

# **”Opettajuus on yhtä kuin kohtaamista”**

**Narratiivinen tapaustutkimus kokeneen musiikinopettajan  
pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta**

Tutkielma (Maisteri)

10.2.2021

Aino Rautakorpi

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b> ”Opettajuus on yhtä kuin kohtaamista” - Narratiivinen tapaustutkimus musiikinopettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta	<b>Sivumäärä</b> 73+5
<b>Tekijän nimi</b> Aino Rautakorpi	<b>Lukukausi</b> Kevät 2021
<b>Aineryhmän nimi</b> Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Musiikinopetuksessa alan tuntemus ja ammattitaito ovat tärkeitä, mutta aineenhallinnan lisäksi musiikinopettajan työnkuvassa näyttäytyy yhä keskeisempänä ihmissuhdetyöntekijän rooli. Kyseessä on ennen kaikkea eettinen kasvatustyö, jossa opettaja on jatkuvasti kytköksissä oppilaidensa kasvatukselliseen hyvään. Tämän maisterintutkielman tarkoituksena on valottaa musiikinopettajan työn ihmissuhdepuolta ja nostaa esille musiikinopettajan ammatillista itseymmärrystä kasvatustyöhönsä liittyen.</p> <p>Tämä tutkimus on narratiivinen, laadullinen tapaustutkimus, jonka aineistona toimivat yhden kokeneen musiikinopettajan kertomukset. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kuinka musiikinopettaja rakentaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa kertomisen kautta?</li> <li>2. Millaisia merkityksiä musiikinopettaja antaa itsereflektiolle kasvatustyössään?</li> </ol> <p>Tutkimusaineisto koostuu kolmesta kerronnallisesta, teemoitetusta ja litteroidusta yksilohaastattelusta. Haastattelumenetelmänä käytettiin kerronnallista haastattelua, jossa oli piirteitä myös puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Aineiston analysoinnissa hyödynnettiin narratiivien analyysiä. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjana oli humanistinen psykologia, dialogisuus ja pedagoginen rakkaus. Opettajuutta tarkasteltiin näiden teemojen kautta.</p> <p>Koska tämä tutkimus noudattaa narratiivisen tutkimuksen tavoitteita, keskeistä oli löytää ja säilyttää haastateltavan itsensä antamat merkitykset ja kuvaukset omista kokemuksistaan ja sosiaalisen toimintansa perusteista. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin yhden ainutlaatuisen kokijan kertomuksia musiikinopettajuudesta.</p> <p>Keskeisenä tutkimustuloksena musiikinopettajan pedagogista toimintaa ja ajattelua tarkastellessa näyttyi kohtaamisen ja osallisuuden näkeminen tärkeinä musiikin opettamisen arvoina. Lisäksi tutkimustuloksissa tuli ilmi itsereflektion ja itsetuntemuksen keskeinen merkitys osana musiikinopettajan pedagogista asiantuntijuutta ja sen kehittymistä.</p> <p>Tutkimukseni tulosten pohjalta on mahdollista tehdä johtopäätös, että musiikinopettajuudessa on kyse aineenopettamisen lisäksi ennen kaikkea ihmissuhde- ja tunnetyöstä, jonka keskiössä on opettajan oman sisäisen maailman ja oppilaiden tarpeiden välisessä ristiaallokossa toimiminen.</p>	
<b>Hakusanat</b> Opettajuus, musiikinopettajuus, humanistinen psykologia, konstruktivismi, dialogisuus, pedagoginen rakkaus, narratiivisuus	
<b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b> 10.2.2021	

# Sisällys

Sisällys .....	3
1 Johdanto .....	5
2 Ihmiskäsitys ja kasvatus .....	8
2.1 Ihmiskäsitys - ihminen käsittää ihmisen jonkinlaiseksi .....	8
2.2 Ihmiskäsitys tässä tutkimuksessa .....	9
2.3 Ihmiskäsitys opettajan työssä.....	10
3 Musiikinopettajuus kohtaamisen kenttänä .....	12
3.1 Opettajuus ja erilaiset opetuskulttuurit.....	12
3.2 Rakkaus ja kasvatus.....	15
3.3 Dialogisuus ja kasvatus .....	16
3.4 Dialogisuus ja musiikkikasvatus .....	18
3.5 Reflektio kasvatustyössä.....	20
4 Tutkimusasetelma .....	23
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	23
4.2 Tutkimusmenetelmä .....	23
4.3 Tutkimusaineiston hankkiminen .....	28
4.3.1 Tutkimushaastattelut .....	28
4.3.2 Haastateltavan valintaperusteet ja hankinta .....	30
4.3.3 Haastatteluiden kulku.....	30
4.4 Aineiston analyysi .....	32
4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu .....	34
5 Tulosluku.....	35
5.1 Arjen kohtaamisia .....	35
5.1.1 Dialogia musiikintunneilla .....	35
5.1.2 ”Tiukkaa mutta antavaa” .....	40

5.1.3 Musiikinluokan kapellimestari .....	44
5.2 Reflektioiva musiikinopettaja .....	47
5.2.1 Itsetuntemus ja -reflektio.....	47
5.3 Tutkimustulosten yhteenveto .....	54
6 Pohdinta.....	57
6.1 Johtopäätökset.....	57
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	63
6.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	65
Lähteet.....	67
Liitteet.....	74

# 1 Johdanto

Kun aloitin viikoittaisen opetustyön musiikkipedagogina, löysin itseni usein arvioimasta omaa opettajuuttani; millainen opettaja olin tänään, miten kohtasin oppilaat, olinko tarpeeksi kannustava, osasinko ottaa kaikki huomioon? Musiikinopettajuus ei tuonut mukanaan vain oppiainesisältöihin ja menetelmiin liittyviä pohdintoja, vaan laajan kirjon erilaisia inhimillisiä tunteita liittyen oppilaiden kanssa käytyyn vuorovaikutukseen.

Tutkimukseni taustalla on halu ymmärtää musiikinopettajan henkistä kasvua ja omaa opettajuuttani paremmin. Ajatukseni kulkeutuvat poikkeuksetta pohdintoihin kasvatuksellisesta hyvästä – mitä se on, ja millaisia asioita se edellyttää opettajalta? En usko, että on olemassa absoluuttista hyvää, koska on kyse inhimillisestä toiminnasta, mutta mikä on riittävän hyvä? Millainen on sellainen kasvatuksen tila, että kasvatuksellinen hyvä tapahtuu opettajan kuluttamatta itseään loppuun ja joka palvelisi oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla?

Musiikinopetuksessa alan tuntemus ja ammattitaito ovat tärkeitä. Opettaminen on kuitenkin paljon muutakin kuin tietojen ja taitojen siirtämistä eteenpäin ja oppimisen ohjaamista. Voisi sanoa, että se on tietynlainen ihmisenä olemisen tapa ja sosiaalinen rooli - omalla erityisellä tavallaan rakentuva ammatillinen identiteetti. (Heikkinen 2001.)

Opettajien elämää on alettu tutkia noin kahdeksankymmentäluvun puolivälistä lähtien. Aluksi tutkimukset keskittyivät kuvaamaan lähinnä opettajien uraa, ja opettajat ovatkin kokeneet tämän varsin kapeaksi tavaksi kuvata tavallisia opettajia ja heidän työtään. Uratarinoita keskeisempää on päästää kuuluviin opettajien oma ääni ja se, miten he itse ymmärtävät työnsä. (Heikkinen & Syrjälä 2002, 157.)

Narratiivinen tutkimus on tuonut opettajatutkimukseen syvyyttä ja uusia mahdollisuuksia (Heikkinen 2001). Kertomuksilla on opettajan työtodellisuutta ymmärtääksemme tärkeä rooli. Tarinoiden jakaminen on keskeistä päästäksemme lähemmäs opettajan työtä ja asiantuntijuutta. Tutkimustiedoksi ei kuitenkaan riitä vain tarinoiden jakaminen toisillemme, vaan tutkimisen kannalta keskeistä on sen oivaltaminen, että erilaisia näkökulmia ja kokemuksia on olemassa, ja että niiden kautta voimme saada uutta tietoa. (Barrett & Stauffer 2009, 1-2.)

Narratiivisen tutkimuksen mahdollisuudet on nähty myös musiikkikasvatuksen alalla. Musiikinopettajuutta kertomuksen keinoin ovat Suomessa tutkineet muun muassa Eija Kauppinen (2010), Minna Muukkonen (2010), Kati Airosmaa (2012) ja Laura Huhtinen-Hildén (2012). Kertomukset mahdollistavat musiikinopettajien työn ja elämän tarkastelun hyvin henkilökohtaisellakin tasolla. Muun muassa Eija Kauppinen (2010) valottaa musiikin- ja matematiikanopettajien työn tunnepuolta erilaisilla *tunnenarratiiveilla*. Tunnenarratiiveissa on nähtävissä opettajan työn inhimillisuus ja henkilökohtaisuus – opettajuus ei ole vain tiedonsiirtämistä oppilaaseen, vaan kyse on ennen kaikkea eettisestä kasvatustyöstä, jossa opettaja on jatkuvasti kytköksissä pohdintoihin oppilaansa kasvatuksellisesta hyvästä (kts. myös Skinnari 2004).

Opettaja on vain ihminen, vaikkei se oppilaan tai opiskelijan näkökulmasta aina siltä tunnukaan. Opettajat itsekin tuntuvat naamioituvan tämän asiantuntijan roolin taakse, vaikka opettaja on pedagogisessa toiminnassaan läsnä aina myös persoonallaan, ja oman persoonan käyttäminen on yksi opettajan keskeisimmistä työvälineistä. Yleinen ajattelutapa tuntuu olevan, että opettajan tulisi olla neutraali, sukupuoleton ja etäisen ammattilaisen roolissa. Opettajan ei myöskään sovi paljastaa liikaa itsestään. Henriksson, Raehalme, Törmä, Viskari ja Vuorikoski (2004, 9) kysyvätkin osuvasti: ”voitaisiinko opettajan sallia olevan kokonainen ihminen? Voisiko opettaja sallia sen itselleen?”.

Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin valottaa musiikinopettajan työn inhimillistä puolta ja selvittää, millaisena musiikinopettajan työtodellisuus näyttäytyy oppilaiden kohtaamisen ja opettajan oman sisäisen maailman näkökulmasta. Näihin kysymyksiin lähdin etsimään vastauksia narratiivisen haastattelututkimuksen avulla.

Tässä tutkimuksessa ääni annetaan yhdelle kokeneelle musiikkikasvatuksen ammattilaiselle. Maisterintutkielmani tarkoituksena on selvittää, kuinka musiikinopettaja rakentaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa kertomisen kautta. Tutkimuskysymykseni ovat: Kuinka musiikinopettaja rakentaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa kertomisen kautta? Millaisia merkityksiä musiikinopettaja antaa itsereflektiolle kasvatustyössään?

Haluan tutkimukseni avulla tuoda näkyväksi kokeneen musiikinopettajan ajatuksia ja kokemuksia. Musiikinopettajan tarinoiden kautta avautuu ikkuna tämän työtodellisuuden ja sisäiseen maailmaan. Opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa tutkimalla on mahdollista valottaa, millaisia tunteita ja kokemuksia musiikinopettajan työhön voi liittyä.

Haastateltavan narratiivit tarjoavat myös muille opettajille mahdollisuuden verrata omia kokemuksiaan haastateltavan tarinoihin. Toisaalta tutkimukseni avulla myös päättäjät ja koulutuksen ammattilaiset saavat alustan pohtia kouluopetuksen toimintamalleja. Jokainen sukupolvi kantaa mukanaan kouluaikana omaksumiansa vaikutteita ja näkemyksiä, minkä vuoksi koulun käytäntöjen muutokset ovat hitaita. Jo tästäkin syystä on tärkeää saada esille yhteiset oletukset ja näkemykset sekä pyrkiä purkamaan niitä. (Kauppinen 2010, 19-20.)

Toivon tämän tutkimuksen herättävän lisää keskustelua musiikinopettajan työn ihmissuhde- ja tunnepuoleen liittyen sekä rohkaisevan musiikinopettajia jakamaan omia tarinoitaan ja kokemuksiaan vapaammin. Toivon myös, että tutkimukseni antaa uusia viikkoita opettajien oman pedagogisen toiminnan pohtimiselle ja refleктоimiselle. *Kukaan meistä ei ole saari*, kuten John Donne kirjoitti jo vuonna 1624. Pidetään toisistamme huolta siis ammattiroolin takanakin.

## 2 Ihmiskäsitys ja kasvatus

Tässä luvussa käsittelen ihmiskäsitystä tämän tutkimuksen kannalta sekä sitä, mitä se tarkoittaa musiikinopettajan työssä ja arjessa. Luku alkaa ihmiskäsityksen yleisellä määrittelyllä ja sillä, mikä ihmiskäsitys tätä tutkimusta ohjaa. Lopuksi selvitän, mitä merkitystä ihmiskäsityksellä on opettajan työssä.

### 2.1 Ihmiskäsitys - ihminen käsittää ihmisen jonkinlaiseksi

Jokaisen ihmisen arjessa toimimista ohjailee hänen ihmiskäsityksensä. Vaikka ihmisellä ei olisikaan tieteellistä tai teoreettista pohjaa ihmiskäsitykseensä, olettaa hän joka tapauksessa ihmisen tietynlaiseksi. Meillä on aina joukko perususkomuksia, kerääntyneinä mikä mistäkin, usein varsin kaottisena kokonaisuutena. Ne kuitenkin muodostavat ihmiskäsityksemme, joka ohjaa ratkaisujamme ja tekojamme ”eräänlaisena pinnanalaisena vaikuttajana”. (Varto 2001, 13.) Ihmiskäsitys vastaa kysymykseen *mitä ihminen on* (Perttula 1999, 23).

Koska ihmisellä on aina oma käsityksensä ihmisestä, eivät hänen havaintonsa maailmasta voi ikinä olla neutraaleja. Käsitystä ihmisestä ei siis voida pitää tietona sanan tavanomaisessa merkityksessä (Varto 2001, 13). Varto (emt.) toteaaakin, ettei meidän ole mahdollista tutkia empiirisesti ihmistä ja asettaa päämääräksi tavoittaa näin ihmiskäsitys, sillä lähtiessämme tutkimaan ihmistä on meillä tutkimisen asetteluissa, lähtökohdissa ja toiminnassa itsessään jo omat käsityksemme ihmisestä, joita ei voi neutraloida lopputuloksesta.

Maslowin (1985) mukaan yleinen todellisuus muodostuu yksilöllisten todellisuuksien kautta. Jotta voimme ymmärtää yhteistä todellisuuttamme, on meidän ensin tajuttava ja tunnettava ”oma todellisuutemme, oma olemisemme orgaanisena tapahtumisena, tajunnallisuutena ja elämäntilanteisuutena”. Kun ihminen ymmärtää oman olemisensa, on mahdollista ymmärtää ihmisen yleistä olemusta. (Lehtovaara 1996, 31.)

## 2.2 Ihmiskäsitys tässä tutkimuksessa

Tämän tutkimuksen ihmiskäsitys nojaa Lauri Rauhalan humanistisen psykologian ihmiskäsitykseen, jossa ihminen nähdään ainutlaatuisena yksilönä ja alati muuttavana. Ihminen on avoin järjestelmä, joka on ymmärrettävissä parhaiten omista ainutkertaisista olemassaolonsa ehdoista käsin. Ihminen nähdään itseohjautuvana, itseään toteuttavana, etsivänä, tutkivana, vaihtoehtoja punnitsevana, muutoksiin ja yllätyksiin valmiina. (Rauhala 1993, 50.)

Humanistisen psykologian näkökulman mukaisesti ei ole perusteltua tutkia ihmisen subjektiivisen maailmankuvan kehkeytymistä vain tai edes pääasiallisesti ihmisille yhtenäisenä yleistettävänä asiointilana. Meillä jokaisella on ainutlaatuinen ja ainutkertainen elämäntilanteemme, jonka perusteella luomme omat merkityssuhteemme asioihin. Vaikka olisimme samojen yhteiskunnallisten, ilmastollisten, maantieteellisten tai kulttuuristen ilmiöiden ympäröimiä, inhimilliseltä kannalta kaikkein tärkeimmät elämän puitteet eli perhe- ja ystävyysuhteemme sekä oma työmme ovat meille aina henkilökohtaisia. (Rauhala 1993, 52.)

Rauhala näkee humanistisen psykologian olevan aito ihmistiede, *human science*, jonka tutkimuskohteena on inhimillinen toiminta. Humanistisen psykologian tutkimuskohteina voivat olla muun muassa yksilön elämänhistoria ja sen ainutlaatuisuus, itseys, itsensä toteuttaminen, rakkaus, henkinen kasvu, muutos, persoonallinen eheys sekä ihmisen sisäisyys. (Rauhala 1993, 49.)

Humanistisessa psykologiassa on myös tähdennetty *holistisuutta* eli ihmisen kokonaisvaltaisuutta ihmisen ymmärtämiseen pyrittäessä. Holistinen ihmiskäsitys pohjaa näkemykseen, jonka mukaan ihmisen olevaisuus todellistuu kolmen eri olemuspuolen kautta: *tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden* eli *elämäntilanteisuuden*. (Rauhala 2005, 32.) Näistä eri olemismuodoista rakentuu ihmisen olemisen perusta, joista yhtäkään ei voida sulkea pois esimerkiksi opetustapahtumassa (Kauppila 2012). Lehtovaara (1996) toteaa Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen oikeuttavan ihmisen tutkimisen ja kasvattamisen ymmärtämisen, koska se antaa oikeutta ihmisen kokonaisvaltaisuudelle.

Tämän tutkimuksen tutkimushenkilö ymmärretään holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ainutlaatuisena, kokonaisvaltaisena ja alati muuttavana olentona. Ihmiskäsitys ulottuu myös minuun tutkijana - minun tulee ymmärtää itseni tutkimusta tekevänä ja alati muut-

tuvana järjestelmänä (Rauhala 1993, 60). Myöskin haastateltavan kanssa käymämme keskustelut ovat kummallekin tietystä elämäntilanteesta ja tietyistä ajankohtana käytyjä, muodostaen sen ainutlaatuisen kokonaisuuden, joka siinä hetkessä syntyi välillemme.

## 2.3 Ihmiskäsitys opettajan työssä

Perttula (1999) toteaa opetustyön ytimen piilevän ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ihmisten keskinäisissä kohtaamisissa. Hänen mukaansa on toisarvoista pohtia näiden kohtaamisten konkreettisia tavoitteita, sillä ihmisten kohtaamiselle asetetut tavoitteet ovat hyvin erilaisia riippuen esimerkiksi aineesta tai luokka-asteesta. Myös eri oppisisältöihin perustuvissa opetustöissä on omat tavoitteensa. Esimerkiksi matematiikan ja uskonnon opettamisessa on hyvin erilaiset konkreettiset tavoitteet kuin vaikkapa musiikissa. (Emt., 22.)

Perttula (1999) tarkasteleekin opetustyön ydintä tasolla, joka pätee riippumatta niistä yksityiskohtaisemmista tavoitteista, joita opettaja on opetustyölleen kulloinkin asettanut. Hän esittää seuraavia kysymyksiä: ”Mitä ihmisten välinen vuorovaikutus, kohtaminen on? Mikä siinä on mahdollista, mikä mahdotonta?” Näiden kysymysten avulla voi jokainen opettaja käydä pohdintaa siitä, millainen kohtaminen ja vuorovaikutus toimii hänen työssään ja edistää hänen opetustyötään ja yksilöityihin tavoitteisiin pääsemistään. (Emt., 22-23.)

Jotta voisimme avata näitä kysymyksiä, täytyy meidän esittää vielä perustavanlaatuisempi kysymys: ”mitä ihminen on”. Vaikka vastaaminen tähän tuntuisikin haastavalta, se ei kaiken kattavuudestaan ja laajuudesta huolimatta ole mahdoton kysymys. Perttula toteaa tällä haluavansa osoittaa, että ”kysymys ’mitä ihminen on’, on opetustyön ymmärtämisen kannalta ensiarvoisen tärkeä.” (Perttula 1999, 23.)

Vastauksia kysymykseen ”mitä ihminen on”, kutsutaan ihmiskäsityksiksi (Perttula 1999, 23). Ihmisten toiminnassa, niin opettajan ja kasvattajankin toiminnassa näkyvät aina hänen käsityksensä ihmisestä ja aikuisuudesta (Varto 2001, 12). Ihmiskäsitys ohjaa tapojamme toteuttaa opettajana olemista ja toimimista, eikä sitä näin ollen voida erottaa kasvatustoiminnasta. Näin tapahtuu huolimatta siitä, onko opettaja tietoisesti pohtinut koko kysymystä ihmisen perusluonteesta vai ei. (Perttula 1999, 23.)

Jotta tavoitteellista kasvatusta olisi olemassa, ovat tällaiset käsitykset välttämättömiä, vaikkei kasvatuksella olisikaan varsinaisia päämääriä (Varto 2001, 12). Kasvattajan ihmiskäsitys nojaa harvoin vain yhteen ihmiskäsitykseen, vaan siinä voi olla vaikutteita useista ihmiskäsityksistä. Tätä pidetään jopa suotavana. Oman ihmiskäsityksen selkiyttäminen voi antaa opettajalle tai kasvattajalle syvempää ymmärrystä oppijasta. Toisaalta se voi antaa työkaluja myös opettajan omaan itsetuntemukseen ja reflektointikykyyn eli oman toimintansa arviointiin ja pohtimiseen. (Perttula 1999, 35.)

### 3 Musiikinopettajuus kohtaamisen kenttänä

Tässä luvussa tarkastelen tämän tutkimuksen kannalta keskeistä käsitteistöä. Ensimmäiseksi selvitän opettajuuteen ja musiikinopettajuuteen liittyvää problematiikkaa niin arvoihin ja asenteisiin kuin erilaisiin opetuskulttuureihinkin liittyen. Toiseksi käsittelen dialogisuuden ja pedagogisen rakkauden ilmiöitä ja näiden merkitystä opettajan työssä. Kolmanneksi kartoitan, mitä nämä ilmiöt tarkoittavat musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Lopuksi käsittelen reflektion merkitystä musiikinopettajan työssä.

#### 3.1 Opettajuus ja erilaiset opetuskulttuurit

Opettajuus tarkoittaa Patrikaisen (1999) mukaan opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa sekä niiden välistä yhteyttä (emt., 15). Käsitteenä opettajuus ei ole yksiselitteinen. Käsitettä voi pitää sangen suomalaisena, sillä sille ei löydy englannin kielistä, täsmällistä vastinetta. Kansainvälisessä kirjallisuudessa usein käytetty ilmaisu on *teacher profession* saman tyyppisessä merkityksessä. (Kauppinen 2010, 48.)

Opetus ja kasvatusta ovat vahvasti arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa (Räsänen 2007, 33). Kasvatustyöhön vaikuttaakin olennaisesti opettajan arvomaailma. Eettinen vastuullisuus osana opettajan ammattia perustuu niin ammattitaitoon kuin työn arvopohjaankin. Tasapainon ylläpitämiseksi kumpaakin näistä tarvitaan. (Niemi 2006, 92; Airosmaa 2012, 97.)

Opetuksen ja kasvatuksen perusajatukseksi on ”arvokkaiden asioiden säilyttäminen tai asioiden paremmaksi muuttaminen: kasvu, kasvatusta, kehitys, sivistys” (Räsänen 2007, 33). Opettajan tehtävänä on toimia niin lapsen ja nuoren yksilöllistä kasvua tukien kuin yhteisöäkin kehittäen. Opettajan työn eettisesti herkäksi tekee kasvatusta ja opetuksen toinen osapuoli eli vaikutuksille altis, kasvava ja kehittyvä nuori, jolla ei ole aikuisen tavoin resursseja huolehtia oikeuksistaan tai arvioida tiedon oikeellisuutta ja monipuolisuutta. (Emt., 33; kts. myös Dewey 1902/1959, 4.) Kysymyksessä on pitkäaikainen ihmissuhde, jossa opettaja voi viettää lasten kanssa useita tunteja päivässä yli kymmenen vuoden ajan elämästään. Vaikutusmahdollisuudet ovat siis valtavat, minkä takia pedagogisen suhteen luonteella on huomattava merkitys kasvavan elämään ja minäkuvan rakentumiseen. Tämän takia opettajan työnkuvaan kuuluu olennaisesti tämän kasvatusta-

toimintaan vaikuttavien arvojen tarkasteleminen sekä sen pohtiminen, mikä on paras mahdollinen tulevaisuus hänen oppilailleen. (Emt., 33-34.)

Kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen päämääränä on Puolimatkan (1997) mukaan opettaa oppilaalle oikeaa tietoa. Opetustavan tulee olla sellainen, että se edistää oppilaan valmiuksia *tietää* opetettu asia, mahdollistaa oppilaan kykyä tulkita tietoa syvällisesti, vahvistaa oppilaan kykyä ymmärtää asioiden välisiä yhteyksiä sekä valmistaa oppilasta opettajien asioiden itsenäiselle ja kriittiselle tarkastelulle. Tämän lisäksi opettajalla on vastuu myös opetuksen moraalisisista vaatimuksista, joista yksi keskeisimmistä on oppilaan persoonan kunnioittaminen siten, ettei oppilas koskaan toimi välineenä opettajan omien tarkoitusperien saavuttamiseksi vaan on päämäärä itsessään. (Emt., 28.)

Opettajan toiminnassa on nähtävillä hänen asenteissaan ja arvoissaan vaikuttava oppimiskulttuuri (Huhtinen-Hildén 2012, 36). Rauste-von Wright, Soini ja von Wright (2003) jakavat kaksi erilaista opettamisen kulttuuria. Toinen ääripää on hallintakeskeinen kulttuuri, jossa opettaja viitoittaa tien ja on vastuussa sen seuraamisesta. Tämän kulttuurin keskeisenä ajatuksena on, että ihminen pyrkii suorittamaan hänelle annetut tehtävät. Toinen kulttuuri painottaa sellaisen oppimisympäristön luomista, joka tarjoaa oppilaalle ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea. Opettaminen perustuu tällöin opettajan ja oppilaan väliseen dialogiin. (Emt., 176-177). Patrikainen (1999) hahmottaa väitöstutkimuksensa perusteella kahdenlaista opettajuudessa ilmenevää dimensiota: suorituspainotteiseen pedagogiikkaan perustuvan opettajuuden sekä humanistis-konstruktivistiseen pedagogiikkaan perustuvan opettajuuden (emt.).

Sosiokonstruktivistisessa tiedonkäsityksessä opetustapahtuma nähdään vuorovaikutusprosessina, jossa korostuvat jaettu vastuu ja sosiaalinen tuki (Rauste-von Wright ym. 2003, 170-171). Opettamisen näkeminen vuorovaikutustapahtumana johtaa asetelmaan, jossa opettajan työnkuvassa näkyy entistä voimakkaampana ihmissuhdetyöntekijän tehtävä. Tällöin opettajan hyvään ammattitaitoon ei riitä vain opetettavan asian ja sen vaatimien taitojen ymmärtäminen, vaan keskeiseksi nousee myös eri tavoin etenevien oppimisprosessien ymmärtäminen ja tukeminen sekä niiden erilaisten taustojen ja lähtökohtien ymmärtäminen. Tämä vaatii ammatillista osaamista ja ymmärrystä sosiaalisen vuorovaikutuksen alueella. (Emt., 227.)

Nykyään ajatellaankin, että oppimis- ja tiedonkäsityksessä olennaista on sosiaalinen, ryhmissä ja verkostoissa tapahtuva työskentely ja tiedon jakaminen. Opettajan tehtävä ei

ole enää ”opettaminen” perinteisessä mielessä, vaan ennemminkin hän toimii oppimisen ohjaajana ja kulkee rinnalla oppimisprosessissa. Työskentelyn lähtökohtana ovat oppijan omat edellytykset ja kokemukset sekä tämän oman aktiivisuuden ja toimijuuden vahvistaminen oppimisprosessissa. Tavoitteena on, että oppija oppii asettamaan omia tavoitteita työskentelylleen sekä arvioimaan oppimisprosessiaan tietojen ja taitojen oppimisen ohella. Oppimistapahtumassa olennaista on opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus ja keskinäiset kohtaamiset. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 9.)

Ajatus oppijälähtöisyydestä on saanut vaikutteita muun muassa John Deweyn ajattelusta, jossa keskeistä on opettajan toiminnan suuntaaminen lapsen maailmasta käsin. Keskeistä on ”aktiivinen oppiminen”, jossa lapsi pääsee itse kokeilemaan ja toteuttamaan itseään. Vielä oppiainesisältöjen oppimista tärkeämpänä Dewey näkee lapsen persoonan ja luonteenpiirteiden yksilöllisen vahvistamisen. (Dewey 1902/1959, 9.)

Oppijälähtöisyys ja tiedon sosiaalinen rakentuminen näkyvät myös musiikkikasvatuksen saralla. Perinteinen mestari-kisälliasetelma opettaja-oppilassuhteessa on koettu riittämättömäksi. Soiton opettamisen lisäksi musiikinopettajan vastuulla on erilaisten oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Perinteisen luokkahuoneessa tapahtuvan soitonopetuksen lisäksi keskeiseksi on noussut niin ryhmätyömuotojen kehittäminen, omien työtapojen ja -menetelmien laajentaminen kuin omien ammatillisten käsitystenkin uudelleenarvioiminen. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 8.)

Musiikinopettaja ei edusta musiikintunneilla vain musiikillisia kykyjään. Haluamattaankin musiikinopettajan toiminnassa näkyvät hänen opetusmenetelmiinsä vaikuttavat arvot, mikä osaltaan vaikuttaa myös kasvavan maailmankuvaan. Hänen roolinsa nuoren musiikillisen ja sosiaalisen maailmankuvan muodostumisessa onkin merkittävä. (Björk 2016, 40.)

Ruismäki ja Ruokonen (2013) puhuvat ”eheyttävästä musiikinopetuksesta”, joka hakee enemmän yhteyksiä ja yhteistyötä eri oppiainealueiden välille kuin korostaa oppiainejakoisuutta. Ajatus eheyttävästä opetuksesta juontaa juurensa juurikin John Deweyn (1934/1980) kasvatusfilosofiasta. Eheyttävän opetuksen keskiössä on lapsi, joka hahmottaa maailmaa taiteilijan tavoin tutkimalla, ihmettelemällä ja kokonaisvaltaisia havaintoja tekemällä. Myös parhaat oppimiskokemukset saadaan itse tekemällä ja kokeamalla, ja Ruismäki ja Ruokonen toteavatkin, että ”omakohtainen mielenkiinto oppimi-

sen kohteeseen on suurin motivaatiotekijä oppimisessa.” (Dewey 1934/1980; Ruismäki & Ruokonen 2013, 116.)

### 3.2 Rakkaus ja kasvatus

Hyvä opettaja on luonnollisesti alansa ammattilainen halliten oppisisällöt ja opetustekniset yksityiskohdat. Niin kuin edellisessä osiossa tuli ilmi, ei opettajan työssä ole kuitenkaan kyse vain tiedon siirtämisestä oppilaaseen, vaan keskeiseksi nousee myös opettajan työn vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen luonne. Skinnarin (2004) mukaan opettajuuden ydin löytyy vielä syvemmältä: aidosta kiinnostuksesta – rakkaudesta – oppilaita kohtaan. Skinnari pitääkin tätä opettajan tärkeimpänä ominaisuutena. (Emt., 22.)

Hyvään opettajuuteen liittyvässä keskustelussa on vuosikymmenet kuulunut ydinajatus pedagogisesta rakkaudesta. Pedagogisesta rakkaudesta löytyy suomalaisia kirjoituksia jo 1800-luvun loppupuolelta lähtien. (Määttä 2005, 207.) Sekä Uno Cygnaeus (1910) että J.E. Salomaa (1947) ovat jo omana aikanaan esittäneet kasvatuksellisen rakkauden kasvattajan ja opettajan yhdeksi välttämättömimmäksi ominaisuudeksi.

Mitä rakkaus ja rakastaminen sitten ovat?

Rakkaus on voima, joka yhdistää ihmiset aidosti toisiinsa. Se on perusasenne, joka sävyttää koko ihmisen suhtautumistapaa maailmaan eikä vain yhteen rakkauden kohteeseen. Rakkaus on antamista, joka synnyttää vastarakkautta, eikä se ole vain tunne vaan taito, joka on opittavissa. (Viskari 2003, 160.)

Rakkaudellinen opettaja pystyy omalla asenteellaan houkuttelemaan esiin kaiken sen, mikä on hyvää kasvavassa (Viskari 2003, 160). Hyvä kasvattaja myös puuttuu kasvavan toimintaan, jos tämä tekee arvottomia valintoja ja toimii estäen omia mahdollisuuksiaan kasvaa ja kehittyä (emt., 163; Määttä 2005, 212).

Jotta opettaja voisi ymmärtää kasvatettavansa ainutkertaisuutta, edellyttää se opettajalta sekä teoreettista että intuitiivista tietoa kasvatettavasta. Rakkauden voi nähdä todellistuvan opettajassa kahteen suuntaan, ulos- ja sisäänpäin. Ulospäin rakkaus näkyy opettajan ymmärryksessä kasvavia ja heidän ilojaan, surujaan, heikkouksiaan ja parhaita puoliaan kohtaan. Sisäänpäin rakkaudella on vaikutusta opettajan itseyyteen, jolloin tämän oma

myönteinen, toivontäyteinen ja luottava suhde elämään ja ihmisiin kasvaa. (Viskari 2003, 162).

Skinnarin (2004) mukaan rakkauden pääidea on minä-sinä-suhde, jonka ytimessä on *dialoginen kohtaaminen*. Tällöin toinen ihminen ei ole pelkästään ominaisuuksiensa summa vaan enemmän: kokonaisuus, minuus. Ihminen ei määritä tällöin itseäänkään vain ominaisuuksiensa ja suoritustensa kautta, vaan näkee itsensä ainutlaatuisena kuten kaikki muutkin ihmiset. Skinnari toteaaakin rakkauden olevan ainutlaatuisuuden oivaltamista; “rakkaus on ainutlaatuisena olemista ja ainutlaatuisuuden tunnustamista myös toisen ihmisen kohdalla elämäkäytännössä”. (Emt., 25). Rakkaus on tunnetta, mutta syvimmillään se näkyy tahdossa ja toiminnassa. Opettajan työssä tämä näkyy hänen suhtautumisessaan oppilaisiinsa. Näkeekö opettaja kasvatettavansa vain projektina ja kunnioittaako hän vain hyviä arvosanoja saavia oppilaitaan, vai oivaltaako hän oppilaansa henkisen ainutlaatuisuuden tukemalla oppilastaan kunnioittavalla ja rakastavalla läsnäolollaan ja toiminnallaan? (Emt., 25.)

Paulo Freire (1970) tunnetaan uranuurtajana dialogiin perustuvasta pedagogiikkaajattelustaan. Freiren tavoitteena oli hiljaisten ja sorrettujen väestöosien kohtaaminen dialogin avulla saattaen heidät siten tietoisiksi omasta todellisuudestaan sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Näin heille tarjoutui mahdollisuus vapautumiseen ja oppimiseen. Myös Freiren dialogisuuteen perustuvan pedagogiikan perusedellytyksinä olivat rakkaus, toivo ja usko ihmiseen.

### **3.3 Dialogisuus ja kasvat**

Dialogin ja dialogisuuden käsitteitä on viime vuosina käytetty lisääntyvässä määrin muun muassa kasvatustieteessä. Tavallisesti dialogilla tarkoitetaan ihmisten välistä keskustelua tai vuorovaikutusta. Kasvatuksen ja opetuksen saralla dialogisuutta pohditaan muun muassa hyvän kasvatuksellisen kohtaamisen näkökulmasta. (Vehviläinen 2010.)

Dialoginen filosofia perustuu pitkälti Martin Buberin elämäntyöhön. Buberin dialogifilosofian perusteet löytyvät hänen 1923 ilmestyneestä esikoiskirjastaan *Minä ja sinä*. Buberin filosofiassa ihminen todellistuu kahden erityyppisen suhteen kautta, jotka ovat minä-sinä ja minä-se. Minä-se-suhteessa minä näkee toisen objektina, jolloin suhde toiseen voi ilmetä esimerkiksi esineellistävänä, viileänä analyttisenä ja etäisenä. Minän toiminnalle tyypillistä on tällöin minäkeskeisyys, jossa omien pyrkimysten toteuttami-

nen, halu hallita ja voittaa ilman aitoa kiinnostusta toiseen ihmiseen ovat keskiössä. Minä-sinä-suhteessa taas ei ole subjektia ja objektia, vaan suhde perustuu kahden persoonan kohtaamiselle. Minä on tällöin yhteydessä toisiin kunnioittaen heidän yksilöllisyytään ja erilaisuuttaan. Tämä dialoginen suhde kulminoituu aitoon kohtaamiseen, avoimuuteen ja vastuuseen toisesta. (Haarakangas 2008, 48; Buber 1993, 89-92.)

Haarakangas (2008, 24) toteaa, että ”siellä missä ihminen saa olla dialogissa, hän on aidolla tavalla olemassa”. Jordan-Kilkki & Pruuki (2013, 19) korostavat, että ilman dialogia eli merkittävistä elävistä suhteista ulkopuolelle jääminen voi aiheuttaa yksilössä epävarmuutta, ahdistusta ja yksinäisyyttä. Ratkaisevaksi ihmisen kasvun kannalta muodostuukin se, millaisia suhteita hänen kasvunsa tueksi rakentuu.

Ihmiselle on luontaista peilata toimintaansa siihen, millaista vahvistusta ja tukea hän toimilleen saa. Ihminen ei siis ole passiivinen reagoija. (Määttä 2005, 208.) Näin ollen myös opetustyössä ja opettaja-oppilassuhteessa kenties merkittävimäksi tekijäksi nousee kasvavan ja aikuisen suhteessa oleminen eli kokemus osallisuudesta: kuulun tähän joukkoon ja minut nähdään ja kuullaan omana itsenäni – olen tärkeä (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19; Määttä 2005, 208).

Freiren (2000) mukaan dialogisessa kasvatussuhteessa keskeistä on aito kunnioitus ja luottamus osapuolten kesken. Kasvava saa mahdollisuuden kysyä, ja hänet otetaan vakavasti. Ihminen tarvitsee dialogista kasvatussuhdetta löytääkseen oman äänensä sekä oppiakseen kyseenalaistamaan ympäröivää maailmaa. Autoritäärisyys taas tukahduttaa tämän prosessin. Opettajan yhtenä oleellisimpana tehtävänä onkin vaalia dialogista, uteliaisuuden ilmapiiriä. (Emt., 99.)

Dialogin toteutumiseksi on siihen osallistuvan nöyryyttävä näkemään itsensä tasavertaisena muiden ihmisten kanssa. Opettajan tehtävässä tämä tarkoittaa oppilaansa asemaan asettumista ja luopumista tiedon ”omistajan” roolista. Dialoginen pedagogiikka edellyttää uskoa ihmiseen ja hänen kykyynsä ja voimaansa luoda uutta ja kehittyä paremmaksi ihmiseksi. Ihmisen epätäydellisyys tunnustetaan, mutta toisaalta positiivinen ilmapiiri luo mahdollisuuden löytää keinot kohti täydellisempää ihmisyyttä. (Freire 1970/1996, 71-74.)

Lehtovaara (1996) näkee dialogisuuden toteutumisen olevan mahdollista silloin, kun todellisuuden suhtaudutaan avoimesti antaen sen olla se, mitä se itsessään on. Älyllä ja tahdolla ei ole sijaa, vaan todellisuutta ”kuunnellaan, katsellaan, ihmetellään, valppaasti,

laaja-alaisesti, kokonaisena ihmisenä tilanteessa ollen, ei keskittymisen johonkin seikkaan rajoittamana”. (Emt., 43.) Aitoa dialogia lähestyttäessä toiseen osapuoleen pyritään vaikuttamaan yhä vähemmän objektina. Aitoa dialogia ei tarvitse tehdä, vaan se luo itse itsensä. Näin todellisuus vain tapahtuu, sitä kuunnellaan, katsellaan ja ihmetellään läsnä ollen, kokonaisena ihmisenä. (Buber 1993; Anttila 2003.) Martin Buber (1970, 109) kiteyttää:

*“Now he [educator] no longer interferes, nor does he merely allow things to happen. He listens to that which grows... he encounters.”*

### **3.4 Dialogisuus ja musiikkikasvatus**

Musiikin opiskelussa opettajan ja oppilaan vuorovaikutus muodostuu myös suhteessa musiikkiin. Musiikissa itsessään on sekä esikielellisiä että dialogisuuteen liittyviä peruselementtejä, kuten erilaisia ääniä, äänenpainoja, rytmejä, dynaamisia vaihteluita ja vastavuoroisuutta. Musiikillinen ja musiikillisia piirteitä sisältävä vuorovaikutus onkin useiden tutkijoiden mukaan ihmiselle luontaista ja synnynnäistä. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 19-20.)

Koulussa musiikinopetus on yhdistelmä vuorovaikutusta, tekemistä ja kokemista (Airosmaa 2012, 78). Musisointia ei nähdä ainoastaan musiikin oppimisen välineenä, vaan myös itsessään arvokkaana. Musiikilla on siis myös kasvatuksellisesti tärkeä tehtävä. (Juntunen 2007, 60-61.)

Koska musiikki on herkkä taideaine, on toinen toistaan kunnioittava ilmapiiri välttämätön opettajan ja oppilaan aidon musiikillisen kohtaamisen toteutumiseksi. Sanaton viestintä musiikillisessa vuorovaikutuksessa sekä yhdessä opettajan kanssa koetut tunne-elämykset luovat mahdollisuuden oppimisen oivallusten lisäksi oppilaan kasvun kannalta tärkeille välittämisen ja huolenpidon kokemuksille. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20.)

Musiikinopetuksen oppijakeskeisyys ja dialogisuus muodostuvat Huhtinen-Hildénin (2013) mukaan kahdesta ”kilpailevasta vetovoimasta”. Toisaalta opettajalla on mielessä opetuksen tavoitteet ja käsitykset siitä, mitä oppilaan tulisi oppia, mutta toisaalta myös oppijan henkilökohtaiset tarpeet tulisi ottaa huomioon ja oppijalle taata mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa. (Emt., 141.)

Musiikinopetuksella on kauaskantoisia seurauksia, sillä musiikilla on tutkitusti positiivisia vaikutuksia muun muassa yksilön itseilmaisun kehittymiseen, tunteidenkäsittelytaitoihin, sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja identiteetin rakentumiseen (Huotilainen & Putkinen 2008, 214). Musiikkikasvatus ja sen myötä erilaisiin kulttuureihin tutustuminen antavat oppilaille myös erinomaiset työkalut ymmärtää ja kunnioittaa erilaisuutta ja muista kulttuureista tulevia ihmisiä (Ruismäki & Ruokonen 2009, 2-3).

Vuosikymmenten aikana käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ovat merkittävästi muuttuneet, mikä näkyy myös koulun musiikintunneilla. Vaikka musiikin yleissivistävää roolia on painotettu kautta aikojen, on sen sisältö muuttunut radikaalisti. Aiemmin musiikillisen yleissivistyksen ajateltiin tarkoittavan musiikista tietämistä ja kykyä arvostaa ”hyvää” musiikkia, kun taas nykyään painotus on oppilaan henkilökohtaisen ja merkityksellisen musiikkisuhteen luomisessa. Tämä antaa osaltaan edellytykset myös koulun ulkopuolella tapahtuvaan musiikilliseen aktiivisuuteen ja toimijuuteen luoden edellytykset elinikäisen musiikkisuhteen syntymiselle. (Juntunen 2007, 61; Ruismäki & Ruokonen 2009, 3-4.) Myös ajatus hallintakeskeisestä opetuskulttuurista, jossa opettaja viitoittaa ja hallitsee oppimispolkua, on alkanut muuttua kasvavassa määrin ajatukseen kohti oppilaan ja opettajan ”yhteistä löytöretkeä” (Huhtinen-Hildén 2013, 135). Juntunen (2007) mukaan tällä ajattelulla on selkeä yhteys David Elliottin (1995) esiin tuomiin praksiin musiikkikasvatuksen ideoihin, joissa musiikin opiskelun merkitys kehkeytyy oppilaan oman musiikillisen toiminnan (myös musiikin kuuntelun) ja henkilökohtaisten kokemusten kautta (Elliott 1995; Juntunen 2007, 61).

Musiikkipedagogin työ koostuu monista, ammatillisen toiminnan eri puoliin avautuvista taidoista. Vanhoja, perinteisiä taitoja musiikkipedagogin työssä edustaa esimerkiksi taito soittaa valittua musiikkia. (Unkari-Virtanen & Kaikkonen 2007, 23.) Vaikka yhteiskuntamme asettaa myös musiikinopettajan jatkuvan uuden äärelle ja työkenttä laajentuu teknologisen osaamisen lisäksi muun muassa vanhustyöstä eri tahojen kanssa toteutuvaan yhteistyöhön, on musiikkipedagogin työssä kuitenkin edelleen keskeistä vanha, tekemisen rauhaa ja läsnäolon arvoa edustava pedagogiikka (Anttila & Juvonen 2002, 7; Unkari-Virtanen & Kaikkonen 2007, 23).

### 3.5 Reflektio kasvatustyössä

Jokaisen opettajan työhön kuuluu keskeisesti oman toimintansa jatkuva arviointi ja kehittäminen. Opettajan on myös hyvä pohtia, millaisista osa-alueista hänen opettajuutensa koostuu ja miten nämä osa-alueet näyttäytyvät kokonaisuuteen nähden. Reflektoinnin myötä opettaja pystyy hahmottamaan, mitä osa-alueita tulisi vielä kehittää ja puuttuuko kokonaisuudesta jotakin keskeistä. (Huhtinen-Hildén 2013, 140.)

Reflektoinnilla on merkitystä myös opettajan omien arvojen ja tavoitteiden ymmärtämisessä. Ihmissuhdetyö, jota opettaminenkin on, vaatii oman toiminnan lähtökohtien ja arvojen tiedostamista. (Henriksson ym. 2004, 178.) Opettajan olisikin hyvä pohtia vastausta siihen, mitä hyvä kasvatusta hänen mielestään on (vrt. Värri 2004).

Opetuksen kannalta on merkittävää, millaisia ihmisiä opettajat ovat. ”He ovat erityinen joku, he eivät ole kuka tahansa”. (Kelchtermans 2007, 82.) Opettajan henkilökohtaista elämää ei myöskään voi irrottaa työstä alalla, jossa oman persoonan käyttäminen on yksi keskeisimmistä työvälineistä (Henriksson ym. 2004, 9). Kelchtermans (2007, 82) korostaa, että opettajat kantavat huolta omasta merkityksestään oppilaidensa elämässä sekä persoonana että opettajana. Tämä selittää heidän pohdintojaan muun muassa siitä, millaisia vaikutuksia heillä on oppilaiden saavutuksiin. Kelchtermans (emt.) toteaa, että jos opettaja ei olisi mukana opetustyössään myös persoonana, hän ei välittäisi.

Opettajan ammatillinen oppiminen ja kehittyminen on elämänmittainen prosessi. Opettajat ”kehittävät henkilökohtaista ja tulkinnallista kehystä koko uransa ajan”. (Kelchtermans 2007, 82.) Opettajien kasvatustapoihin vaikuttavat heidän omat, henkilökohtaiset uskomuksensa, minkä pohjalta he valitsevat toimintatapansa ja oikeuttavat ne. Tämä sisäinen ongelmanratkaisuprosessi vastaa siihen, miksi ja miten kukin opettaja päättää kussakin tilanteessa toimia. (Emt., 82.)

Kelchtermans (2007) ja Heikkinen (1999) käyttävät termiä *itseymmärrys* opettajan omaa opettajuutta koskevasta pohdinnasta puhuttaessa. Yksilön itseymmärrys on aina tietyllä hetkellä tapahtuvaa ja seurausta jatkuvasta prosessista, jossa yksilö jäsentää omia kokemuksiaan ja niiden vaikutusta itsen. Itseymmärrys tulee ilmi kertomisen kautta tai itsereflektiossa, jossa yksilö selittää itseään itselleen. Itseymmärryksellä on vahva elämäkerrallinen luonne – se rakentuu aina uudelleen aikaisempiin elämänkaaren tapahtumiin suhteutuen. (Kelchtermans 2007, 82; Heikkinen 1999, 276.)

Opettaminen ja oppiminen voidaankin nähdä laajassa merkityksessä identiteettityönä – ”projektina, jonka kautta ihmiset ymmärtävät itseään ja suhdettaan maailmaan” (Heikkinen 1999, 275). Opettajalla on vaikutusta oppilaansa identiteetin rakentumiseen, ja voidakseen auttaa oppilaitaan vastaamaan kysymyksiin *Kuka olen?* ja *Keitä me olemme?* opettajan on tarpeen tarkastella näitä kysymyksiä myös omalla kohdallaan ja rakentaa oma suhteensa niihin. Vastaukset kysymyksiin *Kuka olen?* ja *Keitä me olemme?* muodostuvat vähitellen kertomisen ja itseilmausten välityksellä ”hermeneuttisen itseymmärryksen tapaan”. (Emt., 275.)

Opettajan oppiminen ei rajoitu opettajankoulutukseen ja opiskeluaikaan, vaan ammatillinen oppiminen ja kehittyminen jatkuvat myös työelämässä. Opettajan käsitykset oppimisesta ja opettamisesta syvenevät ja muuttavat muotoaan kokemusten karttuessa. Koska opetustilanteessa ja opettajan pedagogisessa toiminnassa näkyvät aina myös hänen oppimis- ja tiedonkäsityksensä, tulee opettaja väistämättä työstäneeksi myös näitä käsityksiä opetusta suunnitellessaan ja tavoitteita pohtiessaan. (Huhtinen-Hildén 2013, 142-143.)

Reflektoinnin merkitys on myös musiikkipedagogin toiminnassa merkittävä. Jotta oppijalähtöinen eli oppijan omista lähtökohdista käsin rakentuva taidetoiminta ja musiikkikasvatus olisi mahdollista, tulee musiikinopettajan tehdä jatkuvaa tutkimusmatkaa itseensä ja kohtaamiinsa erilaisiin oppijoihin: ”mitä sellaista minun pitää opettajana aistia, nähdä ja ymmärtää, että osaan toimia pedagogisessa hetkessä kohtamiani oppijoita tukien?”. (Huhtinen-Hildén 2013, 143.) Huhtinen-Hildén painottaakin *pedagogista sensitiivisyyttä* musiikinopettajan yhtenä keskeisenä asiantuntijuuden osa-alueena; tällöin opettaja kykenee käyttämään kokonaisvaltaista herkkyyttään tarjoten oppijalle tietoaan ja taitojaan juuri oppijoita parhaiten tukevalla tavalla. Opettajan sensitiivisyys sisältää niin ajatuksen kohtaamisesta ja oppijalähtöisyydestä osana opettajan työtä kuin mahdollistaa molemminpuolisen oppimisprosessin, jossa lähtökohtana on sensitiivinen suhtautuminen ja osallisuuden näkeminen keskeisinä arvoina musiikinopettajan toiminnassa. (Emt., 143.)

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta oman työn arviointi koskee oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen lisäksi opettajan vastuuta sitä, millaisen käsityksen lapsi ja nuori ilmiöstä musiikki saa. Järjestetäänkö opetus jokaista oppijaa ja tämän henkilökohtaisia tarpeita ajatellen? Entä tarjoaako opetus ”mahdollisuuden löytää musiikki meissä

itsessämme' vai tarvitaanko musisointiin lupa, auktoriteetin läsnäolo ja suoritusten viitoittama polku"? (Huhtinen-Hildén 2013, 141.)

## 4 Tutkimusasetelma

Tämä on narratiivinen, kvalitatiivinen tutkimus, joka käsittelee yhden kokeneen musiikinopettajan kertomuksia. Tutkimusaineisto koostuu kolmesta kerronnallisesta, teemoitetusta ja litteroidusta yksilöhaastattelusta sekä yhdestä piirroksesta.

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni- ja kysymykset, jotka ohjaavat tutkimustani. Kerron myös tutkimusmetodistani, tutkimuksen toteutuksesta sekä aineiston analysoinnista. Lopuksi pohdin tutkimustani koskevia eettisiä kysymyksiä.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on kartoittaa narratiivisen tutkimuksen avulla, miten musiikinopettaja rakentaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa kertomisen kautta. Olen kiinnostunut myös siitä, millaisia merkityksiä musiikinopettaja antaa itsereflektiolle kasvatustyössään.

Tutkimuskysymykset kuuluvat seuraavasti:

1. Kuinka musiikinopettaja rakentaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa kertomisen kautta?
2. Millaisia merkityksiä musiikinopettaja antaa itsereflektiolle kasvatustyössään?

### 4.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, kvalitatiivinen tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuksessa tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Tutkimuksellisia kiinnostuksenkohteina toimivat tutkittavien henkilöiden kokemukset, ajatukset ja tunteet. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös niistä merkityksistä, joita ihmiset tutkimuksen kohteena olevalle asialle antavat. Tavoitteena on rikkaan ja yksityiskohtaisen tiedon tuottaminen tutkittavasta ilmiöstä. Tietoa pyritään hankkimaan ihmisiltä, jotka toimivat ”luonnollisissa ympäristöissään”. (Puusa & Juuti 2020, 8, 10.)

Toisen henkilön kokemusmaailmaan pääseminen on toki mahdotonta, eikä asioita voi kokea sellaisina kuin hän ne kokee. Tästä syystä on kehitetty erilaisia menetelmiä, joiden tarkoituksena on helpottaa tutkimuksen tekemistä. Menetelmillä tarkoitetaan niitä keinoja, jotka auttavat lähestymään tutkimuksen aihetta ja joilla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin. (Puusa & Juuti 2020, 9.)

Kiviniemi (2018) painottaa laadullisen tutkimuksen prosessiluonteisuutta. Kun laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on inhimillinen eli tutkija itse, voi tutkijan näkemykset liittyen aineistoon ja tutkittavaan aiheeseen kehittyä tutkimusprosessin edetessä. Tutkimustoimintaa voi ajatella näin ollen myös eräänlaisena oppimistapahtumana. Prosessiluonteisuutta kuvaa myös se, että tutkimus ei välttämättä toteudu kronologisesti etukäteen jäsennettävien eri vaiheiden kautta, vaan esimerkiksi tutkimustehtävä ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat tutkimuksen edetessä muuttua. Laadullisen tutkimuksen tekoa voikin luonnehtia joustavaksi ja dynaamiseksi. (Emt., 73.)

Tämän tutkimuksen menetelmällinen lähtökohta on narratiivisessa eli kerronnallisessa tutkimuksessa. Tutkimukseni narratiivisuus liittyy sekä tutkimuksen metodiin että kohdealueeseen. Musiikinopettajan kertomukset toimivat aineistona, mutta ne ovat myös tapa raportoida tutkimusta. Lisäksi ontologinen perusajatukseni on, että ihminen on kertomustensa kautta itseään ja todellisuuttaan hahmottava olento. Näin narratiivisuus toimii myös tutkimukseni metateoreettisena perustana. (Heikkinen 2001, 14.) Seuraavassa pyrin avaamaan narratiivisuuden monimuotoisuutta sekä sitä, mitä se tämän tutkimuksen puitteissa tarkoittaa.

Narratiivisella eli kerronnallisella tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka on kiinnostunut kertomuksista ja kertomisesta tiedon välittäjänä ja rakentajana. Kertomukset ilmentyvät tutkimuksessa kahdella eri tavalla; toisaalta tutkimus käyttää aineistonaan kertomuksia, toisaalta tutkimus on kertomus maailmasta. (Heikkinen 2018, 172).

Narratiivisuuden käsite juontaa juurensa latinan kielestä, jonka substantiivi *narratio* tarkoittaa kertomusta ja verbi *narrare* kertomista. Narratiivisen tutkimuksen keskeinen käsite on *tarina* eli kertomuksen tapahtumarakenne. Tarina vastaa kysymykseen, mitä on tapahtunut. *Kerronnallisella diskurssilla* viitataan puolestaan kertomisen tapaan, muotoon ja välineisiin. *Kertomus* syntyy, kun tarina ja kerronnallinen diskurssi yhdistyvät. (Heikkinen 2018, 171-172.) Tässä tutkimuksessa käytän narratiiveja, kertomusta ja tarinaa väljästi toistensa synonyymeina. Jakoa näiden käsitteiden välillä ei tutkimukseni

kannalta ole relevanttia tehdä – enemmän on kyse tarinankerronnasta kuin tarinasta ja kertomuksesta. (vrt. Airosmaa 2012, 34.)

Narratiivisuuden käsite on liitetty ainakin neljään erilaiseen kontekstiin tieteellisessä keskustelussa. Ensinnäkin sillä voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä, jolloin narratiivisuus on liitetty usein konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Toiseksi sillä voidaan kuvata tutkimusaineiston luonnetta. Kolmas tapa liittyy aineiston analyysitapoihin ja neljänneksi narratiivisuudella voidaan viitata tutkimuskirjallisuudessa narratiivien käytännölliseen merkitykseen eli tarinoiden käyttöön ammatillisena työvälineenä. (Heikkinen 2018, 176.) Tässä tutkimuksessa narratiivisuus ymmärretään edellä mainituista tavoista 1) osana konstruktivistista tiedonkäsitystä, 2) tutkimusaineiston laadun kannalta sekä 3) aineiston analyysitapoihin liittyen.

Kerronnallinen tutkimus ei ole niinkään tutkimusmetodi, vaan ennemminkin tutkimusote, taustalla vaikuttava filosofia tai tutkimuksellinen lähestymistapa. Kerronnallisuus on ymmärretty ihmiselle lajityypilliseksi tavaksi ymmärtää itseä ja maailmaa. Se liittyy myös tiedonkäsitykselliseen näkökulmaan; kertomusten avulla ihminen voi rakentaa tietoa ympäröivästä todellisuudesta ja sen tapahtumista. (Heikkinen 2018, 176.) Narratiivisen filosofian perustana on siis käsitys ajattelun ja elämän tarinallisuudesta. Tämä ajattelutapa on saanut alkunsa ”inhimillisen kokemuksen ja olemassaolon erityislaadusta, inhimillisen ajallisuuden problematiikasta, ihmisen toiminnan ymmärtämisen ongelmista sekä kysymyksestä hyvästä elämästä”. (Huhtanen 2004, 19.)

Perinteinen tieteen ihanne on pyrkinyt tuottamaan yleistettävää ja objektiivista tietoa. Tämä perustui luonnontieteiden esimerkkiin, jota alettiin soveltaa 1900-luvulla myös ihmistutkimukseen. Tutkimus perustui ajatukselle, että tutkija voi järkipärisin väitelausein ja yleistäen esittää, miten asiat todellisuudessa ovat. Laadullisen tutkimuksen myötä lähestymistapa alkoi kuitenkin muuttua, kun ihmisen kokema todellisuus tunnustettiin sosiaalisesti rakentuvaksi ja näin ollen toisenlaiseksi kuin luonnontieteellinen todellisuus. Varhainen narratiivinen tutkimus saikin alkunsa postmodernistien kritiikistä modernia tiedonjärjestystä kohtaan. (Heikkinen 2018, 177-178.) Hatch ja Wisniewski (1995) esittävät perinteisen laadullisen tutkimuksen ja narratiivisen tutkimuksen keskeisimmäksi eroksi juuri käsityksen tiedon subjektiivisuudesta (emt., 118). Narratiivinen tieto ei pyri yleistykseen, mutta ymmärtää jokaisessa tapahtumassa olevan erityisyyden ja ainutkertaisuuden (Bruner 1986/2009, 11-13). Tätä narratiivisuuden esiintuloa laadul-

lisessa tutkimuksessa voidaan kutsua ”käänteeksi kohti konstruktivismia” (Heikkinen 2018, 177).

Bruner (1986/2009) jakaa tietämisen tavan kahteen eri luokkaan: paradigmaattiseen ja narratiiviseen. Paradigmaattista tietämistä voi luonnehtia ”tieteelliseksi tiedoksi”, jolle ominaista on käsitteiden täsmällinen määrittelyminen, yleistettävyyden ja luokittelujen tekeminen. Paradigmaattiselle tiedonkäsitykselle on tyypillistä matemaattinen loogisuus. (Emt.; Heikkinen 2018, 181.) Narratiivinen tiedonkäsitys taas perustuu konstruktivismiin tai postmodernismiin tietoteoreettisiin ja kulttuurisiin näkökulmiin, joiden mukaan ihminen rakentaa todellisuuttaan tarinoiden välityksellä. Kun modernistinen tiedonkäsitys näkee narratiivisuudelle ominaisen henkilökohtaisen ja subjektiivisen tiedonkäsityksen heikkoutena, narratiivinen tutkimus näkee saman asian vahvuutena. (Heikkinen 2001, 187-188.)

Konstruktivismiin kuuluva johtoajatus on, että ihminen rakentaa tietonsa aina aikaisemman tietovarantonsa ja kokemustensa päälle. Konstruktivismiin mukaan tietäminen on suhteellista riippuen aina ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta. Käsitteet omasta itsestä ja maailmasta rakentuu aina uudelleen muuttamalla jatkuvasti muotoaan. Sitä mukaa kun ihminen saa uusia kokemuksia ja keskustelee muiden ihmisten kanssa, näkemys maailmasta ja itsestä muuttuu. (Heikkinen 2018, 178.) Tarinat eivät sisällä pelkästään henkilökohtaista tietoa, vaan niissä on kuultavissa myös historiallista ja emotionaalista tietoa (Beattie 1995, 43).

Näin ollen tieto on kertomusten kudelman, joka ammentaa uutta materiaalia jatkuvasti uusiutuvasta kulttuurisesta tarinavarannosta, ja liittyy siihen aina uudelleen. Samaa ajatusta voidaan soveltaa myös kerronnallisuuden tutkimuksessa, jossa kertomukset toimivat sekä tutkimuksen lähtökohdaksi että lopputuloksena. Lopulta itse tutkimusraportin voidaan nähdä liittyvän tutkimustiedon kertomusvarantoon eli (tieteelliseen) keskusteluun, jossa keskustelu todellisuudesta jatkuu sanojen ja kertomusten avulla loputtomasti. (Heikkinen 2018, 178.)

Konstruktivismille tyypillinen ajatus tiedon ja todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta juontuu fenomenologisen filosofian traditiosta ja toisaalta sosiaalipsykologian edustajan ja oppi-isän George Herbert Meadin ajattelutavasta (Kauppinen 2010, 25). Meadin perusajatuksena on, että minuus (self) ei ole jotakin ihmiselle syntymässä annettua tai pelkästään biologisen organismin ja fyysisen ympäristön muovaamaa, vaan ihmisen

minäksi kasvaminen tapahtuu ennen kaikkea sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Mead 1962, 135; Kauppinen 2010, 25).

Maailmalla narratiivisuuden suosio kasvoi 1980-luvun puolivälistä lähtien rantautuen Suomeen vasta noin vuoden 1990 jälkeen. Esimerkiksi 1983 julkaistussa *Kasvatustieteiden käsitteistössä* (Hirsjärvi 1983) ei tunneta sanaa narratiivisuus eikä muutakaan läheisesti narratiivisuuteen viittaavaa. 1990-luvulta lähtien kiinnostus tarinoita ja tarinallisuutta kohtaan onkin kasvanut eksponentiaalisesti. (Heikkinen 2001, 186.)

Opettajien elämään ja työhön liittyvässä tutkimuksessa kerronnallisuus alkoi nostaa päätään 1990-luvulta lähtien, jolloin huomio alkoi kiinnittyä yhä enemmän opettajan elämän kokonaisvaltaisempaan tutkimiseen. Samalla myös opettajien kertomuksia alettiin käyttää osana opettajankoulutusta. Narratiivisen opettajatutkimuksen lähtökohtana onkin, että myös opettaja itse hyötyy tutkimuksesta saaden aineksia oman ammatillisuutensa kehittämiseen. (Heikkinen & Syrjälä 2002, 158.)

Myös musiikkikasvatuksen alaan liittyvässä tutkimuksessa narratiivisuus on nostanut päätään ja kasvattanut suosiotaan yhä enemmän. Myös kansainvälisiä konferensseja narratiivisesta musiikkikasvatustutkimuksesta on pidetty. (Barrett & Stauffer 2009, 19.) Koska musiikkikasvatuksesta käytävissä keskustelussa on edelleen hallitsevia institutionaalisia, sosiaalisia ja kulttuurisia narratiiveja, tarinallisuus mahdollistaa muun muassa niiden musiikkiin osallistuvien ihmisten ja yhteisöjen kuulemisen, jotka ovat ennen jääneet sivuun. Narratiivinen menetelmä antaa näin mahdollisuuden kuulla uusia, ainutlaatuisia kertomuksia. (Clandinin 2009, 202; Barrett & Stauffer 2009, 19.) Moniäänisyys antaa mahdollisuuksia myös uusille kollegiaalisille ideoille ja musiikkikasvatuksen alan kehittymiselle (Barrett & Stauffer 2009, 19).

Kertomuksilla on musiikinopettajan elämää ja työtodellisuutta ymmärtääksemme tärkeä rooli. Tarinoiden kautta ihmisillä on mahdollisuus päästä lähemmäs toistensa todellisuuksia ja ymmärtää niitä. Tutkimukseksi ei kuitenkaan riitä tieto, että jaamme toisillemme tarinoita. Keskeistä tutkimisen kannalta on sen oivaltaminen, että erilaisia näkökulmia ja kokemuksia on olemassa, ja että niiden kautta voimme saada uutta tietoa. (Barrett & Stauffer 2009, 1-2.)

Suomessa musiikinopettajien työtodellisuutta ovat tutkineet muun muassa Eija Kauppinen (2010), Minna Muukkonen (2010), Kati Airosmaa (2012) ja Laura Huhtinen-Hildén (2012). Niin kuin heidän väitöskirjoissaan, myös tämän tutkimuksen tarkoituksena on

kartoittaa musiikinopettajan työtä ja elämää narratiivin keinoin. Koska tämäkin tutkimus noudattaa narratiivisen tutkimuksen tavoitteita, keskeistä on löytää ja säilyttää haastateltavan itsensä antamat merkitykset ja kuvaukset omista kokemuksistaan ja sosiaalisen toimintansa lähtökohdista. Kerronnallisen lähestymistavan mukaan juuri näihin sisältyy tutkimuksen kannalta keskeisin tieto. (Huhtanen 2004, 23.) Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa universaalia, yleistettävää tietoa, vaan kuulla yhden ainutlaatuisen kokijan kertomuksia musiikinopettajuudesta.

Tutkijan rooli ei ihmistutkimuksessa ole koskaan neutraali (Hirsjärvi & Hurme 2015, 18). Koska tutkin ihmisen muodostamaa sosiaalista todellisuutta, tässä tapauksessa musiikinopettajan työtodellisuutta ja siihen liittyviä kertomuksia, on minua tutkijana mahdollonta erottaa haastateltavan todellisuudesta (Heikkinen 2018, 184). Vaikutan tutkijana tutkimukseeni sen eri vaiheissa; niin käsitteiden valintaan ja tulkintaan liittyen, aineistoa kerätessäni kuin analysoinninkin aikana (Hirsjärvi & Hurme 2015, 18).

### **4.3 Tutkimusaineiston hankkiminen**

Opettajuuteen ja musiikinopettajan pedagogiseen toimintaan ja ajatteluun keskittyvä tutkimukseni perustuu yhden musiikinopettajan haastattelukertomuksiin. Varsinainen tutkimusaineisto koostuu kolmesta litteroidusta haastattelusta. Keräsin tutkimusaineistoa myös kuvallisen tuotoksen avulla tutkimushaastattelutilanteessa, mutta jätin sen pois varsinaisesta tutkimusaineistosta. Seuraavaksi esittelen, mitä vaiheita aineistonkeruuprosessiini kuului.

#### **4.3.1 Tutkimushaastattelut**

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla yhtä ala-asteen musiikinopettajaa. Tutkimushaastattelussa on kyse vuorovaikutustilanteesta tutkijan ja tutkittavan välillä (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 28). Tutkimushaastattelun tarkoituksena on kerätä tietoa, jonka avulla tutkija välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista (Hirsjärvi & Hurme 2015, 41). Haastattelun käyttö on mielekästä silloin, kun haluamme kuulla ihmisten mielipiteitä ja käsityksiä tai kun haluamme ymmärtää, miksi ihmiset toimivat havaitsemallamme tavalla (emt., 11).

Valitsin tämän tutkimuksen haastattelumenetelmäksi kerronnallisen haastattelun, jonka tavoitteena on koota tutkijan aineistoksi kertomuksia. Kerronnallisessa haastattelussa

”tutkija *pyytää* kertomuksia, *antaa tilaa* kertomiselle ja *esittää sellaisia kysymyksiä*, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia” (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189- 191).

Haastattelijan rooli kerronnallisessa haastattelussa onkin merkittävä, sillä rohkaistaakseen haastateltavaa on haastattelijan hyvä osata kuunnella ja innostaa tätä tarinointiin houkuttavilla ja innostavilla kysymyksillä. Koska tutkimukseni keskittyy ihmisyiden ja sen ilmiöiden tutkimiseen, koin tärkeäksi, että haastattelu muistuttaa enemmän tavallista keskustelua eikä niinkään etäistä kuulustelua. (Kts. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005.) Näin pääsin lähemmäs haastateltavaa ja hänen inhimillisyyttään (vrt. Airosmaa 2012).

Kerronnallista haastattelua voidaan kutsua tutkijan ja tutkimushenkilön väliseksi yhteistuotokseksi, jossa ”tutkijan mahdollisuus ymmärtää kohdettaan perustuu nimenomaan siihen, että hänen tulkintansa syntyy merkityksellisessä vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa” (Heikkinen 2018, 184). Tutkija on näin väistämättä osa tutkimuskohdettaan (emt). Kerronnalliselle haastattelulle on tyypillistä, että raja tutkijan ja tutkittavan välillä hämärtyy (Barrett & Stauffer 2009, 12).

Kerronnallisen haastattelun lisäksi haastattelumetodissani oli piirteitä puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, mutta toisin kuin strukturoidussa haastattelussa, puolistrukturoidussa haastattelussa tutkittava voi vastata kysymyksiin omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47). Kysymysten järjestys ja laajuus voivat myöskin vaihdella haastateltavan vastausten mukaan (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 43). Puolistrukturoiduille menetelmille onkin ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47).

Tavoitteenani oli, että haastattelutilanne olisi mahdollisimman vapautunut, ja että haastateltavan omalle reflektiolle ja pohdinnalle jäisi tilaa ja aikaa. Haastavinta haastattelutilanteessa on emotionaaliselle tasolle pääseminen, mikä edellyttää haastattelijalta avoiminta, empaattista ja rehellistä läsnäoloa tilanteessa. Luottamuksen saavuttaminen haastattelutilanteessa on oleellista myös siksi, että se vaikuttaa suoraan haastattelun antiin ja näin ollen myös aineiston luotettavuuteen ja tutkimuksen tuloksellisuuteen. (Atkinson 1998, 40; Huhtanen 2004, 50.)

Ennen ensimmäistä haastattelua harjoittelin haastattelun tekoa yhden koulutoverini avulla. Vaikka koehaastateltava ei täyttänyt tutkimuksen kannalta kaikkia kriteerejä,

sain harjoitushaastattelun avulla oleellista tietoa tutkimuskysymysten asettelusta. Esihaastattelulla onkin teemahaastattelussa keskeinen sija (Hirsjärvi & Hurme 2015, 72-73).

#### **4.3.2 Haastateltavan valintaperusteet ja hankinta**

Valitsin haastateltavakseni yhden alakoulun musiikinopettajan. Valintaperusteena oli, että opettajalla olisi kokemusta alalta vuosia, mielellään vuosikymmeniä, jolloin sekä opetus- että elämäkokemusta olisi jo karttunut. Koin saavani näin tämän tutkimuksen tarkoitusta parhaiten puoltavan aineiston. Myös Kauppisen (2010) väitöstutkimuksen taustalla oli oletus, että opettaja oppii ammattiinsa vähitellen kokemuksen myötä. Uran alkuvaiheessa olevan opettajan tunnepuhe olisi saattanut nostaa haastattelussa esiin enemmän aineenhallintaan liittyviä asioita eikä niinkään kokemuksia. (Emt., 28.)

Tutkimushenkilökseni valikoitui musiikinopettaja, johon olin tutustunut omien opintojeni kautta. Pyysin häntä tutkimukseen sähköpostitse huhtikuussa 2018, ja myöntävä vastaus tuli pian. Alun perin suunnitelmissani oli haastatella kahta musiikin aineenopettajaa, mutta pidettyäni ensimmäisen haastattelun nykyisen tutkittavani kanssa hylkäsin ajatuksen toisesta haastateltavasta. Nykyiseltä haastateltavaltani saisin varmasti niin paljon materiaalia, että se riittäisi aivan hyvin tutkimukseni aineistoksi.

En tuntenut haastateltavaani hyvin entuudestaan, minkä koin tutkimukseni kannalta tärkeäksi - tällöin minulla ei ollut ennakkokäsityksiä hänestä.

#### **4.3.3 Haastatteluiden kulku**

Ennen ensimmäistä haastattelua ja haastattelukysymyksiä laatiessani mielenkiinnonkohteeni ja odotukseni musiikinopettajan kasvutarinaa kohtaan pyörivät opettajan elämän aikana mahdollisesti vastaan tulleiden *käännekohtien* ja *vaiheiden* ympärillä. Minua kiinnostivat siis mahdolliset oivalluksen hetket ja toisaalta vaiheet, jolloin opettaminen olisi ollut haastavampaa.

Ensimmäistä haastattelua varten tein puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti valmiin kysymysrunгон (liite 2). Osa kysymyksistä perustui omiin ennakko-oletuksiini, ja osa muotoutui lukemani kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten pohjalta. Ennen haastattelua lähetin haastateltavalleni alustavia kysymyksiä sähköpostitse (liite 1).

Aika pian haastattelun edetessä huomasin, etten saanutkaan niitä vastauksia, joita olin alun perin odottanut saavani. Näin ollen en kokenut järkeväksi pakottaa haastateltavaa vastaamaan sellaisiin kysymyksiin, jotka eivät selkeästi palvelleet hänen kertomustaan. Koska halusin kerätä tietoa, jonka haastateltava itse nostaa esille ja kokee keskeiseksi, päätin antaa haastattelun mennä siihen suuntaan, mihin se spontaanisti vei. Tämä osoitautui tutkimuksen jatkon kannalta onnistuneeksi valinnaksi. (Kts. Eskola, Lähti & Vas-tamäki 2018, 43-45.)

Toisen haastattelun kysymykset muotoilin ensimmäisessä haastattelussa esiin noussei-den teemojen perusteella. Laadin myös eräänlaisen muistilistan, minkä tarkoituksena oli varmistaa, että ensimmäisessä haastattelussa esiin nousseet ja tutkimuksen aiheen puit-teissa olleet kertomukset saisivat jatkoa. Otin haastattelukysymysten avuksi mukaani pieniä litteroituja pätkiä ensimmäisestä haastattelusta, jotta voisin kysyä haastateltaval-tani tarkentavia kysymyksiä täsmällisin esimerkein (liite 2).

Päästäkseni konkreettisemmin kiinni musiikinopettajan elämäntarinaa, pyysin haasta-teltavaa piirtämään hänen elämänsä kuvaavan janan. Samalla kun keskustelimme hänen elämästään, hän hahmotteli janelle kerronnan lomassa esiin tulleita tärkeitä tapah-tumia, vuosilukuja ja ihmisiä. Kynän piteleminen tuntui myös rentouttavan häntä, mikä oli haastattelun onnistumisen kannalta keskeistä.

Toisen haastattelun jälkeen olin jo tyytyväinen keräämääni aineistoon. Haastateltavani kuitenkin soitti minulle muutaman päivän päästä haluten vielä täydentää tarinaansa. Parin päivän päästä soitosta pidimme vielä kolmannen, täydentävän haastattelun puhe-limitse. Haastateltavan soitto oli hyödyllinen, sillä huomasin toisen haastattelun litte-roinnin ja alustavan analysoinnin jälkeen pari aukkoa, joihin kaipasin vielä tarkennusta.

Toteutin haastattelut touko-kesäkuussa 2018. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin haas-tateltavan omalla työpaikalla hänen työpäivänsä päätteeksi. Toinen haastattelu toteutet-tiin Musiikkitalon kahvilassa. Puhelinhaastattelun äänitin kotonani puhelimen kaiutti-men kautta.

Ensimmäisen haastattelun kesto oli lähes puolitoista tuntia. Toinen haastattelu, joka pidettiin kuukauden päästä ensimmäisestä haastattelusta, oli kestoiltaan reilun tunnin. Kolmas, puhelimitse käyty haastattelu oli huomattavasti lyhyempi, noin 20 minuuttia. Äänitin haastattelut mahdollisten teknisten vikojen vuoksi kahdella eri laitteella. Litte-roin haastattelut heti haastattelujen jälkeen. Yhteensä litteroitua materiaalia kertyi 65

sivua (fontti Times New Roman, fonttikoko 11, riviväli 1,0). Puhelinhaastattelun äänitin kaiuttimen kautta ja litteroin muiden haastattelujen tapaan.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Narratiivista aineistoa voi lähteä käsittelemään kahden eri lähtökohdan kautta. Polkinghorne (1995) erottelee narratiivisen aineiston analyysin kahteen eri käsittelytapaan: *narratiivien analyysiin* (analysis of narratives) ja *narratiiviseen analyysiin* (narrative analysis). Narratiivien analyysissä huomio kohdistuu kertomusten luokitteluun eri luokkien ja kategorioiden alle, kun taas narratiivisessa analyysissä tarkoituksena on luoda aineiston kertomusten pohjalta uusi kertomus, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Polkinghorne 1995, 12-14.)

Narratiivien ja narratiivisen analyysin taustalla on Brunerin ajatus erotella kaksi erilaista tietämisen tapaa, joita hän kutsuu *narratiivisen tiedon* (narrative cognition) ja *paradigmaattisen tiedon* (paradigmatic cognition) muodoiksi (Bruner 1986/2009, 11-13). Kun aineistoa luokitellaan ja kategorisoidaan, sovelletaan paradigmaattista tietämistä (kts. luku 5.2). Narratiivisen analyysin kannalta keskeistä on puolestaan muodostaa aineistosta ”synteesi”, juonellinen ja ajassa etenevä tarina (Heikkinen 2001, 123). Brunerin mukaan kumpikin lähtökohta ammentaa hyödyllistä ja pätevää tietoa, joka on kuitenkin erilaista laadultaan (Bruner 1986/2009, 11).

Tässä tutkimuksessa hyödynnän ensisijaisesti narratiivien analyysiä. Aloitin analyysin lukemalla ensin aineiston yhtenäisen tarinan tapaan, ilman ennakoasennetta tai teoreettista näkökulmaa. Aineiston läpilukemisen jälkeen jatkoin analyysiä luokittelemalla aineiston haastatteluista esiin tulleiden teemojen pohjalta (Eskola 2018, 188). Tälle vaiheelle tyypillistä on, että luokat löytävät lopullisen muotonsa vasta erinäisen pilkkomisen ja yhdistelyn kautta (Hirsjärvi & Hurme 2015, 147-149).

Tarinoiden luokittelu ja kategorisointi eivät tarkoita automaattisesti paradigmaattista ajattelua. Vaikka käsittelem aineistoa tehden narratiivien analyysiä eli luokitellen tarinoita, olen silti kiinnostunut myös tarinoiden sisällöstä. Luokittelu jäsentää ja kirkastaa niiden sisältöä. (Vrt. Airosmaa 2012, 54.) Tulosluvun jaoin horisontaalin analyysin mukaisesti teemoittain.

Aineistosta nousseet teemat muokkasivat myös tutkimustehtävääni, ja muutin tutkimukseni näkökulmaa pariinkin kertaan tutkimuksen edetessä. Laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että tutkimustehtävät muuttuvat ja hakevat lopullista muotoaan tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2018, 84; Airosmaa 2012, 23).

Vielä haastatteluiden aikaan ja aineistoa analysoidessani tutkimuksessani oli vahva elämäkerrallinen ote, ja tarkoitukseni olikin tarkastella pedagogisen ajattelun lisäksi musiikinopettajan elämäntarinaa. Minua kiinnosti, *miksi* ja *miten* haastateltava oli elämänsä ja uransa aikana omaksunut sellaisen pedagogisen ajattelutavan, joka tarinoista tuli esiin. Päädyin kuitenkin supistamaan tutkimustehtävääni koskemaan musiikinopettajan pedagogista ajattelua ja reflektiivisyyttä, jotta tutkielma ei laajenisi liikaa. Musiikinopettajan elämäntarinan redusoin lyhyeksi tapauskuvaukseksi ennen varsinaista tulosten raportointia.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävään liittyvien ilmiöiden *kietoutuneisuus* on huomattava. Musiikinopettajan pedagogiseen toimintaan ja ajatteluun liittyvien tulosten teemat, kuten dialogisuus ja kohtaaminen opettajan työssä, liittyvät vahvasti myös opettajan reflektiivisyyteen. Näin ollen ”luvut voisivat olla toisessakin järjestyksessä, riippuen siitä, mistä kohtaa lankakerää purkamisen aloittaa”. (Huhtinen-Hildén 2012, 98.) Tutkimuksessani esiin tulevien ilmiöiden monitasoisuudesta ja kietoutuneisuudesta kertoo myös se, että samaa sitaattia voi käyttää esimerkkinä monestakin opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan liittyvästä osa-alueesta (emt., 99).

Tulosluku koostuu suureksi osaksi haastateltavan sitaateista, jotka olen sisentänyt selkeyttäkseni lukemista. Hakasulkeissa on virkkeen ymmärrettävyyttä lisääviä sanoja, jotka ovat jääneet juuri siitä kohtaa sitaattia pois. Lukemisen helpottamiseksi ja selkeyttämiseksi olen poistanut myös osan ylimääräisistä täytesanoista, kuten *niinku*, tai korvannut ne hakasulkeissa olevilla kolmella pisteellä. Kolmea pistettä ja hakasulkeita käytän myös tutkimushenkilön mainitsemien tunnistetietojen, esimerkiksi koulujen, paikkakuntien tai henkilöiden nimien tilalla anonymiteetin turvaamiseksi. Halusin säilyttää käymiemme keskustelujen elävyyden ja kerronnallisuuden säilyttämällä puheen tauot pilkutuksen muodossa. Litteroinnin laatu olisi mielestäni heikentynyt ja tarinointi muuttunut alkuperäistä kliinisemmäksi tiukan oikeinkirjoituksen takia.

## 4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu

Tutkimuseettiset kysymykset ovat läsnä läpi tutkimusprosessin. Pyrin noudattamaan tutkimuksenteon jokaisessa vaiheessa tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) HTK-ohjetta, eli tutkimuseettistä ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Sitouduin tutkimustyössä rehellisyyteen, yleiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Käytin tutkimuksessani tieteellisten kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tulosten raportoinnissa noudatin avoimuutta, ja viittasin aiempiin tutkimuksiin asianmukaisella tavalla.

Varmistin, että haastateltava on tutkimuksessa mukana vapaaehtoisesti. Ennen haastateltuja kysyin haastateltavalta luvan äänittää haastattelut sekä käyttää litteroituja haastateltuja maisterintutkielmani aineistona. Sitouduin säilyttämään tutkimusaineiston vain omassa käytössäni.

Haastateltavalle taattiin täysi anonymiteetti. Tulosluvussa hänen nimensä on muutettu, ja myös kaikki sellaiset yksityiskohdat, joista haastateltavan henkilöllisyys voisi paljastua on muutettu tai jätetty pois. Haastateltava sai työn luettavaksi mahdollisten kommenttien varalle ennen tutkimuksen viemistä painoon.

Palaan tutkimuseettisiin kysymyksiin vielä työn loppupuolella (kts. s. 62).

## 5 Tulosluku

Tässä luvussa raportoin tämän tutkimuksen tulokset. Käyn ne horisontaalin analyysin mukaisesti läpi teemoittain.

Tutkimustehtävän ja -kysymysten mukaisesti on tarkoitus selvittää, kuinka musiikinopettaja rakentaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa kertomisen kautta. Lisäksi kartoitan, millaisia merkityksiä tutkimushenkilö antaa itsereflektiolle kasvatustyössään.

Aloitan luvun kertomalla lyhyesti, miten tämän tutkimuksen haastateltavasta, ”Leenasta”, tuli musiikinopettaja. Sen jälkeen tarkastelen musiikinopettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa liittyen dialogisuuden ja kohtaamisen teemoihin musiikinopetuksen arjessa.

### 5.1 Arjen kohtaamisia

Leena on alakoulun musiikinopettaja, joka on työskennellyt alalla vuosikymmeniä. Haastatteluiden aikaan hän oli jäämässä eläkkeelle ja koki uransa opettajana olleen hyvin merkityksellinen. Opettajaperheessä- ja suvussa kasvaneena ja koulumaailmaa ja -arkea lapsesta asti nähneenä hänelle oli selvää, että hän tulee kulkemaan vanhempiensa jalanjäljissä. Jo peruskoulu- ja lukiovalinnat tähtäsivät siihen, että hän hakee musiikinopettajakoulutukseen. Vanhempien ja opettajasuvun lisäksi Leenalla oli merkittäviä opettajia, joilla oli iso rooli sekä tämän musiikkisuhteen vahvistumisessa että oman pedagogisen äänen löytymisessä. Leena kokeekin pedagogiseen ajatteluunsa ja toimintaansa vaikuttaneen juuri ”vahvat, innostavat” (Leenan haastattelu) opettajansa ja sukulaisensa.

Nyt, eläköitymisen kynnyksellä Leena kokee, että on juuri oikea siirtyä eteenpäin ja jättää koulumaailma taakse. Rauhallisin mielin hän toteaa, että ”on onnellinen ja tyytyväinen”, sillä ”jotain on ehkä tullut tehdyksi ja kohdatuksi” (Leenan haastattelu).

#### 5.1.1 Dialogia musiikintunneilla

Opettajuuden näkökulmasta dialogisuus näkyy ennen kaikkea opettajan halussa olla dialogisessa suhteessa oppilaidensa kanssa. Voidaan puhua ”olemisen pedagogiikasta”: opettajan on hyvä käydä vuoropuhelua itsensä kanssa siitä, haluaako hän olla dialogi-

sessä suhteessa opetukseen osallistujiensa kanssa, ja millä kaikilla tavoilla dialoginen suhde oppilaisiin hänen opetuksessaan näyttäytyy. Dialogisuus on nähtävissä usein jo pienissä eleissä ja ilmeissä, kuten siinä, miten opettaja esimerkiksi tervehtii oppilaitaan. Katsooko opettaja oppilastaan silmiin ja pysähtyy kiinnostuneena vai tervehtiikö vain nopeasti ja rutinoituneesti? Kohtaako opettaja oppilaan keskittyen yhteiseen olemiseen vai miettiikö hän vain jotain itselleen tärkeää? (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20.)

Leenalle tärkeää on oppilaiden kanssa arkinen jutustelu. Hän kertoo:

Tuolla pihalla tulee kaikenlaisia mielenkiintoisia keskusteluja. [...] Kyselee vaikka kuulumisia, ei tartte paljon sanoa.

Mä kohtaan ne oppilaat tuolla monissa tilanteissa ja yritän sanoa jotain semmosta, ihan mitä vaan, mites viikonloppu meni. [...] Siis se että olen kiinnostunut sinusta ihmisenä enkä vain oppilaana, osaatko sinä tätä vaan sinä olet kiinnostava, sinä olet tärkeä.

Kohtaaminen kuvastuu Leenan tarinoissa silmiin katsomisena, aitona kiinnostuksena ihmistä kohtaan, ”on se aikuinen tai lapsi”. Koulussa kohtaaminen näkyy lapsen huomiointamisena ja läsnäolona. Leena yrittää pitää huolta, että myös ne lapset, jotka ovat vähän hiljaisempia, tulevat nähdyksi ja kuulluksi. Hän kertoo:

Koulussa se on, vaikka sellasta että yrittää ottaa sellaisia oppilaita huomiointoon jotka, jotka muuten ehkä jää... kun niitä jää aina isoissa ryhmissä semmosia jotka on hiljaisia ja ujoja, ja niitä ainakin viime vuosina mä oon hyvin paljon, ihan välitunnilla jutellu mitäs kuuluu tai juostessa menee et sul on kivat kengät muute, tai vieppäs isoveljelle terveisiä, kohtaa sanon yhden asian. Yritän olla kiinnostunut, ja se ei tarvitse olla kovin paljon. Siitä tulee se, siis opettajuus on yhtä kuin kohtaamista.

Leena kokee musiikinopettajana olevansa ensisijaisesti kasvattaja, jonka aine on musiikki. Tunti alkaakin usein ihan jostain muusta kuin musiikista.

Puhutaan jostain et miten syödään tai miten sanotaan päivää, mitkä on lempiasioitani, et se on ihan turha tulla se aine edellä et nyt tehään näin, ja nyt mä en kuuntele, vaan sun pitää ottaa se [oppilaan] kokonaisuus ja sit lähetään siitä kohti musiikkia.

Leena toteaakin opetuksen ala-asteella olevan kokonaisvaltaista, oppilaan kokonaisuus huomioiden. Hän kokee oppijälähtöisyyden oppimisen perusedellytykseksi. Ryhmään tutustuminen ja kontaktin luominen heti alusta alkaen on oppimisenkin kannalta välttämätöntä. ”Ensinnäkin on tärkeä se ihminen, ja sen jälkeen vasta että, mitä tehdään.” Leenan mukaan ryhmän kohtaaminen on ensisijaista, sillä se vaikuttaa ryhmien ja hänen väliseen suhteeseen, oppimisen intoon, ”se vaikuttaa ihan kaikkeen.” Hän jatkaa:

Mä en koskaan aloita opetusta ennen ku mä oon tutustunu siihen ryhmään, se on täysin hyödytöntä! Joskus se täytyy tehdä nopeasti, ja sitä voi tehdä koko [tunnin] aikana mutta siis sellanen, et ei aloteta tuntia ennen. Kohtaaminen jollakin muulla tavalla et ei aloteta noniin nyt on sitte ääni auki ei oo auki.. että, jotain siihen pitää saada, jotain muuta.

Jos opettajalla ei ole kohtaamisen taitoa, ymmärrystä ja kykyä kannustaa oppilaitaan, Leena kokee opetettavan asian ”jäävän kylmäksi”. Hän kertoo:

asia ei mee perille, siitä jää hirveen paljon pois. Siitä jää todella pois. [...] moni asia kyl kaatuu siihen. Mä voin vaik aatella harrastelijakuoron vetämisestä että jos mul ei oo semmosta, luottamusta ja semmosta, hyvää yhteistyö semmost niitten kuorolaisten kanssa niin musta tuntuu että laulutkaa ei soi! Ei ei jotain jää, että se on niin hirvittävän tärkeä asia.

Leena kertoo esimerkin musiikin tunnilta uransa alkuvaiheilta, jolloin oli opettamassa musiikinteoriaa lapsille. Hän piirsi taululle puolinuottia, selittäen teoreettisesti oppilaille nuottien aika-arvoista. Leena kuvaa, miten ”puolet putos jo”. Meni monta vuotta, kunnes hänelle itselleen valkeni, että hän oli lähtenyt niin sanotusti ”väärästä päästä”. Erään oppilaan kysymys avasi hänelle lapsen tavan käsittää asia:

Kunnes tuli joskus, kauan aikaa sitte joku [oppilas]: ”miks toi nuotti, miks me lauletaan pitkään ku toi on valkone?”

Ei ole siis tärkeää välttämättä luennoida spesifeistä termeistä, vaan lähteä lapsen maailmasta ja kuunnella, mitä lapsella on kysyttävänä ja sanottavanaan. Hän jatkaa:

Sieltä, heei toi oli hyvä kysymys [...] Siis et sitten ruvettiin kattoo, ”huomaatteks te ku noi valkoset [nuotit], me ollaa vähä pitempää siellä”. Ei oo tärkeitä sanooks neljäsosa tai... simmosilla jotka ei soita. Et mustat nuotit ne on semmosia tavallisia nuotteja, jos on valkonen nuotti, se on pitem-

pään. Siis, tulee tää, lempisanani: learning by doing. Eli tehdään, koetaan, ja sitte [...] on tämmösii häkkyröitä, ne on taukoja, se on joskus pitkä tauko lyhyt tauko; näillä mennään ja saatetaan soittaa jo vaikka mitä.

Leenan mukaan musiikin opetuksessa ei välttämättä ”tarvitse niin hirveen paljon”. Hänenä nuoteista soittaminen ei ole itseisarvo, vaan että ”soitetaan sormista, soitetaan korvakuulolta”. Leenalle merkityksellistä on lapsen kokemuksellinen oppiminen ja elämysten tarjoaminen, ja keskeistä onkin erilaisten opetustapojen keksiminen, lähtien lapsen maailmasta. Hän kertoo toisen esimerkin tunnilta, jossa aiheena oli romantiikan aikakausi. Hän kehotti oppilaitaan suunnittelemaan ryhmissä romanttisen illallisen. Hän kertoo:

Sitten ne rupes suunnittelemaan, [...] ne ei ollenkaa tajunnu [aluksi] mist on kysymys! [...] Ne suunnitteli kaikki niinku, asut ja muuta...Niihä oli ollu muute musiikissaki! Kaunista ja tunnetta. Sitte piirrettiin valtavan iso sydän, jossa luki et ”kauneus ja...” Et lähetään sielt konkreettisesta! Ni sit tuli hirveen hyviä vastauksia, et minkälaista on sitte romanttinen et se on eri aikakausilla ollu erilaista musiikkia että, lähtee siitä niinkun, lapsen maailmasta! Niinku liikkeelle... ja se... se on se lapsilähtöisyys! Lähtee siitä, mitä siellä juuri nyt on mielessä... että se on niinku kirkastunu täällä, vuosien varrella.

Leenalle on tärkeää olla tietoinen oppilaidensa tarpeista ja hän kokeekin jatkuvan kontaktin oppilaidensa kanssa olevan musiikin opetuksessa tärkeää. Hän saattaa välillä kysellä oppilailtaan tunnin päätteeksi, mitä jäi mieleen tai keillä on hyvä mieli tunnin jälkeen. Hän haluaa myös kuulla, mikäli joku asia on jäänyt kaiheartamaan. Hän jatkaa:

Ja kyllähän sitä negatiivisia sai siin kuulla tai, kyllä, myöskin että, oliks joku asia mikä ei tuntunu hyvältä tai, oliks joku vaikee? Tai semmonen et siis, koko ajan se kontakti, koko ajan kysytään.

Leenalle on tärkeää, ettei tunti mene vain opettajan luennoissa, vaan oppilailla on opetuksessa myös keskeinen rooli. Leena kertoo:

Mitä enemmän on tätä työtä tehny niin, mä aattelen et jos sielt oppilailt tulee joku musiikkiin liittyvä tai joku muu, mä otan heti siitä kii. Vaikka sä opetat musiikkia, tai mitä tahansa ainetta, mut jos sielt tulee oppilailt joku,

ja siihen tulee kaikki mukaan niin silloin on huomattavasti hyödyllisempää puhua siitä asiasta. Et seki pitää osata. Et kyl ne aika niinkun, vakaviakin asioita kertoo ku jotain tapahtunu. Ihan muutama lause, että mites mummo jaksaa, ei oo kyse ku muutamasta asiasta, muutamasta ilmeestä, ei ees siis ajasta oo kysymys. Että ku pitäs oppia pysähtyy silloin kun lapsella on jotain tai, ehkä ilmeistä et onks sulla kaikki nyt hyvin. Et koko ajan se niinku oppilaan lukeminen että se on.. se on tärkeätä. Koen sen mielekkääks.

Kaikkosen (2013, 31) mukaan opetuksessa keskeisintä tulisi olla oppilaan vahvuuksien hyödyntäminen ja niiden kautta heikompien osa-alueiden tukeminen ja vahvistaminen. Positiivinen vahvistaminen on myös Leenan pedagogiikan lähtökohtana. Hän haluaa aina lähteä opetuksessaan hyvän kautta. ”Innostus, ja rohkaisu. Ne on, ne on ne kaikkein tärkeimmät.” Leenalle on tärkeää, että tunnille tultaisiin ja tunnilta lähdettäisiin hyvillä mielin. Hän näkee musiikintunnin eräänlaisena konserttina:

Mä joskus aattelen sitä tuntia vähän niinku semmosena.. eräänlainen konsertti. Siin on alku johdanto, kannustus, tehdään, sitte lopussa et mitä me on tänää tehty, se on semmonen, [...] ettei vaa lähdetä noin vaan, vaan jotain siinä kerrataan, jotain kilpaillaan tai sanotaan jotain mukavaa, että sinne tultas mukavasti, mitä tapahtuu välillä, mut lähdetäs mukavasti. Että siis se on semmonen kokonaisuus, jonka mä aina niinku haluan et se, niinku onnistuis.

Leenalle tärkeänä pedagogisena esikuvana on toiminut hänen oma isänsä. Hän kuvailee tämän olleen merkittävä kuoronjohtaja, joka ”antoi kaikkensa” ja joka ”valtavalla innolla” sai kuorolaisensa mukaan. Tämä into on siirtynyt myös keskeiseksi osaksi Leenan omaa opettajuutta, ja hän kertookin mottonsa olevan ”ensin täytyy innostua, sitten voi myös onnistua!”

Kaikkonen (2013) kuvaa oppimisen olevan tehokkainta silloin, kun opetusmenetelmät haastavat oppilasta hyödyntämään oma oppimispotentialinsa maksimaalisesti. Oppijälähtöisyydellä on tällaisessa oppimistilanteessa merkittävä rooli. ”Sitoutuminen soittamiseen ja harjoitteluun syvenee, kun annettu tehtävä on innostava ja motivoiva, omiin taitoihin verrattuna haastava ja lisäbonuksena hyvästä työstä odottaa mieluisa palkinto”. (Kaikkonen 2013, 31.) Musiikin tunnilla tällaisia oppimistilanteita on parhaimmillaan jatkuvasti: musiikki ja soittaminen saavat aikaan innostusta, hyvä musiikkikasvattaja

osaa haastaa oppilaitaan sopivissa määrin ja palkintona oppilaat oppivat uuden kappa-  
leen (emt., 31).

### 5.1.2 ”Tiukkaa mutta antavaa”

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa älyllistä ja sosiaalista suhdetta rakennetaan en-  
nen kaikkea oppilaisiin, mutta myös kollegoihin, vanhempiin ja muihin kasvatuksen  
kentän toimijoihin (Kiviniemi 2000, 75). Koska jatkuva vuorovaikutus on välttämätön-  
tä, työ voi olla psyykkisesti kuormittavaa (Välijärvi 2007, 62).

Leena kuvaa opetustyössään haasteelliseksi hetket, jolloin oppilaat ovat levottomia ja  
psyykkisesti oirehtelevia. Kun Leena on joutunut musiikintunnilla puuttumaan käytök-  
seen ja suuttumaan, hän on kokenut raskaaksi sen, että musiikin aineenopettajana näkee  
oppilaitaan harvemmin kuin luokanopettajat ja näin ollen pääsee ”korjaamaan” tilanteen  
vasta seuraavalla viikolla.

On, varsin haasteellista musiikissa jos on yks tai kaks tuntia, jos ja kun on  
paljon semmosia oppilaita jotka on psyykkisesti oirehtelevia, levottomia,  
joilla on kotona jotain, mä nään sen kyllä heti, [...] sitte jos tulee näitä täl-  
lasia, tällasia levottomuuksia, aggressiivisuutta tai muuta, niin että mä pys-  
tyn korjaamaan sen kuluu taas viikko, niin se on rankkaa.

Joskus yhden oppilaan levoton käytös vie huomion koko tunnilta. Leena jatkaa:

Mulla saattaa mennä jonkun oppilaan takii sanotaan et menee koko tunti,  
ja voi olla et se niinku suomeks sanottuna menee vähä ehkä pilalleki se  
tunti. Mutta [...] mä puutuinkin siihen aina ja se on ollu haasteellista, mitä mä  
teen täs keskel tuntii ku tääl on kaks skytviis, joskus enemmänki muita [op-  
pilaita], et [...] sitten tulee ehkä tämmöstä, vähän ollaan eri mieltä asiasta,  
ja mä joudun vähän ole vihanen, ja tämmönen, ja sitte se oppilas lähteeki  
pois. Se jää niinku se asia kesken. [...] et mä yritän sitten jotenki saada sen  
heti selvitettyä jos se on mahdollista, tai sitte et me niinku me korjataan ne  
välit sanoo et onks kaikki hyvin tai keskustellaan. Koska tota jos, jos ei si-  
tä asiaa selvitä ni, kyl se hiertää koko ajan.

Leena ei musiikinopettajana voi myöskään olla tietämätön oppilaidensa tilanteista. Ai-  
neenopettajalle tämä voi tarkoittaa jopa sataaneljäkymmentä kohtaamista päivässä.

Ja se on tässä aineenopettajalla aika rankkaa että, mä joskus laskin et mulla saattaa olla sataneljäkymmentä kohtaamista. Sadaneljäkymmenen oppilaan asiat, jos aattelee noin niinkun, useimmilla kaikki hyvin, mutta paljon on kaikenlaista. Ja se sen tietäminen, mun pitää kuitenkin tietää kaikkien asiat. Mä en voi olla tietämätön, et okei tällä oppilaalla on nyt niin et se ei ehkä pystykää käymään koulua ku vain vähän aikaa tai, monenlaisia ongelmia tälläkin hetkellä monta sellasta, jotka vaatii ihan erityistä tukea, ja mun pitää vaikka mä opettasin yhden tunnin, tietää mis mennään.

Toisaalta Leena toteaa, että vaikka kohtaamisia on paljon, hän voi keskittyä yhden aineen opettamiseen. Hän vertaa musiikinopettajan työtä luokanopettajan työhön, jossa opettajan vastuulla on monen eri aineen opettaminen ja hallinta.

Niil [luokanopettajilla] on monta ainetta, ja se on jo paljon vaativampaa [...] sä lepäät tässä määrätynlaisessa ammattitaidossa.

Koska musiikinopettajia on usein koulussa vain yksi, on musiikinopettaja työpaikallaan aika yksin. Myös osalla Muukkosen (2010) väitöskirjassaan haastattelemissa musiikinopettajista oli samankaltaisia kokemuksia (emt., 199).

Kieltenopettajat pitää yhtä, luokanopettajilla on yhtä, et kaikis muissa aineissa on enemmänkin niinku opettajia.

Toki voi jotai [jakaa] tottakai voi mut siis ihan spesial-titeoo, ei sehän on selvä juttu. Kun se on vähän erikois... niin ei sitä voi sillä tavalla jakaa.

Musiikin aineenopettajan kokemuksia ja pedagogisia ideoita Leena pystyy jakamaan kuitenkin kotona puolisonsa kanssa, joka on töissä samalla alalla. Leena jatkaa:

Hei, mä tänään kuule keksin tämmösen asian, et me nauretaan sitä tai keksitään yhdessä.

Koska opettajan työ on intensiivistä, työpäivien jälkeen Leena kuvaa olevansa väsynyt. Harvoin on hetkiä, jos ollenkaan, jolloin voisi vähän höllentää otetta.

On koko ajan [läsnä] ja siin ei niinku oo sellasta hetken, [...] et tehdäs nyt jotain vaikka, hyvin vähän on semmosta, [...] että sillai pitää olla, sanotaan niinku vauhti päällä!

Pitkä kesäloma onkin paikallaan. Vasta silloin ”pystyy kokonaan irtautuun”. Leena kuvaa, että juhannukseen asti koulun asiat pyörivät vielä jatkuvasti mielessä.

Vast niinku heinäkuussa mä en muista koko kouluu ollenkaan.

Oleellista työssäjaksamisen kannalta Leenan mielestä onkin, että opettaja kokee työnsä kiinnostavaksi. Leena kertoo, että on aina ollut kiinnostunut ”tästä psyykkisestä puolesta, et seki jälleen, auttaa kun mä oon kiinnostunu siitä.” Myös työn kokeminen merkitykselliseksi on tärkeää. Hän jatkaa:

Mutta sitten ku kello on puoli kolme perjantaina nii, aaah... Se on semmonen tunne et ei tieks et, kyllä tää [...] kyllä tää tästä! Semmone et niinku hyvin meni ja [...] ehkä täst jotain hyötyä on ja jotain iloo ja... sit se merkityksen löytäminen, et tää on merkityksellistä työtä! Se täytyy olla!

Leena painottaa, että opettajan työtä täytyy arvostaa.

Se on niinku opettajuudessa että... et sä arvostat sitä opettajan työtä et täähän ei oo mitä vaan sinne, kasvattajan työtä ni se... kaikki vaikuttaa kaikkeen!

Kiviniemi (2000) toteaa, että opettajien oppilaiden kanssa kokemat vuorovaikutuksessa saadut onnistumisen elämykset on todettu työn parhaimmaksi anniksi, mikä on koettu myös työssäjaksamisen kannalta merkittäväksi (emt., 75). Leena jatkaa:

Kyllä sen, päivän jälkeen tietysti, tota, aika väsyny olo on. Semmonen että, et mitä enemmän tulee ikää niin, niin... onhan opettajan työ, sillä tavalla vaativaa. Mutta mutta jos siitä tykkää, siis kun [...] se on se lähtökohta et lapsista pitää, siis se on kiinnostava työ ni, kyllähän se on semmonen, mikä kantaa [...] pitkälle että... eihän muuten jaksas. Ei muuten jaksas että, lapset sinänsä on ihania työtovereita.

Myös Leenan puheessa kuuluu, miten palkitsevaksi hän kokee kohtaamisen ja lapsen psyykkisen hyvinvoinnin oppituntiansa aikana.

Mutta sitten... ilo tulee siitä, kun joku [oppilas] tossa tosiaan, nii ku ilosena että: ”olipa kivaa”. Yhestä ilmeestä tai... tai yks tyttö tulee sanomaan sellai hyvinki hiljanen, [...] et mul on niin hyvä olla siellä tunnilla. Et [...] jos se kokee niinku sitä psyykkistä hyvinvointia, mä katon et se on tär-

keempi ku sata muuta mun asiaa. Ja semmonen et niinku mä vieläkin muistan [oppilaan], joka [...] sano et ”mul on niin hyvä olla”. Sit mä oon et ”aahaaa” [tyytyväisesti]...Noh, [...] sen jälkeen on aina katsonu sitä... tyttöä että, iso, vilkas luokka. Mutta jos hetken aikaa on hyvä ni, sehän on hyvä.

Leena kokeekin, että ”tää työ ei oo turhaa”.

Että mulla on ainaki nyt semmonen hyvin, semmonen tunne että... olen onnellinen ja tyytyväinen, [...] jotain on ehkä tullu tehdyksi ja kohdatuksi jotakin. Välttämättä ei tarkota että hän on oppinu musiikista jotain, jos sitäkin niin hyvä näin mut jotain semmosta, aikuisen ja lapsen luottamusta ja sellasta... [...] koen sen hyvinki tärkeänä.

Koska Leenalle oppilaan kokonaisvaltainen kohtaaminen on keskeinen osa kouluarkea, kokee hän sen auttavan myös työssä ja opetuksen tavoitteisiin pääsemisessä. Hän jatkaa:

Mä katson että, se ihmisen ymmärrys, niin, se auttaa ei heti tee semmosta et onpas toi kummallinen tai toi on erikoinen, koska siellä taustalla on, mua kiinnostaa aina se taustalla on aina jotakin. Ja vähänkää ku pääsee tietämään ihmisen, tai vaikka oppilaan taustasta, niin se ymmärrys, se kasvaa niinkun, ihan hirveesti. Ettei [...] pidä niinkun, nähtyään ihmisen heti tehdä jotain pika-analyysiä tai toi on tommonen. [...] Se ihmisen ymmärrys ja semmonen, se on hirveen tärkeätä.

Leena kokeekin ihmistuntemuksen olevan opettamisessa ”kaikkein tärkein taito”. Myös Kaikkonen (2013) nostaa herkän vuorovaikutuksen eli ”ihmisenlukutaidon” sekä kyvyn tunnistaa oppilaiden yksilölliset piirteet oppijoina opetuksen keskeisimmiksi tekijöiksi (emt., 30).

Ihmistuntemus näyttäytyy myös työhyvinvoinnin kannalta tärkeänä ominaisuutena. Leena kertoo, että opettaminen voi käydä jopa rankaksi, mikäli ei osaa nähdä ihmisen toiminnan taakse. Tämä ulottuu myös kollegoihin ja muuhun työyhteisöön.

Koska just se että että sä osaat analysoida työtoverit, kollegat, nimenomaan ne oppilaat ja sitte kysyä niiltä et mikä, mistäs johtuu kun se ja [...] nyt on aika tiukka, koulussaki tää tota vaitiolovelvollisuus muuten mutta,

tärkeimmät tiedot kuitenkin saa. Ja niitä vähän pääsee niinku ymmärtämään niin, se auttaa kaikkia!

Leena kertoo omien lasten saannin olleen oman ihmistuntemuksen kehittymisen kannalta merkittävässä roolissa. Hän kertoo, että ymmärrys ”lapsen ja semmoseen inhimillisyyteen” on kasvanut omien, pienten lasten kasvattamisen myötä. Leena jatkaa:

Mä usein aattelen senki jälkeen ku mä sain lapset, toi lapsi vaikka se käyttäytyy se on jonkun mummun lapsenlapsi se on jonkun, se on kovin tärkeä että siis ihan se, että se ei tee niinkun kiusaks jotain vaan siis se ymmärrys siihen lapseen, niin, semmoseen inhimillisyyteen tulee omien lasten myötä kyllä.

Leena painottaa, ettei omien lasten saanti ole hyväksi pedagogiksi tulemisen ehtona. Hänellä on paljon kollegoja, joilla ei ole omia lapsia ja ovat aivan loistavia pedagogeja. Kuitenkin omalla kohdalla Leena kokee saaneensa ”jotain lempeyttä jotain vielä semmost ymmärrystä [...] ihan siihen lapseen”. Leena kuvaa, että huonoa käytöstä tunnilla on helpompi ymmärtää, kun tietää lapsen taustasta ja ymmärtää tämän ”kokonaisuutena”. Hän jatkaa:

sillä voi olla kotona vaikeeta, ja monilla on niin, ja kun kuulee vähän, taustasta niin se ymmärrys kasvaa, et eihän se täällä mun nenäni edessä voi olla jotain muuta himmeistä se.

Leena painottaa, että on ”niin monenlaista” ja että jokaisella oma tarinansa.

Hyviä ja raskaita tarinoita ja monenlaisia tarinoita ja niitten, niinku kuuleminen kuunteleminen niin tota, se on erittäin arvokasta.

### 5.1.3 Musiikinluokan kapellimestari

Skinnarin (2004) mukaan alaluokkaliselle on yleensä vielä luontevaa ja mielekästäkin nojautua johonkin auktoriteettiin, vaikka itseohjautuvuutta olisikin jo havaittavissa. Ennen murrosikää oppilaat alkavat vasta harjoitella vapauden ja vastuun ottamista. Opettaja toimiikin luokassa moraalisen suunnannäyttäjänä, joka ei saisi olla liian paljon ’ylhäältä’ määräävä auktoriteetti, mutta jonka ei tulisi myöskään vetäytyä taka-alalle oppilaidensa itseohjautuvuuteen liiaksi luottaen. Opettajan tulisi pyrkiä olemaan kypsä, *dialogiin* kykenevä ja turvallinen aikuinen. (Emt., 110.)

Leenan narratiiveissa oppijalähtöisyys ja dialogi oppilaiden ja opettajan välillä on merkittävä, unohtamatta kuitenkaan hänen rooliaan ”luokan pomona”. Opettajan rooli ryhmän johtajana ei ole hänestä tärkeää vain työrauhan kannalta, vaan myös lasten turvallisuudentunteen vuoksi. ”Lapset pitävät siitä”. Varsinkin musiikin opetuksessa työrauha täytyy olla. Leena jatkaa:

No varsinkin tietysti tuotamme ääntä, teemme musiikkia jos siinä nyt kaikki tekee omiansa niin kyl siinä täytyy olla vähän niinku kapellimestarina. [...] siis se on vähän niinku semmosta kuoron tai kapellimestarin johtajuutta... kaikki tietää paikkansa, jos ei sitä tee, niin kyllä sitäkin on varmaan tullu [uran] alkuvaiheessa et sotkua tulee ja meteliä ja sit saa syyttää kyllä itseensä että.. [...] siis se on juuri sellasta, kyllä se on johtamista.

Leena ei ole johtamista koskaan pelännyt, ja kokeekin sen olevan hänen luonteessaan. Johtajuutta voi myös opetella.

Ei se kysymys mistään kovin kummoisesta asiasta, se on vaan siitä luottamisesta siihen että sä oot nyt tän ryhmän vetäjä ja sä vastaat siitä niinkun omalla tavalla.

Leenan mukaan opettajan auktoriteetti ”ei paljoo sanoja tarvitse”. Kun opettaja tulee luokkaan, kaikenikäiset vaistoavat nopeasti, mikä on homman nimi. ”Se tulee sieltä persoonasta, katseesta, ilmeistä, eleistä”. Leena jatkaa:

Sitä ei tarvitse sillä tavalla toivottaa että, minä sanon [mitä tehdään], ja kun joskus [...] on päässy unohtuu [oppilailta] se että, erittäin kiva kun sanotte näin, mutta tota loppujen lopuks mä teen sen kuitenkin ratkasun että kiitos erittäin hyvin! Mut aina kiitos erittäin loistavista mielipiteistä ne on aivan loistavia, mutta valitsemme nyt tämän.

Auktoriteetti rakentuu Leenan mukaan opettajan luottamuksesta omaan toimintaansa.

Et siinä tilantees ku mä sanon sen, mitä mä sanon, mä oon sisäisesti sillai varma et [...] tää on nyt tässä.

Joskus Leenalla on häivähtänyt mielessä, että ”jos ne ei uskokaan”. Vuosien varrella kaikenlaisia tilanteita on tullut vastaan. Leenan mukaan ”sitten on kysymys vähän eri-

tyisist tapahtumista siis ei, sitte ei auta mikään...” Kaikenlaista voi oppilaiden kanssa siis sattua. Pääasia kuitenkin on siinä, että ”sä luotat itsees”. Leena jatkaa:

Sä luotat siihen että, nyt on näin täs voit hymyillä vaikka kuinka paljon, mutta oliko jotain epäselvää?

Se on se ilmeet, eleet, sun täytyy ehdottomasti uskoo siihen että, se on se lähtökohta.

Kun epäröinnin hetki tulee, on ”peli menetetty”.

Kyllä kuule seittemänvuotiaatki tietää sen. Tietää sen et toi täti ei taidakaa ihan... [naurua]

Vaikka opettajan tulee olla tiukka, huumoria ei sovi unohtaa (kts. Haavio 1948). Huumori onkin Leenalle ”asia ihan siellä kärjessä”.

Mä otan sen aina huumorin kautta kyllä...

Otetaan huumorilla, mutta tiukasti.

Leena painottaa, että aina kannattaa kehua. Positiivisin mielin ”lähdetään liikenteeseen”, ja vaikka välillä joutuisikin olemaan vihainen, on tärkeää, että pois lähdetään hyvillä mielin. Leena jatkaa:

Se että se, se ryhmä kokee että toi haluaa meidän parasta. Siis sehän [...] se lähtökohta on. Eikä niin että mä nyt vaan haluan jotenki, ei siis se täytyy tulla selväksi että tä on meidän kaikkien yhteiseks hyväks varsinki teidän. Että [...] teillä on hyvä olo olla kyllä ei se tartte ees paljo sanookaan mutta, siitähän se on kysymys... täs.

Hyvällä mielellä, mutta selkeästi.

## 5.2 Refleктоiva musiikinopettaja

Tässä luvussa käsittelen Leenan narratiiveja liittyen musiikinopettajan omaan sisäiseen maailmaan ja tarkastelen sitä, millaisia merkityksiä haastateltava antaa itsereflektiolle.

### 5.2.1 Itsetuntemus ja -reflektio

Niin kuin aiemmin on tullut ilmi, on musiikinopettaja myös ihmissuhdetyön ammattilainen. Tämä tuo musiikkipedagogin asiantuntijuuteen ”vaatimuksen itsetuntemuksesta sekä opetustilanteessa vuorovaikutuksen ja musiikin myötä heräävien tunteiden ja västeiden tunnistamisesta” (Huhtinen-Hildén 2012, 225). Keskeiseksi osaksi musiikinopettajan työtä nousevat siis tämän itsetuntemus ja reflektointi- ja tunteidenkäsittelytaidot. Tämä osa-alue korostuu nimenomaan ihmisen tunteita, niiden prosessointia ja ilmaisua sisältävässä taidepedagogisessa työskentelyssä (emt.). Koska opettaminen on ihmissuhdetyötä, oman toiminnan lähtökohtien ja arvojen tiedostaminen on keskeinen osa opettajan ammattitaitoa (Henriksson ym. 2004, 178). Myös Kiviniemen (2000) opettajantutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaantuntemuksen lisäksi opettajat kokivat opettajan itsetuntemuksen tärkeänä arvona vuorovaikutustilanteissa ja oppilaiden kohtaamisessa. Kiviniemen mukaan itsetuntemus antaa tarpeen vaatiessa opettajalle työkaluja kohdata hankaliakin vuorovaikutustilanteita kontrolloidusti. Itsetuntemus on myös osa opettajan ammattimaista suhtautumista omaan työhönsä. (Emt., 76.)

#### Itsetuntemus

Myös Leena kokee opettajan itsetuntemuksen tärkeäksi. Hänen mukaansa opettajan suhde itseen, toisiin ihmisiin ja työhön tulisi olla kunnossa. Hän havainnollistaa mielikuvaa kolmion kautta.

Ihmises on semmonen niinku kolmio [...] että siis suhde itseen on, kunnossa, ja suhde toisiin, sit suhde siihen asiaan.

Jos joku näist kolmion kärjistä, [...] ei oo kunnossa, ni, silloin nää [...], ei pysy, et sun pitää olla kaikki, pitäisi olla kaikki kolme niinku kohdallaan. Ja tota... lähtien itsestä. Jos ei ole [selvillä] itsestään niin, ei oo mitään annettavaakaan. Et vaik ois kuinka paljon tietotaitoo ni, tai tota... tosiaankin ni, se ois ihanteellinen tila et jos nä kolme olis sillai tasapainossa.

Musiikinopettajan työssä tämä tarkoittaa Leenan mukaan omien vahvuuksien tunnistamista ja tiedostamista. Musiikki aineena on laaja ja musiikinopettajan on mahdotonta osata ja tietää kaikkea, joten Leenan mukaan olisikin hyvä keskittyä niihin asioihin, joissa on itse vahvoilla.

No tietysti [...] jos aattelee vaikka musiikillisesti vois olla niin että musii-  
kis on hirveen paljon erilaisia asioita et pitää osata et mä en osaa sitä, mä  
en osaa tätä, mutta mä oon aatellu ihan täs loppuvaihees kuitenkin että, mä  
otan sen vahvuuden siitä mitä mä osaan.

Ettei jää miettimään sitä et mä en, tää ei suju multa tai, tai jos mä nään et  
joku asia ni se on semmonen niinku punanen lanka tää asia niinku vahvis-  
taa mua, [...] jokaisella esmes' musiikinopettajalla ihan taatusti on se oma.  
Oma... ihan mikä tahansa jonka avulla se on niinku se vetää sua sitten. Ja  
ne muut tulee perässä mitä tulee.

Leena kokee opettajan itsetunnolla olevan iso merkitys työssä. Hyvä itsetunto on hänel-  
le sitä, että ”hyväksyy itsensä semmosen mikä on”. Leena jatkaa:

[hyväksyy] sen temperamentin, sen tiedot ja taidot, sen kokonaisuuden  
[...] että on niinku sillä tavalla määrättyllä tavalla tyytyväinen itseensä.  
Siihen että siis, kaikkee sitä mitä on eikä taas miettiä että, ku mä en oo sitä  
tai mä en oo tota tai miksen mä osaa. [...] omasta itsestä lähtee et [...] on  
niinku tyytyväinen siihen omaan, elämäänsä, [...] ja siitä lähtee sitte muut.

Jos opettaja ei ole tyytyväinen itseensä, pienetkin lapset aistivat sen. Leena jatkaa:

Kyl se joku negatiivisuus sieltä saattaa paistaa ihan väkisinki, sä et sano  
ehkä mitään mutta siis hyvinkin... pienet lapset nuoret lapset niinku taju-  
aa, ellei ne tiedä mist on kyse mut tajuaa et nyt ei o', et ne osaa kyl lukea  
aika hyvin opettajaa. Hämmästyttävänkin hyvin siis.

Leenan mukaan opettajan suhde itseen näkyy myös oppilaiden kohtaamisessa. Se vai-  
kuttaa opettajan ja ryhmien väliseen suhteeseen, oppimisen intoon, ”se vaikuttaa ihan  
kaikkeen”. Hän palaa taas mielikuvaan kolmiosta, jonka kärjet pitäisi olla tasapainossa:

Sillain taas se, kolmio [naurahtaa], kolmion yksi, osa ei, se pettää.

Leena painottaa myös, että tietysti elämässä on hetkiä, jolloin ei ole tasapainossa.

Ei voi sanoa että se menee koko ajan niinku ruusuilla tanssimista eei missään tapauksessa. Kyllä kaikilla tulee mutta se on, se on ihmiselämää se.

### **Itsereflektio**

Leenalle on keskeistä oman pedagogisen toimintansa jatkuva arviointi ja kehittäminen. Jokaisen tunnin ja pienenkin tuokion jälkeen hän miettii, oliko hänen opettamastaan asiasta jotain hyötyä tai iloa.

Mä yritän niinku keksiä koko ajan uusia tapoja [...] jonkun asian opettamiseen, sellasia että niinku kukaan ei kuule mut voi vitsi et, menipä hauskaasti tai, samaten toisinpäin et no ei, tos ei oo nyt kyllä mielestäni, mitäs järkeä tässä [naurua], että se semmonen arviointi on jokaisen tunnin jälkeen ja jopa pienen tuokion, oliko tästä mitään hyötyä, ja sehän on hirveen tärkeätä, sä koko ajan mietit, mitä hyötyä tästä on, no se hyötykin mutta oliko tästä jotain iloa, [...] et sä koko ajan arvioit.

Yhden päivän aikana saattaa olla sataviisikymmentä oppilasta, joten kehitystä tapahtuu.

Tässä työssä se kehittyy, koska on antanu pahimpina päivinä se kuus tuntia. Se varmaa sataviisikymmentä oppilasta, hyvin monenlaista: pienistä keskisuuriin ja ihan sit isoihin. Et siinä on sitte koko tää ala-asteen skaala.

Leenan mukaan välillä pitää ”salamannopeastikin” reagoida kaikkeen. Arviointi ja reflektio ovat siis läsnä joka hetkessä.

Todella salama, milläs päällä toi nyt on, [...] ahaa nyt tämmönen päivä tässä näin, sataaks ulkona, mikä päivä tänään on...

Leenan mukaan musiikinopettajalla tulee olla näkemystä, ”sun pitää miettiä”. Dialogi itsen ja ryhmän kanssa on jatkuvasti läsnä, kun on kyse esimerkiksi opetusten sisältöjen suunnittelusta. Leena jatkaa:

Kyl mä vähän niinku mietin sitä että mitäs hyötyä tästä opetuksesta on, jos... osaaks ne sitä, osaaks ne tätä, mikä niille on nyt, mikä tässä ois niinku tärkeätä? Et itekseen olen sitä niinku pohtinu, ja sit pitää olla aika vahva siinä... että et ei, kyl mä oon tätä mieltä.

Opetussuunnitelma antaa viitteitä opetuksen sisällöstä, mutta musiikissa ei voi samalla tavalla mennä tietyn kaavan mukaan kuin monessa muussa aineessa. Musiikintuntien sisältöä määrittävät muun muassa opettajan omat vahvuusalueet. Leena jatkaa:

Etä kun sä tiiät et ku matikassa sun pitää osata nyt kertolasku sun pitää osata ne ja ne, niin musiikissa se ois sitte taas vähän eri [...] luku ja liikutus!

Et kukin tekee sitä sillä persoonallaan ja vähän etunenässä se, mikä on sulle vahvuutta ja niin kyllä mun mielestä pitää ollaki.

Leena kokee, että näin oppilaat saavat musiikkikasvatuksesta irti parhaat puolet; opettaja kun ”ei voi hallita kaikkia eikä joka tuulen mukaan voi mennä”. Tästä johtuen musiikinopettajalla on oltava sisäistä näkemystä ja herkkyyttä nähdä kauemmaksi. Myös kullakin ryhmällä on omat ominaisuutensa, ja ryhmän jäsenillä omat tarinansa. Leena kertoo kyselynsä usein esimerkiksi kuorolaisiltaan, mitä heille on jäänyt mieleen peruskoulun musiikintunneilta. Leena jatkaa:

Mun mielestä se pitäis mennä aika paljon kauemmaksi. Ettei olla ihan just niinku tässä ja nyt. Vaan että, mitä sitte ku ollaan vaikka palvelutalossa... ja meil on tuolijumppaa! Mitäs me sitte tehdään. [...] Mitä asioit sä oot oppinu?

Mä usein juttelen kuorolaisten kanssa joita mä paljon vedän, kolmestakymmistä kaheksaankymmppiin, niin, mielenkiintosta kattoo mitä koulussa on opittu. Ja mitä ne osaa, mitä on jääny mieleen... et sul ois vähän takaraivossa se täällä että, mitäs täst sitte jää käteen... vai jääkö.

Leena kertoo käyneensä sisäistä prosessia myös omaan ja oppilaidensa eroavaisuuksiin liittyen. Hänen on täytynyt muun muassa opetella hyväksymään erilaisten oppijoiden temperamentit ja tavat olla. Jordan-Kilkki & Pruuki (2013) painottavatkin, että opetustyössä keskeistä on opettajan kyky sovittaa oma temperamenttinsa ja toimintansa rytmi oppilaan tarpeiden mukaisesti (emt., 21). Kaikki ihmiset ovat erilaisia, myös oppijoina. Toisille ominaista on loogisen ja analyttisen ajattelun kautta oppiminen, jotkut oppivat käsin tekemällä, joillekin oppiminen on helpompaa yksin työskennellessä ja toiset tarvitsevat yhteisön tuen oppimisensa tueksi (Kaikkonen 2013, 30). Leena jatkaa:

Sit mun täytyy hyväksyä myöskin että on kaikenlaisia temperamentteja! Kaikkien ei tartte olla ilosia, sit myöskin ne jotka on ihan päinvastasia ku minä temperament[iltani], siis hiljaset, niitaki pitää nostaa ja kehua ja antaa toisaalta olla! Et se [...] lapsen temperamentin ja luonteen tunnistaminen ja sen huomioonottaminen. Se vasta tärkeätä onkin! Et en mä voi oottaa kaikilta samanlaista reaktiota. Ja en mä voi sanoo että sä oot huono ku sä et reagoi näin ja sä oot hyvä ku sä reagoit näin. Et seki on jälleen sitä oppilaan tuntemusta. Kaikki perustuu siihen.

Kun opetustyössä tulee tilanteita, joita on hankala ratkaista itse, on Leena keskustellut asioista kollegoidensa ja kasvatusalalla toimivan puolisonsa kanssa.

Mul on näitä hyviä, tukiverkkoja, joil mä purin näitä asioita, et oon puhunu kollegiaalisesti jollekin toiselle musiikinopettajalle. [...] Mul on pari läheistä jotka on ympäri Suomee mutta niinku ymmärtää tän asian, [...] mitä tässä on, tässä työssä.

sitte tietysti mies joka on tällä samalla alalla nii on seki paljo helppoo.

Myös hänen omassa työyhteisössään on ollut avoin ja lämminhenkinen ilmapiiri. Hän kuvaa, että koulun opettajat purkavat yhdessä opettamiseen liittyviä ristiriitatilanteita.

Sä meet opettajanhuoneeseen sul on ovi lukossa, se purkaminen, kaikki yhdessä tääl aika hyvin niinku otetaan, kuunnellaan toista, [...] nyt en jaksa sen kans, ja nyt on vaikeeta ja et mitäs sille [...] se on purettava heti.

Leena kuvaa, että ”kyllä sitä piisaa tämmösessä”, mutta toisaalta toteaa sen kuuluvan opettajan työhön.

Se kuuluu tähän eihän se voikaan mennä ihan niin että, Strömsössä.”

Välillä joku kollega saattaa tulla toisen luokkaan kesken tuntiakin.

Tuolla yks opettaja tuli sil taas joku asia joku sellanen puolittain hauska mutta, siis ihan kesken tuntiakin voi tulla joku sanomaan, ja tunti jatkuu sulavasti, ”joo, pieni hetki” [naurua] ja sitte mennään taas.

Leena jatkaa, että oppilaat ovat heidän koulussaan ”sillä tavalla yhteisiä”.

Ei oo minun ja sinun ryhmäsi vaan, kaikki kasvattaa, kaikki ohjaa. [...] Ainaki pyrkimys siihen, että tota, se helpottaa kaikkien työtä, kasvatustyötä.

## **Sisko**

Erityisen tärkeänä hahmona Leenan kertomuksissa näyttäytyy hänen sisarensa, johon hän on voinut tukeutua läpi elämän. Leena kertoo, että on saanut käytännössä kaiken tarvitsemansa keskusteluavun omalta siskoltaan.

Sitten jälleen kerran armas sisareni [...] joka myöskin osaa työnohjausta hirveen hyvin ni ei mun tarttenu mennä yhtään mihinkään.

Soitto sinne: mitä sä aattelet tästä, mitäs henkilö jos...

Siskolta Leena on saanut opetustyöhön lohtua ja ymmärrystä. Hän kokeekin, että olisi ”kauheeta jäädä yksisteen sitä niinku mietiskelemään”, mistä voi seurata väsymystä ja jaksamisvaikeuksia. Hän painottaakin, että heti pitää puhua, vaikkei se ”oo helppoo ja varsinkaan niinku, näin silmästä silmään.”

Leena kertoo, ettei uran alkuvaiheilla keskusteluapua oikein edes tarjottu.

Se oli tosi, tosi niinku hankalaa [...] mut jotenkin, jotenki mentiin vaan.

Siskon kanssa käydyt keskustelut ovat olleet tärkeässä roolissa läpi Leenan elämän. He ovat jakaneet elämän ilot ja surut lapsesta asti.

Tän [...] siskoni kanssa puhutaan monista lapsuuden ja muista tommos’[ista] asioista, [...] me ei ees varmaan huomatakaan et me puhutaan, koko ajan vähän niinkun [...] että miltä nyt tuntuu ja [...] niinku otetaan tä psyyke huomioon [...] se on meidän normaali keskustelua.

Siskon olemassaolo onkin ollut Leenalle korvaamaton. Jos siskoa ei olisi ollut, ”se ois valtava aukko ihan siis, ihan käsittämätön!” Keskusteluyhteys on auki niin työasioissa, ja ”näissä päivän ongelmissa ja kaikessa touhussa”. Kun jotain sattuu tai tapahtuu, soittaa Leena ensimmäiseksi siskolleen.

Leena kokee keskustelujen olleen ”hirveen hyödyllisiä”. Lapsuuden kokemukset on käyty moneen kertaan läpi, ”hyvät ja huonot ja siltä väliltä”. Leena kuvaa, että heillä on siskonsa kanssa ”semmonen analysointi koko ajan.” Hän jatkaa:

Analysoidaan kyllä itseämme ja toisiamme ihan säälistä ja sukua ja syntyä ja ei tartte ketään, mut et [...] se on varmaan aika hyödyllistä.

Sit tietysti me on puhuttu lapsuudesta ja lapsuuden kasvatuksesta [...] että tota se pohtiminen nii, [...] se on erittäin mielenkiintoista.

Leenan ja hänen sisarensa välinen yhteys näyttäytyy positiivisena myös opettajantyössä. Sisko toimii eri alalla, mutta on samojen ilmiöiden kanssa tekemisissä muun muassa kouluttamisen merkeissä. He ovat yhdessä pohtineet, millaista ihmisten kohtaamisen tulisi olla.

Se [sisko] on ollut hyvin semmonen ymmärtäväinen [...] niit opiskelijoita kohtaan et me on niinku toisiamme kannustettu just noin, just noin sun pitää opiskelijoita kohdata!

Asioita ja ajatuksia on ollut Leenasta mielenkiintoista vaihtaa.

Että vaikka on erilainen ryhmä siinä eri ikäisiä ja erilaisia niin, paljon samaa. Niinku pedagogisesti.

Me ollaan semmosia että ku nähdään, miten joku puhuu jostaki, tai miten se kohtaa miten se sanoo... ja sit omassa päässä me voidaan [...] kahden kesken käydä tämmösiä, että [...] hyvin usein päästään, samaan että nii joo niin mäkin kyl vähän ajattelin että...

Leena toteaaakin, että hänen ihmistuntemuksensa on kehittynyt näiden keskustelujen ansiosta huimasti.

Että tota sit täs on kehittyny sellanen... ehkä vähä li' [iainkin] joskus sellanen ihmistunto että ku tulee tuolta joku ni, heti alkaa: aha, tämmöstä tyyppiä! [nauraa]

Että tota, alkaa nähdä minkälainen toi ihminen on, et aha se on tätä tyyppiä joka, toimii tällä tavalla.

Leena kuvaa, että ”tää kaikki” on pitkän prosessin tulosta, ja toteaa sen jälleen kerran olleen opettajankin työssä hyödyllistä.

Kaiken kaikkiaan, suhteessa itseen, suhteessa kollegoihin, suhteessa oppilaisiin. [...] tämmönen niinku vainu päällä koko ajan.

### 5.3 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, kuinka musiikinopettaja rakentaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa kertomisen kautta. Toisena tutkimustehtävänä oli kartoittaa opettajan itsereflektion merkitystä kasvatuksessa.

#### **Dialogisuus ja kohtaamisen teemat**

Keskeisenä tutkimustuloksena tämän tutkimuksen musiikinopettajan pedagogisessa ajattelussa nousivat dialogisuuden ja kohtaamisen teemat. Pedagoginen läsnäolo ja aito kiinnostus lasta kohtaan olivat elementtejä, jotka toistuivat jokaisessa haastattelussa. Haastateltavan kertomuksista välittyi kunnioittava ja välittävä asenne oppilaitaan kohtaan, ja oppilaiden hyvinvointi oli hänelle ilmeisen tärkeää. Tämä kertoo kohtaamisen ja osallisuuden näkemisestä tärkeinä musiikin pedagogisen toiminnan ja ajattelun arvoina.

Jatkuva kontakti lasten kanssa oli Leenalle tärkeää. Dialogi oppilaiden ja opettajan välillä osoittautui keskeiseksi osaksi musiikinopettajan työtodellisuutta. Lapsi- ja oppijalähtöisyydellä oli merkittävä rooli muun muassa opetusten suunnittelussa. Leena koki kokemuksellisen, elämyksellisen oppimisen ja lapsen kokemusmaailman huomioimisen keskeisenä opetuksen peruspilarina.

Vallalla olevat, oppijalähtöisyyttä korostavat oppimis- ja tiedonkäsitteet tukevat Leenan käsityksiä. Oppimisen sosiaalista, ryhmissä ja verkostoissa tapahtuvaa työskentelyä ja tiedon jakamista korostetaan, ja oppijan oman toiminnan vahvistamista pidetään keskeisenä. Tässä prosessissa opettajan tehtävänä on toimia oppimisen ohjaajana ja kanssakulkijana. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 9.) Nämä käsitykset näkyvät myös musiikkikasvatuksen alalla. Musiikin opiskelun merkityksen nähdään kehkeytyvän oppilaan oman musiikillisen toiminnan ja henkilökohtaisten kokemusten kautta (Juntunen 2007, 61). Hallintakeskeinen opetuskulttuuri, jossa opettaja viitoittaa ja hallitsee oppimispolkua, on alkanut muuntua yhä enemmän opettajan ja oppilaan yhteiseksi taipaleeksi, jossa dialogilla ja opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on keskeinen sija (Huhtinen-Hildén 2013, 135).

Musiikin tunnilla opettettujen sisältöjen oppimista keskeisempänä näyttäytyi aikuisen ja lapsen välinen luottamus. Lasten tarinoiden kuunteleminen oli sekä opetuksen onnistumisen että lapsen käytöksen ymmärtämisen kannalta keskeistä. Tarinoiden kuuntelemi-

nen itsessään näyttäytyi tutkimushenkilön kertomuksissa myös arvokkaana. Leena koki, että ilman kohtaamisen taitoa opetettava asia ”jää kylmäksi” eikä ”laulutkaan soi”.

Musiikinopettajan arjessa musiikin teknistä opiskelua keskeisemmäksi nousivat lapsen kasvun tukemiseen ja oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen liittyvät aihe-alueet. Leena koki olevansa ensisijaisesti ”kasvattaja, jonka aine on musiikki”. Myös Airosmaan (2012) musiikinopettajatutkimuksessa kävi ilmi, että musiikin rooli opettajien tarinoissa oli toissijainen. Pohdinnat opettajuudesta näyttäytyivät yleisinä pohdintoina hyvästä opettajuudesta ja siitä, mikä on itselle hyvä ja kestävä tapa toimia. Opettajaihanne liittyi ennen kaikkea vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. (Emt., 177.)

Haastateltavan ajatukset kuvaavatkin ihmissuhdetyön asiantuntijuuden olevan keskeinen osa musiikinopettajan ammattitaitoa. Ihmistuntemus ja kyky lukea oppilaita ja toisaalta itseä piirtyivät Leenan narratiiveissa keskeisimmäksi taidoksi musiikkipedagogin työtodellisuudessa.

Leena koki työnsä opettajana tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Leenan tarinoissa näyttäytyivät keskeisinä pedagogisen rakkauden ja dialogisuuden elementit. Merkityksentuntu tulleekin tuntemuksesta, jota pedagoginen rakkaus kasvattajassa voi synnyttää. Koska rakkauden voi nähdä todellistuvan opettajassa sekä ulos- että sisäänpäin, synnyttää se toisaalta ymmärrystä ja halua huolenpitoon oppilaitaan kohtaan, toisaalta lisäten opettajan omaa myönteistä, toivontäyteistä ja luottavaa suhdetta elämään ja ihmisiin. (Vrt. Viskari 2003.)

### **Itsetuntemuksen ja -reflektion teemat**

Toiseksi keskeiseksi tutkimustulokseksi nousi musiikinopettajan itsetuntemus osana musiikinopettajan pedagogista ammattitaitoa. Itsetuntemus näyttäytyi Leenan tarinoissa omien vahvuuksien tunnistamisena ja tiedostamisena sekä itsensä hyväksymisenä. Opetuksen onnistumisen kannalta keskeistä oli, että opettajan suhde itseen, oppilaisiin ja opetettavaan asiaan olisi kunnossa. Tämä taas edellytti opettajalta omaan elämään liittyvien kysymysten pohtimista ja refleктоimista.

Reflektointi liittyi Leenan tarinoissa opettajan itsetuntemuksen lisäksi oman pedagogisen toiminnan jatkuvaan arviointiin ja kehittämiseen. Opetusta suunnitellessa keskeistä oli pohtia sitä, mitä hyötyä opetuksesta oppilaille oli nyt ja tulevaisuudessa. Läsnaolon merkitys ja dialogi suhteessa opetettavaan asiaan ja oppilaisiin korostuivat. Myös vuo-

sien aikana karttuneet lukemattomat opetuskokemukset ja oppilaskohtaamiset näyttelivät tärkeää roolia oman pedagogisen asiantuntijuuden kehittämisessä. Myös Muukkosen (2010) musiikinopettajatutkimuksen tulokset noudattivat samaa kaavaa; oman asiantuntijuuden ja toisaalta itseluottamuksen karttuminen opetustyössä olivat pitkällisen prosessin ja reflektoinnin tulosta.

Opettajan reflektiotaidot näyttäytyivät merkityksellisinä myös työssä jaksamisen kannalta. Työnohjausta ei aktiivisesti työpaikan puolesta tarjottu, mikä sysäsi vastuun omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta opettajan harteille. Leena kokikin olevansa onnekkaassa asemassa lähipiirinsä antaman tuen ja jakamisen kulttuurin ansiosta. Hänen työyhteisössään oppilaat olivat ”yhteisiä”, ja työpaikan opettajien kesken vallitsi avoin ilmapiiri. Leena koki tämän omaa työtaakkaansa selvästi keventävänä tekijänä.

Merkittävimmäksi hahmoksi Leenan tarinoissa nousi hänen siskonsa. Siskon kanssa käydyt keskustelut olivat vaikuttaneet niin Leenan reflektiotaitoihin, työssäjaksamiseen ja ymmärrykseen itsestä ja omasta elämästä. Siskon kanssa käydyillä keskusteluilla oli merkitystä myös ihmistuntemuksen kehittymisen kannalta.

Tämän tutkimuksen musiikinopettajan narratiiveista piirtyvä kuva opettajan työtodellisuudesta on linjassa myös muiden opettajista tehtyjen tutkimusten ja kirjoitusten kanssa. Eija Kauppinen (2010) väitöstutkimuksessa kävi ilmi opettajantyön vahva emotionaalinen puoli. Musiikin- ja matematiikan opettajien ”tunenarratiiveissa” opettajan rooli näyttäytyi ymmärtäjänä, auttajana, innostajana ja eettisenä toimijana. Toisaalta opettajien elämäntarinoiden kautta hahmottui tunteiden sosiaalisuus ja vuorovaikutuksellisuus. (Emt.) Huhtinen-Hildénin (2012) musiikinopettajiin kohdistuneessa tutkimuksessa keskeisinä näyttäytyivät vaatimukset opettajan itsetuntemuksesta ja reflektointitaidoista. Oppijalähtöisen taidetoiminnan ja musiikkikasvatuksen toteutuminen näyttävät edellyttävän opettajalta jatkuvaa itsensä tutkiskelua ja kohtaamiensa oppilaiden kokonaisvaltaista ymmärtämistä. (Emt., 225, 143).

Niin kuin tässä tutkimuksessa, myös Henrikssonin ym. (2004) opettajiin kohdistuvassa elämäkerrallisessa tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajan oman elämän läpikäymisellä ja pedagogisten ja henkilökohtaisten kokemusten reflektoinnilla oli opettajiin positiivisia vaikutuksia. Muun muassa työhön liittyvät murheet jäivät vähemmällä huomiolla ja uusille kokemuksille tuli tilaa. Oman lapsuuden tapahtumien kartoittaminen ja menneiden tiedostaminen laittoivat pohtimaan opettajuutta uudella tavalla. (Emt., 180.)

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimustulosteni merkitystä ja yhteyttä kirjallisuuskatsauksessa esitettyyn teoreettiseen viitekehykseen ja aiempiin tutkimuksiin. Johtopäätösten jälkeen kartoitan luotettavuustarkastelussa, mikä tutkimuksessani onnistui, ja mitä pitää jatkossa kehittää. Lopuksi pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 6.1 Johtopäätökset

#### **Musiikinopettajuus reflektiivisenä tunnetyönä**

Tämän maisterintutkielman tulosten valossa näyttää siltä, että musiikinopettajan työ on ihmissuhde- ja tunnetyötä, jonka keskiössä on opettajan oman sisäisen maailman ja oppilaiden tarpeiden välisessä ristiaallokossa toimiminen. Tämän tutkimuksen aihealueista kumpuavat pohdinnat liittyvätkin paljolti musiikinopettajan työn ihmissuhde- ja tunnepuoleen.

Niin kuin on tullut ilmi, opettajan työssä oman persoonan käyttäminen on yksi keskeisimmistä työvälineistä, eikä opettajan henkilökohtaista elämää voida erottaa opettajan ammattiminästä (kts. Henriksson ym. 2004, 9). Lisäksi hänellä on työssään vastassa vaikutuksille altis ja kehittyvä nuori, mikä tuo työhön oman herkkyytensä (kts. Räsänen 2007, 33). Musiikkipedagogin työssä vaatimukset ”itsetuntemuksesta sekä opetustilanteessa vuorovaikutuksen ja musiikin myötä heräävien tunteiden ja vasteiden tunnistamisesta” korostuvat (Huhtinen-Hildén 2012, 225). Musiikissahan on kyse nimenomaan ihmisen tunteita, niiden prosessointia ja ilmaisua sisältävästä herkstä taito- ja taideaineesta (emt., 225; kts. myös Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 20).

Nämä vaatimukset kasaavat henkistä taakkaa musiikinopettajan harteille, mikä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa. Lisäksi musiikinopettaja on aineenopettajana usein yksin, eikä vertaistukea työyhteisöstä välttämättä löydy (kts. esim. Muukkonen 2010; Juntunen 2007). Tämän tutkimuksen musiikinopettaja oli onneksaassa asemassa oman lähipiirinsä ansiosta. Mitä käy niille opettajille, joilla ei ole uskottua, jolle jakaa työn ilot ja surut? Tulisiko työnohjauksen olla entistä keskeisempi osa musiikinopettajan työtä, jossa selkeästi on nähtävissä haastavan ihmissuhdetyön elementit?

Musiikinopettaja kokee työssään väistämättä riittämättömyyden tunteita (kts. Kauppi-  
nen 2010). Tämän takia opettajan on tärkeää tiedostaa, että kaikkea ei tarvitse osata –  
tärkeintä on omien vahvuuksien pohjalta toimiminen. Tämä tulee ilmi myös Airosmaan  
(2012) musiikinopettajiin kohdistuneesta tutkimuksesta. Työssä jaksamisen kannalta  
keskeistä näyttäisi olevan opettajan taito päästää irti sellaisista omaan työhön liittyvistä  
ihanteista, jotka eivät ole välttämättömiä (emt., 155; kts. myös Henriksson ym. 2004,  
181). Tämä taas edellyttää reflektointitaitoja.

Nykyiset, vallalla olevat käsitykset oppijälähtöisyydestä ja lapsen kokonaisvaltaisuudes-  
ta ovat keskiössä myös musiikinopettajan pedagogisissa opinnoissa, mutta keskustelut  
haastavien oppijoiden kohtaamisesta, opettajan omien tunteiden käsittelytaidoista tai  
ylipäänsä siitä, että opettajan työ on hyvin tunnepitoista toimintaa, jäävät uupumaan  
(kts. Henriksson ym. 2004, 186). Miten pidämme huolta siitä, miten opettajat itse voi-  
vat? Entä miten opettajat voivat pitää huolta oppilaidensa tarpeista, jos omatkaan tarpeet  
eivät ole selvillä?

Opetuskulttuurissamme tunteet pyritään edelleen työntämään sivuun, ja rationaalisuutta  
pidetään hyveenä empatian, tunteiden ja intuition kustannuksella. Henriksson ja muut  
(2004) peräänkuuluttavatkin asennemuutosta, jossa tietoa ja rationaalisuutta painotta-  
vaan koulutusjärjestelmäämme lisättäisiin myös ideat opettajan työstä tunnetyönä. Kos-  
ka opettaja tekee työtä persoonallaan, olisi tämän puolen korostaminen ja oman opetta-  
juuden syvempi pohtiminen ja sen tukeminen jo opettajankoulutuksessa perusteltua.  
(Emt., 9.) Henriksson ja muut kiteyttävät näissä opettajien sitaateissa osuvasti opettajan  
työhön liittyviä ristiriitoja:

-”Opettajan työssä väsyminen voi liittyä tunteiden kätkemiseen. Kun ei  
saa puhua tunteistaan, ne jäävät sisälle purkamatta.”

-”Kielteisistä tunteista – peloista, jännityksestä, epäonnistumisesta – ei saa  
puhua tai saa huonon opettajan leiman”.

-”Opetuksessa onnistumisesta kertominen on vähän noloa”. (Emt., 186.)

Kaikki opettajat eivät varmasti koe keskustelulle tarvetta. Keskustelusta olisi kuitenkin  
hyötyä jokaiselle opettajalle, sillä jakamalla kokemuksia opettajan työn ongelmakohdis-  
ta opettajat oppivat ymmärtämään paremmin itseään ja toimintaympäristöään sekä työn-  
sä perimmäisiä arvoja ja tavoitteita (Heikkinen & Huttunen 2007, 25).

Musiikinopettajakoulutuksessa ja opettajakoulutuksessa yleisesti vallitsee kyllä yksimielisyys opettajan reflektiivisyyden tärkeydestä (Juntunen 2007). Monelle opiskelijalle reflektion käytännön merkitys jää kuitenkin epäselväksi (Huhtinen-Hildén 2012, 241). Juntunen myöntääkin, että vaikka reflektio on vahvasti käytössä opettajakoulutuksessa, sillä on omat rajoituksensa. Reflektio vaatii aikaa, mutta vähäisten resurssien takia tarvittavaa aikaa ei ole käytettävissä. (Emt., 62; kts. myös Heikkinen & Huttunen 2007, 15.) Opiskelijoille ei myöskään aina täysin avaudu reflektiivisen ajattelun merkitys opettamiseen opettamisessa. Koska monilla nykyisillä opettajaopiskelijoilla on muistissa opettajakeskeiset mallit, joilla heitä itseään on opetettu, he vaikuttavat odottavan saman tradition jatkumista valmiine malleineen ja ratkaisuihin. Juntunen toteaaakin, että reflektiota edellyttävät harjoitukset koetaankin usein turhauttavina ja jopa ärsyttävinä. (Juntunen 2007, 63).

Muistan itsekin luennot opettajan reflektiivisyydestä korkealentoisina ja vaikeasti lähestyttävänä. Pitäisikö näin ollen luennoitsijoiden jakaa reflektiivisyyden teoreettisten ja filosofisten painotusten ohella myös käytännönläheisiä ja aitoja musiikinopettajien kokemuksia ja tunteita, joita musiikin opettaminen ja erilaisten oppilaiden kohtaaminen voi opettajissa herättää? Reflektoinnin tärkeys voisi aueta paremmin inhimillisten tarinoiden kautta ja sen oivaltamisen myötä, että musiikinopettajuuskin on tunnettyötä ja vahvasti sidoksissa omaan persoonaan (kts. Kauppinen 2010). Myös kokemusten jakamisen kulttuuri voisi vähentää pelkoja epäonnistumisesta ja lisätä avoimuutta opettajien kesken (vrt. Henriksson ym. 2004). Jotta avoin ilmapiiri toteutuisi käytännössä, olisi tällaista avoimuuden kulttuuria hyvä vaalia jo opettajankoulutuksen alkumetreiltä lähtien (kts. Huhtinen-Hildén 2012).

### **Pedagogisesta rakkaudesta**

Jäin pohtimaan musiikinopettajan työn tunnepuolta myös pedagogisen rakkauden näkökulmasta erityisesti Simo Skinnarin (2004) ajatuksiin pohjaten. Rakkaus osana opettajan työtä ja yhtenä keskeisimmistä opettajan työn ominaisuuksista jää sekä opettajankoulutuksen osalta että yhteiskunnallisessa keskustelussa sivuun (kts. Skinnari 2004).

Tämänkin tutkimuksen tuloksien pohjalta on kuitenkin havaittavissa, että musiikinopettajan pedagogisessa ajattelussa on nähtävissä laaja kirjo erilaisia tunteita. Tunteet näkyvät niin riittämättömyyden tunteina kuin rakkaudellisena kiinnostuksena lasta kohtaan opetuksen suunnittelusta ja toteutumisesta lähtien. Myös monet muut taidekasvattajan työtä koskevat tutkimukset osoittavat samaa (kts. esim. Kauppinen 2010).

Näin ollen herää kysymys, että mikäli opettajuuden pedagogisessa ajattelussa tunteilla on näin keskeinen sija ja välittämistä ja aidon kiinnostuksen osoittamista oppilasta kohtaan pidetään onnistuneen kasvatuksen lähtökohtana ja päämääränä, miksi opettajankoulutuksen pääpaino on edelleen opetussuunnitelmissa hahmoteltujen tietojen ja taitojen oppimisessa ja tiedon siirtämisessä? Konstruktivismi ja oppijälähtöisyys vievät toki askelen eteenpäin tiedonsiirtomallista, mutta onko se tarpeeksi? Pedagogisissa opinnoissa tuntuvat riittävän erinäisten oppimis- ja ihmiskäsityksiin liittyvien artikkelien sisältöjen ulkoa oppiminen ja tämän todistaminen esseiden ja kirjatenttien muodossa. Kyseisen tiedon ymmärtämistä ja sisäistämistä käytännön tasolla ei kuitenkaan mitata mitenkään (vrt. Skinnari 2004, 105).

Vallitsevasta tilanteesta ei voi toki syyttää ketään yksittäistä tahoa. Olemme kaikki tietyllä tavalla omaksuneet ”esineellistämisen opetuskulttuurin”, jonka muuttamiseksi tarvitsemme rakenteiden kyseenalaistamista. Tämä johtunee vallalla olevasta työ kulttuurista ja urakeskeisyyden ihannoimisesta. Oppiaineeseensa rakastunut opettaja on vaikuttanut vähemmän uskottavalta, ja kutsumusopettajan tilalle on tullut asiallinen virkamiesopettaja. (Skinnari 2004, 22.) Myös musiikkiin tai sen opettamiseen liittyviin laajempiin ihmisen kasvua ja hyvää elämää tukeviin pedagogisiin tavoitteisiin on suhtauduttu ikään kuin niillä olisi musiikin opettamisen ammatillisuutta ja taitojen oppimista vähentävä vaikutus (Huhtinen-Hildén 2012, 16).

Rationaalisen kasvatusajattelun sijaan Skinnari kannustaakin tutkivaan asenteeseen ja *elämää ihmettelevään ilmapiiriin*, jossa pedagogisella rakkaudella on keskeinen sija (emt., 8). Myös muun muassa Haavio (1948), Dewey (1934) ja Buber (1970) ovat kirjoittaneet samojen teemojen puolesta jo vuosikymmeniä sitten. Paulo Freiren (1970) mukaan rakkauden taito on ehto myös dialogin synnylle (emt., 71).

Varsinkin nuoret ja lapset kärsivät nykytilanteesta, sillä heille kokemukset esineellistamisestä voivat olla hyvin konkreettisia (Skinnari 2004, 22). Nuoret ihmiset ovat äärimmäisen herkkiä sille, onko kyseessä aito välittäminen (emt., 161; kts. myös Räsänen 2007). Rakkaus perusmuodossaan mahdollistaakin sellaisen kohtaamisen, joka arvostaa ihmisen ”sisintä, korvaamatonta yksilöllisyyttä” (Skinnari 2004, 22). Rakkauden tarve ei rajoitu vain lasten ja nuorten opettamiseen, vaan on kaivattua myös aikuiskasvatuksessa. Skinnari kritisoikin kulttuurimme rakenteissa olevaa ”joukkoharhaa”, jonka mukaan varsinkin ylemmillä luokilla ja aikuiskoulutuksessa riittää pelkkä oppiaineiden opettaminen. (Emt., 22, 159.)

Opettajaksi opiskelevalle tämä tarkoittaisi muun muassa empatiataitojen opiskelemisen ja kriittisen ajattelun lisäämistä ja herättelyä (kts. Skinnari 2004, 182-183). Opettajan reflektiivisyyteen Skinnari viittaa käsitteellä *itsekasvatus*, jonka kautta opettajalla on mahdollista päästä käsiksi "pään ja sydämen tietoon ja totuudenmukaiseen elämykseen ihmisarvosta" (emt., 160). Skinnarin mukaan olisikin keskeistä, että opettajaopiskelijaa heräteltäisiin sellaisella virikkeistöllä, joka mahdollistaisi elämyksen ihmisarvosta ja sitä kautta pedagogisen rakkauden. Tämä tarkoittaa opettajaksi opiskelevan oivalluksia siitä, että käsityksemme opettamisesta ja ihmisyydestä eivät ole vain "päässämme" ja järjellä perusteltuja, vaan näkyvät toiminnassamme asti, "asuen sydämässämme" (emt., 160). Siitä syystä omien käsitysten tarkastelemisen ohjaaminen tunnetasolle asti olisi tärkeää aloittaa jo opiskeluvaiheessa – varsinkin, kun nuoret opiskelijat tarkastelevat opettajuuteen liittyviä asioita tuorein silmin (emt.; Huhtinen-Hildén 2013, 144).

Pedagoginen rakkaus on "korkein kasvatuksen teoria, joka ei kuitenkaan ole rakkauden pedagogiikkaa pelkkänä teoriana. Se todellistuu vasta kohotessaan käytäntöön". (Skinnari 2004, 215.) Skinnari toteaa myös: "itseäni etsimällä ja rakastamalla autan muita ihmisiä etsimään itseään ja rakastamaan (emt., 211).

Tämän tutkimuksen ja aiempien musiikinopettajiin ja opettajuuteen liittyvien tutkimusten valossa näyttää siltä, että avoimuutta ja keskustelua opettajan työn tunnepuolesta tarvitaan lisää. Rohkaisu puhumiseen ja omien kokemusten jakamiseen olisi ensiarvoisen tärkeää (vrt. Henriksson ym. 2004, 186). Rakkaudellinen asenne näyttäisi lisäävän armollisuutta, ymmärrystä ja omien rajojen löytämistä.

Näen opettajan reflektiotaidoilla ja rakkaudellisella asenteella olevan merkittävä rooli niin työssä onnistumisen kuin jaksamisenkin kannalta. Oman elämän tutkiminen ja raskaidenkin aiheiden kohtaaminen kasvattavat itseymmärrystä ja itsetuntemusta. Sen myötä itselle tärkeät arvot ja asenteet näyttäytyvät selkeämpinä, mikä ohjaa omia valintoja ja heijastuu positiivisella tavalla oppilaisiin ja muihin ihmissuhteisiin. Tämän takia rakkautta, koko psyykkisen olemuksemme läpäisevää ilmiötä, ei sovi jättää huomiotta opettajan pedagogista toimintaa ja ajattelua tarkastellessamme.

## Lopuksi

Tämä tutkimus oli minun henkilökohtainen tulkintani musiikinopettajan kertomuksista ja niihin liittyvistä merkityksistä. Haastateltavan ääni tutkimuksessa oli vahva, mutta niin oli minunkin.

Tutkimusprosessia ohjasivat omat käsitykseni maailmasta ja ihmisyydestä. Tarkastelin musiikinopettajan tarinoita niiden henkilökohtaisten käsitysten kautta, jotka minulle on elämäni aikana ihmisyydestä ja opettajuudesta rakentunut. (kts. Varto 2001, 13.) Jonkun toisen tutkijan tulkinta olisi voinut olla hyvinkin erilainen.

Tutkimuksen teko kesti kokonaisuudessaan lähes neljä vuotta. Olen matkan varrella myös itse oivaltanut elämästä lisää, saanut uusia näkökulmia ja ehtinyt syventää ymmärrystäni musiikinopettajan kertomuksiin liittyen. Tutkimusprosessiin ja tutkimuksen lopputulokseen vaikuttikin osaltaan oma henkilökohtainen kasvuprosessini. (kts. Rauhala 1993, 60; Kiviniemi 2018, 73.)

Tämän tutkimuksen musiikinopettaja kertoi työtodellisuudestaan omista, ainutlaatuisista lähtökohdistaan käsin. Haastattelutilanteessa käymämme keskustelut olivat kummankin sen hetkisen elämäntilanteen esille tuomaa ja synnyttämää. Välillemme syntyneet keskustelut olisivatkin saattaneet jonain muuna ajankohtana olla erilaisia. (kts. Rauhala 2005, 32.)

Tutkimuksen tekeminen ja sen myötä kirvonneet pohdinnat ovat syventäneet omia käsityksiäni ihmisyydestä ja opettajuudesta. Olen löytänyt uusia näkökulmia, ja jo oivalletut asiat ovat saaneet vahvistusta. Opettaja tuo opetustapahtumaan väistämättä oman kokonaisvaltaisen itsensä, inhimillisyytensä. Olen oppinut myös itse tutkimuksen myötä armollisuutta omaa opettajuuttani kohtaan ja näkemään itseni armollisemmin, *holistisemmin* (kts. Rauhala 2005, 32).

Oppilaan kokonaisvaltaisuuden ymmärtäminen ja hänen kohtaamisensa on keskeinen osa opettajan työtodellisuutta. Muistetaan me opettajatkin oma inhimillisyytemme ja ainutlaatuisuutemme.

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Narratiivis-elämäkerrallisessa tutkimuksessa tavoitteena on tutkimushenkilön kokemusten paljastaminen ja ymmärtäminen. Tiedon tuottaminen on tutkijan ja tutkimushenkilön yhteistuotos, jossa pyritään tutkimushenkilöiden subjektiivisten merkitysten tavoittamiseen. Tällainen tutkimustieto on näin dialogisesti syntynyttä ja luonteeltaan subjektiivista. (Hirvonen 2003, 39.)

Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on käytetty *validiteetin* ja *realibiliteetin* käsitteitä (Heikkinen 2018, 184; Tuomi & Sarajärvi 2017, 119). Validiteetti kertoo, kuinka harhattomasti mittari mittaa sitä, mitä halutaan mitata. Luotettavuus eli realibiliteetti taas kertoo, että mittauksen tuloksiin eivät ole vaikuttaneet satunnaiset tekijät, kuten mittausolosuhteet tai mittaja itse. Mittausta voidaan pitää luotettavana, mikäli samasta aineistosta tehdyt mittaukset toistuvat samoina riippumatta mittauskerrasta tai mittajasta. (Heikkinen 2018, 184.)

Ajattelutapa validiteetista ja realibiliteetista perustuu realistiseen ja kartesiolaiseen maailmankuvaan. Siinä tutkija nähdään erikseen tietävänä subjektina, joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta, objektista. Tulkinnallisessa tutkimuksessa, jota narratiivinen tutkimuskin edustaa, ei kyseisellä erottelulla ole pohjaa. Tulkinnallinen tutkimus kohdistuu ihmisten muodostamaan todellisuuteen, josta tutkijaa on mahdotonta erottaa erilliseksi olennoksi. Tulkitseminen perustuu ennemminkin tutkijan ja tutkimuskohteen väliselle vuorovaikutukselle, ja tutkija on siten väistämättä osa tutkimuskohdettaan. (Heikkinen 2018, 184.)

Tutkimukseni tavoitteena ei ollut missään vaiheessa pyrkiä yleistettävään tietoon. Vaikka alkuvaiheessa tarkoitukseni oli haastatella kahta musiikinopettajaa, halusin alusta asti ennemmin tuoda esiin musiikinopettajien ainutkertaiset tarinat kuin etsiä yleistettävää totuutta musiikinopettajuudesta (kts. luku 5.3.1). Yhden tutkimushenkilön tarinoiden yksityiskohtaisempi tarkastelu näyttäytyi myös narratiivisuuden näkökulmasta vahvuutena, sillä pystyin antamaan tarkan kuvauksen yhden musiikinopettajan työtodellisuudesta ja sisäisestä maailmasta.

Keskeistä laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on tutkimusraportin läpinäkyvyys (Kiviniemi 2018, 84). Edellä kuvatun periaatteen mukaisesti olen pyrkinyt avoimeen raportointiin tutkimusprosessin joka vaiheessa. Tutkimusraportti koostuu tutkijan tulkinnallisesta rekonstruktioista, ja tutkija on aineistoa raportoidessaan myös tulkintojen

tekijä. Olenkin tietoinen, että joku toinen tutkija saattaisi luokitella tämän tutkimuksen aineiston eri tavalla ja painottaa eri ulottuvuuksia. Tulkinta on siitä syystä aina ”ehdollinen, vajavainen ja yksipuolinen käsitys ilmiöstä.” (Kiviniemi 2018, 85-86.) Jokainen tulkinta voidaan siis kyseenalaistaa ja niiden tilalle voidaan esittää myös vaihtoehtoja (emt., 86).

Tutkijan ollessa itse eräänlainen aineistonkeruun väline, on luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä hänen näkemyksensä ja tulkintansa tutkittavasta ilmiöstä kehittyvät ja muuttuvat (Kiviniemi 2018, 84). Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. Alun perin tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia musiikinopettajan kasvutarinaa mahdollisten *käännekohtien* ja *vaiheiden* näkökulmasta. Heti ensimmäisen haastattelun edetessä huomasin, etten saanut niitä vastauksia, joita odotin saavani. Ensimmäisen haastattelun jälkeen muutin tutkimuksen painotusta haastattelussa esiin tulleisiin dialogisuuden, kohtaamisen ja itsereflektion näkökulmiin. Lisäksi tässä vaiheessa tavoitteenani oli rakentaa haastateltavan tarinoista narratiivisen analyysin mukaisesti hänen elämäntarinansa, jossa ilmenisi syyt tämän pedagogiselle toiminnalle ja ajattelulle (kts. luku 5.4). Jouduin kuitenkin hylkäämään ajatuksen, sillä näin perusteellinen analyysi olisi ollut liian laaja toteutettavaksi maisterin tutkielmassa.

Lähtiessäni keräämään aineistoa oli esiymmärrykseni tutkimusaiheesta varsin laaja. Olin tutustunut opettajuutta koskevaan tutkimuskirjallisuuteen ja narratiivisen tutkimuksen periaatteisiin. Lisäksi ajatteluni syvensivät omakohtaiset kokemukseni musiikin opettamisesta. Oli kuitenkin tärkeää tiedostaa esiymmärryksen aiheuttamat haasteet ja pyrittävä siihen, ettei esiymmärrykseni vaikuttaisi liikaa tutkimusprosessiin. Haastattelutilanteessa pyrin olemaan ohjailematta liikaa haastateltavaani, vaikka kerronnallisen haastattelun periaatteiden mukaisesti täyttää objektiivisuutta en tavoitellutkaan (kts. luku 5.3.1). Analyysivaiheessa pyrin siihen, etten painottaisi tuloksissa sellaisia asioita, joita tutkimushenkilö ei itse haastattelutilanteessa painottanut. Tulosten luotettavuutta parantaa se, että tutkimushenkilöllä oli mahdollisuus kommentoida ja oikaista heidän haastatteluissaan esiin tulleita asioita ennen tutkimuksen julkaisemista.

Perehdyin tässä tutkimuksessa suureksi osaksi kotimaiseen lähdekirjallisuuteen. Jokainen tutkija joutuu tekemään valintoja ja rajaamaan työtään. Päädyin syventämään ymmärrystäni suomalaiseseen tutkimukseen ja perehtymään käyttämiini lähteisiin perusteellisesti. Kansainvälisten tutkimusten laajempi tarkastelu olisi saattanut vaikuttaa tutkimukseni näkökulmaan ja sen kulkuun.

Olen tyytyväinen haastatteluaineistooni ja siihen, että tutkimustulokset mahdollistivat varsin syvällisen opettajuuden pohtimisen. Koen, että subjektiivisilla kokemuksillani tutkimusaiheesta oli haastattelun annin kannalta keskeinen rooli. Pystyin myötäelämään haastateltavan kokemuksia ja ymmärtämään, missä kontekstissa hän työskentelee. Myös perusteellinen valmistautuminen haastatteluihin tutkimuskirjallisuuden parissa ja harjoitushaastattelun tekeminen mahdollistivat monipuolisen ja yksityiskohtaisen sisällön. Erityisen kiitollinen olen haastateltavalleni, jonka ansiosta pääsin näin syvälle tutkimusaihetta ja joka ennakkoluulottomasti ja avoimesti jakoi ainutkertaisen tarinansa.

### **6.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tässä tutkimuksessa olen tutkinut musiikin opettamista yhden musiikinopettajan pedagogisen toiminnan ja ajattelun näkökulmasta. Pyrin valottamaan musiikinopettajan työn arkea niin oppilaiden kohtaamisesta opettajan sisäiseen maailmaankin. Tämä tutkimus toi kuitenkin esiin vain opettajan näkökulman; myös lasten ja nuorten näkemysten ja kokemusten tutkiminen olisi ensiarvoisen tärkeää musiikkikasvatuksen alan kehittämisen kannalta (kts. Muukkonen 2010).

Niin kuin tässäkin tutkimuksessa tuli ilmi, on reflektiolla musiikinopettajan henkisen kasvun sekä pedagogisen toiminnan ja ajattelun kehittymisessä keskeinen rooli (kts. myös Huhtinen-Hildén 2012). Siksi olisi tärkeää, että musiikinopettajan työtä tutkittaisiin lisää myös kasvun näkökulmasta, ja opettajan työn inhimillisyyttä tuotaisiin enemmän esiin. Näin reflektion käytännön merkitys saisi pontta vielä keskeisemmän sijan saamiseksi suomalaisessa opettajankoulutuksessa (kts. Henriksson ym. 2004, 9-10).

Suunta on kuitenkin oikea, sillä musiikkikasvatuksen kansainvälisessä tutkimuksessa on noussut vahvasti esiin opettajankoulutus ja erityisesti musiikinopettajaksi kasvaminen (Muukkonen 2010, 234). Myös Suomessa kiinnostus musiikkikasvatuksen tunnepuolta kohtaan on nostanut päätään. Varsinkin monien Sibelius-Akatemiasta valmistuvien musiikkikasvattajien mielenkiinto näyttää kohdistuvan tunnekasvatuksen mahdollisuuksiin musiikinopetuksessa yhä enemmän, sillä aiheesta on tehty useampi maisterintutkielma viimeisten vuosien aikana (esim. Malve 2018, Piira 2019, Talikka 2019).

Musiikkikasvatus antaa paljon välineitä tunnekasvatukseen, mutta se edellyttää opettajalta taitoa tähän. Yksi jatkotutkimusaihe voisikin olla Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemukset tunnekasvatuksesta musiikkikasvatuksen pedago-

gisissa opinnoissa. Opiskelijoiden näkökulmien esiin tuominen ja niiden tarkastelu olisi hyvä tapa kehittää musiikkikasvatuksen alaa ja opettajankoulutusta edelleen. Nuorten, opettajuutta tuorein silmien tarkastelevien opiskelijoiden näkemykset voivat olla kullannarvoisia kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen toteutumisen kannalta.

## Lähteet

- Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Anttila, E. 2003. A Dream Journey to the Unknown: Searching for Dialogue in Dance Education. Theatre Academy, Finland: Acta Scenica 14.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu University Press.
- Atkinson, R. 1998. The life story interview. Sage.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (toim.) 2009. Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty. Dordrecht; London: Springer.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. 2009. Narrative Inquiry in Music Education: Toward Resonant Work. Teoksessa Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (toim.) Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty. Dordrecht; London: Springer, 19-29.
- Beattie, M. 1995. Counstructing Professional Knowledge in Teaching. A Narrative of Change and Development. New York: Teachers College Press.
- Björk, Cecilia. 2016. In Search of Good Relationship to Music: Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices. Åbo Akademi University Press.
- Bruner, J. 1986/2009. Actual minds, possible words. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. WSOY.
- Buber, M. 1970. I and thou (W. Kaufmann, Trans.) New York: Charles Scribner's Sons, 57.
- Clandinin, D. J. 2009. Troubling Certainty: Narrative Possibilities in Music Education. Teoksessa Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (toim.) Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty. Dordrecht; London: Springer, 201–209.
- Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Dewey, J. 1934/1980. Art as experience. New York: Putnam's Sons.

- Dewey, J. 1902/1959. *The child and the curriculum* (No. 5) Chicago: University of Chicago press.
- Donne, J. 1988. *Rukouksia sairastaneelta*. Suomentanut P. Rissanen. Pieksämäki: Raamattutalo. Englanninkielinen alkuteos 1624.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [Verkkokirja]. Jyväskylä: PS-kustannus, 209-231.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27-51.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed* (revised). New York: Continuum.
- Freire, P. & Araújo Freire, A. M. 2000. *Pedagogy of the heart*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Haarakangas, K. 2008. *Parantava puhe. Dialogisuus ihmissuhteissa, mielenterveystyössä ja psykiatrisessa hoidossa*. Helsinki: Hakapaino.
- Haavio, M. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative. Questions, issues, and exemplary works. *Life history and narrative*, 113-135.
- Heikkinen, H. L. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 275-290.
- Heikkinen, H. L. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. & Syrjälä, L. 2002. *Tarinat – ikkuna opettajan työhön ja elämään*. Teoksessa H. L. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 157-162.

- Heikkinen, H. L. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulu University Press, 15-28.
- Heikkinen, H. L. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 170-187.
- Henriksson, L., Raehalme O., Törmä, T., Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2004. Johdanto. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-10.
- Henriksson, L., Raehalme O., Törmä, T., Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2004. Yhteinen matka ja tuliaiset. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 177-188.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. [Verkkokirja]. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013. Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 130-149.
- Huotilainen, M. & Putkinen, V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. Musiikki 3-4, 204-217.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula, (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189-222.
- Jordan-Kilkki, P., Korolainen-Viitasalo E. & Kauppinen, E. 2013. Johdanto. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Korolainen-Viitasalo & E. Kauppinen (toim.) Musiikkipeda-

- gogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 8.
- Jordan-Kilki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Korolainen-Viitasalo & E. Kauppinen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus, 18-27.
- Juntunen, M.-L. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. Musiikkikasvatus 10. 1-2 (2007), 59-64.
- Kaikkonen, M. 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus, 28-36.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS-kustannus.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kelchtermans, G. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana - opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulu University Press, 75-99.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-87.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa – kokonaisuutena ihmisenä avoimessa yhteydessä Toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa: Ihmisenä ihmis-yhteisössä. Osa 2. Tampereen yliopisto, 29-55.
- Malve, T. 2018. Henkinen turvallisuus luovassa musiikkikasvatuksessa: lasten kokemuksia säveltämisestä, turvallisuuden tunteesta ja leikeistä Kuule, minä sävellän -projektissa. Maisterin tutkielma. Sibelius-Akatemia.

- Mead, G. H. 1962. *Mind, Self & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Toim. & johdanto C.V. Morris. Works of George Herbert Mead I. Chicago: The University of Chicago Press.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Sibelius-Akatemia*.
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205-218.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 73-94.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) *Opettajuuden psykologia*. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12-61.
- Piira, Taru. 2019. Kohti hyvää musiikkisuhdetta: viulunsoitonopettajien kertomuksia oppijan henkisen turvallisuuden tukemisesta dialogin keinoin. *Maisterin tutkielma*. Sibelius-Akatemia.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5-23.
- Puolimatka, T. 1998. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. *Kirjayhtymä*.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1993. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.

- Ruismäki, H. & Ruokonen, I. 2009. Children's right to good music education – some practical applications and synthesis towards the ideals of the children's rights declaration. *Problems in Music Pedagogy*, 4, 5, 7-17.
- Ruismäki, H. & Ruokonen, I. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 116-128.
- Räsänen, R. 2007. Arvot opettajan työn tienviitoina. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulu: Oulu University Press, 29-43.
- Salomaa, J. E. 1947. *Koulukasvatusoppi*. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talikka, C. 2019. *Tunneäly lapsi- ja nuorisokuorojen johtajien työssä*. Maisterin tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavissa: [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 28.12.2020.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.
- Unkari-Virtanen, L. & Kaikkonen, M. 2007. *Musiikkikasvatus* 1-2/2007 (10), 23-33.
- Varto, J. 2001. Mihin lasta kasvatetaan? Teoksessa Itkonen, Matti. (toim.) *Ihminen mikä ja kuka olet?* Tampere: Tampereen yliopistopaino, 9-25.
- Vehviläinen, S. 2010. Dialogisuus – asennetta vai konkreettista tekemistä? Elektroninen lähde. <http://www.tyonohjaaja.blogspot.com/2010/06/dialogisuus-asennetta-vai-konkreettista.html>. Luettu 4.10.2020.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 155-178.

- Väljærvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat. Teoksessa E. Estola, H. L. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulu University Press, 15-28.
- Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University press.

# Liitteet

## Liite 1. Alustavat haastattelukysymykset

1. Miten sinusta tuli musiikinopettaja? Millainen opettaja sinä olet?
2. Jos muistelet ensimmäisiä opetuskokemuksia musiikinopettajana, mitä muistat siitä? Millaisia vaiheita urasi aikana on ollut?

## Liite 2. Haastattelu 1

### Pohjakysymykset

Minkä ikäinen olet?

Missä koulussa olet nyt töissä?

Miten kauan olet ollut siellä?

**Miten sinusta tuli musiikinopettaja?** (ajautuminen vs unelma vs sattumaa)

Koska tiesit, että haluat opettaa musiikkia?

### Syventävät kysymykset

1. Voisit aloittaa tällä (suuntaa haastateltavan siihen tunteeseen ja herättää tunteet): **Millainen opettaja sinä olet?** Miten se, millainen opettaja haluat olla, on muuttunut urasi aikana? Onko kuva itsestäsi opettajana muuttunut vuosien varrella? Miten?)
2. **Jos muistelet ensimmäisiä kuukausia opettajana,** mitä muistat siitä? Mitä ajattelit itsestäsi opettajana? Millaisista asioista olit huolissasi? Millaisiksi koit ensimmäiset opetuskokemuksesi? Mitä muistat sun ekasta työpaikasta? Milloin opetustyö alkoi helpottaa?
3. **Kerro asioista, jotka ovat yllättäneet sinua opettajaurasi varrella. Oletko yllättänyt itsesi?**
4. **Kerro onnistumisista tai epäonnistumisista työurasi aikana.** Miten nämä kokemukset ovat muuttaneet sinua opettajana tai toisaalta ihmisenä? Milloin olet ollut *ylpein* opetustyössäsi? Mitkä kokemukset tuottaneet *pettymyksiä*? Muistatko jonkun *erityisen haastavan tilanteen*? Tai tilanteen jossa onnistuit *erityisen hyvin*?
5. **Oletko ajatellut vaihtaa alaa?** vastaa että joo mutta tutkija voi kysyä että no olet kuitenkin jäänyt, mikä on saanut jatkamaan.
6. **Onko vaiheita, jolloin olet ollut erityisen tyytyväinen ollessasi opettajana? Entä erityisen vaikeaa?** Onko tämä vaikuttanut työhösi ja suhteeseesi opettamiseen.
7. **Onko opetustyö muuttunut ajan saatossa?** Miksi ja miten se on helpottunut? **Onko oppilaiden kanssa työskenteleminen muuttunut,** heidän kohtaamisensa (en hae tällä sitä, että ovatko oppilaat muuttuneet ajan saatossa, vaan ennemminkin sitä, että jos eri vaiheissa ollut eri fiilis olla oppilaiden edessä)?
8. **Miten suhtautuminen työhön ja omaan itseen opettajana on muuttunut työvuosien aikana?** Miksi luulet, että näin on käynyt?

### Haastattelu 2:

### Työkysymykset:

1. Millainen ihmis- ja opetuskäsitys ohjaa hänen työtään? Kuinka tämä näkyy opetuksen arjessa?
2. Miten ja miksi hän on omaksunut juuri tämän käsityksen?

Piirrä paperille kartta/jana/virta, jossa näkyy merkitykselliset tapahtumat ja ihmiset. Avaa vähän, että mitä piirroksessa näkyy.

Seuraavaksi mietitään näitä merkityksellisiä tapahtumia ja ihmisiä opettajuuden näkökulmasta. Mitä tapahtumia ja keitä ihmisiä nostaisit esiin opettajaksi kasvun ja opettajaksi tulemisen kannalta?

## MERKITTÄVÄT IHMISET

**Miksi just tämä henkilö on tärkeä?**

### **Pianonsoitonopettaja**

”Kaikki lukiovalintani tähtäsivät koulumusiikkiin. Myös musiikkiopistovalinnat tähtäsi tähän, johtuen siitä että mulla oli koko pianonsoitonurani aikana sama opettaja, joka oli koulussa musiikinopettajana sekä myös taitava pianisti.” *Kerro lisää sun pianonsoitonopettajasta.*

### **Vanhemmat**

Kerroit viimeksi, että lapsuudenkodista ja opettajavanhemmilta on tullut paljon hyödyllistä oppia ryhmänhallintaan ja siihen miten lapsia kohdellaan, niin kuvaile vielä tätä hiukan tarkemmin. *Mitä oppeja sieltä on tullut? Kerro, millainen kasvatusihanne vanhempiesi keskuudessa vallitsi?*

*Mitä asioita painotettiin kasvatuksessa/opetuksessa opettajankoulutuksessasi? Olitko kaikesta samaa mieltä?*

Kuvasit äitisi sanontaa: ”heti lapset narahtavaan otteeseen!” *Kuvaile tätä narahtavaa otetta.*

”Mä oon tottunu jo tähän lapsesta saakka, kun perhe eli siinä rytmissä, niin mä tiesin ihan mihinkä ryhdyn; ei ollu sellasia haavekuvia et se ois jotain ihmeellistä, siis se on tiukkaa työtä, se on myöskin hyvin antavaa.” *Kuvaile näiden kahden asian balanssia. Mikä siitä tekee tiukkaa ja mikä antavaa?*

### **Sisko**

*Kerro lisää teidän suhteestanne.*

Mainitsit siitä, että olet tottunut siskosi kanssa puhumaan asiat halki ja puhki ja että siitä on varmasti ollut hyötyä myös opettajan työssä. *Miksi ja miten?*

### **Omat lapset**

”Mulle on tuonu ymmärrystä ikä mutta myöski omat lapset. Kyllä se monille meistä tuo semmosta uutta näkökulmaa, kun tulee sellasta inhimillisyyttä, semmosta ymmärrystä...” *Kuvaile tätä vähän enemmän. Mitä olet tehnyt opetustilanteissa toisin ennen omia lapsia että huomaat tämän muutoksen käyneen? Mitä konkreettista?*

*(Kuvaile sitä, miten omien lasten saanti vaikutti suhteeseen oppilaisiin.)*

”Et joka asiaan ei tarvitse aina puuttua, joskus voi antaa mennä vähän näin [ohi korvien], et tuossa varmasti joku muu on takana että, ikä on tuonut semmosta tietoa ja taitoa. Et ehkä oon ollu vähän väärälläkin lailla joskus liian tiukka, saattaa olla!” *Mitä*

*meinaat että liian tiukka? Kuvaile vielä sitä. Mikä siinä oli erilaista kuin nykyisessä opetuksessasi?*

*Miten oot ratkassu sen, että on oppilaslähtöinen ja toisaalta musiikintunnilla pitää olla kivaa mutta oppilaiden pitää oppiakin jotain?*

*Ja sitten vielä sellanen ajatus, että jos joku on jollekin tiukka, se on jonkinlaista valtaa, niin miten suhtaudut tähän jännitteeseen että siinä on se oppilaslähtöisyys kuitenkin?*

*Mitä sulle tarkoittaa dialogisuus opettajan työssä? (Koetko olevasi dialoginen opettaja?) Millä tavalla dialogisuus näkyy eri tavalla eri aineissa, esim musiikki vs matemaattikka.*

## HENKILÖSUHTEET TYÖPAIKALLA

Työnohjauksesta: “Että kyllä meillä on monia, sellasia tällä hetkellä jotka on kyl uupuneina työhönsä, semmosia nuorempia joil on tietysti vaikeita, ryhmiä ja vaikeita tapauksia ja oppilaita niin, [...] sivusta katottuna on rankkaa. Ei oo viel sitä ikää, ei oo viel kokemusta. Et sanotaanko se että tota... saattaa ne samat oppilaat käyttäytyä eri tavalla”.  
*Muistatko itse tällasta, että nuorena opettajana olisi ollut uupumusta kun ei ollut vielä kokemusta? Pystytkö samastumaan tähän?*

## OPPILAAT

*”Opettajuus on kohtaamista.” Miksi se on kohtaamista? Miksi kohtaaminen on tärkeää tai osa opettajuutta? Mitä kohtaaminen on?*

*”Opettajan tärkein tehtävä opettajana, on: innostaa, ensin täytyy innostua, sitten onnistua”. Avaa tätä vähän, miksi se on mielestäsi tärkeää?*

Työssäjaksamisesta: “[...] huumorilla, mutta tiukasti [...] että muuten tällasta työtä, suuret ryhmät, paljon opetusta, eeei et sä jaks. [...] eli sul ei äänes kestä, sun ei se ei kestä mikään kyl et se, täs on hirveen monta asiaa joita nyt nimittäi jälkeinpäin aattelee, mikä [...] mikä pitää niinku pelittää.”

*Kerro tästä enemmän, mitkä asiat pitää pelittää. Avaa vähän.*

Kuvailit sitä, että opettajana oleminen on välillä rankkaakin ihmissuhdetyötä.

L: Et eii... Juhannukseen asti on ain semmosta niinku pyörii nää koko ajan...

A: Joo.

L: ...nää mielessä. Se, sen takia mä oon aina sanon' et opettajille täytyy olla se pitkä...

A: Mm.

L: ...pitkä, se on niin rah' semmosta rankkaa ihmissuhdetyötä, et vast niinku heinäkuussa et mä en muista koko kouluu ollenkaan. *Kuvaile vähän lisää tätä ihmissuhdetyötä opettajuudessa.*

Mainitsitkin jotain siitä, että musiikinopettajalla tulee olla näkemystä, ja että muut aiheet eroavat musiikin opettamisesta. *Millä tavalla?*

*Mitä sulle tarkoittaa, on sinut itsensä kanssa ja miten se voisi näkyä opettajan arjessa? (miten se näkyy sun opetustyössä?)*

“En anna piiruakaan periks kenellek', [...] se on et jokainen luokka on erilainen sitten niil on omat, omat niil on ihan erilaisia.”

*Millä tavalla erilaisia? Millasta se vuorovaikutus voi olla eri luokkien kesken?*

Mainitsit, että on pitänyt opetella sopeutumaan oppilaiden temperamenttiin? *Miksi sä koet et se on iän myötä helpottunut?*

Puhuit siitä, miten käyt jatkuvaa itsereflektiota läpi, että mikä oli hyödyllistä, mikä toimi, mitä hyötyä siitä on opettajantyössä?