

**Yläkoulun musiikinopettajuuden merkityksiä praksiin perustuvan
musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta**

Tutkielma (kandidaatti)
08.04.2020

Ella Jäppinen
Musikkipedagogian ainejärjestö
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi Yläkoulun musiikinopettajuuden merkityksiä praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta

Sivumäärä 25

Tekijän nimi Ella Jäppinen

Lukukausi kevät 2020

Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma

Tiivistelmä

Tämä tutkielma on synteesi musiikin aineenopettajuuden tutkimuksista suomalaisessa peruskoulussa 2000-luvulla. Tarkoitukseni oli selvittää musiikinopettajan työn tavoitteita ja sisältöä, koska valtakunnallinen opetussuunnitelma ei tarjoa tarkkoja rajauksia tai kuvauksia tehtävässä toimimiseen. Tutkimuksen taustalla oli suomalaisen musiikkikasvatuksen filosofisen painopisteen siirtyminen esteettisestä praksiaaliseen. Esitin tutkimuskirjallisuudelle seuraavan tutkimuskysymyksen:

Millaisia merkityksiä praksiaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan perustuva musiikin aineenopettajan työ saa peruskoulun kontekstissa?

Toteutin tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, eli toin yhteen tutkimuskysymykseni kannalta keskeisiä aiemmin tehtyjä tutkimuksia ja pyrin antamaan niistä kattavan yleiskuvan. Musiikinopettajuus jakautui tässä tutkimuksessa kahteen pääalueeseen: opettajan merkitykseen oppilaan kasvun tukijana ja kulttuuriseen merkitykseen kouluympäristössä sekä yhteiskunnassa. Lisäksi sivuan opettajan omaa muusikkoutta ja sen vaikutuksia työhön.

Teoreettinen viitekehyseni aineiston tarkastelussa on 1990-luvulla noussut Elliottin praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia, joka syntyi vastavoimaksi aiemmin vallinneelle esteettiselle filosofialle. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian lisäksi avainkäsitteitä ovat musiikki koulun oppiaineena, sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ja vuorovaikutus.

Hakusanat

praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia, musiikinopettaja, peruskoulu, sosiokulttuurinen oppimiskäsitys, kasvatus

Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään

07.04.2020

Sisällys

1. Johdanto	1
2. Keskeiset käsitteet	3
2.1. Esteettinen ja praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia	3
2.2. Musiikki koulun oppiaineena	4
2.3. Sosiokulttuurinen oppiminen ja vuorovaikutus	6
3. Tutkimusasetelma	8
3.1. Tutkimustehtävä ja -kysymykset	8
3.2. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä ja tutkimusprosessin kuvaus	8
3.3. Tutkimusetiikka	9
4. Tulokset ja johtopäätökset	11
4.1. Musiikinopettajan merkitys oppilaan musiikillisen kasvun tukijana	11
4.2. Musiikinopettaja kouluyhteisössä ja yhteiskunnassa	16
4.3. Epätäydellinen opettaja	17
4.4. Opettaja kehittyvänä muusikkona	18
4.5. Johtopäätökset	20
5. Pohdinta, luotettavuustarkastelu ja jatkotutkimusaiheet	21
5.1. Musiikinopettajan kasvatustyö	21
5.2. Opettaja oppiaineen sisällön luoja ja merkityksen perustelijana	22
5.3. Musiikinopettaja muusikkona	23
5.4. Luotettavuustarkastelu	24
5.5. Jatkotutkimusaiheita	24
Lähteet	26

1.Johdanto

Musiikinopettajan toimenkuva on kehittynyt kautta vuosisatojen katedraalien laulunopettajasta musiikin ja pedagogiikan yleisammattilaiseksi. Samalla resursseja on karstittu ja oppiaineen monipuolisuuden vaatimukset ovat kasvaneet. (Muukkonen 2010, 13, 41.) Perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on alettu korostaa yhteisöä oppimisen elementtinä, kulttuurista lukutaitoa ja tunteiden käsittelyä (Opetushallitus 2014, 422). Tässä tutkimuksessa kartoitan, millaisia ulottuvuuksia musiikin aineenopettajan työ sisältää ja millaisia merkityksiä musiikkikasvatukselle annetaan peruskoulun kontekstissa. Teoreettinen linssini musiikinopettajan työn ja sen muutoksen tarkasteluun tulee praksiallisesta musiikkikasvatusfilosofiasta.

Musiikkikasvatuksen filosofinen perusta on elänyt erityisen vahvasti 1990-luvulta alkaen, jolloin Elliott julkaisi provokatiivisenakin pidetyn teoksensa *Music Matters*. Teos kritisoi aiemmin vallalla ollutta esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa. Elliott esitteli tuolloin musisoinnin arvoa itsessään painottavan praksiallisen musiikkikasvatusfilosofian, ja sen vaikutukset ulottuivat myös Suomeen. Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma muuttui samaan aikaan musiikin osalta merkittävästi, ja praksiallismin nähtiin perustelevan tuo muutos. (Westerlund & Väkevä 2009, 93.)

Praksiallisen musiikkikasvatusfilosofian keskeisiä tutkijoita ovat esimerkiksi Elliott ja Silverman (2015) ja Suomessa mm. Westerlund (2002) ja Väkevä (1999, 2004). Westerlund ja Väkevä ovat kirjoittaneet myös praksiallisen musiikkikasvatusfilosofian käytännön sovelluksista (2009). Myös Hakalaa (2007) voidaan opettajuuden ja tutkijuuden suhteen tutkimuksensa myötä pitää musiikkikasvatusfilosofian tutkijana. Laes (2006) on tutkinut sosiokulttuurista kritiikkiä musiikkikasvatuksen oppijakäytöksistä. Koopman (1998) vertailee esteettistä ja praksiallista filosofiaa toisiinsa.

Tässä tutkimuksessa keskeistä on musiikin aineenopettajan työn monipuolisuus, jota esimerkiksi Muukkonen (2010) on tutkinut väitöskirjassaan. Musiikinopettajuutta ovat tutkineet myös Tuusa (2010), Kallio (2015), Heimonen (2008), Väkevä (1999,

2004), Westerlund (2002), Laes (2006), Karppinen (2007), Syrjälä (2017) ja Vuori (2018).

Muukkonen haastatteli tutkimuksessaan kahdeksaa yläkoulun ja lukion musiikinopettajaa, joista neljästä hän on tehnyt muita laajempaa tulkintaa (Muukkonen 2010). Tuusan (2010) tutkimuksen päämäärä on luoda yleiskuva ammatin harjoittamisen käytännöistä. Hän tutkii myös koulutuksen ja työelämän yhteyttä sekä ammattitaidon rakentumista koulutuksen ja ammatissa toimimisen myötä. Karppinen (2007), Vuori (2018), Syrjälä (2017) ja Nelson (2018) ovat keskittyneet opettajan käyttäytymiseen ja persoonaan sekä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Van der Schyffin (2015) tutkimus luo yhteyksiä praksiaalisien teorian ja käytännön toiminnan välille.

Musiikinopettajan työtä ja siihen liittyviä valintoja on tarkasteltu monista eri näkökulmista. Kallion (2015) väitöskirja käsittelee populaarimusiikin asemaa yläkoulun musiikinopetuksessa ja opettajan valtaa sensuroida ohjelmistoa sekä joko vahvistaa tai ulossulkea oppilaiden mielimusiikkia ja sen myötä oppilaiden yhteisöön kuulumisen kokemuksia. Westerlund (2002) taas käsittelee ohjelmistovalintojen filosofisia perusteita. Muukkosen (2010) tutkimuksessa opettajat kertovat toiminnastaan pikemminkin käytännön tasolla: he erittelevät sopivan vaikeustason etsimistä ja omien musiikillisten taustojensa vaikutuksia.

Toteutan tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat praksiaallinen ja esteettinen musiikkikasvatusfilosofia, musiikki koulun oppiaineena, sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ja vuorovaikutus.

2. Keskeiset käsitteet

2.1. Esteettinen ja praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia

Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia ohjasi pitkään suomalaista musiikkikasvatusta. Elliottin 1990-luvulla esittelemä praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia on alkanut vähitellen muodostua opetustoiminnan pohjaksi esteettisen filosofian vaihtoehtona. 1990-luvulla perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma muuttui entistä avoimempaan, joustavampaan ja käytännöllisempään suuntaan, ja opettajilta alettiin odottaa laajaa musiikillisten traditioiden tuntemusta sekä valmiuksia luoda oppilaille sopivaa opetusmateriaalia. Elliottin praksialismin nähtiin perustelevan nämä vaatimukset. (Westerlund & Väkevä 2009, 93–94.)

Praksiaalinen filosofia pyrkii ymmärtämään musiikin merkityksen ihmisille niin laajasti kuin mahdollista. Musiikilla on merkityksiä ja arvoja, jotka ilmenevät autenttisisissa kulttuurisissa toiminnnoissa. Musiikilla on siis esteettisen ulottuvuuden lisäksi käytännön funktio. (Väkevä 1999, 48–49.)

Tuusan mukaan praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa musiikki nähdään ”monimuotoisena inhimillisenä käytäntönä”, jossa musiikin tekeminen ja kuuntelu kytkeytyvät toisiinsa, kun taas esteettinen musiikkikasvatusfilosofia näkee musiikin ennen kaikkea teoksina. (Tuusa 2008, 20.) Pelkistään voidaan sanoa, että praksiaalisuus painottaa prosessia ja esteettinen filosofia lopputulosta. Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys on olennainen osa praksiaalisuutta, koska praksiaalinen filosofia korostaa yhteisön ja ympäröivän kulttuurin asemaa musiikillisessa toiminnassa.

Elliottin ja Silvermanin mukaan musiikkikasvatuksessa on olennaista erottaa toisistaan teknisten taitojen opettelu ja se, miten oppilaita ohjataan musisoimaan musikaalisesti niin, että ohjaus on kasvatuksellisesti ja eettisesti punnittua. Tämä kasvatuksen ja etiikan ottaminen huomioon edustaa praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa. Musisointi ei ole olemassa jotakin lopputuotetta tai saavutusta varten, vaan päämäärä on kokea ”jotakin moraalisesti olennaista” musiikkia tehdessä. Musiikin ja muiden taideaineiden opiskelu voi kehittää oppilaiden demokraattista kansalaisuutta, sosiaalista omatuntoa ja empatiakykyä. (Elliott & Silverman 2015, 46, 142.)

Laeksen mukaan musiikin tuottaminen on samalla minän tuottamista. Musisoinnin itsessään tulee olla palkitsevaa. (Laes 2006, 34.) Westerlund ja Väkevä (2009, 94) puolestaan muotoilevat, että musiikin tuottaminen autenttisisessa kulttuurisessa kontekstissaan on ensisijaista oppimisen kannalta. Opetustilanne ja suoritukset siinä eivät siis nähtävästi ole oppimisen tärkein tilaisuus, vaan musiikin osuus arkielämässä ja ympäröivässä kulttuurissa.

Esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa taas musiikkikasvatuksen tarkoitus nähdään taiteellis-esteettisten kokemusten aikaansaajana. Keskeistä on siis saada käyttöön musiikillisten teosten esteettiset mahdollisuudet. Musiikkikasvatuksen tehtävä on herkistää oppilasta aistimaan musiikillisiä keinoja ja muotoja. Tuusan mukaan esteettinen musiikkikasvatusfilosofia painottaa taiteellisten laatuasioiden merkitystä ja kokemista, tunnekokemusten ja sen myötä elämän rikastamista sekä taiteellisen herkkyyden ja havaitsemisen kehittämistä. (Tuusa 2008, 20.)

Musiikkikasvatuksen tehtävä on herkistää oppilasta aistimaan musiikillisiä keinoja ja muotoja. Koska tunnekokemukset ovat subjektiivisia, musiikki edistää oppilaan itse-tuntemuksen kehitystä (Väkevä 1999, 48–49). Laes (2006, 28) kuvailee esteettisen musiikkikasvatuksen päämäärän olevan ikään kuin oppilaan varjelu huonoilta musiikkikokemuksilta. Sellaisten kokemusten nähdään rikkovan oppijan sisäistä herkkyyttä taidekokemuksille. Laes kirjoittaa oppijan aseman olevan tässä filosofisessa suuntauksessa melko passiivinen verrattuna praksiaalisen filosofian toiminnalliseen oppijarooliin.

2.2. Musiikki koulun oppiaineena

Perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelmassa painottuvat tekemällä oppiminen, kulttuuriseen monimuotoisuuteen kasvaminen ja oppilaan oman, elämänmittaisen musiikkisuhteen tukeminen. Laulaminen, soittaminen, liikkuminen, kuunteleminen, improvisointi, säveltäminen ja koulun sisäisen kulttuurin luominen mainitaan opetuksen sisältöinä. Myös taiteidenvälisyys ja teknologian hyödyntäminen ovat esil-

lä. (Opetushallitus 2014, 422–423.) Musiikkikasvatus sisältää musisoimista, musiikin kuuntelua ja niihin kuuluvien ilmiöiden oppimista. Lisäksi siihen kuuluu niin kutsuttua asiatieta esimerkiksi musiikin tekemisestä ja kuuntelemisesta sekä musiikin historiaa ja musiikin teoriaa (Tuusa 2010, 19.)

Opetussuunnitelmat ja tarjolla olevat opetusmateriaalit tarjoavat opettajalle pikeminkin suuntaviivoja kuin käskyjä, joten musiikki on oppiaineena voimakkaasti kunkin opettajan näköinen näennäisistä yhteisistä käytännöistä huolimatta. Lisäksi kouluympäristöt, resurssit ja kuntien kulttuuri-ilmapiiirit poikkeavat toisistaan, kuten Muukkonen ja Tuusa toteavat tutkimuksissaan (Muukkonen 2010, 49–50, Tuusa 2019, 71–72.)

Kuten Tuusa toteaa, suomalainen musiikinopetus nojaa sekä esteettiseen että praksiin perustuvaan musiikkikasvatusfilosofiaan tai niiden yhdistelmään kunkin opettajan parhaaksi katsomalla tavalla (Tuusa 2010, 20). Koopmanin (1998) mukaan esteettisen filosofian painottaminen voi johtaa musiikin kuuntelun osuuden kasvuun käytännön tekemisen kustannuksella (Koopman 1998, 2). Voidaan siis tulkita, että jo musiikin oppiaineen toimintasisällöt itsessään pohjautuvat erilaisiin filosofioihin. Sen lisäksi opettajan pedagogisiin valintoihin vaikuttaa hänen oma musiikkikasvatusfilosofiansa.

Opetussuunnitelmaa ohjaava oppimiskäsitys on sosiokulttuurinen. Opetussuunnitelman perusteita suoraan lainaten: ”Oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan myös ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön” (Opetushallitus 2014, 17). Oppilas ei nykykäsityksen mukaan ole vain ”musiikillinen suoriutuja” vaan kokonaisuus (Laes 2006, 6). Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia on siis nähtävissä voimakkaana vaikuttimena käytännön opetuksen ja varsinkin musiikin opetussuunnitelman taustalla.

Laes (2006, 17) huomauttaa, että musiikkikasvattajat joutuvat usein perustelemaan musiikin oppiaineen merkitystä koulussa. Myös Muukkonen (2010, 49) nostaa esiin musiikinopetuksen tuntimääriin 1990-luvulla tehdyn merkittävän valtakunnallisen leikkauksen, joka on lannistanut opettajia.

2.3. Sosiokulttuurinen oppiminen ja vuorovaikutus

Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys painottaa opettajan, oppilaiden ja ympäröivän sekä nykyhetkeä edeltävän kulttuurin keskinäistä vuorovaikutusta. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 määritellään, oppiminen on keskeistä sekä yksilön että yhteisön elämässä ja kasvussa. Oppilaan tahto ja kehittyvät yhteistoimintataidot ohjaavat oppimisprosessia, ja oppilasta ohjataan havainnoimaan toimintansa vaikutuksia yhteisössä. Oppiminen ylipäättään tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden, opettajien, muiden aikuisten ja oppimisympäristöjen kanssa, ja oppimisprosessin itsereflektointi on olennaista. (Opetushallitus 2014, 17.)

Laes kirjoittaa, että sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisen olevan sosiaalinen prosessi, ja vuorovaikutus nähdään olennaisena huomioon otettavana ulottuvuutena pedagogisissa ratkaisuisissa (Laes 2006, 19). Käsitys poikkeaa esimerkiksi behavioristisesta oppimiskäsityksestä, joka on tiivistettävissä niin, että opettaja antaa tietoa ja oppilaat vastaanottavat sitä.

Vuorovaikutus on vähintään kahden osapuolen välistä kommunikointia. Vuoren mukaan kommunikointi on sekä verbaalia että nonverbaalia. Opetustilanteessa opettaja ja oppilas kommunikoivat, mutta oppilaat kommunikoivat myös keskenään. Lisäksi musiikinopetuksessa soitettava tai laulettava teos on yksi kommunikoija. Opetustilanteen kannalta hyvin tärkeään nonverbaaliin vuorovaikutukseen kuuluvat ilmeet, katse, kehonkieli, kosketus sekä tilan ja äänen käyttö. Kuultavien ja nähtävien tekijöiden lisäksi myös opetustilanteen ilmapiiri on osa vuorovaikutusta. Tässä kirjallisuuskatsauksessa erityisen tärkeitä ilmiöitä ovat turvallisuus ja luottamus, joihin pyritään opettajan ja oppilaiden sekä työyhteisön vuorovaikutuksessa. (Vuori 2018, 4–6.)

Laes (2006, 16) kirjoittaa, että oppijan kannalta oppimistilanteessa kasvattaja on tärkein osatekijä, koska hänen läsnäolonsa sävyttää tilannetta ja oppimisympäristöä. Toiset oppilaat ovat myös merkittävä tekijä, koska oppilaiden tasavertaisuus tekee vuorovaikutuksesta välitöntä (Laes 2006, 16). Rooleja ja työmuotoja voidaan myös varioida. Hakala (2007, 21) puolestaan muotoilee opetustilanteille ominaisen vuorovaikutuksen seuraavasti: Opetustilanteissa opettajan käyttämä puhuttelutapa kutsuu oppilaita esimerkiksi vastaamaan kysymyksiin. Tilanteen luonteeseen kuuluu oppi-

laille annettava tila ja mahdollisuus olla äänessä. Laesta ja Hakalaa voidaan tulkita niin, että opettajalla on tilanteessa valtaa lähtökohtaisesti enemmän kuin oppilailta, mutta hedelmällinen vuorovaikutus perustuu mahdollisimman tasavertaiseen tilan antamiseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Westerlundin (2002, 36) mukaan musiikillinen ajattelukin muotoutuu aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

3. Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymyksen. Kerron systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta tutkimusmenetelmänä ja avaan prosessini kulkua. Lopuksi käsittelen tutkimusetiikkaa.

3.1. Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, mitä musiikinopettajuus on praksialaisen filosofian näkökulmasta. Perehdyn praksialaista musiikkikasvatusfilosofiaa käsittelevään kirjallisuuteen ja tarkastelen sitten musiikinopettajuuden tutkimusta kehittämäni ymmärryksen läpi. Pyrin löytämään vastauksen seuraavaan tutkimuskysymykseen:

Millaisia merkityksiä praksialaiseen musiikkikasvatusfilosofiaan perustuva musiikin aineenopettajan työ saa peruskoulun kontekstissa?

3.2. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä ja tutkimusprosessin kuvaus

Toteutin tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, eli pyrin seulomaan esiin tutkimuskysymykseni kannalta olennaisia tutkimustuloksia ja tiivistämään aiempien tutkimusten keskeisen sisällön. (Salminen 2011.)

Koska tutkimus on laadullinen, vanhan aineiston tulkinta ja uuden etsiminen limityivät läpi koko prosessin. Luon kytköksiä tutkimusten välille ja pyrin ymmärtämään yhtäläisyyksiä erilaisten musiikkipedagogiikan ammattilaisten työssä ja työn hahmoksessa. Koska musiikinopettajuus on kulttuurisidonnaista (Westerlund & Väkevä 2009, 94; Karppinen 2007, 8), painotan aineistossani teoreettista näkökulmaa luokun ottamatta suomalaisia tutkimuksia. Etsin aineistoa Taideyliopiston ja Helsingin yliopiston kirjastojen tarjoamista tietokannoista sekä EBSCO-artikkelitietokannasta seuraavilla hakusanoilla:

praksialainen musiikkikasvatusfilosofia

praksiaalinen AND musiikkikasvatus

vuorovaikutus AND musiikkikasvatus

sosiokulttuurinen oppimiskäsitys AND musiikinopetus

praxial music education

praxial music education AND adolescents

Lisäksi tutkin löytämäni tutkimuskirjallisuuden lähdeluetteloita, ja löysin sen myötä tutkimukseni kannalta keskeistä aineistoa. Rajasin näkökulman vain perusopetuksen yläkouluun, koska alakoulussa ei yleensä toimi musiikin aineenopettajia. Yläkoulun opettajat taas ovat nimenomaan koulutettuja aineenopettajia.

Aineiston etsiminen ja sen tutkiminen veivät kuusi kuukautta, ja tutkimuskysymys sai lopullisen muotonsa prosessin myötä. Kirjoitusvaihe, johon limittyi vielä tarkentavaa aineiston etsintää, kesti neljä kuukautta.

Luonnosvaiheen tutkimuskysymykset ”millaisia rooleja musiikinopettajuuteen sisältyy” ja ”mitä taitoja musiikinopettajalla on oltava” ohjasivat minut seuraamaan musiikkikasvatuksen kenttää ja valtakunnallista mediaa tarkoin silmin. Olen kautta koko tutkimustyöskentelyni pyrkinyt laajentamaan tietämystäni musiikkikasvatuksen teoriasta ja perusopetuksen kentästä lukemalla ja kuuntelemalla mahdollisimman paljon aineistoa sekä keskustelemalla alan asiantuntijoiden kanssa.

3.3. Tutkimusetiikka

Noudatan tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta hyvään tieteelliseen käytäntöön. Pyrin työssäni luotettavuuteen ja objektiivisuuteen. Noudatan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Koska kokoan yhteen aiempia tutkimuksia, huolehdin tutkijoiden työn kunnioittamisesta asianmukaisin lähdeviittein ja osoitan tekstissä selkeästi, milloin kyse on omista ajatuksistani ja tulkinastani. (TENK 2012, 6.)

Olen kriittinen aineistoani kohtaan, ja pyrin ottamaan huomioon myös omille valinnoilleni tai ennakkokäsityksilleni vastakkaiset näkökulmat. Korjaan tutkimus-

menettelyjäni tarvittaessa prosessin aikana ja arvioin omaa toimintaani jatkuvasti. Toimintaani ohjaavat suunnitelmallisuus ja järjestelmällisyys, ja pystyn perustelemaan tekemäni ratkaisut. Esittelen löytämäni aineiston selvästi ja johdonmukaisesti niin, että tulosten väliset yhteydet ovat hahmotettavissa. Etenkin käyttäessäni alan erityiskäsitteitä esitän niiden taustoja ja määrittelen käsitteet niin, että ne ovat ymmärrettävissä myös ilman musiikkikasvatuksen alan koulutusta. (Hirsjärvi ym. 2002, 22–23.)

4. Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa erittelen aineistosta löytämiäni keskeisiä teemoja ja luon vertailuasetelmia sekä kysymyksenasetteluja tutkimusten välille. Musiikinopettajuus jakautuu tässä tutkimuksessa kahteen pääulottuvuuteen, jotka ovat musiikinopettajan merkitys oppilaan elämässä ja merkitys kouluyhteisössä sekä yhteiskunnassa. Lopuksi teen tutkimustuloksista synteesin ja esittelen johtopäätöksiäni niistä.

4.1. Musiikinopettajan merkitys oppilaan musiikillisen kasvun tukijana

Musiikinopettajan sosiaalinen vastuu ja valta tulevat esiin etenkin Muukkosen (2010) ja Kallion (2015) tutkimuksissa. Kasvavien nuorten kanssa toimivan opettajan tulee Muukkosen mukaan huomioida kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet mahdollisimman tasapuolisesti (Muukkonen 2010, 81). Opettajan tehtävä on siis mahdollistaa, rohkaista ja johdattaa. Kallio toteaaakin musiikinopettajan opettavan pikemminkin oppilasta kuin musiikkia, jotta oppilas löytäisi musiikista itseilmaisun välineitä ja tukea ihmisenä kasvamiseen (Kallio 2015, 9–10).

Westerlund (2002, 33, 84) korostaa, että soitettava ja laulettava musiikkimateriaali on aina sidoksissa kulttuuriseen traditioon, tapoihin ja oppilaiden taitoihin. Musisoidessaan oppilaan tulee oppia havainnoimaan sekä omaa että muiden toimintaa. On ilmeistä, että opettajan tulee osata arvioida ohjelmiston musiikillinen vaatimustaso ja sisältö niin, että se motivoi oppilaita, mutta se ei lannista vaikeudellaan tai tunnu vaikeasti lähestyttävältä. Ohjelmiston tulisi silti antaa riittävästi haastetta sekä yksilöille että ryhmälle yhdessä.

Ryhmäyttäminen ja muut sosiaaliset ulottuvuudet ovat olennainen osa musiikinopettajan vastuuta (Muukkonen 2010, 163). Oppitunti voi esiintymistilanteineen vertaustua jopa nuorten vapaa-ajan viettoon ikään kuin näyttäytymisen tilaisuutena (emt, 163). Kallio taas nostaa esiin sen, miten ohjelmistovalinnoilla voidaan huomioida erilaisten oppilaiden olemassaolo tai jopa sulkea heidät ulos ikään kuin näkymättömiksi. Opettaja toimii työssään myös koulujärjestelmään liittyvien sensuurirajojen

sisällä esimerkiksi laulutekstien kanssa (Kallio 2015). Vaikka tunneilla opetellaan musiikillisia erityistaitoja, käytännön toimintakulttuurin merkitys oppilaan kasvun tukena on huomattavan suuri. Saavutettavilla taidoilla ei nähtävästi ole kasvun kannalta yhtä suurta merkitystä,

Van der Schyff (2015, 77) painottaa, että opettajan täytyy ymmärtää laajasti ihmisenä kasvamista. Oppilas kehittyy fyysisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti, ja opettajan tulee toimia eettisesti kasvun tukijana. Myös Nelson (2019, 90) muistuttaa, että opettajan uskomukset oppilaan oppimismahdollisuuksista ja musikaalisuudesta vaikuttavat oppilaan oppimiseen ja kehittymiseen. Laeksen mukaan taas musiikin tuottaminen on samalla minän tuottamista. Musiikinopettajan tehtävä on siis tukea näitä rakentumisen kokemuksia. Musisoinnin itsessään tulee olla palkitsevaa. (Laes 2006, 34.) Kun oppiminen hahmotetaan näin sosiokulttuurisesti, voidaan päätellä, että ihmisyden laaja ymmärtäminen on ensiarvoisen tärkeää. Silloin on selvää, että ihmiset vaikuttavat toisiinsa ja toistensa oppimisprosesseihin huomattavan paljon.

Jos oppilas on innostunut musiikista, hän voi löytää väyliä musiikin kuunteluun ja tekemiseen itsekin. Opettajan vastuu ja vapaus onkin strukturoida toimintaa sopiviksi annoksiksi ja muodostaa laajasta mahdollisuuksien kirjosta mielekäs ja kattava kokonaisuus musiikillisen yleissivistyksen kartuttamiseksi ja monipuolisten tunnekokemusten herättämiseksi. Opettajan esittelemä musiikki voi myös oudoksuttaa tai inhottaa oppilaita, ja keskeistä oppilaille onkin oppia havaitsemaan ja tarkastelemaan musiikin herättämiä tunteita (Muukkonen 2010, 127, 154). Tuusa (2010, 33) pitää opettamisen taitona nimenomaan sitä, miten oppilaat saadaan kiinnostumaan monipuolisesti eri musiikinlajeista.

Myös Väkevä (2004, 111) korostaa punnitun opetussisällön merkitystä. Tunneilla tehtävien asioiden ei tulisi olla sattumanvaraisia, ja oppilaan tulee voida kytkeä opetettava asia omaan elämänpiiriinsä. Nimenomaan tämä oppilaan elämänpiirin huomioiminen on nähtävissä sosiokulttuuriseksi musiikkikasvatukseksi. Oppiminen kasvattaa sekä opettajaa että oppilaita. Voidaan myös tulkita, että oppilaat oppivat ihmisyttä ja vuorovaikutusta, kun he saavat kokemuksen siitä, että heidän näkökulmaansa ja elämänvaihettaan on ajateltu opetusta suunniteltaessa. Musiikista tulee yhteistä

käytäntöä, joka on valmiiksi lähellä oppilaita. Opettaja ei yksin määrittele sitä, mikä on hyvää tai oikeanlaista musiikkia.

Vuoren haastatteleva opettaja puhuu luotettavan aikuisen tarpeesta, mikä konkretisoi musiikinopettajan merkitystä kasvattajana ja vuorovaikutuksen osapuolena (Vuori 2018, 60). Vaikka sosiokulttuurinen oppimiskäsitys perustuu vuorovaikutukseen ja siihen, että opettajakin oppii oppilailta, opettaja on joka tapauksessa päävastuussa. Vuoren sanoin ”opettajan rooli on vuosikymmenten saatossa muuttunut arvovaltaisesta kaiken tietävästä auktoriteetista enemmän oppilaiden yksilölliset tarpeet huomioonottavaksi moniosajaksi”. (emt., 12). Tuusa (2010) taas kirjoittaa ”uudesta opettajuudesta”, joka tarkoittaa nykyään yhä enemmän kasvattajuutta aineenhallinnan ohella. Kasvattajuus on joustavaa ja tilannekohtaista taitoa toimia. Se vaatii vahvaa opettajien yhteistyötä kouluyhteisössä, koska hyvä oppilaantuntemus luo pohjan kasvatustyölle. Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys ilmenee juuri näiden verkostojen yhteistoiminnassa. Tuusa painottaa yhteistyötä myös perheiden ja muiden oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavien tahojen kanssa. (Tuusa 2010, 25, 27.)

Karppinen (2007) muistuttaa vuorovaikutuksen herkkyydestä nuorten oppilaiden kanssa. Vaikka joitakin soittamiseen kuuluvia asioita on vaikeaa opettaa ilman kosketusta, musiikinopettajan tulee olla hyvin tietoinen oppilaiden keskenään erilaisista fyysisistä vyöhykkeistä. Jollekulle metrin etäisyys voi rikkoa henkilökohtaisen vyöhykkeen. (Karppinen 2007, 23). Sekä Tuusa (2010) että Vuori (2018) puolestaan nostavat esiin sen, miten tärkeää opettajan on ottaa huomioon nuorten emotionaalisesti herkkä kehitysvaihe ja oppilaiden yksilölliset luonne-erot. Tuusa mainitsee opettajan olennaisina taitoina oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ymmärtämisen ja tukemisen sekä turvallisuuden kokemuksen rakentamisen (Tuusa 2010, 33). Laulaminen ja soittaminen voivat tuntua oppilaista henkilökohtaisilta ja aroilta asioilta (Vuori 2018, 46). Läsnaolo ja aistimisen herkkyyys vuorovaikutustilanteissa on siis oletettavasti tärkeää etenkin siksi, että tunneilla opetellaan musiikillisia taitoja ja virheitä saattaa tulla.

Kuten myös Laes (2006) kirjoittaa, musiikkikasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on musiikillinen kasvu. Musiikillisen kanssakäymisen ja musiikillisten kokemusten tarkoitus on oppia sekä musiikista että ihmisyydestä, eli sosiaalinen ulottuvuus on olennainen. (Laes 2006, 9.) Karppinenkin (2007, 25–26) toteaa, että ensisijaisia ominai-

suuksia musiikinopettajalle ovat ohjaamiskyky ja inhimillisuus. Hyvä opettaja kykenee toimimaan oppilaiden kognitiivista kehitystasoa vastaavalla tavalla.

Vuori (2018) nostaa esiin myös vuorovaikutuksen olennaiset elementit ja tavat, kuten yhteisen tervehdyksen tunnin alussa (Vuori 2018, 48, 70). Tuntitilanteen tapojen tärkeys turvallisuudentunteen luojana nousee esiin myös Muukkosen (2010) tutkimuksessa: opettaja on sen mahdollistaja, että musiikista tulee turvallinen sosiaalisen olemisen tapa. Yhteinen alkulämmittely toimii monasti virittäjänä. Muukkonen (2010, 121, 127) muistuttaa opettajan olevan vastuussa myös oppilaiden hyvinvoinnista ja siitä, että kaikille tarjoutuu onnistumisen mahdollisuus. Karppinen (2007, 22) taas painottaa vuorovaikutuksessa opettajan äänenkäyttöä keskeisenä tunnelmanluojana.

Turvallisuudentunteen luomisena voidaan pitää myös sitä, että opettajakin osoittaa olevansa vain ihminen: opettajakin voi soittaa väärä ääniä tai antaa epäselvät ohjeet, ja tilanne voidaan purkaa heti. Jokainen tehtävä ja harjoite on perusteltava oppilaille. Näin opetustilanteen johtovastuu säilyy opettajalla. Oppilaathan ovat tunneilla oppimassa haastavia ja välillä jonkun oppilaan mielestä ikävänkin tuntuisia taitoja. (Muukkonen 2010, 128, 133).

Musiikinopettaja on Muukkosen haastatteleman opettajan mukaan ikkunoiden avaa-ja, jonka tehtävänä on tasapainoilla sen välillä, mikä on itsestä tärkeää ja mistä oppilaat pitävät. On tärkeää säilyttää oma innostus asioihin, joita pitää tärkeinä. Opettajan merkitys tehtävässään saattaa hänen mukaansa joskus tiivistyä pieniin mutta tärkeisiin hetkiin. Tällainen hetki voi olla esimerkiksi se, kun opettaja kopioi oppilaalle nuotit, joita tämä on etsinyt pitkään, tai kun hän neuvoo jossakin yksittäisessä asiassa, oppilas ilahtuu ja pääsee näin toimissaan eteenpäin. (Muukkonen 2010, 158–159.)

Sekä Vuoren (2007), Tuusan (2010) että Muukkosen (2010) haastattelemat opettajat puhuvat suhteellisuudentajusta, joka kehittyy vain työkokemuksen myötä. Vuori (2007) taas kirjoittaa opettajan työssä väistämättä sattuvista epäonnistumisista vuorovaikutustilanteissa, joista kokenut opettaja pääsee eteenpäin aloittelijaa nopeammin (Vuori 2007, 46). Muukkonen (2010) mainitsee työkokemuksen pituuden (Muukkonen 2010, 125, 148) lisäksi muut elämäntapahtumat, jotka voivat toimia mittakaavana (emt. 116–117). Esimerkiksi läheisen sairastuminen tai muu suuri kriisi voi laskea onnistumisen paineita ja itsekritiikin määrää. Musiikinopettajuuteen näyttää sisälty-

vän helposti valtavia kasvatustyön ja aineenhallinnan paineita, joiden käsittelyssä voi harjaantua vain työkokemuksen myötä.

Muukkosen (2010) haastattelema musiikinopettaja kokee työnsä muuttuneen 30 vuodessa yhä enemmän ”musiikkiterapiaksi”. Hän näkee oppilaiden joukossa vuosi vuodelta enemmän psyykkistä pahoinvointia, ja oppilaiden perhetaustoissa on hänen mukaansa enemmän vaihtelevuutta kuin esimerkiksi 1990-luvulla (emt., 24). Myös Tuusan (Tuusa 2010, 78) aineistossa nousevat esiin oppilaiden lisääntyneet ongelmat. Terapianomaisuudeksi voidaan tässä kirjallisuuskatsauksessa nähdä myös musiikin kuunteluun liittyvä tunnekasvatus. Opettaja ohjaa oppilaita havainnoimaan tunteita, joita eri musiikinlajit heissä herättävät, eli hän toimii musiikin välittäjänä ja opastajana. (Muukkonen 2010, 195–196). Myös Tuusan esiin nostama uusi opettajuus yhteistyöverkostoineen oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi voidaan nähdä terapeuttiseksi kasvatustoiminnaksi (Tuusa 2010, 30–34.) Van der Schyff taas kuvailee musiikkikasvatustoiminnan terapeuttisine aspekteineen johdattavan sekä opettajaa että oppilaita ymmärtämään, mitä ihmisyyks on (van der Schyff 2015, 78.). Kuten sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä nähdään, oppiminen on siis aina yhteisöllistä.

Hyvinvoinnin tukemiseksi on nähtävissä myös opettajien kertomuksista välittyvä tahto ymmärtää oppilaiden maailmaa ja tuoda tunneille sellaista ohjelmistoa ja tekemistä, josta oppilaat innostuvat (Muukkonen 2010, 126, 147). Opettaja voi välittää oppilaistaan niin paljon, että heidän asiansa tulevat mieleen myös vapaa-ajalla (Muukkonen 2010, 117–118). Vuoren (2018, 60) mainitsema luotettavan aikuisen tarve ja opettajan toimiminen kuuntelijana vie voimavaroja, mutta se myös avaa näkökulmia oppilaiden elämään, jotta opettaja voi edistää heidän oppimistaan ja kasvamistaan parhaalla mahdollisella tavalla. Hän näkee esimerkiksi työrauhan häiritsemisen musiikintunneilla kielivän oppilaan tarpeesta kuuntelijalle, eli opettajan täytyy nähdäkseni olla hyvin herkkä aistimaan näitä tarpeita (emt, 60). Laes toteaaakin musiikkikasvatuksen ulottuvan paitsi musiikin ja ihmisen suhteeseen, myös ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen. Laes näkee nuo suhteet erityisesti musiikkiterapian alueena, ja hänen mukaansa musiikkiterapia on viime aikoina alkanut lähestyä

musiikkikasvatusta. (Laes 2006, 10–11). Ihmisyyttä ja kasvua tukevien musiikkikasvatustilanteiden voidaan nähdä ilmentävän praksiaalista filosofiaa käytännössä.

4.2. Musiikinopettaja koulu yhteisössä ja yhteiskunnassa

Koulujen konsertti- ja musiikkiteatteriprojekteihin tarvitaan niitä koordinoiva johtaja, vaikka vastuuta annettaisiin oppilaille sävellyksessä, sovituksessa tai jopa ohjauksessa. Tällaista opettamista nimittää käynnistämiseksi esimerkiksi Muukkosen haastattelema yläkoulun musiikinopettaja (Muukkonen 2010, 133). Käynnistäminen sopii toimenkuvaksi musiikinopettajalle muutenkin. Hänen tulisi osata arvioida kussakin tilanteessa sopiva etenemisvauhti ja -suunta. Lisäksi musiikinopettaja käynnistää oppilasyhteisön sisäisiä prosesseja. Opettaja voi järjestää esimerkiksi bänditoimintaa välitunneille ja näin saattaa yhteen oppilaita, jotka ovat kiinnostuneita samantyyppisestä musiikista. (Muukkonen 2010, 28, 140.) Musiikinopettajan on siis mahdollista auttaa alkuun kulttuurisia yhteisöjä, jotka muodostavat omia toimintatapoja ja jotka oppivat toisiltaan.

Tuusa (2010) vertaa opettajuutta institutionaalisenä positiona lääkärin tai lakimiehen ammattiin, joskin hän näkee musiikinopettajan hyvin autonomisena toimijana. Musiikinopettaja on työnsä itsenäinen suunnittelija ja toteuttaja. Suomessa musiikinopettaja lisäksi tyypillisesti kehittää työtään tutkimuspohjaisesti (Tuusa 2010, 33–34). Myös Muukkonen nostaa esiin musiikinopettajien kokemukset itsenäisyydestä ja yksinäisyydestä kouluissa. Musiikinopettajan työn erityislaatu ilmenee esimerkiksi koulun lukuvuoden juhliin kuuluvassa, osittain piiloon jäävässä työssä: ”Siel saa sitten ruuvimeisseli ja teippirulla kädessä kulkee sitten”, toteaa yksi Muukkosen haastattelemissa opettajista. (Muukkonen 2010, 156–157.)

Musiikin asemaa koulun oppiaineena on perusteltu muun muassa yksilöllisillä ja sosiaalisilla syillä. Sillä voidaan kasvattaa tulevaisuuden kansalaisia ja saavuttaa esteettisten elämysten lisäksi tunnekasvatuksellisia hyötyjä. Musiikinopetuksessa opitaan taitojen lisäksi asenteita (Heimonen 2008, 63, 73). Esteettisten kokemusten tavoittelun rinnalle on Heimosen mukaan noussut myös käytännöllinen ja praksiaallinen taso

varsinkin Pohjoismaissa. Musiikilta vaaditaan kasvatustuloksia ja oppilaiden ihmisyden kehittämisen saavutuksia, eli siihen liitetään välinearvo. Tästä näkökulmasta musiikinopettajan työhön sisältyy opetuksen olemassaolon perustelua. Voidaan olettaa, että musiikinopettajan täytyy osata vedota toimintaansa ohjaavaan filosofiaan, jotta aineen olemassaololle saadaan perusteita. Praksialismi ikään kuin perustelee itsensä, koska se osoittaa musiikin olennaisen aseman inhimillisen olemassaolon ja toiminnan muotona.

Koska musiikinopettaja toimii usein yksin aineensa edustajana, oppiaineen aseman rakentaminen ja yhteistyömallien luominen koulun sisällä ja paikkakunnalla laajemminkin on Muukkosen mukaan yleensä pitkäjänteisyyttä ja kekseliäisyyttä vaativaa työtä (Muukkonen 2010, 167). Tuusa painottaa myös kehittymistä ammatin harjoittamisessa, koska ammatin ja yhteiskunnan muuttuessa käytännön toimintaa ja asiantuntijuutta on mukautettava varsinkin peruskoulussa (Tuusa 2010, 75–76). Yhteistyö muiden aineiden opettajien kanssa on merkittävä osa monen musiikinopettajan arkea esimerkiksi projektien muodossa. (Muukkonen 2010, 166–167; Tuusa 2010, 33–34.)

Uusi opettajuus, kuten Tuusa sen käsittää, tarkoittaa, että vahva aineenhallinta ei riitä. Varsinkin yhtenäisessä peruskoulussa työskentelevä musiikinopettaja kohtaa kasvatuksellisia ongelmia päivittäin. (Tuusa 2010, 30–34.) Muukkonen toteaa musiikin opettamisen olevan ennen kaikkea ihmissuhdetyötä, joka vaatii oman persoonan näyttämistä ja käyttämistä. Luottamus omaan persoonaan ja näkemykseen vaatii hänen mukaansa aikaa ja kokemusta. (Muukkonen 2010, 218.)

4.3. Epätäydellinen opettaja

Moni opettaja Muukkosen aineistossa on huolissaan oman psyykensä kestävydestä musiikinopettajan työssä. Toisaalta monet musiikinopettajat kokevat pystyneensä uransa varrella kehittämään itselleen taloudellisia työtapoja väkisinkin, koska työ veisi helposti kaiken käytettävissä olevan ajan (Muukkonen 2010, 86, 123). Voidaan siis olettaa, että musiikinopettajan työhön sisältyy huomattavan paljon itsen johtamista ja itsereflektointia. Tuusa (2010) nostaa esiin peruskoulun kehittymisen ja

uusimman opetussuunnitelman tuomat opettajuuden, resurssien ja tuntimäärien muutokset, jotka pakottavat opettajia havainnoimaan ja kehittämään työskentelyään. Myös musiikinopettajien koulutukseen kohdistuvat tavoitteet ja vaatimukset vaikuttavat itse ammatissa toimimiseen ja vaikeuttavat työssä jaksamista (Tuusa 2010, 21–25.)

Kuten Vuori (2018) toteaa, ihmisen kapasiteetti ja havainnointikyky ovat joka tapauksessa rajallisia, joten varsinkin opettajauran alussa suurin osa keskittymisestä kuluu aineenhallintaan. Vähitellen työkokemuksen myötä energiaa vapautuu myös vuorovaikutuksen havainnointiin ja vuorovaikutustapojen kehittämiseen. (Vuori 2018, 46.) Tuusa kirjoittaaakin opettajan ammattitaidon olevan muuttuva ja kehittyvä ominaisuus. Ammattitaitoon liittyy myös kyky toimia joustavasti ja monipuolisesti erilaisissa ympäristöissä ja työyhteisöissä. (Tuusa 2010, 29–30.) Hän mainitsee taitoihin ja tietoihin kuuluvan myös kokemuksen myötä syntyvän piilevän niin sanotun hiljaisen tiedon sekä käytännöllisen taitotiedon (Tuusa 2010, 31).

4.4. Opettaja kehittyvänä muusikkona

Kuten van der Schyff (2015, 77) toteaa, opettaja kasvaa ihmisenä, muusikkona ja opettajana jatkuvasti. Vuori, Karppinen, Muukkonen ja Tuusa osoittavat musiikinopettajuuden vaativan uteliasta mieltä ja kiinnostusta paitsi oppilaiden maailmaa, myös itsen kehittämistä kohtaan (Vuori 2018, 46; Muukkonen 2010, 123; Tuusa 2010, 33, 92.). Opettajan oma innostus musiikkia kohtaan ja erityisosaamisalueet antavat nähtävästi pohjavireen ammatissa toimimiselle (Tuusa 2010, 92). Muusikkona toimiminen opetustyön ohessa voi toimia myös vastapainona työlle, kuten Muukkonen tutkimus osoittaa (Muukkonen 2010, 27).

Moni opettaja pitää omana ohjenuoranaan elinikäistä oppimista, joten lisäkoulutus ja uudet ideat opetukseen ovat tervetulleita. Karppinen (2007) mainitsee opettajuuteen kohdistuvan muutos- ja päivityspaineita sekä koulusta että yhteiskunnasta. Aineenhallinnan jatkuvan päivittämisen ja muun muassa uusien teknologisten taitojen hank-

kimisen lisäksi opettajan oletetaan olevan yhteiskunnallinen toimija (Karppinen 2007, 9).

Westerlundin ja Väkevän mukaan Elliottin näkemysten myötä suomalaisilta musiikinopettajilta on alettu odottaa valmiuksia paitsi opettaa useita erilaisia musiikkitraditioita, myös näkemyksiä paikallisten resurssien ja musiikillisten painotusten hyödyntämisestä. Lisäksi opettajilta edellytetään taitoa improvisoida ja luoda opetusmateriaalia, joka vastaa oppilaiden tarpeisiin. Myös ajattelutapa tekemällä oppimisesta alkoi juurtua käytäntöön Elliottin myötä. (Westerlund & Väkevä 2009, 93–94.) Työn vaatimusten ja sisältöjen monipuolisuus lienee siis kytköksissä nimenomaan filosofisen pohjan muutokseen viime vuosikymmenten aikana.

Tuusan mukaan musiikinopettajan tulee olla esimerkki muusikkona, koska oppilaat oppivat musiikkia vuorovaikutuksessa taitavan muusikon kanssa. Tuusa liittyy myös alan kattavan praktisen hallinnan osaksi asiantuntijuutta kasvattajuuden ohessa. (Tuusa 2010, 30). Muukkosen tutkimuksessa taas korostuu enemmän opettajan oman muusikkouden ja kiinnostuksen kohteiden vaikutus opetuksen sisältöön (Muukkonen 2010, 117, 133) ja työssä jaksamiseen (Muukkonen 2010, 127, 161). Opettaja voi sisällyttää monipuoliseen tuntiohjelmistoon vaikkapa syventymisjakson johonkin tiettyyn musiikinlajiin. Kuten yksi haastateltu opettaja asian muotoilee, opettaja ei voi vain antaa musiikkia oppilaille, vaan sitä täytyy saada tehdä myös itse (Muukkonen 2010, 127).

Opettajan toimimisesta esimerkkinä Syrjälä toteaa, että jos opeteltava asia aiheuttaa opettajassa epävarmuutta ja epämielisiä tunteita, jännittäminen siirtyy helposti myös oppilaisiin (Syrjälä 2017, 4). Nonverbaalin vuorovaikutuksen merkitys on siis suuri. Kuten Vuori (2018) muistuttaa, opettajan yleensäkin voi olla vaikeaa hahmottaa omaa toimintaansa ja sitä, mikä kaikki opetustilanteessa on vuorovaikutusta. Hän näkee, että musiikintunneilla vuorovaikutusta on oikeastaan koko ajan. (Vuori 2018, 44–45.) Karppinen puolestaan havainnollistaa, että jos opettaja silmin nähden viihtyy opetustilanteessa, nauttii vaikkapa soittamisesta, osaa kannustaa oppilaita ja jaksaa selittää asioita tarvittaessa uudestaan, oppilaat todennäköisesti motivoituvat opettavasta aineesta. (Karppinen 2007, 36–38.)

4.5. Johtopäätökset

Musiikinopettajan työ näyttäytyy tutkimusten valossa vahvaa mielenhallintaa ja joustavuutta vaativana työnä, joka laajenee helposti vuorokauden jokaiselle tunnille eräänlaiseksi oppilaiden bonusvanhemmuudeksi. Samaan aikaan on ylläpidettävä omaa taiteilijaidentiteettiä, jotta on jotakin mistä ammentaa innostusta oppilaille. Musiikinopettajan on oltava hyvin tietoinen omista ominaisuuksistaan ja taipumuksistaan, jotta työn tekeminen on taloudellista ja mielekästä. Omat ratkaisut täytyy osata perustella, ja itse oppiaineen merkityksestä täytyy olla valmis käymään keskustelua. Valmius yhteistyöhön oppilaiden perheiden sekä eri toimijoiden kanssa koulun ja paikkakunnan sisällä on tärkeää.

Kasvattajuus nousee aineistossani prioriteettina muusikkouden yläpuolelle. Olennaisinta musiikinopettajalle on haluta ymmärtää oppilaita ja olla kiinnostunut heistä. On myös otettava huomioon se, että sekä opettajan oma toiminta että oppilaiden ryhmädynamiikka vaikuttavat oppilaiden rohkeuteen kokeilla uusia asioita ja jatkaa harjoittelemista mahdollisista hankaluuksista huolimatta. Musiikinopettajuus vaatii herkkyyttä aistia yksilöitä ja ympäröivää yhteiskuntaa sekä taitoa mukauttaa toimintaa tehtyjen havaintojen mukaan. Mukauttamisen taitoon kuuluu myös jatkokoulutustarpeiden tunnistaminen ja itsen jatkuva kehittäminen sekä ihmistuntemuksessa että musiikillisissa tiedoissa ja taidoissa.

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian ja sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen valossa musiikinopettajan on tärkeää ymmärtää oma asemansa pikemminkin musiikillisenä johdattajana ja vierelläkulkijana kuin tiedon antajana, joka on aina oikeassa. Toki kasvatustyöhön kuuluu toisaalta se, että opettaja kykenee toimimaan vastuullisena auktoriteettina. Opettajan tulee osata käyttää valta-asemaansa rakentavien musiisointi- ja yhteistoimintakokemusten luomiseksi kaikille oppilaille heidän vaihtelevat yksilölliset taitonsa ja kehitystasonsa huomioiden.

5. Pohdinta, luotettavuustarkastelu ja jatkotutkimusaiheet

Pohdin tässä viimeisessä luvussa tulosten merkitystä musiikkikasvatuksen tutkimukselle. Lisäksi tarkastelen tutkimusprosessiani tulosten luotettavuuden näkökulmasta. Lopuksi esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1. Musiikinopettajan kasvatustyö

Laeksen (2006, 34) mainitsema minän tuottaminen musisoimalla saa oletamaan, että yksi suomalaisen musiikkikasvatuksen tarkoituksista on saada jokainen oppilas kokemaan itsensä muusikoksi. Onkin kiinnostavaa, rakennetaanko minää onnistumisilla, vai onko olennaista musisointi itsessään kaikkine virheineen. Jos pyrkisin tuottamaan oppilaille vain teknisesti täydellisiä musiikkikokemuksia, sekä omat että oppilaiden virheet jännittäisivät minua. Toisaalta musisoidessa tapahtuvat kömmähdykset eivät ehkä tuntuisi kovin vakavilta, jos musiikinopiskelu aloitettaisiin jokaisen ryhmän kanssa esimerkiksi improvisaatioon perustuvilla tutustumis- ja sanaleikeillä. Niissä virheitä sattuu väistämättä, ja niihin on helppoa sisällyttää esimerkiksi tapa antaa aplodit jokaiselle virheelle. Monen opettajan suosimat lämmittelyleikit vaikuttavatkin praksiaalisien filosofien valossa hyvin olennaisilta, koska ne luovat ihmisenä olemisen ja ryhmässä toimimisen kulttuuria musisoinnin pohjaksi, vaikka leikit eivät edes itsessään sisältäisi musisointia.

Westerlundin (2002) mukaan musiikillinen ajattelu muotoutuu aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Westerlund 2002, 36). Tästä näkökulmasta voidaan ajatella, että musiikintuntien ryhmätoiminta voi parhaiten mahdollistaa oppilaiden musiikillisen kasvun. Musiikillinen kasvu taas liittyy suoraan ihmisenä kasvamiseen. Onhan musiikki Tuusankin (2008, 20) mukaan ”monimuotoista inhimillistä käytäntöä”. Musiikinopettajaa voisi kutsua myös ihmisyyden opettajaksi, koska opetettava aine on kulttuurisesti niin elimellinen osa yhteiskuntaa.

Sekä yksilöitä että ryhmää motivoivien ja palvelevien ohjelmistovalintojen tekeminen tuntuu haastavan kokeneitakin opettajia vuodesta toiseen, koska oppilasryhmät ovat keskenään hyvin erilaisia ja musiikki kehittyy taiteenlajina jatkuvasti, vaikka

samat musiikilliset perustaidot säilyttävät painoarvonsa. Herää kysymys, vaatiiko musiikkikasvatus tekijältään erityisen paljon taitojen ja tietämyksen päivittämistä sekä lisäkouluttautumista läpi uran, vai onko jatkuva kehittymisen tarve tyypillistä nykyisessä työelämässä ylipäätään.

5.2. Opettaja oppiaineen sisällön luojana ja merkityksen perustelijana

Opetussuunnitelma antaa melko summittaiset suuntaviivat työlle, joten varsinkin koulun ainoalla musiikinopettajalla on usein niukkojen resurssien puitteissa näennäisen paljon vapautta ja varsinkin vastuuta. Opettajan tulee olla myös jatkuvasti valmis perustelemaan oppiaineen merkitys. Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia antaa siihen periaatteessa valmiudet, koska siinä musisoinnilla on jo itsessään arvo ja merkitys. Joka tapauksessa opettajan täytyy olla tietoinen omaa toimintaansa ohjaavasta filosofisesta pohjasta. Vain se, että käytännön toimintamallit ovat vahvoja ja toimiviksi havaittuja, ei riitä peruskoulun ja yhteiskunnan jatkuvasti kehittyessä.

Musiikinopettajalle muodostuneen joskus kouluyhteisössä hupiaineen opettajan asema. Vastaahan hän usein myös koulun juhlien ohjelmasta, joten musiikki voi pienentyä vain viihteeksi myös koulun arjen kohottajana. Uskon, että mahdollisimman tasapuolinen vastuunjako ja yhteistyö muiden aineiden opettajien kanssa konkretisoi kaikille musiikinkin vaativan työtä, pedagogista näkemystä ja ennen kaikkea organisoitukykyä.

Toisaalta on tärkeää pohtia myös sitä, onko musiikilla oltava viihteen lisäksi jokin välinearvo, kuten oppimistulosten ja oppilaiden keskittymiskyvyn tai pitkäjänteisyyden kehittyminen muissa aineissa. Tutkimuksissa esiin tulleiden inhimillisen kulttuurin kokemusten, minän tuottamisen ja ihmisenä kasvamisen soisin kuuluvan jokaisen koulua joskus käyneen kokemusmaailmaan etenkin musiikintuntien myötä. Musiikinopetus on alati kulkemassa suuntaan, jossa tällaiset ulottuvuudet ovat perustavoitteita, mutta menneiden vuosikymmenten suorituskeskeinen kulttuuri on varmasti saanut monet inhoamaan musiikkia.

Praksiaalinen filosofia perustelee nähdäkseni jo itsessään musiikin merkityksen oppiaineena hyvin selkeästi. On kiehtovaa nähdä, millaiset filosofiset painotukset ohjaavat opetussuunnitelmatyötä tulevaisuudessa, ja onko oppiaineen merkityksen kyseenalaistaminen yhteiskunnassa pysyvä haaste musiikinopettajien työlle. Kulttuuria ihannoivassa yhteiskunnassa perustelevinen on tietysti melko vaivatonta. Voidaan pohtia myös kasvatusoikeutta. Ovatko oppilaiden musiikinoppimisen edellytykset keskenään merkittävästi erilaisia, onko musiikki lapsen kasvun kannalta välttämätöntä, ja palveleeko musiikki yhteiskunnan kasvatusihanteita huonommin kuin vaikkapa lukuaineet.

5.3. Musiikinopettaja muusikkona

Aineistossani opettajien muusikkonäkökulma tulee esille oikeastaan vain heidän kertomuksissaan omasta harrastuneisuudestaan ja musiikillisista taustoistaan. Oppilaiden valtakunnallinen tasa-arvo opetuksen sisältöjen osalta ei liene kovin kattava, koska opettajan henkilökohtainen musiikkisuhde värittää opetusta väkisin. Toisaalta, jos jonkin koulun oppilaat saavat tehokurssin punk-musiikista ja toiset argentiinalaisesta tangosta, praksiaalisen filosofian valossa asetelmassa ei ole mitään ongelmaa. Ovathan oppilaat joka tapauksessa saaneet todennäköisesti ammattitaitoista musiikinopetusta ja sen myötä eväitä kasvamiseen.

Musiikinopettajan työn vaatimat musiikilliset taidot eivät nouse esiin lähellekään niin usein kuin kasvattajan taidot. Aloittaessani aineiston keräämisen luulin löytäväni molempia taitovaatimuksia yhtä paljon. Ehkä löytämäni aineiston sisältö osoittaaakin sen, että musiikinopettajan työ on ennen kaikkea kasvatustyötä eikä musiikillisten taitojen esittelyä ja siirtoa eteenpäin, kuten johtopäätöksissäni totean. Tutkimuksissa monasti silti mainittu aineenhallinnan käsite ei saa järin kattavaa käsittelyä.

5.4. Luotettavuustarkastelu

Olen työskentelyssäni pyrkinyt tarkkuuteen, huolellisuuteen ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen läpi koko tutkimusprosessin aina huolellisesta tutkimuskysymyksen muotoilusta alkaen. Olen kiinnittänyt erityistä huomiota käsitteiden tarkkaan ja monipuoliseen määrittelyyn, koska ne eivät musiikkikasvatuksen alan käsitteinä kuulu yleistietoon. Aineiston analyysi ja tulosten ymmärtäminen kuitenkin perustuvat nimenomaan käsitteiden määrittelyyn.

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian toteuttamisesta käytännössä on toistaiseksi olemassa melko vähän tutkimusta, joten otan tutkimuksessani suuren vastuun. Tutkin ensin filosofista kirjallisuutta ja tulkitsen sitten muuta aineistoa syntyneen ymmärrykseni läpi. Praksiaalisuuden toteutuminen ei aina ole yksiselitteistä, joten tulkittaani saattaa värittää tutkimusprosessin myötä herännyt kiinnostukseni musiikkikasvatusfilosofiaa kohtaan. Kuten Hirsjärvi ym. (2002, 22–23.) ohjeistavat, olen läpi työn perustellut ratkaisuni aineiston käytöstä ja tarvittaessa korjannut menettelytapojani tutkimusprosessin aikana. Osoitan tutkimuskysymykseni muotoutumisen ja toisaalta kysymyksen antamat tiedonhaun raamit alusta lähtien.

Tutkimusprosessini objektiivisuudesta on kanssani huolehtinut kandidaatintyön tekijöiden tutkijayhteisö Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä. Olen saanut ohjausta opettajalta ja opponooijilta useaan kertaan työn eri vaiheissa. Apunani käytän myös plagiaatintunnistusohjelmaa ennen työn julkaisemista.

5.5. Jatkotutkimusaiheita

Luonnosvaiheen tutkimuskysymykseni musiikinopettajan työn vaatimista taidoista jää edelleen vaille kattavaa vastausta. Kasvattajan taitojen tarpeesta ja sisällöstä on jo olemassa selkeää tutkimusnäyttöä, mutta muusikon taidoista ei ole tehty juurikaan tutkimuksia. Toki opettajan omasta harrastuneisuudesta ja sen vaikutuksista opetuksen sisältöön raportoi etenkin Muukkonen (2010), jonka tutkimus painottuu vahvasti opetuksen käytäntöön.

Musiikinopettajien työssäjaksaminen ja riittämättömyyden kokemukset piirtyvät selkeäksi jatkotutkimusaiheeksi. Samoin opettajan epätäydellisyys tuntuu erinomaiselta maisterintutkielman aiheelta. Saako opettajalla olla huono päivä, ja jos opettaja käyttäytyy vahingossa epäkohteliaasti oppilasta kohtaan, riittääkö anteeksipyyntö ja purkukeskustelu? Näitä aiheita voisi tutkia etenkin opettajien ja oppilaiden teemahaastatteluin.

Musiikinopettajien työssäjaksamisen ongelmat tulevat esiin huomattavan monessa tutkimuksessa. Aineenhallinnan ja kasvatustaitojen monipuoliset vaatimukset ovat hurjat, ja moni opettaja on itseään kohtaan hyvin kriittinen. Lisääntynyt kasvatustyön osuus herättää myös paljon kysymyksiä musiikinopettajien koulutuksen riittävydestä, joten koulutuksen ja työelämän vastaavuuteen ja yhteistyöhön olisi kiinnostavaa paneutua. Työnohjaukselle lienee monella opettajalla tarvetta etenkin silloin, kun ryhmissä on paljon huonovointisia oppilaita.

Myös musiikinopettajien mielenhallinnan keinojen muotoutuminen vasta työelämässä ja oman keskeneräisyyden sietämisen opettelu vuosien työn myötä näyttäytyy yllättävän monessa tutkimuksessa. Hakeutuukohan musiikinopettajan ammattiin erityisen itsekriittisiä ihmisiä, joiden taustalla vaikuttaa kilpailuhenkinen musiikkiala, vai ovatko koulujärjestelmän paineet pääasiallinen syy?

Lähteet

Elliott, D ja Silverman, M. 2015 Music matters. A philosophy of Music Education, 2nd edition. New York: Oxford University Press.

Hakala Katariina 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 212.

Heimonen, M. 2008. Nurturing Towards Wisdom: Justifying Music in the Curriculum. Artikkelijulkaisussa Philosophy of Music Education Review. Nro 1. 16. Vuosikerta. Bloomington: Indiana University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Karisto

Kallio, A. 2015. Navigating (un)popular music in the classroom – Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Karppinen, M. 2007. Musiikinopettajan mallivaikutus. Musiikinopettajan persoonan vaikutus oppilaiden musiikinopiskelun motivaatioon. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Koopman, C. 1998. Music education: Aesthetic or praxial? Artikkelijulkaisussa Journal of Aesthetic Education. 1998; 32, 3; Art, Design & Architecture collection. Saatavilla <https://search-proquest-com.ezproxy.uniarts.fi/docview/220637133/full-textPDF/9DDC9CC828C74D92PQ/1?accountid=150397> Luettu 10.3.2020

Laes, T. 2006. Muuttuva musiikkikasvatus. sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos – Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Nelson, H. 2018. ”Everybody has something” One teacher’s beliefs about musical ability and their connection to teaching practice and classroom culture. Artikkelijulkaisussa Research studies in music education. Nro 2. 41. vuosikerta. 189–205. Verkkojulkaisu. Saatavilla <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X18773109>
Luettu 25.3. 2020

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Verkkojulkaisu. Saatavilla https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Luettu 28.11.2019

Salminen, A 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto

Syrjälä, S. 2017. Musiikin luova tekeminen yläkoulussa. Kandidaatintutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Tuomi, J. ja Sarajärvi, S. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Saatavilla https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 12.3. 2020

Tuusa, Minna 2008. Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa. Lisensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

van der Schyff, D.2015. Praxial music education and the ontological perspective: An enactivist response to Music Matters 2. Artikkelijulkaisussa *Action, criticism & theory for music education*. numero 3, 14. vuosikerta. Saatavilla http://act.may-daygroup.org/articles/vanderSchyff14_3.pdf Luettu 11.3.2020

Vuori, M. 2018. Vuorovaikutustaidot musiikinopetuksen voimavarana. Opettajien kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä musiikintunnilla. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Väkevä, Lauri 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Lisensiaatintyö. Oulu: Oulun yliopisto.

Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto

Westerlund, H. 2002. *Bringing experience, action and culture in music education*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME, 93–105.