

**MONINKERTAISET MESTARIT -
MUSIIKKIALAN OPETTAJIEN KOULUTUSPOLUT
RAKENTEISTUMISEN TEORIAN HEIJASTUMANA**

Reetta Kuosmanen
Jyväskylän yliopisto
Musiikin, taiteen ja kulttuurin-
tutkimuksen laitos
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Syksy 2017

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-Yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author KUOSMANEN, Reetta Johanna	
Työn nimi – Title Moninkertaiset mestarit – Musiikkialan opettajien koulutuspolut rakenteistumisen teorian heijastumana	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2017	Sivumäärä – Number of pages 84
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Maisterintutkielmani lähtökohtana on selvittää, millainen on musiikkialan opettajien koulutus Giddensin (1984a; 1984b) rakenteistumisen teorian heijastumana, niin yhteiskunnallisena kuin koulutuspoliittisena ilmiönä.</p> <p>Hypoteesini on, että koulutuspoliittisista ja opintososiaalisista syistä rinnakkaisiin, peräkkäisiin ja samanaikaisiin (saman asteen) tutkintoihin johtaviin koulutuksiin on ollut mahdollista osallistua. Tämä on tuottanut monikelpoisia, musiikkialan moniosajia; moninkertaisia mestareita.</p> <p>Tutkimusotteeni on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusmenetelmäni on teoriaohjautunut sisällönanalyysi. Tutkimusaineistoni koostuu laajasta, normipainotteisesta sekundääriaineistosta.</p> <p>Anthony Giddensin rakenteistumisen teoria (Giddens 1984a; 1984b) toimii kehikkona ja peilinä sille, kuinka rakenteet, järjestelmä ja niissä toimivien ihmisen käyttäytyminen ovat ohjanneet kouluttautumaan monikertaisiksi mestareiksi. Rakenteistumisessa on kyse rakenteiden ja järjestelmien vuorovaikutussuhteista ja niiden paikantamista uusintamisen kohteista.</p> <p>Musiikkia opettavien koulutuspolku rakenteistuu opettajuuden ja aineenopettajuuden kerrostuneista käsitteistä, aineenopettajuuden ja musiikkipedagogien eriytyneistä koulutuspoluista, musiikin merkityksen nostamisesta inhimillisen kasvun ja oppimisen edistäjänä, työn sirpaloitumisesta, tuntikehyksestä, koulutuksen talouskriisistä ja kelpoisuusehtojen monipolvisuudesta johtuen sekä kasvatus- ja musiikkikasvatusyhteisön keskinäisen lobbaushegemonian puutteesta. Näistä paikannetuista vuorovaikutuksen kohdista löytyvät musiikkia opettavien sujuvamman koulutuspolun kehittämisen mahdollisuudet.</p>	
Asiasanat – Keywords sisällönanalyysi, Anthony Giddens, rakenteistumisen teoria, musiikkialan koulutusjärjestelmä	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän Yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen lähtökohdat.....	7
2.1	Tutkimuksen tausta-asetelma	7
2.2	Tutkimuksen tieteellinen taustafilosofia	9
3	Koulutus suomalaisessa yhteiskunnassa	12
3.1	Koulutuspolitiikan suuntaviivat	12
3.2	Koulutuksen talouden kriisi.....	14
3.3	Koulutusjärjestelmä kohtaa reaaliaailman	17
3.4	Musiikinopettamisen perustelut	20
3.5	Musiikkialan työllisyystilanne.....	23
4	Giddensin rakenteistumisen teoria	26
4.1	Rakenteistumisen teorian perusidea.....	26
4.2	Rakenne ja järjestelmä - tutkimisen kohteet.....	28
4.3	Modaliteetit ja rakenteistuminen.....	29
4.4	Sisällönanalyysin mukainen aineiston koodaaminen	30
5	Tutkimusasetelma	32
5.1	Tutkimuskysymykset.....	32
5.2	Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	33
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli	35
6	Musiikin opettamista ohjaavat normit	37
6.1	Koulutuksen ohjausjärjestelmä.....	39
6.2	Musiikin opettamisen ohjausjärjestelmä	41
6.3	Opetushenkilöstön kelpoisuusehdot	43
6.4	Työntekemisen ehdot musiikkialan opettajana	45

7	Musiikkia opettavien koulutuspolku	48
7.1	Opettajuuden osaamisvaatimukset.....	48
7.2	Musiikin opettajuuden kuva.....	50
7.3	Musiikinopettamisen ammattilaisia ammattikorkeakoulusta	52
7.4	Musiikin aineenopettajia Jyväskylästä	54
8	Musiikkia opettavien koulutuspolkujen rakenteistuminen.....	57
8.1	Tutkimusprosessin kulku	57
8.2	Normiohjaukseen nojaavat järjestelmän uusintamisen kentät	59
8.3	Musiikkia opettavan koulutuspolun rakenteistuminen	62
9	Johtopäätökset.....	66
9.1	Tulosten luotettavuus	66
9.2	Jatkotutkimuksen aiheita.....	68
9.3	Pohdinta	69
	LÄHTEET	74

1 JOHDANTO

Olen kulkenut musiikkialan ammattikoulutuspolkua 1990-luvun alusta saakka; opiskelin ensin Kuopiossa musiikkilukiossa, sitten Oriveden opiston musiikkilinjalta, josta Keski-Suomen konservatorioon musiikkipedagogiopintojen pariin, kunnes nyt saavun päättämään Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatusopinnot¹. Kaksi viimeisintä koulutusohjelmaa tuottaa ammatillista pätevyyttä ja muodollista kelpoisuutta toimia musiikkialan opetustehtävissä.

Aloitin musiikkipedagogiopinnot Keski-Suomen konservatoriossa syksyllä 1994. Pari viikkoa noiden opintojen aloittamisesta sain tietää, että pääsisin samanaikaisesti aloittamaan Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen opinnot tähtäimenä musiikin aineenopettajan ja filosofian maisterin tutkinnot².

Valmistuin musiikkipedagogiksi (musiikkileikkikoulun opettajaksi) toukokuussa 1998. Tämän jälkeen siirryin täysipäiväiseksi yliopisto-opiskelijaksi. Reippaasti alkaneet yliopisto-opinnot katkesivat, kun minut valittiin Suomen ammattiin opiskelevien keskusliitto – SAKKI ry:n puheenjohtajaksi keväällä 2000. Pudotin soittorukkaset kädestäni ja ryntäsin järjestötyöhön ja työelämään. Päätoiminen opiskelu väistyi opiskelijajärjestötyön tieltä. Olen kuitenkin osa-aikaisesti edistänyt opintojani siten, että viimeistelin kandidaatintutkinnon vuonna 2009 työn ohessa. Sen vuoksi siirtyminen maisterivaiheeseen on ollut nyt mutkatonta.

¹ Mainituista oppilaitoksista vain Jyväskylän yliopisto on enää toiminnassa sellaisenaan kuin mitä opiskellessani niistä tiesin. Kuopion musiikkilukio, Oriveden opisto ja Keski-Suomen konservatorio ovat muuttaneet nimeään tai fuusioituneet toisten oppilaitosten kanssa vuosien saatossa.

² Yhdeksänkymmentäluvun alussa oli mahdollista vielä ottaa vastaan kaksi opiskelupaikkaa samanaikaisesti, ja näin tein. Opiskeluoikeuteni yliopistossa oli melkein pä ikuinen valmistumiseen saakka, joten keskityin opintoihini konservatoriossa turvatakseni opintososiaaliset etuudet jonkin oppilaitoksen opintojen etenemisellä.

Työni SAKKI ry:ssä ja sen jälkeen Palvelualojen ammattiliitto PAM ry:ssä ja Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL ry:ssä ovat aina sisältäneet liittymiä koulutukseen, erityisesti ammatillisen koulutuksen koulutuspolitiikkaan. Olen lähietäisyydeltä päässyt työssäni tarkkailemaan – ja vaikuttamaankin – suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittymiseen esimerkiksi Opetushallituksen ja opetusministeriön työryhmissä. Merkitystä mielenkiinnon syntymiselle koulutuspolitiikkaa kohtaan annan myös lukuisille koulutuksen kehittämisen projekteille, joihin pääsin osallistumaan jo konservatorioaikana opiskelijaedustajana. Niiden projektien pohjalta luotiin pohjaa musiikkialan ammattikorkeakoulumuutokselle. Nykyisessä työssäni JHL:n sopimustoimitsijana neuvottelen sivistysalojen³ työehtosopimuksia ja sen myötä olen edelleen mukana koulutuksen arjessa ja ruohonjuuritasolla kehittämässä sitä ympäristöä, missä ihme, oppiminen, mahdollistuu.

Kaikenlaista musiikkiin liittyvää koulutusta on minulle kasautunut, enkä edes työskentele alalla. Havaintoja vastaavanlaisesta kasautumisesta on laajemminkin. Esimerkiksi yksi opiskelutoverini konservatoriosta opiskeli musiikkipedagogiksi niin Suomessa kuin Tanskassa, suoritti konservatorion jatkotutkinnon sekä musiikin- ja luo-kanopettajan paperit, joita täydensi vielä rehtorikelpoisuudella. Hän toimi musiikinopettajana peruskoulun alaluokilla. Nuorin sisareni tekee tällä hetkellä neljättä tai viidettä musiikkiin liittyvää tutkintoaan; on ammatillinen perustutkinto, pari musiikkipedagogin tutkintoa, ylempi amk-tutkinto ja pian valmistuu Tampereen yliopistosta musiikkitieteeseen liittyvä maisteritutkinto. Hän toimii musiikin perusteiden ja viulunsoiton opettajana ainakin kolmessa eri oppilaitoksessa opintojensa ohella. En itsekään ole poikkeus musiikin alalle kouluttautuneiden massasta, vaan vahvistan arki-tietooni perustuvaa sääntöä hankkimalla nyt toista musiikin opettamiseen liittyvää tutkintoa.

³ Olen ollut JHL:n neuvottelijana yliopistojen, yksityisen opetusalan sekä ammatillisia aikuiskoulutuskeskusten työehtosopimuksissa syksystä 2008. Vaikka työni on ollut neuvotella työehtoja, on minun pitänyt seurata alojen elinkeinopoliittista kehitystä, tässä tapauksessa koulutuspolitiikkaa.

Taustani ja havaintojeni vuoksi tarttumisen ajankohtaisiin koulutuspolitiikan kysymyksiin oli luontainen valintani. Ennen "karkaamistani" työelämään olin jo aloittanut pro gradu -projektia samankaltaisista teemoista. Tuolloin hahmottelin tutkielmaa niistä motiiveista, mitkä ohjaavat musiikkialan ammatinvalintoja. Yhteistä tuolle ja nyt valmistuvalle tutkielmaprojektille on ihmetykseni ja havaintoni: Miksi näyttää siltä, että niin moni musiikin alalla käy läpi lähes kaikki koulutusjärjestelmäkartasta löytyvät musiikin koulutusohjelmat?

Sittemmin olen ryhtynyt pohtimaan koulutuksen kuluttajien vastuuta: Koulutuksen tehokkuuden näkökulmasta useiden ja osin päällekkäisten tutkintojen hankkiminen ei voi olla yhteiskunnankaan näkökulmasta taloudellista. Löytyisikö tähän jotakin ratkaisua, jotta koulutuspolku olisi sujuvampi, tehokkaampi ja niin yhteiskunnan kuin yksilönkin kannalta tuottavampi? Koulutuksen tehokkuuden ja vaikuttavuuden nimissä, olisiko musiikkialan koulutus järjestettävissä jotenkin tehokkaammin? Voidaanko samana päivänä edes puhua musiikkialan koulutuksesta ja taloudellisuudesta? Ja kuka saa ja kenen pitäisi tästä aihepiiristä lausua? Mitkä ovat ne esteet, jotka hankaloittavat sujuvaa koulutuspolkua musiikinopettajien koulutuksen saralla? Tätä lähden maisterintutkielmassani selvittämään.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkimuksen tausta-asetelma

Maisterintutkielmani on konstruktioita tutkiva diskursiivinen, laadulliseen ja teoria-ohjautuneeseen sisällönanalyysiin perustuva teoreettinen tutkielma. Harjoittelevana tutkijana minua on jo tutkimusaiheen valittuani mietityttänyt, mikä tutkielmassani voi olla tiedettä ja millaista sen tuottama tieto on.

Tutkimuksen aineisto perustuu lukuisiin kirjallisiin lähteisiin, niin sanottuun sekundaariaineistoon. Selvitän, millaista tavoitteenasettelua on esimerkiksi valtiovallan taholta tehty, perehdyn työllisyystilastoihin ja aikalaisten historiankirjoituksiin. Koska kyseessä on kirjalliseen aineistoon diskursiivisesti pohjautuva tutkimus ja yhteiskuntakritiikki, paneudun tutkimuksen tieteelliseen taustafilosofiaan ja sen asemointiin teoreettisessa viitekehyksessä tutkimuksen alkupuolella, jotta voin ottaa huomioon ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat tutkimuksen edetessä. Teoreettisen tutkielman "alkutahdit" ovat vaativat: mitään selkeätä manuaalia tutkimuksen suorittamiseen ei löydy, vaan teoreettinen viitekehys on konstruoitava oman käsityksensä ja osaamisensa mukaisesti loogiseksi kokonaisuudeksi.

Tutkimukseni kohteena ovat musiikin aineenopettajia ja musiikkipedagogeja koskevat koulutus- ja työvoimapolitiikka. Rajaan tutkimuksen havainnointialueen Jyväskylän Seminaarinmäelle ja erityisesti siihen, millaisessa ympäristössä Jyväskylän ammattikorkeakoulusta musiikkipedagogeiksi sekä Jyväskylän yliopistosta musiikin aineenopettajiksi valmistuvat voivat toimia. Tutkimusalue on minulle henkilökohtaisesti tuttu; olen itse opiskellut näissä oppilaitoksissa. Pysyttelen pääasiassa 2010-luvulla, mutta ilman historian tarkastelua ei voine ymmärtää nykyisyyttä. On myös vilkuiltava ympärilleen, jotta voi hahmottaa sitä kontekstia, missä musiikkikasvatuksen rakenteet ovat ja järjestelmä toimii. Koulutuspolitiikan kenttään kohdistamisen myötä tutkimukseni asemoituu yhteiskuntatieteisiin ja koulutuksen sosiologiseen viitekehykseen.

Taustateorianani on Anthony Giddensin (1984a; 1984b) rakenteistumisen teoria, jonka katson toimivan peilinä sille, kuinka rakenteet, järjestelmä ja niissä toimivien ihmisen käyttäytyminen ohjaavat kouluttautumaan monikertaisiksi mestareiksi.

Aluksi selvitän koulutuspolitiikkaa osana pohjoismaisen hyvinvointivaltion kehittymistä koulutuksellisten perusoikeuksien näkökulmasta. Selvitän koulutuksen talouden ja koulutusjärjestelmän kriisin elementtejä ideologisen suunnanmuutoksen taustaa vasten. Hahmottelen musiikin opettamisen perusteluja unohtamatta työelämää löytääkseni mahdollisen kielimuurin, joka koulutuksen resursoinnin ja musiikkiammattilaisten väliin näyttää nousevan.

Tutkin koulutuspoliittista viitekehystä erityisesti normiohjauksen näkökulmasta. Tarkastelussa ovat muodostunut koulutuksen ohjausjärjestelmä, Suomen hallituksen asettamat koulutuspoliittiset tavoitteet sekä opettajan kelpoisuutta raamittavat normit.

Sen jälkeen hahmottelen musiikkialan opettajien koulutuspolkua. Selvitän, mikä on tutkimuksiin perustuva käsitys opettajuudesta, tavoitteita ja linjauksia opettajien osaamiselle ja sille lainsäädäntöympäristölle, missä musiikkikasvattajat toimivat. Kartoitatan, millaisia ovat musiikin aineenopettajien koulutuksen sekä musiikkipedagogikoulutuksen tavoitteet ja rakenteet ja miten koulutusohjelmat on historian saatossa koottu.

Lopuksi pyrin kokoamaan havainnoistani musiikkikasvattajien koulutuspolun rakenteistumisen ja sen myötä osoittamaan, mitä opittavaa voisi jyvaskyläläisellä musiikkikasvattajien koulutuksella olla näistä kokemuksista.

Näkökulmani on emansipatorisesti kriittinen. Tutkimuksen päätteeksi toivon tuottaneeni perustelun musiikkikasvattajien koulutuksen kehittämiseen ja sen myötä diskurssiaineistoa ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun.

2.2 Tutkimuksen tieteellinen taustafilosofia

Minulla on tutkittavaan kohteeseen läheinen suhde; olen kolmella vuosikymmenellä opiskellut kohteena olevissa oppilaitoksissa ja lisäksi työskennellyt koulutuspolitiikan parissa lähes kaksikymmentä vuotta. Kuinka näin läheinen aihepiiri muuntuu tieteeneksi sen sijaan, että se olisi vain omiin kokemuksiini perustuvaa arkitietoa tai poliittista vaikuttamisyritystä?

Sosiologia tutkii ihmistä ja yhteiskuntaa. Teoreettisia viitekehyksiä vasten ja sosiologian tutkimusmenetelmin arkitieto muuntuu uskottavaksi, päteväksi ja toisinnettavaksi tieteeneksi. (Sulkunen 1998, 15-16.) Pyrkdessäni hahmottelemaan oivalluksiani ja huomioitani tieteelliset näkökulmat huomioon ottaen, siirryn vaikuttajaroolista tutkijan rooliin. Yhteiskunnallisessa tutkimuksessa on hyväksyttävää, että tutkimus tuottaa sellaista tietoa, jolla voidaan vaikuttaa yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja politiikkoihin (Alasuutari 2001, 25, 162-165). Haluan tutkimuksellani osallistua siihen poliittiseen keskusteluun, jota musiikkia opettavien koulutuksesta käydään. Haluan myös pystyä kehittämään esitiedoistani ymmärrettävän loogisen kokonaisuuden, josta voisi olla hyötyä jatkotutkimusten tai kehittämisprosessien kulussa.

Harjoitteleva tutkija eksyy helposti epistemologiseen viidakkoon. On vaikeaa löytää selkeää signaalia siitä, millaista tiedettä oma tutkimukseni pohjimmiltaan voisi olla ja mikä tutkimuspolku olisi oikea, eikä täysin yleispätevää *Urtext'*iä oppaaksi löydy. Tutkijana on siis tehtävä näkökulmienkin osalta valintoja ja tutkittava tieteen filosofista perustaa.

Polkuani viitoittavat tieteenfilosofian jättiläiset, Aristoteles ja Galilei. Siinä kun Galilei johdattelee platonilaisen relatiivisesti tutkimaan prosessia, etsimään syytä, tarkastelemaan osasia – luonnontieteellistä kausaalisuutta – vie Aristoteles tutkimaan ilmiöitä, ihmistä toiminnan päämäärään nähden – teleologisesti. (Esim. Niiniluoto 1997, 54.) Hylkään Galilein kaukoputkineen ja tervehdin päämäärätietoista Aristotelestä: tutkin

koulutusjärjestelmää ja ihmisen toimintaa siinä ja sen vaikuttamana. Osin kausaalista lähtökohdista koottu, tarkastelun kohteena oleva aineistoni luo minulle teleologisen kompassin.

Seuraava pysähdyspaikkani on tieteenfilosofisessa valintajunassa sillä asemalla, jolla tavataan kriittinen idealismi. Kriittisyys tässä idealismin yhteydessä erottaa sen muista idealismeina ilmenneistä aikalaisfilosofioista. Sillä tarkoitetaan järjen ja selittämisen osallisuutta taksonomioiden luomisessa sen sijaan, että kirjattaisiin havaintoja. (Kannisto 2007.) Immanuel Kantin (1724 – 1804) tavoitteena oli järjestää maailmaa siten, että tarkastelun kohteena olivat tiedostavasta subjektista irrallaan olevat ilmiöt yksittäisten osasten sijaan (Niiniluoto 1997, 46-47). Osa aineistostani vastaa kysymykseen ”mitä tapahtuu” ja osa kysymykseen ”miksi tapahtuu”. Kriittinen idealismi antaa tilaa kokemuksen tuottamalle tiedolle osana ymmärryksen muodostumista ja muodostuva käsitteistö verkon lailla ”pyydystää tosiasiat”. (Emt. 1997, 144, 153.) Koska tutkimuksessani en keskity yksittäiseen ihmiseen, vaan järjestelmään koulutus- ja työvoimapolitiikan ilmentymänä, josta minulla on omakohtaisia kokemuksia, joita hyödynnän tutkimuksen edetessä, taidan olla lähellä filosofiamatkani määränpäättä Kantin seurassa.

On käymässä selväksi, että tutkimusotteeni on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologinen tutkimusote tarkoittaa sitä, että *totuutta* konstruoidaan mahdollisimman laajasti kuvailemalla ja kokemus huomioon ottaen. Kokemuksia käytetään ideologia- ja traditiopuhtaina. (Filosofia:fenomenologia 2017.) Tämä tulee olemaan minulle vaahtiva tehtävä: olen koulutusjärjestelmän osallinen ja olen ollut vaikuttajana nykyisen järjestelmän kehityksen eri vaiheissa. Jotta voin tuottaa arvovapaata tietoa, aineistoa valitessani tulee huolehtia mahdollisimman laajasta valikoimasta, että myös esioletuksieni ulkopuolelta voin ottaa huomioon niistä nousevia ilmiöitä ja yleistyksiä ja siten kuvata tutkimusongelmani olemassa olevaa maastoa mahdollisimman perusteelli-

sesti. Hermeneutiikalla tavoitellaan asian, ilmiön ymmärtämistä (Filosofia:hermeneutiikka 2017.) Laajalla ilmiön kuvaamisella pyrin ilmiön ymmärtämiseen, fenomenologis-hermeneuttiseen prosessiin.

Ennakoin ajautuvani hermeneuttiselle kehälle. Haravoin kokonaisuutta, teen hermeneuttista tulkintaa ilmiön olemuksesta, tutkin yksityiskohtia palaten tutkimusprosessin kirkastamaan uuteen kuvaan kokonaisuudesta (Haaparanta & Niiniluoto 2016, 110-112). Tutkimusmatkani päätteeksi olen havainnut, keksinyt, hylännyt, poiminut ja raportoinut perustellun käsitykseni musiikkikasvattajien koulutuspolun kokonaisuudesta.

3 KOULUTUS SUOMALAISESSA YHTEISKUNNASSA

3.1 Koulutuspolitiikan suuntaviivat

Sivistykselliset perusoikeudet ja kaikille varallisuudesta riippumatta avoin koulutusjärjestelmä ovat turvattuna Suomen perustuslaissa (731/1999, 1 luku 16 §):

”Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen.

Oppivelvollisuudesta säädetään lailla.

Julkisen vallan on turvattava, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään, jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä.

Tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattu.”

Suomen kehittyminen pohjoismaiseksi hyvinvointivaltioksi on tarkoittanut muun muassa universaalien ja tasa-arvoa korostavan sosiaalipolitiikan kehittämistä. Hyvinvointivaltion yläkäsitteeksi useimmiten mielletäänkin puhtaasti julkisen vallan sosiaalipoliittiset panokset. Mutta hyvinvointivaltioksi kehittyminen on edellyttänyt myös muiden hyvinvoinnin elementtien rakentamista, joilla kansalaisten yhdenvertaisia mahdollisuuksia hyvinvoinnin turvaamiseen ja tuottamiseen taataan. Koulutuksella on merkittävä osuus tässä kuviossa. (Härkönen 2004, 159.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän menestystarina on kulkenut yhtä matkaa pohjoismaisen yhteiskuntajärjestyksen tuoman universaalien hyvinvoinnin kanssa. Kun kansa on köyhä, eikä metsää ja luontoa kummempia luonnonvaroja löydy, on sivistykseen, osaamiseen ja innovointiin panostaminen tullut yhteiskuntapolitiikan keskeiseksi arvoksi. Tasapuolisesti oppimisen mahdollisuuksia tarjotaan kaikille, ja sen myötä koko kansakunta voi menestyä ja kehittyä taloudellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti. (Esim. Nyyssölä 2013, 59; Tikka & Suominen 2008, 19.)

Koulutus avaa tien työmarkkinoille ja takaa siten osallisuuden yhteiskunnassa. Nykytiedon ja -tutkimuksen valossa väylä ei ole täysin analoginen, mutta koulutuksella yksilö, kansalainen, kuitenkin parantaa käytettävyyttään työmarkkinoilla sen sijaan, että jäisi koulutusjärjestelmän ulkopuoliseksi vain hapertuvan hyvinvointivaltion tarjoaman tukiverkon varaan. (Naumanen 2004, 137.)

Perusoikeuksista nousevaa oppimisen oikeutta ja tasa-arvoista menestymisen mahdollisuutta on tuettu ja tuetaan julkisin varoin. Koulujen ja oppilaitosten rahoitus tulee pääosin opetus- ja kulttuuriministeriön kautta kanavoituneena ja maustettuna valtiotavallan normi- ja informaatio-ohjauksella, kuten valtakunnallisilla opetussuunnitelmillä. Myös yksilötason taloudellista tukea on tarjolla: Perusopetus koulumatkoineen, kirjoineen ja koulumatkoineen on maksutonta. Toisen asteen opinnoista alkaen on mahdollista saada opintotukea ja asumisen tukea. (Esim. Opintotuki 2017; Tikka & Suominen 2008, 23-24.) Koulutuksen ja sivistyksen tukemisen osuus Suomen valtion budjetissa on merkittävä. Esimerkiksi vuonna 2017 valtion budjetin kokonaismenot ovat 55,5 miljardia euroa, ja opetus- ja kulttuuriministeriön osuus tuosta on 6,8 miljardia euroa (Tutki budjettia - VN 2017).

Edellä selvitetyin perusteella voin väittää, että suomalainen koulutusjärjestelmä selviytyy perustuslaillisista velvollisuuksistaan varsin hyvin: Perusopetus on maksutonta ja se on laajan julkisen taloudellisen ja poliittisen tuen suojelemaa. Perusopetuksen jälkeiseen koulutukseen osallistuminen on samoin ohjattua ja resursoitua. Koulutusta koskevaan keskusteluun on kuitenkin ”luikerrellut” uusliberalistinen ja markkinatalouspolitiikkaa korostava pohjavire. Uusliberalismilla tarkoitetaan sellaista talouspoliittista ideologiaa, joka syöttää vapauden laajaa käsitystä kaikille yhteiskunnan osaluueille (Filosofia:uusliberalismi 2017).

Vaikka koulutuspolku on pääosin maksuton sitä kulkevalle, liittyy siihen kuitenkin koulutusjärjestelmän tehottomuutta, kun siirtyminen työelämään ja veronmaksajaksi

viivästyy päällekkäisten koulutusten hankinnassa. Musiikin ammattiopinnot edellyttävät syvää harrastuneisuutta musiikin saralla ennen koulutukseen pääsyä, joten musiikkialan ammattilaiset ovat moninkertaisesti kouluttautuessaan tarttuneet kokonaisvaltaisesti sivistyksellisiin oikeuksiinsa, kuten myöhemmin tulen osoittamaan. Mielestäni tässä silti kiteytyy suomalaisen koulutuspolitiikan ydin: Työmarkkinakelpoisuuden vahvistamiseksi sekä omien kiinnostustensa kohteiden elinikäisen kehittämisen nimissä musiikkialan ammattilaiset ottavat kaiken irti koulutusjärjestelmästä.

3.2 Koulutuksen talouden kriisi

Huikkea Suomen kasvutarina kiinnosti ja kiinnostaa edelleen myös kansainvälisesti. "Jos on olemassa jokin malli, joka on vienyt jonkin maan lyhyessä ajassa huipulle, niin se on teidän suomalaisten malli. Te olette ymmärtäneet investoida runsaasti koulutukseen, tutkimukseen ja kehitykseen", totesi Saksan liittokansleri Schröder (2003) saksalaisten teknologiamessujen avajaisissa Suomen koulutuspolitiikan valinnoista. Tuoreempiakin mainintoja suomalaisen koulutuspolitiikan menestystarinan merkityksestä yhteiskunnalliselle kehitykselle on: Yhdysvaltain presidenttiehdokkaana demokraattien esivaaleissa pitkään Hillary Clintonia vastaan pintansa pitänyt senaattori Bernie Sanders korosti monia pohjoismaisen hyvinvointivaltion elementtejä tulevaisuuden pohjana amerikkalaisellekin hyvinvointipolitiikalle, suomalainen koulutusjärjestelmä yhtenä esimerkkinä (esim. Wagner 2015).

Suomalainen koulutus on nyt kuitenkin ennen kokemattoman murroksen kynnyksellä: Valtiovalta on pitkään jatkuneen globaalien taloudellisten lamien ja yksilönvastuuta korostavan uusliberalistisen ideologisen suunnanmuutoksen vuoksi ryhtynyt rajuihin leikkaustoimenpiteisiin katkaistakseen Suomen valtion velkaantumiskierteen. Julkiset palvelut – koulutusjärjestelmä sen mukana – ovat joutuneet sopeuttamaan toimintaansa muuttuneiden resurssien mukaisiksi. Toistaiseksi suurimmat nähtävillä olevat ja analysoitavissa olevat vaikutukset ovat budjetti- ja kirjanpituosuuksilla.

Esimerkiksi Tilastokeskuksen (2017) keräämät tiedot osoittavat, että julkisen sektorin, yritysten ja korkeakoulujen investoinnit tutkimus- ja kehitystyöhön ovat hiljalleen vähentyneet 2000-luvun aikana⁴ (Tiede, teknologia ja tietoyhteiskunta 2017). Koulutuksen talouden negatiivinen kehitys on siis ollut hidasta, vaikkei ajankohtainen keskustelu (esim. AMKE ry 2016) muun muassa ammatillisen koulutuksen leikkauksista tällaista anna ymmärtää, vaan pikemminkin väittää, että viimeisimmät valtion budjetin koulutusleikkaukset ovat syntyneen koulutuksen rahoituksen kriisin taustalla. Lienee tässä kyse jonkinlaisesta negatiivisesta saturaatiopisteestä: kun on jostakin riittävästi ja hitaasti leikattu, ei ole voitu havainnoida, että koulutuksen talouden hiipuminen onkin tapahtunut pitkällä – eikä viimeisimmän hallituskauden mittaisella – aikavälillä.

Sellainen ”lorviminen” koulutusjärjestelmässä kuin mitä minä olen tätä tutkintoani suorittaessani harjoittanut, on laitettu ”suitsiin”: tutkintoaikoja on rajoitettu. Aiemmin ja aloittaessani yliopisto-opintojani vuonna 1994 opinnoille ei ollut säädettyä enimmäiskestoja. Riitti, että otettuaan opiskelupaikan vastaan ilmoitti itsensä lukuvuositain joko läsnä- tai poissaolevaksi opinto-oikeutensa säilyttääkseen. Opintotukikaudet ovat toki olleet rajallisia jo yhdeksänkymmentäluvulta alkaen.

Elokuussa 2005 aloittaneen opiskelijan on tullut suoriutua maisteritutkintoon tähtävistä opinnoistaan viidessä vuodessa. Tällä on myös suora yhteys opintotuen saamisen keston. Lainsäädännön valmistelutyössä todettiin, että tutkintoajat ennen tätä olivat tavoitteisiinsa nähden kestävämmällä tasolla. Esimerkiksi musiikkialalla (ja monella muullakin) korkeakoulututkinnon suorittamisen mediaaniaika oli 7,5 vuotta. (HE 12/2005.) Opintotukea on mahdollista saada periaatteessa vain yhden maisteri-

⁴ Laskua on ollut suhteessa bruttokansantuotteeseen vuodesta 2000 vuoteen 2016 (ennuste) 3,2%:sta 2%:iin (ennuste). (Tiede, teknologia ja tietoyhteiskunta 2017.)

tutkinnon suorittamista vastaavalle ajalle. Näin koulutuksen päällekkäisyyttä on pyritty karsimaan, ja käytännössä rajoittamaan muun muassa musiikkialalla kertyvien useiden tutkintojen ”sumaa”. (Lahtinen 2010.)

Näkökulma on tällaisessa opiskeluajan ja opintotuen rajoittamisessa julkisen talouden ja resursoinnin näkökulma, mutta ei niinkään opinto- tai tieteenalakohtaisista tarpeista nouseva. Sittemmin myös koulutuksen rahoitusta on uudistettu niin yliopistoissa kuin ammattikorkeakouluissa. Molemmissa oppilaitosmuodoissa on siirrytty suoritusperusteiseen rahoitusmalliin. Suoritettujen tutkintojen perusteella saa tulosrahaa ja suoritettujen opintopisteiden (55 opintopistettä lukuvuodessa / opiskelija) saa rahoitusta. (Ohjaus, rahoitus ja sopimukset 2017.) Pääasialliseksi opintojen pitkittymisen syyksi epäiltiin osa-aikaisen opiskelukulttuurin pahetta, siis ”pendelöintiä” työ- ja opiskelijaelämän välillä. Tällä hybridillä, jossa opintoaikoja ja opintotukiaikaa rajoittamalla on nostettu opiskelijan motivaatiota sujuvampaan koulutuksen läpäisyyn ja koulujen motivaatiota järjestää opintoja rahoituksen opintopisteankkurilla, on nyt siis tavoitteena saada tehokkaampia opintopolkuja ja nuoriso työelämään sujuvasti. (HE 12/2005.)

Tulos- ja arviointimittarikeskeinen kasvatus- ja koulutustyön suunnittelu ja yksityiseltä sektorilta mallia ottava julkishallinnon johtamisen malli ovat kehittyneet erityisesti 1990-luvulta alkaen. Tutkijat Kiilakoski ja Oravakangas (2010) tarkastelevat suomalaista koulutusdiskurssia kriittisen teorian ja Habermasin tiedonintressien⁵ analyysin kautta. Heidän näkemyksensä mukaan tuloskeskeinen koulutuskeskustelu osoittaa, että tekniselle tiedonintressille on annettu pääsija. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 9-10, 21.) Myöskään Giddens (1984b) ei torju tätä näkemystä yleisesti teknisten intressien korostumisesta: hänen mukaansa, mikäli järjestelmien integraatiota tarkastellaan reflektiivana itsesäätelynä⁶ vain sen tuottaman kontrollimahdollisuuden

⁵ Muut Habermasin luokittelemat tiedonintressit teknisen tiedonintressin lisäksi ovat hermeneuttinen ja kriittinen tiedonintressi. (Kiilakoski & Oravakangas 2010, 7.)

⁶ Giddensin mukaan järjestelmän integraatiota, toimintojen keskinäistä riippuvuutta voidaan tarkastella myös homeostasisina kausaalisisina palautekytkentöinä sekä feedback-informaatioon perustuvana itsesäätöisyytenä. (Giddens 1984b, 130.)

kautta, saattaa tekninen tiedonintressi nousta liian yksisilmäiseen arvoonsa (Giddens 1984b, 133).

Koulutuspoliittisen keskusteluilmapiirin muutos liittyy laajempaan yhteiskunnallisen ideologisen fokuksen kurssinmuutokseen myös koulutuksen osalta. Tutkimukseni rajauksen vuoksi en voine ratkaista tai havainnoida koko yhteiskunnan muutosta, mutten voi olla huomioimattakaan sitä, millaisia vaikutuksia uusliberalistinen ja yksilön vapautta ja vastuuta korostava poliittisen keskustelun ilmastonmuutos on tuonut myös musiikkikasvattajien koulutuspolun varrelle. Yhtenä merkittävänä signaalina tästä on koulutuksen talouden kriisiytyminen.

3.3 Koulutusjärjestelmä kohtaa reaali maailman

Vakinaisten ammattikorkeakoulujen historia on tätä maisterintutkielmaa kirjoittaessa kahden vuosikymmenen mittainen. Ajatus ammattikorkeakouluista syntyi 1980-luvun lopussa silloisen opetusministeri Christoffer Taxellin innokkuudesta ryhtyä uudistamaan korkeakoulurakenteita. (Rehtori Tapio Varmola 2016.) Tavoitteena oli luoda opistoasteen koulutuksen pohjalta järjestelmä, mikä vastasi yliopistoja vahvemmin työelämän tarpeisiin, toteaa muun muassa 2000-luvun taitteessa opetusministerinä toiminut Maija Rask (2002, 31). Ammattikorkeakoulujen esiinmarssi tapahtui kahdessa vaiheessa: Vuonna 1991 tuli voimaan laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista (391/1991). Vuonna 1995 vakiinnutettiin uusi korkeakoulumuoto lailla ammattikorkeakouluopinnoista (255/1995). (Esim. Mäenpää 2002, 43.)

Prototyyppiksi ammattikorkeakoululle muodostui vahvasti alueen elinkeinoelämään ankkuroitunut, monialainen maakuntakorkeakoulu (Rask 2002, 36-37). Jyväskylän ammattikorkeakoulu (JAMK) oli lähtenyt kehittymään ensin ammattikorkeakoulujen

kokeiluvaiheessa palvelualojen ympärille. Tullessa 1990-luvun puoleenväliin projektiin olivat liittyneet myös muut ammatillista koulutusta antavat oppilaitokset (pääosin) Jyväskylässä. Kun tulevasta JAMK-kokonaisuudesta näytti siten muodostuvan varsin monialainen ja alueen elinkeinoelämään vankasti verkostoitunut ammattikorkeakoulu, Keski-Suomen konservatorio liittyi allekirjoitettuaan aiesopimuksen maaliskuussa 1995 vahvistamaan tulevan oppilaitoksen monialaisuutta. Elokuusta 1998 Keski-Suomen konservatorio liitettiin valtioneuvoston päätöksellä osaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulua. (Laurila 2000, 164–165.)

Vuonna 2003 mahdollistettiin ylempien ammattikorkeakoulututkintojen suorittaminen ja sen myötä käynnistettiin tutkimus- ja kehittämistoiminta myös ammattikorkeakouluissa (Rehtori Tapio Varmola 2016). Viimeisin lainsäädäntöponnistelu on vuosilta 2011–2014. Tuossa yhteydessä ammattikorkeakoulujen perustehtävää tarkennettiin työelämän erityisosaajien ja asiantuntijoiden kouluttajana, uudistettiin rahoitusta ja vahvistettiin koulutuksen järjestäjien itsenäisyyttä. (OKM AMK-uudistuksesta 2011.)

Suomalaiseen korkeakouluprofiiliin hyväksyminen ei ollut helppo projekti ammattikorkeakouluille. Perinteisissä akateemisissa piireissä varjeltiin akateemisen sivistyksen kovinta ydintä varsinkin lakien valmisteluvaiheessa, eivätkä kaikki pystyneet vieläköön antautumaan ammatillisesti syventyvän korkeakoulupolun ”vieteltäviksi”. (Esim. Mäenpää 2002, 45; Rask 2002, 33.) Tämä on ollut vallitseva teema koulutuspoliittisessa keskustelussa tähän päivään saakka.

Jonkinlaista lämpiämistä yhteistyölle ja peruskallioon hakatulle duaalimallin murtaemiselle on kuitenkin sykäyksittäin tapahtunut. Tästä on esimerkkinä musiikkikampus toiminta Jyväskylässä ja Tampereen Uuden Yliopiston rakentaminen koulutusrakteita ravistellen opetusviranomaisten siunauksella. (Musiikkikampus 2016; Tampere 3 2017.)

Musiikkikampus on Seminaarinmäen musiikin (ja tanssin) ammatteihin kouluttavien oppilaitosten yhteenliittymä. Jyväskylän ammattiopiston, Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston musiikkiin liittyvät koulutusorganisaatiot ovat laatineet yhteistä opintotarjontaa opiskelijoille ja toimivat ideaalina osaamiskeskittymänä musiikkipedagogiikan, -tutkimuksen ja harrastamisen saralla. (Musiikkikampus 2016.)

Syksyllä 2016 Jyväskylän ammattikorkeakoulun rehtori ja toimitusjohtaja Halttunen (2016) selvitti mahdollisuuksia ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston yhteistyön syventämisestä. Tämänkin selvitystyön liikkeelle laittavana voimana ovat olleet muualla Suomessa käynnissä olleet yhteistyön tiivistämishankkeet: Keskisuomalaisen näkökulmasta on ollut kiinnostava muun muassa aiemmin mainittu Tampere 3 -projekti, missä TY, TTY ja TAMK ovat kokoamassa korkea-asteen koulutusta samaan organisaatioon. Lapin alueella on ollut jo pitkään käynnissä arktisten tutkimusalueiden koulutuksenjärjestäjien rajat ylittävä hanke, Lappeenrannan teknillisen yliopiston yhteistyökuviot ovat laajenemassa Lahden ammattikorkeakouluun saakka. Vaikkaakaan Halttunen (2016) selvityksessä ei korosteta erityisesti musiikkialan pitkään jatkunutta yhteistyöyritystä Seminaarinmäen alueella, siinä todetaan Suomalaisen Musiikkikampuksen merkittävä rooli koulutusyhteistyössä. Selvityksessä nostetaan esiin kriittisenä yhteistyön piirteenä eri koulutusorganisaatioiden välisessä kanssakäymisessä esimerkiksi Musiikkikampusella ilmenneitä hankaluuksia kustannusten tiliöinnissä ja laskuttamisessa organisaatioiden välillä. Koulutuksen järjestämis- ja rahoituslainsäädäntö ei myöskään Halttunen (2016) mukaan tue kankeudessaan tällaista joustavaa yhteistyön muotoa. (Halttunen 2016, 5-6.)

Oman näkemykseni mukaan yhteistyön tie on se, millä musiikkia opettavien koulutusjärjestelmä voi menestyä. Koulutuspolun rakenteita on väljennettävä, jotta sujuvat siirtymät koulutuksen ja työelämän välillä voidaan taata normien ”puristuksissa” olevalle koulutuksen kuluttajalle.

3.4 Musiikinopettamisen perustelut

Koulutuksen fokusointikeskustelua on toistakymmentä vuotta hallinnut PISA. OECD:n PISA-tutkimus (Programme for International Student Assessment) on tutkinut jäsenmaidensa ja muiden korkealle kehittyneiden teollisuusmaiden nuorison osaamista luonnontieteissä, matematiikassa, lukutaidossa ja ongelmanratkaisussa satunnaisotannalla muutaman vuoden välein vuodesta 2000 alkaen. Suomalaiset ovat pärjänneet tutkimuksessa varsin hyvin. Vaikka Koulutuksen tutkimuslaitoksen (2017) verkkosivuilla (Pisa lyhyesti) todetaan, ettei tutkimuksessa sijoittumisella ole merkitystä, vain sen tuottamalla kansallisesti ja yksilöllisesti merkityksellisellä arviointitiedolla, PISA-tutkimus muodostui nopeasti keskeisimmäksi suomalaisen koulutusjärjestelmän menestystarinan mittariksi. (Pisa lyhyesti 2017.)

Osoittaakseni PISA:n vaikutuksen koulutuksen suunnitteluun olen koonnut peruskoulun yläluokkien tuntikehyksen matemaattis-luonnontieteissä vuodesta 2000 lukien ja PISA-sijoitukset taulukkoon vertailtavaksi. PISA-tuloksista olen poiminut ne vertailuluvut, joissa suomalaisten kouluosaamista on verrattu kaikkiin vertailussa mukana olleisiin maihin, eikä vain OECD-maita.

Luku- ja ongelmanratkaisutaitojen osuuden tuntikehystarkastelusta, kuten PISA:ssa tutkitaan, olen jättänyt pois. Niitä ei erikseen oppiaineina opeteta, vaan ne ovat muiden opetettavien aineiden syvärakenteissa. PISA-tutkimuksen ongelmana koulujen oppiaineviidakossa on se, ettei se pysty tutkimaan eettistä tai yhteisöllistä kehitystä, eikä pureutumaan taideaineiden oppimistuloksiin. PISA:ssa on oltava sellaisia kouluaineita, joita kaikkialla maailmassa opetetaan. Tutkijoiden tiedossa ja pohdittavana on alusta saakka ollut tämä ongelma, ettei sellaista mittaria ole, joilla saisi luovien, taito- ja taideaineiden osaamista mitattua. (Kosonen 2017.)

TAULUKKO 1. Tuntikehyksen ja PISA-sijoitusten vertailu 2000 – 2015.

Vuosi	Yläluokkien tuntikehyks (opetusta tuntia viikossa)	PISA-sijoitus (OECD-maat + muut)	Lähde
2000 (vuodesta 1993)	Matematiikka 9 Biologia ja Maantieto 7 Fysiikka ja Kemia 6 Musiikki 1		(Valtioneuvoston päätös 834/1993.)
2000		Lukutaito 1. Matematiikka 4. Luonnontieteet 3.	(Pisa lyhyesti 2017.)
2001	Matematiikka 14 Biologia ja Maantieto 7 Fysiikka ja Kemia 7 Musiikki 3		(Valtioneuvoston asetus 1435/2001.)
2003		Matematiikka 2. Luonnontieteet 1. Lukutaito 1. Ongelmanratkaisu 2.	(Pisa lyhyesti 2017.)
2006		Luonnontieteet 1. Matematiikka 2. Lukutaito 2.	(Pisa lyhyesti 2017.)
2009		Lukutaito 3. Matematiikka 6. Luonnontieteet 2.	(Pisa lyhyesti 2017.)
2012		Matematiikka 12. Luonnontieteet 5. Lukutaito 6. Ongelmanratkaisu 9.	(Pisa lyhyesti 2017.)
2012	Matematiikka 11 Biologia ja Maantieto 7 Fysiikka ja Kemia 7 Musiikki 2		(Valtioneuvoston asetus 422/2012.)
2015		Luonnontieteet 5. Lukutaito 4. Matematiikka 13.	(PISA 2015.)

Kuten edellä esitetystä käy ilmi, ensimmäiseen PISA-tulokseen tultiin vajaat 10 vuotta vanhalla perusopetuksen tuntikehyksellä (Valtioneuvoston päätös 834/1993). Taisivat koulutuksen suunnittelijat yllättyä itsekkin, että menestyimme noin hyvin ensimmäisessä varsinaisessa kansainvälisessä vertailussa. Ehkäpä tästä tuloksesta innostuneina ja globaalista teknologisesta kehityksestä viisastuneina matemaattisten aineiden osuutta tuntikehyksessä lisättiin vuodesta 2002 alkaen (Valtioneuvoston asetus 1435/2001). Taulukko 1 näyttää tämän tuotos-panos-resursoinnin perusteella, että

PISA-menestystä se ei enää taannut: Vuoden 2012 PISA-selvityksessä suomalaisnuoriso oli pudonnut jo sijalle 12. Sen sijaan luonnontieteiden osuus viikkotuntimäärästä on ollut lähes muuttumaton vuodesta 1993, ja PISA-selvitysten perusteella nuorison osaamistaso on ollut sillä saralla vakaata. Olisiko niin, että jonkinlainen saturaatiopiste nuoren oppimiskyvyssä ja -halussa saavutettiin matemaattisten aineiden osalta? Olisiko syytä satsata myös muihin persoonaa kehittäviin oppiaineisiin, eikä vain tekninen intressi edellä edettäisi?

ArtsEqual (2017) on Taideyliopiston koordinoima hanke, jossa kuuden tutkijaryhmän voimin tutkitaan taiteen opettamisen perusteluita, analysoidaan ja kehitetään taiteenopetuksen tasa-arvoa sekä tehdään näkyväksi taiteen hyvinvointivaikutuksia. Tutkimushankkeen aluksi on selvitetty kansainvälistä taiteen vaikuttavuuteen liittyvää tutkimuskenttää. Taiteen vaikuttavuutta ei ole kovinkaan kokonaisvaltaisesti aiemmin selvitetty Suomessa. Selvitystyössä hahmottui, että taiteen opettamisella ja oppimisella on yksilöllisiä ja yhteisöllisiä vaikutuksia. Yksilöllisiä vaikutuksia ovat materiaaliset ja terveyshyödyt, kognitiiviset ja psykologiset hyödyt sekä vaikutukset yhteistyökykyyn, kommunikaatioon. Yhteisöllisillä vaikutuksilla tarkoitetaan taiteen harjoittamisen vaikutuksia taloudelliseen, kulttuuriseen ja sosiaaliseen kehitykseen. (Westerlund ym. 2017, 9.) Mainitussa selvitystyössä todetaan, että musiikkia ja aivotutkimusta yhdistävän tutkimustyön kautta on havaittu musiikin positiiviset vaikutukset muun muassa oppimistuloksiin. Musiikki vaikuttaa kokonaisvaltaisesti ja samanaikaisesti yhdistellen kognitiivisiin taitoihin, keskittymiskykyyn, tarkkaavaisuuteen, muistiin, motoristen taitojen oppimiseen, kielelliseen kehitykseen, sosiaalisiin taitoihin ja luovaan ajatteluun. (Westerlund ym. 2017, 4.) Tällä vaikutusten yhdistelmällä musiikin opettamisen, oppimisen ja harrastamisen asema on koulutuksen oikeutusdiskurssissa perusteltua: musiikki virittää oppimiseen läpi elämän.

Timo Kovanen (2010) tutki maisterintutkielmassaan musiikkikasvatuksen filosofisia perusteluita 2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa. Hän havainnoi, että musiikkikasvattajien oikeutusargumenttien ja uusliberalistisen poliittisen diskussin välillä on kielimuuri. Musiikkikasvatuksen perusteludiskurssissa argumentoidaan inhiillisen kasvun, sivistyksen ja yhteisöllisen kasvun käsittein. Uusliberalistisenkin koulutuspolitiikan välineenä toimii opetussuunnitelma. Sen tavoitteena on taloudellisen hyödyn ja kilpailukyvyyn maksimointi niin yksilön, yhteisön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. (Kovanen 2010, 57-58, 60.) Koska tämänkaltainen, uusliberalistinen talouspoliittinen diskurssi on vallassa, täytyisi musiikkikasvatuksen merkitystä perustelevien käyttää samoja kielellisiä välineitä asian edistämiseen. Molemmat tahot puhuvat sinänsä samasta asiasta, vapaudesta ja kasvusta, mutta lopputuotteen tavoite haarautuu.

3.5 Musiikkialan työllisyystilanne

Koulutusjärjestelmän läpi puristauduttuaan musiikkialan opettajan suuntana on työelämä. Vastavalmistuneen hyvän elämän elementteinä ovat turvallinen ja valoisa tulevaisuus ja vakaa työura. Vakituinen ja kokoaikainen työsuhde edistää toiveiden täyttymistä. (Esim. Akava & Danske Bank 2016.)

Vuoden 2016 lopussa harrastusluonteista opetusta antavia musiikkioppilaitoksia oli 86, joissa opiskeli 86 200 lasta, nuorta ja aikuista (Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2016). Näissä oppilaitoksissa opettaa noin 2000-2500 musiikkialan opettajaa täysinä henkilötyövuosina laskettuna (Eerola 2010, 15; Pohjannoro & Pesonen, 2009, 29).

Olen tämän maisterintutkielman johdannosta alkaen ihmetellyt ja epäillyt, pitääkö paikkaansa, että erityisesti musiikkialalla hankkiudutaan moninkertaisesti tutkintotavoitteisiin koulutusohjelmiin. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015) selvitti osana tut-

kintotavoitteiden asettamista vuoteen 2020 myös kulttuurialan koulutusväyliä ja koulutuksen monikertaisuutta. Siinä ilmeni, että erityisesti kulttuurialan työllistymisen edellytyksenä on usein, että on hankittava samalta opintoalalta useita eri tutkintoja. Havaittiin, että musiikkialan toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla yli puolella oli jo muu tutkinto, ammattikorkeakoulutuksessa 34 %:lla ja yliopistoissa 15 %:lla. Muihin opintoaloihin verrattuna koulutusasteesta riippumatta moninkertaista koulutusta esiintyy tuplasti enemmän kuin muualla. (Kasvu-uralle 2015, 105, 125.)

Karhunen (2005) selvitti toistakymmentä vuotta sitten taiteen keskustoimikunnalle ylipäänsä taidealojen työelämävastaavuutta. Tuon työn osana selvitettiin myös musiikkialan ammatillista väylää (toinen aste ja ammattikorkeakoulut) kulkevien koulutus- ja työelämäpolkua sekä ajatuksia koulutuksen ja työelämän vastaavuudesta. Suurimmalle osalle musiikkialalla työuraansa suunnitteleville ja aloittaneille oli selvää, että solistisen toiminnan oheen on liitettävä pedagogista kelpoisuutta tuottava tutkinto työllistyäkseen varmasti. Tästä on seurannut se, että päällekkäistä ja moninkertaista koulutusta esiintyy. (Karhunen 2005, 64.) Tämä ei kuitenkaan välttämättä tuota vakituista, kokoaikaista työsuhdetta, vaan erityisenä piirteenä kulttuurialalle – ja musiikkialalle sen osana – on, että osa-aikatyötä ja itsensä työllistäviä löytyy paljon. Suurimmalla osalla musiikkipedagogeja on useita eri työnantajia. Samaan tulokseen työelämän sirpaleisuudesta ovat tulleet myös useat muut ammattikorkeakoulujen koulutuksien työelämävastaavuuksia selvittäneet tutkimukset. (Karhunen 2005, 65; myös Mäkelä 2012; Mölsä 2017.) Työllisyystilanne musiikkialalle ammatillista väylää pitkin kouluttaneiden kohdalla on kuitenkin hyvä: vain noin 6 % tästä joukosta oli tutkimus- hetkellä työttömänä (Karhunen 2005, 63).

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista musiikkia opetetaan 2 340 peruskoulussa ja yleissivistävää perusopetuksen jälkeistä opetusta annetaan 342 lukiossa. Pe-

ruskouluissa on yli puoli miljoonaa oppilasta ja lukioissa 112 200 opiskelijaa. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2016.) Musiikinopettajia oli vuonna 2008 noin seitsemänsataa (Eerola 2010, 21).

Eerola (2010) selvitti lisensiaatintyönsä yhteydessä musiikkikasvattajien sijoittumista työelämään Jyväskylän ja Oulun yliopistoista valmistuneiden joukosta. Kyselytutkimuksessa selvisi, että vain pari prosenttia valmistuneista oli työttömänä. Valtaosa (87 %) oli työelämässä, joista musiikkialan opetustehtävissä 73 % vastanneista. (Eerola 2010, 39.) Musiikin aineenopettajien opetustuntimäärä oli keskimäärin n. 22 tuntia viikossa. Suurimmalla vastaajajoukolla oli yhdistelmänä aineenopetus yläkoulussa ja lukiossa, alakoulujen musiikinopetus ja muu musiikinopetus. Suurin osa opetuksesta annettiin tällöin yläkoulussa tai lukiossa (15,6 tuntia viikossa) ja loput (n. 7 tuntia viikossa) muussa oppilaitoksessa. (Eerola 2010, 45-46.) Tällöin siis ”leipää revittiin” useammasta eri työpisteestä kokonaisen työn ja toimeentulon muodostamiseksi.

Edellä selvitetyn perusteella voin väittää, että musiikkialan ammattikoulutus kannattaa. Se johtaa varmasti työelämään, mutta kokonainen työ musiikin parissa on varsin sirpaleinen.

4 GIDDENSIN RAKENTEISTUMISEN TEORIA

Tulen tarkastelemaan maisterintutkielmassani musiikkialan opettamisen koulutusjärjestelmää Anthony Giddensin (1984a; 1984b) rakenteistumisen teoriaa⁷ vasten. Giddens ei varmaankaan ole erityisesti ”muodissa”. Kritiikkinä koulutuskeskustelun tuloksellisuuskeskeisyydelle, yhteiskunnan eriarvoistumiskehitykselle yleensä ja poliittiselle ääriilikkeistymiselle haluan teoretisoida koulutusta uusklassisempia teorioita hyödyntäen.

Yhteiskunnallinen tutkimus ei pysty olemaan täysin arvovapaata, koska yhteiskuntien taustalla vaikuttavat ideologiat. Giddensin maailmankatsomus on poliittisen kartan keskeltä katsoen vasemmalta, ja hän on itsekin aktiivinen yhteiskunnallinen vaikuttaja, brittien työväenpuolueen ja entisen pääministeri Blairin ns. kolmannen tien politiikan kirjoittaja. (Esim. Kolarz 2016, 1; Loyal 2003, 1.) Giddensin intohimona on yhteiskuntien tutkiminen ja sen kautta sovittamattomilta näyttävien poliittisten tavoitteiden yhteensovittaminen. Teoreettisista malleista⁸ muodostuu klusterien sarja ja siten toistensa lomassa liikkuvien palasten rakenteistuminen. (Kolarz 2016, 2-3.) Minun tutkimuskohteeni on yksittäinen heimo – musiikkia opettavat – koulutuskentästä, mutta tarkastelen sitä kuin yhteiskuntaa valittuani Giddensin taustateoriakseni.

4.1 Rakenteistumisen teorian perusidea

Giddens kehitti rakenteistumisen teorian 1980-luvun taitteessa kritiikkinä vakiintuneita yhteiskuntatieteiden ja erityisesti sosiologian tutkimustapoja kohtaan. (Giddens 1984b, 19.) Koska tutkimukseni kohteena ovat 2000-luvulla toimivien musiikkikas-

⁷ Käytän myös satunnaisesti termiä strukturaatioteoria tarkoittamaan rakenteistumisen teoriaa.

⁸ Rakenteistumisen, strukturaatioteorian ohella Giddensin tutkimuskohteina ovat olleet globalisaatio, postmodernin kritiikki, mainittu kolmannen tien politiikka ja sittemmin myös ilmastonmuutos. (Esim. Kolarz 2016, 3.)

vattajien vaikuttimet urapolkunsa rakentamisessa, soveltuvat Giddensin rakenteistumisen teorian perusteet aiheen käsittelyyn mainiosti. Se ei unohda yksilön tiedostamia ja tiedostamattomia tavoitteita yhteiskunnallisten tavoitteiden täyttämässä, eikä sitä, että yhteiskunnalliset järjestelmät – tässä tapauksessa koulutusjärjestelmä – muodostuvat jossain tilassa autonomisiksi orgaaneiksi, joissa toimijalla, yksilöllä on edelleen vaikuttamisen ja valitsemisen valta. Myös Kolarz (2016, 5) näkee Giddensin strukturaatioteorian soveltuvan nimenomaan isojen organisaatioiden toiminnan tutkimiseen. Samaan aikaan, kun kyse on poliittisista prosesseista ja viranomaisohjauksesta, on kyse myös toimijoiden yksilöllisistä valinnoista, joita ohjaavat ja joihin vaikuttavat yhteiskunnalliset toimintakäytännöt. Prosessit ovat jollakin tasolla aina läpinäkyviä ja vuorovaikutuksessa keskenään. (Mm. Giddens 1984b, 120.) Tutkimukseni tavoitteena on tehdä näkyväksi se tila, jossa musiikkikasvatuksen toimijat ja koulutuksen rakenteet, koulutuspoliittinen järjestelmä kohtaavat.

Rakenteistumisen teoria (Giddens 1984a; 1984b) tarkastelee yhteiskunnallisten toimintojen rakennetta, järjestelmää ja sen myötä rakenteistumisen välisiä suhteita:

TAULUKKO 2. Giddensin rakenteistumisen teorian perusrakenne (Giddens 1984a, 25; 1984b, 112.)

RAKENNE	Säännöt ja käytettävissä olevat voimavarat yhteiskunnallisten järjestelmien ominaisuuksiksi järjestäytyneinä. Rakenteet ovat olemassa vain ”rakenteellisina ominaisuuksina”
JÄRJESTELMÄ	Säännöllisiksi yhteiskunnallisiksi toimintakäytännöiksi järjestyneet, jatkuvasti uusintetut suhteet toimijoiden ja heistä muodostuneiden kollektiivien välillä
RAKENTEISTUMINEN	Vuorovaikutuksen synnyttämät tilanteet, jotka määräävät rakenteiden jatkuvuutta tai muuntumista (transformaatiota); ja siten myös järjestelmien uusintamista

4.2 Rakenne ja järjestelmä – tutkimisen kohteet

Rakenne ilmenee kahdella tasolla: samalla kun se on toimijan (subjektin) toimintaa, on se myös yhteiskunnallisen järjestelmän (objektin) toimintaa ja näiden keskinäistä vuorovaikutusta. Kumpikaan ei voi toimia toistaan tiedostamatta. (Giddens 1984b, 118, 120.) Yhteiskunnalliset järjestelmät eivät siis voi toimia ilman inhimillistä toimijaa tai näiden palasten vuorovaikutusta. Taustalla on koko ajan ihminen, inhimillinen toimija.

Toimijan kerrostuneet vaikuttimet voidaan selittää siten, että toiminnalla on tiedostettuja ja tiedostamattomia vaikutuksia. Toimijan valintoihin vaikuttavat motiivit, järki-syyt/perustellut syyt sekä palautteeseen reagoiminen/reflektiivisyys. Tietoisuus valinnoista voi olla tiedostamatonta tai käytännössä tai diskurssissa tapahtuvaa tietoisuutta. Kaksi jälkimmäistä lienee lähinnä oppimista enemmän psykologisessa kuin sosiologisessa viitekehyksessä. (Giddens 1984a, 5-7; Loyal 2003, 52.)

Tutkimuksen giddensiläisestä teoreettisesta viitekehyksestä johtuen minun on selvitettävä seuraavia asioita:

TAULUKKO 3. Tutkimuksen keskeiset kohteet rakenteistumisen teorian valossa

RAKENNE	<ul style="list-style-type: none"> - koulutusta säätelevät lait, asetukset - koulutuksen sisältöä ohjaavat säännöt - koulutuksen rahoitus - opettamista säätelevät lait - opettamisen työehdot - opiskelun voimavarat (opintososiaaliset etuudet) <p>➔ näistä rakentuvat säännöt ja voimavarat</p>
JÄRJESTELMÄ	<ul style="list-style-type: none"> - sivistykselliset oikeudet - vaikuttavat sivistyskäsitteet - opettajuuden ulottuvuudet - koulutusjärjestelmä - koulutuspolitiikka - työllisyys ja musiikkialan työ <p>➔ yhteiskunnallisiksi toimintakäytännöiksi rakentuneet institutiot</p>

Rajanveto rakenteen ja järjestelmän välillä ei ole yksiselitteinen, vaan ne elävät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Esimerkiksi opettamista säätelevät lait ovat samankaltaisesti osa rakenteita (sääntöjä ja voimavaroja) ja järjestelmää (yhteiskunnallista instituutiota ja toimintakäytäntöä). Sen vuoksi suoraa analogiaa Giddensin strukturaatio-teorian ja tämän tutkimuksen sisällysluettelon välille ei voida vetää, vaan "sipulia" on kuorittava kerros kerrokselta. Giddens itse toteaaakin erona klassisiin yhteiskuntateorioihin, että hän näkee rakenteissa kaksinaisuuden. Yhteiskunnalliset toimintakäytännöt ja rakenteita luovat osaset voivat olla samaan aikaan näiden edellä mainittujen prosessien tuloksia tai välineitä. (Giddens 1984b, 118-119.) Systemissä toimivat ihmiset. Heidän perusteluitaan toiminnalleen voidaan tutkia kysymällä heiltä suoraan tekijönsä motiiveja ja tekemällä niiden perustella tulkintoja. (Giddens 1984a, 29.) Tässä tutkimuksessa motiivien tulkinta tapahtuu kirjallista aineistoa analysoimalla, joten rakenteiden kaksinaisuus voi jäädä vähän vaillinaiseksi ja tulkinnalliseksi.

4.3 Modaliteetit ja rakenteistuminen

Tutkimalla edellä mainittuja kohteita, rakenteen ja järjestelmän osasia, saan informaatiota, kuinka musiikkia opettavien koulutuspolut muotoutuivat ja muotoutuvat tämän yhteiskunnallisen toimintakäytännön struktuuriksi ja siten tulevat todistetuiksi rakenteistumisen teorian heijastumana. Kolarz (2016, 37) toteaaakin Giddensin strukturaatio-teorian erityisen hyvin osoittavan muutoskapasiteettia ja rajoitteita toimijoiden välityksellä ja olemassa olevia struktuureja hyödyntämällä tutkimuksessa.

Giddensin (1984b, 156) mukaan "yhteiskunnalliset järjestelmät tuotetaan toimijoiden välisissä vuorovaikutussuhteissa". Tätä suhdetta tarkastellaan modaliteettien kautta, eikä vain institutionaalisten piirteiden, vaan ennen kaikkea strategisen käyttäytymisen kautta. Modaliteeteilla tarkoitetaan rakenteiden kaksinaisuuden ulottuvuuksia. (Giddens 1984b, 135.) Tutkimukseni kohteena on tämä vuorovaikutussuhde.

Modaliteetit voidaan kuvata toimintana. Ne toimivat suodattimena, uusintamisen välineenä ja kanavana rakenteiden ja vuorovaikutusten ulottuvuuksien välillä. (Giddens 1984b, 135.)

TAULUKKO 4. Yhteiskunnallisten toimintakäytäntöjen ulottuvuudet. (Giddens 1984a, 29.)

Vuorovaikutus	Kommunikaatio	↔	Valta	↔	Sanktio
Modaliteetti	Tulkintakaavio	↕	Kyky	↕	Normi
Rakenne	Merkityksen muodostuminen	↔	Hallinta	↔	Legitimaatio

4.4 Sisällönanalyysin mukainen aineiston koodaaminen

Tutkittavana ovat modaliteettien vaikuttamat kehät, joista muodostuu musiikkikasvatuksen kokonaisuus rakenteistuneena yhteiskunnallisena toimintakäytäntönä.

- Millaisia merkkejä musiikkia opettavien toimintaympäristöstä välittyy, millaisen tulkintakaavion esim. tutkintoon johtavaa koulutusta tarjoavat organisaatiot antavat opiskelemisen ja työn sisällöistä ja lopulta musiikin opettamisen asemasta yhteiskunnassa?
- Vastaako tämä viesti sitä samaa, mitä koulutuksen fasilitoijat – rahoittajat, hallinto ja viranomaiset, päätöksentekijät – välittävät toimillaan?
- Millaisia voimavaroja on toimijoilla käytettävissään? Kuka käyttää valtaa?
- Millaiset ovat yhteisön normien rikkomisesta seuraavat sanktiot? Millainen toiminta on oikeutettua?
- Missä kohdalla on vaikuttamisen ja vuorovaikutuksen mahdollisuus kentän eri toimijoiden välillä?

Rakenteistumisen teoriaa vasten siivilöimällä voidaan löytää vastauksia ja havaita muuttujia järjestelmien, rakenteiden ja toimijoiden muutoskyvystä tai rajoitteista ja löytää avainkohtia toiminnan uusintamiseksi ja kehittämiseksi (Kolarz 2016, 29).

Tutkimukseni etenee siten, että kuvaan ensin toimintaympäristöön liittyvää aineistoa teemoittain. Teemoiksi ovat tässä kontekstissa muodostuneet:

- Musiikin koulutusympäristö
- Musiikkia opettavien koulutuspolut

Tämän jälkeen osoitan tulokset, joita teoreettista viitekehystä vasten on löydettävissä. Kuvatusta aineistosta havainnoin jälkiä rakenteistumisesta, niistä vuorovaikutustilanteista, joiden perusteella musiikkia opettavien toimintaympäristöstä voidaan nostaa järjestelmän uusintamisen, jatkuvuuden ja muuntautumisen elementtejä. Jäljitän myös toimijoihin liittyviä tekijöitä, tiedostettujen ja tiedostamattomien valintojen kenttää.

Tutkimuksen lopuksi uskon löytäväni selityksiä sille, minkä vuoksi moninkertainen mestarius on ollut ylipäänsä mahdollista, millaisissa vuorovaikutustilanteissa tämä kokonaisuus voisi kehittyä jatkossa ja mitkä ovat olleet esteinä tai ”bensana liekeissä” musiikkia opettavien koulutuspoluilla.

TAULUKKO 5. *Rakenteistumisen teorian tuottama tieto tutkimuksessani*

RAKENTEISTUMINEN	<ul style="list-style-type: none"> - koulutuspoliittinen ilmasto - vaikuttamisen paikat ja mekanismi - koulutuspoliittiset innovaatiot ➔ kehittämisen kohteet ja esteet ➔ rakenteen ja järjestelmän vuorovaikutustilanteet ➔ jatkuvuus ja /tai muuntuvuus rakenteissa ja järjestelmien uusiutuminen
------------------	---

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuskysymykset

Maisterintutkielmani tavoitteena on selvittää, millainen on musiikkialan opettajien koulutus Giddensin (1984a; 1984b) rakenteistumisen teorian heijastamana, niin yhteiskunnallisena kuin koulutuspoliittisena ilmiönä. Pyrin selvittämään myös koulutusjärjestelmän tuottamia odotuksia ja edellytyksiä, musiikkia opettavien koulutuspolun taustoja ja tavoitteita sekä tästä muodostunutta työelämän kehystä.

Minua kiinnostavia kysymyksiä ovat myös, millaisia edellytyksiä musiikkikasvattajien koulutusjärjestelmän kehittämiseksi nykytiedon ja tutkimuksesta nousevien johtopäätösten perusteella on löydettävissä ja miten musiikkialan koulutuspolku olisi tehokkaampi, taloudellisempi ja vaikuttavampi niin yhteiskunnan kuin yksilönkin kannalta?

Hypoteesini on, että koska koulutuspoliittisista ja opintososiaalisista syistä rinnakkaisen, peräkkäisten ja samanaikaisten saman asteen tutkintoihin johtaviin koulutuksiin on ollut mahdollista osallistua, näin on tehty. Tämä on tuottanut monikelpoisia, musiikkialan moniosaajia, moninkertaisia mestareita. Tällaisille monikelpoisille opettajiosaajille on myös reaalisesti käyttöä, jotta kokoaikaisesta työstä saatava toimeentulo musiikin saralla olisi mahdollista.

Anthony Giddensin rakenteistumisen teoria (Giddens 1984a ;1984b) toimii kehikkona ja peilinä sille, kuinka rakenteet, järjestelmä ja niissä toimivien ihmisen käyttäytyminen ovat ohjanneet kouluttautumaan monikertaisiksi mestareiksi.

5.2 Sisällönanalyysi tutkimusmenetelmänä

Pyrin tutkimusmenetelmän valinnalla paikantamaan niitä ilmiöitä, joilla voisi olla hypoteesiani tukevaa merkitystä. Tavoitteenani on siis valita sellainen menetelmä tai menetelmiä, jolla voin relevantisti tutkia aineistoani. Haaparanta ja Niiniluoto (2016, 38-39) kertovat, että C. S. Peircen (1839 – 1914) mukaan tieteellinen tutkimusmenetelmä tuottaa objektiivista, julkista ja itseään korjaavaa tietoa. Tutkimus on kriittistä, autonomista ja edistynyttä. Minun tulee lähestyä kohdettani, kuin näkisin sen ensimmäistä kertaa. Tutkimuksen tulosten tulisi lopulta olla oman tiedeyhteisöni logiikan mukaista, sen ymmärryksen piirissä ja arvioinnin kohteena, ja tuottaa mahdollisuuksiensa mukaan toisinnettavaa tutkimusprosessia ja/tai uutta tietoa tutkittavaksi ja kehittämisen kohteeksi. (Esim. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 38-39.)

Tunnen itseni nöyräksi ja naiiviksikin pyrkiessäni kohti tutkielmani viimeistä pistettä. Perekhdyttyäni Tiina Silvastin (2014, 33-35) ajatuksiin yhteiskunnallisesta tutkimuksesta, haparointini saa oikeutuksen; laadullisen tutkielman prosessiin liittyy menetelmien ja aineiston "harominen". Siten tutkimuskohde, -menetelmät ja johtopäätökset tulevat harkituiksi, perustelluiksi ja analysoiduiksi. Samaa lohtua tarjoavat toki muutkin metodologian oppaat (esim. Eskola & Suoranta 1998, 54; Holma & Mälkki 2011, 8). Tutkiminen tuottaa oivalluksia, myös kesken matkaa. Harhailu on luonnollinen osa prosessia, vaikka tuntuukin, että joka kerta tutkimustyöhön tarttuessani käyn saman epätoivon polun alusta kirkastuvaan loppuunsa. Kuitenkin tämän "hortoilun" lopputuloksena on löytynyt sosiologiankin kontekstissa pätevä tutkimusmenetelmä: Sisällönanalyysi.

Sisällönanalyysiin perustuva tutkimus lähtee liikkeelle diskurssianalyysin tapaan teksteistä. Laadulliseksi tämän tutkimusmenetelmän tekee se, että kvantitatiivisen esim. sanojen esiintymislaskemisen sijaan pyritään selvittämään ja kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä ja siihen liittyviksi valittua aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

Vielä parikymmentä vuotta sitten tutkijayhteisöissä epäiltiin, voidaanko aineistopohjaista tutkimusta tehdä ilman kvantitatiivisia menetelmäelementtejä. Yhteiskunnallinen tutkimustraditio oli kehittymässä sellaiseksi, että tutkimuksen edetessä voidaan muodostaa erilaisia tutkimusmenetelmien hybridejä ja että laadulliset tutkimusmenetelmät tuottavat tieteellisesti validia tietoa myös sellaisinaan. Lopputulokseen tullaan on tutkijan tehtävä valintoja, rajauksia ja vallattava pimeitä nurkkia. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 134-136).

Tutkimuskysymyksiini liittyvää aineistoa on tarjolla laajasti. Lisäksi minulla on vahvoja ennako-oletuksia "asiain tolasta" kokemukseeni perustuen. Eri tutkimusmenetelmien tulisi toimia teemojeni siivilöinä, joiden läpi ne puserretaan, jotta saadaan validia tietoa koulutusjärjestelmästä ja sen toimivuudesta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa onkin perusteltua pyrkiä selvittämään ilmiöitä mahdollisimman laajasti ja kattavasti ymmärrystä etsiessä. Samoin tutkimusmenetelmäni soveltuu myös kantilaiseen ja kriittisen idealismin viitekehykseen etsiessäni totuutta" kokemuksiini peilaten. (Esim. Haaparanta & Niiniluoto 2016, 52; Niiniluoto 1997, 144.)

Primääriaineiston⁹ sijaan minulla on käytössäni pääosin ns. sekundääriaineistoa. Tutkin siis eri organisaatioiden ja viranomaisten tuottamia julkisia aineistoa, käytän laki- ja lainvalmisteluaineistoa ja otan mukaan ajankohtaisia kirjoituksia ja tutkimuksia puretuessani koulutuksen kysymyksiin. (Silvasti 2014, 36.) Aineiston valintaa ohjaa teoreettinen viitekehys - Giddens ja ajankohtainen koulutuspolitiikka- ja myös valittu tutkimusmenetelmä - sisällönanalyysi - vaikuttaa sallitusti aineistovalintoja tehdessä.

Sisällönanalyysiä voidaan lähestyä kolmesta näkökulmasta; aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai näiden yhdistelmänä, teoriaohjaavana eli abduktiivisesti (Silvasti 2014, 43-44). Olen tullut siihen johtopäätökseen, että kun lähestyn tutkimuskohdettani giddensiläisestä näkökulmasta, teoria ohjanee tutkimuksen kulkua vahvasti. Tämä

⁹ Primääriaineistoa olisivat esimerkiksi haastattelut, jolloin itse koostaisin aineistoa. (Silvasti 2014, 36.)

vaikuttaa nyt merkittävimpään tutkimuksen alkutyövaiheeseen – koodaamiseen. Ennen johtopäätelmiin hyökkäämistä minun on siis perehdyttävä aineistoon perusteellisesti, ja etsittävä siitä hypoteeseihini ja alun teoreettiseen pohjaan, muihin tutkimuksiin perustuen koodeja, toistumia, selvittäessäni ilmiötä ja pyrkiessäni sen ymmärtämiseen syvällisesti. (Silvasti 2014, 37.) Annan teorian vaikuttaa tutkimukseni taksonomiaan, mutta jätän takaoven auki oivalluksille, intuitiolle sekä tutkimuksen edessä ilmeneville uusille koodeille. Tutkimusmenetelmänäni on siis abduktiivinen sisällönanalyysi.

Käsittelen aineiston tarkempaa rajausta sekä tutkimuksen koodauksen rakentumista tämän tutkimuksen Giddensin (1984a; 1984b) rakenteistumisen teoriaa käsittelevässä luvussa 4.

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan rooli

Tutkimuksen lähtökohdat huomioiden on sosiologisen tieteentekemisen näkökulmasta hyväksyttävää, että minulla itselläni on ollut aluksi intuitiivinen ote valitessani hypoteesiani tukevaa aineistoa. Tämä edellyttää oman roolini analysointia suhteessa tutkittavaan kohteeseen tutkimuksen luotettavuuden vakuudeksi. Ranskalainen filosofi ja sosiologi Michel Foucault (1926 – 1984) tutki ilmiöitä ja yhteiskuntaa siten, että tutkijan omakohtaiset kokemukset ja ymmärrys tutkittavasta kohteesta voitiin ottaa päteväenä elementtinä huomioon erityisesti konkreettisia ilmiöitä tutkittaessa. Tutkija on toimija muiden mukana, eikä pysty itseään täysin tutkimuskohteestaan ulkoistamaan. Tämä seikka tulee kuitenkin integroida ja eritellä tutkimuksen lähtökohdissa. (Alasuutari 2001, 98-101.)

Kun kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, aineiston kattavuutta, valintoja ja sen myötä tutkimuksen luotettavuutta täytyy pohtia tutkimuksen edetessä. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereinä voivat toimia esimerkiksi Eskolan ja

Suorannan (1998, 153) esittämät tutkimuksen 1) uskottavuus, 2) tulosten siirrettävyys, 3) tulosten varmuus ja 4) vahvistettavuus. Tutkimusprosessin päätteeksi pohdin näiden toteutumista tässä tutkimuksessa. Pyrkimyksenäni on vakuuttaa itselleni ja sille tiedeyhteisölle, jonka arvioitavaksi tutkimukseni annetaan, että tekemäni metodologiset ja sisällölliset valinnat ovat punnittuja ja pohdittuja ja että olen antanut riittävästi tilaa ennakoimattomille löydöille takertumatta liikaa teoriaan tai ennako-oletuksiini. (Eskola & Suoranta 1998, 151.)

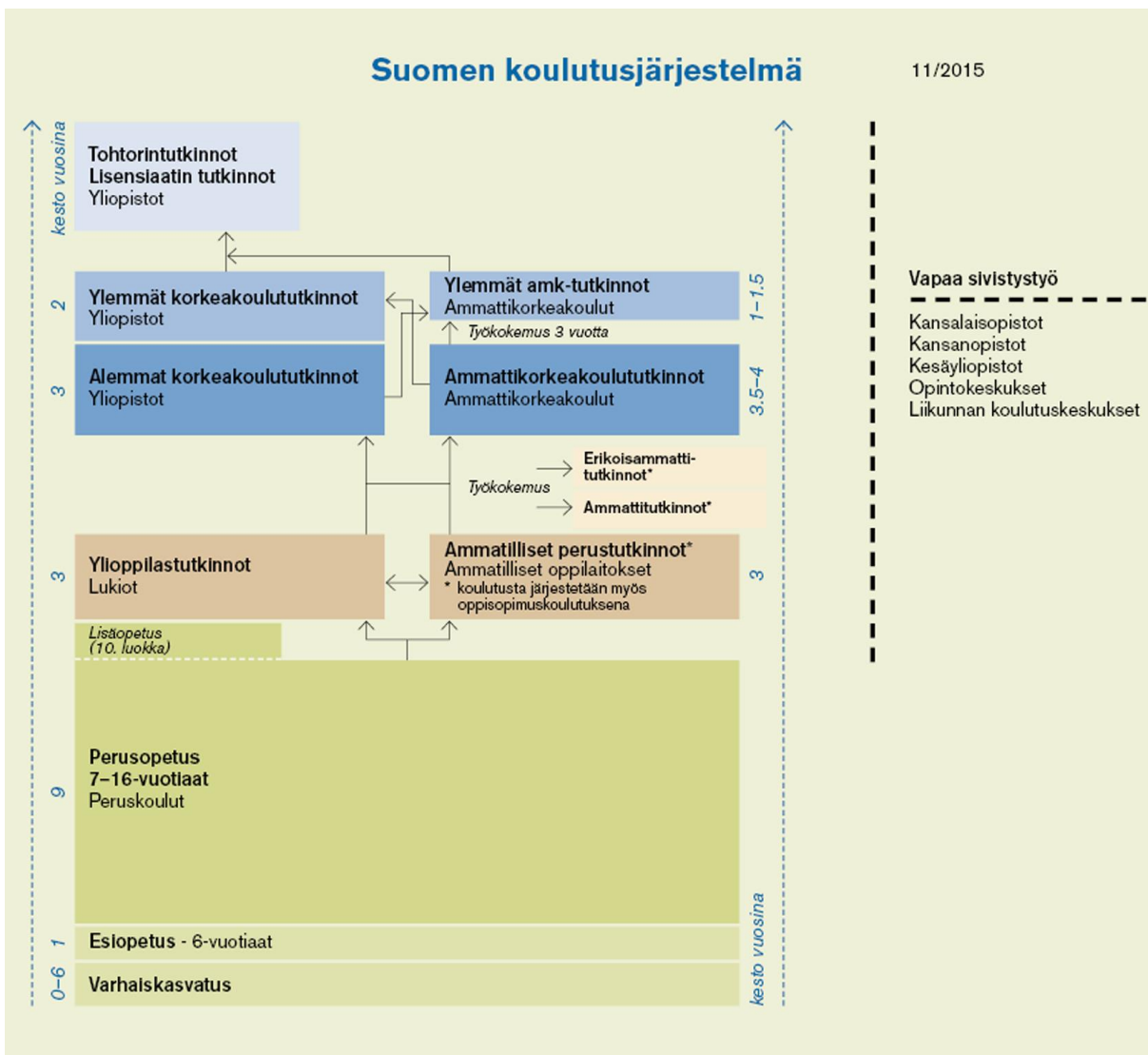
Myönnän auliisti sen, että minulla on ollut alusta saakka tutkimuskohteeseeni subjektiivinen ote. Olen hypoteesiani myöten pyrkinyt ottamaan kokemukseni ja päätelmäni musiikkia opettavien koulutuspoluista huomioon. Etäännyttäkseni itseni ja vahvistaakseni tutkimukseni episteemistä arvopohjaa olen valinnut tutkimusmenetelmäni rungoksi vankan teoreettisen viitekehysten, jota hyödyntäen pyrin vahvistamaan ennako-oletuksiani, torjumaan virheoletuksiani ja löytämään tutkimalla uutta. Tämän ajattelun rakentamisessa minua ovat auttaneet aiemmat musiikkikasvatuksen ja kasvatussociologisessa tiedeyhteisössä tehdyt tutkimukset¹⁰.

¹⁰ Esimerkiksi Anniina Leiviskän (2011, 156-176) raportti maisterintutkielmansa etenemisestä ja tehdyistä metodologisista ja teoreettisista valinnoista on vahvistanut ajatukseni pitkän matkaa.

6 MUSIIKIN OPETTAMISTA OHJAAVAT NORMIT

Tässä luvussa selvitän, millaisessa toimintaympäristössä musiikkia opetetaan. Kuvaan aluksi koulutusjärjestelmää yleisesti. Tarkastelen myös yleistä ja musiikkiin liittyvää koulutuspolitiikan normatiivista ohjauskenttää. Sen jälkeen selvitän opettajan kelpoisuutta ohjaavia normeja.

Koulutuksen toimintakenttänä ovat oppilaitokset, koulut. Jokainen Suomessa oleskeleva joutuu tekemisiin koulutusjärjestelmän kanssa jossain vaiheessa.



KUVA 1. Suomen koulutusjärjestelmä -kuva (OKM:n kuva 2017.)

Kuten kuvasta 1 (OKM:n kuva 2017) käy ilmi, koulutusjärjestelmä koostuu varhaiskasvatuksesta ja sen jälkeen formaalimmasta esi- ja perusopetuksesta. Oppivelvollisuus ulottuu näihin vuosiin ja perusopetuksen alueelle. Oppivelvollisuudesta säädetään perustuslain (731/1999) mukaisesti perusopetuslain (628/1998) 6 luvun 25 §:ssä. Oppivelvollisuuskoulun jälkeen edetään toisen asteen koulutukseen, joko yleissivistävään lukioon tai ammatillisiin opintoihin. Molemmat tutkintoväylät tuottavat yleisen jatko-opiskelu-oikeuden korkea-asteelle. Korkea-asteen opintoja ja tutkintoja voi suorittaa ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Opetus on maksutonta. Koulutusta järjestävät julkiset organisaatiot, pääasiassa kunnat ja kuntayhtymät tai joissakin tapauksissa valtio sekä yksityiset organisaatiot, kuten rekisteröityneet yhdistykset, osakeyhtiöt tai säätiöt. (Suomalainen koulutusjärjestelmä ja tutkinnot 2017.) Opettajat koulutetaan korkea-asteella, perusopetuksen ja yleissivistävän toisen asteen opettajat yliopistoissa ja taiteen perusopetukseen suuntautuvat pääsääntöisesti ammattikorkeakouluissa.

Oppivelvollisuuden jälkeen ei sinänsä ole mitään opiskelupakkoa, vaikkakin keskustelua on käyty oppivelvollisuuden laajentamisesta toisen asteen opintojen päättymiseen saakka¹¹. Kuitenkin alle 25-vuotiaan työttömyysturvaa saadakseen on haettava ammatilliseen koulutukseen kevään yhteishaussa (Nuorten työttömyysturva 2017). Työmarkkinoille siirtyminen ja integroituminen ylipäänsä yhteiskuntaan on vaikeampaa oppivelvollisuuden jälkeen, mikäli ei ole suorittanut edes toisen asteen ammatillista tutkintoa (Nyyssölä 2013, 118).

Taiteen perusopetusta ei tästä opetus- ja kulttuuriministeriön verkkosivuilta lainatusta Suomen koulutusjärjestelmä -kuvasta (OKM:n kuva 2017) löydy. Silti se on samalla tavoin opetussuunnitelmien perusteiden ohjattua, nimetyllä lainsäädännöllä normitettua ja valtionosuuksien resursoitua kuin muutkin koulutusasteet. Taideopetuksen

¹¹ Tällä viitataan muun muassa eduskunnassa käytyä keskustelua ja Suomen hallituksen vuonna 2013 käymään vuoropuheluun etujärjestöjen kanssa, jolloin oppivelvollisuuden laajentaminen koskemaan myös toisen asteen opintoihin oli tapetilla. Teema nousee aika-ajoin esille.

sääntely on vahvasti sisällytetty koulutusta säätelevään lainsäädäntökehykseen. Samaan tapaan muukin vapaa sivistystyö (mm. kansalais- ja kansanopistot) ovat koulutusta säätelevien lakien joukkoon järjestyneinä. Tämä liittyy perustuslain (731/1999, 16 § 2 mom) turvaamiin sivistyksellisiin oikeuksiin ja siihen, että myös perusopetuksen ohella on perusoikeus itsensä kehittämiseen. (Lahtinen & Lankinen 2015, 34.)

6.1 Koulutuksen ohjausjärjestelmä

Valtiovalta kommunikoi koulutuspolitiikasta normi-, informaatio- ja resurssiohjauksen keinoin. Lisäksi ohjausta tapahtuu myös verkostomaisesti, medialähtöisesti, yksilöllisten valintojen kautta sekä ylikansallisesti EU:n ja OECD:n kautta. (Nyyssölä 2013, 7.)

Koulutuksen normiohjaukseen liittyy useimmiten pakottava elementti; normit ja säädökset sitovat osallisia toimimaan niiden mukaisesti sanktioiden uhalla. Esimerkkinä tällaisesta voisin mainita oppilaitosmuotoa säätelevät lait, joiden mukaisesti on toimitettava, jotta koulutusta voi ylipäänsä järjestää ja tuottaa valideja tutkintoja. Resurssiohjaus lienee ohjausmuodoista näkyvin ja kiistellyin. Erilaiset tuloksellisuusrahoitusmallit ovat nostaneet päätään 1990-luvun lopulta alkaen toisen ja korkea-asteen koulutusasteilla. Näiden rinnalla kulkee lempeämpiä ohjauselementtejä; ohjeita, suosituksia, arviointeja ja erilaisia indikaattoreita. Informaatio-ohjaus siis tuottaa sellaista tietoa, joiden myötäisesti koulutuksen järjestäjän on syytä toimia, jotta toiminta on legitimoitua. (Nyyssölä 2013, 7.)

Hyvinvointivaltion rakentamisesta alkaen 1960-luvulta on hallinnonkin rakennetta ravisteltu kansalaisyhteiskunnan merkityksen kasvulla ja individualisoitumisen kehittymisellä. 2000-luvulle tultaessa on täytynyt ottaa huomioon yksilöllisempiä ja markkinaehtoisempia tarpeita myös koulutuspolitiikan ohjauksessa. Muutostrendinä on ol-

lut desentralisaatio, jolloin informaatio-ohjauksen merkitys on normi- ja resurssiohjauksen kustannuksella korostunut. Yhteiskunnallisen ohjauksen kokonaisuus on muutostilassa, ja sen toimivuudessa tulee huomioitavaksi entistä vahvemmin tuloksellisuusajattelu, keskusjohtoinen vallankäyttö sekä verkostomaiset vaikuttamistavat, toisin sanoen kumppanuusajattelu julkisella sektorilla ylipäänsä. (Nyyssölä 2013, 17-18, 27.)

Koulutusta ohjaava viestikapula Suomen hallituksen suunnalta on ollut koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma, KESU. Tällä hetkellä (vuodesta 2015 alkaen, ainakin kesään 2017 saakka) valtaa pitävä hallituskoalitio ei sellaista ole laatinut. Koulutuspoliittiset viestit välittyvät hallitusohjelman kautta eduskunnan tekeminä koulutusrakenne- ja budjettiratkaisuina. Suomen hallitus on KESU:n sijaan linjannut mm. seuraavaa: "Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan uutta. Suomalaisten osaamis- ja koulutustaso on noussut, mikä tukee suomalaisen yhteiskunnan uudistumista ja mahdollisuuksien tasa-arvoa. Suomi on koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa." (Hallitusohjelma 2015.) Tämän viestin perille viemiseksi on laadittuna myös hallituskaudelle opetus- ja kulttuuriministeriön työtä valjastavat osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeet. Näitä ovat:

- Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin
- Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi
- Nopeutetaan siirtymistä työelämään
- Parannetaan taiteen ja kulttuurin saavutettavuutta
- Vahvistetaan korkeakoulujen ja elinkeinoelämän yhteistyötä innovaatioiden kaupallistamiseksi
- Nuorisotakuuta yhteisötakuun suuntaan.

(Hallitusohjelma 2015.)

Kiinnostava kärkihanke tutkimusalueeni näkökulmasta on erityisesti taiteen ja kulttuurin saavutettavuutta parantava hanke. Siinä tullaan erityisesti keskittymään lasten ja nuorten kulttuurinharrastamisen edellytysten parantamiseen. Ensiaskeleet vaikuttavat siltä, että kouluissa opetuksen ulkopuolella tapahtuvat tilojen käyttö ja luovan harrastamisen mahdollisuudet saattaisivat olla suuntana tavoitteen edistämiseksi. (Taiteen saavutettavuus 2016.)

6.2 Musiikin opettamisen ohjausjärjestelmä

Musiikin asemaa koulutusjärjestelmässä määrittelevät normit, ja ohjausta tapahtuu myös informaatio- ja resurssiohjauksen kautta. Lahtinen ja Lankinen (2015, 11) muistuttavat, että lainsäädäntö – vaikkakin se onkin oikeudellisesti pakottavaa – on väline koulutuksen järjestäjien verkostoitumiselle, kehittämistyölle ja sitä kautta oppilaiden tai opiskelijoiden yksilöllisten koulutuspolkujen luomiselle.

Normiohjausta edustavat tutkimusalueeni viitekehyksessä esi- ja perusopetusta, korkeakoulutusta ja taiteen perusopetusta säätelevät lait ja asetukset. Niissä määritellään kunkin kouluasteen ja -muodon koulutuksen tavoitteet ja sisältö, koulutuksen järjestämis muodot sekä oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet. Esimerkiksi opetushenkilöstön kelpoisuusehdot ja koulutuksen rahoitus ovat omia erillisiä lakejaan. Koulutusasteen oma laki siis keskittyy annettavan opetuksen sisältöön sen sijaan, että tarkasti määrättäisiin koulun arkea. Näissä puitteissa päätöksentekovalta ja -vastuu on viety paikalliselle tasolle, koulutuksen järjestäjälle. (Lahtinen & Lankinen 2015, 39.)

Vaikka paikallista valtaa on arjen järjestämisessä, sisältöjä ohjataan lainsäädännön ohella myös perusopetuksen tuntikehyksessä. Tarkastelin PISA-tutkimuksen vertailuosassa yläluokkien tuntikehyksen kehittymistä vuodesta 2000 aiemmin luvussa 2.4.

TAULUKKO 6. Yläluokkien tuntikehys 2000 – 2012. (Osa taulukosta 1, ks. luku 2.4.)

Vuosi	Yläluokkien tuntikehys (musiikinopetusta tuntia viikossa)	Lähde
2000 (vuodesta 1993)	Musiikki 1	(Valtioneuvoston päätös 834/1993.)
2001	Musiikki 3	(Valtioneuvoston asetus 1435/2001.)
2012	Musiikki 2	(Valtioneuvoston asetus 422/2012.)

Perusopetuksen tuntikehyksellä on säädelty sitä määrää, mitä kutakin oppiainetta tarjotaan milläkin luokka-asteella. Tarkempaa sisällöllistä ja määrällistä ohjausta annetaan opetussuunnitelmissa. Mainittakoon, että vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikki on yksi viidestä¹² taito- ja taideaineesta. Nämä jakavat nyt valtioneuvoston asetuksen perusteella annettua alaluokkien (luokat 1-6) kuutta vuosiviikkotuntia ja yläluokkien (luokat 7-9) viittä vuosiviikkotuntia. (POPS 2014, 95.)

Perusopetuksessa on syksystä 2016 alkaen olleet musiikinopettamisen sisällöt normienpurkamisen hengessä paikallisesti päätettävissä. Myöskään tuntikehyksen vankina ei tarvitse olla, vaan koulutuksen järjestäjä voi päättää taito- ja taitoaineiden jakamisesta perusopetuksessa paikallisesti.

Musiikin ja taiteen perusopetuksen ohjaus on pääasiallisesti normi- ja resurssiohjausta. Laki taiteen perusopetuksesta (633/1996) asettaa tasotavoitteet eri taiteenaloille. Taiteen perusopetuksesta on annettu myös opetussuunnitelmien perusteet laajalle ja suppeammalle oppimäärälle. Lain mukainen opetus on suunnattu ensisijaisesti lapsille ja nuorille. Tavoitteena on harrastamisen ohella antaa valmiuksia mahdollisiin ammattiin johtaviin jatko-opintoihin. Koulutuksen järjestäjä, kunta tai muu, voi saada valtionosuutta tai -rahoitusta opetustuntien perusteella. (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, 1 §, 5 §, 11 §.)

¹² Muita taito- ja taideaineita ovat musiikin ohella kuvataide, käsityö, liikunta ja kotitalous. (POPS 2014, 95.)

6.3 Opetushenkilöstön kelpoisuusehdot

Kouluttautuminen ammattiin, musiikinopettajaksi tai musiikkioppilaitoksen opettajaksi käynnistyy harrastustoiminnan kautta varhain ennen varsinaisiin ammattiopintoihin siirtymistä taiteen perusopetuksen piirissä. Kuten oppivelvollisuuskoulun ja yleissivistävän koulutuksen piirissä, niin myös musiikkioppilaitosten opettajien kelpoisuutta säädetään opetushenkilöstön kelpoisuusehtoja säätelevällä valtioneuvoston asetuksella. Opettajan työhön kiinnittyäkseen edellytetään muodollista kelpoisuutta, minkä antaa opettajankoulutus. (Opetushenkilöstön kelpoisuusasetus 1998.) Kelpoisuusehdot koskevat niin virka- kuin työsuhteessa työskenteleviä opettajia (Lahtinen & Lankinen 2015, 385.)

ArtsEqualin ensimmäinen koulutuspoliittinen julistus koskee musiikinopettamista kouluissa. Se ehdottaa toimenpiteitä musiikinopettamisen laadun parantamiseksi, muun muassa seuraavaa: musiikinopettajien muodollista kelpoisuutta tulisi edistää ja edellyttää ja musiikin harrastamisen mahdollisuuksia tulisi tarjota valinnaisaineena ja kerhotunteina kaikille oppilaille. (Juntunen 2017, 2.)

Aineenopettajan kelpoisuus perusopetuksessa edellyttää ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamista ja opetettavan aineen vähintään 60 opintopisteen opetettavan aineen sekä vähintään 60 opintopisteen (tai 35 opintoviikon) laajuiset perus- ja aineopinnot opettajan pedagogisissa opinnoissa. Lukio-opetuksen aineenopettajalta edellytetään edellä mainittujen lisäksi pääasiallisessa opetettavassa aineessa myös 120 opintopisteen opintoja. Muihin opetettaviin aineisiin pääaineen ohella riittävät 60 opintopisteen opinnot. (Opetushenkilöstön kelpoisuusasetus 1998, 3 luku 5 §, 4 luku 10 §.)

Taiteen laajan oppimäärän mukaista perusopetusta on kelpoinen antamaan opettaja, jolla on soveltuva alan korkeakoulututkinto tai asianomaisen taiteenalan vähintään opistoasteen opettajantutkinto. Yleisen oppimäärän mukaiseen taiteen perusopetuksen opettajan tehtävään on kelpoinen, mikäli omaa asianomaisen taiteenalan erityisen

opettajan kelpoisuuden tai alan muun koulutuksen taikka muutoin katsotaan, että työskenneltyään alalla on pätevä antamaan alan opetusta. Tällainen työn tuoma pätevyys voidaan todeta sellaisen yliopiston toimesta, missä musiikkialan koulutusta järjestetään. Samoin voidaan todeta myös kelpoisuus antaa ammatillista koulutusta. Toiminen edellyttää menestyksellisiä julkisia näyttöjä tai muita asiaan liittyviä opintoja, joilla voi osoittaa saavuttaneensa tehtävän edellyttämän pätevyyden. (Opetushenkilöstön kelpoisuusasetus 1998, 6 luku 19 §, 6 luku 20 §, 7 luku 24 §.)

Näiden asetuksessa säädettyjen kelpoisuusehtojen rinnalla on voimassa lukuisia siirtymäsäännöksiä. Kelpoisuusehtoja on muutettu useaan otteeseen tämänkin lain voimassaollessa, eikä niitä muuttamalla ole muutettu jo aiemmin saavutettujen kelpoisuuksien olemassaoloa. (Lahtinen & Lankinen 2015, 382-384; Opetushenkilöstön kelpoisuusasetus 1998, 8 luku 27 §.)

Vakituisen opettajan virkaan, tehtävään tai tuntiopettajaksi valittavan tulee pääsääntöisesti täyttää yleiset kelpoisuusvaatimukset. Kelpoisuusehdot on täytettävä tehtävän hakuajan päättymiseen mennessä. Tehtävän edellyttämä opettajankoulutus tulee olla siis suoritettuna loppuun, ennen kuin tehtävän haku päättyy. Tehtävä tai virka voidaan täyttää ei-kelpoisellakin henkilöllä, mutta vain määrääjäksi. Työnantajan ts. koulutuksen järjestäjän tulee ensisijaisesti pyrkiä täyttämään virat, toimet ja tehtävät muodollisesti kelpoisuusehdot täyttävillä opettajilla. (Uuden opettajan opas 2017, 5.)

Julkisella sektorilla, kunnissa ja kuntayhtymissä työskennellessä on opettajalla virkasuhde, yksityisen koulutuksen järjestäjän kyseessä ollessa on opettajalla työsuhde. Virkasuhteeseen nimitettäessä tulevat noudatettavaksi kelpoisuusehtojen lisäksi myös perustuslain (731/1999, 125 §) nuhteettomuusperiaatteet¹³.

¹³ Nimitysperusteina julkisissa viroissa ovat taito, kyky ja koeteltu kansalaiskunto. (Perustuslaki 731/1999, 125 § 2 mom.)

6.4 Työntekemisen ehdot musiikkialan opettajana

Olen tähän valinnut päätoimisen, kokoaikaisen opettajan työtä hallitsevat työaika-
muodot, joista työaikaympäristö musiikinopettamisen saralla ilmenee selvittääkseni
esimerkinomaisesti työehtojen tuomat haasteet musiikkia opettavien työhön.

Julkinen virka tulee laittaa julkisesti haettavaksi, jotta virkaan kelpoiset voivat sitä ha-
kea. Ilmoittaminen tapahtuu kunnan tai kuntayhtymän ilmoitustaululla. Yksityisen
koulutuksen järjestäjän ei tarvitse järjestää julkista tehtävänäyttöä, mutta valittaessa
henkilöä työsuhteiseen tehtävään on kuitenkin noudatettava, mitä kelpoisuudesta on
erikseen säädetty. Tehtävä voidaan tilapäisesti täyttää alan hallitsevalla ja kokemuk-
sensa kautta pätevöityneellä henkilöllä, mutta määräajan jälkeen tehtävä tulee laittaa
avoimeksi, jotta muodolliset kelpoiset voivat virkaa tai tehtävää tavoitella. Avoimet
virat tai opettajien työpaikat löytyvät joko kunnan tai kuntayhtymän ilmoitustaululta
tai muista yleistyneistä sähköisistäkin työnhakupalveluista. (Uuden opettajan opas
2017, 4-5.)

Tullessaan valituksi virkaan valitulta kysytään suostumus vastaanottaa virka. Yksityi-
sen koulutuksen järjestäjän kanssa solmitaan työsopimus. Mikäli ei tule valituksi vir-
kaan, asiasta voi tehdä oikaisuvaatimuksen. Yksityisen koulutuksen järjestäjän valin-
noista ei voi kelpoisuuteen tai soveltuvuuteen liittyvissä asioissa vastaavalla tavalla
valittaa, mutta mikäli valintaan liittyy tasa-arvoseikkoja, voi valinnan riitauttaa. (Uu-
den opettajan opas 2017, 11.)

Virka- ja työehtosopimuksilla sovitaan työntekemisen ehdoista. Musiikkialan opetta-
misessa noudatetaan kunnissa ja kuntayhtymissä noudatetaan kunnallista opetushen-
kilöstön virka- ja työehtosopimusta (OVTES) tai Avaintyönantajat AVAINTA ry:n
opetusalan työehtosopimusta (AVAINOTES). Yksityiset koulutuksen järjestäjät ovat
sidottuja noudattamaan joko yksityistä opetusala koskevaa työehtosopimusta (YOP)
ja sen oppilaitoskohtaisia määräyksiä noudatettavasta oppilaitosmuodosta riippuen

tai AVAINOTES:iä. Virka- ja työehtosopimuksista löytyvät noudatettavat työaika- ja palkkausjärjestelmät sekä muut palkanmaksuperusteet. Työ- ja virkaehdot mainituissa sopimuksissa ovat melko yhteneväisiä, mutta joitakin poikkeuksia toki löytyy. Kelpoisuuksilla ja opettajan koulutustasolla on suora yhteys maksettavaan palkkaan. (AVAINOTES 2017; OVTES 2017; YOP 2017.)

Peruskoulussa ja lukiossa on käytössä opetusvelvollisuustyöaika. Se tarkoittaa sitä, että työaika määritellään opettamiseen käytettävänä aikana. Toistaiseksi voimassaolevassa virka- tai työsuhteessa kokoaikaisen opetusvelvollisuus on 24 opetustuntia viikossa. Tämän lisäksi työajan lisäykseksi tulee muun muassa omaan opiskeluun ja suunnittelutyöhön sekä oppilaitoksen omiin kokouksiin liittyvää työajaksi luettavaa aikaa. (esim. OVTES 2017, III luku 14 § 5 mom.) Jos opettaja opettaa useammassa kuin yhdessä toimipisteessä, koulussa tai oppilaitoksessa, saa hän lukea opetusvelvollisuuteensa tästä syystä vähintään tunnin verran viikossa riippuen työpisteiden vaihtamisen määrästä. Myös matkakuluja opetuspisteestä toiseen siirryttäessä korvataan. (Esim. OVTES 2017, III luku 18 §.) Jos kuntatyönantaja on määrännyt opettajan opettamaan eri järjestämislakien piirissä oleviin oppilaitosmuotoihin, opetusvelvollisuustunnit lasketaan yhteen näiden oppilaitosten opetusvelvollisuuksien mukaisesti. (OVTES 2017, A osio, IV luku, 47 §.)

Työaika yksityisissä musiikkioppilaitoksissa määräytyy päätoimisella opettajalla vuosityövelvollisuutena. Se on päätoimisen opettajan kohdalla 818 tuntia vuodessa sisältäen 578 tuntia opetusta ja loput muuta työtä. (YOP 2017, 7 luku, liite 9, 5 §.) AVAINOTES:in (2017, Musiikkioppilaitokset, 4 §) soveltamisalalla musiikin perusopetuksen opettajan opetusvelvollisuus on 23 tai 24 tuntia viikossa riippuen opettajan opettajakelpoisuuden tuottavasta koulutustasosta. Samankaltaisesti, viikoittaisena työaikana, on määriteltyä työaika myös kunnallisessa opetushenkilöstöä musiikkioppilaitoksia koskevissa määräyksissä. (ks. OVTES 2017, F osio, liite 10, II luku, 6 § 2 mom.)

Noudatettavien työaikamuotojen kirjo on siis vähintäänkin sekava. Tähän jos vielä kuvaasi moniulotteiset sivutoimisen, päätoimisen tai sivupäätoimisen tuntiopettajan työaikamääräykset eri työehtosopimuksissa, on aloittelevan ja täyttä toimeentuloa tavoittelevan, musiikin opettamista työkseen tekevän ”pää pyörällä”. Musiikkia opettavien työh ehdot kertoisivat silloinkin työn sirpaleisuudesta.

7 MUSIIKKIA OPETTAVIEN KOULUTUSPOLKU

Tullakseen osaksi musiikkialan ammattilaisten heimoa täytyy musiikin opiskeleminen aloittaa jo varhain. Ennen ammattiopintoja valtaosalle on kertynyt jo useamman vuoden musiikkiopintoja taiteen perusopetuksen piirissä. Opettajaksi päästäkseen täytyy hankkia muodollista kelpoisuutta, mikä tapahtuu korkeakouluopintojen kautta.

Jyväskylän Seminaarinmäelle on vuosien saatossa kerääntynyt erikoinen yhteisö. Saman hehtaarin sisäpuolelta löytyvät niin musiikin varhaiskasvatus, lasten ja nuorten musiikkiharrastukset kuin toisen asteen ja korkea-asteen musiikinopiskelijat ammatikorkeakoulusta ja yliopistosta. Voitane todeta, että samalla mäellä ovat musiikkien-tusiastit vauvasta vaariin.

Ammattikorkeakouluista valmistuneiden musiikkipedagogien työmaata ovat kuntien tai kuntayhtymien ja yksityisten koulutuksen järjestäjien ylläpitämät taiteen perusopetusta antavat musiikkioppilaitokset. Yliopistoista valmistuneiden musiikin aineenopettajien sorvi odottaa pääasiallisesti kuntien ylläpitämissä oppivelvollisuuskouluissa ja yleissivistävissä oppilaitoksissa (lukio-opetus).

7.1 Opettajuuden osaamisvaatimukset

Keskityn seuraavaksi kuvaamaan aluksi opettajuuden osaamisvaatimuksia ja sitten musiikin opettajan koulutuspolkua siten, kuin polku kiemurtelee Jyväskylän tarjoamissa mahdollisuuksissa. Toimintaympäristön kuvauksella pyrin kuvamaan oppilaitosten ja -aineiden kehittymistä, missä tällä hetkellä kuljetaan ja millaiseen maailmaan syksyllä 2017 opettajankoulutustaan aloittava astuu.

Tätä mysteeriä on viimeksi avannut opetus- ja kulttuuriministeriön opettajankoulutusfoorumi, joka jätti toimenpide-ehdotuksensa opettajankoulutuksen kehittämiseksi osana Suomen hallituksen kärkihankkeita syksyllä 2016. Fokuksena tässä prosessissa on ollut perusopetuksen kokonaiskehittäminen. (Suuntaviivoja opettajankoulutukseen 2016.) Näkökulma on siis perusopetuspainotteinen, muttei tutkimusnäkökulmasti nähden lainkaan liian kaukana, kun musiikkia opettavien toimintaympäristöä tarkastellaan.

Husu ja Toom (2016) selvittivät edellä mainittuun hankkeeseen liittyen ajankohtaista opettajuus- ja opettajankoulutustutkimustietoa. Tutkimusten pohjalta he toteavat opettajan osaamisesta, että opettajan pedagoginen osaaminen rakentuu muun muassa oppimis- ja opetusosaamisesta sekä vuorovaikutusosaamisesta. (Husu & Toom 2016, 15.) Opettajuuden kehittämisessä ja työssä ei voida keskittyä vain kognitioon eikä vain käytäntöön, vaan näiden on yhdistyttävä. Opettajien kouluttamisessa rohkaistaan elinikäisen oppimisen uralle myös opettajaa; pohja jatkuvan ammatillisen kehittymisen valmiuksille luodaan tässä vaiheessa. Se tarkoittaa monipuolisten yhteistyöverkostojen luomista myös koulun ulkopuolelle, kiinnostusta ympäröivään yhteisöön. Tämä ei ole vain oma-aloitteisuuteen perustuvaa, vaan sitä tuetaan resursoiden, suunnitelmallisuudella ja yhteistyöllä. Suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuutena on akateemisuus ja siitä kumpuava tutkimusperustaisuus, joita tulee edelleen kehittää osana opettajien työtä ja ammatillista kehittymistä. (Husu & Toom 2016, 22.)

Opettajankoulutusfoorumi omaksui tulevaisuuden opettajan osaamistavoitteet. Opettajan osaaminen kuvataan kehänä, jossa perusosaamiseen yhdistyvät kehittävä syväosaaminen, asiantuntijuus sekä osaamisen jatkuva kehittäminen. (Suuntaviivoja opettajankoulutukseen 2016, 17.)



KUVA 2. Tavoitteet tulevaisuuden opettajan osaamiselle. (Suuntaviivoja opettajankoulutukseen 2016, 17.)

7.2 Musiikin opettajuuden kuva

Musiikin opettamisessa ja oppimisessa ollaan välittömässä kosketuksessa kulttuurin kanssa. Musiikki osana kulttuuria heijastelee ympäröivän yhteiskunnan arvostuksia ja ideologiaa. Niin opettaja kuin oppilaskin ovat osa kulttuuriaan, ja musiikki on sen välittämisen kanavana. (Kosonen 2011a, 163.)

Musiikkia opettavien osaamistarpeita on tutkittu muun muassa Jyväskylän yliopiston väitöskirja-, lisensiaatintyö- ja maisterintutkielmatasoisissa tutkielmissa. Musiikkia opettavien ammattikuva- ja osaamistutkimuksessa on vahva erityisosaamisen ja eksperttiyden viire.

Väitöskirjatasoista tutkimusta musiikinopettajuudesta on tehty varsin vähän. Omaa tutkimustani varten tartuin melkeinpä ensimmäisenä Ruismäen (1991) väitöskirjaan. Sen eräänä huomiona on se ilmeinen seikka, että musiikinopettaja on useimmiten ainoa laatuaan koulussa. (Ruismäki 1991, 16-17.) Tästä päättelen, että se vaikuttanee myös tehdyn tutkimuksen määrään ja syvyyteen: kun otanta tai verrokkiryhmä samassa ympäristössä on minimaalinen, ei syväluotaavia johtopäätöksiä ilmiöistä voida kvantitatiivisen tarkkaan selvittää.

Kirsti Hämäläinen (1999, 43) muokkasi aluksi pro gradu -tutkimuksessaan ja myöhemmin lisensiaatintyössään (1999) musiikinopettajuuden tähtimallin, missä tähden eri sarakoita edustavat viisi musiikinopettajuuden peruselementtiä: musiikinopettajan tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet ja ammatillinen minäkäsitys. Musiikinopettajuuteen liittyy hyvin varhainen ammattiorientaatio, sillä musiikkitaitoja on ryhdyttävä harjoittamaan vuosia ennen varsinaista opettajaksi opiskelemista ammatin perustyökalujen hallintaa varten (Hämäläinen 1999, 44; Ruismäki 1991, 16-17). Musiikkikasvat-tajan opettajuus kasvaa erityisestä osaamisesta, musiikkiin liittyvästä eksperttiydestä.

Tutkimustiedon kapeuden kanssa painiskeli myös Kaarina Marjanen (2005, 4) tehdes-sään lisensiaatintutkielmaa Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikkileikkikoulun-opettajien koulutuksesta ja ammatillisesta kasvusta. Musiikin varhaiskasvatuksen sisältöjä on kyllä lapsen kognitiivista kehitystä vasten tutkittu, mutta varsinaisesti musiikkileikkikoulunopettajien työtä ei (Marjanen 2005, 88). Hän myös nojaa Ruismäen (1999) väitöskirjaan tutkimuksensa teoriakehyksessään. Marjanen (2005) toteaa, että vaikka musiikin varhaiskasvattajat koulutetaan samassa instituutissa kuin vastaavissa oppilaitoksissa opettavat instrumenttiopettajat, on varhaiskasvatuksessa omat, instrumenttiopetuksesta poikkeavat piirteensä. Yksittäisenä esimerkkinä mainittakoon vaikka se, että työ on fyysisesti hyvin kuormittavaa, kun työskentely tapahtuu varsin matalalla, lapsen korkeudella, useimmiten lattiatasossa. (Marjanen 2005, 35.)

Marjanen (2005) näkee Hämäläisen (1999) ja Ruismäen (1991) tavoin, että musiikkipe-
dagogien l. musiikin varhaiskasvattajien kouluttamisessa tavoitellaan eksperttiyden
rakentamista. Varhaisiän musiikkikasvatuksen eksperttiyden elementtejä ovat muu-
sikkous suhteessa pedagogina toimimiseen, suhde lapseen ja musiikkiin, erilaiset
osaamisyhdistelmät ja ydinosaamisen rakentuminen ja kehittäminen. (Marjanen 2005,
51, 100-101.) Lisensiaatintutkielmansa tutkimusosan perusteella Marjanen (2005, 166)
väittää, että musiikkileikkikoulunopettajan täytyy työssään hallita melkoisen varmasti
kaikki osa-alueet, jotta työstä selviytyminen on mahdollista eksperttiyden nimissä. Ta-
sapainoilu opettajuuden (pedagogiuuden), kasvattajuuden ja muusikkouden välillä
on olennainen osa musiikin (varhais-)kasvattajan työtä.

*”Musiikkileikkikoulunopettaja, varhaisiän musiikkikasvatuksen ekspertti omaa muusikon
identiteetin, henkilökohtaisen musiikkisuhteen, vahvat ryhmänohjaus- ja vuorovaikutustaidot,
hallitsee musiikin substanssialueen sekä teoriassa että käytännössä, pedagogiset valmiudet teo-
reettiseen tietoon perustuen ja on motivoitunut työhönsä, koska rakastaa lapsia ja musiikkia.
Tunneäly ja arvomaailma leimaavat tätä sosiaalista eksperttiä, joka rakastaa musisointia sekä
tanssia ja osaa kuunnella niin musiikkia kuin lastakin.” (Marjanen 2005, 181.)*

7.3 Musiikinopettamisen ammattilaisia ammattikorkeakoulusta

Musiikinalan ammattilaisten kouluttamisen jyvaskyläläisjuuret ovat 1900-luvun puo-
lessa välissä. Idea soitonopettajien kouluttamisesta muuallakin kuin yliopistoympä-
ristössä oli virinnyt jo vuonna 1948 perustetun Jyväskylän musiikkiopiston ensimmäi-
sen rehtorin Veikko Norosen mielessä, ja hän työskenteli tarmokkaasti sen toteutumisen
eteen. Ensimmäiset ammattiopiskelijat aloittivat vuonna 1966. (Laurila 2000, 145.)

Musiikkioppilaitoksen opettajakoulutuksen vakiintuminen tapahtui vasta 1970-luvun
puolella. Konservatorio-osasto musiikkioppilaitoksen opettajien ammatillisen koulu-
tuksen tarjoajana vahvistettiin vuonna 1977. Tuolloin uudistettiin asetus musiikkiop-
pilaitosten valtionavusta sekä uudistettiin opetushenkilöstön virkanimikkeitä ja kel-
poisuusehtoja musiikkioppilaitoksissa. Kelpoisten opettajien valmistaminen koko

maan käyttöön edellytti solististen aineiden ja musiikinopettajien kouluttamisen laajentamista muuallekin kuin pääkaupungissa operoivaan Sibelius-Akatemiaan. (Laurila 2000, 146–148.)

Pian konservatorioiden aseman vakiinnuttamisen jälkeen käynnistyi keskiasteen uudistus. On huomattava, että konservatorioiden rahoitus kanavoitui vielä samaa väylää kuin harrastajien musiikkioppilaitoksiin ja konservatoriot olivat erityislupien varassa ammatillista koulutusta antaessaan. Keskiasteen uudistuksen käynnistyminen 1980-luvun taitteessa laittoi konservatoriot tavoittelemaan statusta korkea-asteen koulutuksen suuntaan. Näin ollen tartuttiin solististen aineiden opettajien kouluttamisen ohella myös musiikinohjaajien ja musiikin varhaiskasvattajien kouluttamiseen. (Laurila 2000, 154–157.)

Merkittävät askeleet musiikin ammattilaisten kouluttamisessa ammattikorkeakouluissa tapahtuivat samassa rytmissä ammattikorkeakoulu-uudistuksen kanssa tultaessa 1990-luvulle. Konservatorioiden pyrkimys toimia korkeakoulukontekstissa osoitautui tuloksekkaaksi: Opetushallituksen konservatoriotyöryhmä esitteli kehitysehdotuksia mm. opetussuunnitelmien ja koulutuslavalintojen suhteen, joilla konservatoriot pystyisivät tavoittelemaan paikkaa tulevassa ammattikorkeakouluyhteisössä. Keski-Suomen konservatoriossa keskitettiin voimat musiikkipedagogien kouluttamiseen. (Laurila 2000, 161–165.)

Jyväskylän musiikkiopistoon otettiin ensimmäiset soitonopettajaopiskelijat syksyllä 1966. (Laurila 2000, 145.) Syksyllä 2017 tarjotaan Jyväskylän ammattikorkeakoulussa 40 aloituspaikkaa musiikkipedagogeille. (MUSPED-OPS 2016.)

Syksyllä 2017 aloittavien musiikkipedagogien tutkinto on 240 opintopisteen laajuinen. Se vastaa noin 4,5-5 vuoden opiskeluaikaa. Tutkinto koostuu musiikillisesta osaamisesta (100 opintopistettä), pedagogisesta osaamisesta (60 opintopistettä), työelämävalmiuksista ja työelämäosaamisesta (24 op + 40 op) sekä vapaavalintaisista opinnoista

(0-15 op). Opintojen päätteeksi, pedagogisten opintokokonaisuuksien johdosta, musiikkipedagogin tutkinto tuottaa yleisen opettajakelpoisuuden alan opetustehtäviin. (Opetushenkilöstön kelpoisuusasetus 1998; MUSPED-OPS 2016.)

7.4 Musiikin aineenopettajia Jyväskylästä

Aineenopettajakoulutuksen historia on kulkenut samaa matkaa kansanopetuksen kehittymisen kanssa 1800-luvun loppupuolelta saakka. Opettajia on siis järjestelmällisesti koulutettu samanaikaisesti, kun on ymmärretty kouluttaa kokonaista kansaa. (Rautiainen 2012, 43.)

Aineenopettajaksi opiskeleminen on ollut yli satavuotisen historiansa aikana hyvin käytännönläheistä. Se on siis sisältänyt paljon käytännön harjoittelua, unohtamatta kuitenkaan kasvatuksen tai opetettavan tieteenalan teoriaa. Tieteenalasta riippuen oppiaineen akateemisuus on joko kehittynyt tai sitten ollut staattisempaa. Ainepedagogisilla opinnoilla on erityistä merkittävyyttä, kun sosialisoidutaan alan opettajuuteen. (Rautiainen 2012, 46-47.)

2000-luvulle tultaessa aineenopettajien koulutusta on ajanmukaistettu ja irrottauduttu tieteenalakohtaisista sisäpiireistä. Opettajankoulutuksen yhteydessä pyritään tieteenalat ylittävään yhteistyöhön ryhmäyttämällä eri oppiainealoilta tulevat opettajaopiskelijat toistensa kanssa myös luokkahuoneessa. Tähän on johdattanut perusopetuksen oppiaineiden rajojen sumentuminen. (Rautiainen 2012, 43.)

Musiikin aineenopettajakoulutus Jyväskylän yliopistossa alkoi 1982. Aluksi musiikkikasvatusta pystyi opiskelemaan vain yksittäisenä aineenopettajan kelpoisuuteen johtavana tutkintokokonaisuutena. Sittemmin tutkintorakenteiden ja kelpoisuuksien murroksessa sekä hyvän yhteistyön ja ympäröivään opetusmaailmaan reaktiona myös

muiden opettajankoulutusväylien kautta on voinut pätevoityä musiikin aineenopettajaksi. (Kosonen 2011b, 440-441.)

Syksyllä 2015 Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatus pääaineenaan opinnot aloitti noin 15 opiskelijaa. Aloituspaiikkamäärä musiikkikasvatuksessa on pysynyt samalla tasolla ainakin 2010-luvulla. (JYU-hakijatilastot 2016.) Musiikin aineenopettajakoulutuksen tavoitteena on monipuolisen musiikkitiedollisen ja -taidollisen osaamisen kehittämisen lisäksi antaa valmiudet alan akateemisiin taitoihin ja johdattaa opettajan työhön muodollisen kelpoisuuden saavuttamisen myötä (Musiikkikasvatus 2017).

Pääaineopinnot musiikkikasvatuksessa ovat yliopistotutkintorakenteen mukaisesti kaksiportaiset: ensin rakennetaan humanististen tieteiden kandidaatin tutkinto (HuK, 180 opintopistettä), minkä jälkeen siirrytään maisteriopintojen pariin suorittamalla filosofian maisteritutkinto (FM, 120 opintopistettä). HuK-tutkinto sisältää 90 opintopistettä pääaineen opintoja (mm. musiikinhistoriaa, soitinopintoja, musiikkiterapiaa, musiikkiteknologiaa), ja loput ovat sivuaineita, esimerkiksi jonkin muun tieteenalan perusopintokokonaisuus tai musiikin laitoksen muita sivuaineopintoja. FM-tutkinnon syventävät opinnot sisältävät maisterintutkielman, muita syventäviä opintoja sekä esimerkiksi pedagogiset aineopinnot. Kukin opintokokonaisuus on noin 40 opintopisteen laajuinen. Musiikin aineenopettajan kelpoisuuden saavuttaakseen tulee edellä mainittuun kokonaisuuteen liittää opettajan pedagogiset perus- ja aineopinnot. (MUKA-OPS 2017.)

Musiikkikasvatusta on mahdollista opiskella myös sivuaineena. Aineenopettajan kelpoisuuden voi saavuttaa suorittamalla musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot (60 op + 60 op). Esimerkiksi yhdistämällä edellä mainitun opintopaketin luokanopettajaopintoihin voi saada kelpoisuuden luokanopettajan kelpoisuuden ohella myös musiikin aineenopettajan tehtäviin. Lisäksi tutkintorakenne mahdollistaa sen, että AMK-tutkinnon suorittanut voi suoraan siirtyä

maisteriohjelmaan, jos hänellä on jo yleisen opettajankelpoisuuden tuottavat opinnot suoritettuina. (MUKA-OPS 2017.)

8 MUSIIKKIA OPETTAVIEN KOULUTUSPOLKUIJEN RAKENTEISTUMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Olen edellä selvittänyt musiikkia opettavien koulutuspolkuihin liittyviä elementtejä laajan, pääosin akateemisiin ja viranomaislähteisiin perustuvan aineiston pohjalta.

8.1 Tutkimusprosessin kulku

On analyysin aika: mitä giddensiläistä teoreettista viitekehystä vasten on löydettävissä? Millaisia jälkiä olen havainnoinut rakenteistumisesta ja vuorovaikutustilanteista, joita koulutuspolkuihin liittyy? Tavoitteenani on ollut osoittaa kuvaamastani toimintaympäristöstä järjestelmään liittyviä uusintamisen, jatkuvuuden ja muuntautumisen elementtejä ja mahdollisuuksia eri toimijoita unohtamatta. Tutkittavana ovat olleet modaliteettien suodattamat kehät, joista musiikkia opettavien koulutuspolkujen rakenteistuminen koostuu yhteiskunnalliseksi toimintakäytännöksi.

TAULUKKO 7. Yhteiskunnallisten toimintakäytäntöjen ulottuvuudet. (Ks. myös luku 4.3; Giddens 1984a, 29.)

Vuorovaikutus	Kommunikaatio	↔	Valta	↔	Sanktio
Modaliteetti	<i>Tulkintakaavio</i>	↑↓	<i>Kyky</i>	↑↓	<i>Normi</i>
Rakenne	Merkityksen muodostuminen	↔	Hallinta	↔	Legitimaatio

Tutkimusaineisto on kuvannut teoriani näkökulmasta *rakennetta*¹⁴, jolloin kuvattavana ovat olleet koulutusta säätelevät lait, asetukset, koulutuksen sisältöä ohjaavat säännöt,

¹⁴ "Säännöt ja käytettävissä olevat voimavarat yhteiskunnallisten järjestelmien ominaisuuksiksi järjestytyneinä. Rakenteet ovat olemassa vain rakenteellisina ominaisuuksina." (Giddens 1984a, 25; 1984b, 112.)

koulutuksen rahoitus, opettamista säätelevät lait ja opiskelun voimavarat (muun muassa opintososiaaliset etuudet). Näistä tutkittavana ovat olleet rakentuvat säännöt ja voimavarat. (Giddens 1984a, 25; 1984b, 112.)

Rakenteen ohella olen kuvannut *järjestelmää*¹⁵, jolloin kuvattavana ovat olleet sivistykselliset oikeudet, vaikuttavat sivistyskäsitteet, suomalainen koulutusjärjestelmä yleisesti, ajankohtainen ja historian saatossa rakentunut koulutuspolitiikka ja musiikkia opettavien koulutusjärjestelmä sekä havainnot työelämästä ja musiikkialan opetustyöstä. Näiden kuvausten avulla ovat hahmottuneet ja tarkentuneet yhteiskunnalliseksi toimintakäytännöiksi rakentuneet instituutiot, joita nämä kuvatut aineistot edustavat. (Giddens 1984a, 25; 1984b, 112.)

Olen tehnyt aineiston analyysia samalla, kun olen kuvannut toimintaympäristöä. Näin olen pystynyt erottelemaan toimintaympäristön kuvaamisen tutkimuksen havainnoista ja tuloksista. Käytännössä olen siis kirjoittanut kahta tutkielmani lukua yhtä aikaa järjestäen havaintojani asioiden olemuksesta ja pyrkien erottelemaan tilannekatkausten, tutkimuksen tulokset ja kokemusten vaikuttamat johtopäätökset toisistaan. Hahmon tälle työskentelytavalle on antanut Giddensin (1984a; 1984b) teorian pohjalta laatimani teoreettinen viitekehys. Teoria on ohjannut, muttei hallinnut. Lopulta teoria on luonut selkeän esitystavan, ja organisoinut hajanaiset ajatukseni tämän maisterintutkielman tuloksiksi ja johtopäätöksiksi.

¹⁵ "Säännöllisiksi yhteiskunnallisiksi toimintakäytännöiksi järjestyneet, jatkuvasti uusinnetut suhteet toimijoiden ja heistä muodostuneiden kollektiivien välillä." (Giddens 1984a, 25; 1984b, 112.)

8.2 Normiohjaukseen nojaavat järjestelmän uusintamisen kentät

Ohjauksen pääasialliset muodot – normi-, informaatio- ja resurssiohjaus – ovat saaneet rinnalleen yhteiskunnallista kehitystä ja koulutuksen toimijoita paremmin huomioivia koulutuspolitiikan ohjauksen elementtejä. Mielestäni Giddensin (1984a, 29) modalityetteja paikantava kuvio osoittaa, että suomalaisen koulutuspolitiikan ohjausjärjestelmässä valtaa pitää edelleen klassisesti valtiolta, jolla on oikeusnormien ja sanktioiden resurssit käytössään. Kun yhteiskunta kuitenkin yksilöllistyy ja yksilölliset valinnat ohjaavat esimerkiksi koulutusvalintoja (peruskouluvalinnoista lähtien), on nämä opiskelija- ja oppilasvirtojen liikkeet huomioitava myös normien suunnittelussa.

Nyyssölä (2013, 27) toteaaakin, että informaatio-ohjaus on muiden ohjausmuotojen (l. normi- ja resurssiohjaus) sijaan nyt korostuneena. Se, että toimija voi valita noudattamansa normistot, aiheuttanee jonkinlaisen legitimitetikriisin, kun sanktioinnin auktoriteetti tai mahdollisuus puuttuu. Ohjeiden ja indikaattoreiden laadintaprosessi tarjoaisi kylläkin hyvän alustan vuoropuhelulle, kun vuorovaikutteisten ohjeiden status pystyttäisiin ratkaisemaan.

Mutta onko ohjauksen selkeyttämiselle vuorovaikutuksen paikkaa? Valtiota edustavat toimijat joutuvat ikään kuin jälkikäteisesti, valintojen jo tapahduttua, reagoimaan resurssivarauksin esimerkiksi oppilasvirtojen liikkeisiin. Sujuva vuoropuhelu edellyttäisi formaalia foorumia tälle keskustelulle, jotta hallinnollinen suunnittelu olisi selkeää, sujuvaa ja mutkatonta niin hallinnon kuin kansalaisenkin näkökulmasta. Hallinnon tavoitteena lienee periaatteidensa mukaisesti sujuvuus, eikä konfliktin hakeminen. Foorumi keskustelulle siis puuttuu käyttäjäasiakkaan ja hallinnon välillä.

Opettajuusfoorumi totesi opettajuuden tulevaisuuden osa-alueina olevan kehittävän syväosaamisen, asiantuntijuuden sekä osaamisen jatkuvan kehittämisen (Suuntaviivoja opettajankoulutukseen 2016). Marjasen (2005) musiikin varhaiskasvattajien kou-

lutusta käsitelleessä lisensiaatintutkielmassa samoja teemoja käsiteltiin muusikkouden, kasvattajuuden ja pedagogisuuden termeillä. Musiikkia opettavien opettajuus kasvaa eksperttiydestä musiikin alueella. Tulevaisuuden haasteena musiikkia opettavien kehittymiselle onkin se, kuinka voidaan rakentaa osaamisen jatkuvaa kehittämistä akateemisen tutkimuksen osa-alueella, jotta opettajuuden elementit kehittyvät yhteismitallisesti muiden ainealueiden opettajuuksien kanssa.

Ainepedagogisilla opinnoilla on erityinen merkitys opettajuuden kehittämisessä, mutta myös millaiseksi oppiaineiden suhteet, asema ja rakenne rakentuvat esimerkiksi peruskoulussa. Heimon jäsenet vahvistavat kuulumistaan vaikkapa musiikinopettajien ja muusikkojen heimoon omaksumalla auskultoinnissa heimonsa olemassa olevat tavat ja traditiot. (Rautiainen 2012, 46-47.)

Tutkimukseni kannalta keskeisten selvitysten perusteella musiikkialan opettajien työllisyystilanne on hyvä: Sekä Karhunen (2005, 63) että Eerola (2010, 39) toteavat, että työttömyyttä esiintyy musiikkialan opettajan tehtäviin kouluttautuneiden parissa vähän. Tästä voitane tehdä se johtopäätös, että moninkertainen kouluttautuminen, yli-kouluttautuminen ei viivästyä, muttei myöskään estä työllistymistä, eikä siten ole tulppana työelämään. (Ks. myös Karhunen 2005, 68.)

Musiikkialan työ on sirpaleista. Työelämän muutoksesta kertonee jotakin esimerkiksi se, että perusopetuksen tuntikehyksessä musiikkioppiaineen määrä on ollut laskussa koko 2000-luvun. (esim. Eerola 2010, 23; POPS 2014.) Eerola (2010, 15) toteaa, että moninkertaisen kouluttautumisen motiivi löytyneekin siitä, että monipolvisten kelpoisuusehtojen vuoksi kvalifioivia koulutuksia on hankittava, jotta voi toimia erilaisissa opettajan tehtävissä musiikkialalla. Yhdistävä tekijä työelämän kokonaisuudessa musiikkialan opettajalle onkin se musiikkiala, mutta työnantajaorganisaatiota saattaa ka-sautua useita.

On huomattavaa, että OVTES:in (2017, A osio, IV luku, 47 §) mukaan, jos kuntatyönantaja on määrännyt (ts. ottanut opettajan yhteiseen virkaan) saman opettajan opettamaan eri oppilaitosmuotoihin, esimerkiksi perusopetuksen ja taiteen perusopetuksen tehtävään, voidaan opetusvelvollisuustunnit laskea yhteen, ja näin muodostaa koko-aikainen tehtävä opettajalle. Tämä on merkittävä määräys musiikkia opettavien näkökulmasta, jolloin samalta työnantajalta voidaan saada täysi toimeentulo musiikin opettamisen parissa. Erilaisia kelpoisuusehtojen täyttämisiä tämäkin toki edellyttää.

Perusopetuksessa ovat syksystä 2016 alkaen olleet myös musiikinopettamisen sisällöt normienpurkamisen hengessä paikallisesti päätettävissä. Samaan aikaan musiikin opettamisen tuntikehys on kutistunut pieneen, kun opettamisen ”pottia” on ryhdytty jakamaan muiden taito- ja taideaineiden kanssa. (Ks. esim. POPS 2014.) Mahtaakohan tällainen järjestely tarjota perusopetuksessa lapsille perustuslain edellyttämiä tasa-arvoisia itsensä kehittämisen mahdollisuuksia? Vaikuttamatta ei kuitenkaan voi olla se, että millaista opettajamateriaalia oppilaitoksesta löytyy. Väitän, että tuntirakenteen ja taito- ja taideaineiden painopisteiden suunnitteluun vaikuttaa se, millaisin suuntautumisvarustettua henkilökuntaa talosta löytyy. Siis jos alkuopetusta antava onkin enemmän kuvataidesuuntautunut, niin sitä on taatusti tarjolla muillekin oppilaille. Tai jos musiikin aineenopettaja yläluokilla on siinä hilkulla, onko työ-/virkasuhteen päätoimisuus tuntien osalta kasassa, sitten järjestetään tai ollaan järjestämättä opettajan asia kuntoon tuntien määrällä operoiden. Saatavilla oleva resurssi ja opettajamateriaali vaikuttanevat vahvasti opetuksen järjestämiseen, eivätkä välttämättä kasvatuksen yleivät tavoitteet, vaikkakin yhdisteleminen voi tuottaa taiteen opettamisen näkökulmasta kuitenkin tavoitellun lopputuloksen: kokonaisen työn opettajalle ja syvälle musiikinopetukseen fokuoituneen, opetussuunnitelman mukaisen opetuksen oppilaalle.

Musiikin ja taiteen perusopetuksen sisältöjen ja resursoinnin valta on siis siirtynyt 2010-luvulle tultaessa keskustasolta paikalliselle tasolle. Suomen perustuslaissa (731/1999, 1 luku 16 §) taataan jokaiselle oikeus itsensä kehittämiseen. Taide - musiikki - tulisi nähdä perusoikeuksien toteutumisen välineenä. Nähtäväksi jää, kuinka

hallinnon desentralisaatio ja sitovien normien muuntautuminen ohjeiksi kehittyä järjestelmän kyvyksi hallita ja valvoa perusoikeuksia taidekasvatuksen toteutumisen näkökulmasta.

Valtaa pitävät ”hansikkaassaan” normien haltijat ja resurssien jakajat. Legitimoitu opettajuus on vahvasti normitettua, ja se on se viesti, jonka musiikkialan monikoulutautuneet ovat ottaneet vastaan: kelpoisuuksia kasaamalla voit koota itsellesi täyden työelämän.

8.3 Musiikkia opettavan koulutuspolun rakenteistuminen

*Rakenteistumisen*¹⁶ raportointi johdattaa minut takaisin hermeneuttiselle kehälle. Tu-
loksista käyvät ilmi tavoittelemani koulutuspoliittinen ilmasto, vaikuttamisen paikat ja mekanismi sekä koulutuspoliittiset innovaatiot. Näin näkyviin tulevat koulutuspolun kehittämisen kohteet ja esteet, rakenteen ja järjestelmän vuorovaikutustilanteet ja sen myötä rakenteiden jatkuvuus ja muuntuvuus sekä järjestelmien uusiutumisen kohdat. Varsinaisen toimintaympäristön kuvaamisen ohella tutkimushavaintoja on voinut tehdä myös tutkimukseni alkupuolelta, koulutuspoliittisesta tilannekatsauksesta, ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista.

Toimiva, ohjausjärjestelmänkin kehittämistä palveleva vuorovaikutuksen verkosto on ollut Opettajankoulutusfoorumi. Sen perustaminen kumpuaa hallituksen kärkihankkeista, ja lopputuotoksena on syntynyt ideoita ja suuntia opettajien kouluttamisen kehittämiseksi. Foorumi on tuonut yhteen hallinnon, käytännön työn tekijät (opettajat ja opettajankouluttajat) sekä asiakkaat (mm. opiskelijajärjestöjen edustuksen kautta). (Suuntaviivoja opettajankoulutukseen 2016.)

¹⁶ ”Vuorovaikutuksen synnyttämät tilanteet, jotka määräävät rakenteiden jatkuvuutta tai muuntumista (transformaatiota); ja siten myös järjestelmien uusintamista.” (Giddens 1984a, 25; 1984b, 112.)

Määrätyn perusopetuksen tuntikehyksen vankina ei tarvitse olla, vaan koulutuksen järjestäjä voi päättää taito- ja taitoaineiden jakautumisesta paikallisesti. (Esim. POPS 2014.) Suomen hallituksen kärkihankkeena olevan taito- ja taideaineiden kehittämisen näkökulmasta tämä antaa oivan mahdollisuuden koulutuksen järjestäjille keskittyä haluamiinsa painopisteisiin. (Hallitusohjelma 2015; Taiteen saavutettavuus 2016.) Näen, että tämä on se foorumi, jolla aidosti voidaan vaikuttaa musiikin opettamisen ja oppimisen merkityksen käsittämisessä laajemminkin, kuin vain tuntikehyskulmasta, eikä siis vain resurssiensuunnittelun näkökulmasta. Paikallisilla toimijoilla, koulutuksen järjestäjillä on suuri valta ja mahdollisuus antaa nyt se signaali opettajille ja koulutuksen kuluttajille, että taideaineiden opettajuus tarjoaa myös kokonaisen työelämän mahdollisuuden.

Musiikkikampuksen (2016) toimintaperiaate Jyväskylässä vastaa käsityksiäni siitä, kuinka musiikkialan koulutus tulisi järjestää: koulutuksen järjestäjästä riippumatta musiikin tulevat ammattilaiset voivat liikkua heitä kiinnostavien opintoaineiden pariin hyötyen siitä emo-oppilaitoksessaan opintopisteiden karttuessa. Samalla rakentuvat työelämässä niin kovin tärkeät verkostot ja suhteet. Laurila (2000) tosin kuvaa tuota koulutusorganisaatioiden hallinnossa olevien ihmisten verkostoa varsin värikäin sanakääntein: yhteistyön rakentaminen ei ole ollut ikinä helppoa ihmisten välisistä suhteista johtuen, eikä se ole tänäkään päivänä, ymmärtääkseni. Jos oma käsitykseni henkilösuhteista perustuu näkemääni ja kokemaani, saman toteaa myös Halttunen (2016, 6), vaikkei hänkään lähde yksilöimään, mitä väitteen taustalla on. Kehittämistyössä tulisi nähdä henkilöiden yli.

Paljon on toki edistystä tapahtunut tälläkin saralla. Siirtymä – vaikkakin se sisältää arvolutautuneesti akateemisen korostuksen – ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneelle suoraan maisteriopintoihin sujuvoittaa koulutuspolkua. (Esim. Musiikkikasvatus 2017.) Se on tärkeä kädenojennus laaja-alaista ja monipuolista koulutusta musiikkialalle työhön tulevalle, kun ”rutistellaan löysät pois” järjestelmästä ja mahdollisuus

työssä ja ammatissa kehittymiselle tarjotaan koulutusjärjestelmän mukaisesti joustavasti. Esimerkkinä tästä on jo muun muassa vuonna 2005 pidetyn Musiikkikampuksen kehittämisseminaarin pyrkimykset muovata musiikkialan koulutusta sujuvammaksi ja joustavammaksi opiskelijan näkökulmasta (Kosonen 2005). Tässäkin prosessissa oli hyödynnetty akateemista tietoa, luettu normit tarkkaan ja pyritty mukautumaan alan tarpeisiin kuitenkin sortumatta liialliseen normittamiseen tai vallan näyttämiseen. Onko kymmenen vuoden aikana käytännössä pystytty luopumaan fakkiutuneista käsitteistä oman ”alma materin” yliveritaisuudesta ja ryhdytty aidosti kehittämään yhteistyössä ja avoimin mielin Musiikkikampuksen toimintaa Seminaarinmäen puolin? Ymmärrykseni Musiikkikampuksen toiminnasta on rakentunut omaa koulutustautaan liittyvien toiveideni ja työssä kehittyneen valistuneen arvioni sekä joidenkin kehittämistyössä mukana olleiden kertomusten varaan. En pysty arvioimaan, onko Musiikkikampus kehittynyt em. kehittämisseminaarin esittämien suuntaviivojen mukaisesti. Toivon kylläkin, että tällaiselle kehityssuunnalle oltaisiin oltu ja oltaisiin jatkossa avoimia, koska fasilitetit antaisivat mahdollisuuden kansallisesti ainutlaatuisen musiikkipedagogiikan ja kulttuurilliseen kehittämiseen kaikissa ikäluokissa.

Tässä siis huomioitani rakenteiden tarjoamista mahdollisuuksista järjestelmien uusiutumiseksi. Vuorovaikutusta normivaltaa pitävien ja toimijoiden välillä on aktiivisesti pyritty kehittämään, joista Opettajankoulutusfoorumi (Suuntaviivoja opettajankoulutukseen 2016) on tutkimusalueeni näkökulmasta viimeisin merkittävä esimerkki. Suomen hallituksen kärkihankkeiden (ks. Hallitusohjelma 2015) vaikutuksia tai toimenpiteitä ei vielä tässä vaiheessa (kesällä 2017) pysty arvioimaan, mutta merkittävän foorumin ne tarjoavat vuorovaikutuksen lisäämiselle hallinnon, koulutuksen järjestäjien ja koulutuksen kuluttajien välille. Signaali hallinnosta kuitenkin on, että paikallista päätöksentekoa lisäämällä vahvistetaan kansalaisen, koulutuksen asiakkaan, veronmaksajien ja normien laatijoiden ja valvojien välistä vuorovaikutusta. Tästä tärkeänä esimerkkinä on mielestäni taito- ja taideaineiden jakautumisesta päättämisen jalkauttaminen koulutuksen järjestäjätasolle.

Hahmoaan musiikkia opettavien koulutuspolulle antavat käsitykset opettajuudesta, aineenopettajuudesta ja musiikkipedagogiasta, musiikin merkityksestä inhimillisen kasvun ja oppimisen edistäjänä, työn sirpaloituminen tuntikehyksestä, koulutuksen talouskriisistä ja kelpoisuusehtojen monipolvisuudesta johtuen sekä kasvatus- ja musiikkikasvatusyhteisön keskinäinen lobbaushegemonian puute. Näistä elementeistä rakenteistunut musiikkia opettavien koulutuspolku koostuu. Näissä on koulutuspolun kehittämisen mahdollisuus.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Tulosten luotettavuus

Olen arvioinut maisteritutkielmani tulosten luotettavuutta Eskolan ja Suorannan (1998) hahmottelemassa kehyksessä:

- 1) **Uskottavuus.** Tutkimukseni käsitteistö, taustateoria ja tutkimusaineisto vastaavat tiedeyhteisöni yleensä hyödyntämiä seikkoja. Tutkimukseni liikkuu sosiologisessa viitekehyksessä, ja musiikkikasvattajien tiedeyhteisö lopulta arvioi tutkimukseni validiteetin. Tutkimustani on sen edetessä ohjattu ja arvioitu tiedeyhteisössäni, eikä sen aikana ole ilmaistu, että olisin harhautunut tiedeyhteisöni ulkopuolisille poluille. Giddensin teoreettinen viitekehys on antanut ryhdin tutkimukseni etenemiselle, ja liittänyt minut kasvatussosiologien heimoon. Sieltä ammennan käsitteistöä teoriaan, metodologiaan ja analyysiin. Koska tutkimuskohteeseen minulla on vahva subjektiivinen ote ja olen kokenut koulutuspoliittinen vaikuttaja, olen tavoitellut aineistojen valinnassa mahdollisimman ideologioista vapaita lähteitä. Sen vuoksi olen päätenyt valtaosin viranomaislähteisiin sekä akateemisiin lähteisiin. Olen pyrkinyt jatkuvasti arvioimaan tutkimuksen uskottavuutta suhteessa työhöni, kokemukseeni ja tiedeyhteisööni tutkimusmotivaationi ylläpitämiseksi.
- 2) **Tulosten siirrettävyys** on epävarmempaa. Tutkimukseni tavoitteena on tuottaa avauksia ja käsitysten vahvistuksia ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen diskurssiin. Tutkijana en pysty tutkimuksen luotettavuuden nimissä etukäteen arvioimaan, ovatko tutkimuksen tulokset siirrettävissä. Sen arvioinnin pystyy tiedeyhteisöni tekemään, voidaanko tutkimuksen tulokset omaksua osaksi koulutuksen kehittämisen diskurssia. Tämä on emansipatorisen ja kriittisen tutkimusotteen luonne; avataan keskustelu, ja katsotaan, millaisia ajatuksia havaintoni ja päätelmäni julki tullessaan herättävät.

- 3) **Tulosten varmuus.** Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on hyväksyttävä se tosiseikka, että tutkimuksen perusluonteesta johtuen, mitään ehdottoman varmaa tulosta ei voi ennakoita. Kyse onkin tulosten analysoimisen ja raportoinnin kuvaamisesta mahdollisimman monisyisesti. Aineisto, analyysi ja tulokset on siis kuvattava tarkoin. Työn tuoksinassa on toisella korvalla tarkkailtava ennakoimattomia signaaleja tutkimukseen liittyen. Tutkimustyössäni tämä tarkoittaa sitä, että samalla kun on lukinnut aineistovalintansa analyysia varten, laatii kuvausta ja analysoi, pääättelee ja vetää johtopäätöksiä, täytyy seurata ajassa etenevää ajankohtaista koulutuspoliittista keskustelua. On siis jatkuvasti seurattava tiedeyhteisön ja liittyvien agenttien tekemisiä ja pyrkiä niitä tutkimisen aikana sisällyttämään työhönsä.
- 4) **Tulosten vahvistettavuus.** Lopulta tutkimuksen luotettavuus tulee arvioiduksi siinä, voidaanko tutkimuksen tulokset vertaisarvioinnissa vahvistaa. Olen toki jo aineiston valintavaiheessa tavoitellut diskurssia vastaavista teemoista kirjoittaneiden ja tutkineiden kanssa. Tulosten vahvistettavuus voi nähdäkseni toimia joko tutkimuksen aikana ohjaustilanteissa ja vertaisryhmäarvioinnissa, mutta myös tutkimuksen valmistuttua, mikäli joku samanlaisista teemoista kiinnostunut tutkija niitä ryhtyy tutkimaan.
- (Eskola & Suoranta 1998, 153.)

Erityisesti yrittäessäni kuvata musiikkialan työmarkkinoita tausta-aineistoni oli varsin vanhaa, pääasiallisesti 2010-lukua edeltäneeltä ajalta. Tarkan hahmon musiikkialan työllisyystilanteesta vuonna 2017 saadakseni olisi mielestäni tullut toistaa aiemmin aloitettuja selvitystöitä ja kyselyitä valmistuneista ja työpaikoista ja kerätä oppiaine- ja solististen aineiden pro gradu- ja opinnäytetöiden tuloksia. Lisäksi Tilastokeskuksen tuottamista tilastoista tämänkaltainen, yksilöity ja kohdennettu aineisto olisi luottokorttimaksun takana. Tämä olisi ollut maisteritutkielman laajuuden näkökulmasta ai-

van liian suuri ja kallis urakka hyötyensä nähden. Arvioin, ettei työelämä kymmenessä vuodessa ole kuitenkaan niin radikaalisti muuttunut, etteikö vanhemmallakin aineistolla voisi hahmottaa sitä ympäristöä, missä musiikkialalla tänä päivänä eletään. Sen vuoksi tutkimuksen edetessä musiikkialan työllisyyden kuvaaminen ei lopulta päätynyt varsinaiseksi analyysin kohteeksi, vaan koulutuspoliittisen ilmaston kuvaimisen yhteyteen, lukuun 2.

9.2 Jatkotutkimuksen aiheita

Huomasin aineistoani valitessa, että väitöskirjatasoista tutkimusta musiikinopettajuudesta on tehty varsin vähän. Valtaosa musiikkia opettavien ammatti-identiteetin ja ammattikuvan tutkimuksesta perustuu Ruismäen (1991) väitöskirjaan. Aihepiiri kiinnostaa silloin, kun opettajuuden ”nappu” on avautumassa ja omaa ammatti-identiteettiä ollaan kasvattamassa. Tutkimus tarjoaisi oivan välineen myös musiikkia opettavien koulutuksen kehittämiseen sen rinnalle, että muuta mm. työllistymistilastoja hyödynnettäisiin kehittämistyössä. Eerola (2010) ja Kosonen (2011b) ovat toki tätä jo aloittaneet.

Aineistossani korostuvat normit, ja tämä vaikuttaa myös tutkimusten tulosten analyysiprosessiin. Olen keskittänyt aineistoni normien pariin siksi, että etäännyttän itseni läheisestä ja pitkälti kokemukseeni pohjautuvasta tutkimusasetelmasta. Näin ollen tulokset liikkuvat sanktio-normi-legitimaatio-akselilla. Oma arvioni on, että päästäkseni tutkimaan modaliteetteja syvemmin (ts. tulkintakaavioita – kommunikaatio/merkitys tai kyky – hallinta/valta), pitäisi pureutua tarkemmin toimijaan. Nyt tulokset jäänevät kellumaan organisaatiotasolle, vaikkakin viitteitä toimijoiden, yksilöiden tarpeista, toiveista ja statuksesta kyllä häilyy näkyvillä. Niihin tarttumisen saattaisi edellyttää motivaatioiden ja tuntemusten kysymistä suoraan toimijalta, koulutuksen kuluttajilta, siis musiikkialan opetuksen ammattilaisilta.

On sanomattakin selvää, että maisterintutkielmalla voidaan vain haravoida pintaa. Tutkimukseni jättää useita kiinnostavia kysymyksiä jatkotutkimuksia varten avoimeksi. Giddensin rakenteistumisen teoriaa voisin hyödyntää esimerkiksi seuraavissa teemoissa:

- Lobbauksen näkökulma. Kuinka eri vuorovaikuttamisen kentillä voisi tarpeita kehittämisestä viestittää tehokkaammin ja vaikuttavammin? Toimijoina etujärjestöt sekä koulutuksen järjestäjät suhteessa virkamiehistöön ja luottamustehtävissä toimiviin päätöksentekijöihin.
- Asiakasnäkökulma. Miten kanavoida yksilöllisistä tarpeista nousevat viestit toimivaksi koulutusjärjestelmäksi menettämättä otetta vakaaseen yhteiskuntakehitykseen?
- Organisaatiotutkimus. Kuinka saada hyvät, musiikkialan koulutusjärjestelmän kehittämisestä syntyneet innovaatiot käytäntöön ja loikata vuosien saatossa tulehtuneiden henkilösuhteiden muurin yli?

9.3 Pohdinta

Hypoteesini oli, että rakenteistunut musiikkia opettavien koulutuspolku itsessään on tuottanut monikelpoisia, musiikkialan moniosaajia; moninkertaisia mestareita. Mahdollisuus rinnakkaisten, peräkkäisten ja samanaikaisten saman asteen tutkintoihin johtaviin koulutuksiin on ollut koulutuspoliittisista ja opintososiaalisista syistä. Oletin myös, että tällaisille monikelpoisille opettajaosaajille on myös reaalisesti käyttöä, koikaikaisen työelämänkin kasaamisen nimissä. Olen nähdäkseni todistanut ennakkoletukseni pitävän myös paikkansa.

Olen tutkimusprosessin lähestyessään loppuaan löytänyt musiikkia opettavien koulutuspolkujen rakenteistumisen hahmon. Nämä havaintoni osoittavat nyt tutkimani aineiston pohjalta ne kiintopisteet, mitä tulisi lähteä kehittämään, jotta musiikkia opettavien koulutuspolku olisi sujuvampi ja mutkattomampi.

Olen havainnoinut koulutuspoliittisesta ilmastosta, että taidealojen ja opettajuuden kehittämisen ympärillä käy positiivinen kuhina. Jotta tähän työhön pääsevät myös musiikkipedagogit, musiikin aineenopettajat mukaan lukien, pitää siihen osallistua. Vaikuttamistyö ei ole kovinkaan organisoitunutta. Organisoiduttuaan se on puolestaan nurkkakuntaista. Vaikuttaisi siltä, että nyt kehittämistyöhön osallistuminen on joidenkin niin sanottujen ”kellokkaiden” varassa. Myöskään vaikuttamistyötä ei pidä jättää vain Taideyliopiston Sibelius-Akatemian varaan, eikä vain opettajien ammatillisten etujärjestöjen tehtäväksi.

Agendaa yhteiselle vaikuttamistyölle saa hyvinkin esimerkiksi ArtsEqualin (2017) tuottamasta musiikin hyvinvointitutkimuksesta. Yhteistyötä tarvitaan yli tiedekunta- ja taiteenalarajojen. Vain siten voidaan madaltaa kielimuuria, mikä tuntuu vaivaavan muusikkojen lobbaustyötä suhteessa koulutuspolitiikan valtaapitäviin. Taiteenopettamisen perusteluita ei voi hakea vain omien joukosta. On opeteltava taloustieteen, politiikan ja vaikuttamisen kieltä, opeteltava lobbaamaan ja liittouduttava.

Lobbaustyötä pitäisi harjoittaa koko kasvattajayhteisön tasolla. Koulujen ja taidekasvatuksen kehittämistyössä pitää olla aktiivinen. Opettajankoulutuslaitokset ja muut kasvatusvaikuttajat pitää saattaa yhteen, eikä pidä suostua jäämään marginaaliin. Musiikkia opettavien koulutusjärjestelmän kehittämisen esteenä (tai haasteena) on yhä koulutuksen pirstaloituminen muutamaaan, erilaisia osaamisalueita korostavaan yliopistoon ja kymmenkuntaan vielä erilaisempaan monialaiseen ammattikorkeakouluun.

Palattuani jälleen 1990-luvun puolenvälin tunnelmiin ja ammattikorkeakoulujen perustamisen hetkiin tutkimuksen aikana väitän, että musiikkialan sijoittaminen monialaisiin ammattikorkeakouluihin ei ollut kovin onnistunut projekti musiikkialan kokonaiskehittämistä ajatellen. Ennen oli paremmin, oli hyviä kehittämisprojekteja meneillään: esim. valtakunnallinen musiikkiammattikorkeakoulu ja Jyväskylän musiikkiyliopisto -hanke. Nämä jäivät jalkoihin, kun hyökättiin taistelemaan yliopistojen kanssa paikasta kolmannen asteen kouluttajien joukossa. Ammattikorkeakouluille musiikkiala on tuonut säihkettä ja säpinääkin, mutta korkeakoulujen välinen ja keskinäinen kisailu muun muassa rahoituksen jakamisesta on hapertanut yhteistyötä. Joka tapauksessa roolit yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä täytyisi pikaisesti selvittää. Näkökulmahan voisi olla työelämälähtöinen, jota varsinkin ammattikorkeakouluissa vaalitaan.

Aineistoni osoitti, että musiikkialan opettajien työllisyystilanne on kohtalainen ja valitsemani aineiston perusteella hyvä, mutta leipä on melkoisen palasina maailmalla. Tähän vaikuttavat muun muassa se, että perusopetuksen tuntikehyksessä taito- ja taideaineiden tuntimäärää jakavat myös muut kuin musiikki oppiaineena. Lisäksi kelpoisuusehdot ovat varsin monipolviset. Musiikinopettajaksi opiskelleen ammatiorientaatio on opintielle lähtiessään musiikissa. Itse en olisi ollut niin älykäs, että olisin ymmärtänyt opiskella toisen opetettavan aineen kelpoisuutta, jotta samasta koulusta olisi ollut mahdollista koota kokonainen, päätoiminen opettajan virka. Minun motivaationi oli musiikissa, minkä vuoksi opiskelin sekä musiikkipedagogin että nyt musiikin aineenopettajan kelpoisuutta antavat opettajantutkinnot. Elämä on sittemmin tosin vienyt ihan muihin töihin, minkä vuoksi maisteriopinnot ovat eksponentiaalisesti venyneet tähän päivään saakka. Yhtä kaikki, kokonainen työ pitäisi pystyä saavuttamaan musiikista. Noiden kelpoisuuksien hankkiminen on melkoinen taloudellinenkin satsaus yhteiskunnalta ja ammattilaiselta itseltään.

Hypoteesini on ollut hieman yksilöä syyllistävä. Tunnenhan itsekin jonkinlaista syyllisyyttä siitä, että olen antanut opintojeni venyä kolmelle vuosikymmenelle. Asetelmani tutkimukseen ryhtyessäni on ollut vallitsevan koulutuspoliittisen ilmapiirin varjostama; uusliberalistisessa koulutustaloudessa yksilön tulisi suoriutua opinnoistaan annetussa ajassa, eikä pyrkiä hyötymään järjestelmästä yhteiskunnan ylläpitämänä kuin vain säädetyn määräajan.

Olen kuitenkin saanut tutkimuksen edetessä jonkinlaisen mielenrauhan ennako-oletuksistani huolimatta. Musiikkia opettavien koulutusjärjestelmä rakenteistui minusta riippumatta sellaiseksi, että musiikkialalle heittäytyvä saa riittävästi muodollisia kelpoisuuksia ja mahdollisuuksia kehittyä taiteenalansa ekspertiksi, jotta työelämä muodostuu ehjäksi ja kokonaiseksi. Koulutuspolku ei muodostunut tällaiseksi itsekkäistä syistä.

Tokihan edelleen sieluani kalvaa se tieto, että tuskin tämänkään tutkinnon jälkeen siirryn mukavalta kuukausipalkalta epävarmemman musiikkialan työn pariin. Mutta vannomatta paras, en voi kohtaloani määrätä. Ja onhan minulla tämän tutkinnon jälkeen jälleen uusia mahdollisuuksia toteuttaa tunnistamattomia kutsumuksiani, kun taskusta löytyvät niin musiikkipedagogin (1998) kuin musiikin aineenopettajan tutkintopaperit (ehkä keväällä 2018).

Maisterintutkielmani kirjoittamisprosessi on ollut minulle henkilökohtaisesti tärkeä matka. Olen käytännössä alle vuodessa tehnyt varsinaisen kirjoittamisen työn ohella. Tutkimusaihe on muhinut vuosia, ja olen saanut hyödyntää kokemuksiani monipuolisesti. Työn ja opiskelun yhdistäminen ei ole ollut helppoa, sillä työelämä on vienyt lähes kaiken energian; on ollut uusia, keskittymistä vaativia työtehtäviä ja huonoa työn organisointia niin "tehtaalla" kuin tämän tutkimuksen parissa. Olen ollut uupunut.

Olen myös syyllistynyt aikuisopiskelijan perisyntiin, tavoitteeseen aidosti ymmärtää tekemäänsä. Olen kokenut, että ikäni ja kokemukseni velvoittaa perusteelliseen aiheeseen syventymiseen, mutta samalla olen katsonut sen velvoittavan myös pyrkimykseen rajoittaa muun muassa aineiston kartuttamista ja kykyyn lopettaa ajoissa.

Mutta silti olen kokenut, että maisteritutkielman kirjoittaminen on tarjonnut mainioita oivalluksia itsestäni ja venymiskyvystäni. Kirkkaana mantranani on ollut, että lähes kaikki on jo keksitty, älä yritä liikoja innovoida. Saattaa kuulostaa pateettiselta, mutta lopulta tässä on kyse samasta kuin musiikissakin: kaikki sävelet ovat jo olemassa, uusissa sävellyksissä on kyse niiden luovasta yhdistelemisestä, ja sen myötä uusien, korvat avaavien elämysten tarjoamisesta.

Maisterintutkielmani tavoitteena oli tuottaa emansipatorista diskurssiaineistoa ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen keskusteluun. Toivon onnistuneeni tässä. Jätän maisterintutkielmani tiedeyhteisöni arvioitavaksi ja odottamaan mahdollisia keskusteluhetkiä, joissa voin jakaa tämän tutkimustyön tuloksena jäsenyeniä ajatuksiani musiikkia opettavien koulutuspolkujen kehittämistä.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2001). *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Yliopistopaino. Helsinki: Gaudeamus.
- Ammattikorkeakouluja uudistetaan*. (OKM AMK-uudistuksesta). (2011). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 27.10.2016, osoitteesta http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammatti-korkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=fi
- Artsequal*. (2017). Luettu 17.4.2017, osoitteesta <http://www.artsequal.fi/fi/etusivu>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998* (Opetushenkilöstön kelpoisuusasetus 986/1998). Luettu 14.6.2017, osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Avaintyönantajat AVAINTA ry opetusalan työehtosopimus 2017-2018*. (AVAINOTES 2017). Luettu 18.6.2017, osoitteesta http://www.avainta.fi/sites/avainta.fi/files/AVAINOTES-1718_net.pdf
- Eerola, P.-S. (2010). *Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkitiede. Lisensiaatintutkimus. Luettu 17.4.2017, osoitteesta https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23812/URN%3AN_BN%3Afi%3Ajyu-201005271949.pdf?sequence=1
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino Oy.
- Filosofia:uusliberalismi* (2017a). Tieteen termipankki. Luettu 3.6.2017, osoitteesta <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:uusliberalismi>
- Filosofia:fenomenologia*. (2017b). Tieteen termipankki. Luettu 5.1.2017, osoitteesta <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:fenomenologia>

- Filosofia:hermeneutiikka*. (2017c). Tieteen termipankki. Luettu 5.1.2017, osoitteesta <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneutiikka>
- Giddens, A. (1984a). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1984b). *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä*. Suomentajat Pasi Andersson ja Ilkka Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Haaparanta, L., & Niiniluoto, I. (2016). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Princeton Trükikoda. Tallinna: Gaudeamus.
- Hakijamäärät 2014-2015 (yhteishaku) – Yliopistopalvelut*. (JYU-hakijatilastot). (2016). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 18.6.2017, osoitteesta <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/tilastot/opiskelijavalinta>
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi yliopistolain muuttamisesta*. (HE 12/2005) (2005). Luettu 7.6.2017, osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2005/20050012>
- Halttunen, J. (2016). *Graniitti hikoilee - Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja Jyväskylän yliopiston yhteistyöselvitys v. 2016*. Jyväskylä.
- Holma, K., & Mälkki, K. (2011). *Tutkimusmatkalla - Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Hakapaino. Gaudeamus Helsinki University Press. OY Yliopistokustannus, HYY Yhtymä.
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Luettu 22.4.2017, osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75552>
- Hämäläinen, K. (1999). *Musiikinopettaja kapellimestarina : kouluorkesterinjohdon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivoista orientoiva käsitteellinen selvitys*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Musiikkikasvatus. Lisensiaatintyö. Luettu 22.4.2017, osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9911>

- Härkönen, J. (2004). Hyvinvointivaltio yhteiskunnallisena instituutiona. Teoksessa I. Kantola, K. Koskinen ja P. Räsänen (toim.), *Sosiologia karttalehtiä* (3.). Jyväskylä: Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. 159-176.
- Juntunen, M.-L. (2017). *Artsequal - ArtsEqualin toimenpidesuositus musiikinopetuksesta peruskoulussa. Policy Brief 1/2017*. ArtsEqual. Taideyliopisto. Luettu 17.4.2017, osoitteesta <http://www.artsequal.fi/fi/-/artsequalin-toimenpidesuositus>
- Kannisto, T. (2007). *Kant: Transsendentaalinen idealismi*. Luettu 27.11.2016, osoitteesta <http://filosofia.fi/node/2425/>
- Karhunen, P. (2005). *Musiikin koulutuksesta työelämään: kyselytutkimus toisen asteen ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista*. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta. Luettu 17.4.2017, osoitteesta <http://www.taike.fi/documents/10921/1094274/Karhunen+35+05.pdf/4825c51d-3b05-409d-949f-d755f0e41f3e>
- Kiilakoski, T., & Oravakangas, A. (2010). Koulutus tuotantokoneistona. Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika*, 4(1) 2010. 7-25.
- Kolarz, P. (2016). *Giddens and Politics beyond the Third Way: Utopian Realism in the Late Modern Age*. E-kirja. New York, USA: Palgrave Macmillan Ltd.
- Kosonen, E. (2005). *Koulutusjatkumot työllistymistä turvaamassa*. Esitetty 8.12.2005, tilaisuudessa Musiikkikampusseminaari.
- Kosonen, E. (2011a). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen ja L. Väkevä (toim), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. KTMP/Ykkös-Offset oy, Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y. 157-170.
- Kosonen, E. (2011b). Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen ja L. Väkevä (toim), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. KTMP/Ykkös-Offset oy, Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y. 439-450.

Kosonen, E. (2017). Suullinen tiedonanto 2.2.2017. Erja Kososen keskustelu PISAsta Jouni Välijärven kanssa.

Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2016. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 17.6.2017, osoitteesta http://www.stat.fi/til/kjarj/2016/kjarj_2016_2017-02-14_tie_001_fi.html

Koulutus - Kulttuuriala - Musiikkipedagogi. (MUSPED-OPS). (2016). Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettu 30.10.2016, osoitteesta <http://www.jamk.fi/fi/koulutus/kulttuuriala/musiikkipedagogi/>

Koulutusleikkaus heikentää työllisyyttä. (AMKE ry). (2016). Helsinki: Ammattiosaamisen kehittämisyhdistys AMKE ry. Julkaistu 15.8.2016. Luettu 7.6.2017, osoitteesta <http://www.amke.fi/ajankohtaista/uutiset/uutinen/amke-ry-koulutusleikkaus-heikentaa-tyollisyytta.html>

Kovanen, T. (2010). *Kaikki paitsi musiikkikasvatus on turhaa: millä argumenteilla musiikkia puolustetaan yleissivistävän koulun oppiaineena?* Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkikasvatus. Pro gradu -tutkielma. Luettu 3.6.2017, osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/24889>

Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2017-2018. (OVTES 2017). Luettu 18.6.2017, osoitteesta <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2017>

Lahtinen, I. (2010). *Opintotuen historia, nykypäivä ja tulevaisuus*. Luettu 7.6.2017 osoitteesta <http://www.kela.fi/documents/10180/1169455/optuhistoriap.pdf/ce4725d4-77fc-4f46-b713-d15d01a962f9>

Lahtinen, M., & Lankinen, T. (2015). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä (9., uudistettu laitos)*. Helsinki: Tietosanoma.

Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995. (1995). Luettu 27.10.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950255>

Laki nuorisoasteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen kokeiluista 391/1991. (1991). Luettu 27.10.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910391>

Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. (1998). Luettu 14.6.2017, osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>

Laurila, J. (2000). *Keski-Suomen konservatorio 1948-1999*. Jyväskylä: Keski-Suomen konservatorion säätiö. Gummerus Kirjapaino Oy.

Leiviskä, A. (2011). Gadamerilainen hermeneutiikka kasvatustutkimuksessa. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki, *Tutkimusmatkalla - Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki. Hakapaino.: Gaudeamus Helsinki University Press. OY Yliopistokustannus, HYY Yhtymä. 156-176.

Loyal, S. (2003). *The sociology of Anthony Giddens*. London, Sterling, Va: Pluto Press.

Maailman Paras. (Rehtori Tapio Varmola). (2016). Helsinki: Arene ry. Rehtori Tapio Varmolan haastatteluvideo. Katsottu 27.10.2016, osoitteesta <http://maailmanparas.fi>

Marjanen, K. (2005). *Musiikkileikkikoulunopettaja, varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Musiikkikasvatus. Lisensiaatin tutkielma. Luettu 22.4.2017, osoitteesta <http://www.academia.edu/download/35653305/Lisensiaatintyo2005.pdf>

Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2015 – 2017. (MUKA-OPS 2017). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 18.6.2017, osoitteesta <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/opiskelu/OPS/musiikkikasvatus/musiikkikasvatuksenpetussuunnitelma-2015-2017>

Musiikkikasvatus oppiaineena. (Musiikkikasvatus). (2017). Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Luettu 18.6.2017, osoitteesta <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/oppiaineet/musiikkikasvatus/musiikkikasvatus>

Mäenpää, H. (2002). Ammattikorkeakoululainsäädännön kipukohtia. Teoksessa J-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Jyväskylä: Arene ry. Edita Prima Oy. 42-58.

- Mäkelä, E. (2012). *Töitä muusikoille?: Kyselytutkimus työllistymisestä Oulun seudun ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmasta valmistuneille*. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Luettu 17.6.2017, osoitteesta http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/49954/Makela_Elisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mölsä, R. (2017). *Kuinka työllistyä laulopedagogina? Kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Luettu 17.6.2017, osoitteesta <https://verkkolehdet.jamk.fi/openstage/2017/06/kuinka-tyollistya-laulupedagogina/>
- Naumanen, P. (2004). Työmarkkinat, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa I. Kantola, K. Koskinen ja P. Räsänen, *Sosiologisia karttalehtiä (3.)*. Jyväskylä. Vastapaino. Gummerus Kirjapaino Oy. 137-158.
- Niiniluoto, I. (1997). *Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Nyysölä, K. (2013). *Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin*. Raportit ja selvitykset, 12. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 17.4.2017 osoitteesta http://www.opetushallitus.fi/download/153834_koulutuksen_ohjaus.pdf
- Ohjaus, rahoitus ja sopimukset*. (2017). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 7.6.2017, osoitteesta <http://minedu.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset>
- Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. 2016(34). (Suuntaviivoja opettajankoulutukseen). (2016). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 22.4.2017, osoitteesta <http://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen%20kehitt%C3%A4misen%20suuntaviivoja%20-%20Opettajankoulutusfoorumin%20ideoita%20ja%20ehdotuksia/0e6d21d6-3d3d-49a7-9c1f-bf9595a28211>
- Opintotuki*. (2017). Helsinki: KELA. Luettu 8.5.2017, osoitteesta <http://www.kela.fi/opinto-tuki>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (POPS). (2014). Helsinki. Opetushallitus. Luettu 20.4.2017, osoitteesta http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki 628/1998. (1998). Luettu 17.4.2017, osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P25>

Pisa lyhyesti. (2017). Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Luettu 6.1.2017, osoitteesta <https://ktl.jyu.fi/pisa/pisa-lyhyesti>

PISA 2015 (2015). *Suomalaisnuoret edelleen huipulla, pudotuksesta huolimatta.* Luettu 6.1.2017, osoitteesta <http://okm.fi/OPM/Tiedotteet/2016/12/PISA2015.html>

Pohjannoro, U., & Pesonen, M. (2009). *Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008: Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäköymistä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve - Toive, osaraportti 1.* Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 2/2009. Helsinki. Luettu 17.6.2017, osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/186084/Musiikkioppilaitokset.pdf?sequence=1>

Rask, M. (2002). Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa J-P. Liljander (toim.), *Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta.* Jyväskylä: Arene ry. Edita Prima Oy. 31-41.

Ratkaisujen Suomi - Hallitusohjelma 2015 – 2019. (Hallitusohjelma) (2015). Helsinki: Valtioneuvosto. Luettu 12.6.2016, osoitteesta http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82

Rautiainen, M. (2012). Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. *Kasvatus & Aika*, 6(2), 2012. 37-51.

Ruismäki, H. (1991). *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta.* Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Silvasti, T. (2014). Sisällönanalyysi. Teoksessa I. Massa (toim.), *Polkuja yhteiskunnalliseen ympäristöntutkimukseen*. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. OY Yliopistokustannus, HYY Yhtymä. 33-48.

Sulkunen, P. (1998). *Johdatus sosiologiaan: käsitteitä ja näkökulmia*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Suomalainen koulutusjärjestelmä ja tutkinnot. (2017). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 17.4.2017, osoitteesta <http://minedu.fi/koulutusjarjestelma>

Suomalaiset mallit ovat edelleen "in" Saksassa. (Schröder). (2003.) Berliini: Suomen Saksan suurlähetystö. Luettu 6.1.2017, osoitteesta <http://www.finland.de/public/default.aspx?contentid=117138&contentlan=1&culture=fi-FI>

Suomen koulutusjärjestelmä -kuva. (OKM:n kuva) (2017). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 17.4.2017, osoitteesta <http://minedu.fi/documents/1410845/4267227/koulutusjarjestelma+1664px.png/176ed3c3b039-4425-a239-52c44e3070bf?t=1488203219654>

Suomen perustuslaki 731/1999. (Perustuslaki). (1999). Luettu 7.1.2017 osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Suomi osaamisen kasvu-uralle. Ehdotus tutkintotavoitteista 2020-luvulle. (Kasvu-uralle). (2015). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015: 14. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 8.5.2017, osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75163/tr14.pdf?sequence=1>

Taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden parantaminen. (Taiteen saavutettavuus). (2016). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 20.4.2017, osoitteesta <http://80.248.162.139/osaaminenjakoulutus/taidejakulttuuri/index.html>

Tampere 3. (2017). Luettu 20.6.2017, osoitteesta <https://www.tampere3.fi/>

Tervetuloa Suomalaiselle musiikkikampukselle! – Suomalainen musiikkikampus - Finnish Music Campus. (Musiikkikampus). (2016). Jyväskylä: JAMK, Jyväskylän yliopisto. Luettu 2.11.2016, osoitteesta <http://www.musiikkikampus.fi/>

Tikka, T., & Suominen, E. (2008). *Sivistisyhteiskunta 2.0. Osallisuutta ja osaamista kaikille*. Kalevi Sorsa säätiön julkaisuja 1/2008. Osaamisyhteiskunta kaikille -hanke. Helsinki: Yliopistopaino.

Tiede, teknologia ja tietoyhteiskunta. (2017). Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 7.6.2017, osoitteesta http://tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_tiede.html

Tuomi, J & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tutki budjettia – VN. (2017). Valtioneuvosto. Luettu 10.6.2017, osoitteesta <http://tutki-budjettia.fi>

Työttömyysturvassa muutoksia nuorille - Työttömät. (Nuorten työttömyysturva). (2017). Helsinki: KELA. Luettu 17.4.2017, osoitteesta http://www.kela.fi/ajankohtaista-tyottomat/-/asset_publisher/I7X3vu_EkReGH/content/tyottomyysturvassa-muutoksia-nuorille

Uuden opettajan opas. (2017). Helsinki: SOOL ry & OAJ ry. Luettu 18.6.2017, osoitteesta https://www.sool.fi/site/assets/files/1453/uuden_opettajan_opas2017.pdf

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001. (Valtioneuvoston asetus 1425/2001). Luettu 6.1.2017, osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. (Valtioneuvoston asetus 422/2012). Luettu 6.1.2017, osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 834/1993. (Valtioneuvoston päätös 843/1993). Luettu 6.1.2017, osoitteesta <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930834>

Vastavalmistuneet haluavat työltä turvaa ja merkityksellisyyttä. (Akava & Danske Bank). (2016). Luettu 17.6.2017, osoitteesta <http://www.danskebank.fi/fi-fi/tieto-danske-bankista/media/Tiedotteet/Pages/akavan-ja-danske-bankin-tutkimus-vastavalmistuneet-haluavat-tyolt%C3%A4-turvaa-ja-merkityksellisyytta.aspx>

Wagner, J. (2015). *What Bernie Sanders means by 'democratic socialism.'* (You still have your choice of pajamas.). Luettu 3.6.2017, osoitteesta <https://www.washingtonpost.com/news/post-politics/wp/2015/09/19/what-bernie-sanders-means-by-democratic-socialism-you-have-your-choice-of-pajamas/>

Westerlund, H., Pässilä, A., Lehtikoinen, K., Anttila, E., Houni, P., Karttunen, S., ... Laukkanen, A. (2017). *Taiteet, tasa-arvo ja hyvinvointi: Katsaus kansainväliseen tutkimukseen.* ArtsEqual. Taideyliopisto. Luettu 16.5.2017, osoitteesta <http://www.artsequal.fi/documents/14230/0/Katsaus+kansainvaliseen+tutkimukseen/9c772fd2-edd5-46ee-9807-f8004590cf52>

Yksityistä opetusalaan koskeva työehtosopimus 2017-2018. (YOP 2017). Luettu 18.6.2017, osoitteesta http://www.sivistystyonantajat.fi/tiedostopankki/633/Yksityisen_opetusalan_tyoehtosopimus_2017_2018_4.4.2017.pdf