

Ruismäki Heikki, Väkevä Lauri, Ojala Juha

Oulun yliopisto

Kontekstuaalinen pluralismi Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden musiikkikäsitksissä

1. Musiikkikasvatuksen kontekstuaalinen paradigma

Kontekstuaalisuudella viitataan tässä artikkelissa didaktiseen näkökulmaan, joka huomioi opettavien maailman- ja elämänyhteyden sekä oppimisprosessin yhteiskunnallisen ja kulttuurisen viitekehyksen (Kallioniemi 1992, 59-61). Musiikkikasvatuksen kontekstuaalinen paradigma korostaa musiikillisten käytäntöjen sosiaalista, aika- ja kulttuurisidonnaisuutta.

David J. Elliottin (1995, 11-13, 39-45) mukaan sosiokulttuuriset käsitykset musiikin olemuksesta suuntaavat yhteisön käsityksiä musiikkikasvatuksesta. Musiikkikasvatuksen filosofia koostuu yhteiskunnallisista tavoitteista ja niiden taustalla vaikuttavista uskomuksista ja käsityksistä. Musiikkikasvatuksen filosofian merkitys piilee siinä, kuinka johdonmukaisessa suhteessa se on musiikkikasvatuksen käytäntöön; kaikki musiikillinen toiminta tapahtuu musiikillisten käytäntöjen sosiokulttuurisessa kontekstissa.

Musiikkikasvatuksen ajattelu- ja lähestymistavat heijastavat kulloinkin vallitsevien kulttuuri- ja taidekäsitksien muutosdynamikkaa; erilaiset tavat jäsentää musiikillista havaintotodellisuutta ohjaavat musiikkiin liittyviä käytäntöjä. Kuhnin (1962) mukaan vallitsevat paradigmat ovat alttiina muutoksille kohdatessaan uusia kysymyksiä (anomaliaita), joihin niiden puitteissa ei enää löydy vastauksia. Musiikkikasvatuksessa uutta ajattelua ruokkivana anomaliana voidaan pitää vuosisatamme laajentuneita kulttuurikäsitksiä, joiden myötä länsimaisen ihmisen musiikillinen maailmankuva on muuttunut radikaalisti (vrt. Sarath 1995, 31)1.

Sarath (emt., 32) erottaa toisistaan vallitsevan konventionaalisen, formaalis-analyyttistä otetta korostavan ja uuden, laaja-alaista luovaa toimintaa painottavan musiikkikasvatuksen ajattelumallin. Konventionaalinen musiikkikasvatuksen malli keskittyy erikoistuneisiin, musiikillisia objekteja formaalisesti tutkiviin ja arvottaviin tieto- ja taitosisältöihin. Sarath liittää konventionaalisen malliin institutionaalisen musiikkikasvatuksen traditioon ja toivoo musiikinopetukseen laaja-alaisempaa oppilaskeskeistä prosessiajattelua.

Musiikkikasvatuksen aatteellisen pohjan voidaan nähdä heijastavan myös opettajankoulutuksen vallitsevaa paradigmaa. Zeichnerin (1983, 3-9) mukaan behavioristinen, persoonallisuuteen orientoitunut, ammatillinen ja tiedon hankintaan orientoitunut paradigma ovat esiintyneet eri tavoin painottuneina opettajankoulutuksessa. Viime vuosikymmeninä korostunut persoonalliseen kasvuun orientoitunut ajattelu on saanut keskeisimmät vaikutteensa fenomenologiasta, humanistisesta ja kognitiivisesta psykologiasta. Sille on olennaista yksilön persoonallisuuden kasvun ja psykologisen kehittymisen painottaminen. Oppilaskeskeinen kontekstuaalinen paradigma palautuu Deweyn progressiiviseen kasvatustutkimukseen, jossa toiminnallisuus ja jatkuva muutokseen sopeutuminen ovat keskeisiä (vrt. Joyce et al 1981). (Aho 1994, 77-80.)

Robertsin (1994, 24-28) mukaan musiikkikasvatuksen tutkimus on kärsinyt viime vuosikymmeninä "situationaalisesta sokeudesta", käytännöstä eristyneen positivistisen paradigman ylivallasta. Musiikinopettajien vieraantuminen tutkimuksesta johtuu paljolti siitä, että käytännön kasvatustodellisuuden ongelmat ovat jääneet vaille tutkimuksen tarjoamia ratkaisuja. Musiikkikasvatusprosessi sisältää Robertsin mukaan jo itsessään tutkimuksen aineksia: opettajat yhdessä oppilaiden ja muun kasvatushenkilöstön kanssa luovat sosiaalisen todellisuuden, jonka puitteissa kasvatusta tapahtuu. Niinpä opettajat ovat itse keskeisessä asemassa kasvatustutkimuksen suuntaamisessa pragmaattisemmaksi ja paremmin kasvatustodellisuutta vastaavaksi. Esim. toimintatutkimuksen avulla omaa työtään refleктоivalle opettajalle avautuu mahdollisuus kehittää ammattitaitoaan ja tarkastella kasvatustyössä organisoitavien tietojen ja prosessien problematiikkaa (vrt. Lahdes 1994, 116-119). Eri

yhteisöissä toimintatutkimus on eräänlainen kollektiivinen itsereflektioiva tutkimus, jota suorittavat sosiaalisissa tilanteissa mukana olevat osallistujat itse.

Musiikkikasvatuksen ajankohtainen paradigmanmuutos ilmenee siis siirtymisenä rigidistä formaalisesta yhden musiikkikäytännön ja –tradition arvoa korostavasta pitkälle erikoistuneesta mallista musiikin laaja-alaista tuottamista ja kuuntelemista musiikillisten käytäntöjen kontekstissa korostavaan persoonalliseen _malliin. Opettajalle tämä merkitsee usein omien musiikkia ja musiikkikasvatusta koskevien käsitysten ja preferenssien jatkuvaa reflektointia sekä sitoutumista oman työn kriittiseen kehittävään arviointiin. Kehityksen voi nähdä syklisenä kerrostumisena, jossa esteettinen paradigma asettuu osaksi kulttuurisensitiivistä ja musiikillista käytäntöä korostavaa kontekstuaalista ajattelutapaa. Näin kaikki musiikilliset toimintamuodot asettuvat omiin viitekehyksiinsä osana globaalia musiikillista maailmankuvaa.

2. Moniarvoistuva musiikinopettajakoulutus

Suomalainen musiikinopettajakoulutus on kokenut viime vuosikymmeninä tuntuja muutoksia niin rakenteellisesti kuin sisällöllisestikin. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto sai 1980-luvulla rinnalleen Jyväskylän musiikkikasvatuksen koulutusohjelman sekä laajasti toteutetun poikkeus- ja pätevyyskoulutuksen. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkimus- ja koulutusyksikkö aloitti toimintansa syksyllä 1993. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmille on ollut viime vuosien aikana ominaista sisältöjen laaja-alaistuminen ja profiloituminen omille vahvuusalueilleen – esim. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen opetussisällöissä painottuvat tällä hetkellä vapaa säestys, aikamme musiikki sekä musiikki- ja viestintäteknologia. Opettajakoulutuksen uudet tutkintovaatimukset mahdollistavat myös musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelun, jolloin opettajille avautuu entistä joustavampia mahdollisuuksia koota pätevyytensä erilaisista opintokokonaisuuksista.

Sisällöllinen laaja-alaistuminen on tuonut mukanaan myös ongelmia. Kaikkien musiikillisten kulttuurikäytäntöjen periaatteellinen hyväksyminen ja sen heijastama musiikkikäsityksen avartuminen ovat paisuttanut musiikkikasvatuksen koulutusohjelmia. 1990-luvun musiikinopettajalta edellytetään paitsi tietoa keskeisistä musiikkitraditioista ja -käytännöistä, myös taitoa musisoida ja ohjata oppilaita vaihtelevien musiikkityylien puitteissa. Laaja-alaisuus ja luovuus ovat musiikinopettajakoulutuksen avainkäsitteitä vuosituhannen loppua lähestyessä; musiikinopettajilta edellytetään myös muiden opettajien tapaan muutoskykyä ja -halukkuutta. Lisäksi opettajan on pysyttävä mukana musiikkiteknologisessa kehityksessä ja seurattava jatkuvasti elävää aikamme musiikkiteollisuuden kenttää. Omaksuttavat valmiudet edellyttävät yhä enemmän itseohjautuvaa täydennyskoulutusta; opettajankoulutus nähdään vasta lähtökohtana opettajan kehityksen elämänkaareissa. (vrt. Laitinen 1989, 41-44; Ruismäki 1991, 19-20.)

Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö vuodelta 1989 (kom. 1989, 25-26) korostaa opettajankoulutusyksiköiden kehittämistä pedagogisiksi kehittämiskeskuksiksi, jotka pyrkivät yhteistyöhön ympäröivän yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kanssa sekä jatkuvaan kestäväan kehitykseen kokeilu- ja kehittämistoiminnan avulla. Tämä edellyttää joustavaa, reflektiokykyistä ja oppivaa organisaatiokulttuuria. Oppivalle organisaatiolle on tyypillistä visioperustainen johtamiskulttuuri, jossa koko yhteisö osallistuu päätöksentekoon ja toiminnan arviointiin (Heikkilä 1994, 263-269). Tähtisen (1994, 1) mukaan opettajankoulutuslaitosten kehittäminen ja dynaamisuus oppivaksi organisaatioksi kohtaa helposti ongelmia, jotka juontuvat laitoksille tyypillisestä staattisuudesta ja konservatiivisuudesta.

Musiikinopettajakoulutuksessa visiopohjainen ajattelu hakee perustaansa muuttuneesta musiikillisesta todellisuudesta, musiikkiin liittyvästä käsitteenmuodostuksesta ja tavoista jäsentää muuttuvaa musiikillista maailmaa. Musiikinopettajien koulutuksen on tarjottava välineet kohdata musiikin erilaisia ilmenemismuotoja sosiokulttuurisessa kehityksessään. Tämän päivän musiikinopettajan on hyväksyttävä ja hallittava erilaisia musiikillisia käytäntöjä; keskeistä musiikinopettajan kompetenssille on käytännön intentionaaliseen

toimintaan sidottu ja siinä ilmenevä tietotaito. Musiikinopettajakoulutuksen haasteeksi jää luoda asenteelliset, taidolliset ja tiedolliset puitteet, joista musiikinopettaja kykenee hallitsemaan omaa työtään ja seuraamaan oman alansa kehitystä sekä toimimaan tarvittaessa musiikkikasvatuksen muutostekijänä omassa työyhteisössään. Tämän päivän elävä pluralistinen musiikkitodellisuus vaatii tutkimushaluisia, omat sosiokulttuuriset rajansa vaivatta ylittäviä musiikkikasvattajia, jotka kykenevät ohjaamaan oppilaittensa muusikkouden kehittymistä optimaalisten musiikillisten ongelmien ratkaisutehtävien puitteissa yhteyksissä jotka ovat mielekkäitä oppilaan oman musiikillisen maailmankuvan muovautumisen kannalta.

3. Tutkimusasetelma

Tässä artikkelissa tarkastellaan musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä musiikista ja musiikkikasvatuksesta sekä hyvän muusi-
kon ja musiikinopettajan ominaisuuksista. Käsitysten oletetaan ilmaisevan niiden taustalla vaikuttavaa ajattelua, erilaisia tapoja jäsentää musiikkiin ja musiikkikasvatukseen liittyvää sosiokulttuurista todellisuutta sekä suuntautua siihen. Tarkastelua formuloiva teoreettinen viitekehys koostuu edellä kuvatusta käytännöllis-kontekstuaalisesta musiikkifilosofiasta kuhnilaisen paradigmatheorian ja jäljempänä tarkasteltavan musiikillisen maailmankuvan kontekstissa. Metodologisena kehikkona toimii tapaustutkimuksellisesti käytetty fenomenografinen tutkimusote, jossa pienen tutkimusjoukon avulla pyritään tulkitsemaan mahdollisimman syvällisesti tarkasteltavaa ilmiötä. (Ks. esim. Gröhn 1989, 7-13; Ruismäki 1991, 88).

Opiskelijoiden käsityksiä kartoitettiin avoimella kyselyllä, joka on osa laajempaa myöhemmin raportoitavaa koulutuksen kehittämistutkimusta. Kyselyllä haluttiin selvittää vastaajien musiikillista taustaa ja jäsentää heidän musiikkiin liittyvän ajattelunsa suunta-
viivoja. Tässä yhteydessä käsitellään opiskelijoiden käsityksiä muusi-
kon ja musiikinopettajan ammasteista. Opiskelijoille annettiin myös mahdollisuus reflektoida musiikkiin liittyvää ajatteluaan vastaamalla avoimeen kysymykseen, jossa heitä pyydettiin kirjoittamaan vapaamuotoinen kirjoitelma aiheesta "musiikki elämässäni". Vastauksista haettiin jäsennyksiä erilaisista tavoista

ajatella musiikista ja musiikkikasvatuksesta ilmiöinä ja professiona. Alasuutarin (1992, 84) mukaan kulttuuristen jäsenysten analyysi tähtää tekstin sisältämien erottelujen ja luokittelujen löytämiseen ilmauksena tavoisa jäsentää maailmaa. Musiikkikäsitteiden tutkimuksen kannalta on merkittävää se, kuinka yksilö kuvaa ilmiötä tietoisuudessaan hallussaan olevilla käsitteillä – tutkijan haasteeksi jää käsitteistön ja sen käytön analyysi.

Musiikkikäsitteet jäsentyvät osaksi ymmärrystä, joka yksilöllä on musiikin ilmiön rakenteista sekä ilmiöistä kokonaisuutena ja jonka perusteella yksilö toimii sosiokulttuurisessa kontekstissa. Musiikkikäsitteisiin kohdistuvan tutkimuksen tulee huomioida sekä yksilölliset että sosiokulttuuriset käsitteet, yksilöllinen ja yhteisöllinen musiikillinen maailmankuva (vrt. Karttunen 1990, 20-21)2. Omaksutun lähestymistavan valinta selittyy tutkimuskohteen laadullisuudella, yksilöllisten musiikkikäsitteiden ja yhteisöllisten musiikin jäsenystapojen mittaamattomuudella.

Musiikinopettajaksi opiskelevien käsitteitä tulkittiin siis ilmauksina jäsentyneestä musiikillisesta maailmankuvasta, joka käsitetään dynaamiseksi, muuttuvaksi ja adaptoituvaksi keinoksi orientoitua musiikilliseen maailmaan. Keskeisenä tutkimusintressinä on musiikinopettajakoulutuksen kehittäminen. Opiskelijoiden muovautuvat näkemykset musiikista ja musiikinopetuksesta muodostavat viitekehyksen, jonka puitteissa he kehittyvät muutokseen kykeneviksi musiikillisiksi toimijoiksi. Koulutuksen tehtävänä on tarjota optimaaliset olosuhteet musiikinopettajan persoonallisuuden kokonaisvaltaiselle todellistumiselle.

4. Tulokset

4.1. Hyvä muusikko ja musiikinopettaja

Opiskelijoiden näkemyksissä hyvän muusikon ominaisuuksista korostuivat monipuolisuus ja laaja-alaisuus. Tärkeänä pidettiin myös tyyliä:

”laaja-alainen...omaa näkökulmia muualtakin kuin siltä omimmalta musiikin alueelta”

"soittaa mahdollisimman montaa soitinta välttävästi...eri musiikkilajien tyyliä hallittava."

Monipuolisuuden ohella opiskelijoiden näkemyksissä muusikon työstä korostuivat

- oman instrumentin hallinta
- käytännön muusikon taidot (mm. prima vista, joustavuus, nopea omaksumiskyky; "klaaraa tilanteen kuin tilanteen")
- musikaalisuus ("luontaista lahjakkuutta")
- rakkaus musiikkiin
- yhteistyökyky
- pitkäjänteisyys
- realismi ja nöyryys ("nöyrä mutta tasaisen hyviin suorituksiin pystyvä"; "ei ylpeile vaan antaa soiton/laulun puhua puolestaan")
- ilmeikkyyden tunneherkkyys ("osaa eläytyä eikä soita/laula kuin patsas")
- luovuus
- luotettavuus, vakuuttavuus, aitous ja rehellisyys.

Hyvää musiikinopettajaa luonnehdittiin mm. näin:

"monipuolinen kyvyiltään, taidoiltaan, tiedoiltaan."
"tuntee musiikin tyyliä monipuolisesti."
"osaa kaikkea, edes vähäsen"

Musiikinopettajalle keskeisimmäksi musiikillisiksi taidoksi määriteltiin säestystaito (vrt. Ruismäki 1991, 159-163; 166-171). Musiikinopettajan taitojen painottuminen vapaan säestyksen suuntaan heijastaa osaltaan vallitsevaa musiikkikulttuurin muutosta:

"pianon tai kitaran säestystaito hyvä"
"hyvä vapaasäestäjä"

Opiskelijat olivat varsin yksimielisiä siitä, millainen suhde musiikinopettajalla tulee olla musiikkiin:

"...aidosti innostunut musiikin ilmiötä kohtaan"
"...on omistautunut elämästään aikaa musiikille...tietää, mitä se on"

Hyvän musiikinopettajan ominaisuuksiksi katsottiin musiikillisen monipuolisuuden ja laaja-alaisuuden lisäksi

- sosiaaliset taidot: mm. ystävällisyys, ihmistuntemus, kannustavuus, suvaitsevaisuus, sosiaalisuus, yhteistyökykyisyys

- organisaatiotaidot
- oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus
- kärsivällisyys ja sitkeys
- positiiviset asenteet työtä kohtaan
- muut positiiviseksi koetut opettajan luonteenpiirteet: mm. mukaansatempaavuus, luovuus, karismaattisuus, rehellisyys, huumorintaju, herkkyys, joustavuus

Em. kuvaukset asettavat musiikinopettajan työlle monipuolisia vaatimuksia: hyvän musiikinopettajan ominaisuuksiksi miellettiin laajemminkin hyvän opettajan tai ihmisen piirteitä. Opiskelijoiden vastaukset heijastivat Ruismäen (1991, 211) tutkimustuloksia, joissa musiikinopettajiksi opiskelevien käsitykset tulevan ammatin vaatimuksista sijoittuivat ammatillisten, persoonallisten ja didaktisten ulottuvuuksien kenttään. Ammatilliset valmiudet koostuivat instrumentin ja musiikin hallintaan liittyvistä kyvyistä, persoonalliset valmiudet erilaisista opettajalle eduksi katsotuista luonteenpiirteistä. Didaktinen ulottuvuus korostuu kasvattajan ja opettajan ammatillisessa kompetenssissa.

Musiikinopettajuus sijoittuu usean opiskelijan vastauksessa muusiikon ja kasvattajan roolien välimaastoon. Musiikinopettajan määritelmässä pohdittiinkin sitä, miten paljon hyvän musiikinopettajuuden katsotaan edellyttävän muusikkoutta, miten paljon didaktista orientaatiota.

”...ei tarvitse olla muusikko ollakseen hyvä musiikinopettaja...tarvitsee kuitenkin tarvittavat musiikilliset valmiudet opettaa musiikkia. Kuitenkaan ei saa unohtaa että koulussa tarvitaan opettajaa, kasvattajaa, ei taiteilijaa.”

Opiskelijoiden näkemykset hyvästä muusikosta ja musiikinopettajasta heijastanevat heidän kokemuksiaan ja odotuksiaan tulevasta ammatistaan. Osa vastanneista oli jo työskennellyt tai työskenteli parhaillaan erilaisissa muusiikon ja musiikkikasvatuksen tehtävissä: näillä opiskelijoilla ilmenikin varsin realistisia käsityksiä musiikkikasvattajan tehtävistä. Kaikenkaikkiaan opiskelijoiden näkemykset muusikkoudesta ja musiikinopettajuudesta ilmentävät varsin suoraan Oulun musiikinopettajakoulutuksen keskeisiä filosofisia lähtökohtia: käytännöllisyyttä, joustavuutta, laaja-alaisuutta,

monipuolisuutta, moniarvoisuutta sekä oppimis- ja oppilaskeskeisyyttä. (vrt. Ruismäki 1994.)

4.2. "Musiikki elämässäni"

Opiskelijoiden musiikkiin liittyvät käsitykset ilmenivät muusikon ja musiikinopettajan ideaalikuvaüksissa paljolti laaja-alaisuuden, monipuolisuuden ja käytännöllisyyden korostamisessa. Opiskelijoiden käsityksissä esiintyi monin paikoin kontekstuaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan viittaavia jäsennyksiä. Konventionaalista musiikkikasvatusnäkemyttä tai musiikin esteettisiä arvoja korostavia viittauksia ei aineistossa esiintynyt: sen sijaan käsitykset musiikin keskeisestä tunneheijastusluonteesta olivat varsin taval-lisia:

"(hyvä muusikko on)...ilmeikäs, tunteikas, hallitsee soittimensa ja pystyy luomaan tunnelmaa. Tietty herkkyys omaa vahvan luonteen..."

"(hyvä musiikinopettaja)...(on) tunnekasvattaja"

"(hyvä musiikinopettaja) osaa ja pystyy sytyttämään rakkauden kipinöitä musiikkia kohtaan oppilaissa!"

Opiskelijoiden laatimat esseet korostivat entisestään tätä näkökulmaa: ne opiskelijat, jotka refleктоivat musiikin merkitystä omassa elämässään viittasivat monin paikoin musiikin emotionaalisterapeuttiseen luonteeseen³:

"Musiikki on minulle keino käsitellä ajatuksiani ja tunteitani. Pura-n usein voimakkaita tunteitani soittamalla ja joskus kuuntelemalla musiikkia. Viha, epätoivo, ahdistus, pettymys ja toisaalta ilo, ihastus, hyvä mieli, hel-potus: kaikkia näitä käsittelen mielelläni musiikilla."

"Itseluottamus, psykologia, filosofia, intohimo, terapia. Musiikki on niitä kaikkia ja paljon enemmän."

Käsitys musiikin terapeuttisesta ja välineellisestä luonteesta ilmeni selvästi niiden opiskelijoiden kirjoituksissa, jotka kytkivät musiikin kiinteästi osaksi uskonnollista maailmankatsomustaan:

"musiikki elämässäni on Jumalan lahjaa. Sen avulla, sanoin ja sävelin, voin jakaa ihmisille sitä mitä oon it(s)e saanu(t) kokea ja kertoa Jeesuksen rakkaudesta. On kiva myös musisoida yhdessä toisten kanssa, kokea yhteyttä, yhteistä iloa. Musiikin avulla saa purkaa sisintä".

Osa opiskelijoista liitti musiikin kiinteäksi osaksi omaa identiteettiään. Musiikki koettiin myös kokonaisvaltaiseksi elämää hallitsevaksi ja värittäväksi voimavaraksi:

"musiikki on jotain, mitä ilman en yksinkertaisesti tulisi toimeen. Se on minulle sekä hyvin abstrakti että konkreettinen käsite. Se on läsnä, vaikkei kukaan sitä näkisi. Se on osa minua ja sitä ei kukaan voi minulta riistää. Se on kuin luonteenpiirre, jota ei voi muuttaa. Vaikka musiikki ei soisi missään kirjaimellisesti, niin kuulen sitä kuitenkin joka paikassa. Musiikki soi alitajuisesti mielessäni. Kuulen musiikkia luonnossa, kaiken hiljaisuuden keskellä (hiljaisuuskin voi olla musiikkia), kaupungin melksessä. En välttämättä pidä kaikesta, mutta se kuuluu asiaan".

"Musiikki kuuluu jokaiseen päivään. Se on kuin ruokaa mitä ilman olisi vaikea elää. Se tuo sisältöä elämään. Musiikki on lahja elämässäni."

Jotkut kirjoittajista kokivat jopa musiikin niin tärkeäksi ja hallitsevaksi osaksi elämää, että se tuntui vievän suurimman osan ajasta ja energiasta.

"tällä hetkellä iloitsen musiikista. Löydän siitä joka päivä uutta, ja haluan myös koko ajan oppia lisää. Ainut ongelma tuntuu olevan ajan puute. Tuntuu että päivän pitäisi olla puolet pitempi. Kerkiäisi oppia, harjoitella, omaksua kaiken sen, mitä tarjolla on."

"Vaikea kuvitella elävänsä ilman musiikkia tai soittoharrastusta."

Kirjoituksissa ilmeni myös professionaalisempaa suhtautumista musiikkiin. Näille kirjoittajille musiikilla oli merkitystä lähinnä oman ammattitaidon kehittämisen ja ylläpitämisen kannalta - musiikki ei ollut näille opiskelijoille useinkaan tärkein asia maailmassa:

"musiikki on tällä hetkellä se jota osaan tehdä parhaiten. Kun olen saavuttanut parhaan tasoni musiikin saralla on aika kokeilla muuta. Jos huvittaa. Perheessäni kaikki musikaalisia jollain tavalla ja toivottavasti musiikki pysyy jatkossakin tulevien sukupolvien harrastuksena tai ammattina"

Osa opiskelijoista tyytyi kuvailemaan tekstissään omaa musiikillista kehitystään; näissä pienimuotoisissa musiikillisissa elämäntarinoissa toistui usein musiikin läsnäolo kirjoittajan elämässä lapsuuden ympäristöstä alkaen. Musiikki nähtiin näissä teksteissä luonnollisena osana elämää ja omaa ammatti-identiteettiä; musiikkikasva-

tuksen opinnot nähtiin yhtenä kehitysvaiheena oman musiikon/musiikinopettajan identiteetin muodostumisessa. Omaa musiikillista lahjakkuutta ja muusikkoutta ei juurikaan refleктоitu; keskeistä kirjoituksissa oli oman musiikinopettajan opintotielle johtaneen uran kuvaaminen ilman pohdintoja valintojen motiiveista ja tulevaisuudesta.

5. Pohdintaa

Opiskelijoiden kirjoituksissa heijastuivat näkemykset musiikista elämäkäytäntöön olennaisesti liittyvänä toimintana. Musiikin merkitystä haettiin monessa kirjoituksessa sen funktionaalisuudesta. Musiikin tehtäväksi koettiin tunteiden herättäminen, käsittely ja purkaminen musiikillisen toiminnan kautta. Musiikilla nähtiin myös olevan persoonallisuutta eheyttävää vaikutusta. Toisaalta musiikki koettiin tämänhetkisenä tai tulevaisuuden ammattina, joka vaatii ahkeraa syventymistä harjoitteluun. Musiikin- tai luokanopettajina työskennelleet kokivat odotetusti musiikillisen toiminnan välineeksi oman ammattitaidon kehittämiseksi.

Monissa vastauksissa korostui oman musiikkiin liittyvän ajattelun ja käsitteenmuodostuksen reflektionin vaikeus. Osa opiskelijoita jätti esseen kokonaan kirjoittamatta; tämä saattaa heijastaa aiheen vaikeaselkoisuutta. Toisaalta tekstien analyttisen ja kielellisen tason heterogeenisuus voi kieliä erilaisista valmiuksista käsitellä musiikkia ja musiikkiin liittyvää ajattelua metakognition tasolla. On myös mahdollista, ettei vahvasti toiminnallinen ja käytäntöön sidottu musiikkinäkemyks rohkaise pohtimaan "itsestään selvyyskäsiä". Elliottin (1995, 9-10) mukaan musiikkikasvattajalle on kuitenkin tärkeää sisäistää ja tunnistaa ne periaatteet, jotka ohjaavat hänen musiikkiin ja musiikkikasvatukseen liittyviä käsityksiään (ks. myös Reimer 1989/1970, 3-7; Swanwick 1988, 6-9).

Tiedostettuna tai tiedostamattomana, musiikillista toimintaa ohjaavat tässä artikkelissa omaksutun viitekehyksen mukaan ne sisäistetyt uskomukset, käsitykset ja näkemykset, jotka muodostuvat yksilön elämäkaareissa sosiokulttuurisessa kontekstissa. Nämä maailmankuvien elementit manifestoituvat intersubjektiiivisella

tasolla aatteissa, ideologioissa ja ajattelutavoissa. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tekstit heijastavat osaksi heidän sisäistämäänsä maailmankuvallisia jäsennyksiä, osaksi niitä erotteluja jotka ilmenevät erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Näissä käytännöissä ilmenevät diskursiivisten ehtojen säätelemät tulkintamallit määrittelevät esim. sen, mitä pidetään sosiokulttuurisessa kontekstissa musiikkina, mikä on musiikkikasvatuksen merkitys jne. (Heiskala 1990, 19-20).

Kulttuuriset jäsennykset ilmenevät opiskelijoiden tekstien merkitysrakenteissa jäsenyvinä erotteluina - esim. oma muusikkous määrittyi monessa kirjoituksessa musiikin ylikorostuneena kokonaisvaltaisena roolina omassa elämässä. Hyvä musiikkikasvattaja nähtiin työlleen omistautuvana, luonteenpiirteiltään ja didaktisilta taipumuksiltaan monipuolisena ja laaja-alaisena musiikillisena toimijana. Moniarvoisuus korostui opiskelijoiden näkemyksissä hyvästä musiikin ammattilaisesta; esseissä ei juurikaan esiintynyt viittauksia pluralistiseen musiikkinäkemykseen. Kuvauksissa omasta musiikillisesta taustasta korostui yhdistävänä tekijänä ennen kaikkea kasvaminen muusikkouteen elämänasenteena; musiikki nähtiin monissa kirjoituksissa loputtomasti haasteita tarjoavana arvoituksena, joka vaatii jatkuvaa sitoutumista. Tämä "romanttinen" musiikkikäsitys ilmeni selvimmin solistisemmin suuntautuneiden opiskelijoiden kirjoituksissa.

Opiskelijoiden esseissä esiin tulevat subjektiivisen musiikillisen maailmankuvan luonnehdinnat ja hyvän muusikon/musiikinopettajan määrittelyissä kuvatut ihanneominaisuudet (laaja-alaisuus, opettajuus jne) maalaavat monitasoisia musiikillisia merkitysulottuvuuksia. Tulevan ammatin professionaaliset vaatimukset tiedostetaan, mutta niitä ei välttämättä sisäistetä oman muusikkoidentiteetin näkökulmasta. Tämä korostui etenkin niiden opiskelijoiden luonnehdinnoissa, jotka identifioivat itsensä musiikin ja musiikillisen toiminnan kautta. Oman muusikkoidentiteetin ylittäviä kuvauksia esiintyi lähinnä jo musiikkikasvattajina toimineiden opiskelijoiden keskuudessa. Jatkotutkimuksen mielenkiintoiseksi haasteeksi jääkin opettajan laaja-alaisen kontekstuaalisen tietoisuuden ja oman musiikki-identiteetin yhteensovittamisen analyysi.

Humanistisen opettajakasvatustieteen mukainen kokonaispersoonallisuuden todellistuminen opettajuuteen kasvamisessa edellyttää minän eheytyä suhteessa toimintaympäristöön; musiikinopettajalle mahdollistuu tätä kautta kokemuksellisuuden jalostaminen tietoisuudeksi monista rinnakkaistodellisuuksista, maailmankuvista ja tavoista hahmottaa musiikillista todellisuutta. Tämä on laaja-alaisen, pluralistisen ja toiminnastaan kontekstissa tietoisuuden humanistisen musiikinopettajan tärkein ominaispiirre.

Lähteet

Aho, Sirkku. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajankoulutuksen hahmottelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.

Alasuutari, Pertti. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Berleant, Arnold. 1986. "The Historicity Of Aesthetics: Part 1". *British Journal Of Aesthetics* 26/ 2

Danto, Arthur C. 1986. *The Philosophical Disenfranchisement of Art*. New York: Columbia University Press.

Elliott, David J. 1995. *Music Matters*. New York: Oxford University Press.

Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. 1983.

Greene, John C. 1981. *Science, Ideology and World View*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Gröhn, Terttu. 1989. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, Terttu & Jussila, Juhani (toim.): *laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123.

Heikkilä, Jorma. 1994. Muutosprosessi oppivassa organisaatiossa. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.). *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajankoulutuksen hahmottelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.

Heiniö, Mikko. 1994. Musiikki ja kulttuuri-identiteetti. *Musiikki* 1/1991.

Joyce, B.R. & Brown, G.C. & Peck, L. 1981. *Flexibility in Teaching*. New York: Longman.

Kallioniemi, Arto. 1992. Kontekstuaalisuuden toteuttaminen peruskoulun yläasteen opetuksessa. Teoksessa Tella, Seppo (toim.): Joustava ja laaja-alainen opettaja. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 100.

Karttunen, Sanna. 1990. Musiikkikirjastonhoitajien musiikillinen maailmankuva. Suomen musiikkikirjastoyhdistyksen julkaisusarja 17.

Kom. 1989. Opettajankoulutustyöryhmän kehittämistoimikunnan mietintö. kehittyvä opettajankoulutus. Helsinki: Opetusministeriö.

Kuhn, Thomas. 1962. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: The University of Chicago

Lahdes, Erkki. 1994. Opettaja työnsä tutkijana. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen hahmotte-lua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.

Laitinen, Marjut. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja ope-tustaito. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.

Reimer, Bennett. 1989. A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs N.J: Prentice Hall. Second edition.

Roberts, Brian. 1994. Music Teachers as Researchers. International Journal of Music Education 23.

Ruismäki, Heikki. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylä studies in arts 37.

Ruismäki, Heikki. 1994. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma Oulun yliopis-tossa. Opetussuunnitelman rakenne ja taustafilosofiaa. Teoksessa Tella, Seppo (toim.). Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. Ainedidaktiikan sym-posiumi Helsingissä 4.2.1994 osa I. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslai-tos. Tutkimuksia 129.

Räikkönen, Vivikka. Onko puhe musiikista musiikillinen maailmankuva? Musiikin suunta 3/95.

Salminen, Kimmo. 1989. Musiikkimakujen muotoutuminen. Musiikkikult-tuurin sosiaalistuminen ja enkulturaation ongelmat. Helsinki: YLE Sarja B6.

Sarath, Edward W. 1995. Is the Paradigm Shifting Without Us? The Need for Fundamental Reform in Contemporary Musical Training in the USA. In Inter-national Journal of Music Education, 25.

Sloboda, John. 1987. What can the psychology of music tell musicians? In Henson, M (ed.). Musical awareness. Huddersfield Polytechnics, 23-35.

Swanwick, Keith. 1988. Music, Mind and Education. London: Routledge.

Tähtinen, Juhani. 1994. Opettajakoulutuksen muutoksen taustaksi. Teoksessa Tähtinen, Juhani (toim.): Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen hahmottelua. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46.

Valkama, Hannu. 1991. Strateginen kehittäminen koulutusorganisaatiossa. Tampereen yliopisto: aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 27/1991.

Wolterstorff, Nicholas. 1987. "The Work of Making a Work of Music". Teoksessa Alperson, Philip A. (ed.): What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music. New York: Haven Publ.

Vulliamy, Graham. 1987. Developing Theory in the Sociology of Music Education. Teoksessa Walford, Geoffrey (ed.): Doing Sociology of Education. Barcombe: The Falmer Press.

Zeichner, K.M. 1983. Alternative Paradigms of Teacher Education. The Journal of Teacher Education 34.

English summary

Contextual pluralism and the conceptions of music among University of Oulu students of music education

The discourse of music education has changed from the highly specialized and tradition-oriented unicultural paradigm to a paradigm which emphasizes broad-based musical production and listening within social, temporal, and cultural contexts of variable musical practices. This article examines music education students' conceptions of music, music education, as well as their ideations of the qualities of a good musician and a good music teacher. It is assumed that the utterings of these conceptions reflect the underlying ways of understanding the social and cultural reality connected to music and music education.

Phenomenographic approach, akin to case studies, is applied in order to deeply interpret the phenomenon through a small set of sub-

jects. The conceptions were mapped through an open questionnaire. The replies indicate, that the demands set by the contextual paradigm are amply recognized in conceptual level. However, from the viewpoint of student's own identity as a musician, the professional requirements drafted by the contextual paradigm are not necessarily internalized. Reflections transcending student's own identity as a musician were primarily expressed by students who were experienced as music educators. Closer analysis of the differentiation, and subsequent suggestions for integration between the personal identity and the contextual awareness are a challenge to continuation of this research.

1. Greene (1981, 5) korostaa aatehistoriallisessa viitekehyksessä potentiaalisten uusien paradigmojen rinnakkaisuutta vallitsevien ajattelutapojen kanssa; paradigman muutostilanteessa on usein kyse kontekstuaalisten (mahdollisesti tiedediskurssin ulkopuolella) kehittyneiden ajattelutapojen ja konventionaalisen paradigman välisestä kompromissista. Kyseessä on enemmänkin paradigmojen muovaantuminen ja kerrostuminen kuin äkkivaihdos. (vrt. Valkama 1991, 10-11.)

2. Musiikillisella maailmankuvalla viitataan tässä yksilön ja yhteisön maailmankuvan osarakenteeseen, joka koostuu musiikkiin liittyvästä tiedosta, arvostuksista ja elämyksistä ja ohjaa musiikillista ajattelua ja toimintaa. Musiikillinen maailmankuva on väline, subjektiivinen ja intersubjektiivinen merkityskokonaisuus, jonka avulla yksilö ja yhteisö jäsentävät musiikillista ja musiikkiin liittyvää informaatiota sekä orientoituvat musiikilliseen maailmaan. (vrt. Karttunen 1990, 19; Heiniö 1994, 42-48; Räikkönen 1995, 36-39.)

3. Vrt. Sloboda (1987, 28): henkilökohtainen suhde musiikkiin välittyy mielipiteisiin ja arvostuksiin liittyvänä tunnetason kokemuksena.

4. Swanwickin (1988, 79-80) mukaan on mahdollista, ettei kaikkien opiskelijoiden musiikillinen ajattelu kehity symboliselle ja systemaattiselle metakognition tasolle asti; tämä edellyttää kriittistä ja reflektointia rohkaisevaa musiikkikasvatusta.