

Raija Pesonen

Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta



<i>Julkaisusarja</i>	A: Tutkimuksia, 3
<i>Vastaava toimittaja</i>	Kari Tiainen
<i>Sivuntaitto</i>	Suvi Pajarinen
<i>Kansikuva</i>	Juha-Pekka Räisänen

© Tekijä ja Karelia-ammattikorkeakoulu

Tämän teoksen osittainenkin kopiointi on tekijänoikeuslain mukaisesti kielletty ilman nimenomaista lupaa.

ISBN 978-952-275-212-3 (painettu)
ISBN 978-952-275-213-0 (verkkojulkaisu)
ISSN-L 2323-6868
ISSN 2323-6868

*Julkaisujen myynti
ja jakelu*

Karelia-ammattikorkeakoulu
julkaisut@karelia.fi
tahtijulkaisut.net

LaserMedia Oy
Joensuu 2017

Tämä julkaisu on kasvatustieteen lisensiaatintutkimus, joka on hyväksytty Itä-Suomen yliopiston filosofisessa tiedekunnassa 2015.

AMMATTIKORKEAKOULUN OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ HYVÄSTÄ SOITON- JA LAULUNOPETTAJASTA

Raija Pesonen

TIIVISTELMÄ

Hyvää opettajaa on määritelty eri aikoina eri tavoin. Vaikka hyvään opettajaan liittyviä tutkimuksia on laadittu, hyvään musiikinopettajaan liittyvistä tutkimuksista on puute.

Tämän liseniaatintutkimuksen yleisenä tavoitteena oli tuottaa teoreettista ja empiiristä tietoa ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogeiksi opiskelevien opiskelijoiden käsityksistä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Keskeisenä metodologisena tavoitteena oli perehtyä fenomenografiaan ja soveltaa sitä tutkimuksessa. Käytännön tavoitteena oli syventää hyvään soiton- ja laulunopettajaan liittyvää arkitietoa tutkimustiedolla.

Tutkimusaineiston muodostumisessa musiikkipedagogiopiskelijoiden reflektoinnilla omista käsityksistään oli tärkeä osa, mikä näyttäytyi esseinä ja kyselylomakkeiden vastauksina. Oleellista ei ollut käsitysten oikeellisuus, vaan käsitykset asiasta, mistä muodostui toisen asteen näkökulma. Tutkimusaineisto koostui musiikkipedagogiopiskelijoiden kirjoittamista esseistä, jotka opiskelijat kirjoittivat opintojensa eri vaiheissa.

Aineisto analysoitiin fenomenografiaa soveltaen, ja aineiston avulla muodostettiin kuusi ylätasoa kategoriaa ja näille keski- ja alatasoa kategoriaita kuvaamaan hyvää soiton- ja laulunopettajaa. Aineiston perusteella tarkasteltiin myös musiikkipedagogiopiskelijoiden hyvä soitonopettaja ja -laulunopettaja -käsitysten kvantitatiivista ja kvalitatiivista muuttumista opintojen edetessä. Aineistosta muodostettuja kategoriaita hyödyntäen laadittiin kyselylomake, jonka avulla selvitettiin muodostettujen kategorioiden siirrettävyyttä myöhemmin opintonsa aloittaneiden musiikkipedagogiopiskelijoiden keskuudessa. Muodostetut kategoriat ovat tämän liseniaatintutkimuksen kvalitatiivinen tulos ja opiskelijoiden hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -mainintojen sijoittuminen näihin kategorioihin sen kvantitatiivinen tulos. Kaikki kategoriat ovat yhtä tärkeitä suhteessa toisiinsa, eikä mikään niistä riitä yksinään kuvaamaan hyvää soiton- ja laulunopettajaa.

Tämän liseniaatintutkimuksen tutkimustulosten ja niiden perusteella muodostuvan arkitiedon avulla on mahdollista kehittää musiikkipedagogien koulutusta. Myös muun kuin musiikkialan yksittäiset opettajat voivat hyödyntää tuloksia ja pohtia omaa opettajuuttaan, vahvuuksiaan ja kehittämistarpeitaan opettajina.

Avainsanat: Hyvä soitonopettaja, hyvä laulunopettaja, musiikkipedagogiopiskelija, reflektio, käsitys, fenomenografia

ABSTRACT

Good teacher has been described in different ways at different point of times. Although studies of a good teacher have been written there is a lack of studies of describing a good music teacher.

The aim of this licentiate thesis was to produce theoretical and empirical knowledge of music pedagogy students' conceptions regarding a good music instrument teacher and a good singing teacher. The central methodological aim was to study phenomenography and use it in this study. The practical target was to deepen the everyday knowledge by scientific knowledge.

When building the data for the study music pedagogy students' reflection of their own conceptions was in an important role, which could be seen in essays and in answers of the questionnaire. It was not important if the conceptions were right, but the conceptions themselves, which built the second perspective. The data for the study was collected from essays which music pedagogy students wrote at different stages of their studies.

The data was analysed by using the qualitative phenomenography method. As a result six top level, middle level and bottom level categories were found to describe the concepts of a good music instrument teacher and a good singing teacher. Based on the data, the quantitative and qualitative change in the conceptions of the music pedagogy students' as their studies proceeded were described. The questionnaire was drawn up by utilizing categories based on the data. With the help of this questionnaire transferability of the categories to the students who started their studies later was researched. The formulated categories are the qualitative result of this licentiate thesis and the quantitative results are the students' statements of good music instrument teacher and good singing teacher in these categories. All the categories are equally important and none of them alone is able to describe a good music instrument teacher and good singing teacher.

It is possible to develop the education of music pedagogues by using the results of this study and everyday knowledge based on this study. All teachers, not only music teachers, may use the results of this study and reflect their own teacherhood, strengths and the needs of developing as a teacher.

Keywords: good music instrument teacher, good singing teacher, music pedagogy student, reflection, conception, phenomenography

ESIPUHE

Vuosia kestänyt tutkimusprosessini on edennyt loppusuoralle. Sitä, koska aloitin kasvatustieteen jatko-opintoni on oikeastaan vaikea määritellä. Opinnot, täydentävät opinnot ja näistä syntyneet tutkinnot ovat seuranneet toisiaan ja lomittuneet. Olen löytänyt itseni suorittamasta maisteriopintoja kahteen yliopistoon samaan aikaan lisensiaatintutkintoon tähtäävien opintojen ohessa. Tiedostan, että olen ehkä turhankin innokkaasti paneutunut kiinnostukseni kohteisiin tutkimuspolullani.

Olen suorittanut lisensiaatintutkimukseeni liittyvät opintoni kokonaan virkатыöni ohessa iltaisin, viikonloppuisin ja lomien aikana työtehtäviäni ja aikataulujani järjestellen ja muutellen. Apurahakauteni osuivat vaiheeseen, jolloin kirjoitin lisensiaatintutkintoani valmistelemaa kasvatustieteen pro gradu -tutkimustani.

Olen joutunut kirjoittamaan tutkimustani kokemuksellisesti rikkaassa elämänvaiheessa. Vain muutama vuosi ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman palvelukseen siirtymiseni jälkeen alettiin puhua koko koulutusohjelman lakkauttamisesta oppilaitoksen säästötoimenpiteenä. Vuosia jatkuneet aiemmat säästötoimenpiteet, epäpätevä esimiestyö ja taistelu koulutusohjelman olemassaolosta ovat syöneet jaksamistani ja hidastaneet opintojani. Lähipiirini vakavahkot sairaudet ja isäni yllättävä kuolema ovat verottaneet voimiani. Toisaalta tutkimus ja siihen liittyvät opinnot ovat olleet turvallinen pakopaikka, kun kaikki on tuntunut kaatuvan päälleni. Lopulta tutkijan mieli ja siihen liittyvä uteliaisuus ovat voittaneet vaikeina hetkinä heränneet luovuttamisajatukset. Mielenkiintoiset pedagogiset keskustelut kollegoiden ja ohjaamieni opiskelijoiden kanssa ovat selkeyttäneet ajatuksiani, antaneet voimia ja luoneet uusia oivalluksia. Onkin ollut voimaannuttavaa huomata, että kasvamassa on uusia, lahjakkaita musiikkipedagogeja.

Tutkimustyö on tuonut kiinnostavaa vaihtelua opetustyölle. Olen samalla tullut toteuttaneeksi elinikäistä oppimista, joka on osa omaa ammatillista kehittymistäni. Saamiani tutkimustuloksia soveltamalla voin jatkossakin kehittyä opettajana.

KIITOKSET

Suomen Kulttuurirahaston Pohjois-Karjalan rahasto
Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta/
Itä-Suomen yliopiston filosofinen tiedekunta
Karelia-ammattikorkeakoulu
Joensuun kaupunginkirjaston henkilökunta
Arja Sallinen
Tapio Kosunen
Tuovi Hakulinen-Viitanen
Minna Suomalainen
Elina Laakso
Tarja Latja
Mikko Anttila
Juha Suomalainen
Kimmo Lehtonen
Antti Juvonen
Ritva Kantelinen
Tutkimuksen musiikkipedagogiopiskelijat
Arttu Leppänen ja Tommi Ilonen
Juha-Pekka Räisänen
Raija Puhakka
Äiti ja isä
Pertti
Dido, Aida, Tosca ja Piki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	4
ABSTRACT	5
ESIPUHE	6
KIITOKSET	7
TAULUKOT	12
1 JOHDANTO	14
1.1 Tutkimuksen tausta.....	15
1.2 Fenomenografinen tutkimusote	16
1.3 Asemani fenomenografisen tutkimuksen tekijänä	17
1.4 Soiton- ja laulunopettajuus aikaisemmissa tutkimuksissa	18
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	21
2.1 Kuka on opettaja?.....	21
2.2 Opettajan ammattitaidon mallittaminen	22
2.3 Hyvä opettajan kelpoisuus.....	24
2.3.1 Kelpoisuus musiikkioppilaitoksessa	24
2.3.2 Kelpoisuus ammattikorkeakoulussa.....	25
2.3.3 Asiallinen kelpoisuus.....	25
2.4 Käsitukset hyvästä opettajasta	26
2.5 Musiikkipedagogiopiskelijoiden reflektio hyvästä soiton- ja laulunopettajasta	27
3 TUTKIMUSKYSYMYKSET	30

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
4.1 Tutkimuksen kohderyhmät.....	32
4.2 Tutkimusaineiston hankinta.....	37
4.3 Tutkimusaineiston käsittely.....	40
4.4 Tutkimusaineiston analyysi.....	41

5 KÄSITYKSET HYVÄSTÄ SOITON- JA LAULUNOPETTAJASTA OPINTOJEN ALUSSA

43

5.1 Pedagoginen osaaminen	44
5.1.1 Ohjelmiston- ja oppilaantuntemus.....	44
5.1.2 Ammattietiikka ja -taito.....	46
5.1.3 Monipuolisuus ja palautteen antaminen	47
5.1.4 Yksilöllisyyden ymmärtäminen	49
5.1.5 Muut maininnat.....	49
5.2 Vuorovaikutustaidot	50
5.3 Muusikkous.....	52
5.4 Elinikäinen oppiminen.....	53
5.5 Rinnalla kulkeminen	54
5.6 Persoonallisuus.....	54
5.7 Yhteenveto hyvä soitonopettaja ja -laulunopettaja -käsityksistä ammattikorkeakouluopintojen alussa	57

6 KÄSITYKSET HYVÄSTÄ SOITON- JA LAULUNOPETTAJASTA OPINTOJEN EDESSÄ61

6.1 Käsitkset tammikuussa 1999.....	61
6.2 Pedagoginen osaaminen	63
6.2.1 Ohjelmistontuntemus.....	63
6.2.2 Palautteen antaminen	64
6.3 Vuorovaikutustaidot	66
6.3.1 Kuuntelutaito	67
6.3.2 Ihmissuhdetaidot.....	68
6.3.3 Auktoriteetti	70
6.3.4 Selkeä puhetapa ja viestintä	71
6.4 Muusikkous.....	72
6.4.1 Mallisuoritus.....	72
6.4.2 Oma muusikkous ja soittotaidon ylläpitäminen	73
6.4.3 Tyyllitaju.....	76
6.5 Elinikäinen oppiminen.....	76
6.5.1 Itsensä kehittäminen ja uuden tiedon hankinta.....	76
6.5.2 Muut maininnat	79
6.6 Rinnalla kulkeminen	79
6.6.1 Kokonainen persoona	80
6.6.2 Matkaopas.....	80
6.6.3 Tuki ja rohkaisu	81
6.6.4 Oppitunnin ilmapiiri.....	82
6.7 Persoonallisuus.....	83
6.7.1 Kannustava	83
6.7.2 Vaativa	84
6.7.3 Innostava.....	84
6.7.4 Muut maininnat	85
6.8 Yhteenveto hyvä soiton- ja laulunopettaja -käsitkysistä opintojen edetessä	86
6.8.1 Käsitkset hyvästä opettajasta tammikuussa 1999.....	86
6.8.2 Käsitkset hyvästä opettajasta toukokuussa 1999.....	87
6.8.3 Käsitkset hyvästä opettajasta toukokuussa 2001	91
6.8.4 Käsitkset hyvästä opettajasta tammikuussa 2002.....	93

7 HYVÄ SOITON- JA LAULUN OPETTAJA - KÄSITYSTEN SIIRRETTÄVYYS	96
8 YHTEENVETO JA POHDINTA.....	101
8.1 Käsitukset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta opintojen alussa.....	101
8.2 Käsitukset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta opintojen edetessä.....	102
8.2.1 Käsitusten kvantitatiiviset muutokset.....	102
8.2.2 Käsitusten kvalitatiiviset muutokset	104
8.3 Hyvä soiton- ja laulunopettaja -käsitusten siirrettävyys.....	106
8.4 Tulosten vertailua muihin tutkimuksiin.....	107
9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	110
9.1 Metodologiset valinnat	110
9.2 Tutkimuksen luotettavuus	111
9.2.1 Uskottavuus	112
9.2.2 Siirrettävyys	112
9.2.3 Pysyvyys.....	113
9.2.4 Vahvistettavuus.....	113
9.2.5 Musiikkipedagogiopiskelijoiden muistikuvat ja valemistikuvat	114
9.3 Eettiset kysymykset	115
9.4 Tutkimuksen merkitys ja hyödynnettävyys.....	116
9.5 Avauksia uusiin tutkimuksiin.....	117
LÄHTEET.....	118
LIITTEET.....	126

TAULUKOT

Taulukko 1	Lundmarkin kompetenssimallin eri tasot
Taulukko 2	Yleisen hyvä opettaja -käsityksen muuttuminen 1960-luvulta 2010-luvulle
Taulukko 3	Tutkimuksen musiikkipedagogiopiskelijat (N = 85) musiikin lajin mukaan ryhmiteltynä
Taulukko 4	Musiikkipedagogiopiskelijoiden (N = 19) ikäjakauma, aikaisemmat tutkimukset ja ylioppilastutkinnon suorittaneet syyskuussa 1998
Taulukko 5	Musiikkipedagogiopiskelijoiden (N = 12) ikäjakauma toukokuussa 2013
Taulukko 6	Musiikkipedagogiopiskelijat (N = 19) pääinstrumenteittain syyskuussa 1998
Taulukko 7	Musiikkipedagogiopiskelijat (N = 11) pääinstrumenteittain tammikuussa 2002
Taulukko 8	Musiikkipedagogiopiskelijoiden (N = 19) opintojen aloitus- ja lopetusajankohdat Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa
Taulukko 9	Musiikkipedagogiopiskelijat pääinstrumenteittain toukokuussa 2013
Taulukko 10	Tutkimusaineiston hankinta
Taulukko 11	Musiikkipedagogiopiskelijoiden (N = 19) osallistuminen aineiston tuottamiseen
Taulukko 12	Musiikkipedagogiopiskelijoiden (N = 19) käsitykset hyvästä opettajasta ammattikorkeakouluopintojen alussa syyskuussa 1998
Taulukko 13	Aineiston analyysissä muodostamiini keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätasoon kategorioiden sijoittuminen syyskuussa 1998
Taulukko 14	Musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset pedagogiikkaa ohjanneesta opettajasta ensimmäisen ammattikorkeakouluvuoden lopussa toukokuussa 1999
Taulukko 15	Aineiston analyysissä muodostamiini keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätasoon kategorioiden sijoittuminen toukokuussa 1999
Taulukko 16	Musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset itsestä omaan hyvään soitonopettaja tai laulunopettaja -malliin verrattuna ensimmäisen ammattikorkeakouluvuoden lopussa toukokuussa 1999
Taulukko 17	Aineiston analyysissä muodostamiini keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätasoon kategorioiden sijoittuminen toukokuussa 1999
Taulukko 18	Musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset hyvästä opettajasta kolmannen ammattikorkeakouluvuoden lopussa toukokuussa 2001

Taulukko 19	Aineiston analyysissä muodostamiini keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätasoon kategorioiden sijoittuminen toukokuussa 2001
Taulukko 20	Aineiston analyysissä muodostamiini alatasoon kategorioiden sijoittuminen muodostamiini keskitason kategorioiden sijoittuminen toukokuussa 2001
Taulukko 21	Musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset hyvästä opettajasta neljännen ammattikorkeakouluvuoden puolivälissä tammikuussa 2002
Taulukko 22	Aineiston analyysissä muodostamiini keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätasoon kategorioiden sijoittuminen neljännen ammattikorkeakouluvuoden puolivälissä tammikuussa 2002
Taulukko 23	Hyvän opettajan pedagoginen osaaminen
Taulukko 24	Hyvän opettajan vuorovaikutustaidot
Taulukko 25	Hyvän opettajan oma muusikkous
Taulukko 26	Hyvän opettajan elinikäinen oppiminen
Taulukko 27	Hyvän opettajan rinnalla kulkeminen
Taulukko 28	Hyvän opettajan persoonallisuus
Taulukko 29	Aineiston analyysissä muodostamiini keskitason kategorioiden lukumäärät muodostamissani ylätasoon kategorioiden sijoittuminen
Taulukko 30	Hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -kategorioiden sijoittuvat maininnat aineiston hankinnan aikana
Taulukko 31	Mainintojen määrien ja opiskelijoiden määrän vertailu aineiston hankinnan eri ajankohtina
Taulukko 32	Musiikkipedagogiopiskelijoiden lukuvuosien vertaaminen aineiston hankintaan
Taulukko 33	Lundmarkin kompetenssimallin eri tasot sovellettuna hänen tutkimukseensa

LYHENTEET

AMKL	Ammattikorkeakoululaki (351/2003)
AMKOA	Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (256/1995)
AMKVNA	Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003)
JAOKK	Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu
KelpA	Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998)
KvhL	Laki kunnallisesta viranhaltijasta (304/2003)
PKAMK	Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
PL	Suomen perustuslaki (731/1999)

1 JOHDANTO

Musiikkikasvatus sisältää tutkimuskohteina musiikin ja kasvatuksen, joita voidaan painottaa musiikkitieteen tai kasvatustieteen suuntaan. Molemmille on ominaista soveltava tutkimusote. Musiikkikasvatus-käsitteen ohessa käytetään myös musiikkipedagogiikka-käsitettä, jolla viitataan yleensä musiikin opetuskäytäntöihin ja didaktisiin ratkaisuihin. Laajasti määriteltynä musiikkikasvatuksen tutkimus voi koskea kaikissa koulutusmuodoissa annettavaa opetusta ja muuta toimintaa. Tällöin tutkimuskohteina voivat olla yleissivistävän koulun lisäksi muun muassa musiikkiopistoissa, konservatorioissa, ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa, orkestereissa ja vapaan sivistystyön parissa toteutettava musiikkikasvatus. (Louhivuori 2005, 251.) Tämä liseniaatintutkimukseni kohdistuu ammattikorkeakouluun ja sen musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiin.

Lehtonen (2004) pitää musiikkipedagogiikkaa taiteen ja tieteen välimaastoon sijoittuvana käytännön toimintana (ks. Elliott 1995; 1996). Tämän vuoksi musiikkipedagogilla olisi oltava teoreettista tuntemusta, jota hän pystyy soveltamaan käytännön toimintaansa. Musiikkipedagogin olisi tunnettava musiikkia laajasti, että hän pystyy tukemaan oppilaan kasvua ja kehitystä. Hänen tulisi myös itse pystyä monipuoliseen ja luovaan musiikki-ilmaisuun. Musiikkipedagogin olisi tunnettava toimintansa kohteena oleva ihminen, koska musiikkikasvatus on ennen kaikkea tunteiden käsittelyä ja tunnekasvatusta. Tässä tarvitaan ”käytännöllisesti viisasta” ja monipuolisesti sivistynyttä henkilöä. Musiikkipedagogilla olisi lisäksi oltava käsitys kriittisestä yhteiskuntateoriasta, jonka kautta hän pystyy sijoittamaan oman toimintansa oikeaan historiallis-yhteiskunnalliseen yhteyteen. Hänen olisi pystyttävä havaitsemaan ongelmia ja etsimään ratkaisua niihin ja työyhteisössä ottamaan rohkeasti kantaa kuitenkin muita kuunnellen. Pedagogi ei voi toimia järkevästi ainoastaan valmiita tekniikoita ja toimintamalleja soveltamalla, koska hänen työnsä tulisi olla luovaa ja refleksiivistä. (Lehtonen 2004, 13 - 14.)

Opettajia ja oppimista on tutkittu paljon. Saastamoinen (2011, 14) näkee, että opetustilanteissa on edelleen auktoriteettiuskoa ja hierarkkisia valtarakenteita, koska oppilaan ja opettajan välinen suhde on erityinen. Tarkastelen tässä lisensiaatintutkimuksessani opettajaa opiskelijan näkökulmasta. Tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijoiden reflektoidessa hyvää soiton- ja laulunopettajaa he muistelivat omia entisiä opettajiaan ja kävivät läpi tärkeitä muistojaan ja opettajiensa merkitystä (ks. Salo 2004, 10 - 11).

Lisensiaatintutkimukseni teoreettiset lähtökohdat ovat hyvä opettaja, hyvä musiikinopettaja, reflektio, käsitykset ja fenomenografia. Tutkimusotteena fenomenografia eroaa muista käsitystutkimuksista käsitysten sisällöllisten erojen tutkimisessa (Ahonen 1996, 115).

1.1 Tutkimuksen tausta

Lähtökohdiana lisensiaatintutkimukselleni oli se prosessi, joka syntyi samaa aihealuetta käsittelevän pro gradu -työni yhteydessä. Pro gradu -tutkielmani käsitteli Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa ensimmäistä vuotta opiskelevien opiskelijoiden käsityksiä hyvästä soitonopettajasta ja laulunopettajasta sekä ammatillisesta kehittyneisyydestään (Pesonen-Leinonen 2000). Pro gradu -työni laatimisen aikaan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma oli toiminut muutaman vuoden. Kiinnostuin tuolloin koulutusohjelmassa ensimmäistä vuottaan opiskelevien opiskelijoiden käsityksistä.

Pro gradu -työni valmistuttua, minua jäivät askarruttamaan valitsemieni opiskelijoiden käsitykset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta tulevaisuudessa. Aloin pohtia, muuttuisivatko heidän käsityksensä, ja jos muuttuisivat, millä tavalla. Päätettyäni pro gradu -tutkielmani jälkeen jatkaa kasvatustieteen opintojani asetin itselleni ensisijaiseksi tavoitteeksi seurata, kuinka pro gradu -tutkielmani tutkimushenkilöiden käsitykset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta muuttuvat heidän ammattikorkeakoulussa saamansa musiikkipedagogikoulutuksen aikana. Vaikka koin fenomenografisen lähestymistavan osalta olevani vielä tutkijataipaleeni alussa, tämä lähestymistapa tuntui järkevältä vaihtoehdolta, ja sitä käsittelevä kirjallisuus auttoi tiedostamaan ja jäsentämään suhdettani tutkimaani ilmiöön alusta alkaen. Varto (2005) toteaa, tutkijan yrittävän löytää sellaisia ilmiöitä kuvaavia käsitteitä, jotka ovat sopusoinnussa sen kanssa, kuinka hän omista lähtökohdistaan tutkijana jäsentää maailmaa (Varto 2005, 47, 123).

Asetin lisensiaatintyölleni myös käytännöllisiä tavoitteita. Yhtenä pyrkimyksenäni oli keskustelun käynnistäminen hyvästä soiton- ja laulunopettajasta ammattikorkeakoulussa. Opiskelijat osallistuvat pedagogisiin opintoihin koko koulutusaikansa: Mitä heidän pitäisi tehdä opinnoissaan tullakseen hyväksi soiton- tai laulunopettajaksi? Minkälainen on hyvä soiton- tai laulunopettaja? Ajattelin, että hyvä soiton- ja laulunopettaja -käsitysten selvittäminen voisi tuoda esille ammattikorkeakoulun järjestämän koulutuksen kannalta tärkeitä seikkoja.

Huolimatta musiikin ja muidenkin taideaineiden kasvatuksellista merkitystä painottavien tahojen puheenvuoroista musiikin ja sen opetuksen asemaa on jatkuvasti heikennetty. Entistä enemmän olisi saatava aikaan entistä vähäisemmällä resursseilla. Kuinka hyviä opettajat jaksavat olla tässä paineessa? Onko yleensä mahdollista kouluttaa enää hyviä opettajia resurssien jatkuvasti pienentyessä? Mitä hyvällä opettajalla oikeastaan tarkoitetaan?

Lisensiaatintutkimukseni aineiston hankinnat osuivat Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman elinkaaren kiinnostaviin kohtiin. Aloittaessani tutkimusprosessiani musiikin koulutusohjelma oli juuri vakinaistettu ja koko toimintakulttuuri oli uutta. Viimeisellä aineistonkeruukerralla koulutusohjelmassa oli muutama vuosi aikaisemmin lopetettu klassisen musiikin opiskelijoiden sisäänotto koulutuspoliittisten ratkaisujen seurauksena. Hieman myöhemmin oppilaitoksen nimi muuttui Karelia-ammattikorkeakouluksi.

1.2 Fenomenografinen tutkimusote

Sovellan tutkimuksessani fenomenografista lähestymistapaa, mikä on laadullista tutkimusta. Savolainen (1991, 451) pitää laadullisen tutkimuksen määrittelyä vaikeana. Sen synonyymeinä on käytetty käsitteitä pehmeät ja kvalitatiiviset menetelmät (Eskola & Suoranta 1999, 13; Janhonen & Nikkonen 2003, 8). Grönforsin (1982, 11) mielestä kyseessä ovat tällöin ei-tilastolliset kenttätutkimusmenetelmät, joilla Tuomen (2007, 96) mukaan voidaan laajasti ja yksinkertaistaen ajateltuna tarkoittaa empiiristä tutkimusta, joka ei ole määrällistä. Kirk ja Miller (1986, 10) toteavat, ettei laadullista tutkimusta kuitenkaan pitäisi ajatella tutkimusmenetelmäkeskittymänä, johon kuuluu kaikki se, joka jää määrällisen tutkimuksen ulkopuolelle. Anttila (2005, 275 - 276) näkee laadullisessa tutkimuksessa kysymyksessä olevan jonkin ilmiön laadun, jolloin yksittäisestä tutkimuskohteesta etsitään laatua, joka tekee siitä merkityksellisen. Vaikka Varton (2005, 164) mielestä laadullisessa tutkimuksessa kysymyksessä ovat ainutkertaiset historialliset tapahtumat, näihin liittyvät laadut ovat tietyllä tavalla yleisiä, koska ne esiintyvät uudelleen uusissa yhteyksissä. Laadulliselle tutkimukselle on Tuomen (2007, 96) mukaan löydettävissä ainakin 34 erilaista määritelmää, mutta Hirsjärven (2009, 161 - 162) mielestä laadullinen tutkimus ei ole vain tietynlainen suuntaus, vaan joukko monenlaisia tutkimuksia. Vaikka Hirsjärvi (2009, 162) on esitellyt 43 kvalitatiivisen tutkimuksen lajia, Koskinen, Alasuutari ja Peltonen (2005, 17) eivät kuitenkaan pidä eri lajityyppejä ehdottomina. Denzin ja Lincoln (1994, 3) pitävätkin kvalitatiivisen tutkimuksen määrittelyä vaikeana yhtenäisen teorian puuttumisen vuoksi. Renko (1991, 449) arvelee kvalitatiivisen tutkimuksen tehtäväksi kvantitatiivisen tutkimuksen jättämien puutteiden paikkaamisen ja täydentämisen.

Fenomenografian keskeisimpänä peruskäsitteenä Uljens (1989) pitää käsitystä (conception), joka tarkoittaa ymmärrystä ilmiön merkityksestä yksilölle sekä suhdetta yksilön ja ympäristön välillä. Ahonen (1996) näkee käsityksen muuttuvaksi ilmiöksi, koska ihminen voi muuttaa käsityksiään joskus lyhyen ajan kuluessa montakin kertaa. Selvittääkseni mahdollisia muutoksia tutkimushenkilöideni käsityksissä keräsin aineistoa useita kertoja. Halusin saada selville, muuttuvatko musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset, ja jos muuttuvat, millä tavalla.

Kuten Uljens (1989, 27) toteaa, omien käsitysten kuvailun ehtona ovat reflektio ja tietoisuus. Martonin (1994) mielestä ilman tietoisuutta käsityksistä ajatustoimintoja ei pystytä kuvaamaan ja kielellistämään nimenomaan käsityksinä. Martonin (1981, 182) mukaan käsitys ilmiöstä muodostuu objektiivisena kokemuksena ihmisen tietoisuudessa, ja Uljens (1988, 73) pitää käsitystä tulkitsijasta, ajankohdasta ja tilanteesta riippuvana. Tällöin jokaisella liseniaatintyöni informanttina toimineella musiikkipedagogiopiskelijalla on ollut tietoisien reflektion tuloksena syntynyt oma tilannesidonnainen käsityksensä hyvästä soiton- tai laulunopettajasta, jonka hän on esittänyt liseniaatintyöni aineistonkeruuvaiheessa kirjoittamassaan esseessä.

Puhuttaessa käsitysten välisistä laadullisista eroista ei tarkoiteta käsitysten sijoittamista paremmuusjärjestykseen, vaan merkitysten erilaisia ymmärtämistapoja (Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1980, 142). Tärkeää ei ole, ovatko käsitykset oikeita vai vääriä, vaan käsitykset asiasta. Tätä kutsutaan toisen asteen näkökulmaksi. (Marton 1981, 178; 1988, 145 - 146; Wenestam 1993, 34.) Oikeiden ja väärin käsitysten erottelu edellyttäisi objektiivisen mittarin käyttöä, mikä on Uljensin (1989; 1993) mielestä vastoin fenomenografian todellisuuskäsitystä.

Toisen asteen näkökulma tässä liseniaatintutkimuksessani näyttäytyy opiskelijoiden käsityksinä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Näiden käsitysten perusteella olen muodostanut kategoriat, jotka kuvaavat hyvää soiton- ja laulunopettajaa ja ovat siten tutkimukseni tulos. Uljens (1991) toteaa, ettei fenomenografiassa olla kiinnostuneita siitä, miksi ihmiset käsittävät asioita siten, kuin he käsittävät. Fenomenografiassa ei myöskään etsitä selitystä vaihtelun syille, koska fenomenografian ideana on kuvata käsitysten variaatio. (Uljens 1991, 82.)

1.3 Asemani fenomenografisen tutkimuksen tekijänä

Tutkijan oma tietoisuus vaikuttaa siihen, kuinka hän tulkitsee tutkittaviensa ilmaisuja (Ahonen 1996, 136). Goman ja Perttula (1999) toteavatkin, että tietynasteinen mielen puhdistaminen on välttämätöntä fenomenografisessa tutkimuksessa. Erittäin tärkeää on omien ennakkokäsitysten ja oman viitetaustan tiedostaminen, koska ne voivat ohjata haastatteluja sekä vaikuttaa analyysiin ja tulkintaan. Tutkijan onkin pohdittava, kuinka hänen aikaisemmat tietonsa voivat vaikuttaa tutkimukseen ja kuinka hän pystyy olemaan mahdollisimman avoin aineistolle. (Goman & Perttula 1999, 113.)

Aloittaessani pro gradu -työni aineistonhankintaa työskentelin vielä päätoimisesti musiikin koulutuksen toisella asteella, jossa opettajuuteni oli tuolloin jatkunut noin kymmenen vuotta. Tätä varhaisempi opettajankokemukseni oli musiikin perusteiden opettamisesta musiikkiopistotasolta ja muutamilta musiikkileireiltä. Pro gradu -työni (Pesonen-Leinonen 2000) valmistuttua osasta sen aineistoa tuli myös lisensiaatintyöni aineistoa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun perustettua virat Musiikin koulutusohjelmaan siirryin vuonna 2003 ammattikorkeakoulun lehtoriksi kouluttamaan tulevia musiikkipedagogeja ja muusikoita. Tällöin jouduin sisäistämään tutkimushenkilöideni toimintaympäristöä aiempaa tarkemmin ja pystyin jakamaan heidän maailmaansa entistä paremmin. Tässä auttoi myös se, että olin itsekin ammattikorkeakoulun musiikinopiskelija täydentäessäni tutkimusprosessin aikana konservatoriossa suorittamani Musiikkioppilaitoksen opettajan tutkinnon ja Musiikkioppilaitoksen opettajan jatkotutkinnon Musiikkipedagogi (AMK) -tutkinnoksi (2004).

Käsitys yhteisestä jaetusta maailmasta syntyy arkitiedon, tavalliseen jokapäiväiseen elämään liittyvän käytännöllisen tiedon perusteella, josta Schutz (1967) käyttää käsitettä *Stock of Knowledge*. Polanyiin (1964; 1969; 1973) vastaava käsite on *Tacit Knowledge*, jolla hän (1959; 1983) tarkoittaa ihmisissä vaikuttavaa vaikeasti ilmaistavaa tietoa. Tämä tieto on kaiken tietämisen perusta, sillä jos se otettaisiin pois, eksaktit tiedot loppuisivat. (Polanyi 1959, 12 - 13; 1983, 4.) Niiniluoto (1992a, 8; 1992b, 54) ja Koivunen (1997) käyttävät käsitettä hiljainen tieto. Hiljainen tieto liittyy musiikin opetukseen, koska opetustilanteessa puhe ei ole välttämättä hallitsevana.

Heritage (1996, 59 - 60) sijoittaa hiljaiseen tietoon myös arkitiedon, joka syntyy käytännön elämän kautta ja on vaikeasti ilmaistavaa. Raivola (1993, 21) pitää hiljaisen tiedon paljastamista mahdollisena reflektion avulla, jolloin on mahdollista kehittää tilannesidonnaisia teorioita ja lisätä näin oman toiminnan ymmärtämistä. Tässä lisensiaatintutkimuksessani omat käsitykseni hyvästä soiton- ja laulunopettajasta perustuvat reflektiooni lukemastani kirjallisuudesta ja omista kokemuksistani. Kokemukseni opettajana ja musiikkipedagogien kouluttajana on ajoittain herättänyt enemmän kysymyksiä kuin antanut vastauksia, ja reflektointi on kuulunut omaan arkityöhöni.

Schutz (1967) on pohtinut intersubjektiivisuuteen liittyen, kuinka on mahdollista saavuttaa yhteinen jaettu kokemus ympäröivästä maailmasta. Hänen perusajatuksensa on se, ettei ihmisillä voi olla täysin samanlaisia kokemuksia mistään. Tällä ei kuitenkaan ole merkitystä, koska ihmiset olettavat, että heidän kokemuksensa maailmasta ovat samanlaisia ja he toimivat tämän mukaan. Ihmiset pyrkivät käsitykseen yhteisestä jaetusta maailmasta, vaikka tietäisivätkin, ettei sellaista ole olemassa. (Schutz 1967, 98 - 99; Heritage 1996, 65 - 66.) Heritagen (1996) mielestä intersubjektiivisuus ei rajoitu vain yhteisen jaetun kokemuksen saavuttamiseen vaan myös siihen, kuinka ihmiset käsittävät toistensa toiminnan subjektiiviset merkitykset. Intersubjektiivisuus turvataan sulkemalla elämäkerrallisista tilanteista johtuvat erot pois sen hetkisistä kokemuksista ja kuvittelemalla näkökulmien vaihdos sekä asioiden katsominen toisen näkökulmasta. (Heritage 1996, 65 - 67.)

Taiteissa ja käden työn taidoissa on aina sovellettu edellisiltä sukupolvilta periytynyttä tietoutta (mestari-kisälli-asetelma), hiljaista ammattitaitoa (Anttila 2005, 73). Tällöin myös soittamiseen ja laulamiseen liittyvä tieto on osittain vaikeasti ilmaistavaa, hiljaista ja soittamiseen ja laulamiseen perehtyneiden ihmisten yhteisesti jakamaa tietoa. Siihen voi kuitenkin eläytyä konkreettisesti tilanteissa ja siitä voi tehdä johtopäätöksiä, jolloin intersubjektivisuus toteutuu. Soitto- ja laulutunneilla eläytymisen kautta tapahtuvaa jakamista on havaittavissa esimerkiksi opettajan ja opiskelijan musisoidessa yhdessä. Koska musiikkiin ja musisointiin perehtynyt tutkija voi intersubjektivisesti tunnistaa musiikkikulttuurissaan yhteisesti jaettavia merkityksiä, minullakin on mahdollisuus tunnistaa hyvään soiton- ja laulunopettajaan liittyviä käsityksiä.

Tuttujen opiskelijoiden käsitysten tutkiminen oli ajoittain haasteellista. Tutkijanroolini lisäsi olen toiminut joidenkin tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijoiden opettajana. Mitä pidempään lisensiaatintutkimukseni aineiston hankinta jatkui, sitä tarkempi jouduin olemaan omien tunteideni, ajatusteni ja oletusteni tunnistamisessa. Jouduin olemaan tarkka myös erottaessani opettajan ja tutkijan roolini toisistaan. Voi olla, että joillekin musiikkipedagogiopiskelijoista on ollut hankalaa kohdata minut kahdessa eri roolissa. Opetustyössäni musiikkipedagogiopiskelijoiden kanssa olen joutunut tilanteisiin, joissa olen huomannut reflektioivani esseissä esiin nousseita seikkoja. Olen tästä huolimatta yrittänyt erottaa opetus- ja tutkimustyön toisistaan, mikä ei ole aina ollut helppoa. Lisensiaatintutkimukseni aineiston hankinta olisi ollut mahdotonta erottaa opetustyöstäni, koska opetan musiikkipedagogiopiskelijoita edelleen.

Kuten Eskola ja Suoranta (1999) toteavat, tutkijan suhde tutkittaviin on kvalitatiivisessa tutkimuksessa eri tavalla keskeinen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa: tutkijalla on tietynlaisia vapautta, joka antaa mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa tutkimushanketta joustavasti. Suhde tutkittaviin voi jopa vaihdella tilanteiden mukaan. (Eskola & Suoranta 1999, 20.)

Pyrkiessäni tässä lisensiaatintutkimuksessani kuvaamaan musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta olen väistämättä opiskelijoiden elämämaailman ulkopuolella, enkä tavoita heidän käsityksiään juuri sellaisina, minkälaisina ne ilmenevät heille. Omien soitto-, laulu- ja opetuskokemusteni avulla voin kuitenkin intersubjektivisesti löytää kulttuurisesti yhteiset asiat ja ymmärtää käsitteitä musiikkipedagogiopiskelijoiden tarkoittamalla tavalla (ks. Tynjälä 1991, 393). Pystyn myös tunnistamaan jaettuja käytäntöjä ja toimintatapoja niissä, jolloin fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektivisuus toteutuu: kun halutaan tietoa toisen ihmisen ajattelusta, myös tutkijan oma tietoisuus on prosessissa mukana. Savolainen (1991, 451) toteaa tutkimuskohteen ja tutkijan henkilökohtaisten kontaktien kvalitatiivisessa tutkimuksessa olevan luonteva tie tutkimustiedon välittämiseen.

1.4 Soiton- ja laulunopettajuus aikaisemmissa tutkimuksissa

Musiikkikasvatuksen koulutuksessa on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana tapahtunut suuria muutoksia koulutuksen monipuolistuttua ja laajennuttua. Suomalainen musiikkikasvatustyö on arvostettu korkealle, ja sitä pidetään muualla maailmassa esikuvana. Sen juuret ovat 1800-luvulla Jyväskylän seminaarissa aloitetussa kansakoulunopettajien koulutuksessa, jossa laululla ja useilla muilla musiikinopetuksen osa-alueilla oli tärkeä asema. Tämän jälkeen pitkäjänteistä ja tuloksellista musiikkikasvatustyötä on tehty kouluissa, musiikkioppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, yksityisissä musiikkioppilaitoksissa, yliopistoissa ja vapaan sivistystyön piirissä. (Louhivuori, Paananen & Väkevä 2009, 7.)

Musiikkikasvatukseen sekä soiton- ja laulunopettajuuteen liittyvät tutkimukset voivat painottua monilla eri tavoilla. Musiikinopettajuuteen liittyvät tutkimukset ovat keskittyneet musiikkikasvatukseen (Anttila & Juvonen 2002), musiikkikasvattajien koulutukseen (Anttila & Juvonen 2003) ja instrumenttipedagogiikkaan (Maijala 2003). Tutkimukset ovat kohdistuneet Sibelius-Akatemian (Vuori 2002) ja yliopiston (Anttila 2000; Lindeberg 2005) opiskelijoihin. Musiikinopiskelijoiden identiteetin rakentumista ja identiteettiä on tutkittu kasvatustieteessä (Hirvonen 2003; Hyry 2007) ja musiikkikasvatuksessa (Huhtanen 2004; Broman-Kananen 2005).

Heimosen ja Westerlundin (2008) mielestä musiikkikasvatuksen tutkimus voi sisältää erilaisia kasvatuksellisia käytäntöjä, joista instrumenttipedagogiikka vakiintuneine instituutioineen on tärkeä. Instrumenttipedagogiikka itsessään ei ole kuitenkaan selvärajainen tutkimuskohde, koska se voi liittyä erilaisiin musiikinopetuskäytäntöihin. Sitä voidaan tarkastella esimerkiksi musiikkikasvatuksen tutkimuksen, kasvatustieteen, filosofian, yhteiskuntatieteiden, (musiikin) historian tai tulevaisuuden tutkimuksen näkökulmista. (Heimonen & Westerlund 2008, 6.)

Korkea-asteen instrumenttiopetusta ovat tutkineet Maijala (2003) ja Hyry (2007). Maijala tarkasteli tutkimuksessaan 12 soittourallaan menestynyttä 20 - 35-vuotiasta pianista, sellistiä ja viulista, jotka edustivat Suomen huipputasoa. Tutkittavien soittourat jaettiin neljään vaiheeseen, joissa soitonopettajan roolit muuttuivat opiskelijan edistymisen myötä. Ulkopuolelta tuleva innostus ja kannustus todettiin opiskelijoille tärkeiksi, mutta opiskelijoiden lahjakkuudella oli myös tärkeä osuus uran kehittämisessä. (Maijala 2003, 7 - 8.) Maijalan tutkimus on tärkeä vertailukohta omaan tutkimukseeni. Hyryn tutkimus kohdistui taiteilija-pedagogi Matti Raekallion soitonopetukseen kuvaten Raekallion opetusta mestari-kisälli-perinteen näkökulmasta. Hyryn (2007, 23) tutkimus vahvistaa mallioppettamisen merkitystä soitonopetuksessa ja erityisesti taidon oppimisessa.

Hirvosen (2003) tutkimuksessa tarkasteltiin viiden solistisen musiikinopiskelijan identiteetin rakentumista heidän kertomustensa perusteella. Opiskelijoiden kuvauksissa korostui muusikkoidentiteetti ja koulutuksessa solistisen esittämisen elementti. Soitonopetustyöhön kouluttautuminen tapahtui tavallaan opintojen sivussa. Hirvonen arveleekin, ettei koulutus tue soitonopettajaidentiteetin rakentumista. (Hirvonen 2003, 50, 145.) Samantapaisiin tuloksiin päätyi Huhtanen (2004) tarkastellessaan 13 naispianistin kokemuksia soitonopettajaksi tulemisesta. Kuvaustensa mukaan he olivat ensin sosiaalistuneet soittajiksi ja omaksuneet pianistisen identiteetin ja vasta tämän jälkeen sosiaalistuneet opettajan rooliin ja ryhtyneet rakentamaan opettajan identiteettiä. Soitonopettajaksi muuttuminen näyttäytyi soitonopettajaksi joutumisen kokemuksena. Huhtanen arvelee tämän johtuvan siitä, että opiskelijat valmistuvat ensisijaisesti pianisteiksi, siis esiintyviksi muusikoiksi. (Huhtanen 2004, 3.) Hirvosen (2003) ja Huhtasen (2004) tulokset ovat yhtenevät Laitisen (1989) kanssa, jonka mukaan musiikkikorkeakoulujen aineenopettajalinjoilla opiskelevilla opiskelijoilla voi olla vaikeuksia säilyttää tai kehittää suuntautumistaan opettajaksi erilaisten solististen ja musiikkielämän muiden houkuttelevien tehtävien edessä. (Laitinen 1989, 21.) Hirvosen (2003), Huhtasen (2004) ja Laitisen (1989) tutkimuksilla on yhteyksiä oman tutkimukseni aihealueeseen.

Kososen (2001) tutkimus käsittelee nuorten pianonsoittajien motivaatiota, jossa hyvällä soitonopettajalla on oma osuutensa. Kososen tutkimus onkin tärkeä vertailukohta omaan tutkimukseeni. Westerlundin (2002) ja Heimosen (2002) tutkimukset liittyvät musiikkikasvatuksen filosofiaan. Westerlundin tutkimus hyödyntää Suomessa 2000-luvulla suosituksi tullutta praksiaalista musiikkikäsitystä. Heimonen (2002; 2005) on puolestaan tutkimuksissaan yhdistänyt musiikkikasvatuksen ja oikeustieteen käsitteistöä luoden uudenlaista tutkimustraditiota musiikkikasvatuksen tutkimuskentälle.

Musiikkikasvatuksen historiaan liittyvät tutkimukset Pajamo (1976) ja Rautiainen (2003) keskittyvät kansakoulun laulunopetukseen ja sen muuttumiseen sivuten musiikinopettajuutta. Anttila (2000, 53) mainitsee opettaja–oppilas-suhdetta tutkitun enimmäkseen lapsilla. Juonen (2004, 345) toteaa, että alle kouluikäisten lasten musiikkiympäristön tutkimiselle olisi todellista tarvetta, koska varhaislapsuuden musiikkikokemukset muodostavat perustan myöhemmälle musiikkikasvatukselle. Täysin uusi tutkimusala on musiikkiteknologiaan liittyvä opettajuus, josta julkaistua tutkimustietoa on tuskin lainkaan.

Soitonopettajien tulevaisuuden pedagogisen osaamisen tarpeita on tutkinut Ranta-Meyer (2000), jonka tavoitteena oli ennakoida sitä, minkälaista pedagogista osaamista soitonopettajat tulevaisuudessa tarvitsevat ammattikorkeakouluissa. Hänen mielestään musiikkialan opettajan pedagogisen osaamisen olennaisia elementtejä ei ole eritelty suomalaisessa musiikkikirjallisuudessa, minkä hän on arvellut johtuvan musiikkialalle tyypillisestä ei-verbaalisesta traditiosta ja tutkimustoiminnan nuoresta iästä. Lisäksi musiikkialalla on sellaista osaamista, joka ei muutu yhtä nopeasti kuin muilla aloilla (Ranta-Meyer 2000, 1, 17, 52).

Musiikkioppilaitostutkimusta on Lehtosen (2004, 149) mielestä olemassa vähän. Anttilan (2004a) musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä käsittelevä tutkimus yhdistää kasvatustiedettä musiikkiopiston toimintakäytäntöihin. Oppilaitoksen oma toiminta kirjoitettuihin ja kirjoittamattomiin sääntöineen on instrumenttiopettajan toiminta-alueita ja siten myös omaan tutkimukseeni liittyvää.

Vähäistä ammattikorkeakoulun musiikkialaan liittyvää tutkimusta edustaa Pylkän (2011) tutkimus, joka keskittyy organisaatiomuutosten seurauksiin ammattikorkeakoulun musiikinopettajan työssä. Ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiä hyvästä opettajasta ei ole omaa pro gradu -työtäni (Pesonen-Leinonen 2000) lukuun ottamatta tutkittu aikaisemmin.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Kuka on opettaja?

Opettajan status ei ole sidottu opetusta antavan henkilön kelpoisuuteen, vaikka julkisuudessa onkin silloin tällöin ollut esityksiä opettajanimikkeen suojaamisesta vain kelpoisuusvaatimukset täyttävälle opettajille. Huolimatta siitä, ettei opettajan status liity kelpoisuuteen, se edellyttää, että opetustehtävää hoitava henkilö on valittu tehtäväänsä. Opettajat ovat lainsäädännön perusteella vastuussa oppilaitoksen toiminnasta, ja he ovat ryhmä, jolla on auktoriteetti- ja esimiesasema oppilaisiin nähden. (Poutala 2010, 32 - 34.)

Ympäristön haasteet suhteessa opettajan omaan pedagogiseen toimintaan ovat osa opettajan ammattitaitoa. Opettajuus syntyy, kun opettaja analysoi työnsä päämääriä ja niihin pääsemistä. Luukkainen (2005) tarkoittaa opettajuudella kuvaa opettajan työstä, joka muodostuu kahdesta ulottuvuudesta. Ensinnäkin yhteiskunta edellyttää tietynlaista suuntautumista opettajan tehtävään, ja toiseksi opettaja itse suuntautuu tähän tehtävään. Luukkainen tiivistää opettajuuden käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu, jolloin se on aikaansa sidottua. Opettajuus liittyy yhteiskunnan käsitykseen opettajan työstä, ja se ilmenee yksilön orientaationa opettajan tehtävään. Opettajuus toteutuu opettajan työnä, ja se on aina kulttuurisidonnainen ilmiö. (Luukkainen 2005, 13, 18 - 20.)

Opetus on perinteisesti määritelty opettajan ja oppijan suhteeksi, jossa opettaja siirtää hallitsemansa sisällön oppijalle, jolta se puuttuu. Määritelmää on sittemmin pidetty vanhentuneena muun muassa muuttuneen tiedonkäsityksen, uuden informaatioteknologian ja aikaisempaa monipuolisempien oppimisympäristöjen vuoksi. Tarkastelunäkökulma onkin vähitellen siirtynyt opettajasta oppijaan ja hänen tarpeisiinsa. (Luukkainen 2005, 21.) Kuitenkin edellisiltä sukupolvilta periytyvää hiljaista ammattitaitoa on aina siirretty seuraaville sukupolville mestari-kisälli-perinteen mukaan taiteissa ja käden työn taidoissa (Anttila 2005, 73.) Ainakin musiikissa, tanssissa ja maalaustaiteessa edellisen sukupolven edustajat ovat kouluttaneet seuraavan sukupolven taiteilijat siirtämällä oman hiljaisen tietonsa oppilailleen.

2.2 Opettajan ammattitaidon mallittaminen

Työelämässä menestyvillä työntekijöillä on Luukkaisen (2005) mukaan muodollisen koulutuksen lisäksi myös työkokemusta. Pätevyys- ja osaamisvaatimukset, jotka ovat tärkeitä varsinaisen työn suorittamisessa ja kehittämässä riippuvat tehtävästä työstä. Ammattitaitoa kuvaavia keskeisiä käsitteitä ovat kvalifikaatio ja kompetenssi. Kvalifikaatiolla Luukkainen (2005) tarkoittaa tunnustettua osaamista ja kompetenssilla työntekijän pätevyyttä, valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia suorittaa työtehtävät. Kompetenssi näkyy käytännön työtehtävissä. Siihen kuuluu arvoja ja taitoja, ja vaikka se muodostuu eri ihmisillä eri tavoilla, työkokemuksella on kuitenkin tärkeä osuus sen muodostumisessa. (Luukkainen 2005, 42 - 43.)

Ammattitaitoinen toiminta työelämän erilaisissa tilanteissa riippuu erilaisista ammatillisen osaamisen osa-alueista. Väisänen (2003) pitää reflektiota tärkeänä ammattitaidon oppimisessa, koska oman toiminnan reflektointi tuo realismia ja mahdollistaa itsensä kehittämisen (Väisänen 2003, 30). Lundmark (1998) on kehittänyt ammattitaidon mallia ja soveltanut sitä muun muassa opettajan ammattitaitovaatimusten ja -tarpeiden tarkasteluun. Kantelinen (1998) on käyttänyt Lundmarkin mallia tarkastellessaan ammatillisen koulutuksen kielenopettajan työtä ja koulutustarvetta. Lundmarkin mallia voi soveltaa myös lisensiaatintutkimukseni hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -tarkasteluun.

Kompetenssin yhdistämistä johonkin työhön tai tehtävään Lundmark (1998) pitää tärkeänä, jolloin yksilön pätevyyden määrä voi vaihdella. Lundmark tarkoittaa kompetenssilla toimintakykyä, johon kuuluvat tiedot, älylliset ja sosiaaliset valmiudet, kädentaidot, asenne ja persoonallisuus. Kompetenssissa tärkeitä osatekijöitä ovat myös motivaatio ja tahto. Kompetenssi on dynaamista, koska yksilön kompetenssi muuttuu ja kehittyy ajan kuluessa. Lundmark (1998) pitää kompetenssia kvalitatiivisena käsitteenä, jota ei voi kuvata kvantitatiivisilla käsitteillä. (Lundmark 1998, 34.)

Lundmark (1998) on esittänyt kompetenssin eri tasoja sisältävänä kompetenssikukkana (kompetensblomma), jossa ylimmän tason kategorian muodostaa toiminnallinen kompetenssi (funktionell kompetens). Tällä hän tarkoittaa yksilön toimintakykyä erilaisissa konkreettisissa työtehtävissä. Kompetenssimallissa on neljä keskitason kategoriaa: ammattitekniikka (yrkesteknisk kompetens), strateginen kompetenssi (strategisk kompetens), henkilökohtainen kompetenssi ja suhtautumistapa (personlig kompetens/förhållningssätt) sekä sosiaalinen kompetenssi (social kompetens). (Lundmark 1998, 35.) Keskitason kategorioista jokainen sisältää alatasen kategorioita. Lundmarkin kompetenssimalli on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Lundmarkin kompetenssimallin eri tasot

Toiminnallinen kompetenssi			
Ammattitekkinen kompetenssi	Strateginen kompetenssi	Henkilökohtainen kompetenssi ja suhtautumistapa	Sosiaalinen kompetenssi
Työtehtävien teoria, metodit ja periaatteet Säännöt Työvälineet, apukeinot	Taidot ja kyvyt käsitellä -työn tavoitteita -organisaatiota koskevia kysymyksiä -pitkäntähtäimen kysymyksiä	Etiikka Henkilökoht. ominais. Motivaatio Asenne Palveluhalukkuus	Yhteistyökyky Kuuntelutaito Kyky sopeutua erilaisiin osapuoliin Kyky lukea organisaation kulttuuria

Lundmarkin (1998) edellä kuvaama ammattitekkinen kompetenssi sisältää perustietoja ja -valmiuksia, joita vaaditaan ammatissa toimimisessa. Esimerkiksi opettajalla täytyy olla opettavaan aineeseen liittyvät tiedot ja taidot ja tietoisuus siitä, kuinka nämä vaikuttavat opetukseen. Tämän lisäksi opettajan pitää pystyä suunnittelutyöhön ja opetuksen toteutukseen. Strateginen kompetenssi tarkoittaa ennen kaikkea hyväksytyjä yhteistyöideoita ja konkreettisia tavoitteita, jotka vaikuttavat lyhyen ja pitkän ajan kuluessa. Eräs näkökulma strategiseen kompetenssiin on yksilön oman roolin ymmärtäminen organisaatiossa. Strategiseen kompetenssiin kuuluu kyky työskennellä pitkän ajan kuluessa yhteistyön kokonaiskäsitelystä halliten, kyky työskennellä ympäröivän maailman muutosvaatimukset ymmärtäen ja kyky arvostella päätösten johdonmukaisia seurauksia. Samalla yhteistyössä yleensä edellytetään suunnittelua ja järkevää työskentelyä annettuja tavoitteita kohti ja toisaalta annettujen totuuksien kyseenalaistamista. (Lundmark 1998, 36.)

Yksilön henkilökohtaiseen kompetenssiin kuuluu Lundmarkin (1998, 36 - 37) käsityksen mukaan muun muassa suhtautumistapa, arvostus, etiikka, vastuu ja luovuus. Esimerkiksi opettajan on tärkeää pystyä käsittelemään opetuksen aikana ilmeneviä ongelmia ja konflikteja oikealla tavalla. Laajemmin tarkasteltuna tämä tarkoittaa suhtautumista toisiin ihmisiin. Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa pystyvyyttä yhteistyöhön ja sosiaalisiin kontakteihin esimerkiksi ottamalla muut huomioon ja kunnioittamalla heitä sekä pystyvyyttä kuunteluun ja tahdikkauteen erilaisissa yhteistyötilanteissa. Lundmark (1998, 37) toteaa, että erityisesti henkilökohtainen ja sosiaalinen kompetenssi menevät päällekkäin.

Lundmarkin mallin toiminnallinen kompetenssi rakentuu edellä kuvatuista osatekijöistä. Toiminnalliseen kompetenssiin kuuluu kyky käsitellä ammattimaisesti erilaisia työssä ilmeneviä tilanteita. Opettajalle tämä tarkoittaa sitä, että hän pystyy suunnittelemaan opetusta kokonaisuuden huomioiden, käyttämään järkeviä työtapoja ajankohtaiset oppimistavoitteet huomioon ottaen sekä pystyy ottamaan muut eri tilanteissa huomioon ja pystyy yhteistyöhön kollegoiden kanssa. Opettajan toiminnallisen kompetenssin onnistuminen vaatii hyvää ammatillista perustaa, hallittua pedagogista näkemystä, perusteellisia tietoja suunnittelussa ja opetuksen toteuttamisessa sekä hyviä psykologisia taitoja. (Lundmark 1998, 37.)

Lundmark (1998) pitää kompetenssimallinsa käyttöä mahdollisena koulutuksen suunnittelussa, kehitettäessä vaatimusprofileja eri ammattiryhmille ja yhteistyön suunnittelussa. Hän näkee mallin käytön mahdolliseksi myös työntekijöiden rekrytoinnissa. Lundmark suosittelee työpaikoilla laadittavaksi kuvauksia ja analyysjä työntekijöiltä erilaisiin työtehtäviin vaadittavista ominaisuuksista, koska ne lisäävät tietoisuutta muista kuin työteknisistä vaatimuksista. Kompetenssin lisääminen tapahtuu Lundmarkin mielestä muodollisen koulutuksen ja erilaisen muiden kohdistettujen koulutusten avulla työpaikoilla. (Lundmark 1998, 38.)

Taidon (skill) käsite on peräisin psykologisesta tutkimustraditiosta, josta se otettiin kvalifikaatio- ja pätevyystutkimuksiin. Taidon käsitteen avulla on pyritty konkretisoimaan työelämässä esiintyviä vaatimuksia, ja lisäksi sitä on käytetty synonyymina kvalifikaatiolle ja pätevyydelle. (Jaakkola 1995, 115; ks. Väärälä 1998, 22.) Saariluoma (1990, 17) määrittelee taidot opitun käyttäytymisen muodoiksi, jotka on saavutettu harjoittelun avulla. Ranta-Meyerin (2000) tutkimuksen mukaan instrumenttiopetuksen pedagogiikka musiikkialalla liittyy taidon opiskeluun, jolloin vuorovaikutus opettajan ja opiskelijan välillä muodostaa ammattitaidon oppimisen lähtökohdan. Musiikkialan erityisominaisuudeksi Ranta-Meyer katsoo sen, että musiikillisen lahjakkuuden seurauksena opettaja ja opiskelija ovat tavanomaista tasarvoisemmassa vuorovaikutussuhteessa, jolloin opiskelijan omaa persoonallista ilmaisuun pyritään vahvistamaan. (Ranta-Meyer 2000, 53.)

2.3 Hyvä opettajan kelpoisuus

2.3.1 Kelpoisuus musiikkioppilaitoksessa

Lisensiaatintutkimuksessani musiikkipedagogiopiskelijat ovat esseissään kuvanneet ja reflektoineet muodollisia ja asiallisia kelpoisuusvaatimuksia täyttäviä entisiä ja aineistonhankintahetken opettajiaan, joten on syytä tarkastella opettajan kelpoisuusvaatimuksia. Kivelä (2001, 35) toteaa, että asiantuntijuuteen kuuluu säädöksiin perustuva muodollinen koulutus. Lainsäädännön tasolla ja muissa virallislähteissä onkin määritelty eri alojen opettajien kelpoisuudet. Tällöin voidaan olettaa, että kelpoisuuden lisäksi lainsäädäntö määrittää myös hyvän opettajan, jolloin tietyn kelpoisuuden omaavaa opettajaa voidaan pitää hyvänä opettajana. Arajarvi ja Aalto-Setälä (2004) toteavat, että opettajien kelpoisuudet määrittellään kelpoisuutena antaa tiettyä opetusta, ei tiettyä virkaa koskevana, kuten aikaisemman lainsäädännön aikana tapahtui. Tällöin saman opettajan virkatehtäviin voi kuulua opetusta useassa eri koulutusmuodossa, jolloin hänen on täytettävä kelpoisuusvaatimukset kaikkien koulutusmuotojen osalta: virkatehtäviin voi kuulua esimerkiksi musiikin perusopetuksen ja musiikkialan ammatillisen koulutuksen opetustehtäviä. Henkilö, joka ei täytä säädettyjä kelpoisuusvaatimuksia, voi antaa opetusta väliaikaisesti enintään vuoden, mikäli hänellä on riittävä koulutus ja tehtävän edellyttämä taito. (Arajarvi & Aalto-Setälä 2004, 356, 370.)

Julkisten virkojen yleiseksi nimitysperusteiksi on perustuslain (PL) 125 §:ssä säädetty taito, kyky ja koeteltu kansalaiskunto, joiden vaatimusten lisäksi virkasuhteeseen voidaan ottaa vain 18 vuotta täyttänyt hakija (KvHL 6 §). Harjula ja Prättälä (2004) määrittelevät taidolla tarkoitettavan lähinnä koulutuksen tai työkokemuksen avulla hankittuja tietoja ja taitoja. Kyvyllä tarkoitetaan yleensä henkilön ominaisuuksia, kuten luontaista lahjakkuutta, järjestelykykyä, aloitteellisuutta ja muita vastaavia tehtävien tuloksellisen hoitamisen kannalta vaadittavia kykyjä. Koetellulla kansalaiskunnona tarkoitetaan yleisessä kansalaistoiminnassa saatuja viranhoidon kannalta tärkeitä ansioita ja nuhteetonta käytöstä. (Harjula & Prättälä 2004, 356.)

Yleisten nimitysperusteiden lisäksi virkoja täytettäessä käytetään erityisiä nimitysperusteita, jotka voivat olla erikseen säädettyjä tai kunnallisissa viroissa kunnan päättämiä. Yleensä vaatimuksia asetetaan koulutukselle, kokemukselle ja kielitaidolle. Joidenkin viranhaltijaryhmien kelpoisuus on määritelty laissa tai asetuksissa. Esimerkiksi opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista on säädetty asetuksella, jota muun muassa kunta työnantajana on velvollinen noudattamaan. Kunnallisilta viranhaltijoilta ei vaadita enää Suomen kansalaisuutta. (Hannus & Hallberg 2000, 319; Harjula & Prättälä 2004, 356 - 357.)

Musiikkioppilaitoksen soiton- ja laulunopettajan kelpoisuusvaatimuksista poiketen Sibelius-Akatemia voi todeta henkilön kelpoiseksi antamaan opetusta musiikkiopistossa tai konservatoriossa, jos hän ”menestyksellisillä julkisilla esiintymisillään tai muulla toiminnallaan tai opinnoillaan on osoittanut saavuttaneensa tehtäviin vaadittavan pätevyyden”. Tarvittaessa Sibelius-Akatemia voi edellyttää pätevyyden osoittamista erityisessä kokeessa. (KelpA 24 §.) Käytännössä erityinen koe on tarkoittanut opetusnäytteen ja mahdollisesti myös solistisen näytteen antamista.

2.3.2 Kelpoisuus ammattikorkeakoulussa

Koska opiskelijat ovat reflektoineet myös ammattikorkeakoulussa toimivia opettajia hyvän opettajan näkökulmasta, tarkastelen lyhyesti, kuinka lainsäädäntö ja muut virallislähteet määrittävät ammattikorkeakoulussa toimivan hyvän opettajan. Ammattikorkeakouluissa on yliopettajan ja lehtorin virkoja, ja tarvittaessa voidaan käyttää tuntiopettajia ja luennoitsijoita (AMKL 29 §). Yliopettajalta vaaditaan soveltuva jatkotutkintona suoritettu tohtorin tai lisen-siaatin tutkinto ja lehtorilta soveltuva ylempi korkeakoulututkinto. Erityisestä syystä yliopet-tajan virkaan voidaan nimittää ylempään korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö ja lehtorin virkaan henkilö, joka ei ole suorittanut ylempää korkeakoulututkintoa. Tällöin nimitettävän henkilön on oltava erittäin hyvin perehtynyt viran tehtäväalaan. (AMKOA 26 §; AMKVNA 23 §.) Opetusministeriö voi, edellä sanotusta poiketen, erityisistä syistä myöntää kelpoisuusvaatimuksista erivapauden (AMKL 30 §). Joidenkin alojen, muun muassa musiikkialan virkojen suhteen ammattikorkeakoulu voi päättää, että edellä esitettyjen kelpoisuusvaatimusten sijasta vaaditaan tehtävän hoitamisen edellyttämät taiteelliset ansiot. (AMKOA 26 §; AMKVNA 23 §.)

Ranta-Meyer (2000, 6) näkee kelpoisuusvaatimusten soveltamisessa ammattikorkeakoulu- jen musiikin koulutusyksiköiden välillä epäyhtenäisyyttä esimerkiksi virkaan nimittämisessä taiteellisten ansioiden perusteella. Koska minkäänlaisia yhtenäisiä ohjeita tai keskinäisiä so- pimuksia ei ole, kriteerit ja prosessit taiteellisten ansioiden arvioimiseksi ja määrittämiseksi ovat vaihdelleet ammattikorkeakouluittain. Joissakin ammattikorkeakouluissa, esimerkiksi Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa (nyk. Karelia-ammattikorkeakoulu), taiteellisilla ansioilla on korvattu hakijalta puuttuva muodollinen kelpoisuus ja opettajankoulutus. Opet-tajankoulutuksen korvaamiselle on kuitenkin Ranta-Meyerin (2000, 6) mielestä vaikea löytää lainsäädännöstä perusteita.

2.3.3 Asiallinen kelpoisuus

Muodollisen kelpoisuuden lisäksi opettajan kelpoisuudessa voidaan erottaa asiallinen kelpoi-suus, joka on lähinnä yleisten nimitysperusteiden tarkoittamaa työkokemusta ja kykyä: ope-taja pystyy hoitamaan opetustehtävänsä ilman muodollista tutkintoa (ks. Harjula & Prättälä 2004, 356). Musiikkialan oppilaitoksissa on joitakin virkoja, joihin mikään koulutus tai tutkin-to ei suoraan tuo viran menestyksellisen hoidon vaatimaa taitoa. Tällainen virka on esimerkiksi

kamari- tai yhtymusiikin opettajan virka. Kun kamariyhdytetyt voivat koostua mistä tahansa soittimista tai laulajilla erilaisista äänityypeistä ja näiden yhdistelmästä, on selvää, ettei ole olemassa yhtä tutkintoa, joka tuottaisi viran hoitoon tarvittavan osaamisen. Kamari- tai yhtymusiikin opettajan virka onkin tehtäväkokonaisuus, jonka oppii toimiessaan opettajana, ja jolloin saavutetaan viran menestyksellisen hoidon vaatima asiallinen kelpoisuus.

Ahon (2009) mielestä varsinkaan korkea-asteen opetusta antavissa oppilaitoksissa kamarimusiikin opettajalla ei voi olla muodollista pätevyysvaatimusta. Jos tällainen vaatimus esitetäisiin, Ahon näkemyksen mukaan vaarana olisi, että parhaat ohjaajaehdokkaat voisivat karsiutua virantäyttöprosessissa jo heti alussa. Tällöin jäljellä olisi vain ”tutkintoja haalivia tiedemiestyyppejä, joiden henkilökohtaiset ominaisuudet saattaisivat olla aika kaukana niistä, mitä parhaiten menestyviltä ohjaajilta vaaditaan”. (Aho 2009, 35.)

2.4 Käsitykset hyvästä opettajasta

Kun kirjallisuudessa puhutaan hyvästä opettajasta taustalla ovat Uusikylän (2006) mielestä yleensä oppilaiden kokemukset, eivät opettajan pysyvät piirteet. Ei ole olemassa täysin hyvää tai paha opettajaa. Vaikka suurin osa opettajista pyrkii suorittamaan vaativan työnsä mahdollisimman hyvin, joukossa on niitäkin, joille jokin toinen ammatti olisi sopivampi. Halu nolata, nöyryyttää ja alistaa tekee henkilöstä sopimattoman opettajaksi. Vaikka oppilaat olisivat hankalia, epäkohteliaita, laiskoja ja käyttäytyisivät huonosti, opettaja ei saisi syyllistyä samantyyppiseen käytökseen. Hyvän opettajan olisi kunnioitettava oppilaidensa ihmisarvoa ja pyrittävä kohtelevaan kaikkia oikeudenmukaisesti. Oppilasta ei liioin saisi leimata kykyjen tai koulumenestyksen perusteella. (Uusikylä 2006, 9 - 11.)

Jokainen pystyy palauttamaan mieleensä omia opettajiaan, joita on ihailtu ja kunnioittanut. Stenbergin (2011, 22) mukaan hyvän opettajan ominaisuuksina on pidetty opettajan persoonallisuutta, kärsivällisyyttä, kykyä innostaa oppilaita, opetustapaa ja oppiaineen sisällön tuntemusta. Kuitenkaan Stenbergin mielestä pitkät listat hyvän opettajan ominaisuuksista eivät johda mihinkään, koska ne eivät vastaa kysymykseen, kuinka voi kasvaa opettajana. Kasvun näkökulmasta tarkasteltuna hyvä opettaja on kokenut ihminen. Tällä Stenberg tarkoittaa Gadameriin viitaten aitoja kokemuksia. Gadamer on jakanut kokemukset triviaaleihin ja aitoihin kokemuksiin, jolloin triviaalit kokemukset vahvistavat ennakkokäsityksiä ja -luuloja, kun taas aidot kokemukset pakottavat pois ennakkokäsityksistä. Aidot kokemukset johtavat hermeneuttiseen oppimisen kehään, jolloin kokenut ihminen on reflektiivinen oppija ja avoin uusille kokemuksille. Aidot kokemukset tulisi ymmärtää uuden oppimiseen mahdollistavina. (Stenberg 2011, 49 - 50.)

Koska opettajuus on aikaan sidottua (Luukkainen 2005, 18) käsitys hyvästä opettajasta on vaihdellut eri aikoina. Luukkaisen (2005, 194) malli yleisen hyvän opettaja -käsityksen muuttumisesta ajan kuluessa on esitetty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Yleisen hyvän opettaja -käsityksen muuttuminen 1960-luvulta 2010-luvulle [Luukkainen 2005]

1960-luku	Sosiaalistaja ja kansankynttilä
1970-luku	Hyvän opetustaidon omaaja
1980-luku	Asiantuntija
1990-luku	Reflektiivinen tutkija
2000-luku	Yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kasvattaja
2010-luku	Eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä

Käsitys hyvästä opettajasta 2010-luvulla ei sulje pois edeltävinä vuosikymmeninä arvostettuja hyvän opetustaidon tarvetta eikä asiantuntijuutta, ja oman työn reflektointi on myös edelleen tärkeää. Suurin muutos Luukkaisen (2005) mielestä on tapahtunut opettajuuden suhteessa yhteiskuntaan: 2010-luvulla on pyritty tukemaan entistä enemmän aktiivisten, yhteiskuntaa kehittävien kansalaisten kasvua (Luukkainen 2005, 194 - 195). Myös Kaikkonen (2004, 114) on todennut yhteiskunnan merkityksen lisääntyneen opettajan työssä siirryttäessä 1960-luvulta 2010-luvulle.

Amsterdam Concertgebouw'n ensimmäinen konserttimeistari Juda esitti 1960-luvulla joukon hyvältä viulunsoitonopettajalta vaadittavia ominaisuuksia, jotka ovat itsehillintä, itseluottamus, kärsivällisyys, optimismi, pyyteettömyys ja idealismi. Näiden ominaisuuksiensa avulla opettaja pystyy vahvistamaan oppilaidensa tahtoa ja keskittymiskykyä sekä kehittämään oppilaidensa vielä nupullaan olevaa lahjakkuutta ja herkistämään heidän vaistojaan. (Grunwald 1997, 284.)

Pariisilainen pedagogi Weil esitti samaan aikaan hyvän opettajan ominaisuuksiksi seuraavat: riittävä älykkyys, aito kiinnostus ihmisiä kohtaan ja halu auttaa heitä kehittymään, pyyteettömyys aineellisissa korvauksissa, ei ehdotonta halua uran luomiseen organisaatioissa sekä itsehillinnän osoittaminen hermostuttavissa tilanteissa (Grunwald 1997, 285). Grunwald (1997) pitää itsehillintää tärkeänä etenkin ilmaisuaineiden opetuksessa, koska niissä ollaan tekemisissä voimakkaiden tunteiden kanssa. Weill on yksi harvoista pedagogeista, joka luettelee, mitä ominaisuuksia opettajalla ei saisi olla. Näitä ovat esimerkiksi kärsimättömyys, ärtyvyys ja alhainen oppilaan virheiden sietokyky, itsekeskeisyys ja empaattisuuden puute, itsekeskeisyys, joka ilmenee liiallisena puhumisena ja kuviteltuna innostuksen välittämisenä oppilaille, väärät vaikuttimet ja odotukset asemasta ja ystävyydestä oppilaiden kanssa sekä näihin liittyvä tasapainottomuus. (Grunwald 1997, 285 - 286.)

Silverberg (2004) on esittänyt opettajaksi soveltuvalle seuraavat vaatimukset: opettajaksi koulutettavuus, sopiva persoona opettajan työhön, motivoituneisuus toimimaan opettajan tehtävissä, arvojen ja ammattietiikan sopivuus opettajan työhön sekä ominaisuudet, joita hyviin oppimistuloksiin pääsevällä opettajalla oletetaan tai tiedetään olevan (Silverberg 2004, 101).

2.5 Musiikkipedagogiopiskelijoiden reflektio hyvästä soiton- ja laulunopettajasta

Lisensiaatintutkimukseni aineistonhankinnan keskeinen osa on ollut musiikkipedagogiopiskelijoiden reflektointi omista käsityksistään. Ruohotie (1999) on todennut reflektion¹ kuuluvaksi omien ajatusten, tunteiden, asenteiden, käsitysten ja toimintojen perusteellisen tarkastelun. Reflektion lähtökohtana on aina kyseleminen ja asioiden kyseenalaistaminen, minkä jälkeen reflektio päättyy johtopäätökseen. Reflektion aloittamiseen liittyy jonkinlaisen aineis-

¹ Sanan latinalaisen alkuperän mukaan reflektio tarkoittaa peiliä tai ikkunaa ja niistä heijastuvaa kuvaa, josta voi tarkastella omaa toimintaansa. Reflektion avulla voi analysoida esimerkiksi tavoitteita ja erilaisia aiheita, jolloin kriittinen tarkastelu voi aiheuttaa täydellisen muutoksen ajattelussa. (Ojanen 1996, 53.) Reflektio prosessina liittyy oppimiseen ja elämiseen, ja sitä tapahtuu suhteessa menneeseen, nykyhetkeen ja tulevaan. Reflektion avulla voi etsiä yhteyksiä, selityksiä ja ymmärrystä omille valinnoilleen, ajatuksilleen ja toiminnalleen. (Raivola 1993, 21 - 22.) Reflektiivistä ajattelua ja toimintaa pidetään rutiinomaisen tekemisen ja ohjeiden seuraamisen vastakohtana, koska siihen liittyy ”aina mahdollisuus uuden tiedon luomiseen” (Ojanen 1993, 126, 129). Reflektoidessa käsitellään havaittua ja päästään uuden tiedon ja sitä seuraavan toiminnan tasolle (Ojanen 1996, 54 - 55).

ton hyödyntäminen jollakin tavalla, ja aineistoon liittyy kokemuksia menneestä ja tästä hetkestä. Yksilön hiljainen tieto on tärkeä tämän aineiston osa. (Ruohotie 1999, 137, 145; ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 96 - 97.)

Lisensiaatintutkimukseni informantteina olleiden musiikkipedagogiopiskelijoiden hyvä soiton- ja laulunopettajakäsitysten muodostuminen alkoi heidän menneisyydessään omilla soitto- ja laulutunneilla. Tuolloin he ovat tiedostaen tai tiedostamattaan reflektoineet (ks. Yrjönsuuri 1995, 33) omien opettajiensa opetusta ja luoneet ensin kriteerit hyvälle soiton- tai laulunopettajalle ja tämän jälkeen luomiensa kriteereiden perusteella muodostaneet käsityksen hyvästä opettajasta. Opiskelijoiden esseiden kirjoittamisen aikana käyttämä reflektio alkoi näiden hyvä opettaja -kokemusten mieleenpalauttamisesta, minkä jälkeen he analysoivat ja arvioivat kokemuksiaan ja kirjoittivat käsityksensä hyvästä opettajasta esseiksi ensimmäisen kerran syyskuussa 1998 (ks. Kolb 1984, 42; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 68). Reflektio jatkui aineiston keruun toisessa (tammikuu 1999) ja kolmannessa (toukokuu 1999) vaiheessa opiskelijoiden arvioidessa käsityksensä muuttumista ja soveltaessa malliaan pedagogiikkaa ohjanneeseen opettajaan ja itseensä. Opiskelijat jatkoivat kokemustensa mieleenpalauttamista hyvästä soiton- ja laulunopettajasta kaikissa seuraavissa lisensiaatintutkimukseni aineiston hankinnan vaiheissa, myös toukokuussa 2013. Syyskuussa 1998 opintonsa aloittaneiden musiikkipedagogiopiskelijoiden kokemusaineisto hyvästä opettajasta lisääntyi ja täsmentyi mahdollisesti ammattikorkeakouluopintojen vaikutuksesta. Omien kokemusten reflektointi tuli esille yhdessä esseessä tammikuussa 2002:

Hyvän opettajan kriteerit voi täyttää hyvin erilaiset henkilöt. Huomaan tarkastelevani opettajuutta pitkälti omien opettajieni kautta ja toisaalta oman opettajuuteni kautta.
(N₁)

Kuten Calderhead (1989) huomauttaa, reflektio liittyy kokemukseelliseen oppimiseen, jossa se käsitetään tapana muodostaa uutta tietoa. Tässä prosessissa aikaisemmat omakohtaiset kokemukset ovat oppimisen kannalta merkittäviä. (Calderhead 1989, 45 - 51.) Kolb (1984, 42) on muodostanut reflektion etenemisestä seuraavan mallin:

1. Reflektio lähtee liikkeelle kokemuksesta ja sen mieleenpalauttamisesta.
2. Kokemusta analysoidaan, arvioidaan ja päädytään uuteen ratkaisuun ja näkökulmaan.
3. Uudessa tilanteessa tätä ratkaisua tarkastellaan jälleen kriittisesti.

Kolbin mallia soveltaen voin todeta, että lisensiaatintutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijoilla on ollut kokemuksia hyvistä opettajista, jotka he ovat palauttaneet mieleensä tutkimukseni aineistonkeruuvaiheissa laatiessaan esseet ja täyttäessään kyselylomakkeen. Kirjoitushetkellä opiskelijat ovat analysoineet ja arvioineet kokemuksiaan ja päätyneet johonkin ratkaisuun ja näkökulmaan hyvästä opettajasta. Seuraavilla aineistonkeruukerroilla opiskelijat ovat kirjoittaessaan tarkastelleet aikaisempia ratkaisujaan ja näkökulmiaan hyvästä opettajasta jälleen kriittisesti.

Muodostaessaan käsityksensä hyvästä opettajasta musiikkipedagogiopiskelijat ovat kiinnittäneet huomionsa ensisijaisesti toimintaan eikä reflektointiin. Kuten Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (2003) ovat todenneet, reflektioija ei yleensä tiedosta, kuinka hän reflektoi² ja minkä tiedon perusteella, koska hän luottaa omaan toimintaansa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 69.)

Musiikkipedagogiopiskelijoiden palauttaessa mieleen kokemuksiaan omista soiton- ja laulunopettajistaan heidän reflektionsa on ollut tiedostettua ja toiminnan ulkopuolella tapahtuvaa. Reflektion perusteena on koko ajan ollut opiskelijoiden oma itsenäinen ajattelu (ks. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 71).

² Reflektointi voidaan jakaa tiedostettuun ja tiedostamattomaan. Tiedostettu reflektointi toiminnassa voidaan edelleen jakaa tietoiseen reflektioon toiminnan aikana (reflection-in-action) ja tietoiseen reflektioon toimintaa ennen tai sen jälkeen (reflection-on-action). (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 69.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuskysymykseni perustuvat kirjallisuudesta ja teorioista sekä opettajan työssäni saamastani arkitiedosta muodostettuun ajatuspohjaan, joita vasten tarkastelen tutkimusaineistoani (ks. Eskola & Suoranta 1999, 80 - 81). Lisensiaatintutkimukseni ulkopuolelle jäävät musikaalisuus- ja lahjakkuustarkastelut, jotka sinänsä liittyvät musiikkikasvatukseen oleellisesti. Tutkimukseni yleisenä tavoitteena on tuottaa teoreettista ja empiiristä tietoa musiikkipedagogeiksi opiskelevien opiskelijoiden käsityksistä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Keskeisenä metodologisenä tavoitteena on perehtyä fenomenografiaan ja soveltaa sitä tutkimuksessa ja keskeisenä käytännön tavoitteena syventää tutkimustiedolla arkitietoa hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. (Ks. Anttila 2000, 67.)

Tärkein tavoitteeni tässä tutkimuksessa on kirjoitettujen esseiden pohjalta fenomenografiaa soveltaen selvittää, luokitella ja kuvata Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun (nyk. Karelia-ammattikorkeakoulun) musiikin koulutusohjelman musiikkipedagogeiksi opiskelevien opiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Lisäksi tarkastelen, esiintyykö käsityksissä muutoksia neljän varsinaisen opiskeluvuoden aikana, ja jos esiintyy, minkälaisia muutoksia. Tarkastelen myös, ovatko seurantajakson (1998 - 2002) aikana saadut tulokset siirrettävissä myöhempään (2013) ajankohtaan. Jäsennän tutkimustani seuraavien kysymysten avulla:

1. Minkälaisia ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta ovat opintojen alussa?
2. Minkälaisia ovat muutokset opiskelijoiden käsityksissä ammattikorkeakouluopintojen edetessä, jos muutoksia tapahtuu?
3. Kuinka seurantajakson aikana saadut tulokset vastaavat myöhemmin opiskelleiden musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta?

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun (nyk. Karelia-ammattikorkeakoulun) Musiikin koulutusohjelma valmistaa musiikkialan asiantuntijoita. Valkeavaaran (1999, 118) mielestä asiantuntijakoulutuksen eräitä tärkeimpiä asioita on reflektiivisyys, joka kehittyy perustietojen, -taitojen ja varsinkin kokemuksen myötä. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun (nyk. Karelia-ammattikorkeakoulun) Musiikin koulutusohjelman opiskelijoiden tiedot ja taidot kehittyvät eri opintojaksojen opiskelun myötä ja opetuskokemus pedagogiikkaopintojen ja harjoitte- lujen avulla. Koska koulutus vaikuttaa käsityksiin (Olkinuora 1994, 59) on odotettavaa, että neljännen vuoden opiskelijoiden esseet ovat kehittyneempiä kuin ensimmäisen vuoden. Am- mattikorkeakouluopinnot tähtäävät asiantuntijuuteen jollakin alalla ja näissä asiantuntijateh- tävissä tarvitaan monia tietoja ja taitoja. Jos asiantuntija hallitsee hyvin ja perusteellisesti usei- ta tietoja ja taitoja, häntä voidaan pitää hyvänä omalla alallaan. Mikäli tämä ala on opetusala, voidaan puhua hyvästä opettajasta. Taitojen ja tietojen lisäksi koulutuksella voidaan vaikuttaa arvoihin ja käsityksiin, jolloin opettajankoulutuksella voidaan vaikuttaa tulevan opettajan ar- voihin ja käsityksiin (ks. Raivola 1989, 46), ja myös käsityksiin hyvästä opettajasta.

Musiikkialan opettajan ammatilliseen kehittymiseen kuuluu muodollinen koulutus. Järvi- nen (1999) pitää ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena reflektiivistä ammattikäytäntöä, mikä tarkoittaa oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan kriittistä reflektiota ja työyhteisön toiminnan reflektiota. Tällöin tavoitteena on oman tai sosiaalisen kontekstin käytännön muut- taminen ja kehittäminen. Reflektiivisten taitojen kehittäminen olisikin aloitettava jo opetta- jankoulutuksen alussa. (Järvinen 1999, 259.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen kohderyhmät

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun (nyk. Karelia-ammattikorkeakoulun) musiikin koulutusohjelman opiskelijat on valittu aina pääsykokeiden avulla, joissa todetaan hakijan taidot omassa instrumentissa (soitin tai laulu), musiikin teoriassa ja säveltapailussa sekä todetaan hakijan soveltuvuus alalle haastattelun avulla. Käytännössä myös aikaisemmista musiikkiopinnoista täytyy olla näyttöä. Tuori (1999, 518) pitää perustuslain (PL) 16.2 §:n viittausta kykyihin valintakokeiden käyttöön oikeuttavana.

Pääsykokeiden avulla valitun tutkimuksen kohderyhmän muodostivat Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman kaikki opiskelijat (N=19), jotka aloittivat opintonsa syksyllä 1998 (ks. taulukko 3). Valitsin opiskelijat tutkimukseni informanteiksi ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman toimistosta saamani opiskelijaluettelon avulla. Luettelosta ilmeni kunkin opiskelijan nimi, syntymäaika, pääinstrumentti, opiskeltavan musiikin laji ja opintojen aloitusvuosi. Varmistin nämä tiedot vielä ensimmäisen esseen (ks. liite 1) kirjoituksen yhteydessä jakamalla lomakkeella, josta sain selville lisäksi opiskelijoiden aikaisemman koulutuksen (ks. liite 2). Tutkimukseni kohderyhmä muodosti näin ollen harrastusperäisen otoksen Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun musiikin opiskelijoista.

Tutkiessani saamieni tulosten siirrettävyyttä toukokuussa 2013 tutkimuksen kohderyhmän muodostivat vuosina 2008 ja 2009 opintonsa aloittaneet opiskelijat. Valitsin edelleen opiskelijat tutkimukseni informanteiksi ammattikorkeakoulun Musiikin koulutusohjelman toimistosta saamani opiskelijaluettelon avulla, josta ilmeni kunkin opiskelijan nimi, syntymäaika, pääinstrumentti, opiskeltavan musiikin laji ja opintojen aloitusvuosi.

Vuoden 1998 kohderyhmästä osa opiskeli klassista musiikkia ja osa pop-jazz-musiikkia (ks. taulukko 3). Syyskuussa 1998 kaikki ensimmäistä vuottaan opiskelevat (N=19) kirjoittivat ensimmäisen esseen hyvästä opettajasta. Kaksi henkilöä aloitti opiskelunsa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun Musiikin koulutusohjelmassa vasta tammikuussa 1999, jolloin he jäivät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Aineiston keruun myöhemmissä vaiheissa hyvä opettaja

-esseen kirjoittaneiden opiskelijoiden lukumäärä pieneni poissaolojen ja opiskelijoiden paikakunnalta muuton vuoksi. Vastaajia jäi kuitenkin riittävästi aineiston keruun viidenteenkin vaiheeseen (tammikuu 2002), sillä Uljensin (1989, 11) mukaan vastaajien määrä fenomenografisissa tutkimuksissa on vaihdellut välillä 10 - 300. Kylmä ja Juvakka (2007, 59) toteavat lisäksi, että liian suuri osallistujamäärä voi vaikeuttaa oleellisen löytämistä tutkimusaineistosta.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen musiikkipedagogiopiskelijat (N=85) musiikin lajin mukaan ryhmiteltynä

Aineiston hankinnan ajankohta	Klassinen musiikki	Pop-jazz -musiikki	Yhteensä
1. Syyskuu 1998	14	5	19
2. Tammikuu 1999	11	5	16
3. Toukokuu 1999	11	4	15
4. Toukokuu 2001	8	4	12
5. Tammikuu 2002	8	3	11
6. Toukokuu 2013	7	5	12
Yhteensä	59	26	85

Vuoden 2013 kohderyhmästäkin (N=12) osa opiskeli klassista musiikkia ja osa pop-jazz-musiikkia (ks. taulukko 3). Koska Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu ei kouluttanut vuonna 1998 kansanmuusikkoja, jätin kansanmusiikin opiskelijat pois myös vuoden 2013-ryhmästä pitääkseni tutkimukseni ryhmien kokoonpanon musiikin lajien osalta samanlaisena. Vuoden 2013 kohderyhmästäkään en tavoittanut kaikkia opiskelijoita, koska osa heistä oli opiskelijavaihdossa ulkomailla, osa poissaolevia koko lukuvuoden ja jotkut muista syistä (sairaus tms.) poissa aineistonkeruuhetkellä. Kaikilla 2013-ryhmän opiskelijoilla oli edeltävänä tutkintona joko ylioppilastutkinto, musiikkialan perustutkinto tai molemmat näistä tutkinnoista suoritettuina.

Aloittaessani aineiston hankinnan syyskuussa 1998 opiskelijoiden ikä vaihteli 19 ja 33 ikävuoden välillä ja keski-ikä oli noin 23 vuotta suurimman osan ollessa 20 - 24-vuotiaita. Aloittaessaan musiikkipedagogiopinnot ammattikorkeakoulussa viidellä opiskelijalla oli jo aiemmin suoritettu tutkinto. Nämä tutkinnot olivat tanssimuusikko (3), kasvatustieteen maisteri (1), puutarhuri (1), matkaopas (1) ja yrittäjätutkinto (1). Yhdellä opiskelijalla oli kolme aiemmin suoritettua tutkintoa, ja ylioppilastutkinto oli kolmellatoista. Opiskelijoista kolme ei merkinnyt lomakkeeseen, onko suorittanut ylioppilastutkinnon (ks. taulukko 4). Aikaisemmalla koulutuksella on tutkimuksessani merkitystä, koska voi olla ongelmallista saattaa vähän koulutusta saaneiden tutkimushenkilöiden vastaukset samalle tarkkuustasolle kuin paljon koulutusta saaneiden vastaukset (ks. Jyrinki 1977, 130).

TAULUKKO 4. Musiikkipedagogiopiskelijoiden [N=19] ikäjakauma, aikaisemmat tutkinnot ja ylioppilastutkinnon suorittaneet syyskuussa 1998

Opiskelijoiden ikä	Lukumäärä	Aik. tutkinnot	Ylioppilastutkinto
19 vuotta tai alle	1	0	1
20 - 24 vuotta	14	2	10*
25 - 29 vuotta	3	2	1**
30 vuotta tai yli	1	1	1
Yhteensä	19	5	13

* = vastaajista kaksi ei merkinnyt, onko suorittanut ylioppilastutkinnon.

** = vastaajista yksi ei merkinnyt, onko suorittanut ylioppilastutkinnon.

Toukokuussa 2013 opiskelijoiden ikä vaihteli 20 ja 32 ikävuoden välillä ja keski-ikä oli noin 28 vuotta suurimman osan ollessa vähintään 25-vuotiaita (ks. taulukko 5). Tämän ryhmän opiskelijat olivat hieman vanhempia kuin vuonna 1998 opintonsa aloittaneet.

TAULUKKO 5. Musiikkipedagogiopiskelijoiden [N=12] ikäjakauma toukokuussa 2013

Opiskelijoiden ikä	Lukumäärä
19 vuotta tai alle	0
20 - 24 vuotta	2
25 - 29 vuotta	5
30 vuotta tai yli	5
Yhteensä	12

Musiikkipedagogiopiskelijoiden pääinstrumentit edustivat tavallisimpia (ks. taulukot 6, 7 ja 9) orkesterisoittimia ja laulua klassiseen musiikkiin suuntautuneiden opiskelijoiden osalta. Pop-jazz-musiikkiin suuntautuneiden opiskelijoiden pääinstrumentit olivat tavallisimmat yhtyesoittimet ja laulu vuosina 1998-2002 ja tavallisimmat yhtyesoittimet vuonna 2013. Vuoden 2013-ryhmässä ei toisin sanoen ollut yhtään pop-jazz-musiikkiin suuntautunutta laulajaa (ks. taulukko 9).

TAULUKKO 6. Musiikkipedagogiopiskelijat (N=19) pääinstrumenteittain syyskuussa 1998

	Klassinen musiikki		Yht.	Pop-jazz-musiikki		Yht.	Σ
	Mies	Nainen		Mies	Nainen		
Piano	1	4	5	1	0	1	6
Laulu	0	2	2	0	1	1	3
Huilu	1	0	1	0	0	0	1
Viulu	0	2	2	0	0	0	2
Trumpetti	1	0	1	0	0	0	1
Tuuba	1	0	1	0	0	0	1
Kitara	2	0	2	1	0	1	3
Basso	0	0	0	1	0	1	1
Rummut	0	0	0	1	0	1	1
Yht.	6	8	14	4	1	5	19

Taulukoissa 6 ja 7 mainittu kitaran soitto pop-jazz-musiikin yhteydessä tarkoittaa sähkökitaran soittoa ja basson soitto sähköbasson soittoa. Myös vuosina 1999 ja 2001 opiskelijoiden pääinstrumentit olivat taulukossa 6 mainittuja soittimia.

TAULUKKO 7. Musiikkipedagogiopiskelijat (N=11) pääinstrumenteittain tammikuussa 2002

	Klassinen musiikki		Yht.	Pop-jazz-musiikki		Yht.	Σ
	Mies	Nainen		Mies	Nainen		
Piano	0	3	3	0	0	0	3
Laulu	0	1	1	0	1	1	2
Viulu	0	1	1	0	0	0	1
Trumpetti	1	0	1	0	0	0	1
Kitara	2	0	2	1	0	1	3
Basso	0	0	0	1	0	1	1
Yht.	3	5	8	2	1	3	11

Musiikkipedagogiopiskelijat olivat tammikuussa 2002 neljännen vuoden opiskelijoita, jolloin he neljä vuotta kestävässä koulutuksessa olivat opintojensa loppuvaiheessa. Neljän vuoden opiskelun jälkeen oli mahdollista anoa opintoihin yhtä lisävuotta. Viiden opiskeluvuoden jälkeen opiskelijan opinto-oikeus päättyi, mutta halutessaan hän pystyi pyrkimään oppilaitokseen uudelleen. Tässä tutkimuksessa vastanneet opiskelijat aloittivat opintonsa syksyllä 1998, jolloin viiden vuoden opintoaika jokaisen opiskelijan kohdalla päättyi keväällä 2003. Suurin osa opiskelijoista käytti oikeuttaan yhteen lisävuoteen, ja vain yksi opiskelija (N₂) valmistui säädettyssä neljässä vuodessa (ks. taulukko 8). Ennen vuotta 2003 oppilaitoksesta eronneet siirtyivät opiskelemaan muihin musiikkialan oppilaitoksiin.

TAULUKKO 8. Musiikkipedagogiopiskelijoiden (N=19) opintojen aloitus- ja lopetusajakohtat Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa

Opiskelija	Opintojen aloitusvuosi	Valmistunut	Eronnut valmistumatta oppilaitoksesta
N1	1998	2003	---
N2	1998	2002	---
M3	1998	2003	---
N4	1998	2004	---
N5	1998	2003	---
M6	1998	---	2001
M7	1998	---	2000
M8	1998	2003	---
M9	1998	---	2001
N10	1998	2003	---
N11	1998	---	2000
N12	1998	2003	---
M13	1998	---	2005
M14	1998	2005	---
M15	1998	---	2003
N16	1998	2003	---
M17	1998	---	2002
N18	1998	2000	---
M19	1998	---	1999

M = Mies N = Nainen

Toukokuussa 2013 kyselyyn vastanneesta ryhmästä (N=12) osa opiskeli klassista musiikkia (N=7) ja osa pop-jazz-musiikkia (N=5). Opiskelijat olivat neljännen ja viidennen vuoden opiskelijoita, jolloin he olivat musiikkipedagogiopintojensa loppuvaiheessa (ks. taulukko 9).

TAULUKKO 9. Musiikkipedagogiopiskelijat pääinstrumenteittain toukokuussa 2013

	Klassinen musiikki			Pop-jazz-musiikki			Σ
	Mies	Nainen	Yht.	Mies	Nainen	Yht.	
Oboe	0	1	1	0	0	0	1
Viulu	0	1	1	0	0	0	1
Sello	0	1	1	0	0	0	1
Piano	0	3	3	0	0	0	3
Kitara	1	0	1	1	0	1	2
Basso	0	0	0	1	0	1	1
Rummut	0	0	0	3	0	3	3
Yht.	1	6	7	5	0	5	12

Kuten taulukosta 9 ilmenee, vuonna 2013 klassisen musiikin opiskelijoiden pääinstrumentit edustivat tavallisimpia klassisessa musiikissa käytettyjä soittimia ja pop-jazz-musiikin opiskelijoiden pääinstrumentit tavallisimpia yhtyesoittimia. Edellisistä aineiston hankintakerroista poiketen pop-jazz-musiikkiin suuntautuneiden opiskelijoiden joukossa ei ollut yhtään laulajaa.

4.2 Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimusaineiston hankintamenetelmänä oli esseiden kirjoittaminen (ks. liitteet 1, 3 ja 4) ja kyselylomakkeen täyttäminen (ks. liitteet 2 ja 5). Ensimmäisen vuoden aikana (1998) hankin tutkimusaineistoa kolme kertaa kaikille opiskelijoille yhteisellä musiikkipedagogiikan tunnilla, jolloin kaikki kirjoittivat esseen aiheesta hyvä soitonopettaja, jos oma pääaine oli jonkin soittimen soitto ja hyvä laulunopettaja, jos oma pääaine oli laulu. Essee perustui opiskelijoiden omaan ajatteluun. En rajoittanut esseiden kirjoitusaikaa, joka pisimmillään olisi voinut olla 90 minuuttia. Syyskuussa 1998 opiskelijat käyttivät kirjoittamiseen aikaa 25 - 30 minuuttia sekä tammikuussa ja toukokuussa 1999 noin 45 minuuttia ajan hieman vaihdellen opiskelijakohteisesti. Ennen ensimmäisen esseen kirjoittamista selvitin opiskelijoille tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen. Korostin tutkimuksen luottamuksellisuutta ja opiskelijoiden henkilöllisyyden jäämistä vain omaan tietooni. Opiskelijoilla oli mahdollisuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa kysyä esseen kirjoittamiseen ja tutkimukseen liittyviä, heitä kiinnostavia tai epäselväksi jääneitä asioita. Opiskelijat olivat eniten huolissaan oman anonymiteettinsa säilymisestä ja kyselivät

tähän liittyen muuan muassa esseiden koodauksesta. He kokivat esseensä henkilökohtaisiksi ja halusivat olla varmoja, ettei heidän henkilöllisyytensä paljastuisi tutkimukseni missään vaiheessa.

Tämän jälkeen tarkoitukseni oli täydentää tutkimusaineistoa haastattelujen avulla ja testatakseni haastattelujen sujuvuutta koehaastattelin kaksi tutkimuksen ulkopuolista musiikkipedagogiopiskelijaa joulukuussa 2000. Litteroin tallentamani haastattelut tarkkasanaisesti (ks. Koskinen, Alasuutari ja Peltonen 2005, 330), jolloin ne tuottivat tekstiä yhteensä noin 30 sivua. Tutkimukseni kannalta käyttökelpoista materiaalia oli vajaa kaksi sivua. Haastateltavat puhuivat paljon, mutta tutkimusaiheeni kannalta enimmäkseen epäoleellisista asioista. Todettuani haastattelemalla saamani aineiston heikoksi suhteessa litteroitujen sivujen määrään päätin jatkaa aineiston hankintaa kirjoitettujen esseiden avulla, koska pelkäsin, etten todennäköisesti saisi haluamaani aineistoa kerättyä haastattelemalla. Anttilan (2005, 337) mukaan haastattelijan osuus aineiston hankinnan kautta vaikuttaa koko tutkimukseen. Vaikka haastattelijat valmistautuisi haastatteluun huolellisesti, haastateltavien antamaa informaatiota ei pysty ennakoimaan. Koska olin kokematon haastattelijana, en todennäköisesti osannut ohjata haastattelutilannetta oikein (ks. Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 105). Ahonen (1996, 137) onkin todennut haastattelijan harjaantumisen merkityksen haastattelutilanteessa.

Toukokuussa 2001 ja tammikuussa 2002 musiikkipedagogiopiskelijat kirjoittivat uudet esseeit (ks. liite 1) aiheesta hyvä soitonopettaja, jos oma pääaine oli jonkin soittimen soitto ja hyvä laulunopettaja, jos pääaine oli laulu (ks. taulukko 10). Aiemmin kirjoitettuja esseitä ei tarvinnut reflektoida. Koska opiskelijoilla ei ollut enää kaikille yhteistä oppituntia, pyysin opiskelijat luokseni pienissä ryhmissä heille sopivina ajankohtina. En rajoittanut vastausaikaa etukäteen mitenkään. Opiskelijat käyttivät vastaamiseen aikaa noin 20 - 45 minuuttia opiskelijasta riippuen. Ennen esseiden kirjoitusta selvitin vastaajille uudelleen tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen sekä korostin tutkimuksen luottamuksellisuutta ja opiskelijoiden henkilöllisyyden jäämistä vain omaan tietooni. Opiskelijoilla oli edelleen mahdollisuus tehdä tutkimukseeni liittyviä tarkentavia kysymyksiä.

TAULUKKO 10. Tutkimusaineiston hankinta

Aineiston hankinnan ajankohta	Aineiston hankintatapa	Aineistoa tuottaneiden opiskelijoiden lukumäärä
Syyskuu 1998	Esseen kirjoittaminen ja kyselylomakkeen täyttö	19
Tammikuu 1999	Esseen kirjoittaminen ja avoimet kysymykset. Ed. esseen pohdinta.	16
Toukokuu 1999	Esseen kirjoittaminen ja avoimet kysymykset. Ed. esseen pohdinta.	15
Joulukuu 2000	Teemahaastattelu	2
Toukokuu 2001	Esseen kirjoittaminen	12
Tammikuu 2002	Esseen kirjoittaminen	11
Huhtikuu 2013	Kyselylomakkeen testaus	3
Toukokuu 2013	Kyselylomakkeen täyttö	12

Vuosina 1998 ja 1999 kerätty aineisto muodostaa pro gradu -työni (Pesonen-Leinonen 2000) aineiston. Osittain tämä aineisto ja vuodesta 2001 alkaen keräämäni aineisto muodostavat lisensiaatintyöni aineiston. Pro gradu -työssäni esittelemäni opiskelijoiden käsitykset kehityneisyydestään hyvänä soiton- ja laulunopettajana eivät kuulu lisensiaatintyöni aineistoon. Keväällä 2013 selvitin vielä vuosina 1998-2002 keräämästäni aineistosta muodostamieni hyvä soitonopettaja ja -laulunopettaja -kategorioiden siirrettävyyttä kyselylomakkeen (ks. liite 5) avulla. Testasin lomakkeen huhtikuussa 2013 ja suoritin varsinaisen kyselyn toukokuussa 2013.

Vertaamalla taulukkoa 8 taulukkoon 10 voi todeta, että esseen kirjoittaneet musiikkipedagogiopiskelijat olivat aineiston hankinnan kolmessa ensimmäisessä vaiheessa opintojensa alussa. Opiskeluajan pitkittymisestä seuraa, etteivät kaikki vastaajat olleetkaan opintojensa lopussa aineiston hankinnan kuudennessa vaiheessa vuonna 2002 (ks. taulukko 8). Tällöin alkuperäinen aikomukseni aineiston hankinnasta opintojen loppuvaiheessa ei täysin toteudu. Alkuperäinen aikomukseni ei toteudu senkään vuoksi, koska 19 opiskelijasta valmistui vain 10: loppuista yhdeksästä vastaajasta ei voi varmuudella sanoa, olivatko he opintojensa lopussa aineiston hankinnan kuudennessa vaiheessa.

Yhdellä opiskelijalla (N₁₂) oli aineistonkeruuvuosien 2001 ja 2002 aikana kielteinen asenne esseen kirjoittamiseen, minkä hän osoitti selvästi käytöksellään. Hän kirjoitti kolme esseetä muiden opiskelijoiden mukana vuosina 1998 - 1999 ilmeisesti vain siksi, koska suorittamani aineiston keruu oli osa kaikille opiskelijoille pakollista oppituntia (ks. taulukko 11). Toukokuussa 2001 ja tammikuussa 2002 hän kritisoi esseen kirjoittamista, koska ”taas pitää kirjoittaa samasta aiheesta”, enkä useista pyynnöistäni huolimatta saanut häneltä koskaan minkäänlaisia esseitä. On syytä todeta, että tämän opiskelijan esseit vuosina 1998 ja 1999 olivat täysin asiallisia ja pystyin käyttämään niitä tutkimukseni aineistona täysipainoisesti. Opiskelija olisi jo vuoden 1998 aikana voinut olla kirjoittamatta yhtään esseetä ja jättää kolme kertaa täysin tyhjän paperin, mitä hän ei kuitenkaan tehnyt.

TAULUKKO 11. Musiikkipedagogiopiskelijoiden (N=19) osallistuminen aineiston tuottamiseen

Opiskelija	Aineiston tuottamisen ajankohta				
	Syyskuu 1998	Tammikuu 1999	Toukokuu 1999	Toukokuu 2001	Tammikuu 2002
1	+	+	+	+	+
2	+	+	+	+	+
3	+	+	+	+	+
4	+	+	+	+	+
5	+	+	+	+	+
6	+	-	-	-	-
7	+	+	+	-	-
8	+	+	+	+	+
9	+	+	+	+	-
10	+	+	+	+	+
11	+	+	+	-	-
12	+	+	+	-	-
13	+	+	+	+	+
14	+	-	-	+	+
15	+	+	+	-	-
16	+	+	+	+	+
17	+	+	+	+	+
18	+	-	-	-	-
19	+	+	-	-	-
Yht.	19	16	15	12	11

+ = opiskelija kirjoitti esseen
 - = opiskelija ei kirjoittanut esseetä

Toukokuussa 2013 yhdelläkään opiskelijalla ei ollut kielteistä asennetta kyselylomakkeen täyttämiseen. Kaikki tavoittamani opiskelijat suostuivat tutkimushenkilöikseni. Selvitin opiskelijoille tutkimukseni tarkoituksen ja korostin aineiston hankinnan luottamuksellisuutta ja opiskelijoiden henkilöllisyyden jäämistä vain omaan tietooni. Jotkut opiskelijat olivat kiinnostuneita saamani aineiston esittämistavasta ja halusivat tietää tästä tarkasti.

4.3 Tutkimusaineiston käsittely

Aloitin aineiston käsittelyn kirjoittamalla esseet puhtaaksi kaikkine kirjoitusvirheineen (ks. Koskinen, Alasuutari ja Peltonen 2005, 330) ja koodasin opiskelijat sattumanvaraisessa järjestyksessä numeroilla 1 - 19. Näin yritin varmistaa, ettei opiskelijan henkilöllisyys vaikuttaisi analyysiprosessiini. Samasta syystä ja vastaajien henkilöllisyyden suojatakseni korvasin jotkut aineistossa esiintyvät soitinten nimet x-kirjaimella ja mainitut opettajien nimet kirjaimilla XX (ks. Niikko 2003).

Toukokuussa 2013 käytin aineiston hankintaan kyselylomaketta. Keräsin lomakkeiden tiedot yhteen ja laskin aineistosta moodit, mediaanit ja keskiarvot. Kyselylomaketta täyttäessään opiskelijoilla oli mahdollisuus kuvata hyvää opettajaa sanallisesti, mutta kukaan ei käyttänyt tätä mahdollisuutta, joten puhtaaksi kirjoitettavaa ei ollut.

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa on empiirinen lähtökohta ja aineistonkeruumenetelmänä käytetään yleensä haastattelua. Aineistoa voi kerätä myös kirjallisesti, varsinkin, jos tutkimuksen vastaajat ovat tottuneita ilmaisemaan itseään näin. (Järvinen & Karttunen 1997, 167; Anttila 2005, 335.) Ahonen (1996, 141) mainitsee aineistonhankintamenetelmänä lisäksi piirtämis- ja näyttelemistehtävät. Tässä tutkimuksessa aineiston muodostavat opiskelijoiden kirjoittamat esseet ja täyttämät kyselylomakkeet. Kaikki opiskelijat olivat tutkimuksen alussa (syyskuussa 1998) vähintään 19-vuotiaita ja suurin osa lisäksi ylioppilaita, joten voi olettaa, että he pystyivät ilmaisemaan itseään kirjallisesti. Lisäksi opiskelijoiden kirjoittamista esseistä sai vaikutelman tottuneisuudesta kirjalliseen ilmaisuun.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi alkaa usein jo aineiston keruuvaiheessa päättyen joskus vasta raporttia kirjoitettaessa. Analyysin perusta muodostuu pelkistämisestä, luokittelusta ja vertailusta. (Savolainen 1991, 453.) Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja analyysi tapahtuvat ainakin osittain yhtä aikaa, eikä niiden välillä välttämättä ole selvää eroa (Metsämuuronen 2003, 196; Kylmä & Juvakka 2007, 110). Koska hankin tutkimusaineistoa usean vuoden aikana kahteen eri tutkimukseen (pro gradu -työ ja lisensiaatintutkimus), aineiston hankinta ja analyysi lomittuvat väkisin. Saatuun aineistoon oli pakko tutustua jokaisen aineistonhankintakerran jälkeen tutkimuksen onnistumisen varmistamiseksi. Myös Mäkisalo ja Kinnunen (2000, 18) pitävät fenomenografista analyysiä käytännössä jatkuvana aineiston lukemisen, käsitystyyppien muodostamisen ja reflektoinnin kehänä.

Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä tutkija tutustuu aluksi aineistoonsa yrittäen luoda siitä kokonaiskuvan. Tämän jälkeen hän etsii tutkimuskysymysten kannalta tärkeitä lausumia. Lähtökohtana on yksittäinen haastattelu tai kirjoitelma, johon lausumia verrataan. On huomattava, että samat käsitteet voivat eri yhteyksissä tarkoittaa eri asiaa. (Järvinen & Karttunen 1997, 168.) Mäkisaloon ja Kinnusen (2000, 18) mielestä tutkijan pyrkimyksenä on ymmärtää kaikkien vastausten merkitys ja vertailla sen jälkeen käsitysten samankaltaisuutta ja erilaisuutta.

Tutkimuksessani aineiston analyysin tärkein tavoite oli löytää opiskelijoiden hyvää opettajaa kuvaavat luonnehdinnat, jolloin hyvään soitonopettajaan ja laulunopettajaan liittyvät käsitykset ovat keskeisiä. Esseen kirjoittaneet opiskelijat olivat itse luoneet ajatusrakenteensa hyvästä opettajasta, eivätkä ne perustuneet opetukselle.

Eskola ja Suoranta (1999, 116) ovat todenneet, että aineiston analysointi on kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä työläämpää kuin aineiston kerääminen. Vastaavan havainnon on tehnyt myös Jyrinki (1977, 96), jonka mukaan avointen vastausten perusteella on vaikeahkoa tehdä yleistyksiä. Jyringin (emt.) mielestä avointen vastausten suuri määrä ja luokkien yhdistämisen vaikeus voivat myös aiheuttaa ongelmia aineiston erittelyssä. Ajankäytön kannalta tarkasteltuna tutkimusaineistoni kerääminen oli kohtalaisen vaivatonta, mutta aineiston käsittelyyn ja analyysiin kului moninkertaisesti aikaa aineiston keräämiseen verrattuna.

Mäkisalo ja Kinnunen (2000) korostavat, ettei fenomenografista analyysiä voi tehdä mihinkään valmiiseen luokitteluun, vaan se pohjautuu aineistoon. Luokittelun olisi katettava vastauksissa esiintyvä vaihtelu, eikä aineistosta saisi jättää mitään pois kategorioita muodostettaessa. (Mäkisalo ja Kinnunen 2000, 18.) Kategorioiden muodostaminen on tärkeä vaihe analyysissä. Tällöin tutkija ryhmittelee lausumia yksiköiksi, jolloin on otettava huomioon lausumien alkuperäinen konteksti ja se merkitysyksikkö, johon lausumaa ollaan sijoittamassa. Tämän jälkeen tutkija tarkentaa merkitysyksikköjen ominaispiirteitä vertailemalla niiden yhteisiä piirteitä ja eroja. Syntyville kategorioille luodaan omat kriteerinsä, ja rajatapaukset tutkitaan tarkemmin, jolloin ylimalkaisista merkitysyksiköistä saadaan tarkat, toisistaan erottuvat

kategoriat. On tärkeää, että kategoriat testataan suhteessa alkuperäiseen aineistoon. Tutkijan ratkaistavaksi jää, kuinka hän saa muodostettua mielekkään, ymmärrettävän ja aineistoa mahdollisimman hyvin vastaavan kuvauksen. Hänen näkökulmansa muodostaa lopulta tutkimuksen tuloksen. (Häkkinen 1996, 41; Järvinen & Karttunen 1997, 168; Anttila 2005, 336.)

Kirjoitettuani esseet puhtaaksi luin syntyneen aineiston moneen kertaan, ensin tutkimusvaiheittain, sitten opiskelijoittain. Tämän jälkeen analysoin aineistoa tutkimuskysymyksittäin. Aineistoa luokitelllessani käytin horisontaalista luokitustapaa, jossa kaikki luokat ovat samanarvoisia, siis kaikki yhtä tärkeitä tai yhtä hyviä suhteessa toisiinsa (ks. Järvinen & Järvinen 1993, 50; Häkkinen 1996, 35; Järvinen & Karttunen 1997, 169). Muodostin kuvauskategoriat vastaajien ilmaisusta siten, että vertasin vastaajien ilmaisuja toisiinsa tarkastelemalla ilmaisujen merkityssisältöjen samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä harvinaisuuksia ja rajatapauksia (ks. Niikko 2003, 34). Samaa asiaa tarkoittavista ilmaisuista muodostin kuvauskategorioita, jolloin pyrin ottamaan huomioon kaikki aineistossa esiintyvät ilmaisut. Tutkimuksessani sain aluksi analyysin tulokseksi 14 hyvää soitonopettajaa ja laulunopettajaa kuvaavaa kategoriaa. Tämän jälkeen tarkastelin näitä kategorioita monta kertaa, sulautin samansuuntaisia kategorioita yhteen ja päädyin lopulta kuuteen kategoriaan, jotka mielestäni ilmaisivat aineiston laadullisesti erilaisia käsityksiä hyvästä soitonopettajasta ja laulunopettajasta. Nämä kuusi kategoriaa ovat ylätason kategorioita, joihin kaikkiin kuuluu keskitason kategorioita ja joihinkin myös alataso-kategorioita. Horisontaalisen kuvauksen lisäksi kategoriat muodostavat myös hierarkkisen kuvauksen siten, että tiettyyn ylätason kategoriaan kuuluvia elementtejä esiintyy myös keski- ja alataso-kategorioissa. (Ks. Järvinen & Karttunen 1997, 169 - 170.)

Analysoidessani aineistoa havaitsin, että omasta musiikin opiskelu- ja työkokemuksestani oli hyötyä opiskelijoiden esseiden ymmärtämisessä ja tulkintojen tekemisessä. Tutkijan omasta kokemuksesta huolimatta vaarana on aineiston, tässä tapauksessa esseiden, yli- ja virhetulkinnat sekä omien käsitysten ja oletusten vaikuttaminen kategorioiden muodostukseen (ks. Ahonen 1996, 146, 154). Kategorioita havainnollistetaan esittämällä katkelmia aineistosta tutkijan oman tulkinnan tueksi. Joskus lainauksilla aineistosta halutaan elävöittää tekstiä, jolloin on mahdollista antaa myös tutkimuskohteen puhua. (Ks. Savolainen 1991, 453.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa saadut kuvauskategoriat ovat tutkimuksen laadullinen tulos ja ilmaisujen sijoittuminen kuvauskategorioihin määrällinen tulos, kuitenkin siten, että määrällisyydellä ei tässä tarkoiteta kvantitatiivisia huomioita. Saadut tulokset eivät ole absoluuttinen totuus, koska laadullisessa tutkimuksessa sellaista ei ole olemassa. Pyrkimyksenä on ennemminkin tarkoituksenmukainen, hyväksyttävä ja puolustettavissa oleva tulkinta. (Ahonen 1996, 151.) Esitän muodostamieni kuvauskategorioiden määrällisten ja laadullisten tulosten yhteenvedot luvussa 8.

Käytin toukokuussa 2013 kyselylomakkeessa Likert-asteikkoa (ks. liite 5), joka Metsämuurosen (2003, 39) mielestä on sopiva mitattaessa esimerkiksi motivaatiota tai asennetta vastaajan itsensä arvioidessa omaa käsitystään väitteen tai kysymyksen sisällöstä. Taanila (2012, 24) pitää Likert-asteikkoa 3–7-portaisena vastausasteikkona, josta vastaaja valitsee mielestään sopivimman vaihtoehdon kuvaamaan mielipidettään. Puhakka (2005, 21) pitää 4- tai 5-portaista asteikkoa tavallisimpana. Hyvä soiton- ja laulunopettaja -tulosten tarkastelun siirrettävyyttä tutkiessani päädyin käyttämään neliportaista Likert-asteikkoa. Tämä asteikko on todellisuudessa kyllä–ei -asteikko, jossa kummallekin sanalle on kaksi voimakkuutta. Likert-asteikkoa pidetään välimatka-asteikkona, mutta asennemittauksissa sen on todettu olevan enemmänkin järjestysasteikko (ks. Metsämuuronen 2003, 40), koska esimerkiksi neliportaisessa asteikossa muuttujan kohdalla välimatkat väleillä 1 - 2 ja 3 - 4 ovat lähempänä toisiaan kuin 2 - 3. Metsämuurosen (2003, 40) mielestä Likert-asteikon avulla saatuja numeroarvoja voi kuitenkin hyödyntää välimatka-asteikolle kehitettyjen analyysimenetelmien avulla.

5 KÄSITYKSET HYVÄSTÄ SOITON- JA LAULUN- OPETTAJASTA OPINTOJEN ALUSSA

Lisensiaatintutkimukseni informantteina olevat musiikkipedagogiopiskelijat aloittivat opintonsa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa syksyllä 1998, jolloin he myös kirjoittivat ensimmäisen esseen aiheesta hyvä soitonopettaja tai laulunopettaja. Esseen kirjoittamisen ajankohtana opiskelijoilla ei ollut takanaan minkäänlaisia instrumenttipedagogisia opintoja, mutta he olivat aloittaneet Musiikkipedagogiikan perusteet –opintojakson, jota oli ensimmäisellä aineistonkeruuhetkellä opiskeltu muutama tunti kaikille yhteisenä luento-opetuksena. Tällöin opiskelijoilla ei vielä ollut omaa kokemusta ohjatusta opetusharjoittelusta eikä instrumenttipedagogiikasta, jotka olisivat voineet vaikuttaa heidän käsityksiinsä. Antamani esseen aihe oli seuraava: ”Kuvaile, minkälainen mielestäsi on hyvä soitonopettaja (laulunopettaja, jos pääaineesi on laulu)” (ks. liite 1).

Kirjoitetuista esseistä syntyneestä aineistosta muodostin ylätasoinen kategoriat ja näille keskitason kategoriat kuvaamaan hyvää soiton- tai laulunopettajaa. Esittämieni tulokset kuvauskategorioittain ja havainnollistan niitä liittämällä suoria lainauksia musiikkipedagogiopiskelijoiden esseistä siksi, että heidän käsityksensä välittyisivät aitoina ja lukija pystyisi arvioimaan niistä muodostamiani kategorioita sekä tutkimukseni luotettavuutta. Esittämäni kuvauskategoriat ovat samanarvoisia keskenään, eivätkä ne ole missään tiettyssä järjestyksessä. Aineistosta tehtyjen suorien lainausten yhteydessä käytän tutkimuseettisistä syistä vastaajasta sukupuolen osoittavaa kirjainta ja koodinumeroa. Kirjain ja numero ovat suluissa alkuperäi-

sen tekstin jälkeen. Kirjain N tarkoittaa naista ja M miestä. Valitsemani koodinumerot eivät ilmaise minkäänlaista järjestystä. Kategorioiden yhteydessä esittämissäni suorissa lainauksissa esiintyvät alleviivaukset, suuret kirjaimet, kirjoitusvirheet ja muut vastaavat tekstiin liittyvät seikat ovat opiskelijoiden alkuperäistä tekstiä.

Opintojen alussa hyvää soiton- ja laulunopettajaa kuvaamaan muodostui kuusi ylätason kategoriaa, jotka olivat pedagoginen osaaminen, vuorovaikutustaidot, muusikkous, elinikäinen oppiminen, rinnalla kulkeminen sekä persoonallisuus. Kaikki ylätason kategoriat sisälsivät useita keskitason kategorioita.

5.1 Pedagoginen osaaminen

Ensimmäinen tutkimusaineistosta muodostamani yläkategoria oli opettajan pedagoginen osaaminen. Tähän kategoriaan kuuluvissa opiskelijoiden esseissä ilmeni musiikkialalla vallitseva perinteinen mestari-kisälli-asetelma heidän kuvatessaan hyvää soiton- ja laulunopettajaa. Kirjallisuudessa erilaisten taitojen opettamiseen on perinteisesti yhdistetty tämä lähellä behavioristista ajattelua oleva malli, jonka mukaan opettajalla on ”mestarina” käsitys siitä, minkälaiseen lopputulokseen hän oppilaansa kanssa pyrkii. Tällöin ei-toivotut suoritukset ja suoritustavat pyritään muuttamaan tai sammuttamaan.

Yläkategoriaan pedagoginen osaaminen sisällytin useita keskitason kategorioita. Näistä ensimmäinen oli opettajan ohjelmiston- ja oppilaantuntemus.

5.1.1 Ohjelmiston- ja oppilaantuntemus

Useat musiikkipedagogiopiskelijat toivat esseissään esiin opettajan ohjelmistontuntemuksen. Opiskelijat tarkoittivat ohjelmistontuntemuksella soitettavan tai laulettavan ohjelmiston hallintaa ja tuntemusta. Ohjelmiston hallinnan ymmärrän siten, että opettaja osaa itse soittaa tai laulaa oppitunneilla työstettävää ohjelmistoa. Varsinkin soitto- ja lauluopinnoissaan pitkällä olevien oppilaiden ohjelmisto ei välttämättä ole helppoa, jolloin opettajalta itseltäänkin vaaditaan hyvää soitto- tai laulukuntoa. Opettajan ohjelmistontuntemus on myös sitä, että hän löytää vaikeustasoltaan ja tyylyltään oppilaille sopivaa ja vaihtelevaa harjoiteltavaa.

[...] hallitsee ohjelmistoa. (N₁)

Osoa valita oppilaalle sopivan ohjelmiston (ei liian helppoa tai ylivoimaa). (N₂)

Pystyy sanomaan oppilaalleen: ”Tää on sun tyylinen biisi. Tää sopii sulle”. (N₄)

Tuntee oppilaan ”tyylin” (sopivat kappaleet). (N₅)

Laaja ohjelmistontuntemus, osoa ehdottaa oppilaalle sopivia biisejä. (M₈)

Yrittää tarjota mahdollisimman paljon vaihtoehtoja kappaleista niin että ei käydä pelkästään ”ns” perustavaraa vaan voi valita mahdollisimman monesta. (M₁₅)

Ohjelmistontuntemuksen lisäksi opiskelijoiden esseistä nousi esille oppilaantuntemus. Esseissä oli useita mainintoja erilaisten oppilaiden opettamiseen liittyvistä vaatimuksista. Opiskelijoiden mielestä opettajan olisi otettava huomioon opiskelijoiden erilaiset lähtötilanteet ja tavoitteet ja mukautettava opetuksensa kullekin opiskelijalle sopivaksi.

Antaa kullekin oppilaalle oppilaan oman tason mukaista opetusta. (N2)

Osaa ottaa huomioon jokaisen oppilaansa henkilökohtaisen tason, ettei opeta liian korkealentoisia asioita. (M3)

Osaa löytää oppilaan vahvat ja heikot puolet ja hyödyttää niitä oikein. Osaa arvioida oikein oppilaan resurssit/kyvyt - ei vaadi ylivoimaisia. Ei luovuta oppilaan suhteen. (M7)

Hänellä tulee olla yleiskuva kunkin oppilaan tasosta ja edistymisestä jotta voisi antaa riittävän vaativia harjoitteita. (M9)

Opettajan tulisi tuntea oppilas siltäosin millaisia harjoituksia ja kappaleita kukin oppilas soittaisi. Opettajan tulisi tietää oppilaan vahvuudet ja heikkoudet ja sen mukaan kehittää oppilasta. (N18)

Hyvä opettaja on myös hyvä ihmistuntija. [...] En ole varma onko viikottainen ja säännöllinen soittotunti välttämätöntä jo pidemmälle ehtineelle oppilaalle. Kun oppilas tuntee oppineensa ja sisäistäneensä läksynsä, ja kun hän tuntee olevansa valmis tunnille hän voisi sopia tunnista opettajan kanssa. (M19)

Oppilaantuntemuksen tarkeys on mainittu myös kirjallisuudessa. Talvion (2002, 158) mukaan ammattitaitoisen opettajan on tunnettava oppilaiden taustat ja oppimistyyli ja valittava oikeat pedagogiset ratkaisut oppilaiden tarpeiden perusteella. Kentner (1979, 98) huomauttaa, ettei opettaja voi antaa oppilaalleen mitään sellaista, jota tällä ei jo ole, mutta opettaja voi ja hänen tehtävänsä on herättää nämä olemassa olevat ominaisuudet. Garam (2000) on samaa mieltä Kentnerin kanssa ja näkee hyvän opettajan opetuksen lähtökohtana opiskelijan omat edellytykset. Garam painottaa sitä, että hyvä opettaja osaa ottaa huomioon opiskelijan kyvyt ja kestävyuden. (Garam 2000, 53.) Kososen (2001, 104) tutkimuksessa pianonsoitonopiskelijat odottivat opettajan huomioivan oppilaidensa henkilökohtaiset lähtökohdat ja tavoitteet soitotunneilla.

5.1.2 Ammattietiikka ja -taito

Joissakin esseissä nousi esille opettajan ammattietiikka, johon sisällytin opettajan tasapuolisuuden ja rehellisyyden. Musiikkipedagogiopiskelijoiden mielestä opettajan olisi oltava tasa-
puolinen oppilaitaan kohtaan. Lisäksi opettajan antaman kannustuksen tulisi olla rehellistä. Perusteeton kannustus aiheuttaa oppilaan turtumisen kannustaviin sanoihin, jolloin kannustus menettää merkityksensä ja siitä tulee yhdentekevää oppitunnin täytettä.

Hyvä opettaja suhtautuu oppilaisiin tasapuolisesti. (N₄, N₅)

Kannustava, mutta ei väärin perustein! (N₁₆)

Myös Uusikylä (2006) tuo esiin opettajan tasapuolisuuden ja kannustuksen. Uusikylän (2006) mielestä opettajan olisi tuettava jokaista oppilasta, sillä hyvä oppimisympäristö luo oppilaille myönteistä ja realistista kuvaa itsestään ja mahdollisuuksistaan elää mahdollisimman hyvää ja arvokasta elämää. Hyvän opettajan olisi oltava oikeudenmukainen, eikä esimerkiksi jaettava rangaistuksia umpimähkään. (Uusikylä 2006, 41, 85, 88.)

Musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat ammattitaidon useassa esseessä. Ammattitaito on käsitteenä hyvin laaja, ja siihen voi oikeastaan sisältyä melkein mitä tahansa työtehtäviin liittyvää. Jotkut opiskelijoista viittaisivat ammattitaitoon yleisesti, jotkut selvensivät tarkoittamaansa:

Ammattitaitoinen. (N₄)

Ammattitaitoinen, opettajan täytyy tietää mistä puhuu!!! (N₁₁)

Pyrkii kehittämään oppilaan soittoa + muusikkoutta monipuolisesti. Hyvä opettaja ilmestyy täsmällisesti tunneille, ei päätätkö koko tuntia omista asioistaan vaan ennen kaikkea on keskittynyt oppilaan soittoon. Hyvä opettaja osaa mukautua tilanteen mukaan; välillä olla tiukka välillä taas suhtautua asioihin rennosti. (N₁₂)

Ammattitaitoinen. (M₁₃)

Tietoinen kaikesta soittoon liittyvästä, ”valaistunut” joka auliisti ammentaa tietotaitoa oppilaan päälle, ja juttu ei lopu kesken. [...] Perusasiat kunniaan. (M₁₄)

Osa antaa monenlaisia ohjeita esim. jos jokin asia ei toimi tietyllä tavalla, niin osaa antaa ohjeita eri tavoin, antaa monenlaisia harjoitusohjeita. (M₁₅)

Yleensäkin asiansa osaava, ammattitaitoinen, tietää teknisestä puolesta sekä tulkinallisesta puolesta. (N₁₆)

Osa puuttua tärkeisiin asioihin (virheisiin) ja tietää lääkkeen niihin. Pystyy osoittamaan oppilaan vahvat alueet ja vastaavasti heikot alueet. (M₁₇)

On tärkeää että opettaja etenee opetuksessaan järjestelmällisesti, systemaattisesti ja rauhallisesti. Opettaja ei siirry uuteen asiaan ennen kuin on varma että oppilas on sisäistänyt edellisen täysin. [...] Opettajan tehtävä on saada oppilaassa heräämään aito kiinnostus musiikkia kohtaan ja halu oppia tuottamaan sitä hyvin. (M₁₉)

Kirjallisuudessa hyvän opettajan pedagogista osaamista on määritelty eri tavoin. Talvio (2002, 158) toteaa, että ammattitaitoisella opettajalla on oltava hyvä aineenhallinta sekä tietämys opetussuunnitelman perusteista ja tavoitteista. Aineenhallintaan voi tässä yhteydessä sisällyttää hyvän soiton- ja laulunopettajan ohjelmistonhallinnan ja -tuntemuksen. Maijalan (2003, 184, 187) tutkimuksessa hyvänä ja ammattitaitoisena soitonopettajana pidettiin opettajaa, joka ottaa vastuun oppilaan soittotaidon kehittymisestä. Maijala (2003, 96) on todennut lisäksi, että hyvällä opettajalla on kyky nähdä opiskelijan soittoon liittyviä ongelmia ja auttaa niiden korjaamisessa. Tällöin opettajan tasapuolisuudella ja rehellisellä kannustuksella on tärkeä osa soitto- tai laulutaidon kehittämisessä. Lisäksi opettajan on tunnettava oppilaansa ja työskentelyn kohteena oleva ohjelmisto.

Uusikylä (2006, 65) esittää, että hyvä opettaja valitsee opetustapansa sen mukaan, kuinka hyvin ne edistävät opetuksen tavoitteiden mukaista opiskelua ja oppimista. Suonperän (1993) mielestä opettajan ammattitaidon perustana olisi aina oltava oman työn ja työolosuhteiden tuntemus ja siitä nouseva ammattitaito ja asiantuntijuus. Suonperä näkee yhtenä suurimmista puutteista opettajan ammattipätevyudessa oppimisprosessiin liittyvät seikat. (Suonperä 1993, 36.) Myös Grunwald (1997, 298) on kritisoinut sitä, että opettajat asettavat yleensä soitto- tai laulutaidon etusijalle varsinaiseen oppimisprosessiin nähden.

5.1.3 Monipuolisuus ja palautteen antaminen

Musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat esseissään hyvän soiton- ja laulunopettajan monipuolisuuden ja hänen antamansa palautteen oppilaan suorituksista. Molemmat ovat keskitason kategorioita yläkategoriassa hyvän soiton- ja laulunopettajan pedagoginen osaaminen. Kaksi opiskelijaa toi esille hyvän opettajan monipuolisuuden. Ensimmäinen opiskelija totesi hyvän opettajan monipuolisuuden ylimalkaisesti, mutta toinen täsmensi monipuolisuuden tarkoitavan esimerkiksi erilaisia soitettavia tai laulettavia harjoituksia.

Hyvä soitonopettaja on monipuolinen. (M3)

Monipuolinen, ei aina samoja harjoituksia yms. (N16)

Monipuolisuus hyvän soiton- ja laulunopettajan työssä voi tarkoittaa jo mainittujen erilaisten harjoitusten lisäksi erilaisia työtapoja. Monipuolisuus voi tarkoittaa vaikkapa soittimen vaihtoa erilaiseksi, jolloin esimerkiksi pianisti voi päästä soittamaan luokan pianon sijasta konserttisalin flyygelillä. Viikosta toiseen samanlaisina toistuvat oppitunnit tappavat vähitellen oppilaan kiinnostuksen ja innostuksen.

Myös kirjallisuudessa on tuotu esiin opetuksen monipuolisuus ja opettajan vaihtelevat työtavat. Kososen (2001, 104) tutkimuksessa pianonsoitonopiskelijat painottivat opettajan musiikillista monipuolisuutta. Uusikylän (2006, 67) mukaan opettajan olisi vaihdettava opetusmuotojaan riittävän usein. Ahon (2009) mielestä työtapoja pitäisi vaihdella, ettei opetus olisi niin ennalta arvattavaa. Työtapojen olisi oltava havainnollisia, selkeitä ja perustuttava vuorovaikutukseen. (Aho 2009, 58.) Vuorisen (2009) mielestä sellaista työtappaa ei olekaan, ettei joku toinen tapa olisi hetken kuluttua parempi. Jos opetus ei ole menetelmällisesti vaihtelevaa, opiskelijat väsyvät ja heidän joukossaan alkaa ilmetä häiriökäyttäytymistä. (Vuorinen 2009, 53 - 54.)

Musiikkipedagogiopiskelijoiden mainitsema opettajan antama palaute on myös keskitason kategoria ylätason kategoriassa pedagoginen osaaminen. Opettajan antama palaute oppijalle liittyy aina kaikkiin opetustilanteisiin. Luhtasen (1989, 295 - 296) sekä Rehusen ja Heinon (1990, 43 - 44) mielestä opettajan tärkein tehtävä on antaa palautetta suorituksesta, ettei siitä

jää väärää mallia. Myös Sloboda (1985, 230) korostaa palautteen antamista. Hänen (emt.) mukaansa hyvä opettaja rohkaisee ja antaa informaatiota ja palautetta luotettavasti ja tehokkaasti. Kolme opiskelijaa täsmensi, mitä palautteessa tulisi olla.

Pitää oppilaansa ajantasalla edistymisestä, ongelmista jne. (N1)

Antaa palautetta, myös positiivista. (N5)

Oppilaan pitäisi kuulla sekä haukkuja että kehuja. (N18)

Uusikylä (2006) toteaa, että opettajan kiittäessä oppilas saa myönteistä palautetta. Kiitoksen olisi kohdistuttava oppilaan käyttäytymiseen, ei hänen persoonaansa. Jos opettaja kiittää turhasta, kiitos palautteena menettää merkityksensä, eikä toimikaan enää vahvistajana. Uusikylän mielestä opettajat kiittävät usein epäjohdonmukaisesti, liian yleisluontoisesti ja liian harvoin. Positiivinen palaute on tehokkainta silloin, kun oppilas voi uskoa sen vilpittömyyteen. (Uusikylä 2006, 90, 144 - 145.) Aiheellinen positiivinen palaute tuli esille vain yhdessä esseessä:

Antaa aiheellisesti positiivista palautetta ja on vaativa siinä samalla. (N10)

Kuten Uusikylä (2006) esittää, kannustava palaute on erityisen tärkeä sellaiselle oppilaalle, jolla on oppimiso ongelmia. Kun oppilas työskentelee ahkerasti onnistuakseen, palaute on uskottava vasta sitten, kun asetettu tavoite on saavutettu. (Uusikylä 2006, 91.) Opiskelijat pitivät negatiivistakin palautetta tärkeänä, mutta se pitäisi osata muotoilla rakentavaksi:

Ei ”hauku lyttyyn”. (M7)

Kehut ja kritiikki tasapainossa, realistisia. (N11)

Hyviä ja huonoja puolia kerrottava tasapuolisesti. (M14)

Sano myös asioita suoraan. (M15)

Sano suoraan mikä on hyvää ja mikä huonoa, negatiivinen palaute täytyy silti osata muotoilla oikein!!! (N16)

Uusikylän (2006) mielestä kritiikin olisi motivoitava oppilasta myönteisesti ja osoitettava, että hän halutessaan pystyy saavuttamaan tietyt tavoitteet. Realistinen palaute olisi annettava arvostavasti ja kannustavasti. Oppilas, joka kokee menestyvänsä, motivoituu entistä enemmän, mutta oppilas, joka kokee, ettei menesty vertailussa, siirtää ikävät kokemuksensa vastaavanlaisiin uusiin tilanteisiin. (Uusikylä 2006, 88, 144.)

Maijalan (2003, 187) tutkimuksesta ilmenee, että opettajan antamalla palautteella oli tärkeä merkitys, koska varsinkin nuoret opiskelijat olivat sisäistäneet opettajan vaatimukset. Jos opettaja osoittaa uskovansa opiskelijan kyvykkyyteen, opiskelijassa herää halu menestyä ja hallita soittamista mahdollisimman hyvin. Maijala (2003, 100) toi tutkimuksessaan esille myös, kuinka tärkeää oli, että palaute kohdistui vain opiskelijan suoritukseen jättäen tilaa opiskelijan omalle osaamisen tunteelle.

5.1.4 Yksilöllisyyden ymmärtäminen

Yläkategoriaan pedagoginen osaaminen katsoin kuuluvaksi myös oppilaiden yksilöllisyyden ymmärtämisen. Musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat esseissään hyvän soiton- ja laulunopettajan ymmärtävän oppilaidensa yksilöllisyyden, mikä heidän näkemyksensä mukaan tarcoitti oppilaiden yksilöllistä kohtelua ja oppilaan persoonallisen ilmaisutavan kehittämistä.

Näkee oppilaat yksilöinä. (N₁)

Kohtelee jokaista oppilasta omana persoonanaan eikä vertaile muihin. (N₂)

[...] kohtelee heitä [oppilaita] yksilöinä. (N₁₀)

Ottaa huomioon oppilaan koko persoonallisuuden. (N₁₂)

Saa opiskelijan ajattelemaan ja tarkkailemaan. Haetaan oppilaan henk. koht. sisäisestä maailmasta jotain persoonallista lisäarvoa rikastuttamaan pelkkää tyylinmuokaista tulkintaa. Keskittyy kuhunkin oppilaaseen ainutlaatuisena yksilönä. Ei näe opiskelijoiden ”läpivirtauksesta” itseisarvoa. (M₁₃)

Sopeutuva oppilaan persoonallisuuteen, mikä on kaikille joskus mahdotonta, kaikkia ei voi täysin ymmärtää. (M₁₄)

Pitemmällä olevien oppilaiden kanssa pyrkii kehittämään oppilaan omaa persoonallista ilmaisukykyä enemmän ja osoittaisi enemmän erilaisia tapoja saman musiikillisen asian ilmaisemiseen. (M₁₇)

Uusikylä (2006) määrittelee yksilöllisyyden ymmärtämisen tarkoittavan sitä, että tarpeen tulen opettaja uskaltaa olla tiukka ja vaativa, mutta hänen on myös pystyttävä joustamaan suunnitelmistaan. Ei ole järkevää opettaa erilaisia oppilaita samalla tavalla. (Uusikylä 2006, 84, 98.)

5.1.5 Muut maininnat

Edellä esiintuotujen keskitason kategorioiden lisäksi musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat esseissään muutamia yläkategoriaan hyvän opettajan pedagoginen osaaminen sijoittamiani seikkoja. Olen luokitellut muihin mainintoihin ilmaisia, jotka tulivat esille vain yhdessä tai kahdessa esseessä. Kaksi opiskelijaa piti hyvänä opettajaa, joka välittää oppilaistaan:

Välittää oppilaistaan. (N₁₀)

Välittävä. (N₁₁)

Soittimesta riippuen opettajan on osattava ainakin joitakin yksinkertaisimpia soittimensa huoltotoimenpiteitä. Opettajat joutuvat yleensä huoltamaan opintojensa alkuvaiheessa olevan pikkuoppilaansa soitinta, mutta oppilaan taitojen lisääntyessä soittimen huoltotehtävät jäävät

vähitellen hänen vastuulleen. Soitinhuoltotehtäviä opetellaan aluksi soittotunneilla helpoista tehtävistä vaativiin edeten. Asian tärkeydestä huolimatta vain yksi opiskelijoista mainitsi soitinhuollon:

Tietää [...] ja soittimen huolto toimenpiteitä. (M₃)

Soitinhuolto on instrumenttikohtaista ja edellyttää opettajalta tietynlaista osaamista. Pianonsoitonopettajat harvoin huoltavat itse soittimiaan, mutta esimerkiksi jousisoitin-, puhallin- ja lyömäsoitinopettajien kohdalla tämä on varsin tavallista. Jotkut tehtävät ovat sangen vaativia, muun muassa kaksoisruokolehtisoittimien suuhisten valmistaminen on kokeneellekin opettajalle työlästä.

Opettajien joukossa on niitäkin, jotka kiusaavat oppilaitaan. Yleensä tämä on kuitenkin tahatonta, esimerkiksi opettajan vitsailua, jonka oppilas tulkitsee kiusaamiseksi. Kiusaaminen tuli esille vain yhden musiikkipedagogiopiskelijän esseessä.

EI PAINOSTA! kiusaa, eikä ilkeile. (N₁₁)

Uusikylä (2006, 10) toteaa, että opettaja on ehdottomasti alalle sopimaton, jos hän tietoisesti tai tiedostamatta haluaa nöyryyttää, alistaa ja nolata oppilaita. Nöyryyttäminen, alistaminen ja oppilaan nolaaminen (opettajan tätä tiedostamatta) on yleensä oppilaan kokemus opettajan hyväntahtoisesta vitsailusta tai naljailusta, jonka oppilas tulkitsee toisin, kuin opettaja on sen tarkoittanut. Opettajan olisikin valittava kommunikointityylinsä tarkasti, koska kaikki oppilaat eivät siedä hyväntahtoistakaan naljailua ja vitsailua. (Ks. Uusikylä 2006, 106.)

5.2 Vuorovaikutustaidot

Toiseksi yläkategoriaksi keräämästäni aineistosta muodostin hyvän soiton- ja laulunopettajan vuorovaikutustaidot. Musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat esseissään opettajakollegoiden näkemysten ja ammattitaidon arvostamisen, oppilaiden kuuntelun ja huomioon ottamisen, auktoriteettiaseman vuorovaikutustilanteissa sekä opettajan perustelutaidon.

Opettajan ammattiin liittyy monenlaisia vuorovaikutustilanteita. Opettaja on vuorovaikutuksen ammattilainen, joka kohtaa työssään erilaisia ihmisiä ja oppijoita. Opiskelijoiden kohtaaminen ja heidän elämäntilanteensa ymmärtäminen on opettajan perusosaamista, jota ilman oppimisen ohjaaminen ei onnistu. (JAOKK 2000 - 2001, 13.) Vain yksi opiskelija toi esille opettajan vuorovaikutustaidot ja erilaisten ihmisten kohtaamisen.

Pystyy vuorovaikutukseen. [...] Osaa kohdata erilaisia ihmisiä. (N₁)

Opettaja ja oppilas ovat Anttilan (2004b) mielestä parhaassa tapauksessa syvässä vuorovaikutuksessa, jolloin opettaja voi vaikuttaa oppilaisiinsa muutenkin kuin vain faktatietojen tasolla (Anttila 2004b, 329 - 330). Uusikylä (2006) puolestaan on todennut, että opettajan ja oppilaan välillä voi pahimmillaan olla suuri kuilu. Tähän liittyen opettaja saattaa hämmentää oppilaan, jos hän pitää omaa opetustapaansa ainoana oikeana. (Uusikylä 2006, 151.) Tämä tuli esille vain yhdessä esseessä:

Arvostaa myös muiden opettajien näkemyksiä ja ammattitaitoa koulukuntaeroista riippumatta, suvaitsevainen. (M₁₃)

Kollegoiden erilaistenkin näkemysten ja ammattitaidon arvostaminen olisi tultava esille hyvän opettajan viestinnässä siten, että oppilas voi todeta tämän. Erilaisilla näkemyksillä ja toimintatavoilla voidaan rikastaa yhteisön toimintaa, mikä opetuksessa voi koitua oppilaan hyödyksi.

Uusikylä (2006, 85) toteaa, että hyvä opettaja kuuntelee oppilasta. Soiton- ja laulunopetuksessa tämä on välttämätöntä. Kuuntelemalla opettaja esimerkiksi saa selville oppilaan kulloisenkin mielentilan, jolloin hän pystyy sovittamaan oman toimintansa oppilaan tarpeiden mukaiseksi. Oppilaan toiveita kuuntelemalla oppitunneilla työstettävää aineistoa on mahdollista saada rikkaammaksi ja opetusta tämän seurauksena monipuolisemmaksi. Kaksi musiikkipedagogiopiskelijaa mainitsi esseissään opettajan kuuntelutaidon:

Kuuntelee oppilasta. (N4)

Kuuntelee myös oppilaan toivomuksia siitä, mitä tunneilla voitaisiin käsitellä. (M9)

Kuuntelemisen lisäksi opiskelijoiden esseissä hyvän opettajan ominaisuutena pidettiin sitä, että hän ottaa oppilaan huomioon eri tavoilla. Opettaja ei liioin saisi olla ehdoton mielipiteisensä ja käsityksissään.

Ottaa huomioon oppilaan omat toiveet. (N4)

Ottaa huomioon oppilaan ajatukset ja mielipiteet. (N5)

Hyvä opettaja ottaa huomioon (varsinkin aikuisopetuksessa) oppilaan omat näkemykset. (M6)

Ei ole ehdoton = ottaa huomioon toistenkin ”näkemykset”. (M8)

Antaa tilaa opiskelijan ideoille, arvioi kriittisesti, muttei ammu lennosta periaatteen vuoksi. (M13)

Suonperän (1993, 99) mielestä opettajan olisi hallittava opetettava asia niin hyvin, että hän pysyy keskittymään opetukselliseen vuorovaikutukseen mahdollisimman tehokkaasti. Opetettavan asian hallintaan liittyvän opettajan auktoriteettiaseman vuorovaikutustilanteissa totesi yksi opiskelija:

Opettaja on se jota kuunnellaan. (N16)

Jotkut oppilaat haluavat jo opintojensa alusta saakka tietää, miksi jokin soitonopiskeluun liittyvä asia on tehtävä tietyllä tavalla. Näille syvällistä tietoa etsiville oppilaille ei tällöin riitä se, että opettaja opettaa vain sen, miten jokin tulisi suorittaa. Yksi musiikkipedagogiopiskelija mainitsi opettajan taidon perustella asioita.

Osa perustella sanomisensa. (M7)

Opettajan vuorovaikutustaidot ovat opetuksen onnistumisen kannalta tärkeät taidot. Opettaja voi ajattelemattomalla viestinnällään pilata oppimisilmapiirin, vaikka ei tarkoittaisikaan toimia näin.

5.3 Muusikkous

Kolmanneksi yläkategoriaksi keräämästäni aineistosta muodostin hyvän soiton- ja laulunopettajan muusikkouden. Musiikkipedagogiopiskelijat arvostivat soiton- ja laulunopettajan omaa muusikkoutta. Opettajan uskottavuutta pidettiin suurempana, jos hän itse on opetustoimensa ohessa esiintyvä muusikko. Tällöin opettaja pystyy opettamaan teknisten ja tulkinnallisten seikkojen lisäksi myös esiintymistä ja siihen valmistautumista. Opettajan arvostusta lisää, jos hän pystyy esittämään opinnoissaan pitkällä oleville opiskelijoille opiskelun kohteena olevia teoksia malliksi, mikä on käytännössä sangen vaativaa. Hakkarainen ja Hyytiäinen-Kesävuori (1994, 6) pitävätkin tärkeinä opettajan mallisuoritusta ja runsasta oppilaan harjoitusta oppitunneilla.

Tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijoista miesopiskelijat pitivät mallisuoritusta tärkeänä. Heidän mielestään opettaja voi esittää mallisuorituksen soittamalla itse tai käyttämällä tallennetta.

On hyvänä esimerkkinä. (M7)

On pystyttävä näyttämään virheetön esimerkkisuoritus tulevasta harjoitteesta, jos vaatii oppilaaltakin täydellisyyteen pyrkivää tulosta. (M9)

Soittaa tunnilla vaikkapa nauhalta elähdyttäviä esimerkkejä siitä, mihin pitäisi pyrkiä. (M14)

Hyvä muusikko, eli osaa näyttää käytännön asioita. (M17)

Muutama musiikkipedagogiopiskelija mainitsi opettajan tyylitajun, mutta opiskelijoiden esseistä ei täysin selvinnyt, mitä he tällä tarkoittivat. Opettajan oman tyylitajun esiin tuoneet opiskelijat suuntautuivat kaikki pop–jazz-musiikkiin.

Tietää [...] musiikkityylien eri vivahteet. (M3)

Tyylitajuinen. (N16)

Tyylitajuinen.” [...] Iso levyvarasto, eli pystyy antamaan esimerkkejä eri tyyleistä tai pystyy soittamalla näyttämään mistä on kyse. (M17)

Vaikka kirjallisuuden perusteella olisi voinut odottaa useampia mainintoja, vain yksi musiikkipedagogiopiskelija piti opettajan omaa esiintymistä tärkeänä. Tämän opiskelijan kommentti opettajan esiintymisestä oli lyhyt toteamus:

Esiintyy itse. (N1)

Neuhausin (1986) mielestä ihanneopettaja tietää ja osaa enemmän kuin opiskelija, vaikka opettajan paremmuus ei olekaan ehdotonta. Kun opiskelija on riittävän pitkällä, esiintyvän taiteilija-pedagogin opetuksesta on enemmän hyötyä kuin esiintymättömän pedagogin. (Neuhaus 1986, 190.) Anttila (2000, 70) kuitenkin pitää opettajan innostusta tärkeämpänä hänen soittotaitoonsa verrattuna. Kososen (2001, 103) tutkimuksessa pianonsoitonopiskelijat arvostivat opettajaansa muusikkona ja pedagogina pitäen tärkeänä opettajan omaa soittotaitoa ja musiikintuntemusta.

Furtwängler (1951, 39) on todennut, että esittävän muusikon toiminnan selittäminen on vaikeaa, koska ”se on enemmän sielullista kuin teknillistä laatua”. Furtwängler tarkoittanee tällä muusikon hiljaista tietoa. Garamin (2000) kokemuksen mukaan musiikin esittämisessä vaaditaan teknisen suorittamisen lisäksi paljon muutakin, muun muassa tulkintaa, persoonallista otetta, elävyyttä, puhuttelevuutta ja tyylinmukaisuutta (Garam 2000, 10). Schön (1988, 175) muistuttaa, että esittäjällä on myös vapaus valita muun muassa aksentit, äänen laatu ja väri, dynamiikka, agogiikka ja rubaton käyttö. Näiden lisäksi on vielä soitinkohtaista vapautta: muun muassa pianistilla sormijärjestykset ja pedaalin käyttö, jousisoittajalla sormitukset ja jousitukset, puhaltajilla kielitykset ja hengitys sekä lyömäsoittajilla käsijärjestykset.

5.4 Elinikäinen oppiminen

Neljänneksi yläkategoriaksi keräämästäni aineistosta muodostin hyvän soiton- ja laulunopettajan elinikäisen oppimisen. Kategorian merkittävydestä huolimatta pystyin sisällyttämään siihen vain muutamia mainintoja. Elinikäinen oppiminen on ammatillista kehittymistä, joka on tärkeää opettajan ja muusikon ammatissa. Vaikka ei esiintyisikään julkisesti, opettajan on pidettävä omaa muusikkouttaan yllä, sillä muuten opettaminen tulee ennen pitkää mahdottomaksi. Koska soittamisessa ja laulamissa on kyse taidosta, tässä tapauksessa silmän, korvan ja lihasten hienomotorisesta yhteistyöstä, muusikkouden ylläpitäminen tarkoittaa jatkuvaa omaa harjoittelua. Oma harjoittelu on paitsi jatkuvaa oppimista, myös hankitun taidon ylläpitämistä.

Elinikäiseen oppimiseen kuuluu lisäksi uusimpien virtausten seuraaminen. Musiikkipedagogiopiskelijoiden esseissä tulikin esille opettajan oma jatkuva kehittyminen ja uudistuminen:

Aikaansaseuraava. (N10)

Pitää yllä ja korostaa omaakin jatkuvaa oppimistaan. (M13)

Kerran hankittu koulutus ei musiikkialalla riitä, jos aikoo selviytyä työtehtävistään asianmukaisella tavalla. Opettajan olisikin lunastettava pätevyytensä toistuvasti koko uransa ajan (ks. Jussila 1993, 35). Tähän liittyen opiskelijoiden esseissä pelättiin erityisesti paikoilleen jäämistä ja kaavoihin kangistumista:

Ei jämähä paikoilleen, vaan seuraa mitä tapahtuu muuallakin kuin omassa oppilaitoksessa. (N1)

Ei kangistu kaavoihin, ammentaa uusia ulkopuolisia vaikutteita (uusia tekniikoita ym). (M8)

Heimonen (2005) on samaa mieltä, sillä hänestä vain yksityiskohtainen asioiden opettelu ei ole riittävää. Opetettavasta tiedosta suuri osa muuttuu nopeasti, minkä vuoksi tärkeintä olisi kehittää valmiuksia tiedon hankintaan ja sen kriittiseen arviointiin. (Heimonen 2005, 127.) Anttila (2004b, 330) pitää musiikkiin liittyvien taitojen kehittymistä mahdottomana ilman pitkäkestoista, käytäntöön liittyvää harjaantumista, koska musiikkialan eksperttien kehittyminen vie aikaa.

5.5 Rinnalla kulkeminen

Muodostin keräämästäni aineistosta viidenneksi yläkategoriaksi hyvän soiton- ja laulunopettajan rinnalla kulkemisen. Tarkoitin rinnalla kulkemisella tässä sitä, että opettaja on kiinnostunut oppilaastaan kokonaisuutena persoonana ja kulkee tämän rinnalla auttaen tarvittaessa. Kiinnostuksen kohteena ei tällöin voi olla vain oppilaan soittaminen, vaan hänen koko elämänsä. Rinnalla kulkemista voikin verrata urheiluvallmennukseen: kaikkien osatekijöiden on oltava kunnossa, ennen kuin kokonaisuus voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla.

Tutkimuksen tässä vaiheessa tähän kategoriaan tuli edellisen kategorian tavoin vähän mainintoja. Kategoria on kuitenkin tärkeä osa hyvän opettajan kokonaiskuvaa. Maijala (2003) tuo esille, että opettajan tuki ja kannustus vaikuttavat myönteisesti soiton oppimisen lisäksi myös opiskelijan kokonaisvaltaiseen kasvuprosessiin. Pelkän soittotekniikan ohjauksen sijasta tärkeää on löytää ”kokonaisvaltainen musiikkouden valtakunta”. (Maijala 2003, 95.) Yksi musiikkipedagogiopiskelija toi esseessään esille Maijalan tutkimukseen verrattavia seikkoja:

Auttaa oppilasta vähittäin luomaan arvomaailmansa, ihanteensa, tavoitteet ja päämäärät, itsekritiikin ja tyylytajan. Ensin painotus enemmän ”käsityöläistaitojen puolella”. Opitaan tekniikka, keinovaroja, omat rajoitukset. Sitten yhä enemmän painoa artistisuudelle. Koulitaan opiskelijasta taiteilijaa, tulkitsijaa. (M13)

Uusikylä (2006, 75) toteaa, ettei oppilaiden empatian tarve katoa mihinkään, koska kaikenikäiset kaipaavat sitä, että opettaja osaisi asettua heidän asemaansa sekä tukisi hyvinä ja huonoina päivinä. Garam (2000, 53) pitääkin opettajien ja ystävien tukea ratkaisevan tärkeänä opiskelijan tulevalle kehitykselle. Näihin lähteisiin liittyen kaksi musiikkipedagogiopiskelijää totesi opiskelijan elämäntilanteen huomioonottamisen.

Näkee opiskelijan elämäntilanteen. (N1)

Sellinen, jonka kanssa voi puhua muistakin kuin soittoon liittyvistä asioista. (N2)

Jos opettaja ja oppilas voivat puhua keskenään muustakin kuin soittoon liittyvistä asioista, se tarkoittaa luottamusta heidän välillään. On oppilaan itsensä päätettävissä, kuinka paljon hän haluaa kertoa elämästään soitto- ja laulutuntien ulkopuolelta, ja opettajan on hyväksyttävä tämä. Yksi musiikkipedagogiopiskelija totesi esseessään ylimalkaisesti:

Tukee oppilaan hyviä puolia. (M6)

Opiskelija ei täsmentänyt tarkemmin, mitä hän tällä tarkoitti. Grunwald (1997) näkee edellä olevien lähteiden tavoin soitonopettajan enemmän kokonaisvaltaisena valmentajana kuin vain tietoa jakavana asiantuntijana.

5.6 Persoonallisuus

Kuudenneksi yläkategoriaksi keräämästäni aineistosta muodostin hyvän soiton- ja laulunopettajan persoonallisuuden. Musiikkipedagogiopiskelijat kuvasivat hyvää opettajaa erilaisilla adjektiiveilla, joita voi käyttää puhuttaessa minkä alan opettajasta tahansa. Jotkut adjektiivit sopivat myös yleensä mukaviin ja ”hyviin” ihmisiin. Hakkarainen ja Hyytiäinen-Kesävuori (1994) esittävät musiikinopettajan ihmiseksi, joka on nöyrä, huumorintajuinen, temperament-

tinen, oikeudenmukainen, kannustava, ymmärtävä jne. Lyhyesti sanottuna musiikinopettajan olisi oltava esimerkillinen persoona. (Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 5 - 6.)

Musiikkipedagogiopiskelijoiden esseiden maininnoista moni sijoittui persoonallisuuskategoriaan. Ylivoimaisesti useimmin mainittiin kannustava³ opettaja. Opiskelijoista kolme täsmensi kannustusta:

Positiivisesti kannustava, joskus tarvittaessa ”perseelle potkija” (ainakin vähän). (M14)

Omalla esimerkillään kannustava. (M15)

Hyvä opettaja on erittäin kannustava eritoten jos oppilas ei usko oikein omiin kykyihinsä. (M19)

Vaativa ja ankara opettaja mainittiin useita kertoja. Kolme musiikkipedagogiopiskelijaa tarvensi mainintaansa.

Tarpeeksi vaativa (MUTTA EI LIIAN !!!). (N2)

Riittävän vaativa. (M9)

Vaativa, vaatii oppilaalta tarpeeksi, jotta motivaatio säilyisi. (N11)

Yksi opiskelija yhdisti kurin hyvän opettajan ankaruuteen. Hän kuvasi myös, minkälaisen opettajan haluaisi itse.

Hyvä soitonopettaja on mielestäni tarpeeksi ankara, muttei liian, ettei oppilas ala pelätä esim. soittotunteja. Riittävä kuri on siis ihan hyvä. Itselleni sopisi sellainen opettaja, joka on hitusen ankara. (N18)

Soiton- ja laulunopiskelu ei tuota tulosta, jos se ei ole riittävän kurinalaista. Vaativan opettajan toimintaan liittyy myös seuraava musiikkipedagogiopiskelijan kommentti. Tässä opiskelija kertoo, mitä oppilas joutuu tekemään työskennellessään kurinalaisesti.

Jos kappaleet ei mene niin harjoitellaan kunnes kappaleet menee. (M15)

³ Ilmaisulla kannustava opettaja on tässä eri merkitys verrattuna alaluvun 5.1.2 ilmaisuun (ks. Järvinen & Karttunen 1997, 168).

Kolme musiikkipedagogiopiskelijaa mainitsi hyvän opettajan innostuksen. Yksi opiskelija täsmensi mainintaansa:

Innostunut työstään, saa myös oppilaan innostumaan. (N16)

Kaksi opiskelijaa piti huumorintajuista opettajaa hyvänä opettajana:

Huumorintajuinen !!! (N2)

Hyvä jätkä (humoria). (M14)

Myös Uusikylä (2006) on todennut, että hyvä opettaja osaa käyttää huumoria. Tämä vaatii kuitenkin taitoa ja oppilaantuntemusta, koska ”se minkä joku kokee itseensä kohdistuvana huumorina, voikin olla toiselle paha loukkaus”. (Uusikylä 2006, 106.)

Musiikkipedagogiopiskelijat totesivat luovuuden, kekseliäisyyden ja näiden synonyymeiksi tulkittavat ilmaisut esseissään hyvän opettajan persoonallisuudenpiirteiksi. Opiskelijat eivät täsmentäneet, mitä he näillä adjektiiveilla tarkoittivat.

Luova ja idearikas. Mielikuvitusrikas. (N10)

Kekseliäs ja luova. (N12)

Musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat sekä joustavuuden että motivoivuuden kaksi kertaa. Yhden kerran mainittiin seuraavat hyvän opettajan persoonallisuuteen liittyvät adjektiivit:

Rehellinen. (N1)

Reilu. (N2)

Kärsivällinen, päättäväinen. (M3)

Taitava, maltillinen. (N5)

Aktiivinen ja yritteliäs. (N10)

Rento. (N11)

Ulospäin suuntautunut [...] on läsnä. (N16)

Ulospäin suuntautuneen opettajan maininnut opiskelija (N16) täsmensi vielä sanomaansa:

Jos ei muuten, niin ainakin työaikana ”ulospäin suuntautunut”, ei piiloudu pianon taakse soittelemaan ääniharjoituksia, vaan on läsnä, ”ystävänä” (laulajille tärkeä asia, sillä on kyse niin henkilökohtaisista asioista!) MUTTA SILTI: AUKTORITEETTI SÄILYY.

Yksi opiskelija (N10) totesi, että hyvää opettajaa kuvaavia persoonallisuudenpiirteitä voisi luetella loputtomiin. Lisäksi kaksi opiskelijaa mainitsi, minkälainen hyvä opettaja ei saisi olla:

Pahinta mitä ope — oppilas -suhteessa voisin ajatella olisi opettajan välinpitämättömyys. (N1)

Ei ole ylimielinen. (M7)

Epäselvyyden vuoksi en voinut sijoittaa seuraavaa mainintaa hyvästä opettajasta mihinkään kategoriaan. Ilmaisut hyvä tyyppi ja nasta kaveri voivat tarkoittaa mitä tahansa positiivista hyvän opettajan ominaisuutta.

Tietysti hyvä tyyppi ja kaikin puolin nasta kaveri. (M17)

Maijalan (2003, 85 - 86) tutkimuksessa ensimmäistä soitonopettajaa kuvattiin mukavaksi, innostavaksi ja luovaksi opettajaksi, joka osasi lisäksi motivoida oppilasta. Soitonopiskelun alkuvaiheessa tärkeimpänä pidettiin soittamaan innostavaa opettajaa, jonka tunneilla oli mukava käydä. Maijalan (2003, 95) tutkimuksessa toisen vaiheen soitonopettaja koettiin tärkeäksi, koska hän oli pedantti, tarkka ja vaativa opettaja. Mestariopettajaa luonnehdittiin Maijalan (2003, 100) tutkimuksessa ankaraksi ja nöyrää opiskeluasennetta vaativaksi opettajaksi.

5.7 Yhteenveto hyvä soitonopettaja ja -laulunopettaja -käsityksistä ammattikorkeakouluopintojen alussa

Muodostin hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -kuvauskategoriat opiskelijoiden kirjoittamien esseiden avulla kootusta aineistosta. Koko aineiston perusteella muodostin kuusi ylätasoa kategoriaa, jotka kuvaavat hyvän soitonopettajan ja laulunopettajan osa-alueita:

- A Pedagoginen osaaminen
- B Vuorovaikutustaidot
- C Muusikkous
- D Elinikäinen oppiminen
- E Rinnalla kulkeminen
- F Persoonallisuus.

On muistettava, että todellisuudessa nämä kategoriat eivät ole erillisiä kokonaisuuksia, vaan ne menevät osittain päällekkäin. Päällekkäisyys ilmenee paitsi musiikkipedagogiopiskelijoiden esseissä, myös lähdekirjallisuudessa. Jokainen kategoria on yhtä tärkeä, eikä mikään niistä riitä yksinään kuvaamaan hyvää soitonopettajaa tai laulunopettajaa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategoriat ovat tutkimuksen laadullinen tulos, ja mainintojen sijoittuminen näihin kategorioihin tutkimuksen määrällinen tulos (ks. taulukko 12). Tällöin taulukoiden tarkoitus on selvittää erilaisten käsitysten ilmenemistä, ei osoittaa varsinaisia kvantitatiivisia huomioita. Hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -käsitysten ensimmäisen tutkimusvaiheen määrällinen tulos on esitetty taulukossa 12.

TAULUKKO 12. Musiikkipedagogiopiskelijoiden [N=19] käsitykset hyvästä opettajasta ammattikorkeakouluopintojen alussa syyskuussa 1998

Opiskelijat	Ylätason kuvauskategoriat						Yht.
	A	B	C	D	E	F	
N1	x	x	x	x	x	x	6
N2	x	-	-	-	x	x	3
M3	x	-	x	-	-	x	3
N4	x	x	-	-	-	x	3
N5	x	x	-	-	-	x	3
M6	-	x	-	-	x	-	2
M7	x	x	-	-	-	x	3
M8	x	x	-	x	-	x	4
M9	x	x	x	-	-	x	4
N10	x	-	-	x	-	x	3
N11	x	-	-	-	-	x	2
N12	x	-	-	-	-	x	2
M13	x	x	-	x	x	-	4
M14	x	-	x	-	-	x	3
M15	x	-	-	-	-	x	2
N16	x	x	x	-	-	x	4
M17	x	-	x	-	-	x	3
N18	x	-	-	-	-	x	2
M19	x	-	-	-	-	x	2
Yht.	18	9	6	4	4	17	58

x = kategoriaan kuuluva maininta
- = ei mainintaa

Ylätason kuvauskategoriat

- A Pedagoginen osaaminen
- B Vuorovaikutustaidot
- C Muusikkous
- D Elinikäinen oppiminen
- E Rinnalla kulkeminen
- F Persoonallisuus

Taulukosta 12 ilmenee, että löysin keräämästäni aineistosta 58 mainintaa hyvästä soiton- ja laulunopettajasta syyskuussa 1998. Näistä maininnoista muodostin ylä-, keski- ja alatasen kategorioita. Kaikki ylätasen kategoriat sisältävät keskitason kategorioita. Eniten näitä on ensimmäisessä kategoriassa pedagoginen osaaminen. Keskitason kategorioiden sijoittuminen ylätasen kategorioihin on esitetty taulukossa 13.

TAULUKKO 13. Aineiston analyysissä muodostamani keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätasen kategorioihin syyskuussa 1998

Pedagoginen osaaminen	Vuorovaikus	Muusikkous	Elinikäinen oppiminen	Rinnalla kulkeminen	Persoonallis.
- ohjelmiston tuntemus - oppilaan-tuntemus - ammatti-etiikka - palaute - yksilöllisyys - soitinhuolto - ei kiusaa	-kuuntelu -huomioonotto -auktoriteetti	-mallisuoritus -tyylitaju -oma esiintyminen	-jatkuva kehittyminen -ei jää paikoilleen	-kokonais-valtaisuus -oppaana toimiminen	-kannustava -vaativa -innostunut -huumorin-tajuinen -luova -joustava -motivoiva

Pedagogiseen osaamiseen kuuluvassa keskitason kategoriassa palaute on lisäksi alatasen kategoria palaute, joka sisältää positiivisen ja negatiivisen palautteen. Nämä ovat ainoat musiikkipedagogiopiskelijoiden esseistä muodostamani alatasen kategoriat tutkimuksen tässä vaiheessa.

Musiikkipedagogiopiskelijoiden esseissä oli muutamia epäselviä mainintoja, jotka eivät sijoittuneet mihinkään kategoriaan. Kaksi opiskelijaa piti hyvänä sellaistaakin opettajaa, joka on omilta taidoiltaan rajoittunut tai jopa väärässä:

Voi olla väärässä. (M14)

Ei välttämättä teknisesti hyvä soittaja. (M17)

Seuraavassa maininnassa on epäselvää, tarkoittaako esseen kirjoittanut opiskelija opettajan vai oppilaan taitoja. Epäselvää on myös, mitä opiskelija tarkoittaa ilmaisulla oikea kuva.

Osa antaa oppilaalle oikean kuvan taidoistaan. (M7)

Epämääräisyyden vuoksi en voinut sijoittaa seuraavaakaan sinänsä positiivista mainintaa hyvästä opettajasta mihinkään kategoriaan:

Tietysti hyvä tyyppi ja kaikin puolin nasta kaveri. (M17)

Yksi musiikkipedagogiopiskelija kirjoitti annetun aiheen ulkopuolelta. Koska essee ei tältä osin vastannut antamaani aihetta, en voinut käyttää tätä osaa tekstistä kuvauskategorioita muodostaessani.

Opettajan pitäisi muistuttaa oppilasta toisinaan siitä ettei oppilas opettele läksyjään opettajan mieliksi vaan omaksi parhaakseen. [...] Opettajan tehtävä on saada oppilaassa heräämään aito kiinnostus musiikkia kohtaan ja halu oppia tuottamaan sitä hyvin.

Minä en henkilökohtaisesti pidä ollenkaan kurssitutkintoihin tähtäävästä opiskelusta. Opiskelen musiikkia koska haluan oppia soittamaan. Tämantakia en myöskään pidä opettajista jotka painottavat kurssitutkintojen merkitystä.

*Tärkeintä on musiikki itse. Myös motivaatio sen opiskeluun pitää löytyä musiikista.
(M19)*

Epäselvistä ja kuvauskategorioiden ulkopuolelle jäävistä maininnoista huolimatta pystyin muodostamaan syyskuussa 1998 hankkimastani aineistosta kuusi ylätason kategoriaa ja näille keski- ja alatasen kategorioita kuvaamaan hyvää soiton- ja laulunopettajaa, jotka olen esitellyt luvussa viisi. Muodostamani kategoriat ja musiikkipedagogiopiskelijoiden mainintojen sijoittuminen näihin kategorioihin ovat vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni hyvästä soiton- ja laulunopettajasta opiskelijoiden ammattikorkeakouluopintojen alussa.

6 KÄSITYKSET HYVÄSTÄ SOITON- JA LAULUNOPETTAJASTA OPINTOJEN EDETESSÄ

6.1 Käsitukset tammikuussa 1999

Tutkimusaineiston hankinnan toisessa vaiheessa tammikuussa 1999 musiikkipedagogiopiskelijat joutuivat pohtimaan edellistä esseetään: he kuvasivat hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -käsitystään vertaamalla sitä opiskelun alussa esittämäänsä kuvaukseen. Pyysin heitä arvioimaan, oliko heidän käsityksensä muuttunut ja syytä mahdolliseen muutokseen. Tammikuussa 1999 esseen aihe oli: ”Minkälainen käsityksesi hyvästä soitonopettajasta/laulunopettajasta on tällä hetkellä? Jos käsityksesi on muuttunut edelliseen vastaukseesi verrattuna, pohdi miksi se on muuttunut” (ks. liite 3). Ainoat muutokset ensimmäiseen vaiheeseen verrattuna olivat opiskelijoiden M₃, M₁₃ ja M₁₅ kohdalla. Opiskelijat M₁₃ ja M₁₅ eivät jostain syystä kirjoittaneet esseetä lainkaan, vaikka olivatkin paikalla. Opiskelija M₃ esitti ainoan uuden maininnan aineiston keruun tässä vaiheessa. Tämä uusi maininta sijoittui kuvauskategoriaan pedagoginen osaaminen:

Teknisiltä asioiltaan edelleenkin samanlainen käsitys. Sen lisäksi, että ”osaa ottaa huomioon jokaisen oppilaansa henkilökohtaisen tason” pystyy tarjoamaan tälle uusia asioita ja laajentamaan musiikillista näkemystä. Toisin sanoen ei opeta pelkästään eteenpäin sillä saralla, jonka oppilas on jo oppinut, vaan avaa uusia ovia, uusia tyylejä, jotka eivät oppilaasta välttämättä aluksi ole kauhean mielenkiintoisia. Mutta jos se ei niistä kiinnostu lainkaan, se on jo eri juttu...” (M₃)

Esseen tehtävänannosta huolimatta opiskelija ei ole pohtinut tarkemmin, miksi hänen käsityksensä on muuttunut ensimmäiseen esseeseen verrattuna. Muut opiskelijat ilmaisivat eri tavoin, ettei käsitys ole muuttunut:

Samanlainen kuin ed. kuvauksessa. (N2)

Käsitys ei ole muuttunut. (N4, N5, N10)

Samaa mieltä edelleenkin. (M7)

Sama kuin ennen. (M9)

Olen samaa mieltä kuin syksyllä. (N16)

Ei muutoksia. (N11)

Olen edelleen samaa mieltä. (N12)

Musiikkipedagogiopiskelija M17 on kokenut muutoksen epävarmuuden ilmentymänä, ei esimerkiksi tuloksena ajattelun kehittymisestä. Hänen ajattelunsa on kuitenkin kehittynyt aikaisempaan verrattuna, koska hän tuntee olevansa varmempi asioista.

Ei ole muuttunut pikemminkin olen varmempi asioista. (M17)

Kahdessa kuvauksessa opiskelijat olivat ilmeisesti ajatelleet jonkinlaista muutosta. He olivat jättäneet kuitenkin tarkentamatta ajattelussaan tapahtuneen muutoksen.

Luulen, ettei käsitykseni ole paljontaan muuttunut, joskin laulun opetuksen suhteen monet asiat mietityttävät, kun oma opetus laulun suhteen on aluillaan. (N1)

Mielipiteeni hyvästä opettajasta ei ole juurikaan muuttunut. (M19)

Sanat ”juurikaan” ja ”paljontaan” sisältävät ajatuksen muutoksesta. Yksi opiskelija on kokenut, että jonkinlainen muutos olisi ilmaistava, muttei ole kuitenkaan keksinyt mitään:

En poistaisi mitään, lisäisin kyllä mutta en keksi mitään. (M8)

Yhteenvetona aineistonhankinnan toisesta vaiheesta tammikuussa 1999 voi todeta, ettei toinen vaihe tuonut, yhtä poikkeusta (M3) lukuun ottamatta, mitään uutta opintojen alussa syyskuussa 1998 esitettyihin käsityksiin hyvästä soiton- ja laulunopettajasta.

Tarkastelen seuraavaksi musiikkipedagogiopiskelijoiden toukokuussa 1999, toukokuussa 2001 ja tammikuussa 2002 kirjoittamia esseitä. Toukokuussa 1999 esseen aiheita oli kaksi. Ensiksi opiskelijat kirjoittivat aiheesta ”Kuvaa opetusharjoittelua ohjannutta soitonopettajaa/laulunopettajaa, ja vertaa häntä omaan ”hyvä soitonopettaja/laulunopettaja -malliisi” (ks. liite 4).” Toiseksi opiskelijat kirjoittivat esseen aiheesta ”Vertaa itseäsi tällä hetkellä ”hyvä soitonopettaja/laulunopettaja -malliisi”. Mallisi on ohessa.” Toukokuussa 2001 ja tammikuussa 2002 esseen aihe oli: ”Kuvaile, minkälainen mielestäsi on hyvä soitonopettaja (laulunopettaja, jos pääaineesi on laulu).” Kuvaan tulokset kategorioittain tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineiston kuvailun tavoin (ks. luku 5).

6.2 Pedagoginen osaaminen

Toukokuussa 1999 opiskelijoiden esseistä välittyi ajatus, että opettaja pystyy opettamaan vain esittämäänsä teosta. Ahon (2009) mielestä tällainen ajattelu kuvastaa behavioristista opetustapaa, jossa opettaja jakaa tietoa. Tällöin myös yleensä soitetaan siten, kuin aina ennenkin on soitettu. Kuitenkin soittimien ohjelmiston laajuudesta johtuen kaikille opettajille tulee vastaan tuntemattomia teoksia, joita on työstettävä oppilaiden kanssa. (Aho 2009, 38.) Jotkut opettajat suorastaan etsivät näitä, koska niiden harjoittaminen ja esittäminen tuo vaihtelua opettajalle, oppilaille ja esitystilanteissa myös kuulijoille.

6.2.1 Ohjelmistontuntemus

Musiikkipedagogiikkaopiskelijat vertasivat toukokuussa 1999 pedagogiikkaa ohjannutta opettajaa ja itseään omaan hyvään opettaja -malliinsa. Verratessaan pedagogiikkaa ohjannutta opettajaa hyvään opettaja -malliinsa opiskelijat toivat esseissään esille opettajan ohjelmistontuntemuksen:

Hallitsee laajan ohjelmiston. (N1)

Eräs mielestäni todella positiivinen seikka opettajassani on, että hän miettii ja valitsee tarkkaan kullekin oppilaalleen sopivan ohjelmiston [...] mukaanlukien etydit, harjoitukset ym. (N2)

Verratessaan itseään hyvään opettaja -malliinsa kaksi opiskelijaa piti ohjelmistontuntemustaan puutteellisena. Toinen heistä (N5) yritti löytää ratkaisun ongelmaansa.

Ohjelmiston tuntemusta pitäisi laajentaa. Lisää ”porkkanoita” oppilaan mielenkiinnon herättämiseen. (N5)

Ohjelmisto pimennossa. (M8)

Toukokuussa 2001 kaksi opiskelijaa mainitsi ohjelmistontuntemuksen. Maininnat olivat erilaisia, koska toisen opiskelijan (N1) mielestä riitti, että hyvä opettaja tunsi perusohjelmiston, mutta toisen opiskelijan (N5) mielestä hyvän opettajan tuli hallita laaja ja monipuolinen ohjelmisto. Ohjelmiston laajuus riippuu tarkasteltavasta soittimesta, koska joillekin soittimille on sävelletty teoksia enemmän kuin joillekin toisille. Luultavasti pianon, viulun ja laulun ohjelmistot ovat kaikkein laajimmat. Epäselväksi jää, mitä opiskelija N1 tarkoittaa perusohjelmistolla: onko kyseessä musiikkiopiston perustason tasosuoritusten ohjelmisto vai kaikki kurssitukintotasot kattava keskeinen, kunkin kurssitukintason perusohjelmisto.

Tuntee perusohjelmiston. (N1)

Opettajan tulisi hallita laaja ja monipuolinen ohjelmisto. (N5)

Aho (2009) ei näe käytännön merkitystä sillä, kuinka hyvin opettaja tuntee teoksen. Oppilailla on kuitenkin tiettyjä samoja ongelmia teoksesta riippumatta. Kokenut opettaja näkee hänelle tuntemattomasta teoksesta heti sen tyylin, erityisongelmat ja muut oleelliset seikat. Lisäksi muutaman kuuntelukerran jälkeen teos on hänelle tuttu. Musiikkipedagogiopiskeli-

joiden esseistä välittyvästä ajatuksesta poiketen Aho pitää vaarallisena opettajan pitäytymistä vain tuttuihin teoksiin, koska tällöin opetukseen kuuluva luovuus jää helposti taka-alalle ja työskentelyä uhkaa rutinoituminen. Oppilaan uhkana on tällöin ajautua teoksen erikoistempu hallitsevaksi puurtajaksi, jonka luovuus ja mielikuvitus eivät kehity. Oppilaan kehitykselle hyödytön teos pitää tietenkin vaihtaa toiseksi. (Aho 2009, 38 - 40.)

Ohjelmistontuntemus on yksi soiton- ja laulunopettajan työn kulmakivistä. Tämä näkyi musiikkipedagogiopiskelijoiden esseissä siten, että tammikuussa 2002 opiskelijat toivat edelleen esille ohjelmistontuntemuksen:

Hyvä laulunopettaja on asiantuntija niin äänen kuin ohjelmiston suhteen. (N1)

Ohjelmiston valinnassa opettajan tehtävä on pitää huolta siitä, että ohjelmisto on sopivan tasoista: haasteita täytyy olla riittävästi, mutta ylivaikkeat kappaleet tukahduttavat helposti motivaation. Oppilaan omat mieltymykset on otettava huomioon myös ohjelmistoa valitessa. (N2)

Opettajan tulisi tuntea mahdollisimman laaja ohjelmisto, mitä pystyy opettamaan. (N5)

Hyvä ohjelmiston tuntemus ja halu laajentaa sitä. (M8)

Tuntee musiikkia laajasti (myös eri musiikkityylejä!) ja rakastaa sitä. (N10)

Harjoitettavan teoksen vaikeusaste on Ahon (2009) näkemyksen mukaan pohdittava tarkkaan. Teos ei saa olla liian vaikea, mutta ei liian helppokaan, koska molemmat aiheuttavat oppilaassa turhautumista. (Aho 2009, 58.) Opettajan ohjelmistontuntemuksella on ratkaiseva merkitys etsittäessä oppilaalle mielekästä harjoiteltavaa. Kun harjoitellaan, on tiedettävä, mitä tahtoo ja mitä tekee, sekä ymmärrettävä ero näiden välillä. Tällöin harjoittelu on tehokasta ja tuloksellista. (Aho 2009, 90.)

6.2.2 Palautteen antaminen

Musiikkipedagogiopiskelijat kokivat opettajan antaman palautteen tärkeäksi kaikkina aineistonkeruuvuosina. Toukokuussa 1999 yksi opiskelija (N4) mainitsi palautteen verratessaan pedagogiikkaa ohjannutta opettajaa hyvä opettaja -malliinsa:

Osoa sanoa negatiivisetkin asiat positiivisesti. (N4)

Verratessaan itseään hyvä opettaja -malliinsa opiskelijat mainitsivat positiivisen palautteen kolme kertaa. Negatiivista palautetta ei mainittu kertaakaan.

Yritän löytää joka asiasta jotain positiivista. (N4)

En muista yleensä antaa kovin paljon positiivista palautetta. (M8)

Positiivista palautetta viljelen runsaasti (N10)

Edellisestä aineistonhankintakerrasta poiketen opiskelijat toivat toukokuussa 2001 esille sekä positiivisen että negatiivisen palautteen. Positiivinen palaute mainittiin aina ennen negatiivista palautetta.

[...] antaa oppilaalle palautetta edistymisestä. [...] Oma kokemukseni musiikin saralta on, että palaute jää tutkintojen varaan ja näin kasaantuu liikaa tutkintotilan teisiin suorituspaineita. (N1)

Positiivinen palaute on oppilaan motivaation ja oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää ja sen antaminen tulisi olla opettajalle luonteva osa tunnin kulkua. Negatiivinen palautekin on silloin tällöin paikallaan, mutta sitä tulisi esittää vain aiheesta ja silloinkin äärimmäisen rakentavasti. Hyvän soitonopettajan tulisi sietää myös oppilaiden antamaa kritiikkiä (tietyissä rajoissa tietenkin). (N2)

Positiivista palautetta ei voi koskaan unohtaa. Negatiivisetkin asiat olisi hyvä osata pukea positiiviseen muotoon ”Tätä voisit vielä kehittää...”. (N4)

Hänen [kirjoittaja tarkoittaa opettajaa] tulisi antaa myös positiivista palautetta ja kehuja aina kun siihen on vähänkin syytä. Myös huonoista asioista on sanottava. On kuitenkin oltava asiallinen eikä haukkua oppilasta pönkittääkseen omaa itsetuntoaan. (N5)

Kyky antaa riittävästi palautetta. (M8)

Antaa kehuja onnistuneesta suorituksesta mutta ei anna kehuja turhasta. (M9)

Palautteen ohessa yksi opiskelija mainitsi esseessään opettajan taidon kehittää oppilaan kykyä oikeaan itsekritiikkiin. Opiskelija piti itsekritiikkiä itselle annettuna palautteena.

Ohjaa oppilasta terveeseen itsekritiikkiin jo alusta alkaen, jotta oppilas osaa itsekin sanoa sujuuko soitto halutulla tavalla, vai ei. (N10)

Anttilan (2000) tutkimustulosten mukaan opiskelijan realistiseksi kokema palaute hyväksyvässä oppitunnin ilmapiirissä tuki hänen minäpystyvyyttään ja lisäsi opiskelumotivaatiota. Opettajan palautteen antamista ja vastaanottamista helpotti opettajan ja opiskelijan välinen suora ja sopivan läheinen suhde, jolloin kielteinenkään palaute ei laskenut opiskelijan minäpystyvyyttä. (Anttila 2000, 126.)

Tammikuussa 2002 musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat palautteen aikaisempia aineistonkeruukertoja useammin. Palautteen ohessa opiskelijat toivat esille opettajan tilannetajun ja harkinnan.

Hyvä opettaja antaa palautetta oppilaan kehityksestä pitkällä ja lyhyellä aikavälillä. Oppilaantuntemuksen myötä hänellä on tuntuma oppilaisiin ja tilannetajua palautteen suhteen. (N1)

Palaute tehdystä työstä pitäisi harkita tarkkaan ja ottaa huomioon oppilaan aikaisempi kehitys. (N4)

Musiikkipedagogiopiskelijat erottivat palautteessa positiivisen ja negatiivisen palautteen. Kummankin palautteen antamista rakentavasti pidettiin tärkeänä.

Arviointitilanteessa (esim. tutkintotilanteet) hyvä opettaja osaa muotoilla sanotta vansa tuoden esille oppilaan sen hetkistä osaamista/puutteita monipuolisesti. (N1)

Hän antaa sekä positiivista että rakentavassa mielessä myös negatiivista palautetta. (N2)

Kuinka paljon negatiivista palautetta oppilas kestää. Pitäisi oppia sanomaan myös positiivisia asioita palautteessa. (M3)

Hyvä opettaja antaa aina palautetta, niin hyvää kuin huonoakin. On oppilaan kan nalta tärkeää, että hän kuulee mitkä asiat ovat kunnossa ja missä on vielä paranta misen varaa. Palautteen tulee aina olla asiallista, ei haukkuvaa eikä liian ylistävää. (N5)

Rohkeutta puuttua virheisiin ja epäkohtiin sekä antaa rakentavaa kritiikkiä. (M8)

Antaa palautetta positiivisesti rakentavassa hengessä oppilaan persoonaa latista matta. (N10)

Oppilaan suurimmat ongelmat soittamisessa tulee voida ottaa esiin ja antaa palau tetta näistä. (M14)

Hyvät asiat tulisi muistaa mainita, eikä vain korjata sitä mitä oppilas tekee väärin. Palautteen tulee olla tietysti rehellistä. (N16)

Ahon (2009) mielestä oppilaan on saatava palautetta onnistumisestaan ja edistymisestään, koska näillä voi vahvistaa oppilaan motivaatiota ja uskoa edistymiseen. Palautetta on annettava usein, ja sen on oltava rehellistä, positiivista ja kannustavaa. Ahon mielestä palautteessa kerro taan ensin hyvät asiat ja vasta tämän jälkeen korjausta vaativat. Kommentoinnin ei kuitenkaan tarvitse olla millään tavalla muodollista. Innostuneen opettajan on varottava liian pikkutark kaa analyysiä palautteessa, koska se voi aiheuttaa riittämättömyyden tunnetta ja motivaation laskua oppilaassa. Varottavia ovat myös katteeton kehuminen ja lipevyys, koska ne vesittävät opettajan uskottavuutta. (Aho 2009, 51 - 52.)

6.3 Vuorovaikutustaidot

Toukokuussa 1999 musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat vuorovaikutustaidot neljä kertaa opiskelijoiden verratessa pedagogiikkaa ohjannutta opettajaa omaan hyvä opettaja -malliinsa. Maininnat jakautuivat kahteen ryhmään. Opiskelijoista kolme oli tyytyväisiä tuntien vuoro vaikutustilanteisiin:

Tietenkin myös oppilas saa sanoa mielipiteensä. (N2)

Otaa huomioon myös oppilaan kommentit. Valmis keskustelemaan asioista. (N5)

Vuorovaikutus opetuksessa toimii hyvin. (M13)

Näistä opiskelijoista poiketen yksi opiskelija koki ongelmia tuntien vuorovaikutustilanteissa. Ongelmien syiksi hän esitti opettajansa väsymyksen ja taiteilijapersoonan.

Ongelmia (tai itse koen näin) esiintyy vuorovaikutustilanteissa varsinkin näin keväällä väsymyksen lisääntyttyä konflikteja tuntuu sattuvan. Joskus pohdin, miten paljon opettaja voi laittaa oman taiteilijapersoonansa piikkiin. Tarkoitan tällä lähinnä erilaisten ihmisten kohtaamista. No välinpitämättömyydestä opettajaani ei aina kaan voi syyttää. (N1)

Tainion (2007, 16) mielestä vuorovaikutustilanteissa opettajat ja oppilaat oppivat ja opettavat erilaisia vuorovaikutuskäytänteitä, jotka rakentavat oppimistilanteita. Näistä käytänteistä ainakin osa edistää oppisisältöjen oppimista ja sosiaalista kasvua. Opettajan lisäksi myös oppilaan on opittava oma roolinsa (Tainio 2007, 50). Tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijoiden verratessa itseään hyvä opettaja -malliinsa vuorovaikutustaidot nousivat esille kahdessa esseessä:

Ajattelen, että oma vahvuuteni suhteessa oppilaaseeni on lähinnä vuorovaikutustilanteissa. (N1)

Kuuntelen oppilaiden toiveita esim. uusia kappaleita valitessa annan vaihtoehtoja, joista voi valita mieleisensä. (N4)

Myös Kososen (2001, 103) tutkimuksesta ilmenee, että pianonsoitonopiskelijat saivat itse valita tunneilla soitettavan musiikin opettajan antamista vaihtoehtoista. Käytäntöä on mahdollista soveltaa jo vasta-alkajienkin soitto- ja laulutunneilla.

6.3.1 Kuuntelutaito

Opettajan työssä oppilaan kuunteleminen on erittäin tärkeää. Repo ja Nuutinen (2003) esittävät, että kuunteleminen on vaativaa, koska se on aktiivista ja älyllistä ponnistelua, jossa sovitellaan yhteen aikaisempia tietoja ja uutta tietoa. Kuuntelemisessa olisi keskityttävä puhujan viestin tavoitteeseen ja sanomaan, ennen kuin päättää omasta näkemyksestään. Muuten on vaarana, että kuulee vain sen, mikä sopii omaan mielipiteisiin. (Repo ja Nuutinen 2003, 169.) Tällainen kuunteleminen vaatii opettajalta paljon. Toukokuussa 2001 kolme musiikkipedagogiopiskelijaa toi esille opettajan kuuntelutaidon:

*Muutenkin oppilaalla tulisi olla varaa esittää tunnilla toivomuksia ohjelmiston/ope-
tuksen yms. suhteen. (N2)*

[...] myös oppilaan mielipiteet tulisi ottaa huomioon. Ihanne tilanne on, että keskustellaan mielipide-eroista ja perustellaan asioita. Opettajan ei pidä tuomita oppilaan mielipiteitä jos ne eivät ole samat kuin hänen omansa. (N5)

Omaa kuuntelemisen taidon, sekä musiikin, että oppilaan tarpeiden, tunteiden ja tuulien. (N10)

Repo ja Nuutinen (2003, 27 - 28) pitävät vietintätilannetta ihmisten kohtaamisena. Yksinker-
taistaen Vepsäläinen (2007) näkee opetustilanteen vuorovaikutuksen eräänlaisena opettajan
johtamana pelinä, jossa opettaja ohjaa vuorovaikutusta ja keskustelua haluttuun päämäärään.
Oppilaan osuudeksi tässä jää reagoiminen opettajan aloitteisiin ja tietojensa osoittaminen.
Opettajan osuutena on vastata siitä, että oppitunnilla käsitellään aiottua teemaa. (Vepsäläinen
2007, 156 - 157.)

6.3.2 Ihmissuhdetaidot

Kuten Saarikallio (2013, 37) toteaa, musiikki on opiskelijalle niin henkilökohtainen asia, että
opettajalta vaaditaan poikkeuksellista emotionaalista herkkyyttä ja kykyä ymmärtää opiskeli-
jaa. Musiikin oppimisessa tunteet ja elämykset ovat vahvasti mukana, jolloin opettajalla on ol-
tava hyvät ihmissuhdetaidot opetustilanteissa. Toukokuussa 2001 musiikkipedagogiopiskelijat
mainitsivat opettajan ihmissuhdetaidot neljä kertaa. Esille nousivat opettaja–oppilas-suhde ja
opettajien keskinäiset ihmissuhteet työpaikalla:

*Hyvä laulunopettaja omaa hyvät ihmissuhdetaidot. Hän saa kontaktin erilaisiin op-
pilaisiin [...]. Työyhteisössä ihmissuhdetaidot ovat myös valttia. Puhaltamalla yhteen
hiileen saadaan paljon aikaan projekteja joihin yksin ei voimat riitä - oppilaille uusia
mahdollisuuksia. (N1)*

*Hyvä soitonopettaja pyrkii luomaan oppilaaseensa hyvän ja luottamuksellisen
suhteen – koen erittäin tärkeäksi sen, että oppilaan on joka kerta mukava tulla
tunnille. (N2)*

*Mielestäni opettajan tulisi olla sosiaalinen ihminen. Hänen on tultava toimeen
erilaisten oppilaiden, niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin, kanssa. Opettajan tulisi
pystyä asettumaan oppilaan asemaan. (N5)*

*Ei tarvitse pyrkiä olemaan kaikkea kaikille – kollegan vahvuuksien tunnustamista ja
oppilaan tai opiskelijan rohkaisemista käyttämään hyväksi koko koulutusyhteisön
kollektiivista tietotaitoa sen eri jäsenten vahvojen alueiden kautta arvostan huomata-
tavana kypsyyden osoituksena. Hyvä on myös oppia hyväksymään omat ja muiden
huonot päivät, joista ei tekemälläkään saa täydellisiä mutta joista yhteisö oikealla
asenteella vaivatta selviytyy. (M13)*

Uusikylän (2006) mielestä opettajakoulutuksen opettajaihanteena on itsenäinen, pedagogis-
ten velvoitteiden ohjaama pedagoginen ajattelija, jolle kaikkein tärkeintä on suhde oppilaisiin.
Hyvän opettajan tavoitteena on auttaa oppilaitaan kasvamaan hyväksi ja ahkeriksi, oikean ja
väärän erottaviksi ihmisiksi. (Uusikylä 2006, 38.)

Tammikuussa 2002 musiikkipedagogiopiskelijat kokivat tärkeimmäksi vuorovaikutussuh-
teeksi opettajan ja oppilaan välisen suhteen. Opiskelijat kuvasivat erilaisia tilanteita opettajan
työssä.

Myös oppilaiden voimavaroja yhteistyössä kannattaa hyödyntää. Esim. laulunopeuksessa kyseessä ovat aikuiset opiskelijat ja heistä löytyy monenlaista osaamista. [...] Opettajan sosiaaliset taidot ja herkkyyys oppilaiden kuuntelemiseen ovat ensiarvoisen tärkeitä. Hän on valmis kohtaamaan hankalatkin asiat ja pyrkii ratkaisuihin. (N1)

Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu myös se, että vaikka itsellä olisi ollut kuinka huono päivä tahansa, ei hän pura huonotuulisuuttaan tai ongelmiaan oppilaisiin. (N2)

Oppilaille opettaja on usein esikuva, jonka sanoilla voi olla hyvinkin suuri merkitys. Mitä läheisempi opettaja – oppilas –suhde on, sitä enemmän opettajan sanoilla on merkitystä. [...] Jos opettaja toteaa yksitotisesti ”Soita forte” se ei ole läheskään yhtä tehokas kuin karjaisu ”SOITA FORTE”. Toki on otettava huomioon oppilas. Hiljainen, ujo arka oppilas saattaa hyvinkin pian lopettaa musiikkiharrastuksensa, jos tunneille mennessä täytyy pelätä, kuinka kovaa opettaja tällä kertaa huutaa ja kuinka pahasti muuten riehuu. (N4)

Kyky olla ystävällinen ja miellyttävä opettaja omista tuntemuksista huolimatta – kuitenkin asiakaspalvelua. (M8)

Jään särkeminen on tärkeää, pieni höpötystauko jostain yleisestä osoittaa, että olemme vain ihmisiä. Samalla tulee ilmi oppilaan henkinen tila, ja ohjeita voi antaa sen mukaan. Tietty empaattisuus astuu tässä kuvaan, ainahan voi olla ylimääräisiä huolia ja murheita. (M14)

Kaikilla opettajilla on joskus huonoja hetkiä, jolloin he toimivat ajattelemattomasti. Uusikylä (2006) toteaaakin, että opettaja voi toimia oppilaiden mielestä huonosti, vaikka hän tarkoittaaikin hyvää. Opettajan toiminnan kokeminen hyvänä tai pahana on ainakin osittain subjektiivista. (Uusikylä 2006, 83.) Tammikuussa 2002 yksi musiikkipedagogiopiskelija mainitsi opettajan sosiaaliset taidot:

Opettajan on oltava sosiaalinen. Hänen on tultava toimeen erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa. (N5)

Rajamäki (2007, 164) näkee, että opettajan olisi käyttäydyttävä ammattinsa edellyttämällä tavalla, sillä tarkoituksenmukainen roolikäyttäytyminen osoittaa hyvää ammattitaitoa. Aho (2009) esittää, että jos jokin projekti, esimerkiksi suuren konserton harjoittaminen, on pitkällä, alkavat opiskelijan herkkyyden ja tunteiden olla pinnassa. Tällöin hän on usein herkkä ja haavoittuva. Tässä vaiheessa opettaja voidaan helposti ymmärtää väärin, ja esimerkiksi opettajan huumorimielellä antamat neuvot voivat loukata ja aiheuttaa mielipahaa. Ihmiset puhuvat ja ymmärtävät niin monin eri tavoin, että joku voi loukkaantua sellaisesta, joka toiselle on arki kieltä. Opiskelija ei yleensä uskalla tai pysty kertomaan mielipahaansa, ja voi näin olla loukkaantunut ja sen seurauksena varautunut pitkän aikaa, eikä opettajalla ole minkäänlaista aavistusta mielipahan syystä. (Aho 2009, 22.)

Vuorovaikutustilanteisiin kuuluvat myös opettajien keskinäiset suhteet työpaikalla. Kaksi musiikkipedagogiopiskelijaa mainitsi nämä suhteet tammikuussa 2002.

Hyvä opettaja työskentelee yhteistyössä muiden kanssa omassa työyhteisössään. Hän uskoo, että yhdessä saa aikaan enemmän. Työtoveri ei ole uhka tai kilpailija. Toisaalta ymmärrän sen, ettei yhteistyö kaikkien kanssa ole mahdollista. Siihen kannattaa kuitenkin pyrkiä. (N1)

Kyky arvostaa muita näkemyksiäkin edustavia kollegojaan. (M13)

Ahon (2009) mielestä negatiivinen ihminen pyrkii vahvistamaan negatiivista ajatteluaan, kun taas positiivinen ihminen toimii päinvastoin. Ongelmatilanteen kärjistyessä kahden opettajan välillä, faktoilla ja järkipuheilla ei ole mitään merkitystä. Esimerkiksi kateuden kohteeksi joutunut opettaja on hankalassa tilanteessa ja puolustuskyvytön. Kateellisen ja negatiivisen opettajakollegan mielipide perustuu yleensä hänen omiin taiteellisiin kuvitelmiinsä ja toiveisiinsa, muutamien ongelmaoppilaiden valituksiin sekä ehkä joihinkin satunnaisesti kuultuihin tasoltaan vaatimattomiin esityksiin. Kateus saattaa johtaa jopa opettajakollegan työn sabotointiin. (Aho 2009, 43.)

6.3.3 Auktoriteetti

Oppitunnin vuorovaikutukseen kuuluu keskustelua, jota opettajalla Saharisen (2007) mielestä on valta ohjata. Saharinen tuo opettajan auktoriteettiaseman esille muun muassa palautteen antamisena, oppilaiden virheiden korjaamisena ja erilaisiin rikkeisiin reagoimisena. Oppimisen edellytyksenä voidaan jopa pitää opettajan ja oppilaan välistä pedagogista auktoriteettisuhdetta. (Saharinen 2007, 261.) Opettajan auktoriteettiasema nousi esille kolmen musiikkipedagogiopiskelijän esseessä toukokuussa 2001:

[...] opettajan tulisi kuitenkin säilyttää oma auktoriteettinsa ja huolehtia tunnin johdonmukaisesta etenemisestä. (N2)

Monesti ajatellaan, että opettaja on auktoriteetti ja oppilas vain alemmassa arvossa oleva yksilö. Tämä ei mielestäni pidä paikkaa. (N5)

Hyvä ope on kaikin puolin mukava tyyppi jolla on auktoriteettia (Jotta oppilas uskoisi)!!! (M17)

Saastamoinen (2011) esittää, että opetustilanteiden hierarkiaa esiintyy historiallisten seikkojen vuoksi. Hänen mielestään opetustilanteissa nykyisin opettajalla ei enää ole ehdotonta tietoa siitä, mitä pitäisi opettaa, miten ja mikä on hyvää opetusta. Tällöin opiskelija ei voi tukeutua ulkopuolisiin auktoriteetteihin. Opettajan osuudeksi jää mahdollisuuksien, ei vastausten tarjoaminen. Näin vastuu oppimisesta siirtyy oppilaalle ja opettajan eettinen vastuu näyttäytyy vuorovaikutuksessa. (Saastamoinen 2011, 14.) Tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijat kokivat hyvän opettajan auktoriteetin tärkeäksi myös tammikuussa 2002:

Hyvän opettajan tunneille on mukava tulla: opettajan kanssa voi keskustella "kaverillisesti" muustakin kuin soittoon liittyvistä asioista, mutta opettaja säilyttää kuitenkin tunneilla oman auktoriteettinsa. (N2)

Tietysti opettaja on tiettyssä määrin auktoriteetti, mutta ei liian paljon oppilaan yläpuolella. (N5)

Vaikka oppilas – opettaja –suhde olisi toverillinen, opettajan auktoriteetti on silti säilytettävä. Opettaja on se, jota kuunnellaan. (N16)

Borg (1987) tuo esiin opettajan auktoriteettiaseman huonot puolet. Oppilas pitää opettajaa auktoriteettina, mikä käy ilmi edellisistä maininnoista, ja pahimmassa tapauksessa opettaja Borgin mielestä pystyy asemansa perusteella syöttämään oppilaalle kaikenlaista, myös epäolennaista ja väärää tietoa. (Borg 1987, 30.)

6.3.4 Selkeä puhetapa ja viestintä

Selkeä puhetapa ja viestintä ovat välttämättömiä opettajan työssä. Tutkimusaineistossani opettajan selkeä puhetapa ja kieli mainittiin musiikkipedagogiopiskelijoiden esseissä ensimmäisen kerran toukokuussa 2001:

Tarvittaessa olisi pystyttävä muuntautumaan lapsen maailmaan ja käyttää kieltä, jota lapsi ymmärtää. Tällöin ovat tärkeitä monet mielikuvat. Lapsi omaksuu asioita helpoimmin oman tasoisen kielen kautta kuin aikuisen käyttämän vaikeaselkoisen kielen kautta. [...] Palaute tulisi myös antaa selko kielellä ettei oppilaalle jää mitään epäselväksi. (N5)

Opetus selkeää (kielenkäyttö ja artikulointi), esiintyminen mielenkiintoista. (M8)

Musiikkipedagogiopiskelijoiden tavoin myös Uusikylä (2006, 84, 88) pitää opettajan sanavalintoja ja kielenkäyttöä tärkeinä. Rajala (2007) korostaa viestin perillemenon ja sen ymmärrettävyyden merkitystä. Viestin ymmärrettävyys on kaikkein tärkeintä, mikä ei tarkoita viestinnän ja kielenkäytön elävyyden puuttumista. (Rajala 2007, 129.) Tähän liittyen yksi musiikkipedagogiopiskelija toi esille opettajan selkeän viestinnän tammikuussa 2002:

Käyttää selkeää viestintää sekä fyysisesti kehonkielellä, että sanoin. Ei siis anna toisiaan kumoavia tai ristiriidassa olevia ohjeita eikä kommentteja. (N10)

Rajala (2007) on todennut selkeälläkin viestinnällä olevan ongelmia. Viestintätilanteissa sanomat eivät aina saavu perille vastaanottajalle, niitä ei ymmärretä tai ne ymmärretään väärin. (Repo & Nuutinen, 2003, 25 - 26; Rajala 2007, 130.)

Yhteenvedon opetuksen liittyvästä vuorovaikutuksesta voi todeta, että opettaja johtaa vuorovaikutusta tilannearvioiden, oppilaantuntemuksen ja omien kasvatuskäytäntönsä mukaisesti. Oppitunnin onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksenä on, että opettaja ja oppilas noudattavat omia vuorovaikutuksellisia roolejaan. Opettajan ja oppilaan välillä on sanaton vuorovaikutussopimus, joka on uusittava joka tunti. Uusimisessa toimitaan sopimuksen mukaisesti tai yritetään venyttää sopimuksen rajoja, jolloin oppilaat yleensä pyrkivät saamaan lisää vuorovaikutuksellisia oikeuksia ja johtamaan keskustelua haluamaansa suuntaan. Opettajan on toimittava koko ajan opettajalle sopivan vuorovaikutuksellisen roolin mukaan ja samalla sopimus uusitaan. Tällöin oppilaalle jää oppilaan rooli. (Vepsäläinen 2007, 177.)

6.4 Muusikkous

Arlander (2011) erottaa toisistaan esittäjän ja esiintyjän. Hänen mukaansa esittäjä esittää jotakin tai asettaa jotakin esille. Esiintyjä puolestaan on esillä, asettaa itsensä esille tai suostuu esille asetettavaksi. Kun yleisölle esitetään jotakin joudutaan usein samalla esiintymään itsekin. Arlander pitää esittäjänä esiintyjää tai esittäjää (esimerkiksi muusikkoa), joka tulkitsee toisen henkilön luoman teoksen (esimerkiksi sävellyksen). Esittäjä on tekijän tulkki, jonka tulkinta on enemmän tai vähemmän omaperäinen. Esiintyjä ja esittäjä pidetään yleensä ensisijaisesti tulkitsijoina, joiksi esimerkiksi muusikoita tavallisesti koulutetaan. (Arlander 2011, 87, 96.)

Anttila (2004a) näkee opettajan aina myös taiteilijana, koska hän esiintyy joka päivä oppilailleen. Tällöin opettaja onkin päivittäin esiintyvä muusikko, jolle ei kuitenkaan yleensä taputeta, eikä hänestä kirjoiteta lehdissä. (Anttila 2004a, 215.)

6.4.1 Mallisuoritus

Musiikkipedagogiopiskelijat katsoivat toukokuussa 1999 muusikkouteen kuuluvaksi sen, että opettaja soittaa tai laulaa itse. Anttilan (2004a, 215) tavoin opiskelijoiden mielestä kyseessä voi olla mallisuoritus tunnilla tai opettajan muu julkinen esiintyminen. Kolme opiskelijaa mainitsi mallisuorituksen verratessaan pedagogiikkaa ohjannutta opettajaa hyvä opettaja -malliinsa:

Opettajani soittaa itse ehkä liian vähän tunnilla. (M8)

Näyttää, kuinka tekniikasta on apua tulkinnassa ja päinvastoin. (N10)

Olisin toivonut opettajaltani, että olisi myös soittanut tunnilla asioita ulos eikä vain sanonut joskin kyllä siitäkkin tajuaa, mutta olisi hyvä kuulla ”oikea” tulkintakin. (M15)

Mallisuorituksen taustalla on ajatus oppimisesta opettajan ja oppilaan välisenä suhteena, jossa opettaja välittää hallitsemansa asian oppilaille, jolta se puuttuu (ks. Lehtisalo & Raivola 1999, 27.) Kyse on jäljittelystä⁴, jota Wilson (2003) pitää ihmisen vaistotoimintana. Jäljitellään ihmiset tarkkailevat muita pyrkiessään omaksumaan heidän käyttäytymisensä piirteitä itselleen. Näin omaksutaan muun muassa kulttuurin käyttäytymissääntöjä, erityisesti kieleen ja kehonkieleen liittyviä seikkoja. (Wilson 2003, 28.)

⁴ Jäljittelyyn perustuva oppiminen on erityisen kehittynyt lapsilla (Wilson 2003, 28).

Toukokuussa 2001 musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat edelleen opettajan mallisuorituksen. Opettajan arvostusta lisäsi, jos hän pystyi esittämään opinnoissaan pitkällä oleville oppilaille opiskelun kohteena olevia teoksia malliksi, mikä on käytännössä sangen vaativaa:

Laulunopettajalla on tietysti itsellään riittävät tekniset taidot näyttää esimerkkiä oppilaalle. (N16)

Opettajan tulee olla ”mukana” tunneilla, annettava joku käsitys saundista ja siitä mihin oppilaan kohdalla pyritään. (M14)

Last (1982, 119) näkeekin, ettei opettajan pelkkä sanominen jostakin asiasta riitä, koska oppilaalla on soittotunneilla yleensä paljon omaksumista ja muistamista. Garam (2000) korostaa opettajan mallisuoritusten korkeaa tasoa, että oppilas saa kuvan myös musiikin hienoimmista vivahteista esimerkiksi soinnista ja värisävystä, joita tavoitellaan. Malliksi soittamisesta on hyötyä myös pitkällä oleville oppilaille. (Garam 2000, 234.)

Opettajan mallisuoritukset vaativat opettajalta jatkuvaa oman soitto- ja laulukunnon ylläpitoa, mikä voi olla vaativaa muiden opettajan töiden ohessa. Tammikuussa 2002 opettajan antaman mallisuorituksen mainitsi ainoastaan yksi musiikkipedagogiopiskelija:

Koska ääni on laulunopettajan työväline, jaksaa hyvä opettaja pitää huolta omasta instrumentistaan ja kannustaa oppilasta samaan. En tarkoita tällä sitä, että hänen pitäisi olla esiintyvä taiteilija. Vaan opettaja pystyy näyttämään oppilaalle eteen esim. harjoituksia ja ohjelmistoa. (N1)

Garam (2000) pitää esikuvaa oppilaalle tärkeänä, koska esikuvan puuttuminen voi olla jopa opintoja hidastava tekijä. Taitavamman soittajan esimerkki varsinkin varhaislapsuudessa on musiikillisten kykyjen kehittämisessä ratkaisevan tärkeä. Oppilaan ensimmäinen idoli on yleensä oma opettaja. Garamin mielestä opettajan olisi ehdottomasti soitettava malliksi tunneilla, koska oppilaalle ei voi muuten muodostua minkäänlaista mielikuvaa siitä, mikä on soitotunnin tavoite. (Garam 2000, 232, 234.)

6.4.2 Oma muusikkous ja soittotaidon ylläpitäminen

Oistrah (teoksessa Garam 2000, 54) pitää esiintymistä musiikkialan ammattilaiselle tärkeämpänä kuin opettamista, mutta opettaminen on kuitenkin esiintyvälle muusikolle aina hyödyllistä. Musiikkipedagogiopiskelijat nostivat esille opettajan oman esiintymisen ja instrumentin hallinnan. Toukokuussa 1999 yksi opiskelija piti tärkeänä opettajan julkisia esiintymisiä:

Esiintyy itse. (N1)

Aho (2009) pitää hyvänä opettajan ja oppilaan yhteissoittoa, jos opettaja on aktiivisesti harjoitteleva ja konsertoiva muusikko. Hänen musisoinnistaan oppilas voi saada lisää energiaa, mikä voi olla oppilasta innostavaa. Taitavan muusikon kokemus saattaa jopa avata ja nopeuttaa joitakin prosesseja. (Aho 2009, 20.) Myös Anttilan (2000) tutkimustulokset ovat samansuuntaisia. Hänen mukaansa opettajan mallisoitto motivoi opiskelijoita. Anttila pitää kuitenkin opettajan innostusta tärkeämpänä kuin hänen soittotaitoaan. (Anttila 2000, 70, 126.) Verratessaan itseään hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -malliinsa yksi opiskelija nosti esille oman instrumentin hallinnan (vrt. Aho 2000):

Puutteita tällä hetkellä (lue edelleen) oman instrumentin hallinnassa. Ongelmia tuottaa lähinnä se, että työstää omassa laulamissa aivan eri puolia kuin aloitteleva oppilas. (N₁)

Soittaminen ja laulaminen ovat erityistaitoja, joiden oppiminen on vaativaa ja vie vuosia. Perusvirheiden korjaaminen on haastavaa ja onnistuu harvoin täysin. Tämän vuoksi jo oikea alkeisopetus on tärkeää. Tekniikan rakentamisessa opettajan ammattitaito on ratkaisevassa asemassa alusta alkaen. (Garam 2000, 198.) Sen vuoksi opettajan laadukkaalla mallisuorituksella voidaan ratkaista monta ongelmaa.

Toukokuussa 2001 tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijat arvostivat edelleen opettajan omaa muusikkoutta. Opettajan uskottavuus katsottiin suuremmaksi, jos hänellä on omaa esiintymiskokemusta:

Hyvällä opettajalla on paljon kokemusta käytännön musisoinnista. Sen lisäksi, että hän ymmärtää opettamansa asiat teoriassa, hän osaa tuoda ne myös käytäntöön. Soitonopettaja joka ei ole ahkerasti keikkailut ja elättänyt itseään soittamalla, ei ole mielestäni yhtä uskottava, kuin kyseistä työtä tehnyt. Opettaja tarvitsee ”katuuskottavuutta” opettamiensa asioiden perustaksi. (M₃)

Tärkeä taito hyvällä opettajalla on se, että hän osaa itse soittaa omaa instrumenttiaan hyvin. (N₄)

[...] tekniikkaan liittyvät asiat tulisi myös olla vahvasti hallussa. (N₅)

Olisi hyvä, jos opettajalla olisi itsellä omaa harjoittelua vaativia tehtäviä. (M₁₄)

Opella täytyy olla myös keikka/konsertti kokemusta eli katu-uskottavuutta jotta pystyy ohjaamaan oppilastaan käytännön asioissa. (M₁₇)

Ahon (2009) mielestä hyvät opettajat ovat aina täysiverisiä muusikoita, mutta korkeatasoinen muusikkous ei takaa hyvää opetustaitoa (vrt. Oistrach teoksessa Garam 2000, 54). Parhaat opettajat ovat kuitenkin ainakin joskus osanneet soittaa, ja he ovat esiintyneet erilaisissa kokoonpanoissa. (Aho 2009, 20.)

Vielä tammikuussa 2002 tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijat pitivät soiton- ja laulunopettajan omaa muusikkoutta tärkeänä. Opettajan uskottavuutta pidettiin suurempana, jos hän itse on esiintynyt muusikkona. Tällöin opettaja pystyy opettamaan teknisten ja tulkinnallisten seikkojen lisäksi myös esiintymistä ja siihen valmistautumista.

Hän ei ainoastaan opeta eteenpäin niitä asioita joita hänelle itselleen on opetettu, vaan hän on itse oman muusikkoutensa kautta löytänyt ne asiat, jotka hänen mielestään ovat tärkeimmät. Ja hän on sisäistänyt juuri ne asiat läpikotaisin. [...] Mielestäni muusikkouden yksi tärkeä osatekijä on muusikon itsetunto. (M3)

Hyvä soittimen tekninen taitamus – osaa tarkkailla oppilaasta oikeita asioita. (M8)

Hyvä opettaja on asiantuntija omassa soittimessaan, ja harjoittelee soittoa, mielellään hän on myös muusikko. (M14)

Ammattitaitoinen soittaja = tehnyt soittajan töitä itsekin, tietää mistä puhuu. (N16)

Borg (1987) tyrmää ajatuksen hyvästä laulajasta hyvänä opettajana, koska esimerkiksi monet suuret laulajat ovat keskittyneet vain omaan laulamiseensa ja uransa luomiseen, eivätkä tiedä laulun opettamisesta mitään. Hän pitää jokaista ihmisääntä niin ainutlaatuisena, ettei voi olla olemassa mitään yleistä, kaiken kattavaa, jokaiselle äänelle sopivaa opetusmenetelmää. (Borg 1987, 31.) Sibeliuskin (Mäkelä 2007) on todennut, ettei hän osaa opettaa. Tästä huolimatta hän opetti vastentahtoisesti ja epäsäännöllisesti Wegeliuksen ja Kajanuksen perustamissa musiikkikouluissa vuosina 1892 - 1901. (Mäkelä 2007, 79.)

Tammikuussa 2002 kaksi tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijää koki opettajan oman soittotaidon ylläpitämisen tärkeäksi:

Hyvä opettaja pitää huolta myös omasta soittokunnostaan. (N2)

Ope pitää huolta omasta soittotaidostaan ja katu uskottavuudestaan. (M17)

Maijalan (2003) tutkimuksessa mestariopettajaa arvostettiin hyvän soittotaidon ja kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Mestariopettajaksi luokiteltiin kansainvälisesti tunnettu muusikko. (Maijala 2003, 99.) Yksi esseen kirjoittaneista tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijoista asetti opettajan oman muusikkouden opettajuuden edelle:

Omassa tapauksessani tarkoitan, että opettajan tulisi nimenomaan olla ensin x:n [soittimen nimi] soittaja ja vasta sitten opettaja. (N4)

Kososen (2001, 104) tutkimuksessa pianonsoitonopiskelijat kiinnittivät huomiota opettajan omaan muusikkouteen ja taiteilijanuraan. Ranta-Meyerin (2000) mielestä pedagogiseen osamiseen musiikkialalla on perinteisesti liitetty opettajan oma muusikkous, jolloin taiteilijuus ja opettajuus ovat olleet yhteydessä toisiinsa. Opettajuutta ei ole katsottu voivan olla ilman taiteilijuutta. Ainoastaan sellainen opettaja, joka on itse löytänyt oman ilmaisutarpeensa, tätä kautta taiteilijapersoonansa ja suhteensa musiikin merkitykseen, voi opastaa opiskelijää tähän maailmaan. Taiteilijan on katsottu tunnistavan toisen taiteilijan. (Ranta-Meyer 2000, 17.)

6.4.3 Tyylitaju

Saarikallio (2013, 37) toteaa, että opettajalla on oltava jonkinlainen suhde opetettavaan materiaaliin. Tämä tarkoittaa muun muassa opettajan omaa tyylitajua kaikkien oppilaan kanssa työstettävien teosten kohdalla. Erilaisten musiikkityylien tuntemus nousi esille toukokuussa 1999 yhden tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijan esseessä.

Tietous musiikkityyleistä on koko ajan kasvamaan päin. (M3)

Toukokuussa 2001 neljä musiikkipedagogiopiskelijää mainitsi opettajan oman tyylitajun:

Omaa vankan tyylitajun. Eikä ole kaikkien tuulien ja vouhotusten heiluteltavissa. (N1)

Täytyy siis hallita myös ne teoria asiat ja tyyliseikat, joita erilaisten musiikkityylien hallinta edellyttää. (M3)

Tyyliin [...] liittyvät asiat tulisi myös olla vahvasti hallussa. (N5)

Hyvällä laulunopettajalla on [...] tietoa eri musiikkityyleistä. (N16)

Musiikkityylien opiskelijat tarkoittivat sitä, että musiikin parametrit ja fraseeraus ovat kulloinkin esitettävän teoksen lajityypin (jazz, rock, swing tms.) ja aikakauden (renessanssi, barokki, romantiikka jne.) mukaiset. Näiden asioiden ollessa ”oikein” myös teoksesta muodostuva tulkinta on tyylinmukainen. Tammikuussa 2002 opettajan oma tyylitaju tuli esille vain yhden musiikkipedagogiopiskelijän esseessä:

Kaikkiruokainen ”musiikkityylien” suhteen = ”laaja musiikillinen sivistys” (kaikesta ei tietenkään voi antaa kaikkea...). (N16)

Aho (2009) on samaa mieltä tyylistä tämän opiskelijan kanssa. Hän (2009, 19) toteaa runsaan tietomäärän korreloivan tyylin löytymisen kanssa: mitä enemmän tietää, sitä vapaampi on löytämään oman tyylinsä.

6.5 Elinikäinen oppiminen

Opettajan elinikäinen oppiminen on ammatillista kasvua, joka on Talvion (2002) mukaan jatkuvaa, mikä edellyttää opettajalta oman työn kriittistä tarkastelua ja ammatilliseen kehittymiseen sitoutumista. Tämän vuoksi työelämässä toimivien opettajien olisi päivitettävä teoreettisia tietojaan säännöllisesti koulutuksen jälkeenkin. (Talvio 2002, 152, 161.)

6.5.1 Itsensä kehittäminen ja uuden tiedon hankinta

Toukokuussa 1999 tutkimukseni musiikkipedagogiikkaopiskelijat vertasivat pedagogiikkaa ohjannutta opettajaa omaan hyvä opettaja -malliinsa, jolloin yksi opiskelija totesi elinikäisen oppimisen lyhyesti:

Aikaansa seuraava. (N10)

Opiskelijoiden verratessa itseään hyvä opettaja -malliinsa esille nousivat itsensä kehittämisen, ajan ja uusien virtausten seuraaminen:

Seuraan liian vähän kehitystä keksiäkseni jotain uutta ja mullistavaa. (M8)

Ajan seuraaminen osittain kohdallaan, voisi kyllä vielä skarpata. [...] joskus tosin uhkaa ”kaavoittuminen”. (N10)

Aina on kehittämisen varaa ja uusien metodioiden oppimista. [...] uskon, että kukaan ei ole valmis opettaja. (M15)

Ahon (2009) mielestä musiikkioppilaitosten opettajista osa haluaa uudistaa toimintaansa pyrkessään löytämään uusia lähestymistapoja ja keinoja oppilaidensa kasvattamisessa. Osa opettajista haluaa kuitenkin pitäytyä tiukasti vanhoissa toimintatavoissa. (Aho 2009, 16.)

Musiikkipedagogiopiskelijoiden esseiden maininnat pysyivät samankaltaisina seuraavissakin aineistonkeruuvaiheissa. Toukokuussa 2001 itsensä kehittäminen, uuden tiedon hankkiminen ja näiden tärkeys mainittiin edelleen useissa esseissä.

Toisaalta hyvä opettaja myöntää oman rajallisuutensa. Siinä missä omat rajat tulevat vastaan hän tietää ammentaa lisää. Eli hyvä ope tietää omat vahvuutensa ja rajallisuutensa. Seuraa aikaansa. (N1)

Hyvä soitonopettaja ei mielestäni perusta näkemyksiään yhden käsityksen varaan, vaan on avoin uusille kokemuksille. Lisäksi hyvä soitonopettaja on jatkuvasti halukas kehittämään omaa osaamistaan. (N2)

Kyky kehittää itseään omia taitojaan. (M8)

Omaa monipuolisen musiikin tuntemuksen ja tarpeellisen määrän tietoa. Hankkii näitä avuja jatkuvasti lisää omien resurssiensa puitteissa. [...] utelias uuden etsijä. Jatkuva kehittyjä. (N10)

Tärkeäksi arvioin opettajan kyvyn tunnistaa ja tunnustaa omat vahvat alueensa. Tältä pohjalta on hyvä jatkaa itsensä kehittämistä tarkoituksenmukaiseen suuntaan. (M13)

[...] tämä alahan on sellainen, että vaatii jatkuvasti pitämään yllä ja toisaalta parantamaan omaa soittoa ja näin opettajalla säilyisi tatti oppimiseen. (M14)

Aho (2009) tuo esille opettajan asiantuntijuuden ja sen päivittämisen. Kun opettajaa pidetään asiantuntijana, asiantuntijuus on se keino, jolla hän pystyy vaikuttamaan oppilaisiinsa. Joidenkin seikkojen osalta asiantuntijuus kuitenkin vanhenee nopeasti, ja tietoja ja taitoja on päivitettävä jatkuvasti. (Aho 2009, 24.) Toisaalta opettamiseen liittyy oppiminen. Opettaessaan jokainen opettaja oppii opettamastaan aineesta ja asiasta koko ajan lisää, jolloin hänen asian-

tuntijuutensa kasvaa. (Highet 1963, 12.) Yhden musiikkipedagogiopiskelijan esseessä hyvältä opettajalta edellytettiin asiantuntijan roolia, joka olisi samalla musiikillisen isähahmon rooli:

Pidemmällä oleville astuu asiantuntijan rooli enemmän kuvaan, pitäisi olla joku musiikillinen isähahmo. Syöttämällä omia ideoita saadaan ehkä joku, jopa erikoinen käsitys esim. fraseerauksesta. (M14)

Myös Aho (2009) nostaa esiin asiantuntijuuden. Opettajalla olisi oltava hyvä muoto- ja tyyli- taju ja hänen olisi tunnettava musiikin eri osa-alueita laajasti ja syvällisesti. Lisäksi opettajan olisi oltava kyvykäs ja älykäs sekä kyettävä käsittelemään ongelmallisia tilanteita ja kokonai- suuksia. (Aho 2009, 21.)

Tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijat pitivät itsensä kehittämistä ja uuden tiedon han- kintaa tärkeänä (ks. Highet 1963, 12) vielä tammikuussa 2002:

En voi kuin ihailia niitä opettajia jotka vielä viimeisinä työvuosinaan ennen eläkeikää jaksavat ammentaa jostain uutta ja ovat innostuneita työstään. Hyvällä opettajalla on se opetuksen punainen lanka jatkuvasti hyppysissään. Opetus pysyy ”tuoreena”, kun opettaja seuraa mitä opetuksen kentällä kulloinkin tapahtuu. [...] Hän on kiin- nostunut muustakin kuin siitä mitä tapahtuu laululuokassa tai oman oppilaitoksen seinien sisäpuolella. (N1)

Opettajan oma innostus asiaan ilmenee myös siinä, että opettaja kehittää itseään koko ajan lisää. Mielestäni opettaja ei saisi lopettaa omaa uraansa siihen, kun alkaa opettaa musiikkiopistossa. Opettajan tulisi säilyttää koko ajan elävä kosketus esiinty- miseen ja tekniikan kehittämiseen. [...] Nimenomaan omien taitojen ylläpitäminen ja kehittäminen vaikuttaa (toivottavasti?) siihen, ettei uraudu liian helposti tutuksi tulleisiin kaavoihin ja jumiudu soitattamaan oppilailleen samaa ohjelmistoa. Vaihtelu virkistää. (N4)

Hyvä opettaja kouluttaakin ja kehittääkin itseään jatkuvasti. (N5)

Etsii koko ajan uusia työtapoja ja muutenkin uutta (se voi olla myös vanhaa...). (N10)

Aho (2009) mainitsee opettajan roolimallin. Jos opettaja on suosittu ja taitava, hänen johdol- laan opiskelevat oppilaat mainitsevat hänet mielellään ansioluetteloissaan, apurahahakemuk- sissaan, konserttiensa käsiohjelmissa ja muissa vastaavissa. Roolimallina toimimisen merki- tys vähenee, mikäli opettaja menettää vähäisenkin osan opiskelijoiden kunnioituksesta. (Aho 2009, 24.)

6.5.2 Muut maininnat

Haavio (1969, 106) on jo 40 vuotta sitten todennut, että opettajan on itsensä ja työssä menestymisen vuoksi arvioitava omia taitojaan ja taitojensa kehitystä. Taalas (1995, 21) on myöhemmin samaa mieltä todetessaan, ettei nuorena suoritettu koulutus ja tutkinto riitä, vaan omia taitoja on valvottava koko ajan. Tähän liittyen muutama musiikkipedagogiopiskelija mainitsi pelon paikoilleen jäämisestä.

Pyrkii välttämään työssään ”paikoilleen jämähtämisen” [...] (N2)

Opettajan ei tulisi olla liian kaavoihin kangistunut. (N5)

[...] ei kangistu kaavoihin. (M8)

Musiikkipedagogiopiskelijat toivat opettajan omien taitojen ja tietojen kehittämiseen liittyvän jatkuvan oppimisen esille esseissään. Jatkuva oppiminen nähtiin avoimuutena uusille asioille.

Hyvä opettaja uskaltaa asettaa itsensä alttiiksi muutoksille. Se mitä ajattelen vasta valmistuneena on ihan eri viitekehyksessä esim. 10 työvuoden jälkeen. (N1)

[...] olemalla avoin uusille asioille ja kokemuksille. (N2)

Olisi oltava valmis ottamaan vastaan uusia metodeja. (N5)

Avoim mieli uutta kohtaan. (M8)

Suonperän (1993) mielestä lyhin tie opettajan ammatilliseen kehittymiseen on opetustyön kriittinen arviointi ja sen perusteella tehdyt johtopäätökset. Opetustaitoon liittyvien kokemusten lisääntyessä on perehdyttävä myös tieteelliseen ajattelutapaan, tutkimustietouteen sekä ajattelun ja toiminnan filosofiaan. Ammatillinen kypsyyneisyys on opettajan viisautta selvitä opettamiseen liittyvistä ongelmista. Ammatillisesti kypsymätön opettaja ei pysty pelkän nokkeluutensa varassa samanlaiseen pedagogiseen toimintaan. (Suonperä 1993, 135 - 136.)

6.6 Rinnalla kulkeminen

Musiikkipedagogiopiskelijoiden verratessa hyvä opettaja -malliaan pedagogiikkaa ohjanneeseen opettajaan kategoriaan tuli vain yksi maininta. Opiskelija koki selkeästi jääneensä yksin ongelmiansa kanssa, jolloin opettajan rinnalla kulkemista ei oikeastaan tapahtunutkaan:

Itse koen jääneeni pedagogiikkaoppilaana melko yksin, vaikka opettamiseni (laulun) ongelmista onkin puhuttu. Oma roolini on hyvin erilainen kun olen opettajani lauluoppilaana ja siten ped. opettajana opettaessani omaa oppilasta ryhmätunneilla. (N1)

Opiskelija ei pohtinut esseessään, miksi hän on jäänyt yksin. Esseestä kuitenkin ilmenee, että opiskelija kokee, ettei saa opettajaltaan riittävästä tukea pedagogisiin opintoihinsa liittyvissä ongelmatilanteissa.

6.6.1 Kokonainen persoona

Verratessaan itseään hyvä opettaja -malliinsa musiikkipedagogiopiskelijat eivät tunnistanee itseään rinnalla kulkijoiksi, koska tätä ei mainittu yhtään kertaa. Seuraavilla aineistonkeruukerroilla opettajan rinnalla kulkeminen nousi tärkeämmäksi hyvän opettajan ominaisuudeksi, koska kategoriaan kuuluvia mainintoja tuli esille opiskelijoiden esseissä. Toukokuussa 2001 moni musiikkipedagogiopiskelija mainitsikin rinnalla kulkemisen. Siihen sisältyi edelleen oppilaan elämäntilanteen huomioon ottaminen, ajatus oppilaan huomioon ottamisesta kokonaisena persoonana. Uusikylän (2006, 83) mielestä oppilaille pitäisi opettajan toiminnasta jäädä tunne, että hän yrittää auttaa heitä parhaansa mukaan ja on kiinnostunut heidän menestymisestään kokonaisvaltaisesti. Musiikkipedagogiopiskelijat kokivat, että hyvän opettajan kiinnostus ei saisi rajautua vain oppitunneille:

Jos oppilaan ja opettajan välit ovat hyvät, voi keskustelut olla muutakin kuin musiikkiin liittyviä. Hyvä opettaja jaksaa myös kuunnella oppilaan murheita. Tunnin kulku ei aina tarvitse olla pelkkää soittamista. On hyvä asia jos opettaja osoittaa mielenkiintoa oppilasta kohtaan. Iloinen tervehdys tunnin alussa ja pikaiset tai jopa hieman pidemmätkin tarinat esim. päivän tapahtumista tai yksinkertaisesti kysymys ”mitä kuuluu?” osoittaa, että opettaja on kiinnostunut oppilaastaan. (N5)

Osa myös kuunnella esimerkiksi oppilaan ”normaalin elämän” tapahtumia. (M9)

[...] Samalla joustavuudella voi myös ymmärtää ja ottaa huomioon oppilaiden elämäntilanteet, mikä ehkäisee stressiä ja turhia konflikteja. (M13)

Grunwald (1997) on tässä eri mieltä edellä olevien opiskelijoiden kanssa. Hänen mielestään oppilaiden henkilökohtaisia asioita ei pitäisi käsitellä oppitunneilla vaan niiden ulkopuolella, jos se on suinkin mahdollista. (Grunwald 1997, 289.) Opiskelijoiden esseiden suuntainen on kuitenkin Anttilan (2000) tutkimustulos, jossa 68 % vastaajista keskusteli soitotunneilla musiikin ja soittamisen lisäksi opettajaa ja oppilasta koskevista henkilökohtaisista asioista (esim. harastukset tai elämä yleensä). Anttilan tutkimuksen vastaajista 32 % keskusteli yleisistä asioista kuten säästä ja muusta vastaavasta. (Anttila 2000, 113.) Grunwaldista poiketen Ahon (2009) mielestä on tärkeää, että opettaja on kiinnostunut oppilaan ongelmista ja yrittää selvittää niitä. Tällöin opettajan osoittama kiinnostus lisää oppilaan motivaatiota, turvallisuuden tunnetta ja luottamusta opettajaa kohtaan. (Aho 2009, 60.) Kososen (2001) tutkimuksessa pianonsoitopiskelijat pitivät opettajan inhimillisyyttä tärkeänä. He odottivat soitonopettajansa olevan humaani aikuinen, joka musiikin opetuksen lisäksi ymmärtää heidän muutakin elämäänsä. (Kosonen 2001, 103.)

6.6.2 Matkaopas

Grunwald (1997, 296) on luonnehtinut soitonopettajaa enemmän valmentajaksi ja oppaaksi kuin vain tietoa jakavaksi asiantuntijaksi. Tähän liittyen myös musiikkipedagogiopiskelijat näkivät hyvän opettajan eräänlaisena matkaoppaana, joka toimii yhteistyössä oppilaan kanssa ja kannustaa häntä tuomaan esille omia ajatuksiaan:

[...] halu etsiä oppilaan kanssa yhdessä näitä musiikin eri ulottuvuuksia. (N₁)

Opettajan olisi tuettava oppimisen eri vaiheissa oppilasta ja pyrittävä kaikin mahdollisin keinoin oppilaan kanssa yhdessä etsimään vastauksia ongelmiin. Liian suorilla vastauksilla ja ”tee näin siksi kun mä sanon” –opetuksella helposti turtuu siihen, että opettaja aina sanoo, mitä pitää tehdä ja itse ei yritä keksiä mitään. (N₄)

Antaa tilaa oppilaalle, tukee, auttaa, kyselee. (N₁₀)

Tutkimuksessaan Maijala (2003) luonnehtii taiteilijapedagogia tai mestariopettajaa ”matkappaaksi” ja ”tienviitoittajaksi”, ei niinkään tiedon jakajaksi. Tällaisen opettajan tehtävänä Maijala pitää opiskelijan auttamista niin, että hän voi tuoda esille omia ajatuksiaan. (Maijala 2003, 99.) Jos musiikki käsitetään alati muuttuvaksi, jota jokainen muusikko voi muokata, saa opettajakin uuden roolin. Tällöin opettajan roolista tulee enemmän kokemusta omaava oppija, joka voi yhdessä oppilaan kanssa etsiä musiikin muuttuvia merkityksiä. (Mantere 2002, 56.)

6.6.3 Tuki ja rohkaisu

Tammikuussa 2002 musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat opettajan rinnalla kulkemisen useita kertoja. Opettajan tukea ja rohkaisua erilaisissa opiskeluun liittyvissä tilanteissa pidettiin tärkeänä:

Opettajan psyykinen tuki on tärkeä. Itse havaitsin sen tärkeyden kilpailuissa. Silloin kun usko omiin taitoihin ja osaamiseen horjui, opettaja oli kertomassa faktoja osaamisesta ja siitä kuinka se ei ole hävinnyt mihinkään, vaikka vähän jännit tääkin. [...] Nimenomaan sillä hetkellä, kun oppilaalla on valtavat henkiset paineet – tutkinto, kilpailutilanne, tärkeä esiintyminen – opettajan tehtävä on seistä tukena ja psyykattava. (N₄)

Rohkaisu kuuluu opettajan toimeen, ja musiikilliset virikkeet, omat esiintymiset yksin tai erilaisissa orkestereissa, konserttien kuuntelu jne ovat varmasti tarpeen. Myös teoria-aineiden suorittamista on hyvä pitää silmällä. (M₁₄)

Näiden musiikkipedagogiopiskelijoiden tavoin myös Grunwald (1997, 296) on määritellyt opettajan kumppaniksi, joka antaa oppilaalle virikkeitä ja tarkkailee tämän musiikillisia suorituksia, jolloin oppilas ei jää yksin. Mantereen (2002) mielestä pitkällä olevien opiskelijoiden opettaja on usein esiintyvä taiteilija. Tällöin opettajan ja opiskelijoiden välille syntyy kollegiaalinen suhde, jota on pidetty ihanteellisena. (Mantere 2002, 51.) Myös Aho (2009, 20) pitää opettajaa vanhempana kollegana, joka tukee oppilasta. Opettajan olisi kyettävä raivaamaan esteitä oppilaan tieltä ja auttamaan kauaskantoisissa suunnitelmissa. Oppilaan pitäisi löytää omat toimintatapansa, oppia suunnittelemaan tavoitteensa, ohjelmistonsa, jopa koko elinkaarensa opettajan auttamana. Opettajan olisi lisäksi tuettava oppilaan toimintaa, näkemyksiä ja ideoita parhaan kykynsä mukaan. (Aho 2009, 20.) Anttilan (2000, 126) tutkimustulosten mukaan kannustava ja rohkaiseva opettaja koettiin motivoivaksi.

Mantereen (2002, 51) esittämään kollegiaaliseen suhteeseen liittyy tasa-arvoisuus opettajan ja oppilaan välillä. Hyvä opettaja pystyy pitämään oppilasta tasaveroisena työskentelykumppanina tai toimimaan musiikillisena esikuvana oppilaille:

Hän pystyy asettumaan oppilaan asemaan ja suhtautumaan häneen tasavertaisena työskentelykumppanina. (N5)

Saastamoisen (2011, 15) mielestä tasaveroiseen työskentelykumppanuuteen päätyminen on mahdollista siten, että opettajaohjoinen oppimistapahtuma muuttuu yhteiseksi oppimistapahtumaksi, josta syntyy luovuutta, joka edelleen laajenee taiteeksi. Toisaalta Grunwald (1997) varoittaa liian läheisistä suhteista opettajan ja oppilaan välillä, koska opettajan mahdollisuus pitää etäisyyttä ja antaa ohjeita heikkenee. Kun suhteesta on tullut läheinen, sitä ei voi palauttaa enää etäiseksi, koska siitä on tullut liian henkilökohtainen. (Grunwald 1997, 287.) Anttila (2000) painottaa läheisen ja avoimen opettaja–oppilas-suhteen merkitystä oppimistuloksissa, koska lämmin ja avoin kommunikaatio tukevat oppilasta. Ne myös saattavat edistää oppilaan myönteisiä tunteita ja asenteita opiskelua ja oppilaitosta kohtaan ja näin parantaa oppilaan suorituksia. (Anttila 2000, 54.) Anttilan (2000), Grunwaldin (1997), Mantereen (2002) ja Ahon (2009) tavoin myös Vilpa (1993, 150 - 151) näkee opettajan perustehtävänä oppilaan oppimisen sekä opiskelun ja kasvun tukemisen.

6.6.4 Oppitunnin ilmapiiri

Opettajan rinnalla kulkeminen -kategoriaan katsoin kuuluvaksi myös oppitunnin ilmapiirin. Yhden musiikkipedagogiopiskelijoiden esseessä oppitunnin hyvää ilmapiiriä pidettiin opettajan ja oppilaan yhteistyön seurauksena:

Hyvä laulun opettaja luo yhdessä oppilaan kanssa hyvän ilmapiirin opiskelulle. (N1)

Anttila (2000, 47) on tutkimuksessaan määritellyt ilmapiirin tarkoittamaan oppitunnin tunnelmaa tai henkeä. Ymmärrän opiskelijan (N1) tarkoittavan väitteellään tätä samaa. Anttilan (2000) tutkimuksessa soittotuntien ilmapiirillä todettiin olevan suuri merkitys soitonopiskelussa ja opiskelumotivaatiossa. Välitön ja lämmin ilmapiiri herätti ja ylläpiti opiskelijan kiinnostusta, jolloin opiskelija meni tunneille mielellään ja harjoitteli niitä varten enemmän. Muodollinen ja hieman etäinen ilmapiiri sai opiskelijan ahdistumaan ja pelkäämään epäonnistumista. (Anttila 2000, 118, 120 - 121.)

Ahon (2009) mielestä opettajan on huolehdittava oppilaiden turvallisuuden tunteesta ja muista perustarpeista, koska ne muodostavat pohjan hyvälle ilmapiirille. Hyvässä ilmapiirissä oppilaat voivat olla toisilleen avoimia, kunnioittaa, tukea, kannustaa, rohkaista, vahvistaa toisiaan, luottaa toisiinsa ja uskoa yhteiseen tekemiseen. Hyvän ilmapiirin vallitessa ryhmätilanteissa oppilaat hyväksyvät omat ja toistensa virheet. He kritisoivat toisten opiskelijoiden suorituksia asiallisesti ja rakentavasti. Hyvässä ilmapiirissä onkin iloa, intoa, luovuutta, lämpöä, rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta. (Aho 2009, 55 - 56.)

6.7 Persoonallisuus

6.7.1 Kannustava

Hyvän opettajan persoonallisuuteen liittyen kaikkein useimmin musiikkipedagogiopiskelijat mainitsivat kannustavan opettajan, joka tuli esille aineiston hankinnan kaikissa vaiheissa. Toukokuussa 1999 osa opiskelijoista (N2, N4, N5, N10, ja N16) totesi lyhyesti ”kannustava” vain kahden opiskelijan täsmentäessä tarkemmin:

Toisinaan kannustava. (M7)

Hän painottaa kuitenkin meidän tulevien opettajien opetuksessa eritoten kannustamisen merkitystä. Mm. kannustuksen tärkeydessä on yhtymäkohtia ”hyvä soiton opettaja” -malliin. (N12)

Soveltaessaan oman hyvän opettajan mallia itseensä toukokuussa 1999 opiskelijat mainitsivat lyhyesti ”kannustava”, jota ei enää täsmennetty lainkaan. Toukokuussa 2001 maininnat kannustavasta opettajasta pitivät.

Opettajan tulisi olla kannustava. (N5)

Osaa kannustaa liikaa painostamatta. (M8)

Olisi hyvä jos hän olisi tarpeeksi kannustava. (M9)

Laulaminen on niin valtavan henkilökohtainen asia, joten mielestäni laulunopettajan tulee olla erityisen kannustava. (N16)

Tammikuussa 2002 opiskelijoiden maininnat kannustavasta opettajasta olivat kaikkein pisimmät ja niitä täsmennettiin. Opiskelijat yhdistivät kannustavaan opettajaan myös muita määreitä:

Hyvä laulunopettaja kannustaa oppilaita suuntautumaan ulos harjoitustiloista esiintymiseen. (N1)

Hyvä opettaja on tarpeeksi vaativa, mutta samalla kannustava, kärsivällinen ja huumorintajuinen. (N2)

Hyvä opettaja on kannustava ja innostava. (N5)

Hyvä laulunopettaja on: kannustava - laulaminen on niin kovin henkilökohtainen asia!! (N16)

Opettajan kannustus oppimistilanteessa on hyvin tärkeä varsinkin, jos oppilas on epävarma omassa soitto- tai laulusuorituksessaan. Oikealla kannustuksella opettaja voi saada oppilaan uskomaan itseensä ja jopa ylittämään itsensä.

6.7.2 Vaativa

Musiikkipedagogiopiskelijat pitivät vaativaa opettajaa hyvänä opettajana. Toukokuussa 1999 opiskelijat totesivat lyhyesti ”vaatii” (N₁) ja ”tarpeeksi vaativa” (N₂). Vaativa opettaja tuli esille opiskelijoiden verratessa omaa hyvää soitonopettajaa (laulunopettaja) -malliaan pedagogiikkaa ohjanneeseen opettajaan. Vertaillen malliaan itseensä opiskelijat eivät tunnistanee vaativaa opettajaa itsessään. Toukokuussa 2001 kaksi opiskelijaa täsmensi, mitä tarkoitti vaativalla opettajalla.

On tarpeeksi vaativa positiivisessa hengessä. (N₁₀)

Opettajan tulee olla vaativa, ”potkia tarvittaessa takamuksille”, jos harjoittelu on päässyt unohtumaan tai ainakin pitää vakava puhuttelu, ettei kahden ihmisen aikaa tuhlattaisi siihen, että toinen harjoittelee tunnilla. (M₁₄)

Opiskelijat pitivät vaativaa opettajaa tärkeänä, koska vaativa opettaja nousi esille vielä tammikuussa 2002 kaksi kertaa. Tällöin maininta yhdistyi muihinkin hyvän opettajan persoonallisuuden piirteisiin:

Hyvä opettaja on tarpeeksi vaativa, mutta samalla kannustava, kärsivällinen ja huumorintajuinen. (N₂)

Hyvä ope on innostava ja rohkaiseva mutta samalla vaativa. (M₁₇)

Anttila ja Juvonen (2002, 144) toteavat oppijalle olevan arvokasta ja emotionaalisesti tyydyttävää saada opiskella sellaisen opettajan johdolla, joka on sopivan vaativa sekä määrättömän innostava ja kannustava. Anttilan (2000) tutkimustulosten mukaan opettajan oli oltava sopivasti vaativa, koska tämä tuki opiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Kun opettaja odotti opiskelijan pystyvän johonkin realistiseen tavoitteeseen, ja ilmaisi tämän vaatimuksena, se vahvisti opiskelijan minäpystyvyyttä. Liian korkea vaatimustaso sai opiskelijat ahdistumaan, liian alhainen ei motivoinut heitä. (Anttila 2000, 126.)

6.7.3 Innostava

Anttila (2000) on tutkimuksessaan tuonut esille innostavan opettajan tärkeyden. Tähän liittyen kolme musiikkipedagogiopiskelijää (N₁, N₅ ja N₁₀) toikin esseissään esille innostavan opettajan. Opiskelijat totesivat lyhyesti ”innostaa” (N₁) tai ”innostava” (N₅ ja N₁₀). Seuraavan kerran innostava opettaja mainittiin toukokuussa 2002, jolloin opiskelijan (N₅) maininta yhdistyi kannustavaan opettajaan:

Hyvä opettaja on kannustava ja innostava. (N₅)

Anttila (2000, 70) on tutkiessaan luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiota ja soittotuntien tunneilmapiiriä todennut, että opettajan innostus on koettu tärkeämpänä kuin se, kuinka hyvin hän osaa soittaa. Myös Isohookana-Asunmaa (1992, 140) pitää opettajan innostusta tärkeänä. Garam (2000, 52) näkee opettajan innostuksen lisäksi tärkeiksi opettajan persoonallisuudenpiirteiksi kärsivällisyyden, ystävällisyyden, vaativuuden, myönteisyyden, innostavuuden ja kannustavuuden. Ranta-Meyerin (2000) tutkimuk-

sessä rehtorit ja kasvatustieteilijät pitivät hyvän opettajan piirteinä kykyä innostaa oppilasta. Kasvatustieteilijät pitivät tärkeänä myös kykyä innostua oppilaan soitosta. (Ranta-Meyer 2000, 49, 51.) Suonion (1993) mielestä hyvä opettaja osaa opettaa silloin, kun hän siirtää oppilaisiinsa kiinnostuksen käsiteltäviin ilmiöihin. Tämä voi tapahtua olemalla innostava opettaja. (Suonio 1993, 146.)

6.7.4 Muut maininnat

Aho (2009, 21) tuo esille luovuuden hyvän opettajan ominaisuutena. Opiskelijoiden verrattessa hyvä soitonopettaja (laulunopettaja) -malliaan itseensä luova opettaja mainittiin ensimmäisen kerran:

Ideoita ja luovuuttakin löytyy. (N10)

Sama musiikkipedagogiopiskelija piti luovaa opettajaa hyvänä myös toukokuussa 2001:

On idearikas, muuntautumiskykyinen. (N10)

Tammikuussa 2002 vain yksi opiskelija (N16) totesi lyhyesti ”luova” ilman täsmennyksiä. Huumorintajuista opettajaa pidettiin hyvänä opettajana kaksi kertaa. Opintojen alussa opettajan huumorintaju nousi esille yhdessä esseessä (N5) toteamuksena ”huumorintajuinen”. Toisen kerran huumorintajuinen opettaja mainittiin tammikuussa 2002 yhdistettynä muihin hyvän opettajan persoonallisuudenpiirteisiin:

Hyvä opettaja on tarpeeksi vaativa, mutta samalla kannustava, kärsivällinen ja huumorintajuinen. (N2)

Aho (2009) pitää huumoria tärkeänä opettajan ominaisuutena. Huumorintajuisessa ilmapiirissä työskentely ei yleensä ole ahdistavaa ja raskasta. Jos opettaja on täysin huumorintajuton, oppitunneista voi tulla kuivia, kontrolloivia ja varautuneita virheiden etsimistilanteita. (Aho 2009, 56.) Myös Saharinen (2007) on todennut huumorin tärkeyden opetustilanteissa. Yksi huumorin lajeista on kiusoitteluhuumori, jota opetustilanteissa voi käyttää. Saharinen (2007) pitää kiusoitteluhuumoria opettajan persoonallisena tapana reagoida oppilaiden virheisiin ja erilaisiin rikkomuksiin opetustilanteessa. Kiusoitteluhuumori vaikuttaa opetustilanteen ilma-
piiriin myönteisesti ja edistää oppimista. (Saharinen 2007, 261 - 262.)

Saharinen (2007) on todennut, että opettajan lausumat kiusoittelut esiintyvät usein oppilaan tekemien virheiden tai rikkomusten yhteydessä. Opettaja vastaa oppitunnin kulusta, joten hänen on varmistettava, että oppilas ymmärtää kulloisenkin tilanteen luonteen, vakavuuden tai leikkisyyden, koska kiusoittelussa piilee uhka. Toisaalta oppilaatkin voivat kiusoitella opettajaa. Vaikka kiusoittelussa korostuu opettajan toverillinen suhtautuminen oppilaaseen ja sen avulla tasoitetaan opettajan ja oppilaan välistä hierarkiaa ja luodaan myönteistä opiskeluilmapiiriä oppimistilanteissa, valta on opettajalla. (Saharinen 2007, 286 - 287.)

Musiikkipedagogiopiskelijoiden verrattessa hyvä opettaja -malliaan pedagogiikkaa ohjanneeseen opettajaan seuraavat hyvän opettajan ominaisuudet tulivat esille yhden kerran:

Asiallinen, osaa olla myös rento. Malttia riittää. (N5)

Eläväinen [...] opettaja. Kokonaisvaltainen. (N10)

Verratessaan hyvä opettaja -malliaan itseensä opiskelijat mainitsivat seuraavat ominaisuudet:

Olen melko pikkutarkka, mutta en niuho. (N4)

Joskus taipumusta rauhallisuuteen, joka voi vaikuttaa jopa flegmaattisuudelta, lisää poweria pitäis saada. (N10)

Toukokuussa 2001 musiikkipedagogiopiskelijat nostivat esille uusia hyvän opettajan piirteitä. Nämä piirteet eivät olleet esiintyneet aikaisemmin:

Joustava. Jämtti, perusteellinen ja asioihin puuttuva. Opettaja ei siis ole auktoriteetti vaan myös ystävä. (N5)

Musiikkia rakastava. (N10)

Soitonopettajan tulee olla motivoiva. (M14)

Aho (2009) pitää edellä esseessä (N5) mainittua joustavuutta tärkeänä opettajan ominaisuutena, jolloin opettajan pitäisi pystyä reagoimaan ja mukautumaan erilaisiin tilanteisiin. Opettajan työssä on paljon erilaisia järjestelytehtäviä, ja tilanteet muuttuvat jatkuvasti. Samalla täytyy osata suunnitella asioita pitkälle eteenpäin. (Aho 2009, 21.)

Aineiston hankinnan viimeisessä vaiheessa tammikuussa 2001 aikaisemmin esiintymättömiä opettajan piirteitä mainittiin vain yksi. Opiskelija M13 totesi lyhyesti ”malti” täsmentämättä ajatustaan tarkemmin.

Kuten Vilpa (1993, 151) on todennut, lista hyvän opettajan persoonallisuudenpiirteistä on lähes loputon. Muutamat hyvän opettajan ominaisuudet mainittiin vain kerran jossakin aineiston hankinnan vaiheessa, jolloin ne eivät vakiintuneet kuvaamaan hyvää opettajaa tarkasteltaessa kaikkia aineiston hankintakertoja.

Anttila (2004b, 329) pitää persoonallisuutta opettajan tärkeimpänä työvälineenä. Suonperä (1993) puolestaan näkee opettajan persoonallisuuden liittyväksi opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Opettajan itsetuntemus antaa mahdollisuuden ymmärtää opiskelijoiden käyttäytymistä ja sen syitä. Työssä viihtyäkseen ja menestyäkseen opettajan olisi kehitettävä omaa persoonallisuuttaan lukemalla ja osallistumalla persoonallisuutta kehittävään koulutukseen. Anttilan (2004b, 329) tavoin persoonallisuus on Suonperänkin mielestä yksi opettajan tärkeimmistä työvälineistä. (Suonperä 1993, 137.) Myös Isohookana-Asunmaa (1993) pitää opettajan persoonallisuutta tärkeänä. Laitisen (1989, 33) mukaan jo opettamisen perustaitoihin kuuluu valmiuksia, jotka liittyvät persoonallisuuteen, sen ominaisuuksiin ja toimintamalleihin.

6.8 Yhteenveto hyvä soiton- ja laulunopettaja -käsityksistä opintojen edetessä

6.8.1 Käsitykset hyvästä opettajasta tammikuussa 1999

Musiikkipedagogiopiskelijoiden tehtävänä oli kuvata hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -käsitystään vertaamalla sitä opiskelun alussa esittämänsä kuvaukseen. Pyysin opiskelijoita

pohtimaan, oliko heidän käsityksensä muuttunut ja syytä mahdolliseen muutokseen. Yksi opiskelijoista olisi halunnut lisätä jotain ensimmäiseen kuvaukseensa:

En poistaisi mitään, lisäisin kyllä mutta en keksi mitään. (M8)

Yhteenvetona aineistonhankinnan toisesta vaiheesta tammikuussa 1999 voi todeta, ettei toinen vaihe tuonut mitään uutta opintojen alussa syyskuussa 1998 esitettyihin käsityksiin hyvästä soiton- ja laulunopettajasta.

6.8.2 Käsitykset hyvästä opettajasta toukokuussa 1999

Toukokuussa 1999 aineistonhankinnan kolmannessa vaiheessa musiikkipedagogiopiskelijat refleктоivat edelleen kirjoittaessaan kaksi esseetä. Käsittelen seuraavaksi kummankin esseen tulokset erikseen. Opiskelijoiden ensimmäisenä tehtävänä oli hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -mallin vertailu pedagogiikkaa ohjanneeseen opettajaan. Esseen aihe oli: ”Kuvaa opetusharjoittelua ohjannutta soitonopettajaa/laulunopettajaa, ja vertaa häntä omaan ”hyvä soitonopettaja/laulunopettaja” -malliisi.”

Muodostin hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -kuvauskategoriat opiskelijoiden kirjoittamien esseiden avulla kootusta aineistosta. Koko aineiston perusteella muodostin kuusi ylätason kategoriaa, jotka kuvaavat hyvän soitonopettajan ja laulunopettajan osa-alueita:

- A Pedagoginen osaaminen
- B Vuorovaikutustaidot
- C Muusikkous
- D Elinikäinen oppiminen
- E Rinnalla kulkeminen
- F Persoonallisuus.

Syyskuuhun 1998 verrattuna kolme opiskelijaa (M6, M14 ja N18) oli poissa tutkimuksen tässä vaiheessa, vaikka he kaikki olivat vielä oppilaitoksessa kirjoilla läsnä olevina opiskelijoina (ks. taulukko 8). Opiskelija M19 oli lopettanut opintonsa, eikä opiskelija M9 kirjoittanut esseetä ollenkaan. Opiskelija Nu:n essee oli lyhyt ja liian ylimalkainen, minkä vuoksi jätin sen tutkimusaineistoni ulkopuolelle.

Joitakin näkemyseroja on tietenkin aina, mutta muuten vastaa kyllä omia näkemyksiäni opettajasta. (N11)

Jotkut opiskelijoiden maininnat olivat epäselviä. Tämän vuoksi en voinut sijoittaa niitä mihinkään kategoriaan.

Ei aina anna oppilaalle oikeaa kuvaa taidoistaan. (M7)

[...] mutta kun on jo pidemmällä on hyvä olla ns. todellinen taitaja opettajana. (M15)

Ja ennen kaikkea hyvä tyyppi. (M17)

Ensimmäisestä maininnasta (M7) ei ilmene, onko kyseessä opiskelijan vai opettajan taidot. Toisessa maininnassa (M15) on epäselvää, tarkoittaako opiskelija opettajan pedagogisia taitoja vai soittotaitoa. Opiskelija M17:n esittämä hyvä tyyppi voi tarkoittaa hyvän opettajan ominaisuutena mitä tahansa positiivista. Ensimmäisen aineistonhankintakerran tavoin myös nyt yksi opiskelija (M15) esitti tutkimukseni kannalta tarpeetonta tietoa:

Kaikin puolin olen tyytyväinen siitä opetuksesta mitä olen tänä vuonna saanut. Vasta tänä vuonna sainkin semmoisen opettajan jonka pääinstrumentti on X [soittimen nimi], ehkä olisi ollut parempi jos olisi ollut jo useamman vuoden, mutta periaate on sama kaikissa vaskissa [...]. (M15)

Opiskelijoiden käsitykset pedagogiikkaa ohjanneesta opettajasta omaan hyvä soitonopettaja tai laulunopettaja malliin verrattuna on esitetty seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 14).

TAULUKKO 14. Musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset pedagogiikkaa ohjanneesta opettajasta ensimmäisen ammattikorkeakouluvuoden lopussa toukokuussa 1999

Opiskelijat	Ylätason kuvauskategoriat						Σ
	A	B	C	D	E	F	
N1	x	x	x	-	x	x	5
N2	x	x	-	-	-	x	3
M3	x	-	-	-	-	-	1
N4	x	-	-	-	-	x	3
M6	P	P	P	P	P	P	0
M7	x	-	-	-	-	x	2
M8	-	-	x	-	-	-	1
M9	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	0
N10	x	-	x	x	-	x	4
N11	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	0
N12	x	-	-	-	-	-	1
M13	-	x	-	-	-	-	1
M14	P	P	P	P	P	P	0
M15	-	-	x	-	-	x	2
N16	x	-	-	-	-	x	2
M17	x	-	-	-	-	x	2
N18	P	P	P	P	P	P	0
--							
Σ	10	4	4	1	1	9	29

x = kategoriaan kuuluva maininta
 - = ei mainintaa
 - - = opiskelija oli lopettanut opintonsa
 P = opiskelija oli poissa
 Kä = käyttökelpoton esse

Ylätason kuvauskategoriat
 A Pedagoginen osaaminen
 B Vuorovaikutustaidot
 C Musiikkous
 D Elinikäinen oppiminen
 E Rinnalla kulkeminen
 F Persoonallisuus

Kuten taulukosta 14 ilmenee, löysin keräämästäni aineistosta 29 mainintaa hyvästä soiton- ja laulunopettajasta toukokuussa 1999. Näistä maininnoista muodostin ylä-, keski- ja alatasen kategorioita. Kaikki ylätasen kuvauskategoriat sisältävät keskitason kuvauskategorioita. Eniten näitä on kuvauskategoriassa pedagoginen osaaminen (8). Keskitason kuvauskategorioiden sijoittuminen ylätasen kuvauskategorioiden sijoittumiseen on esitetty seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 15).

TAULUKKO 15. Aineiston analyysissä muodostamani keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätasen kategorioihin toukokuussa 1999

Pedagoginen osaaminen	Vuorovaikus	Muusikkous	Elinikäinen oppiminen	Rinnalla kulkeminen	Persoonallis.
-ohjelmiston tuntemus -oppilaan-tuntemus -ammatti-etiikka -ammattitaito -palaute -kokemus -ilmapiiri -välittäminen	-oppilaan -huomioonotto	-mallisuoritus -oma esiintyminen	-aikaansa seuraava	-yksin jääminen	-kannust. -vaativa -innost. -muita ominais.

Keskitason kategoria ammattitaito sisältää alatasen kuvauskategoriat musiikin tuntemus, monipuolisuus ja havainnollistavat esimerkit. Muissa keskitason kuvauskategorioiden ei ole alatasen kuvauskategorioita.

Toukokuussa 1999 musiikkipedagogiopiskelijat vertasivat toisessa esseessään itseään hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -malliinsa, jolloin esseen aihe oli: ”Vertaa itseäsi tällä hetkellä ”hyvä soitonopettaja/laulunopettaja” -malliisi. Muodostin hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -kuvauskategoriat opiskelijoiden kirjoittamien esseiden avulla kootusta aineistosta samoin kuin aikaisemminkin. Koko aineiston perusteella muodostin viisi ⁵ ylätasen kategoriaa, jotka kuvaavat hyvän soitonopettajan ja laulunopettajan osa-alueita:

- A Pedagoginen osaaminen
- B Vuorovaikutustaidot
- C Muusikkous
- D Elinikäinen oppiminen
- E - - -
- F Persoonallisuus.

⁵ Analysoidessani aineistoa koodasin yläkategorian Rinnalla kulkeminen edelleen E-kirjaimella, vaikka en pystynyt muodostamaan kyseistä kategoriaa tutkimuksen tässä vaiheessa. Koodasin yläkategoriat samoilla kirjaimilla koko tutkimuksen ajan sen vuoksi, että lukijan on helpompi vertailla saatuja tuloksia toisiinsa tutkimuksen eri vaiheissa.

Kolmen (M6, M14 ja N18) opiskelijan esseet eivät olleet käytettävissä muodostaessani kategorioita. Nämä opiskelijat opiskelivat vielä musiikin koulutusohjelmassa, mutta olivat jostain syystä poissa esseiden kirjoitushetkellä. Opiskelija M9:n essee sisälsi vain yhden virkkeen: ”Pyrin toimimaan samansuuntaisesti niin paljon kuin se on mahdollista.” Myös opiskelija M13 kuittasi esseen yhdellä virkkeellä: ”Oomme yö sekä päivä ... tai en tiedä.” Opiskelija N11:n lyhyestä toteamuksesta ilmeni, ettei hänellä ollut vielä omaa opetuskokemusta: ”Enpä ole vielä päässyt kokeilemaan...” Lisäksi kaksi opiskelijaa (N2 ja M7) esitti mainintoja, jotka olivat käyttökeltotomia tutkimukseni kannalta:

Vaikea sanoa, kun en ole vielä opettanut ketään varsinaisesti (muutamana tunnin tuurasin viime vuonna omaa opettajaani): X-pedagogiikka [soittimen nimi poistettu] alkaa vasta ensi vuonna. (N2)

Kova on yritys olla hyvä opettaja, ainakin jossain määrin kai onnistunkin siinä. (M7)

Lyhyistä, ylimalkaisista ja esseiden aiheista poikkeavista kirjoitelmista huolimatta opiskelijoiden tuottamaa kirjallista materiaalia oli riittävästi kuvauskategorioiden muodostamiseen aineistosta. Opiskelijoiden käsitykset itsestä omaan hyvä soitonopettaja tai laulunopettaja malliin verrattuna on esitetty seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 16). Taulukossa 16 näkyy jo edellisissä aineistonhankintavaiheissa muodostamani kuvauskategoria E Rinnalla kulkeminen siksi, että lukija voi todeta sen jääneen ilman mainintoja tässä aineistonhankintavaiheessa.

TAULUKKO 16. Musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset itsestä omaan hyvä soitonopettaja tai laulunopettaja -malliin verrattuna ensimmäisen ammattikorkeakouluvuoden lopussa toukokuussa 1999

Opiskelijat	Ylätason kuvauskategoriat						Σ
	A	B	C	D	E	F	
N1	x	x	x	-	-	-	3
N2	x	x	-	-	-	x	1
M3	x	-	x	-	-	-	2
N4	x	x	-	-	-	x	3
N5	x	-	-	-	-	x	2
M6	P	P	P	P	P	P	0
M7	-	-	-	-	-	x	1
M8	x	-	-	x	-	-	2
M9	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	0
N10	x	-	-	x	-	x	3
N11	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	0
N12	x	-	-	-	-	-	1
M13	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	Kä	0
M14	P	P	P	P	P	P	0
M15	x	-	-	x	-	-	2
N16	x	-	-	-	-	x	2
M17	x	-	-	-	-	-	1
N18	P	P	P	P	P	P	0
--							
Σ	10	2	2	3	0	6	23

x = kategoriaan kuuluva maininta
 - = ei mainintaa
 -- = opiskelija oli lopettanut opintonsa
 P = opiskelija oli poissa
 Kä = käyttökeltoton essee

Ylätason kuvauskategoriat
 A Pedagoginen osaaminen
 B Vuorovaikutustaidot
 C Muusikkous
 D Elinikäinen oppiminen
 E Rinnalla kulkeminen
 F Persoonallisuus

Taulukosta 16 ilmenee, että löysin keräämästäni aineistosta 23 mainintaa hyvästä soiton- ja laulunopettajasta toukokuussa 1999. Näistä maininnoista muodostin ylä- ja keskitason kategoriaita. Muodostamistani kuvauskategorioista viisi ylätasoa kuvauskategoriaa (A, B, C, D ja F) sisältää keskitason kuvauskategorioita. Keskitason kuvauskategorioiden sijoittuminen ylätasoa kuvauskategorioihin on esitetty seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 17).

TAULUKKO 17. Aineiston analyysissä muodostamiini keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätasoa kuvauskategorioihin toukokuussa 1999

Pedagoginen osaaminen	Vuorovaikutustaidot	Muusikkous	Elinikäinen oppiminen	Persoonallis.
-ohjelmiston tuntemus -oppilaan-tuntemus -ammattitaito -pos. palaute -kokemus -välittäminen	-kuuntelu	-tyylitaju -oma instrum. hallinta	-its. kehittäm. -uusi tieto	-kannustava -muuta omin.

Kuten taulukosta 17 ilmenee, eniten keskitason kategoriaita on ylätasoa kategoriassa pedagoginen osaaminen (6). Näissä keskitason kuvauskategorioissa ei ole alatasoa kuvauskategorioita.

6.8.3 Käsitukset hyvästä opettajasta toukokuussa 2001

Aineistonkeruun seuraavassa vaiheessa toukokuussa 2001 musiikkipedagogiopiskelijat kirjoittivat esseen aiheesta ”Kuvaile, minkälainen mielestäsi on hyvä soitonopettaja (lulunopettaja, jos pääaineesi on laulu).” Kirjoitetuista esseistä syntyneestä aineistosta muodostin kuusi ylätasoa kuvauskategoriaa ja näille keskitason kategoriat kuvaamaan hyvää soiton- ja laulunopettajaa. Kategoriat ovat seuraavat:

- A Pedagoginen osaaminen
- B Vuorovaikutustaidot
- C Muusikkous
- D Elinikäinen oppiminen
- E Rinnalla kulkeminen
- F Persoonallisuus.

Kolmannen opintovuoden hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -käsitysten määrällinen tulos on esitetty taulukossa 18. Kuten taulukosta 18 ilmenee, löysin toukokuussa 2001 keräämästäni aineistosta 43 hyvää soiton- ja laulunopettajaa kuvaavaa mainintaa. Näistä muodostin taulukoissa 19 ja 20 esittämäni keski- ja alatasoa kuvauskategoriat.

TAULUKKO 18. Musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset hyvästä opettajasta kolmannen ammattikorkeakouluvuoden lopussa toukokuussa 2001

Opiskelijat	Ylätason kuvauskategoriat						Σ
	A	B	C	D	E	F	
N1	x	x	x	x	x	-	5
N2	x	x	-	x	-	-	3
M3	-	-	x	-	-	-	1
N4	x	-	x	-	x	-	3
N5	x	x	x	-	x	x	5
--							
M8	x	x	-	x	-	x	4
M9	x	-	-	-	x	x	3
N10	x	x	-	x	x	x	5
--							
N12	K	K	K	K	K	K	0
M13	x	x	-	x	x	-	4
M14	x	-	x	x	-	x	4
M15	P	P	P	P	P	P	0
N16	x	-	x	-	-	x	3
M17	x	x	x	-	-	-	3
--							
--							
Σ	11	7	7	6	6	6	43

x = kategoriaan kuuluva maininta

-- = ei mainintaa

--- = opiskelija oli lopettanut opintonsa

K = opiskelija kieltäytyi kirjoittamasta esseetä

P = opiskelija oli poissa

Ylätason kuvauskategoriat

A Pedagoginen osaaminen

B Vuorovaikutustaidot

C Muusikkous

D Elinikäinen oppiminen

E Rinnalla kulkeminen

F Persoonallisuus

Kaikki ylätason kuvauskategoriat sisältävät keskitason kuvauskategorioita. Eniten näitä on ensimmäisessä kuvauskategoriassa pedagoginen osaaminen (9). Keskitason kuvauskategorioiden sijoittuminen ylätason kuvauskategorioihin on esitetty seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 19).

TAULUKKO 19. Aineiston analyysissä muodostamieni keskitason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini ylätason kategorioihin toukokuussa 2001

Pedagoginen osaaminen	Vuorovaikus	Muusikkous	Elinikäinen oppiminen	Rinnalla kulkeminen	Persoonallis.
-ohjelmiston tuntemus -oppilaan-tuntemus -ammatti-etiikka -palaute -yksilöllisyys -kokemus ja ilmapiiri -välittäminen -varmuus	-kuuntelutaito -ihmissuhde-taidot -auktoriteetti -selkeä puhe-tapa	-mallisuoritus -tyylitaju -oma muusikkous	-its. kehitt. ja uusi tieto	-oppilas kokonainen persoona -matkaopas	-kannustava -vaativa -muita omin.

Keskitason kuvauskategoriat ammattietiikka ja palaute sisältävät alatason kuvauskategorioita, jotka on esitetty taulukossa 20. Muissa keskitason kuvauskategorioissa ei ole alatason kuvauskategorioita.

Taulukko 20. Aineiston analyysissä muodostamieni alatason kategorioiden sijoittuminen muodostamiini keskitason kategorioihin toukokuussa 2001

Ammattietiikka	Palaute
-rehellisyys ja luotettavuus -vastuuntunto	-positiivinen -negatiivinen

Kahden musiikkipedagogiopiskelijan (N₁₂ ja M₁₅) esseet eivät olleet käytettävissä muodostamieni kategorioiden. Opiskelija N₁₂ kieltäytyi kirjoittamasta esseestä ja opiskelija M₁₅ oli jostain syystä (matka, sairaus tms.) poissa.

6.8.4 Käsitukset hyvästä opettajasta tammikuussa 2002

Aineistonkeruun seuraavassa vaiheessa tammikuussa 2002 opiskelijat kirjoittivat esseen aiheesta ”Kuvaile, minkälainen mielestäsi on hyvä soitonopettaja (laulunopettaja, jos pääaineesi on laulu)”. Kirjoitetuista esseistä syntyneestä aineistosta muodostin kuusi ylätason kategorioita ja näille keskitason kategoriat kuvaamaan hyvää soiton- ja laulunopettajaa. Muodostamani ylätason kategoriat ovat seuraavat:

- A Pedagoginen osaaminen
- B Vuorovaikutustaidot
- C Muusikkous
- D Elinikäinen oppiminen
- E Rinnalla kulkeminen
- F Persoonallisuus.

Yleisesti ottaen musiikkipedagogiopiskelijat kirjoittivat selkeästi käsityksensä hyvästä opettajasta. Kahden opiskelijan esseessä oli kuitenkin maininnat, joita en pystynyt sijoittamaan mihinkään kategoriaan:

Taito myöntää virheensä. (M8)

Ope on mukava tyyppi. (M17)

Kahden (N12 ja M15) musiikin koulutusohjelmassa opiskelevan opiskelijan essee eivät olleet käytettävissä muodostaessani kategorioita. Opiskelija N12 kieltäytyi kirjoittamasta esseetä ja opiskelija M15 oli jostain syystä (matka, sairaus tms.) poissa. Neljännen opintovuoden hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -käsitysten määrällinen tulos on esitetty taulukossa 21.

TAULUKKO 21. Musiikkipedagogiopiskelijöiden käsitykset hyvästä opettajasta neljännen ammattikorkeakouluvuoden puolivälissä tammikuussa 2002

Ylätason kuvauskategoriat							
Opiskelijat	A	B	C	D	E	F	Σ
N1	x	x	x	x	x	x	6
N2	x	x	x	x	-	x	5
M3	x	-	x	-	-	-	2
N4	x	x	x	x	x	x	6
N5	x	x	-	x	x	x	5
--							
M8	x	x	x	x	-	-	4
--							
N10	x	x	-	x	-	-	3
--							
N12	K	K	K	K	K	K	0
M13	x	x	-	-	-	x	3
M14	x	x	x	-	x	-	4
M15	P	P	P	P	P	P	0
N16	x	x	x	-	-	x	4
M17	x	-	x	-	-	x	3
--							
--							
Σ	11	9	8	6	4	7	45

x = kategoriaan kuuluva maininta

- = ei mainintaa

-- = opiskelija oli lopettanut opintonsa

K = opiskelija kieltäytyi kirjoittamasta esseetä

P = opiskelija oli poissa

Ylätason kuvauskategoriat

A Pedagoginen osaaminen

B Vuorovaikutustaidot

C Muusikkous

D Elinikäinen oppiminen

E Rinnalla kulkeminen

F Persoonallisuus

7 HYVÄ SOITON- JA LAULUN OPETTAJA - KÄSITYSTEN SIIRRETTÄVYYS

Aineistonkeruun viimeisessä vaiheessa toukokuussa 2013 musiikkipedagogiopiskelijat vastasivat kyselylomakkeeseen (ks. liite 5). Halusin lisensiaatintutkimukseni tässä vaiheessa selvittää saamieni tulosten siirrettävyyttä, jolloin kyselylomakkeen väittämät perustuivat aikaisemmin hankkimaani aineistoon ja siitä muodostettuihin kategorioihin ja väittämiin. Laskin aineistosta käyttämäni välimatka-asteikkoon soveltuvat keskiluvut (ks. taulukot 23 - 28) moodin (Mo), mediaanin (Md) ja aritmeettisen keskiarvon (M). Esitän tulokset aiemmin muodostamieni kategorioiden avulla.

Hyvän opettajan pedagogiseen osaamiseen liittyvien väittämien suhteen musiikkipedagogiopiskelijat olivat täysin samaa mieltä ($x = 4$) tai samaa mieltä ($x = 3$). Pop-jazz -musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat hiukan enemmän yksimielisiä väittämiin nähden kuin klassiseen musiikkiin suuntautuneet opiskelijat. Musiikkipedagogiopiskelijat olivat eniten samaa mieltä väittämissä hyvän opettajan palautteen antaminen (5.), tilannetaju (10.) ja harkintakyky (11.) (ks. taulukko 23).

TAULUKKO 23. Hyvän opettajan pedagoginen osaaminen

	Klassinen mus.			Pop-jazz-musiikki		
	Mo	Md	M	Mo	Md	M
1. Hyvä opettaja tuntee soitettavaa/ laulettavaa ohjelmistoa	4	4	3.85	4	4	3.8
2. Hyvä opettaja tuntee oppilaansa	3	3	3.42	4	4	3.6
3. Hyvällä opettajalla on korkea ammattietiikka	4	4	4	4	4	3.8
4. Hyvä opettaja on ammattitaitoinen	4	4	3.85	4	4	4
5. Hyvä opettaja antaa palautetta	4	4	4	4	4	4
6. Hyvä opettaja ymmärtää oppilaidensa yksilöllisyyden	4	4	3.57	4	4	3.8
7. Hyvä opettaja hallitsee soitinhuollon	3	3	3	3	3	3.6
8. Hyvä opettaja ei kiusaa	4	4	3.85	4	4	3.6
9. Hyvä opettaja kehittää oppilasta itsekritiikkiin	3	3	3.42	3	3	3.2
10. Hyvällä opettajalla on hyvä tilannetaju	4	4	4	4	4	4
11. Hyvällä opettajalla on harkintakykyä	4	4	4	4	4	4

Tarkasteltaessa hyvän opettajan vuorovaikutustaitoihin liittyviä väittämiä voidaan havaita, että musiikkipedagogiopiskelijat olivat täysin samaa mieltä ($x = 4$) tai samaa mieltä ($x = 3$) väittämien kanssa kuten edellisessäkin kategoriassa. Pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat tässäkin kategoriassa selvästi enemmän yksimielisiä väittämien suhteen kuin klassiseen musiikkiin suuntautuneet opiskelijat. Musiikkipedagogiopiskelijat olivat eniten samaa mieltä väittämässä hyvä opettaja ottaa oppilaan huomioon (2.). Pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat samaa mieltä myös väittämässä oppilaan kuuntelu (1.), opettajan ja oppilaan väliset hyvät suhteet (7.) sekä opettajan selkeä viestintä (9.) (ks. taulukko 24).

TAULUKKO 24. Hyvän opettajan vuorovaikutustaidot

	Klassinen mus.			Pop-jazz-musiikki		
	Mo	Md	M	Mo	Md	M
1. Hyvä opettaja kuuntelee oppilasta	4	4	3.8	4	4	4
2. Hyvä opettaja ottaa oppilaan huomioon	4	4	4	4	4	4
3. Hyvällä opettajalla on auktoriteettiasema oppilaaseen verrattuna	3	3	3.28	3	3	3.4
4. Hyvällä opettajalla on hyvät ihmissuhdetaidot	4	4	3.57	4	4	3.8
5. Hyvällä opettajalla on selkeä puhetapa	3	3	3.28	4	4	3.8
6. Hyvällä opettajalla on hyvät suhteet kollegoihinsa työpaikalla	3	3	3.42	4	4	3.6
7. Hyvällä opettajalla on hyvät suhteet oppilaisiinsa	4	4	3.57	4	4	4
8. Hyvällä opettajalla on hyvät sosiaaliset taidot	4	4	3.57	4	4	3.8
9. Hyvä opettaja pystyy selkeään viestintään	3	3	3.28	4	4	4

Hyvän opettajan omaan muusikkouteen liittyvissä väittämässä musiikkipedagogiopiskelijoiden mielipiteet hajosivat tarkasteltavissa kategorioissa eniten. Pop-jazz -musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat edelleen lähinnä täysin samaa mieltä ($x = 4$) tai samaa mieltä ($x = 3$), mutta klassiseen musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat joissakin väittämässä eri mieltä ($x = 2$). Eniten samaa mieltä musiikkipedagogiopiskelijat olivat väittämässä opettaja pitää huolta omasta soittotaidostaan (5.). Pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat pitivät tärkeänä myös opettajan tyylijatua (2.). Eniten erimielisyyttä ($x = 2$) oli väittämässä hyvä opettaja on muusikko (4.) (ks. taulukko 25).

TAULUKKO 25. Hyvän opettajan oma muusikkous

	Klassinen mus.			Pop-jazz-musiikki		
	Mo	Md	M	Mo	Md	M
1. Hyvä opettaja pystyy esittämään mallisuorituksen harjoiteltavasta teoksesta	3	3	2.85	4	4	3.8
2. Hyvä opettaja on tyylijatuihin	2,3	3	3.14	4	4	4
3. Hyvä opettaja esiintyy itse julkisesti	3	3	2.85	4	4	3.4
4. Hyvä opettaja on muusikko	2,3	3	3.8	3,4	3	3.2
5. Hyvä opettaja pitää huolta omasta soittotaidostaan	4	4	3.57	4	4	4

Hyvän opettajan elinikäiseen oppimiseen liittyviin väittämiin verrattaessa musiikkipedagogiopiskelijat olivat täysin samaa mieltä ($x = 4$) tai samaa mieltä ($x = 3$). Eniten samaa mieltä opiskelijat olivat väittämässä hyvä opettaja hankkii uusia tietoja (4.). Pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat samaa mieltä myös väittämässä opettajan kehittyminen ja uudistuminen (1.). Tässä kategoriassa pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat hieman enemmän yksimielisiä ($x = 4$) väittämiin nähden kuin klassiseen musiikkiin suuntautuneet opiskelijat (ks. taulukko 26).

TAULUKKO 26. Hyvän opettajan elinikäinen oppiminen

	Klassinen mus.			Pop-jazz-musiikki		
	Mo	Md	M	Mo	Md	M
1. Hyvä opettaja kehittyy ja uudistuu	4	4	3.85	4	4	4
2. Hyvä opettaja ei jää paikoilleen	4	4	3.85	4	4	3.85
3. Hyvä opettaja seuraa aikaansa	4	4	3.71	4	4	3.6
4. Hyvä opettaja hankkii uusia tietoja	4	4	4	4	4	4
5. Hyvä opettaja on avoin muutoksille	4	4	3.71	4	4	3.8

Tarkasteltaessa hyvän opettajan rinnalla kulkemiseen liittyviä väitteitä voidaan havaita, että musiikkipedagogiopiskelijat olivat edelleen väitteisiin nähden täysin samaa mieltä ($x = 4$) tai samaa mieltä ($x = 3$). Eniten samaa mieltä opiskelijat olivat väittämässä hyvä opettaja rohkaisee (5.). Pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat hieman enemmän yksimielisiä väittämiin nähden kuin klassiseen musiikkiin suuntautuneet opiskelijat ja pitivät tärkeänä myös oppilasta tukevaa opettajaa (3.) sekä hyvän opiskeluilmapiirin yhdessä oppilaan kanssa luovaa opettajaa (6.) (ks. taulukko 27).

TAULUKKO 27. Hyvän opettajan rinnalla kulkeminen

	Klassinen mus.			Pop-jazz-musiikki		
	Mo	Md	M	Mo	Md	M
1. Hyvä opettaja on kiinnostunut oppilastaan kokonaisena persoonana	4	4	3.57	4	4	3.6
2. Hyvä opettaja ottaa huomioon oppilaan elämäntilanteen	4	4	3.85	4	4	3.8
3. Hyvä opettaja tukee oppilasta	4	4	3.85	4	4	4
4. Hyvä opettaja on "matkaopas" oppilaan rinnalla	3	3	3.42	4	4	3.8
5. Hyvä opettaja rohkaisee	4	4	4	4	4	4
6. Hyvä opettaja luo yhdessä oppilaan kanssa hyvän ilmapiirin opiskelulle	4	4	3.85	4	4	4
7. Hyvä opettaja pystyy pitämään oppilasta tasaveroisena työskentelykumppanina	4	4	3.71	4	4	3.6
8. Hyvä opettaja pystyy olemaan musiikillinen esikuva oppilaalle	3	3	3.42	3	3	3.4

Hyvän opettajan persoonallisuuteen liittyvässä kategoriassa musiikkipedagogiopiskelijat olivat edelleen lähinnä täysin samaa mieltä ($x = 4$) tai samaa mieltä ($x = 3$) suhteessa väittämiin. Ainoan poikkeuksen muodosti opettajan ankaruuteen liittyvä väittämä (3.), josta opiskelijat olivat eri mieltä ($x = 2$). Tärkeimpänä pidettiin kannustavaa (1.), motivoivaa (8.) ja innostavaa (9.) opettajaa. Pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat tässäkin kategoriassa hieman enemmän samaa mieltä väittämien suhteen kuin klassiseen musiikkiin suuntautuneet opiskelijat (ks. taulukko 28).

TAULUKKO 28. Hyvän opettajan persoonallisuus

	Klassinen mus.			Pop-jazz-musiikki		
	Mo	Md	M	Mo	Md	M
1. Hyvä opettaja on kannustava	4	4	4	4	4	4
2. Hyvä opettaja on vaativa	4	4	3.57	3	3	3.2
3. Hyvä opettaja on ankara	2	2	2.14	2	2	2.2
4. Hyvä opettaja on innostunut	4	4	3.85	4	4	3.8
5. Hyvä opettaja on huumorintajuinen	3	3	3	4	4	3.8
6. Hyvä opettaja on luova	4	4	3.57	4	4	3.6
7. Hyvä opettaja on joustava	3	3	3.14	4	4	3.6
8. Hyvä opettaja on motivoiva	4	4	4	4	4	4
9. Hyvä opettaja on innostava	4	4	4	4	4	4

Musiikkipedagogiopiskelijoilla oli kysymyslomakkeen täytön lisäksi mahdollisuus halutessaan kuvata hyvää soiton- ja laulunopettajaa omin sanoin. Yksikään opiskelija ei kuitenkaan kirjoittanut mitään. Kyselylomakkeen avulla saamani tulokset, jotka olen esitellyt luvussa seitsemän, ovat vastaus kolmanteen tutkimuskysymykseeni aikaisemmin keräämiäni (1998 - 2002) tulosten siirrettävyydestä.

8 YHTEENVETO JA POHDINTA

8.1 Käsitukset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta opintojen alussa

Lisensiaatintutkimukseni kohdistui ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiin hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Yleisenä tavoitteenani oli tuottaa teoreettista ja empiiristä tietoa musiikkipedagoiksi opiskelevien käsityksistä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Metodologisena tavoitteenani oli perehtyä fenomenografiaan ja soveltaa sitä tutkimuksessa. Keskeisenä käytännön tavoitteenani oli syventää tutkimustiedolla arkitietoa hyvästä soiton- ja laulunopettajasta.

Tutkimuksessani aineiston analyysin tärkein tavoite oli löytää opiskelijoiden hyvää opettajaa kuvaavat luonnehdinnat opiskelijoiden kirjoittamista esseistä, jolloin hyvään soiton- ja laulunopettajaan liittyvät käsitykset olivat keskeisiä. Esseen kirjoittaneet opiskelijat olivat itse luoneet ajatusrakenteensa hyvästä opettajasta.

Luokittelin musiikkipedagogiopiskelijoiden kirjoittamista esseistä muodostettua aineistoa horisontaalisesti. Muodostuneet yläkategoriat sisälsivät keski- ja alatasen kategorioita, jolloin luokitteluun tuli mukaan myös hierarkia. Kaikki syntyneet ylä-, keski- ja alatasen kategoriat olivat yhtä tärkeitä tai yhtä hyviä suhteessa toisiinsa, ja ne kuvaavat yhdessä musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta.

Ensimmäinen tehtäväni oli tarkastella musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta opintojen alussa. Muodostin aineistosta kuusi ylätasen kategoriaa, jotka olivat pedagoginen osaaminen, vuorovaikutustaidot, muusikkous, elinikäinen oppiminen, rinnalla kulkeminen ja persoonallisuus. Kaikille ylätasen kategorioille muodostui alatasen kategorioita. Keskitason kategorioiden lukumäärät ilmenevät taulukosta 29.

TAULUKKO 29. Aineiston analyysissä muodostamani keskitason kategorioiden lukumäärät muodostamissani ylätason kategorioissa

Ylätason kategoria	Lukumäärä
Ped. osaaminen	7
Vuorovaikutustaidot	3
Muusikkous	3
Elinikäinen oppiminen	2
Rinnalla kulkeminen	2
Persoonallisuus	7
Yht.	24

Taulukosta ilmenee, että keskitason kategorioita muodostui yhteensä 24. Useimmiten hyvän opettajan ominaisuutena mainittiin pedagoginen osaaminen ja opettajan persoonallisuus. Toiseksi useimmin mainittiin vuorovaikutus ja musikkous. Vähiten mainintoja saivat kategoriat elinikäinen oppiminen ja rinnalla kulkeminen. Pedagogiseen osaamiseen kuuluvaan keskitason kategoriaan palaute muodostui kaksi alatason kategoriaa, positiivinen palaute ja negatiivinen palaute. Muihin keskitason kategorioihin ei muodostunut alatason kategorioita. Keskitason kategorioiden laadullinen sijoittuminen ylätason kategorioihin on esitetty taulukossa 13.

8.2 Käsitukset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta opintojen edetessä

Toinen tehtäväni oli tarkastella musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta opintojen edetessä. Tehtävään liittyen selvitin, esiintyykö käsityksissä muutoksia opintojen aloituksen jälkeen, ja jos esiintyy, minkälaisia muutoksia.

Keräsin tutkimusaineiston opiskelijoiden kirjoittamien esseiden avulla ja luokittelin sen samojen periaatteiden mukaan kuin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatessani. Aineistosta muodostui edelleen samat kuusi ylätason kategoriaa kaikissa aineistonkeruun muissa vaiheissa kuin tutkimuksen alussa: pedagoginen osaaminen, vuorovaikutustaidot, musikkous, elinikäinen oppiminen, rinnalla kulkeminen ja persoonallisuus.

8.2.1 Käsitysten kvantitatiiviset muutokset

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistosta muodostetut kuvauskategoriat ovat tutkimuksen laadullinen tulos ja ilmaisujen sijoittuminen kuvauskategorioihin tutkimuksen määrällinen tulos, kuitenkin siten, että määrällisyydellä ei tässä tarkoiteta kvantitatiivisia huomioita. Tarkasteltaessa kvantitatiivisia muutoksia hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -käsitöksissä voidaan havaita, että kategorioissa esiintyvien mainintojen määrä väheni toukokuun 1999 aineistonhankinnassa. Tuolloin opiskelijat joutuivat vertaamaan omaa malliaan pedagogiikkaa ohjanneeseen opettajaan ja itseensä. Onko oman mallin reflektointi ollut vaikeaa ja sen seurauksena mainintojen määrä pudonnut? Vertailun helpottamiseksi olen sijoittanut seuraavaan taulukkoon (taulukko 30) myös musiikkipedagogiopiskelijoiden opintojen aloitushetkellä (1998) kirjoittamat maininnat.

TAULUKKO 30. Hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -kategorioihin sijoittuvat maininnat aineiston hankinnan aikana

Aineiston hankinnan ajankohta	Ylätason kategoriat						Σ
	A	B	C	D	E	F	
1998	18	9	6	4	4	17	58
1999/tammik.	18	9	6	4	4	17	58
1999/toukok./A	10	4	4	1	1	9	29
1999/toukok./B	10	2	2	3	0	6	23
2001	11	7	7	6	6	6	43
2002	11	9	8	6	4	7	45
Σ	78	40	33	24	19	62	245

A = oman hyvä opettaja -mallin vertailu pedagogiikkaa ohjanneeseen opettajaan

B = oman hyvä opettaja -mallin vertailu itseen

Ylätason kuvauskategoriat

A	Pedagoginen osaaminen
B	Vuorovaikutustaidot
C	Muusikkous
D	Elinikäinen oppiminen
E	Rinnalla kulkeminen
F	Persoonallisuus

Taulukosta 30 ilmenee, että olen löytänyt keräämästäni aineistosta 245 tutkimukseni kannalta käyttökelpoista mainintaa, jotka olen sijoittanut eri kategorioihin. Eri kategorioihin sijoittuvien mainintojen määrän perusteella voi päätellä, että musiikkipedagogiopiskelijoiden useimmin mainitsema hyvän soiton- ja laulunopettajan ominaisuus oli opintojen alussa pedagoginen osaaminen kuten opiskelun edetessäkin. Opiskelijat ovat toisin sanoen pitäneet pedagogista osaamista hyvän opettajan tärkeimpänä ominaisuutena aineiston hankinnan aikana vuosina 1998 - 2002. Muiden ominaisuuksien tärkeysjärjestys oli mainintojen määrän perusteella seuraava: hyvän opettajan persoonallisuus, vuorovaikutustaidot, muusikkous, elinikäinen oppiminen ja rinnalla kulkeminen. Verrattaessa opintojen alussa esitettyjä hyvän opettajan ominaisuuksien mainintojen tärkeysjärjestystä opintojen edetessä esille nousevaan tärkeysjärjestykseen voidaan havaita, että järjestyksessä ei tapahdu muutoksia. Opintojen alussa ylätason kategorioiden mainintojen määrän välillä on vähemmän eroja kuin opintojen edetessä. Opintojen edetessä erot mainintojen määrissä ylätason kategorioiden välillä suurenevät.

Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta kaikkiin ylätason kategorioihin sijoittui mainintoja kaikissa aineiston keruun vaiheissa. Puuttuva kategoria oli rinnalla kulkeminen toukokuussa 1999 opiskelijoiden verrattessa itseään hyvä opettaja -malliinsa. Musiikkipedagogiopiskelijoiden määrän vähenemisestä huolimatta mainintojen määrä ei vähentynyt samassa suhteessa (ks. taulukko 31).

TAULUKKO 31. Mainintojen määrien ja opiskelijoiden määrän vertailu aineiston hankinnan eri ajankohtina

Ajankohta	Maininnat	Opiskelijat
1998	58	19
1999/tammik.	58	16
1999/toukok./A	29	15
1999/toukok./B	23	15
2001	43	12
2002	45	11

A = oman hyvä opettaja -mallin vertailu pedagogiikkaa ohjanneeseen opettajaan
 B = oman hyvä opettaja -mallin vertailu itseän

Mainintojen määrä väheni selvästi toukokuussa 1999 opiskelijoiden verrattuna pedagogiikkaa ohjannutta opettajaa ja itseään omaan hyvä soiton- tai laulunopettaja -malliinsa. Aineiston hankinnan edetessä mainintojen määrä nousi vuosina 2001 ja 2002 lähes kaksinkertaiseksi vuoteen 1999 verrattuna (ks. taulukko 31).

8.2.2 Käsitusten kvalitatiiviset muutokset

Kvalitatiivisessa tarkastelussa lisensiaatintutkimukseni informanteina toimineiden musiikki-pedagogiopiskelijoiden esseissä näkyy kehitystä ajattelussa ja ilmaisutavassa. Opintojen alussa musiikkipedagogiopiskelijoilla oli omaa opetuskokemusta vielä vähän, ja musiikkipedagogiikan opinnot olivat vasta alkamassa. Ajattelun kehittymättömyys, tietynlainen ehdottomuus, mustavalkoisuus ja kokemuksen puute välittyvät esseistä. Vaikka kaikki tutkimukseni informanteina toimineet musiikkipedagogiopiskelijat osallistuivat pakolliselle koko vuoden kestäneelle musiikkipedagogiikan opintojaksolle lukuvuonna 1998 - 1999 opiskelu ei näyttänyt vaikuttavan heidän ilmaisuihinsa hyvästä soiton- ja laulunopettajasta ensimmäisen opinto-vuoden aikana ammattikorkeakoulussa.

Lisensiaatintutkimukseni aineiston keruun edetessä kuvaukset hyvästä opettajasta pitenivät; ne olivat varmempia mutta eivät enää yhtä ehdottomia kuin opiskelun alussa. Kehitys alkoi näkyä toukokuun 2001 esseissä, ja sen syytä voi vain arvailla. Esimerkiksi hyvän opettajan persoonallisuuteen liittyvää kannustavaa opettajaa ei kahdella viimeisellä aineistonhankintakeralla mainittu enää kahdella sanalla, vaan maininnat pitenivät ja täsmentyivät.

Suurin osa musiikkipedagogiopiskelijoista oli syyskuussa 1998 ammattikorkeakouluopin- tonsa aloittaessaan 20 - 24-vuotiaita, jotkut hiljattain lukio-opintonsa päättäneitä. Opiskelijat olivat valmiuksiltaan erilaisia: varsinkin jotkut nuorimmista opiskelijoista saattoivat täyttää valintakriteerit vain vaivoin, mutta jotkut vanhimmista olivat taidoissaan ja tiedoissaan jo varsin pitkällä. Yhdellä vanhimmista opiskelijoista oli ylempi korkeakoulututkinto suoritettuna.

Musiikkipedagogiopiskelijoiden toisena lukuvuotena (1999 - 2000) en hankkinut aineistoa tutkimustani varten. Tänä aikana opiskelijat aloittivat muun muassa opetussuunnitelman mukaiset pääinstrumentin pedagogiikkaopinnot, suorittivat opetusharjoittelua ja työharjoittelua (ks. PKAMK 1998 - 1999). Lisäksi he aloittivat Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämät pedagogiset opinnot. Oma pro gradu -työni valmistui vuonna 2000, ja se ilmestyi tuolloin luettavaksi musiikin koulutusohjelman kirjastoon. En voi varmasti tietää, kuinka moni opiskelija tutustui työhöni. Ne jotka tutustuivat, saattoivat todeta, että lupaukseni opiskelijoiden anonymiteetista piti paikkansa eikä työstäni koitunut opiskelijoille minkäänlaista

harmia (ks. Koskinen, Alasuutari ja Peltonen 2005, 278 - 279). On mahdollista, että nämä seikat lisäsivät opiskelijoiden luottamusta minuun tutkimuksen tekijänä ja vaikuttivat koulutuksen ohessa opiskelijoiden ilmaisuun seuraavilla aineistonhankintakerroilla.

Kolmantena lukuvuotena (2000 - 2001) keräsin aineistoa lukuvuoden lopussa toukokuussa. Edellisestä aineiston hankinnasta oli kulunut noin kaksi vuotta, minä aikana opiskelijat olivat ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa opiskelemalla kehittäneet taitojaan, tietojaan ja ajatteluaan. Heidän kokemuksensa opettajana oli lisääntynyt. Kehittyminen välittyi esseistä ja näkyi ilmaisutavan laadussa ja esseiden pituudessa. Esimerkiksi musiikkipedagogiopiskelija N₁:n ensimmäinen essee (1998) oli puhtaaksi kirjoitettuna noin yhden sivun pituinen yhdeksi kappaleeksi laadittu kirjoitelma. Vuosina 2001 ja 2002 teksti oli jäsennelty kappaleiksi ja kirjoitus eteni loogisesti kappaleesta toiseen. Kummatkin esseeet sisälsivät myös aiheeseen liittyvän johdantokappaleen:

Ajattelen tällä hetkellä, että hyvän (laulun)opettajan kriteerit voi täyttää moniopettaja, onhan meitä opiskelijoitakin niin moneen lähtöön. Opettaja ja oppilas kulkevat yhtä matkaa hetken ja molemmat koulivat toisiaan matkan varrella. (N₁, toukokuu 2001)

Hyvän opettajan kriteerit voi täyttää hyvin erilaiset henkilöt. Huomaan tarkasteleva ni opettajuutta pitkälti omien opettajieni kautta ja toisaalta oman opettajuuteni kautta. Tällä hetkellä mietiskelen kovasti onko minusta hyväksi laulunopettajaksi. Tiedän osaavani työni X:ssä [työpaikan nimi poistettu], mutta en osaa nähdä itseäni oikein laulunopettajana. Ehkä mielikuvat hyvästä laulunopettajasta eivät vastaa arkitodellisuutta ja olisi vain suostuttava oppimaan työn kautta. (N₁, tammikuu 2002)

Musiikkipedagogiopiskelijoiden kolmannen (2000 - 2001) ja neljännen (2001 - 2002) ammattikorkeakoululukuvuoden välillä esseistä ei ilmennyt edellä kuvatunlaista kehittymistä. On huomattava, että vuonna 2002 keräsin aineistoa tammikuussa, vain noin kahdeksan kuukauden kuluttua edellisestä aineistonhankinnasta. Vertaan musiikkipedagogiopiskelijoiden lukuvuosia aineiston hankintaan taulukossa 32.

TAULUKKO 32. Musiikkipedagogiopiskelijoiden lukuvuosien vertaaminen aineiston hankintaan

Lukuvuosi ammattikorkeakoulussa	Aineiston hankinta	
1998-1999	I lukuvuosi	Esseen kirjoitus 3 kertaa
1999-2000	II lukuvuosi	- - -
2000-2001	III lukuvuosi	Esseen kirjoitus
2001-2002	IV lukuvuosi	Esseen kirjoitus

Soitin- ja lauluopiskelijoiden käsitykset hyvästä opettajasta eivät eronneet toisistaan merkittävästi. Klassiseen musiikkiin ja pop-jazz-musiikkiin suuntautuneiden opiskelijoiden käsitysten välillä ei myöskään ollut eroja, mistä voi tehdä sen johtopäätöksen, ettei musiikin lajilla ollut vaikutusta musiikkipedagogiopiskelijoiden hyvä soiton- ja laulunopettajakäsityksiin. Pop-jazz-musiikin opiskelijat pitivät kuitenkin musiikin tyylin tuntemusta klassisen musiikin opiskelijoita tärkeämpänä ja toivat sen jo aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa (opiskelijat M₃, N₁₆ ja M₁₇) esille. Musiikkipedagogiopiskelijoiden esseissä ei liioin ollut eroja eri sukupuolten eikä eri-ikäisten opiskelijoiden välillä.

8.3 Hyvä soiton- ja laulunopettaja -käsitysten siirrettävyys

Kolmas tutkimustehtäväni oli selvittää, kuinka seurantajakson 1998 - 2002 aikana saadut tulokset vastaavat myöhemmin opiskelleiden musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Tarkastelen seuraavaksi toukokuussa 2013 saamiini tuloksia aiemmin muodostamiini kategorioiden avulla. Laskin aineistosta käyttämäni Likert-asteikkoon soveltuvat keskiluvut (ks. taulukot 23 - 28) moodin (Mo), mediaanin (Md) ja aritmeettisen keskiarvon (M). Moodi kertoo sen muuttujan arvon, jonka frekvenssi on suurin. Mediaani on järjestetyn aineiston keskimmäisin arvo, ja aritmeettinen keskiarvo kertoo muuttujan keskimääräisen arvon. (ks. Metsämuuronen 2003, 285 - 286.)

Hyvän opettajan pedagogiseen osaamiseen liittyvissä väittämässä musiikkipedagogiopiskelijat olivat enimmäkseen täysin samaa mieltä ($x = 4$) väittämiin nähden. Klassiseen musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat kahdeksassa väittämässä täysin samaa mieltä ($x = 4$) ja pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet yhdeksässä väittämässä (ks. taulukko 23). Hyvän opettajan pedagogiseen osaamiseen liittyi 11 väittämää.

Hyvän opettajan vuorovaikutustaitoihin liittyi yhdeksän väittämää. Sekä klassiseen että pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet musiikkipedagogiopiskelijat olivat täysin samaa mieltä ($x = 4$) vain yhden väittämän osalta. Musiikin suuntautumisvaihtoehdoittain tarkasteltuna klassisen musiikin opiskelijat olivat täysin samaa mieltä ($x = 4$) viiden väittämän suhteen ja pop-jazz-musiikin opiskelijat kahdeksan väittämän suhteen. Muiden väittämien osalta opiskelijat olivat samaa mieltä ($x = 3$) (ks. taulukko 24).

Hyvän opettajan oma muusikkous -kategoriaan liittyi viisi väittämää, joista klassisen musiikin opiskelijat olivat täysin samaa mieltä ($x=4$) vain yhden väittämän suhteen. Kahdessa väittämässä toinen moodiarvoista oli kaksi, joka tarkoittaa erimielisyyttä väittämään nähden. Pop-jazz -musiikin opiskelijat olivat edelleen enimmäkseen täysin samaa mieltä ($x=4$) suhteessa väittämiin (ks. taulukko 25).

Kategoriaan hyvän opettajan elinikäinen oppiminen liittyi viisi väittämää, joista yhdessä musiikkipedagogiopiskelijat olivat kaikki täysin samaa mieltä ($x = 4$) (ks. taulukko 26). Pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat enemmän samaa mieltä suhteessa väittämiin kuin klassisen musiikin opiskelijat.

Hyvän opettajan rinnalla kulkeminen -kategoriassa musiikkipedagogiopiskelijat olivat kaikki täysin samaa mieltä ($x = 4$) yhdessä väittämässä (ks. taulukko 27). Tämän lisäksi pop-jazz-musiikkiin suuntautuneet opiskelijat olivat kahdessa muussa väittämässä täysin samaa mieltä ($x = 4$). Kategoriaan kuului kahdeksan väittämää.

Hyvän opettajan persoonallisuus -kategoriassa oli yhdeksän opettajan ominaisuutta, joista kolmessa kaikki musiikkipedagogiopiskelijat olivat täysin samaa mieltä ($x = 4$) (ks. taulukko 28). Edellisistä kategorioista poiketen opiskelijat olivat lähes yksimielisesti yhden väittämän osalta eri mieltä ($x=2$). Pop-jazz-musiikin opiskelijat olivat klassisen musiikin opiskelijoita enemmän samaa mieltä väittämien suhteen.

Ahonen (1996, 117) on todennut, etteivät käsitykset ole pysyvä asia. Toukokuun 2013 tutkimustulokset osoittavat, että vuosina 1998 - 2002 keräämäni aineiston avulla saamani tulokset ovat siirrettävissä toiseen ajankohtaan ja toisille tutkimusinformanteille. Toukokuun 2013 tulokset osoittavat myös, että musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta eivät ole muuttuneet (vrt. Ahonen 1996, 117) aiemmin saamiini tuloksiin verrattuna. Olkinuora (1994, 59) onkin todennut, että koulutus yhdenmukaistaa käsityksiä. Tutkimukseni tulokset osoittavat lisäksi pop-jazz-musiikkiin suuntautuneiden opiskelijoiden olevan enemmän samaa mieltä esitettyjen väitteiden suhteen klassisen musiikin opiskelijoihin verrattuna. Tiivistetysti toteankin, että tutkimukseni perusteella hyvällä soiton- ja laulunopettajalla musiikkipedagogiopiskelijoiden mielestä on

pedagogista osaamista. Hän on muusikko ja elinikäinen oppija, joka kulkee opiskelijansa rinnalla. Lisäksi hänellä on vuorovaikutustaitoja ja hyvälle opettajalle sopivia persoonallisia ominaisuuksia.

Lisäksi tutkimusaineistosta ilmenee, että seurantajakson (1998 - 2002) aikana musiikkipedagogiopiskelijoiden tavassa ilmaista käsityksiään hyvästä soiton- ja laulunopettajasta tapahtui muutoksia. Ilmaisut hyvästä opettajasta muuttuivat jyrkistä ja lyhyistä pitemmiksi ja kuvaukset pehmenivät. Oletan muutoksen tapahtuneen koulutuksen vaikutuksesta ja yksilöiden ajattelun kypsymisen tuloksena.

8.4 Tulosten vertailua muihin tutkimuksiin

Musiikillisten taitojen opettamiseen liittyy erityisiä piirteitä, jolloin näitä taitoja opettavalta opettajalta vaaditaan erityistä osaamista. Tästä huolimatta lisensiaatintutkimuksessani esiin tulleet seikat voivat liittyä musiikin lisäksi mihin tahansa muuhunkin alaan. Esittämäni tulokset hyvästä soiton- ja laulunopettajasta ovat suurimmaksi osaksi niin yleisluonteisia, että ne voivat kuvata minkä tahansa alan opettajaa tai hyvää opettajaa yleensä. Vertailtaessa lisensiaatintyöni tuloksia muihin saman aihepiiriin tutkimuksiin voidaan tuloksissa löytää samansuuntaisuutta ja -kaltaisuutta.

Ranta-Meyerin (2000, 49 - 51) tutkimuksessa hyvän soitonopettajan osalta tulevat esille samat seikat kuin lisensiaatintutkimukseni tuloksissa. Maijalan (2003) tutkimuksessa soittouran soitonopettajia kuvatessa nousee esiin lisensiaatintutkimukseni tuloksia tukevia kuvauksia hyvästä opettajasta. Hyryn (2007, 23, 165) tutkimus vahvisti mestari-kisälliperinteellä tapahtuvan malliopettamisen merkitystä soitonopetuksessa ja erityisesti taidon oppimisessa.

Kososen (2001) tutkimuksessa pianonsoitonopiskelijoiden motivaatiosta nousee soitonopettajan osalta esiin useita lisensiaatintutkimukseni kategorioihin kytkeytyviä tekijöitä. Kososen (emt.) tutkimuksessa soitonopettajaan liittyvät kommentit olivat perinteisiä ja auktoriteettia kunnioittavia kuten lisensiaatintutkimukseni aineiston hankintaan liittyvissä esseissäkin. Auktoriteettiaseman lisäksi opettajaa kuvattiin samanlaisilla määreillä kuin aikuista ystävää. Kuvatessaan koulun musiikinopettajaa vastauksissa ilmeni samanlaista arvostavaa toverillisuutta kuin soitonopettajaa kohtaan. Musiikki koettiin yhteiseksi asiaksi, jonka vuoksi työskenneltiin. Tutkimuksessa opiskelijoiden kuvaukset soittotunneista kertoivat oppilaansa huomioivasta opettajasta, minkä Kosonen (emt.) on tulkinnut tarkoittavan opetuksen eteenmistä oppilaslähtöisesti. Oppilaansa ja tämän taidot tunteva opettaja osaa antaa sopivantasoisia teoksia opeteltaviksi. Oppilaat saivat valita opeteltavat teokset näennäisesti itsenäisesti, mutta opettaja antoi vaihtoehtot. Opeteltavan teoksen harjoitteluvaihe ja soiva lopputulos muistuttavat lähes behavioristista tiedon ja taidon jakamista. Oppilaat eivät kuitenkaan kokeneet tätä

ongelmaksi, vaan suorastaan odottivat tällaista käytäntöä. He olivat tyytyväisiä perinteisiin opetuskäytäntöihin, luottivat opettajansa kompetenssiin ja työskentelivät tämän ohjauksessa hyvässä yhteisymmärryksessä. Hyvää opettajaa kuvattiin positiiviseksi, ymmärtäväiseksi, ammattitaitoiseksi ja ystävälliseksi. Pianonsoitonopiskelijat odottivat opettajaltaan opetustaitoja opettajan omasta koulutustaustasta riippumatta. (Kosonen 2001, 103 - 106.) Nämä Kososen (2001) esittämät tutkimustulokset tulevat esille myös omassa lisensiaatintutkimuksessani.

Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) tutkivat opettajan rooleja säveltämisen ohjaajana. Tutkimuksensa tulokseksi he saivat viisi opettajan roolia, jotka ovat löydettävissä lisensiaatintutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijoiden esseistä muodostamissani kategorioissa. Roolit ovat mahdollistaja, kannustaja, mallin antaja, taiteellinen tuottaja ja haastaja. Mahdollistajana opettajan tehtävänä on luoda kannustavat olosuhteet ja ilmapiiri oppimistapahtumalle. Oppilaiden oman toimijuuden mahdollistamisessa vuorovaikutus on tärkeä. Opettajan pitäisi pystyä reagoimaan oppilaiden pieniinkin aloitteisiin, vihjeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin. Kannustava opettaja hyväksyy oppilaan ratkaisut antaen kannustavaa, rakentavaa ja positiivista palautetta. Kaikki oppilaiden suoritukset ovat riittävän hyviä, koska tavoitteena ovat oppilaiden tuotokset ilman rajoittavaa itsekritiikkiä. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 73 - 76.)

Opettaja mallin antajana on eräänlainen selkeitä suuntaviivoja antava tyylikonsultti. Tässä roolissaan opettaja opettaa oppilailleen tyylin piirteitä, niiden havaitsemista ja toteuttamista. Taiteellisen tuottajan roolissa opettajaa tarvitaan oppilaiden tuotosten viimeistelyyn. Tällöin opettaja hyödyntää musiikillisia kokemuksiaan ja ehdottaa esimerkiksi tulkintaan liittyviä ratkaisuja. Oppimisen tavoitteena voi olla myös erilaisten vaihtoehtojen löytäminen ja kehittäminen. Valmistauduttaessa esiintymisiin ja kilpailuihin taiteellisen tuottajan apu voi olla erittäin tärkeää. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 76 - 77.)

Kuten Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) toteavat, opettajalle on haasteellista löytää sellaiset ohjaamistavat, jotka auttavat oppilasta ilman, että opettaja ohjailee heidän työtään liiaksi omien mieltymystensä tai yleisten käsitysten mukaan. Haastajan roolissa opettaja haastaa ja kyseenalaistaa oppilaiden ratkaisuja, jolloin tarkoituksena on kannustaa oppilaita etsimään uusia ratkaisuja, että heidän muusikkoutensa laajenisi ja kehittyisi. Haastamista tarvitaan nimenomaan kehittymiseen. Haastaja voi olla ulkopuolinen kuuntelija, joka ei välttämättä ehdota konkreettisia ratkaisuja. Tällöin ohjaaminen voi olla vertaistukea ja kannustavaa palautetta, joka auttaa oppilaita löytämään omia ratkaisuja. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 78 - 79.)

Useat muutkin lähteet, muun muassa Uusikylä ja Atjonen (2000, 179), Hakkarainen ja Hyytiäinen-Kesävuori (1994, 5-6), Isohookana-Asunmaa (1993, 139), Suonio (1993, 144-146) ja Vilpa (1993, 150-152) ovat kuvanneet hyvää opettajaa lisensiaatintutkimukseni tuloksiksi saaduilla kategorioilla. Joissakin aiemmissa tutkimuksissa (Vilpa 1993, 150-151; Hakkarainen & Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 5-6) hyvää opettajaa kuvaillaan lisäksi erilaisilla persoonallisuuden piirteillä, joita lisensiaatintutkimukseni aineistossa ei esiinny.

Hyvän opettajan vaatimukset vaikuttavat olevan samankaltaisia ja alasta riippumattomia. Silfverberg (2004) tutki matemaattisten aineiden ja englannin kielen aineenopettajakoulutukseen hakeneiden opiskelijoiden (N = 51 ja N = 32) käsityksiä aineenopettajantehtäviin soveltuvuudesta. Aineistosta nousivat esiin seuraavat kategoriat: kasvattajuutta tukevat persoonallisuuden piirteet, sosiaalisuus ja ihmissuhdetaidot, motivoituneisuus, innostuneisuus ja sitoutuneisuus opetustyöhön, yleiset pedagogiset valmiudet sekä aineen opetuksen valmiudet. (Silfverberg 2004, 103 - 107.) Nämä kategoriat sisältyvät myös oman tutkimukseni tuloksiin. Soveltaessaan kompetenssimalliaan (ks. luku 2.2) omaan tutkimukseensa ulkomaisista opettajista Lundmark (1998, 78) sai tulokset, jotka on esitetty taulukossa 33.

TAULUKKO 33. Lundmarkin kompetenssimallin eri tasot sovellettuna hänen tutkimukseensa

Toiminnallinen kompetenssi (kyky toimia yliopistonopettajana)			
Ammattitekninen kompetenssi	Strateginen kompetenssi	Henkilökohtainen kompetenssi ja suhtautumistapa	Sosiaalinen kompetenssi
Aineenhallinta Perustiedot korkeakoulupedagogiikasta Esiintymistekniikka Ruotsin tai englannin kielten suullinen ja kirjallinen hallinta	Tiedot ja ymmärrys -yliopistokoulutuksen tavoitteista -ruotsal. yliopistojärjestelmästä laajasti -oman opetuksen paikasta suuressa kokon. -uuden tutkimustiedon jatkuvasta yhdistämisopetukseen	Asenne opetukseen Asenne opiskelijoihin	Ruotsal. kulttuurin ymmärtäminen Ruotsalaisen yliopistokulttuurin ymmärtäm. Yhteistyö opettajan ja opiskelijoiden välillä

Verrattaessa Lundmarkin kompetenssimallia lisensiaatintutkimukseni tuloksiin voidaan niissä löytää samankaltaisuuksia kompetenssien ja niiden sisältöjen suhteessa musiikkipedagogiopiskelijoiden esseistä muodostamiini kategorioihin.

Olen jo aiemmin todennut, että lisensiaatintutkimukseni informantteina olleiden musiikkipedagogiopiskelijoiden esseistä muodostamani kategoriat eivät ole erillisiä kokonaisuuksia, vaan ne menevät osittain päällekkäin. Jokainen kategoria on yhtä tärkeä, eikä mikään niistä riitä yksinään kuvaamaan hyvää soitonopettajaa tai laulunopettajaa. Samantyyppisen havainnon ovat tehneet Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen (2013) tutkiessaan opettajan rooleja säveltämisen ohjaajana. He löysivät viisi opettajan roolia, jotka eivät ensinnäkään ole selvärajaisia ja toiseksi ovat päällekkäisiä. Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen toteavat opettajan olevan tarpeellista liikua roolien välillä eri tavoin eri oppilaiden kohdalla. (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013, 80.)

9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

9.1 Metodologiset valinnat

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi sivuuttaa omaa asemaansa. Omalla kohdallani toimimiseni musiikkipedagogiopiskelijoiden opettajana antoi alunperin sysäyksen tutkimuksen aloittamiselle. Koska toimin koko tutkimusprosessini ajan sekä opettajan että tutkijan roolissa ja jouduin pitämään nämä roolit tiukasti erillään, ajauduin vähitellen rooliongelmiin tutkimukseni etenemisen myötä. Katsoin kuitenkin edukseni sen, että minulla oli kokemusta musiikkipedagogin työstä, jolloin fenomenografiseen tutkimukseen liittyvä intersubjektivisuus toteutui helposti. Olen reflektoinut omaa tutkijan asemaani tutkimusprosessini eri vaiheissa luotettavuuden lisäämiseksi. Larsson (1986, 21 - 22) on tiivistänyt fenomenografisen tutkimuksen seuraavasti:

1. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella ilmiötä toisen asteen näkökulmasta, miten maailma näyttää eri ihmisille.
2. Lähtökohtana on ihmisten haastattelu, empiirinen pohja.
3. Tavoitteena on kuvata erilaisia tapoja käsittää jokin ilmiö ja sen laadullisen variaatiot.
4. Kuvauskategoriat ovat sidottuja kuvattavaan ainutlaatuisen sisältöön, ja ne edustavat olennaisia eroja tavassa ymmärtää jotakin, eri käsitystasoja.

Muodostamani kuvauskategoriat perustuvat musiikkipedagogiopiskelijoiden käsityksiin, jotka he ovat muodostaneet reflektoinnin avulla. Vaikka annoin opiskelijoille tehtäväksi kirjoittaa hyvästä soiton- tai laulunopettajasta, en voi varmuudella tietää, etteivätkö opiskelijat olisi kuvanneet esimerkiksi hyvää koulumusiikinopettajaa tai hyvää opettajaa yleensä. Koska kokemusten keräämiseen ja reflektointiin liittyy paljon muuttuvia tekijöitä, on mahdotonta tietää, minkälainen kokemusten kerääminen ja reflektointi olisi kulloisessakin tilanteessa paras (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994, 79 - 80). Lisensiaatintutkimukseeni liittyen on myös mahdotonta tietää, minkälainen merkitys hyvä soiton- ja laulunopettajakokemusten reflektoinnilla on ollut musiikkipedagogiopiskelijoiden kehittymiseen hyväksi opettajaksi. Russell-Bowien (1996) ohjaamat opettajaksi opiskelevat ovat reflektoineet omaa oppimistaan ja opettamiensa lasten taitojen, tietojen ja asenteiden kehitystä, jolloin reflektion seurauksena näiden opiskelijoiden omat asenteet ja käytännöt opettamisessa ovat muuttuneet.

Kuten Eskola ja Suoranta (1999) ovat todenneet, käyttämässäni fenomenografisessa lähestymistavassa tutkimussuunnitelma elää ja muokkautuu tutkimuksen aikana. Avoimessa tutkimussuunnitelmassa tutkimuksen eri vaiheet, aineiston hankinta, analyysi, tulkinta ja raportointi kuuluvat yhteen. Kokonaistoteutukseltaan tutkimus on prosessi, jonka eri vaiheita voi joutua tarkistamaan koko tutkimuksen ajan. (Eskola & Suoranta 1999, 15 - 16.)

Mielipiteiden, asenteiden ja uskomusten mittaamisen ongelma on Puhakan (2005, 23) mielestä se, että niihin liittyy runsaasti luotettavuus- ja pätevyysongelmia. Vastaajalla ei välttämättä ole selvää käsitystä omasta mielipiteestään, koska hän ei ole aiemmin koskaan pohtinut kysyttävää asiaa. Vastaaja voi myös vaihdella mielipidettään omien tuntemustensa, ympäristön ja ajankohdan mukaan. Lisensiaatintutkimukseni viimeisessä aineistonhankintavaiheessa käyttämäni Likert-asteikkoon liittyen Puhakka (2005, 23) kyseenalaistaa, pystyykö vastaaja todella arvioimaan ja tulkitsemaan tuntemuksiaan kriittisesti ja valitsemaan ajatuksiaan kuvaavan arvon numeeriselta asteikolta.

Verratessani tutkimukseni aloitusvaihetta tämänhetkiseen tilanteeseen huomaan, että suunnitelmani on elänyt ja muotoutunut vuosien kuluessa. Tähän on vaikuttanut muun muassa tutkimusprosessin eri vaiheiden ja tutkimustehtävien työstäminen. Tutkijana olen ollut koko ajan vuorovaikutuksessa tutkimusaineistoni kanssa: ensin aineiston hankintavaiheessa suorassa kontaktissa tutkimushenkilöihin ja myöhemmin puhtaaksi kirjoittamiini esseisiin. Tällöin minulla on aina ollut mahdollisuus palata alkuperäiseen aineistoon ja tarvittaessa tarkentaa tutkimustehtävääni. Aineiston hankinta ja analysointi olivat rinnakkaisia vaiheita, joihin raportointini myöhemmin yhdistyi. Analysoituani edeltävät esseet sain selkeämmän kuvan seuraavia aineiston hankintakertoja varten. Varton (2005) mukaan raportin kirjoittaminen on osa tutkimustyötä, ja sen kuuluessa muun tutkimustyön kanssa yhteen moni tutkimuksen kysymyksistä saa lopullisen muotonsa ja asemansa vasta raportointivaiheessa (Varto 2005, 182).

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioimiseksi ei ole yhtä selkeitä kriteereitä kuin kvantitatiivisen tutkimuksen arvioimiseksi. Nieminen (1997, 216) pitää tärkeänä luotettavuuden kriteerinä aineiston edustavuutta, jolloin aineisto on Anttilan (2005, 186) mielestä koottava sieltä, missä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy ja sellaisena, kuin se näyttäytyy tutkijalle. Anttilan (2005) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnissa on tärkeää arvioida aineiston laatua ja tutkimuksen tuloksena syntyneitä kokonaiskuva tutkimuskohteesta. Eräänä laadullisen tutkimuksen keskeisenä luotettavuustekijänä Anttila pitää aineiston rikkautta ja täyteläisyyttä. Tutkimuksen loppuraportista olisikin pystyttävä varmistamaan, että aineisto

kattaa tutkittavan ilmiön ”niin hyvin kuin mahdollista”. Tutkimusaineisto olisi kerättävä siten, etteivät ennako-oletukset tai -teoriat vaikuta siihen. (Anttila 2005, 185-186.)

Yleisten luotettavuuskriteerien puuttumisesta huolimatta kvalitatiivisen tutkimuksen arviointi voi kohdistua tutkimusaineiston keräämiseen, analysointiin ja raportointiin. (Nieminen 1997, 215.) Arviointi voi kohdistua myös tutkimuksen validiteettiin ja reliabiliteettiin, jotka kvalitatiivisessa tutkimuksessa perustuvat ajatukselle, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen (Nieminen 1997, 251; Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.) Varto (2005, 194 - 195) tarkoittaa tutkimuksen validiteetilla sen kohdentumista tarkoitettuun kohteeseen ja reliabiliteetilla sen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. Lincoln ja Guba (1985) esittävät luotettavuuskriteereiksi tutkimuksen uskottavuuden, siirrettävyyden, pysyvyyden ja vahvistettavuuden (ks. Kylmä & Juvakka 2007, 127; Tuomi 2007, 150).

9.2.1 Uskottavuus

Tutkimuksen uskottavuudella tai vastaavuudella (credibility) tarkoitetaan tutkimuksen ja sen tulosten uskottavuutta ja vastaavuutta tutkijan ja tutkittavien todellisuuden välillä (Lincoln & Guba 1985, 295 - 296; Tynjälä 1991, 390; Tuomi 2007, 150), jotka olisi osoitettava tutkimuksessa (Kylmä & Juvakka 2007, 128). Tutkimuksen tekijän on varmistettava, että tutkimustulokset vastaavat tutkimuksen informanttien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Kylmä & Juvakka 2007, 128). Vastaavuutta voidaan todentaa pitkitetyn tutustumisen, jatkuvan havainnoinnin ja triangulaation avulla (Lincoln & Guba 1985, 301-316).

Kylmä ja Juvakka (2007, 128) esittävät, että tutkijan on oltava riittävän kauan tekemisissä tutkittavan ilmiön kanssa. Lisensiaatintutkimukseni uskottavuus riittävän pitkän tutkimusajanjakson (1998 - 2014) osalta todentuu varmasti, kun lisäksi otetaan huomioon opettajakokemukseni ennen tutkimuksen suorittamista. Tutkimuksen uskottavuutta voidaan vahvistaa myös palauttamalla tutkimuksen informanteille tutkimuksen tuloksia ja pyytämällä heitä arvioimaan niiden paikkansapitävyyttä (Kylmä & Juvakka 2007, 128). Tutkimukseni aineistonhankinnan toisessa ja kolmannessa vaiheessa musiikkipedagogiopiskelijat joutuivat tarkastelemaan ensimmäistä esseetään ja kirjoittamaan tämän tarkastelun pohjalta uudet essee. Näin he tulivat samalla pohtineeksi oman ensimmäisen esseensä paikkansapitävyyttä. Tutkimuksen uskottavuuden kolmas kriteeri, triangulaatio, voi koskea aineistoa, metodeja, useiden tutkijoiden tai erilaisten teoreettisten näkökulmien käyttöä (Lincoln & Guba 1985, 305 - 307; Tynjälä 1991, 393; Tuomi 2007, 153). Pyrin uskottavuuteen aineistotriangulaation avulla keräämällä aineistoa kahdelta erilaiselta (1998 ja 2013) musiikkipedagogiopiskelijaryhmältä. Triangulaation osalta lisensiaatintutkimuksessani toteutuu myös metodin sisäinen metodinen triangulaatio, jolloin pyrin opiskelijoiden esseiden avulla erityyppisin tehtävänasetteluin selvittämään opiskelijoiden hyvä soiton- ja laulunopettajakäsityksiä (ks. Tuomi 2007, 153 - 154).

9.2.2 Siirrettävyys

Siirrettävyys (transferability) tarkoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä muihin vastaaviin tilanteisiin (Lincoln & Guba 1985, 316; Tynjälä 1991, 390; Kylmä & Juvakka 2007, 129). Tulosten siirrettävyys riippuu pitkälti siitä, miten tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö vastaavat toisiaan (Lincoln & Guba 1985, 297; Tynjälä 1991, 390).

Käytin lisensiaatintutkimuksessani opiskelijaryhmää (2013), jonka avulla tarkistin aiemmin (1998 - 2002) hankkimani aineiston perusteella saamiani tuloksia. Pyrin tällä tavalla tutkimaan

saamieni tulosten siirrettävyyttä. Lisensiaatintutkimuksessani tutkimusympäristö ja sovellusympäristö ovat samat: tietyn oppilaitoksen koulutusohjelma, mutta eri ajankohtina. Lopulta tutkimuksen lukija on se, joka pystyy arvioimaan tulosten siirrettävyyttä.

9.2.3 Pysyvyys

Pysyvyys (dependability, auditability)⁶ liittyy koko tutkimusprosessiin ja edellyttää tutkimusraportin kirjoittamista niin, että lukija voi seurata prosessin kulkua pääpiirteissään (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Pysyvyyttä arvioitaessa on tärkeää tiedostaa tutkimustilanteen ulkoiset ja vaihtuvat tekijät (Lincoln & Guba 1985, 299; Tynjälä 1991, 391). Kylmän ja Juvakan (2007) mielestä tutkimusraportissa tavoitteena on kuvata, kuinka tutkija on päätenyt tuloksiin ja johdtopäätöksiin. Pysyvyys on ongelmallinen kriteeri arvioitavaksi, koska toinen tutkija ei välttämättä päädy samankaan aineiston perusteella samaan lopputulokseen. Erilaiset tulokset tutkimuskohteesta eivät välttämättä tarkoita luotettavuusongelmaa, koska ne lisäävät ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. (Kylmä & Juvakka 2007, 129.)

Lisensiaatintutkimukseni tuloksista on todettava, että käsitykset eivät ole mikään pysyvä asia. Ahonen (1996, 117) mainitsee ihmisten muuttavan käsityksiään jo lyhyen ajan kuluessa monta kertaa. Myös Elliott (1995, 43; 1996, 8) on todennut musiikkiin liittyvän vaihtelevuuden. Käsitysten muuttuminen tuli esille yhden musiikkipedagogiopiskelijän esseessä toukokuussa 2001:

*Oma opettajakäsitykseni tuntuu muuttuvan ajan mittaan melko paljon.
Eri aikoina arvostaa eri asioita. (N₄)*

Aineiston hankintamenetelmänä käyttämäni esseiden kirjoittamiseen voi liittyä joitakin ongelmia. Kirjoitustilanteessa musiikkipedagogiopiskelijoiden tietoisuus aineiston keruusta tutkimustani varten on saattanut vaikuttaa saatavan tiedon luonteeseen (ks. Hirsjärvi & Hurme 1993, 13). Tällöin olen tahtomattani tullut vaikuttaneeksi kirjoittamiseen ja siten myös tutkimukseni tuloksiin (ks. Jyrinki 1977, 13). Toisaalta kirjoittamisen etuna voi pitää sitä, etteivät ulkopuoliset henkilöt ja asiat suoranaisesti vaikuttaneet kirjoitustilanteessa, jolloin musiikkipedagogiopiskelijat saivat ilmaista rauhassa omia ajatuksiaan.

9.2.4 Vahvistettavuus

Vahvistettavuus (confirmability)⁷ on rinnastettavissa objektiivisuuteen (Lincoln & Guba 1985, 300; Tynjälä 1991, 391). Lincoln ja Guba (1985) esittävät, että neutraaliuden ja objektiivisuuden vaatimusta olisi siirrettävä tutkijasta aineistoa kohti (ks. Tynjälä 1991, 392). Aineiston näkyvyys mahdollistaa lukijan oman tulkinnan. (Lincoln & Guba 1985, 300, 313 - 314.) Olen pyrkinyt esittämään raportissani paljon suoria lainauksia musiikkipedagogiopiskelijoiden esseistä, että heidän oma äänensä kuuluisi. Runsaat sitaattit antavat lukijalle mahdollisuuden todeta kuvauskategorioiden muodostamisen ja tutkimuksen luotettavuuden.

⁶ Tuomi (2007, 150) käyttää termejä luotettavuus, varmuus ja riippuvuus.

⁷ Tuomi (2007, 150) käyttää termejä vakiintuneisuus ja vahvistuvuus.

Vahvistettavuuteen liittyy myös oman roolini reflektio tutkijana (ks. luku 1.3). Kylmä ja Juvakka (2007) nostavat refleksiivisuuden yhdeksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeriksi. Refleksiivisyys edellyttää tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista, jolloin hänen on arvioitava omaa vaikutustaan aineistoonsa ja tutkimusprosessiinsa ja kuvattava lähtökohdat tutkimusraportissa. (Kylmä & Juvakka 2007, 128 - 129.) Olen kuvannut luvussa 1.3 asemaani fenomenografisen tutkimuksen tekijänä ja pohtinut omaa vaikutustani tutkimukseen sen eri vaiheissa.

9.2.5 Musiikkipedagogiopiskelijoiden muistikuvat ja valemistikuvat

Lauerma, Kallio ja Revonsuo (1998) pitävät mahdollisena, että omaelämäkerralliset muistikuvat voivat värittyä ja muuttua toiveiden, myöhempien havaintojen ja eläytymiseen perustuvien korvaavien muistikuvien vaikutuksesta. On myös mahdollista eläytyä kuviteltuun versioon todellisesta tapahtumasta. Voidaankin sanoa, että ”minkä tahansa omaelämäkerrallisen muistikuvan synty vuorovaikutustilanteessa on sosiaalinen tapahtuma”, jolloin esimerkiksi ankeina ja vastenmielisinä koetut tapahtumat muuttuvat hauskoiksi muistoiksi. (Lauerma ym. 1998, 692 - 693.) Revonsuon, Lauerman ja Kallion (1998, 560) mielestä valemistikuvien syntyyn voi riittää ainoastaan kertomusten läpikäyminen mielessä.

Tässä tutkimuksessa musiikkipedagogiopiskelijoiden traumaattiset kokemukset voivat liittyä heidän epämiellyttäviksi kokemuksiinsa opettajiin ja näiden toimintaan. Kuten Revonsuo ym. (1998, 560) toteavat, traumaattisista kokemuksista muistetaan yleensä ydinasiat, mutta yksityiskohdat unohdetaan kuten muistakin kokemuksista. Lisäksi Lumme-Sandt (2005) toteaa, että jotkut tutkimuksen informantteina toimivat henkilöt eivät välttämättä halua paljastaa vieraalle tutkijalle kaikkea, jolloin he joutuvat harkitsemaan, mitä jättää kertomatta, että itsekunnioitus ja yksityisyys säilyvät. (Lumme-Sandt 2005, 136.)

Revonsuo ym. (1998) esittävät, että muistikuvat eivät ole aikamatkoja menneisyyden todellisiin tapahtumiin, vaan enemmänkin muistelutapahtumassa syntyviä tuotoksia. Jos musiikkipedagogiopiskelijat ovat olleet vahvasti jossakin menneisyyden tapahtumassa mukana, he eivät Nuortevan (2006) mielestä voi luoda tästä tapahtumasta yhtä objektiivista kuvaa kuin ulkopuolinen tutkija. On jopa mahdollista, että musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitykset ja minun tutkijan käsitykseni tapahtumista poikkeavat toisistaan. (Ks. Nuorteva 2006, 19.)

Tutkijan on pidettävä informanttiansa kertomuksia yleensä avoimina ja rehellisinä, kun he saavat kuvailla asioita omin sanoin. Valemustikuvien lisäksi informanttien kertomusten taustalla voivat vaikuttaa erilaiset tilanneorientaatiot, joiden merkitys kertomuksiin on siinä, kuinka informantti suuntautuu tiedon antamiseen ja minkälaisia keinoja hän valitsee. (Ks. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 84.)

Joudun tutkijana hyväksymään mahdolliset valemustikuvat ja mahdolliset erilaiset tilanneorientaatiot, koska musiikkipedagogiopiskelijoiden esseet vaikuttavat luotettavilta. Tutkijana minun onkin luotettava aineistooni ja musiikkipedagogiopiskelijoiden antamaan informaatioon (ks. Nieminen 1997, 218), muuten tutkimuksen tekeminen on mahdotonta. Joudun myös hyväksymään aikaviiveen hyvästä opettajasta syntyneen käsityksen ja sen mieleenpalauttamisen ja reflektoinnin välillä. Esseissä kuvattu käsitys hyvästä opettajasta on todellisuudessa muodostunut musiikkipedagogiopiskelijoiden elämässä jo aikaisemmin, jolloin tapahtuma voi Niemisen (1997) mukaan jälkikäteen kuvattuna aikaviiveen seurauksena vaikuttaa erilaiselta todelliseen tapahtumahetkeen nähden. Aikaviiveen vaikutusta on kuitenkin mahdotonta eliminoida. (Nieminen 1997, 217.)

Joudun tutkijana hyväksymään myös musiikkipedagogiopiskelijoiden jälkiymmärryksen vaikutuksen esseissä. Koska opiskelijat ovat kirjoittaneet esseet alkuperäisen käsityksen muodostumisen jälkeen, heidän jälkiymmärryksensä on vaikuttanut esseissä ilmeneviin käsityksiin

hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Sama jälkiymmärrys vaikuttaa myös omiin, ulkopuolisen tutkijan tulkintoihini. (Ks. Nuorteva 2006, 18-19.)

9.3 Eettiset kysymykset

Kuten Koskinen, Alasuutari ja Peltonen (2005) esittävät, kvantitatiivisessa tutkimuksessa kohteen tunnistus katoaa tai ainakin vaikeutuu tilastollisen tarkastelun myötä. Kvalitatiivinen tutkimus toimii lähes päinvastoin antamalla paljon tietoa pienestä tapausmäärästä. Laadullisen tutkimuksen luonteesta voi seurata kaksi ongelmaa. Ensiksi, tutkimus voi vahingoittaa tutkittavia jollakin tavalla. Toiseksi, tutkittavat voivat kokea, että tutkimuksesta on heille jotain haittaa. Tällöin he eivät välttämättä suostu tutkittaviksi tai muuttelevat asioita, jos epäilevät, että tutkimus haittaa heidän elämäänsä. Tutkija voi ennakoida näitä ongelmia pohtimalla, voiko tutkimuksesta olla tutkittaville jotain haittaa. Vaikka haittaa ei olisi, on mietittävä, kuinka toimii, jos tutkittavat eivät ymmärrä tätä, vaan suhtautuvat tutkimukseen ja tutkijaan varauksellisesti. (Koskinen, Alasuutari ja Peltonen 2005, 278 - 279.)

Tutkimuksen informanteina toimivien henkilöiden luottamuksen saavuttaminen on tutkijalle erittäin tärkeää. Lisensiaatintutkimukseni aineistonkeruuvaiheessa yritin vakuuttaa musiikkipedagogiopiskelijat siitä, ettei heitä henkilöinä tunnisteta vastauksista (ks. Jyrinki 1977, 13), ettei saamiani tuloksia käytetä heitä vastaan eikä niistä tule heille myöhemmin harmia (ks. Nieminen 1997, 218). Eskolan ja Suorannan (1999) mielestä tutkimusaineiston käsittelyssä kaikkein tärkeintä on säilyttää luottamus ja tutkittavien anonymiteetti. Täydellinen nimettömyys ei aina ole mahdollista, mutta jos aineiston keruussa on luvattu anonymiteettisuoja, on tuloksia raportoitaessa huolehdittava, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. (Eskola & Suoranta 1999, 57.)

Syrjälä (1996, 14) esittää tutkimuksen eettisen arvioinnin lähtökohdaksi sen, että jokainen ihminen omistaa itsensä koskevat tiedot, jotka hänellä on oikeus antaa tai olla antamatta muille ihmisille. Lisensiaatintutkimukseni aineiston hankinnan eri vaiheissa jokainen musiikkipedagogiopiskelija määrittä kirjoittamiensa esseiden pituuden ja syvyyden, jolloin he saivat itse päättää, minkälaisia tietoja he kertoivat itsestään ja opettajistaan.

Eskola ja Suoranta (1999) velvoittavat tutkijaa olemaan huomaavainen ja kunnioittamaan tutkittavien ihmisarvoa, kun hän puuttuu toisten ihmisten elämään tai työhön. Tutkittaville on annettava tarpeeksi tietoja tutkimuksesta ja sen tavoitteesta ja tuotava esille vastaamisen vapaaehtoisuus. (Eskola & Suoranta 1999, 56.) Pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä jo ennen aineistonkeruun aloittamista. Niiden pohtiminen jatkui aineiston hankinnan aikana, aineiston analyysivaiheessa ja tutkimusraporttia kirjoittaessani. Musiikkipedagogiopiskelijat suostuivat helposti kirjoittamaan esseensä yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. On tietenkin mahdollista, että aineiston hankinnan alussa esseiden kirjoittaminen kaikille yhteisellä musiikkipedagogiikan tunnilla koettiin velvollisuudeksi (ks. Kuula 2006, 145).

Lisensiaatintutkimukseni keskeisin eettinen ongelma oli musiikkipedagogiopiskelijoiden tunnistus. Koska korostin jokaisen aineistonhankintakerran alussa opiskelijoiden henkilöllisyyden jäämistä vain omaan tietooni, minun oli myös toimittava lupaukseni mukaan. Ratkaisin ongelman koodaamalla vastaajat sukupuolen osoittamalla kirjaimella (M tai N) ja numerolla, ja sijoittamalla opiskelijat koodausta varten sattumanvaraiseen järjestykseen. Poistin opiskelijoiden teksteissä esiintyvät opettajien nimet ja joidenkin opiskelijoiden tunnistamista helpottavat soittimien nimet suorista lainauksista. Pienessä oppilaitoksessa henkilöiden tunnistamista helpottaa sukupuolen yhdistäminen soittimeen ja musiikin lajiin. Koin, että minulla oli koko tutkimukseni ajan niin paljon informantteja, että heidän anonymiteettinsä säilyi näiden toimenpiteiden seurauksena.

Koskinen, Alasuutari ja Peltonen (2005) varoittavat liioittelemasta etiikan tärkeyttä, koska liian pitkälle vietynä siitä tulee tutkimuksen este. Liioiteltu etiikka heikentää tutkimuksen keskeistä tehtävää, uuden tiedon tuottamista. On huomattava, että tutkijalla on velvollisuuksia toisia tutkijoita ja tiedettä kohtaan. On myös muistettava, että tutkimuksen tekijän lisäksi hänen tutkimuksestaan ovat todennäköisesti kiinnostuneita lopulta vain harvat. (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 286 - 288.)

9.4 Tutkimuksen merkitys ja hyödynnettävyys

Lisensiaatintutkimukseni loppuvaiheessa on syytä kysyä, kuinka pätevästi hyvää opettajaa todella voi määritellä. Yksi tutkimukseni musiikkipedagogiopiskelijoista kyseenalaisti hyvän opettajan olemassaolon esseessään toukokuussa 2001:

Olen itsekin toiminut opettajana jo usean vuoden ajan. Aina silloin tällöin tulee mieleen, että olenko hyvä opettaja. En tiedä onko kukaan ”hyvä opettaja”. Aina löytyy asioita, joissa olisi parantamisen varaa. (N5)

Edellisen väittämän vastaisesti oma peruskäsitykseni lisensiaatintutkimuksessani on, että hyviä opettajia on olemassa. Ellei näin olisi, koko tutkimukseni teko olisi mahdotonta.

Lisensiaatintutkimukseni avulla keräämäni tieto on teoreettista ja käytännöllistä. Tutkimukseni merkityksenä toivon, että tuloksia voidaan hyödyntää musiikkipedagogiopiskelijoiden ja miksei muidenkin alojen opettajien koulutuksessa eri oppilaitoksissa. Muodostamani kategoriat vastaavat siihen kysymykseen, minkälaisia soiton- ja laulunopettajan ominaisuuksia tietty musiikkipedagogiopiskelijaryhmä piti hyvänä. Nämä ominaisuudet ovat osittain niin yleisiä hyvän opettajan ominaisuuksia, että niitä voi olettaa olevan muidenkin alojen hyvillä opettajilla. Korkeakoulutasolla opettaessa on tärkeää tiedostaa opiskelijoiden vallitsevia käsityksiä. Erityisen tärkeää olisi tiedostaa opettajaksi opiskelevien käsityksiä, koska he opettavat seuraavia sukupolvia omiin käsityksiinsä nojautuen.

Tutkimuksellani on merkitystä myös siinä, että se todentaa olettamusta koulutuksen vaikutuksesta käsitysten ilmaisutavan kehittymiseen. Tutkimukseni aineistosta ilmenee, että käsitykset eivät muutu koulutuksen aikana, mutta ilmaisutavassa tapahtuu myönteistä kehitystä. Tämä kehittyminen tapahtuu yksilöllisesti, ja oletan koulutuksen ja yksilön oman kypsymisen vaikuttavan kehittymiseen.

Tutkimukseni informanteina olleet musiikkipedagogiopiskelijat opiskelivat Karelia-ammattikorkeakoulussa (aik. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu), jonka koulutusohjelmista opettajiksi valmistuvat vain musiikin koulutuksessa opiskelevat. Keräämäni teoreettista tietoa ja saamiani tutkimustuloksia voidaan hyödyntää koulutusohjelman opetussuunnitelmatyössä sisällöllisistä ratkaisuista päätettäessä.

Edellä kuvattujen lisäksi tutkimukseni hyöty voi olla myös sitä, että kukin opettaja ja opettajaksi opiskeleva voi omasta opetusalastaan riippumatta pohtia saatujen tulosten toteutumista omalla kohdallaan. Tällöin muodostamiani ylä-, keski- ja alatasen kategorioita voi löytää itsessään tai olla löytämättä näitä. Ei ole olemassa yhtä tapaa olla hyvä soiton- tai laulunopettaja.

Lisensiaatintutkimuksestani on kuitenkin eniten hyötyä itselleni – opettajana, ohjaajana ja tutkijana. Koen hyötyneeni hyvään opettajaan liittyvän tietomäärän tarkastelusta ja työstämisestä. Tutkimukseni aineistoa käsitellessäni ja ensimmäisiä esseitä lukiessani sain käsityksen, minkälainen minun olisi oltava opettajana, että opiskelijat pitäisivät minua hyvänä. Opiskelija N5 toteaa edellä aina löytyvän asioita, joissa olisi parantamisen varaa. Tulkitsen tämän tarkoittavan sitä, että omassa toiminnassa on aina kehitettävää. Lisäksi tulkitsen, että kehittyminen

hyväksi opettajaksi on mahdollista uran kaikissa vaiheissa. Voinikin ehdottaa, että opettajina toimivat selvittäisivät edes kerran uransa aikana, minkälaista opettajaa heidän ohjaamansa opiskelijat pitävät hyvänä. Nyt saamiani tuloksia voi hyödyntää edellä esitettyjen lisäksi erilaisissa jatkotutkimuksissa.

9.5 Avauksia uusiin tutkimuksiin

Vaikka fenomenografisen tutkimuksen tekijällä ei saisi olla ennako-odotuksia (ks. Goman & Perttula 1999, 113) tutkimuksensa tuloksista, jäin kaipaamaan joitakin hyvän opettajan ominaisuuksien mainintoja, joiden oletin nousevan esille aineistossa. Kertakaan ei mainittu esimerkiksi opettajan kielitaitoa, joka laulunopettajalle on hyvin tärkeä taito. Kielitaitoon liittyvää kansainvälisyyttä ei liioin tuotu esille. Opettajan sukupuolella ei näyttänyt olevan merkitystä edes laulunopiskelijoille, eikä opettajan ulkomuodolla (vrt. Kosonen 2001, 105).

Kiannon (1994) mielestä palautteen antamisessa sanattomat vuorovaikutustaidot ovat tärkeämpiä kuin sanallisesti annettu palaute. Sanallisella palautteella on merkitystä vain, jos se on samansuuntainen sanattoman viestinnän kanssa. Verbaalissa palautteessa tärkeää ovat esityksen selkeys ja energia, sillä ne vaikuttavat työskentelyilmapiiriin ja oppimishalukkuuteen. Nonverbaali viestintä on soiton- ja laulunopetuksessa tavallista tärkeämpää, koska näin palautetta voidaan antaa soivaa tapahtumaa häiritsemättä. Tätä voidaan verrata jopa kapellimestarin taitoihin. (Kianto 1994, 112.) Nonverbaali viestintä ei sen tärkeydestä huolimatta noussut esille kertaakaan musiikkipedagogiopiskelijoiden esseissä.

Lisäksi on yllättävää, että opiskelijoiden esseissä opettajan luotettavuutta ei mainittu yhtään kertaa. Aho (2009) pitää pahimpana opettajan virheenä luottamuksen pettämistä, koska menestyksekkään yhteistyön taustalla on aina luottamus oppilaan ja opettajan välillä. Tähän kuuluu sitoutuminen sovittuihin projekteihin, jolloin pitää voida luottaa siihen, että sopimukset pidetään. Ammattiopintovaiheessa luotettavuuteen kasvaminen on tärkeää esimerkiksi työpaikan saamiselle. (Aho 2009, 59.) Myös Kososen (2001, 103) tutkimuksessa soitonopettajan luotettavuus nousi esille. Edellä esitettyjen hyvän opettajan ominaisuuksien puuttuminen lisensiaatintutkimukseni tuloksista voi avata uusia tutkimusmahdollisuuksia.

Wilsonin (2003) mukaan opettajan maine vaikuttaa huomattavasti siihen, kuinka paljon häntä arvostetaan. Opettajaa pidetään suuremmissa arvossa, jos uskotaan hänen saaneen kiitosta jo aikaisemmin. (Wilson 2003, 65.) Arvostettu opettaja on hyvä opettaja, joka tunnetaan työnsä tuloksista, hyvistä oppilaistaan. Oppilaan taitoja, siis hänen hyvyttään, arvioidaan tutkintotilaisuuksissa, julkisissa esiintymisissä ja kilpailuissa. Ahon (2009, 38) mielestä tällöin ei pedagogisesti ajateltuna ole tärkeää se, kuinka hyvin oppilas soittaa tai laulaa, vaan se, kuinka oppilas on kehittynyt suhteessa omiin taitoihinsa ja esitystä edeltäneeseen harjoitusprosessiin. Kuulijalle oppilaan esitys saattaa kuulostaa vain keskinkertaiselta, vaikka takana olisi hieno kehitys ja oppilas esitystilanteessa ylittäisi itsensä. (Aho 2009, 38.)

Jatkotutkimuksena olisikin kiinnostavaa tutkia, minkälaisia nämä hyvät soitto- ja laulupopilaat oikeastaan ovat? Mitä hyvällä oppilaalla tarkoitetaan soiton- ja laulunopettajan tai oppilaitoksen näkökulmasta? Lisäksi jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa koota lisensiaatintyöni musiikkipedagogiopiskelijaryhmä (1998) uudelleen ja selvittää heidän tämänhetkisiä käsityksiään ja niissä työvuosien aikana tapahtuneita mahdollisia muutoksia hyvästä soiton- ja laulunopettajasta.

LÄHTEET

- Aho, K. 2009. Kamarimusiikin taito – opettajan opas. Helsinki: Classicus.
- Ahonen, S. 1996/1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 113 - 160.
- AMKL, Ammattikorkeakoululaki (351/2003).
- AMKOA, Asetus ammattikorkeakouluopinnoista (256/1995).
- AMKVNA, Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003).
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 58.
- Anttila, M. 2004a. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 39.
- Anttila, M. 2004b. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 319 - 332.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2003. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Osa 2. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.
- Arlander, A. 2011. Tekijä esiintyjänä – esiintyjä tekijänä. Teoksessa A. Ruuskanen (toim.) Nykyteatterikirja. 2000-luvun alun uusi skene. Helsinki: Like, 86 - 100.
- Borg, K. 1987. Kenestä on laulunopettajaksi? Laulopedagogi 1 (1), 30 - 32.
- Broman-Kananen, U-B. 2005. På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i musikäroinrättningsgarnas brytningstid. Helsingfors: Sibelius-Akademin. Studia Musica 24.
- Calderhead, J. 1989. Reflective Teaching and Teacher Education. Teaching and Teacher Education 5 (1), 43 - 51.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. 1994. Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage. 1 - 17.
- Elliott, D. J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 1996. Music Education in Finland. A New Philosophical View. Musiikkikasvatus 1 (1), 6 - 22.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999/1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. Painos. Tampere: Vastapaino.
- Furtwängler, W. 1951. Keskusteluja musiikista. Saksankielinen alkuteos *Gespräche über Musik*. Suomentanut T. Mäkinen. Porvoo: WSOY.
- Garam, L. 2000. Lahjakkaan viulistin kasvatus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Goman, J. & Perttula, J. 1999. Mitä on oppimaan oppiminen ja kuinka sitä voidaan kehittää? *Kasvatus* 30 (2), 109 - 119.
- Grunwald, D. 1997/1989. Anna persoonallisuutesi puhua. Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa. Hollanninkielinen alkuteos *De muziek van de speler*. Suomentanut A. Helasvuo. 3. muuttamaton painos. Sibelius-Akatemian julkaisuja 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Haavio, M. H. 1969/1948. Opettajapersoonallisuus. Alkuteoksesta lyhentänyt ja esipuheen laatinut A. Takala. 4. uusittu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakkarainen, E. & Hyytiäinen-Kesävuori, S. 1994. Musiikin luku- ja kirjoitustaito. Metodinen opas. Helsinki: WSOY.
- Hannus, A. & Hallberg, P. 2000. Kuntalaki. Helsinki: Werner Söderström Lakitieto.
- Harjula, H. & Prättälä, K. 2004. Kuntalaki. Tausta ja tulkinnat. Helsinki: Talentum.
- Heimonen, M. 2002. Music Education & Law. Regulation as an Instrument. Helsinki: Sibelius Academy. *Studia Musica* 17.
- Heimonen, M. 2005. Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Sibelius-Akatemia. EST-julkaisusarja, numero 13. *DocMus-yksikkö*.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Lukijalle. *Musiikkikasvatus* 11 (1 - 2), 6 - 7.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Alkuteos *Garfinkel and Ethnomethodology*. Suomentaneet I. Arminen, O. Paloposki, A. Peräkylä, S. Vehviläinen ja S. Veijola. Helsinki: Gaudeamus.
- Highet, G. 1963/1951. *The Art of Teaching*. London: Methuen & Co.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993/1979. Teemahaastattelu. 6. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009/1997. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistämisenä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 22.
- Hyytiäinen, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. *Acta Universitatis Ouluensis E* 95.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 136 - 143.
- Jaakkola, R. 1995. Työelämän ja koulutuksen käsitteistöä - miten käsitteitä voitaisiin jäsentää ammattitutkintojen kehittämiseksi. Teoksessa R. Turpeinen (toim.) Ammattitutkintojen ja näyttökokeiden teoreettisia perusteita. Opetushallitus, 113 - 127.

- Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2003/2001. Johdanto: Laadullinen tutkimusmetodologia hoitotieteessä. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 7 - 20.
- JAOKK, Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Opinto-opas 2000 - 2001.
- Jussila, J. 1993. Ammattikorkeakoulussa toimivien opettajien pätevytyminen. Teoksessa T. Yliruikka (toim.) Ammattikorkeakoulun haasteita ja ongelmia. Lapin yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 38, 28 - 36.
- Juvonen, A. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitkset. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 333 - 347.
- Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 258 - 274.
- Järvinen, A. & Karttunen, P. 1997. Fenomenografia – käsitysten kirjon kuvaaja. Teoksessa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 164 - 173.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 1993. Tutkimustyön metodeista. Tampereen yliopisto. Tietojenkäsittelyopin laitos.
- Kaikkonen, P. 2004. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 114 - 131.
- Kantelinen, R. 1998. Ammatillisen koulutuksen kielenopettajan työ ja koulutustarve. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 72.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. 2013. Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala ja L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Oppaat ja käsikirjat 2013: 3. Helsinki: Opetushallitus, 64 - 82.
- KelpA, Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998).
- Kentner, L. 1979/1976. Piano. Taitoa ja taitajia. Englanninkielinen alkuteos Piano. Suomentanut A. Gothoni. Porvoo: WSOY.
- Kianto, M. 1994. Matka pianon soittamiseen. Kirja pianonsoiton ja pianopedagogiikan opettajille ja opiskelijoille. Helsinki: Otava.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. Reliability and Validity in Qualitative Research. California: Sage.
- Kivelä, J. 2001. Mestareita vai maistereita? Raportti Suomen koulutusjärjestelmästä. EVA-raportti koulutuksesta. Helsinki: Taloustieto.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental learning. Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall.
- Koskinen, I. & Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13 - 15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä Studies in the Arts 79.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. KvhL, Laki kunnallisesta viranhaltijasta (304/2003).
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.
- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Vuosina 1968-1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi sekä aineenhallinnan ja opetus-taidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 73.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Last, J. 1982/1972. Nuori pianonsoittaja. Englanninkielinen alkuteos *The Young Pianist*. Suomentanut O. Tolvanen. Helsinki: Otava.
- Lauerma, H. & Kallio, S. & Revonsuo, A. 1998. Muistikuvat, valemistot ja muistin manipulointi II. Suomen Lääkärelehti 53 (7), 691 - 695.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.
- Lincoln Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindeberg, A-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 104.
- Louhivuori, J. 2005/2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. 2. painos. *Acta Musicologica Fennica (AMF 24)*. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura.
- Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. 2009. Esipuhe. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME, 7 - 8.
- Luhtanen, P. 1989. Taito ja sen harjoittaminen. Teoksessa H. Kantola (päätoim.) *Suomalainen valmennusoppi 2. Harjoittelu*. Helsinki: Urheilusyke, 286 - 313.
- Lumme-Sandt, K. 2005. Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 125 - 144.
- Lundmark, A. 1998. *Utbildning i arbetslivet. Utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Maijala, P. P. 2003. Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 22.
- Mantere, M. 2002. Pianopedagogiikka ja musiikkikulttuuri. *Musiikkikasvatus* 6 (1), 51 - 58.
- Marton, F. 1981. *Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us*. *Instructional Science* 10 (2), 177 - 200.
- Marton, F. 1988. *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. In R. R. Sherman & R. R. Webb (eds.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer Press, 141 - 161.
- Marton, F. 1994. *Phenomenography*. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. 2nd Ed., Vol. 8. London: Pergamon, 4424 - 4429.
- Marton, F. & Dahlgren, L. O. & Svensson, L. & Säljö, R. 1980. *Oppimisen ohjaaminen*. Ruotsinkielinen alkuteos *Inlärnning och omvärldsuppfattning*. Suomentanut E. Pilvinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Metsämuuronen, J. 2003/2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.

- Mäkelä, T. 2007. *Sibelius, me ja muut*. Helsinki: Teos.
- Mäkisalo, M. ja Kinnunen, J. 2000. Opiskelijana terveydenhuolto-oppilaitoksessa. Opiskelijoiden käsityksiä terveydenhuolto-oppilaitoksen organisaatiokulttuurin osatekijöistä. *Hoitotiede* 12 (1), 15 - 25.
- Neuhaus, H. 1986. *Pianonsoiton taide*. Saksankielinen alkuteos *Die Kunst des Klavierspiels*. Suomentanut A. Gothoni. Toinen painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Nieminen, H. 1997. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa M. Paunonen ja K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Porvoo: WSOY, 215 - 221.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia* 85.
- Niiniluoto, I. 1992a. Taito-kollokvion avaussanat, teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen, I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Suomen Filosofisen yhdistyksen Helsingissä 11.—12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys, 5 - 9.
- Niiniluoto, I. 1992b. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen, I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Suomen Filosofisen yhdistyksen Helsingissä 11.—12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys, 51 - 58.
- Nuorteva, J. 2006. Lähdekritiikki. Teoksessa P. Hiidenmaa, R. Jussila, A. Nissinen (toim.) *Hyvä kirja*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat, 13 - 16.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Oppimateriaaleja 21. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125 - 147.
- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. Julkaisusarja B: 46, 54 - 73.
- Pajamo, R. 1976. *Suomen koulujen laulunopetus 1843 - 1881*. *Acta Musicologica Fennica* 7. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen seura.
- Pesonen-Leinonen, R. 2000. ”Joskus ei jaksa olla hyvä ope”. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa ensimmäistä vuotta opiskelevien opiskelijoiden käsityksiä hyvästä soitonopettajasta ja laulunopettajasta ja ammatillisesta kehittyneisyydestään. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta*. *Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*.
- PKAMK, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. *Opinto-opas 1998 - 1999*.
- PL, Suomen perustuslaki (731/1999).
- Polanyi, M. 1959. *The Study of Man*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 1964/1945. *Science, Faith and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 1969. *Knowing and Being*. Essays by Michael Polanyi. M. Grene (ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 1973/1958. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. 1983. *The Tacit Dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Poutala, M. 2010. *Opettajan valta ja vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puhakka, V. 2005. *Tutkimusmenetelmät*.
www.tol.oulu.fi/kurssit/tutkimusmenetelmät/Tutkimusmenetelmät19_9.pdf. Luettu 21.4.2013.
- Pylkkä, O. 2011. Duuri- ja mollisoituja musiikkialan kentällä. Organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 425.
- Raivola, R. 1989. *Opettajan ammatin historia*. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteen laitos*. *Tutkimusraportti A* 44.

- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi — kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 9 - 30.
- Rajala, P. 2007. Elävää ja ymmärrettävää kieltä. Teoksessa L. Enckell (toim.) Kuunteleeko kukaan puhettasi? Kuinka saada viesti perille. Helsinki: Kirjapaja, 129 - 138.
- Rajamäki, T. 2007. Miten välitän puheessani ajatuksen ytimen. Teoksessa L. Enckell (toim.) Kuunteleeko kukaan puhettasi? Kuinka saada viesti perille. Helsinki: Kirjapaja, 161 - 171.
- Ranta-Meyer, T. 2000. Paljon enemmän kuin pelkkä teoria. Musiikkialan pedagoginen osaaminen ja tulevaisuuden osaamishaasteet ammattikorkeakoulujärjestelmän näkökulmasta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Koulutuskeskus.
- Rautiainen, K-H. 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Axel Törnudd (1874-1923) ja Wilho Siukonen (1885-1941) seminaarin ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjinä 1893-1941. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. *Studia Musica* 9.
- Rehunen, S. & Heino, S. 1990. Seuravalmentajatutkinto. Helsinki: SVUL.
- Renko, T. 1991. Jäänteitä positivismikeskusteluista. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 447 - 450.
- Repo, I. & Nuutinen, T. 2003. Viestintätaito. Helsinki: Otava.
- Revonsuo, A. & Lauerma, H. & Kallio, S. 1998. Muistikuvat, valemistot ja muistin manipulointi. *I. Suomen Lääkärilehti* 53 (6), 559 - 562.
- Ruohotie, P. 1999. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Russell-Bowie, D. 1996. Reflecting on Challenges in the Creative Arts in Teacher Education. Paper in International Society for Music Education –seminar in Joensuu 15. - 19.7.1996.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen ja E. Viitasalo-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Helsinki: Opetushallitus.
- Saariluoma, P. 1990. Taitavan ajattelun psykologia. Helsinki: Otava.
- Saastamoinen, R. 2011. Prologi: Virhe taidepedagogiikan tehtävänä. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40, 13 - 15.
- Saharinen, K. 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 261 - 287.
- Salo, U-M. 2004. Ankarat silkkää hyvyttään. Suomalainen opettajuus. Helsinki: WSOY.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5-6), 451 - 457.
- Schutz, A. 1967/1932. *The Phenomenology of the Social World*. Alkuteos *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Translated by G. Walsh and F. Lehnert. *Studies in Phenomenology and Existential Philosophy*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schön, D. A. 1988/1987. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Third Printing. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silfverberg, H. 2004. Millainen opettajan tulisi olla – Opiskelijoiden käsityksiä aineenopettajantyöhön soveltuvuudesta. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen ja J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 98 - 113 .
- Sloboda, J. A. 1985. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Stenberg K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suonio, K. 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 144 - 149.

- Suonperä, M. 1993. Opettamiskäsitys; oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineiksia. 3. Painos. Hämeenlinna: Educons.
- Syrjälä, L. 1996/1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä, 9 - 66.
- Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62.
- Taanila, A. 2012. Määrällisen aineiston kerääminen. [Myy.haaga-helia.fi/~taaak/t/suunnittelu.pdf](http://myy.haaga-helia.fi/~taaak/t/suunnittelu.pdf). Luettu 21.4.2013.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 15 - 58.
- Talvio, M. 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? Tutkimus opetus- ja kasvatustieteiden ammattilaisten ammattitaidon ylläpitäjänä sekä kasvatustieteellisen teorian ja käytännön yhdistäjänä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 151 - 172.
- Tuomi, J. 2007. Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen. Helsinki: Tammi.
- Tuori, K. 1999. Sivistykselliset oikeudet (PL 16 ja 123 §). Teoksessa P. Hallberg, H. Karapuu, M. Scheinin, K. Tuori & V-P. Viljanen (kirjoittajakunta) Perusoikeudet. Oikeuden perusteokset. Helsinki: Werner Söderström Lakitieto, 511 - 531.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Uljens, M. 1988. Fenomenografi: forskning om uppfattningar. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik. Publikationer från institutionen för pedagogik.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 79 - 107.
- Uljens, M. 1993. The Essence and existence of phenomenography. Nordisk Pedagogik 13 (3), 123 - 147.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva.
- Uusikylä, K & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 102 - 124.
- Varto, J. 2005/1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/pdf/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Luettu 23.11.2007.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 156 - 177.
- Vilpa, E. 1993. Hyvä opettaja 3. O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 150 - 155.
- Vuori, M. 2002. Katson, soitan, läpielän. Pianistisia kokemuksia prima vista -soittamisesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 13.
- Vuorinen, I. 2009/1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 8. painos. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Tampere: Resurssi.

- Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 83.
- Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos, teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Opetushallitus, 21 - 34.
- Wenestam, C-G. 1993. Fenomenografi och skolans pedagogik. Kasvatus 24 (1), 30 - 37.
- Westerlund, H. 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. Helsinki: Sibelius Academy. Studia Musica 16.
- Wilson, G. D. 2003/1994. Esittävän taiteen psykologia. Englanninkielinen alkuteos Psychology for performing artists. Suomentanut A. Toppi. Kuopio: UNIpress.
- Yrjönsuuri, R. & Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1994. Opiskelun merkitys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R & Yrjönsuuri, Y. 2003. Opiskelu. Oppiminen. Osaaminen. Helsinki: Oppilo.

LIITE 1.

Musiikkipedagogiopiskelijoiden hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -esseen aihe syyskuussa 1998, toukokuussa 2001 ja tammikuussa 2002

Kuvaile, minkälainen mielestäsi on hyvä soitonopettaja (lulunopettaja, jos pääaineesi on laulu).

LIITE 2.

Lomake musiikkipedagogiopiskelijoiden tietojen tarkistamista varten syyskuussa 1998

Tietojen tarkistamista vasten vastaa seuraaviin kysymyksiin.

Nimi:

Syntymäaika:

Rengasta oikea musiikin suuntautumisvaihtoehto: klassinen

pop-jazz

Pääinstrumentti:

Aikaisempi koulutus: Yo (rengasta, jos olet ylioppilas)

Muu tutkinto, mikä:

LIITE 3.

Musiikkipedagogiopiskelijoiden hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -esseen aihe tammikuussa 1999

Minkälainen käsityksesi hyvästä soitonopettajasta/laulunopettajasta on tällä hetkellä?
Jos käsityksesi on muuttunut edelliseen vastaukseen verrattuna, pohdi, miksi se on muuttunut.
Edellinen esseesi on ohessa.

LIITE 4.

Musiikkipedagogiopiskelijoiden hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -esseiden aiheet toukokuussa 1999

A. Kuvaa opetusharjoittelusi ohjannutta soitonopettajaa/laulunopettajaa, ja vertaa häntä omaan ”hyvä soitonopettaja/laulunopettaja -malliisi”.

B. Vertaa itseäsi tällä hetkellä ”hyvä soitonopettaja/laulunopettaja -malliisi”.
Mallisi on ohessa.

Liite 5. Kyselylomake musiikkipedagogiopiskelijoiden käsitysten siirrettävyyden tarkasteluun toukokuussa 2013

Karelia-amk

KYSELYLOMAKE/Hyvä opettaja
RP/Toukokuu 2013

Opintojen aloitusvuosi _____ Pääinstrumentti _____

Klassinen musiikki/pop-jazz –musiikki (rengasta oikea vaihtoehto)

Alla on lueteltu eri tutkimuksissa esiin tulleita hyvän soiton- ja laulunopettajan ominaisuuksia. Kuinka tärkeinä pidät näitä väitteitä?

Rengasta seuraavista hyvää opettajaa kuvaavista väittämistä omaa näkemystäsi parhaiten kuvaavat hyvän soiton- tai laulunopettajan ominaisuudet.

1 = täysin eri mieltä 2 = eri mieltä 3 = samaa mieltä 4 = täysin samaa mieltä

I Opettajan pedagoginen osaaminen

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Hyvä opettaja tuntee soitettavaa/laulettavaa ohjelmistoa	1	2	3	4
2. Hyvä opettaja tuntee oppilaansa	1	2	3	4
3. Hyvällä opettajalla on korkea ammattietiikka	1	2	3	4
4. Hyvä opettaja on ammattitaitoinen	1	2	3	4
5. Hyvä opettaja antaa palautetta	1	2	3	4
6. Hyvä opettaja ymmärtää oppilaidensa yksilöllisyyden	1	2	3	4
7. Hyvä opettaja hallitsee soitinhuollon	1	2	3	4
8. Hyvä opettaja ei kiusaa	1	2	3	4
9. Hyvä opettaja kehittää oppilasta itsekritiikkiin	1	2	3	4
10. Hyvällä opettajalla on hyvä tilannetaju	1	2	3	4
11. Hyvällä opettajalla on harkintakykyä	1	2	3	4

II Opettajan vuorovaikutustaidot

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Hyvä opettaja kuuntelee oppilasta	1	2	3	4
2. Hyvä opettaja ottaa oppilaan huomioon	1	2	3	4
3. Hyvällä opettajalla on auktoriteettiasema oppilaaseen verrattuna	1	2	3	4
4. Hyvällä opettajalla on hyvät ihmissuhdetaidot	1	2	3	4
5. Hyvällä opettajalla on selkeä puhetapa	1	2	3	4
6. Hyvällä opettajalla on hyvät suhteet kollegoihinsa työpaikalla	1	2	3	4
7. Hyvällä opettajalla on hyvät suhteet oppilaisiinsa	1	2	3	4
8. Hyvällä opettajalla on hyvät sosiaaliset taidot	1	2	3	4
9. Hyvä opettaja pystyy selkeään viestintään	1	2	3	4

III Opettajan oma muusikkous

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Hyvä opettaja pystyy esittämään mallisuorituksen harjoiteltavasta teoksesta	1	2	3	4
2. Hyvä opettaja on tyylijuinen	1	2	3	4
3. Hyvä opettaja esiintyy itse julkisesti	1	2	3	4
4. Hyvä opettaja on muusikko	1	2	3	4
5. Hyvä opettaja pitää huolta omasta soittotaidostaan	1	2	3	4

IV Opettajan elinikäinen oppiminen

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Hyvä opettaja kehittyy ja uudistuu	1	2	3	4
2. Hyvä opettaja ei jää paikoilleen	1	2	3	4
3. Hyvä opettaja seuraa aikaansa	1	2	3	4
4. Hyvä opettaja hankkii uusia tietoja	1	2	3	4
5. Hyvä opettaja on avoin muutoksille	1	2	3	4

V Opettajan rinnalla kulkeminen

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Hyvä opettaja on kiinnostunut oppilaastaan kokonaisena persoonana	1	2	3	4
2. Hyvä opettaja ottaa huomioon oppilaan elämäntilanteen	1	2	3	4
3. Hyvä opettaja tukee oppilasta	1	2	3	4
4. Hyvä opettaja on ”matkaopas” oppilaan rinnalla	1	2	3	4
5. Hyvä opettaja rohkaisee	1	2	3	4
6. Hyvä opettaja luo yhdessä oppilaan kanssa hyvän ilmapiirin opiskelulle	1	2	3	4
7. Hyvä opettaja pystyy pitämään oppilasta tasaveroisena työskentelykumppanina	1	2	3	4
8. Hyvä opettaja pystyy olemaan musiikillinen esikuva oppilaalle	1	2	3	4

VI Opettajan persoonallisuus

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Hyvä opettaja on kannustava	1	2	3	4
2. Hyvä opettaja on vaativa	1	2	3	4
3. Hyvä opettaja on ankara	1	2	3	4
4. Hyvä opettaja on innostunut	1	2	3	4
5. Hyvä opettaja on huumorintajuinen	1	2	3	4
6. Hyvä opettaja on luova	1	2	3	4
7. Hyvä opettaja on joustava	1	2	3	4
8. Hyvä opettaja on motivoiva	1	2	3	4
9. Hyvä opettaja on innostava	1	2	3	4

VII Voit halutessasi kuvata hyvää soiton/laulunopettajaa omin sanoin paperin kääntöpuolelle.

Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden käsityksiä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta

Hyvää opettajaa on määritelty eri aikoina eri tavoin. Vaikka hyvään opettajaan liittyviä tutkimuksia on laadittu, hyvään musiikinopettajaan liittyvistä tutkimuksista on puute. Tämän lisensiaatintutkimuksen tavoitteena oli tuottaa teoreettista ja empiiristä tietoa ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogeiksi opiskelevien opiskelijoiden käsityksistä hyvästä soiton- ja laulunopettajasta. Käytännön tavoitteena oli syventää hyvään soiton- ja laulunopettajaan liittyvää arkitietoa tutkimustiedolla.

Tutkimusaineisto koostui musiikkipedagogiopiskelijoiden kirjoittamista esseistä, jotka opiskelijat kirjoittivat opintojensa eri vaiheissa. Aineisto analysoitiin fenomenografiaa soveltaen, ja aineiston avulla muodostettiin kuusi ylätasoon ja näille keski- ja alatasoon kuuluvia kategorioita kuvaamaan hyvää soiton- ja laulunopettajaa. Aineiston perusteella tarkasteltiin myös musiikkipedagogiopiskelijoiden hyvä soitonopettaja ja -laulunopettaja -käsitysten kvantitatiivista ja kvalitatiivista muuttumista opintojen edetessä. Aineistosta muodostettuja kategorioita hyödyntäen laadittiin kyselylomake, jonka avulla selvitettiin muodostettujen kategorioiden siirrettävyyttä myöhemmin opintonsa aloittaneiden musiikkipedagogiopiskelijoiden keskuudessa. Muodostetut kategoriat ovat tämän lisensiaatintutkimuksen kvalitatiivinen tulos ja opiskelijoiden hyvä soitonopettaja ja laulunopettaja -mainintojen sijoittuminen näihin kategorioihin sen kvantitatiivinen tulos. Kaikki kategoriat ovat yhtä tärkeitä suhteessa toisiinsa, eikä mikään niistä riitä yksinään kuvaamaan hyvää soiton- ja laulunopettajaa.

Tämän kasvatustieteen lisensiaatintutkimuksen tutkimustulosten ja niiden perusteella muodostuvan arkitiedon avulla on mahdollista kehittää musiikkipedagogien koulutusta. Myös muun kuin musiikkialan yksittäiset opettajat voivat hyödyntää tuloksia ja pohtia omaa opettajuuttaan, vahvuuksiaan ja kehittymistarpeitaan opettajina.

KARELIA-AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA A: TUTKIMUKSIA, 3

ISBN 978-952-275-212-3 (painettu)
ISBN 978-952-275-213-0 (verkkojulkaisu)
ISSN-L 2323-6868 | ISSN 2323-6868

