

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemat valmiudet musiikin opettamiseen alakoulussa

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos
Kandidaatin tutkielma

Laatijat:
Markus Vatka &
Lauri Vilén

3.4.2024
Turku

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijä(t): Markus Votka & Lauri Vilén

Otsikko: Luokanopettajaopiskelijoiden kokemat valmiudet musiikin opettamiseen alakoulussa

Ohjaaja(t): yliopisto-opettaja Lauri Lehtonen

Sivumäärä: 30 sivua

Päivämäärä: 3.4.2024

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisina luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa musiikin opettamiseen, sekä miten aiempi musiikillinen tausta ja yliopiston tarjoamat musiikin opinnot vaikuttavat koettuihin valmiuksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen ilmaisuun, mutta onko kaikilla luokanopettajilla valmiudet tämän toteuttamiseen?

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, johon osallistui kahdeksan luokanopettajaopiskelijaa, jotka valikoituivat esitietokyselyn perusteella, sopivuuden ja saatavuuden mukaan. Esitietokyselyn perusteella kartoitettiin jokaisen opiskelijan musiikin yliopisto-opintojen laajuus. Jokainen haastateltava oli suorittanut vähintään musiikin monialaiset opinnot Turun yliopistossa. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina.

Tutkimuksessa selvisi, että aiempi musiikillinen tausta vaikuttaa positiivisesti luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyteen opettaa musiikkia. Tutkimuksessa tuli myös ilmi, että yliopiston opinnot toivat varmuutta musiikin opettamiseen sitä enemmän, mitä enemmän musiikin yliopisto-opintoja on suoritettuna. Haastateltavat toivat kuitenkin esille, että sujuvaa musiikin opetusta varten tarvittaisiin enemmän yliopiston tarjoamia käytännön harjoittelumahdollisuuksia: haastattelujen perusteella luokanopettajaopiskelijat, joilla ei ollut vahvaa musiikillista taustaa, kaipaavat enemmän soittoharjoittelua musiikin monialaisiin opintoihin, jotta heillä olisi mielestään riittävät valmiudet soittamisen opettamiseen. Opetuksellisten valmiuksien parantamiseksi ehdotettiin myös erillistä musiikin opetusharjoittelujaksoa.

Avainsanat: minäpystyvyys, opettajan minäpystyvyys, musiikillinen minäkäsitys, musiikin opetus, teemahaastattelu.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
1.1	Minäpystyvyys	6
1.2	Opettajan minäpystyvyys	7
1.3	Kompetenssi ja kvalifikaatio	7
1.4	Opetussuunnitelmatyypit	8
1.5	Musiikillinen minäkäsitys ja musiikin opettaminen	9
2	Tutkimusongelmat	11
3	Menetelmät	12
3.1	Osallistujat	12
3.2	Tutkimuksen toteutus	13
3.3	Aineiston käsittely	15
3.4	Tutkimusetiikka	16
4	Tulokset	17
4.1	Valmiudet musiikin opettamiseen	17
4.2	Musiikillinen tausta	18
4.3	Ajatuksia valmiuksista	19
4.4	Opetusharjoittelu mukaan musiikinopintoihin	20
4.5	Selvyyttä musiikinopintoihin	20
5	Pohdinta	22
5.1	Luotettavuuden arviointi	23
5.2	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet	24
	Lähteet	26
	Liitteet	29
	Liite 1. Haastattelurunko	29

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisiksi Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa musiikin opettamiseen alakoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen ilmaisuun, (POPS, 2014, 141), mutta onko luokanopettajaopiskelijoilla mielestään riittävät valmiudet tämän tehtävän toteuttamiseen musiikin monialaisten opintojen jälkeen? Tämä tutkimus keskittyi Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin. Turun yliopistossa musiikin monialaiset opinnot ovat laajuudeltaan kuusi opintopistettä (Turun yliopiston opinto-opas, 2022–2024). Aihetta ei ole viime vuosina tutkittu, mutta Juvosen (2008) tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien musiikkisuhteesta osoitti muiden kuin ennen opintoja musiikkia harrastaneiden opiskelijoiden uskon omiin kykyihinsä musiikinopetuksen eri osa-alueilla olevan matala. Luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaiset opinnot eivät tutkimustulosten mukaan kykene tarjoamaan kaikille opiskelijoille riittäviä valmiuksia musiikin opettamiseen peruskoulussa (Juvonen, 2008, 128).

Aikuisopiskelijalle saattaa tuottaa painetta jo opiskelujen lähtötilanne: tavallisesti lasten harjoittaman tason musiikin opiskelu ja harjoittelu saattaa tuottaa riittämättömyyden tunnetta, ruokkien negatiivista mielikuvaa etenkin soittamisesta. Aiempien tutkimusten mukaan opettajakoulutukseen tulevat soiton vasta-alkajat haluavat takeita siitä, että opettajakoulutuksessa heille on tarjolla mahdollisuuksia esimerkiksi riittävän säästystaidon hankkimiseksi, esimerkiksi valinnaisina opintoina. Luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa on esiintynyt huolta “opetustaidolliseksi invalidiksi” päätymisestä. Koulutuksen riittämättömyys ja siitä johtuvat puutteelliset valmiudet saattavat johtaa työstressiin, ja heikko minäkäsitys musiikissa saattaa johtaa myös kokemuksiin huonosta yleisestä minäkäsityksestä ja minäpystyvyydestä. (Tereska, 2003, 203.)

Musiikkipedagogien pohdinnoissa korostuu usein jonkinlainen taiteilijuus, mutta myös opettajan ammatin keskeiset ulottuvuudet, kuten myötäeläminen ja läsnäolemisen kokemukset. Musiikin tuntien elämyksellisyyden tärkeyttä on pyritty huomioimaan jo 1957 julkaistussa musiikin oppikirjana toimineessa Jorma Pukkilan ja Matti Raution ”Musiikkia

oppimaan"-kirjassa: ”*Jos Musiikkia oppimaan-kirja pystyy tuomaan mukanaan tuulahduksen nykyajan iloisista, virkeistä ja innostavista musiikkitunneista, helpottamaan opettajan työtä musiikkitunneilla ja osaltaan kasvattamaan lasten orastavaa musiikkitajua pysyväksi musiikinrakkaudeksi, on se täyttänyt tehtävänsä.*” (Pukkila & Rautio, 1957).

Kehityopsykologisiin näkökulmiin keskittyvä musiikintutkimus on lisääntynyt 1980-luvun puolivälistä lähtien, ja se on yhä tärkeämpi osa ei vain musiikintutkimusta, vaan myös psykologian tieteenalaa. Lisäksi se on tärkeä osa nykyaikaista musiikkikasvatusta.

(MacDonald ym., 2012, 2.) Musiikin opettajakoulutuksessa on painotettu 90-luvulta asti oppijalähtöistä, oppijan kokemuksista ja kiinnostuksen kohteista ammentavaa musiikkikasvatuksen lähtökohtaa (Huhtinen-Hildén, 2012, 49). Omien, keskenään varsin erilaisten lähtökohtiemme perusteella, koemme saavamme tämän tutkimuksen myötä paljon uusia ulottuvuuksia omaan opettajuuteemme: aiheemme on kiehtova ja käymämme keskustelut haastavat omia ennakkokäsityksiämme. Toivomme saamiemme tulosten myös madaltavan itsensä epämusikaaliseksi kokevien ihmisten kynnystä musiikin opettamiseen.

Turun yliopiston opinto-oppaan perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin sisältyvässä luokanopettajaopiskelijoille pakollisessa kuuden opintopisteen musiikin kurssissa opiskelijassa pyritään herättämään omakohtainen kiinnostus musiikkiin ja musiikkikasvatukseen. Näihin musiikin opintoihin sisältyy mm. perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 opetussuunnitelmaan tutustuminen, musiikin oppimiseen ja arviointiin perehtyminen, laulu, äänenkäyttö, musiikin teoria, koulussa käytettävät soittimet ja musiikkiteknologia, yhteissoitto, sovittaminen ja sävellyttäminen, kehorytmiikka, musiikkiliikunta ja luokanopettajan tarvitsema säestystaito. Monialaisten opintojen musiikin kurssi suoritetaan Turun yliopistossa tekemällä harjoitustöitä, oppimisportfolio, didaktisia esityksiä, peruskouluun soveltuva musiikillinen sovitus ja musiikin teorian tasokoe. Säestys- ja yhteissoitto-osioiden lopuksi opiskelijat esittävät Turun yliopiston musiikin laitoksen pedagogeille soittonäytteitä osaamisestaan. Kurssin luennoilla on läsnäolovelvollisuus. Turun yliopiston monialaisten opintojen musiikin kurssin osaamistavoitteissa mainitaan myös seuraavat asiat:

“Opiskelija ymmärtää musiikkikasvatuksen merkityksen oppilaiden persoonallisuuden kehittäjänä ja kasvun tukijana.”

“Oppii kehittämään ja soveltamaan perusopetuksen musiikkikasvatuksen edellyttämiä musiikkitaitoja, -tietoja ja -asenteita sekä käyttämään asianmukaista teknologiaa.”

“Ymmärtää ekologisesti kestävämmän musiikinopetuksen merkityksen.”

Turun yliopiston opinto-oppaan musiikin perusopintojen osaamistavoitteissa musiikkikasvatuksen eri ulottuvuuksiin pureudutaan tarkemmin: tavoitteiksi mainitaan muun muassa “Opiskelijan laaja-alaisen musiikillisen ymmärryksen rakentaminen”, minkä lisäksi opiskelijassa pyritään “herättämään” aktiivinen musiikin harrastaja. Oman musiikillisen minän herättelyn lisäksi perusopintojen osaamistavoitteissa muistutetaan musiikin opettamisen aineenhallinnallisista, pedagogisista, ilmaisullisista ja psykologisista puolista, yhteisö- ja yksilöterapeuttisia merkityksiä unohtamatta. Mainittujen opintojen tavoitteena on kehittää opiskelijaa sekä kasvattajana että muusikkona. (Turun yliopiston opinto-opas, 2022–2024.)

1.1 Minäpystyvyys

Minäpystyvyys on osa Albert Banduran luomaa sosiokognitiivista teoriaa, jonka ajatuksena on, että ihminen kykenee ohjaamaan itseään, ja vaikuttaa aktiivisesti omaan toimintaansa. Pystyvyyden tunne vaikuttaa siihen, kuinka henkilö uskoo omiin taitoihinsa ja vaikuttaa tapahtumiin elämässään. Minäpystyvyyden voidaan ajatella olevan ihmisen toimijuuden lähtökohta. (Bandura, 1977, 191–193.) Minäpystyvyys vaikuttaa ihmisten jokapäiväiseen toimintaan. Ihmiset, joilla minäpystyvyyden taso on hyvä, pystyvät sopeutumaan tilanteisiin ja asettamaan vaikeampia tavoitteita itselleen, kun taas heikon minäpystyvyyden omaavilla epäonnistumisen pelko voi olla suuri este, jotta he voisivat toimia tarkoitetulla tavalla. (Zhang, Ardasheva & Austin, 2020, 2–3.) Banduran mukaan minäpystyvyyden tunteella on suurempi vaikutus ihmisten suoriutumiseen kuin todellisilla kyvyillä, joita henkilö voi käyttää suoriutumiseen (Bandura, 1997, 159).

Minäpystyvyyteen vaikuttavat monet tekijät. Banduran mukaan minäpystyvyys rakentuu parhaiten, kun ihminen kokee niin sanottuja mestaruuskokemuksia. Nämä kokemukset luovat ihmiselle mielikuvan, että hän pärjää ja pystyy vaikuttamaan itse tekemäänsä. Tällaisia

mestaruuskokemuksia ovat esimerkiksi juoksukilpailun voittaminen tai hyvän arvosanan saaminen kokeesta. Muutkin erilaiset onnistumiset rakentavat vankkaa pohjaa minäpystyvyyssuskomuksille, kun taas epäonnistumiset heikentävät sitä. Epäonnistumiset ovat kriittisiä minäpystyvyyden tunteen rakentumiselle etenkin silloin, kun ne tapahtuvat ennen kuin vankka pohja minäpystyvyydelle on rakentunut. (Bandura, 1995, 3.) Jos ihmisellä on vahva minäpystyvyyden tunne, yksittäiset epäonnistumiset eivät kuitenkaan horjuta minäpystyvyyttä (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, 945).

1.2 Opettajan minäpystyvyys

Opettajan minäpystyvyydellä on todettu olevan yhteys luokkahuoneen ilmapiiriin, luokanhallintaan ja oppilaiden sitouttamiseen. Opettajan minäpystyvyyssuskomukset voivat vaikuttaa myös opetuksen laatuun, ja näin ollen ne ovat yhteydessä oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen. (Buric & Kim, 2020, 7; Woodcock, Sharma, Subban & Hitches, 2022, 4.) Woodcockin ym. tutkimuksen mukaan korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat ovat usein alhaisemman minäpystyvyyden opettajia tyytyväisempiä työhönsä, heillä on alhaisempi stressitaso, ja he toimivat usein paremmin vaikeissa tilanteissa luokkahuoneessa. Opettajan minäpystyvyyssuskomuksilla voi olla myös vaikutuksia oppilaiden suorituksiin. (Woodcock Sharma, Subban & Hitches, 2022, 4.)

1.3 Kompetenssi ja kvalifikaatio

Pedagogisten taitojen lisäksi musiikkia opettavalta luokanopettajalta vaaditaan myös asiantuntijuutta erilaisten musiikillisten tietojen ja taitojen saralla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetukselle asetetut tavoitteet ja sisällöt edellyttävät luokanopettajalta monipuolisia musiikinopetuksen työtapoja, kuten laulamista ja soittamista, mutta myös musiikin kuunteluun ja musiikilliseen ilmaisuun liittyviä tiedollisia ja taidollisia valmiuksia (POPS 2004; POPS 2014). Tereskan (2003) väitöskirjassa opiskelijat arvioivat musiikin perusopinnot kokonaisuutena hieman muita opintokokonaisuuksia paremmaksi, mutta suuri osa luokanopettajista kokee valmiutensa musiikinopetukseen riittämättömiksi. Opiskelijoista noin kolmannes välttelee musiikin opettamista puutteellisten taitojensa vuoksi (172–202). Musiikillinen osaaminen nousi esille myös Vesiojan (2006, 245)

väitöstutkimuksessa, jossa luokanopettajat pitivät laulu- ja soittotaitoa välttämättömyytenä musiikinopetuksessa. Musiikin opettajakoulutus avaa monipuolisia mahdollisuuksia eri työtehtäviin musiikkikasvatuksen kentällä, peruskoulujärjestelmän lisäksi esimerkiksi musiikkiopistoissa.

1.4 Opetussuunnitelmatyypit

Opetussuunnitelman käsitettä voidaan lähestyä tarkastelemalla sitä eri tasoina. Yleinen tapa tähän tarkasteluun on kolmijaottelu: virallinen tai kirjoitettu opetussuunnitelma (official, written curriculum), toteutettu opetussuunnitelma (enacted, instructed curriculum) ja toteutunut opetussuunnitelma (learned, received curriculum). (van den Akker, 2003, 3; Hellström, 2008, 224; Lahdes, 1997, 68; Porter, 2006, 141; Regelski, 2004, 239; Stavrou, 2006, 187–188.) Virallinen, ts. toteutettavaksi tarkoitettu, kirjoitettu opetussuunnitelma kuvaa opetuksen – siten siis myös musiikinopetuksen — tärkeimpiä tavoitteita ja sisältöjä. Lahdes (1997) huomauttaa tämän ”tarkoitettun” opetussuunnitelman olevan optimaalinen toteuma, joka ei sellaisenaan toteudu, pyrkimyksistä huolimatta. Toteutetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan luokassa tai muualla tapahtuvaa opetus-oppimis -tilannetta, jonka edellytyksenä on opettajan ymmärrys virallisesta opetussuunnitelmasta. Tässä vaiheessa opettajan tulkinnat, asenteet ja arvotukset voivat vaikuttaa paljonkin suunnitelman toteutumiseen. (Porter, 2006, 145; Regelski, 2004, 239.) Opiskelijoiden saavuttamia oppimistuloksia (toteutunut opetussuunnitelma), mitataan useimmiten erilaisilla saavutustesteillä (van den Akker, 2003; Lahdes, 1997; Porter, 2006).

Glatthorn ym. (2012, 31) ovat esittäneet edellä esitettyä kolmijakoa täydentävän ja siitä osin poikkeavan näkemyksen ns. opetussuunnitelmatyypeistä (types) ja niiden välisistä suhteista. Heidän tutkimuksissaan esitellään myös termit tuettu opetussuunnitelma (supported curriculum) ja piilo-opetussuunnitelma (hidden curriculum). Tuettu opetussuunnitelma terminä viittaa opetuksen kehystekijöihin, asioihin, jotka ovat yleensä opettajan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa. Näitä kehystekijöitä ovat esimerkiksi opetuksen työtilat ja välineet, käytettävissä oleva aika, oppimateriaalit ja lukujärjestys. Opetukseen vaikuttaviin kehystekijöihin sisältyvät myös tunneilmasto, oppilaiden kotiolo ja oppilasjoukon koostumus. (Hellström, 2008, 191.) Kehystekijät määrittävät koulussa

tapahtuvaa toimintaa ja ovat kytköksissä koulutuksen rakenteisiin ja olemassa oleviin resursseihin.

Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan varsinaisen opetussuunnitelman ulkopuolisia oppilaitosten käytänteitä ja kulttuuritraditioita, ts. asioita, joita ei yritetä opettaa tietoisesti. Piilo-opetussuunnitelman käsite selittää esimerkiksi musiikkikasvatuksen pedagogisten suuntausten hidasta muuttumista. Se pohjautuu usein vaikeasti muutettavaan kehystekijöihin. (Hellström, 2008, 305–307; Väkevä, 2013, 96.)

Opittu musiikin suunnitelma voidaan nähdä opetuksen tuloksena opittuna kykynä tehdä jotakin (able to do) (Regelski, 2004). Regelski korostaa tätä näkökulmaa musiikkikasvatusfilosofiassaan—oppiminenhan toteutuu käytännössä tekemällä (praxis) ja jonkin asian osaaminen on näkyvä tulos. (Regelski, 2004, 239.) 1980-luvun luokanopettajakoulutusta ja musiikinopettajuutta koskevassa tutkimuksessa nousee esille opetuksen ja kasvatuksen eroja: ”opetuksen tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset saavuttaa tavoitteet oppimisen avulla. Kasvatuksella taas tarkoitetaan edellytysten luomista monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle.” (Vesioja 2006, 7.)

1.5 Musiikillinen minäkäsitys ja musiikin opettaminen

Musiikillinen minäkäsitys on ihmisen käsitys yksilöllisistä musiikillisista taidoista, ominaisuuksista ja kokemuksista. Tämä minäkäsitys rakentuu niin musiikillisten kuin muidenkin elämän varrella koettujen kokemusten kautta. Musiikillisella minäkäsityksellä on vaikutuksia siihen, kuinka ihminen toimii musiikkiin liittyvissä tilanteissa ja millaisia musiikillisia valintoja hän tekee. (Tulamo 1993, 51.) Luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisen minäkäsityksen voidaan ajatella koostuvan musiikinopiskelijana, musiikinharrastajana ja musiikinopettajana koettuna minäkäsityksenä. Opiskelijat, jotka pitävät omaa taitotasoaan riittävänä, jotta he kokevat tulevansa hyväksytyksi musiikinopettajina, omaavat myönteisen vahvan musiikillisen minäkäsityksen. He myös luottavat pärjäävänsä erilaisissa musikaalisia taitoja vaativissa tilanteissa. Kielteisen musiikillisen minäkäsityksen omaavat opiskelijat, jotka ajattelevat, että he eivät pärjää

musiikin monialaisissa opinnoissa tai tulevaisuudessa musiikkia opettaessaan. (Tulamo, 1993, 52–53.)

Opettajan musiikkiin liittyvät asenteet ja arvot näkyvät tämän opetuksessa: musisoidessaan, eli tehdessään ja tuottaessaan musiikkia käytännössä, hän toimii oppilailleen esimerkkinä. Kuten missä tahansa oppiaineessa, opettajan toiminta voi vaikuttaa oppilaan musiikille elämässään antamaan merkitykseen suuresti. Koulu sosiaalisena ympäristönä vaikuttaa oppilaan subjektiivisen identiteetin rakentumiseen, sivistää tätä ja toimii vaikuttajana yhteiskunnan jäseneksi sopeuttamisessa, ja musiikkikasvatus voi olla osana tätä rakennetta ”auttamassa häntä etsimään edistyneempää ja parempaa maailmaa ja elämää.” (Vesioja, 2006, 8.)

Carterin (1990) tutkimuksessa opettajan tiedoista esiin nousee informaation prosessointiin ja opettajan kognitiivisiin kykyihin ja prosesseihin keskittyvä näkökulma. Näiden opettajan mielensisäisten kytkösten lisäksi Carter käyttää myös termejä kuten “opetustilanteeseen liittyvä tieto” (practical knowledge), sekä “pedagoginen sisältötieto” (pedagogical content knowledge). Näistä etenkin jälkimmäinen viittaa substanssitietoon, ns. teoriataustaan, jonka opettaja valjastaa opetuskäyttöön. (Carter, 1990, 305; Munby ym. 2001, 880.) Carter on huomannut opettajan tietämystä käsittelevien tutkimusten usein keskittyvän opettajan tiedon luonteeseen, etenkin siihen, mistä opettaja tietää. Carterin mukaan tiedon substanssi on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle: olisi tärkeää tarkastella mitä opettaja tietää, mitä hänen tulisi tietää opettamistilanteesta, opetuksen sisällöstä, pedagogiikasta ja siitä kuinka tämä tieto on organisoitunut. Opettamaan oppimiseen keskittyviä tutkimuksia ei Carterin mukaan juurikaan ole, vaikka opetettuja asioita ja niiden yhteyksiä tarkastelevia tutkimuksia onkin. Carter huomauttaa, että hänen hahmottelemansa ideaalitulanteet edellyttävät radikaalejakin uudistuksia opettajankoulutuksessa sekä sen perustana olevan tietopohjan ja käsitysten että käytettävien pedagogisten lähestymistapojen ja opetussuunnitelmien suhteen. (Carter 1990, 307.)

2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, millaisina luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa musiikin opettamiseen alakoulussa, sekä millaista eroa luokanopettajaopiskelijoiden kokemien valmiuksien välillä on. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin kartoittamaan millaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset omista valmiuksistaan musiikin opettamiseen. Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat valmiuksien tämänhetkiseen tasoon ja kuinka näitä valmiuksia voitaisiin parantaa.

Tutkimuskysymykset

1. Millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiutensa musiikin opettamiseen?
2. Miksi luokanopettajaopiskelijat kokevat musiikin opettamisen valmiuksiensa olevan tällä tasolla?
3. Miten luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia musiikin opettamiseen voitaisiin parantaa?
4. Miten luokanopettajaopiskelijat muuttaisivat perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisten opintojen musiikin kurssin sisältöjä?

Tutkimuksen tavoitteena on myös saada tietoa siitä, miten erilaiset musiikilliset taustat ovat yhteydessä luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksiin opettaa musiikkia. Tutkimuksessa perehdytään myös musiikillisiin valmiuksiin vaikuttaviin tekijöihin, sekä siihen kuinka näitä valmiuksia voitaisiin parantaa. Ihmisen musiikillinen minäkäsitys on yhteydessä hänen kokemuksiinsa. Kielteisen musiikillisen minäkäsityksen omaavat opiskelijat, jotka ajattelevat, että he eivät pärjää musiikin monialaisissa opinnoissa tai tulevaisuudessa musiikkia opettaessaan. (Tulamo, 1993, 51–53.)

3 Menetelmät

Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tarkoituksena tutkia millaisena opettajaopiskelijat kokevat valmiutensa opettaa musiikkia. Tutkimuksemme toteutettiin haastattelututkimuksena, koska halusimme saada syvällistä ja henkilökohtaista tietoa siitä, millainen näkemys luokanopettajaopiskelijoilla on omista valmiuksistaan musiikin opettamiseen. Kvalitatiivista tutkimusta on kritisoitu tarkkuuden (precision) puutteesta, mutta esimerkiksi Hammersleyn (1990, 9) mukaan tärkeämpää on totuudellisuus (accuracy). Haastattelu tutkimuksen muotona ei rajaa vastauksia yhtä tiukasti kuin esimerkiksi likert-asteikkoja hyödyntävät kvantitatiiviset tutkimukset, joten haastateltavan oma mielipide tulee paremmin esille (Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja, 19.3.2024). Creswellin (2014, 74–75) mukaan kvalitatiivinen tutkimus etenee yksityisestä yleiseen, eli se perustuu induktiiviseen prosessiin. Se on myös kiinnostunut useasta lopputulokseen vaikuttavasta tekijästä samanaikaisesti ja kontekstisidonnaisena se muovautuu tutkimuksen edetessä.

3.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta. Jotta tutkittavien joukosta saatiin mahdollisimman kattava, valikoituivat kahdeksan opiskelijaa haastateltaviksi esitietokyselylomakkeen, saatavuuden sekä sopivuuden perusteella. Esitietolomakkeen perusteella tutkimukseen valikoitui kaksi aineopinnot, perusopinnot ja monialaiset musiikin opinnot suorittanutta opiskelijaa, kaksi perusopinnot ja monialaiset musiikin opinnot suorittanutta opiskelijaa ja neljä monialaiset opinnot suorittanutta opiskelijaa. Opiskelijoiden Turun yliopistossa suorittama musiikin oppimäärä lyhennettiin opintojen laajuuden mukaan taulukointia varten muotoihin ”aineopinnot”, ”perusopinnot” ja ”monialaiset”.

Taulukko 1. Kuvaus tutkituista henkilöistä.

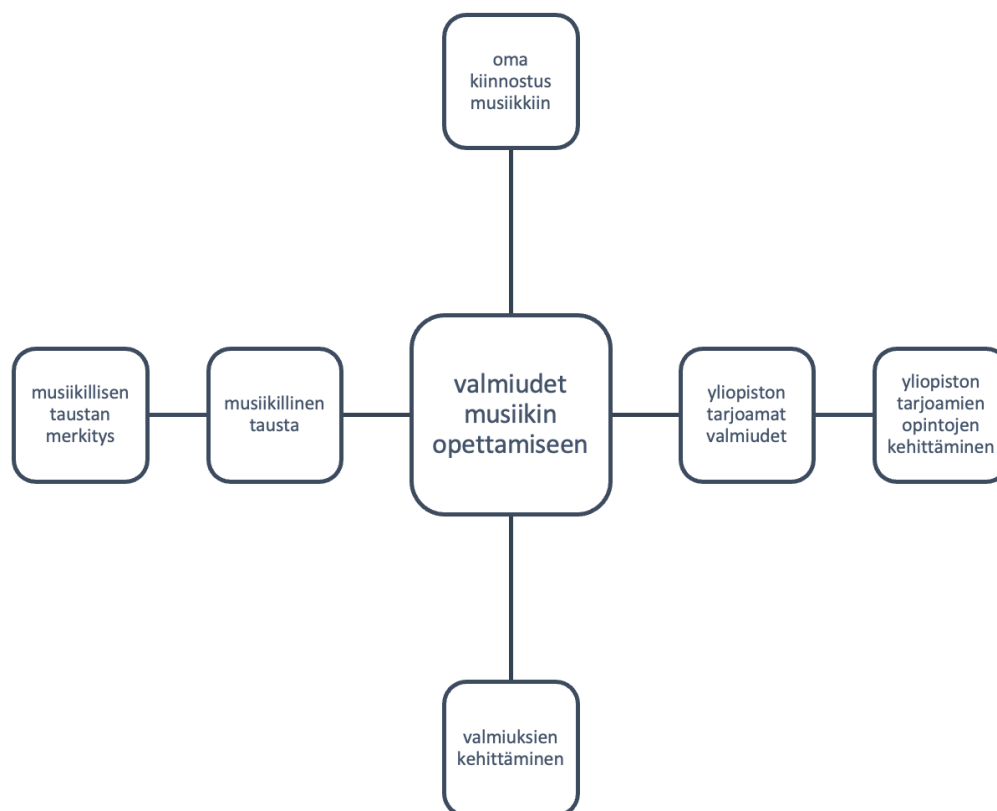
Osallistuja	Musiikinopinnot	Muu musiikillinen tausta (kyllä/ei)
Haastateltava 1.	Aineopinnot	kyllä
Haastateltava 2.	Aineopinnot	kyllä
Haastateltava 3.	Perusopinnot	kyllä
Haastateltava 4.	Perusopinnot	kyllä

Haastateltava 5.	Monialaiset opinnot	kyllä
Haastateltava 6.	Monialaiset opinnot	kyllä
Haastateltava 7.	Monialaiset opinnot	ei
Haastateltava 8.	Monialaiset opinnot	ei

Haastateltavat kertoivat haastatteluissa musiikillisesta taustastaan. Selvyyden vuoksi haastateltavat luokiteltiin joko musiikillisen taustan omaaviksi tai ei musiikillisen taustan omaaviksi (Taulukko 1.). Musiikilliseksi taustaksi ei laskettu esimerkiksi peruskoulussa musiikin oppitunneilla opittuja taitoja. Jotta heillä olisi paitsi käsitys omista valmiuksistaan valmistuessaan, mutta myös näkemyksiä yliopiston musiikin opetuksesta, haastateltavaksi valikoitiin opiskelijoita, jotka olivat suorittaneet vähintään musiikin monialaiset opinnot. Haastatellut opiskelijat koodattiin tutkielmaa varten muotoon H[numero], esimerkiksi ”haastateltava 1.” -> ”H1”

3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla, joihin pyrittiin löytämään erilaisista musiikillisista taustoista tulevia luokanopettajaopiskelijoita. Haastattelukysymykset laadittiin etukäteen (Liite 1.). Menetelmäksi valittiin teemahaastattelu, sillä haastattelututkimuksessa ihmiset voivat tuoda esiin asioita, jotka eivät välttämättä tulisi esiin esimerkiksi lomaketutkimuksessa. Haastattelu oli sopiva menetelmä tähän tutkimukseen, sillä tarkoituksena oli saada opiskelijoiden subjektiivisia näkemyksiä heidän valmiuksistaan opettaa musiikkia (Hirsjärvi & Hurme, 2022, 35). Teemahaastattelun avulla saatiin tietoa opettajaopiskelijoiden käsityksistä heidän omista valmiuksistaan opettaa musiikkia. Haastattelu myös sallii osallistujia tarkentamaan vastauksiaan, näin saatiin monipuolisempi käsitys osallistujien vastauksiin vaikuttaneista asioista (Hirsjärvi & Hurme, 2022, 25).



Kuvio 1. Haastatteluteemat valmiuksista musiikin opettamiseen.

Opiskelijoiden Turun yliopistossa opiskelemien musiikin opintojen laajuus kartoitettiin jo esitietokyselyssä, jotta saatiin mahdollisimman kattava joukko erilaisia musiikin kokonaisuuksia opiskelleita luokanopettajaopiskelijoita. Haastattelukysymykset laadittiin neljän eri teeman pohjalta. Ensimmäisenä teemana haastattelussa lähdettiin liikkeelle opiskelijan musiikillisen taustan selvittämisestä, jonka jälkeen syvennyttiin musiikillisen taustan merkitykseen musiikin oppiainetta opettaessa. Seuraavana teemana pohdittiin haastateltavien opetettavaa ainetta kohtaan kokeman kiinnostuksen tärkeyttä. Kolmas teema liittyi haastateltavien valmiuksiin opettaa musiikkia alakoulussa, jonka jälkeen pohdittiin ovatko yliopiston tarjoamat opinnot olleet riittävät, jotta opiskelija voi toteuttaa opetus suunnitelmassa määritellyt tavoitteet opettaessaan musiikkia. Viimeisenä teemana pohdittiin, kuinka yliopiston tarjoamia musiikin opintoja voitaisiin kehittää niin, että ne luovat paremmat valmiudet tulevaisuuden opettajille. (Kuvio 1.)

Haastatteluajat sovittiin osallistujien kanssa sähköpostitse. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina kahdella peräkkäisellä viikolla joulukuussa jokaisen haastateltavan toiveiden mukaisesti. Tavoitteena oli tehdä tutkimukseen osallistumisesta jokaiselle osallistujalle mahdollisimman vaivatonta. Haastattelut toteutettiin kasvotusten rauhallisessa ympäristössä Turun yliopiston tiloissa. Haastattelutilanteisiin oli varattu noin 30 minuuttia aikaa, jonka puitteissa pysyttiin jokaisessa haastattelussa.

3.3 Aineiston käsittely

Haastattelut äänitettiin nauhurilla. Nauhoitettu aineisto litteroitiin tekstimuotoon sanatarkasti haastattelu kerrallaan. Litteroidut aineistot nimettiin haastattelijärjestyksen mukaan, jotta tutkittavia ei pystynyt enää tunnistamaan aineistosta. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Litteroinnin jälkeen aineistosta teemoiteltiin tutkimuskysymysten perusteella relevantit asiat erilliselle Word-dokumentille. Aluksi tutkimuksen kannalta merkittävät esiin tulleet vastaukset lihavoitiin dokumentissa ja vastaukset numeroitiin kysymysten perusteella. Tässä vaiheessa ei ollut merkitystä onko tutkittava vastannut varsinaiseen kysymykseen, vaan liittyykö vastaus johonkin tutkimuksessa esiin tulleeseen teemaan. Tutkittavat jaettiin kolmeen erilaiseen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat musiikin aineopinnot suorittaneet, toiseen ryhmään musiikin perusopinnot suorittaneet ja kolmanteen musiikin monialaiset opinnot suorittaneet opiskelijat.

Taulukko 2. Esimerkki teemoittelusta.

Analyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaisu	Alateema	Pääteema
(H7) ”Toivoisin, että se [musiikin monialaisten opintokokonaisuus] olisi paljon selkeämpi ja ei olettais että osattais mitään valmiiks, koska must tuntuu, että en edes ymmärrä ohjeita koska asioista ei ole puhuttu selkeästi. Mä oon välillä ihan hukassa ja mulla on	Korkeat odotukset lähtötasosta, ohjeita ei ymmärretä koska eivät ole selkeitä.	yliopiston tarjoamat valmiudet	valmiudet musiikin opettamiseen

sellainen olo, että 'oisko mun pitänyt tietää tää?' ”			
---	--	--	--

Lihavoidut kohdat litteraatista siirrettiin erilliselle Word-dokumentille, jossa oli yllä näkyvä taulukko (Taulukko 2.). Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa on analyysiyksikkö, eli suora litteraatti haastattelusta. Toisessa sarakkeessa on kuvaus kyseisestä litteraatista, jotta samaa aihetta koskevien vastausten vertailu toisiinsa on helpompaa. Kolmannessa sarakkeessa on kuvattuna alateema ja neljännessä pääteema.

3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimus noudatti tutkimuseettisiä lähtökohtia (TENK, 2019, 7–13). Tutkimuksessa kunnioitettiin tutkimukseen osallistuvien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkimuksesta ei aiheutunut haittaa tutkittaville. Osallistumisen tutkimukseen sai keskeyttää haastattelun aikana tai jälkeen ilman seuraamuksia (Kohonen, Kuula-Luumi, Spoof, 2019). Haastattelutilanteet pyrittiin pitämään mahdollisimman mukavina haastateltaville. Haastateltavia informoitiin haastattelujen kestosta ja aiheesta ennen haastattelutilanteita. Haastateltavia koskevat tunnistetiedot muutettiin anonyymeiksi (H1) kuten taulukosta 2 nähdään. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteettiä varjeltiin läpi tutkimusprosessin. Nauhoituksia ja litteraatteja säilytettiin Turun yliopiston Seafire-tietokannassa, johon vain tutkijoilla oli pääsy. Nauhoitukset hävitettiin litteraattien valmistuttua. Litteraatit hävitettiin tutkimuksen tulososion valmistuttua.

4 Tulokset

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää opettajaopiskelijoiden valmiuksia opettaa musiikkia alakoulussa ja näihin valmiuksiin vaikuttavia tekijöitä. Tavoitteena oli selvittää miten muun muassa musiikillinen tausta, oma kiinnostus musiikkia kohtaan ja yliopiston tarjoamat valmiudet vaikuttavat opettajan musiikilliseen minäpystyvyyteen. Tarkoituksena oli myös selvittää, millaisia keinoja opettajaopiskelijoilla on kehittää omia valmiuksiaan, ja miten he kehittäisivät yliopiston tarjoamia musiikinopintoja. Tämän osion tarkoituksena on esitellä tutkimushaastattelussa saatuja tutkimuksen kannalta merkittäviä tuloksia. Tuloksia käsitellään seuraavissa kappaleissa teema kerrallaan.

4.1 Valmiudet musiikin opettamiseen

Haastatteluihin osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ovat osittain epävarmoja valmiuksistaan musiikin opettamiseen alakoulussa: ”- - kyl mulla on silti avuton olo sen suhteen, mutta kaikki tietoni perustuu kurssiin [musiikin monialaiset opinnot].” (H8). Etenkin pidemmälle musiikin opinnoissa edenneet opiskelijat luottivat kuitenkin valmiuksiinsa: ”- - kyllä mä tiedän, että jos mä meen opettamaan musaa, niinku varsinkin jos mulla on niinku aikaa valmistella sitä, niin on tatsi, siis ilman muuta, ja erilaisia - - oppitunteja - -.” (H1).

Opiskelijat kokivat taustastaan olevan hyötyä musiikinopettamisessa: tanssitausta auttaa rytmisten elementtien käsittelemisessä, käytännön soittokokemus, esimerkiksi erilaisissa kokoonpanoissa soittaminen, ja soitintuntemus auttavat opetuksen eheyttämisen (opettavan aineen yhdistäminen muihin oppiaineisiin ja oppilaan henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan) ja eriyttämisen (oppilaan persoonallista kehitystä tukevat opettajan ratkaisut) lisäksi myös musiikinopetuksen teknisissä ulottuvuuksissa, ts. soitonopetuksessa. ”Iha hyvä ku tietää millast se soittamine on muuallaki ku koulus, sit osaa ehkä innostaa oppilaita. Kuitenkin musiikkiki on niin paljon muuta ku pelkästään kouluaine.” (H2).

Haastatellut olivat lähes yksimielisiä siitä, että vasta pidempiaikainen työsuhde (esimerkiksi yhden lukuvuoden kestävä musiikinopetusvelvoite) auttaa hahmottamaan tarkemmin sitä, miten luontaiselta opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen tuntuu: ”Varmasti sitten siinä vaiheessa, kun suunnitellaan vaikka lukuvuotta –mä opettaisin lukuvuoden yht niinku luokkaa tai niinku luokka-astetta vaikka –niin siin vaiheessa täytyis kyl konsultoida opsii, ja

että kun mä suunnittelen ne jaksot ja tää pitää katsoa että mitä siinä -- sen vuoden aikana täytyy käydä. -- Jossain lukuvuositason ehdottomasti pitäisi muninkin katsoa että -- tuleeks nää kaikki täytettyä. -- Jos mä vaan vetäisin vuoden musaa niin en mä luottais siihen, että kaikki tulee täytettyä, mutta se -- kuuluu myöskin siihen tavallaan duuniin, että sä --niinku muissakin oppiaineissa --katsot että mitä sun pitää opettaa -- vuoden aikana, mutta -- mun muistikuvan perusteella -- on ittellä tällä hetkellä puitteet niinku sitten täyttää ne.” (H1).

Osa vastaajista koki musiikinopetustyylinsä olevan luontaisesti sellainen, että opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat ”kuin itsestään”, osa korosti kokemustaan siitä, että koska opetusharjoitteluissa tuntien suunnittelu on ollut niin opetussuunnitelmalähtöistä, perustuu myös heidän opettajuutensa vahvasti siihen. Joillekin opetussuunnitelma toimii omaa epäitsevarmuutta liennyttävänä tukena, johtui epäitsevarmuus sitten soittoteknisistä puutteista tai pedagogisten taitojen vajavaisuudesta: *”kyl mä lähestyn musiikkia oppiaineena opsin kautta, koska mulla ei oo muuta tarttumapintaa siihen. Se perustuu kokonaan opetussuunnitelmaan.” (H7).* Yksi vastaajista koki olevansa täysin kykenevä toteuttamaan opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet, vaikka ei perustakaan omaa opettajuuttaan niihin mitenkään.

4.2 Musiikillinen tausta

Haastateltavat olivat lähes yksimielisiä siitä, että musiikillisella taustalla on merkitystä oppiaineen opettamisessa. Laajasta taustasta ja aiemmasta kokemuksesta he kokivat olevan monia hyötyjä, paitsi opetuksen järjestämisessä, myös aineenhallinnassa. ”Musiikillisesti kokeneet” pystyvät omasta mielestään toteuttamaan opetusta monipuolisesti, kun taas heikomman taustan omaavat luettelivat enemmän haasteita ja joutuvat tyytymään omien valmiuksiensa tasoiseen opetukseen:

”ku on soittokokemust niinku ittellä ni tietää sen harjoitusprosessin, -- osaa esimerkiks eriyttää. Sit tietenki osaa eriyttää ylöspäin ku on enemmän tietoo ja taitoo, mahdollisesti, mitä sitte saanu huomata tääl niinku kenel ei oo musiikillist taustaa ni... Toimii myös niin päi. -- Mä koen et niinku ehkä samal taval niinku jos sä oot liikunnallinen opettaja ni niinku -- liikunnan opettaminen on yleisesti helpompaa sulle kaikin tavoin, jos sä oot musikaalinen ni musiikin opettamine on sillee niinku yleisesti helpompaa.” (H3).

”On siitä [musiikillisesta taustasta] tosi iso hyöty, esim. ensimmäisessä [opetus]harjoittelussa huomasin, että musiikki kuumotti tosi paljon enemmän kuin muita, joilla oli paljon enemmän taustaa, ja sijaistaessa jos ei osaa soittaa mitään tai ei ole hirveästi taustaa, niin joutuu vetää esim. levyraatia tai muuta sellaista.” (H8).

Haastatellut opiskelijat pitivät opettajan kiinnostusta opetettavaa ainetta kohtaan tärkeänä. Vaikka he kokivat kiinnostuksen olevan tärkeää oman opettamisensa näkökulmasta, osasivat he myös katsoa aiheita oppilaan näkökulmasta: *”Esimerkiksi historiaa opettaessa -- viime harkassa --, olin todella innostunut aiheesta ja suunnittelin tarkemmin ja se näkyi oppitunnilla.” (H7).* *”Oppilaana olen huomannut sen, että jos esim. opettaja on tosi kiinnostunut aiheesta, niin tunteja on mukavaa seurata, niin koen että se on tärkeää.” (H8).* Haastateltujen musiikillinen kokemus korostui heidän vastauksissaan: musiikillisesti kokeneemmat opiskelijat vastasivat mm. taustan ja opetuksen suhdetta koskeviin kysymyksiin selvästi monisanaisemmin. He myös yhdistelivät vastauksissaan eri kysymysten teemoja, palasivat aiempiin vastauksiinsa ja pyrkivät keskustelelevampaan vastaustyyliin. Kaikki haastattelemamme opiskelijat totesivat itsellään olevan musiikin opettamisessa tarvittavia valmiuksia ja he kokivat saaneensa yliopisto-opetuksesta lisää työkaluja musiikin opettamiseen, vaikka eivät aikoisikaan musiikkia tulevaisuudessa varsinaisesti opettaa.

4.3 Ajatuksia valmiuksista

Vähemmän musiikkia harrastaneiden opiskelijoiden vastauksissa korostui huoli musiikin opinnoissa tarjotun henkilökohtaisen ohjauksen vähyydestä ja hankittujen taitojen ylläpitämisen hankaluudesta. Toisin sanoen, opiskelijat, jotka olivat suorittaneet vain monialaiset musiikin opinnot, olisivat kaivanneet enemmän harjoitusta ja mahdollisuuksia harjoitteluun: *”No enemmän ja useammin piano- ja kitarasoittodemoja, niin että taidot ei pääse unohtumaan, ja - - helpompi saatavuus soittimiin vapaa-ajalla, että pystyy harjoittelemaan ja jatkamaan harjoittelua kurssin loputtua.” (H6).*

Vaikka haastatelluilla aineopiskelijoilla olikin hankaluuksia muistaa jo useita vuosia sitten suoritettujen opintojen yksityiskohtia, myös he ilmaisivat huolensa musiikin yliopisto-opintojen yksilöllisen ohjauksen vähyydestä: *”Jos on parikyt tyyppiä, ni kahtee ryhmään se jo jeesii paljo, mut -- sielläkin sais olla ehkä vielä enemmän semmoista yksilöllistä, niinku jos joku -- kaipaa.” (H1).*

Yliopiston musiikinopetuksen määrärahojen leikkaaminen ilmenee konkreettisesti opiskelijoiden yksilöllisen ohjaamisen vähenemisenä. Yksityistuntien toteuttaminen ei ole nyky-yliopistossa mahdollista.

4.4 Opetusharjoittelu mukaan musiikinopintoihin

Etenkin yhden haastateltavan vastauksissa korostui paitsi huoli resurssien karsimisesta, myös opiskelijoiden taitotasosta. Hän nosti esiin huolen opiskelijoiden soitannollisen osaamisen ja yliopiston tarjoamien opetusmuotojen kohtaamisesta. Hän mainitsi esimerkkinä toisen opiskelijan kohtaamat haasteet:

”Aineopintoihin kun hakee, niin täytyy olla tietty taso, niin kyllä se [haastateltavan mukaan suurissa ongelmissa pianonsoitossa oleva opiskelutoveri] siinä läpäs sen, että riittävän hyvä se periaatteessa noihin opintoihin on, mut et jos sais vielä jotain yksilöllisempää tukea.”
(H1).

Valmiuksien parantamiseksi haastateltavat toivat esiin myös mahdollisen opetusharjoittelujakson liittämisen osaksi esimerkiksi musiikin monialaisten opintojen kokonaisuutta. Muusta opetuksesta erillinen musiikin harjoittelujakso toisi jokaiselle opiskelijalle mahdollisuuden päästä kokemaan millaista musiikin opettaminen oikeasti on, ja mahdollisuuden saada palautetta omasta opettajuudesta: *”joku pieni harkka musiikin opettamiseen, esim. yhden tai kahden oppitunnin, soittaminen ja tutustuminen erilaisiin soittimiin ja tavat opettaa bändisoittoa.”* (H5).

4.5 Selvyyttä musiikinopintoihin

Musiikin monialaiset opinnot saivat haastatteluun osallistuneilta opiskelijoilta kritiikkiä epäselvyydestä. Etenkin vain monialaiset opinnot suorittaneet opiskelijat kokivat opintojen lähtevän liikkeelle heille liian vieraista käsitteistä ja opetuspuheen olleen heille vierasta.

”Toivoisin että se [musiikin monialaisten opintokokonaisuus] olisi paljon selkeämpi ja ei olettais että osattais mitään valmiiks, koska must tuntuu, että en edes ymmärrä ohjeita koska

asioista ei ole puhuttu selkeästi. Mä oon välillä ihan hukassa ja mulla on sellainen olo, että 'oisko mun pitänyt tietää tää?' ” (H7).

Vaikka opiskelijoilta tulikin kritiikkiä musiikin opintoja kohtaan, he eivät kuitenkaan kritisoineet suoraan yliopiston pedagogeja – heidän osaamisensa haastateltavat arvioivat pääosin vähintään riittäväksi, joidenkin panoksen selkeämmin kuin toisten: *”tietyt tyypit niinku pysty sit tuomaan jotenkin -- aika paljon -- vastinetta sille ajalle mitä siinä oli.”* (H1).

5 Pohdinta

Musiikinopetuksen keskiössä oli 1900-luvun puoleenväliin saakka opettajavetoinen yhteislaulu ja laulun painottaminen yleensäkin. Musiikki-niminen oppiaine ja koulusoinsovitukset tulivat osaksi koulun musiikinopetusta 1950- ja -60-lukujen taitteesta lähtien myötä. (Pukkila & Rautio, 1957.) Pukkila ja Rautio toivat musiikinopetukseen osallistavia elementtejä, kuten sävellyttämistä ja oppilaiden omiin kokemuksiin liittyvien musiikin ulottuvuuksien käsittelyä – opettajavetoinen musiikin opetus muutti tästä lähtien muotoaan, eikä opettajan soittotaito tai musiikin teorian hallinta ollut enää yhtä suuressa osassa. Ensimmäinen, vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma määritteli aiempaa selkeämmin perusopetuksen osaksi hyvinvointiyhteiskuntaa, tällöin oppiaine oli nimeltään musiikki (Kosonen 2014, 34). Musiikkikasvatusta ei siis ole 1970-luvulta lähtien toteutettu enää vain laulun opetuksen kautta, vaan mukana on yhä enemmän ja monipuolisemmin erilaisia koulusoittimia. Yliopisto-opinnot tarjoavat työkaluja oman soittotaidon kehittämiseen nykyiselläänkin, mutta opetustuntien vähenemisen vuoksi opiskelijan oppiminen ja soittotaidon tekninen kehitys ovat edellisiä vuosikymmeniä enemmän opiskelijan itsenäisen harjoittelun varassa. Musiikin ollessa yksi opettajien vaikeimpina pitämistä opetettavista aineista, on opettajaopiskelijoiden saama opetuksellinen tuki tärkeää (Tereska, 2003, 202). Osa tässäkin tutkimuksessa haastatelluista toi esiin musiikin opiskelun parissa koettuja vaikeuksia. Esimerkiksi musiikilliset käsitteet olivat haastavia, ja yksilöllistä ohjausta olisi kaivattu enemmän. Haastateltujen keskuudessa esiintyi epävarmuutta Turun yliopiston opinto-oppaassa mainittuihin musiikinopintojen tavoitteisiin liittyen: monet kokivat keskeneräisyyden tunteita sekä kasvattajana että muusikkona kehittämisessä.

Kuten muissakin taito- ja taideaineissa, myös musiikissa aiempi harrastuneisuus johtaa opiskelijoiden musiikillisten valmiuksien moninaisuuteen, tämä tuli esiin myös haastatteluissa. Alakoulussa tarvittavat taidot musiikin opettamiseen on mahdollista omaksua myös ilman suoraa kontaktia yliopistopedagogiin. Siitäkin on hyvä käydä keskustelua, onko yliopiston musiikinopintojen tehtävä opettaa opiskelijaa soittamaan sujuvasti: muusikkous ei kehity vain harjoittelun tuloksena, vaan perustuu minäkäsityksen sosiokulttuurisen kehityksen laajempaan viitekehykseen. Jokaisen musiikillinen identiteetti muovautuu omien musikaalisuuden tason mielikuvien perusteella. (MacDonald ym., 2012, 8.) Tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden vastauksissa sivuttiin minäpystyvyyden ulottuvuuksia, mutta minäpystyvyyden yhteyttä musiikin opiskelussa syntyviin onnistumisen elämyksiin ja

yliopisto-opintojen aikana tapahtuvaan musiikillisen minäkäsityksen kehittymiseen olisi mielenkiintoista tutkia vielä tarkemmin. On jokseenkin ymmärrettävää, että nopeampaa valmistumista edellyttävässä maailmassa entuudestaan itselle vierasta oppiainetta, jonka pystyy tulevaisuudessa välttämään, ei halua opetella syvällisesti itsekseen.

Aiempien tutkimusten mukaan opiskelijat, jotka pitävät omaa taitotasoaan riittävänä, omaavat myönteisen ja vahvan musiikillisen minäkäsityksen. He luottavat kykyynsä pärjätä erilaisissa musikaalisia taitoja vaativissa tilanteissa. Tähän tutkimukseen haastateltujen luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset kyvykkyydestään toimia opettajan ammatissa jäivät osittain epäselviksi. On hyvä tiedostaa, että matala itsetunto vaikuttaa musiikinopettajanakin suoriutumiseen, vaikka opettajan musiikillinen taitotaso olisikin alakoulutasolle riittävä. Opetuksellisen invaliditeetin kokemukset nousivat esille joissain vastauksissa, mutta varsinaisten musiikinopettajan taidollisten elementtien kartoittaminen vaatii lisätutkimusta.

Musiikin asema suhteessa muihin koulussa opetettaviin aineisiin vaihtelee opettaja- ja koulukohtaisesti, mutta kuten muitakaan oppiaineita, ei opettajan tai oppilaan pidä sitä väheksyä tai musiikintunteja vain suorittaa. Useiden tähän tutkimukseen haastateltujen opiskelijoidenkin mielestä musiikki oppiaineena edellyttää opettajalta omatoimisuutta, mutta toisaalta se tarjoaa vapautta itsensä toteuttamiseen. Toiminnallisuus ja tietynlainen ”taiteellinen vapaus” tarjoavat opettajalle mahdollisuuden ammentaa omista musiikillisista kiinnostuksen kohteistaan, esimerkiksi yhteissoittokappaleita valitessaan tämä voi hyödyntää itseään kiinnostavia kappaleita. Oppilaiden taitotasot ja asenteet opetettavaa ainetta kohtaan voivat vaihdella suuresti ja musiikinopetuksessa on pakko harkita monia erilaisia, näitäkin elementtejä huomioon ottavia pedagogisia menetelmiä. Myös yliopistopedagogit ovat maininneet mahdollisen erillisen musiikin opetusharjoitteluosion olevan hyödyllinen, mutta nykyisillä resursseilla sellaisen toteutusta pidetään jokseenkin mahdottomana.

5.1 Luotettavuuden arviointi

Laadukkuuden takaamiseksi tutkimukseen tehtiin hyvä haastattelurunko ja ennen haastatteluja varmistettiin, että haastatteluvälineistö oli kunnossa, jotta haastattelujen litteroinnissa ei tulisi ongelmia. Haastattelukysymykset pidettiin kuitenkin joustavina, jotta osallistujat pystyivät ilmaisemaan näkemyksiään vapaasti. Haastattelut litteroitiin heti haastattelujen jälkeen. Tutkimuksessa oli kaksi haastattelijaa, joten vaikka haastatteluista varten sovittiin yhteinen

linja, niiden toteutuksessa oli hieman eroja. Litteroinnit toteutettiin yhdenmukaisesti sanatarkkuudella. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia Turun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksia musiikin opettamiseen alakoulussa, joten oli selvää, että tutkimusjoukoksi valikoitui luokanopettajaopiskelijoita. Koska kaikki tutkittavat olivat luokanopettajaopiskelijoita, haastatteluissa käytetyt käsitteet olivat heille tuttuja. Täytyy kuitenkin huomioida se, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. Ihmisten käsitykset samastakin aiheesta vaihtelevat melko lyhyenkin ajan kuluessa. (Hirsjärvi & Hurme, 2022, 189.)

5.2 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet

Tämän tutkimuksen tulosten kautta saimme tärkeää informaatiota siitä, millaisina luokanopettajaopiskelijat pitävät valmiuksiaan musiikin opettamiseen, ja tietoa siitä miten valmiuksia voitaisiin heidän mielestään parantaa. Jatkotutkimuksena olisi hyvä tutkia esimerkiksi määrällisellä kyselytutkimuksella laajemmin opiskelijoiden valmiuksia musiikinopettamiseen. Mahdollisesti olisi hyvä myös tutkia eri yliopistojen opiskelijoiden näkemyksiä omista valmiuksistaan.

Näiden tutkimustulosten avulla voitaisiin saada tärkeää tietoa opettajankoulutuslaitoksien opiskelijoiden mahdollisesti eriävistä valmiuksista opettaa musiikkia, ja niiden perusteella voitaisiin kehittää laajemmin opettajankoulutusta. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi myös mielenkiintoista saada lisää tietoa siitä, voiko opiskelijoiden mielestä musiikkia opettaa ilman varsinaista musiikillista taustaa tai varsinaista substanssiosaamista. Toivomme tutkimuksemme myös tuovan lisätietoa ominaisuuksista, joita opettaja tarvitsee oppilaiden kehittymistä palvelevien musiikintuntien pitämiseksi.

Lisäksi olisi mielenkiintoista saada lisää tutkimustietoa asenteista musiikinopintoja ja musiikin oppijoita kohtaan, siitä, millaisia ajatusmalleja kätkeytyy termien kuten ”musiikillisesti lahjakas” taakse ja millaisia korrelaatioita yliopisto-opiskelijat näkevät taideaineiden ja työnteon, ts. harjoittelun, välillä. Haastattelututkimuksessamme toimii pohjana pro gradu-tutkielmaamme varten, jonka aiomme toteuttaa määrällisenä tutkimuksena luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista opettaa musiikkia.

Uskomme avoimiin kysymyksiin annettujen avointen, rehellisten vastausten paitsi palvelevan tulevia opiskelijoita, myös olevan hyödyksi laajemmassa musiikkipedagogisessa diskurssissa, etenkin opintokokonaisuuksien kehitystyössä. Toivomme tutkimuksemme kannustavan luokanopettajia hakeutumaan musiikin yliopisto-opintoihin ennakkoluulottomasti ja opettamaan rohkeasti musiikkia tulevalla työurallaan.

Lähteet

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Bandura, A. (toim.) *Self-efficacy in Changing Societies* (1-48). New York: Cambridge University Press 1995.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman, New York
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373.
<https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Buric, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 6, 101302–.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In Houston Robert W. (Ed.) 1990. *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 291–310.
- Carter, K. & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In Sikula, John, Buttery, Thomas J. & Guyton, Edith. (toim.) *Handbook of Research on Teacher education*. New York: Macmillan, 120– 142.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage (4. painos)
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research: a critical guide*. Longman group UK limited
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos.). Helsinki: Gaudeamus.

- Huhtinen-Hildén, L. (2012). Kohti sensitiivistä musiikin opettamista – Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja (Jyväskylän yliopisto)
- Juvonen, A. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 4. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 4. Joensuun yliopistopaino, 1—155.
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S. K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3, 2021-01.
- Kosonen, E. (2014). Laulukirjat arvokasvatuksen ytimessä. Teoksessa J. Kauranne (toim.) Oppikirjat oman aikansa ilmentymänä: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja. Koulu ja menneisyys, 52. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. 33–65.
- MacDonald, R., Hargreaves, DJ & Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. Teoksessa G McPherson & G Welch (toim.), Oxford Handbook of Music Education. vol. 1, Oxford University Press, Oxford.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Pukkila, J. & Rautio, M. (1957). Musiikkia oppimaan: laulavan ja soittavan nuorison oppikirja (Helsinki, Fazerin musiikkikauppa)
- Tereska, T. (2003). Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä (Helsingin yliopisto)

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*. 23(6): 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tulamo, K. (1993). Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 2.
- Turun yliopiston opinto-opas.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/LUOT0006/19125?period=2022-2024>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2019 (3).
- Van den Akker, J., Kuiper, W. & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana* (Jyväskylän yliopisto)
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802–.
- Zhang, X., Ardasheva, Y. & Austin, B. 2020. Self-Efficacy and English Public Speaking Performance: A Mixed Method Approach. *English for Specific Purposes*. 59: 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.02.001>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Aiheet: Valmiudet musiikin opettamiseen?

Esitiedot (sähköposti)

Yhteystiedot (Nimi, s-posti)

Kuinka paljon olet opiskellut musiikkia luokanopettajakoulutuksen yhteydessä? (Oletko käynyt [tai onko sinulla juuri nyt käynnissä] musiikin monialaiset opinnot, perusopinnot tai aineopinnot?)

Varsinaiset kysymykset (esitietojen pohjalta valittujen haastateltavien haastattelukysymykset)

Musiikillinen tausta ja taipumukset

Kerro musiikillisesta taustastasi? (esim. Itsenäinen musisointi, yksityistunnit, musiikkiopisto, toisen asteen koulutus)

Millaista hyötyä koet musiikillisesta taustastasi olevan hyötyä oppiaineen opettamisessa?

Kuinka tärkeänä pidät opettajan omaa kiinnostusta opetettavaa ainetta (musiikkia) kohtaan? Kerro esimerkkejä tilanteista, joissa olet huomannut oman kiinnostuksesi opetettavaa ainetta kohtaan vaikuttavan opetustyöhösi.

Ammatillinen pätevyys

Koetko, että oma ammatillinen pätevytesi on riittävällä tasolla musiikin opettamiseen alakoulussa? Miten ammatillinen pätevytesi musiikin opettamiseen perustuu yliopiston musiikin opintoihin, miten omiin valmiiksi muodostuneisiin käsityksiisi musiikin opettamisesta?

Koetko musiikin yliopisto-opintojesi olleen riittävät, jotta voit toteuttaa opetussuunnitelman perusteissa määritellyt kohdat? (T2 ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ja soittamaan ryhmän jäsenenä, T7 ohjata oppilasta toimimaan vastuullisesti musisoinnissa) Miten oma opettajuutesi perustuu opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin?

Miten muuttaisit musiikin monialaisten opintokokonaisuutta, jos se olisi mahdollista? Mitä hyvää musiikin monialaisten opinnoissa mielestäsi on?