

MUSIIKINOPETTAJAN TOINEN OPETETTAVA AINE
Kartoitus musiikinopettajien koulutuksen vastaavuudesta työelämään
laaja-alaisen kelpoisuuden näkökulmasta

Päivi Keski-Säntti
Pro gradu –tutkielma
Musiikkikasvatus
Kevät 2008
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Keski-Säntti <u>Päivi</u> Elina	
Työn nimi Musiikinopettajan toinen opetettava aine – Kartoitus musiikinopettajien koulutuksen vastaavuudesta työelämään laaja-alaisen kelpoisuuden näkökulmasta	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu –tutkielma
Aika Toukokuu 2008	Sivumäärä 71 + liitteet (2 s.)
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia kahden eri aineen opiskelusta. Tutkimustehtävänä on laaja-alaisen kelpoisuuden tutkiminen opiskelijan ja työelämässä olevan opettajan näkökulmista. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, kuinka opettajuuden kehittyminen ja ammatti-identiteetin kasvu otetaan huomioon aineenopettajakoulutuksessa. Kokemukset eri aineiden opiskelusta antavat vertailupohjaa siihen, millainen koulutus koetaan tulevan opettajan ammatin kannalta hyödylliseksi. Kaksoiskelpoisuuden suorittaneita musiikinopettajia on toistaiseksi vain muutama, joskin kasvava joukko. Kuitenkin tämä laaja-alaisen kelpoisuuden muoto on esitetty yhtenä musiikinopettajakoulutuksen kehittämiskohteena, joten aiheen tutkimiseen on perusteita.</p> <p>Tutkimusmenetelmä on laadullinen tutkimus ja aineisto on koottu kahden musiikkikasvatuksen opiskelijan ja kolmen jo työssä olevan opettajan teemahaastatteluina. Kaikki haastateltavat ovat suorittaneet opintonsa Jyväskylän yliopistossa ja haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina.</p> <p>Tuloksista käy ilmi, että musiikkikasvatuksen opinnoissa pedagoginen näkökulma on vahvemmin esillä kuin monissa muissa opetettavan aineen opinnoissa. Toinen opetettava aine koetaan toisaalta ammattitaitoa häiritseväksi, mutta toisaalta taas henkilökohtaisena vaihteluna ja työssä jaksamista lisääväksi tekijäksi. Opetettavat aineet nähdään toisistaan erillisinä alueina eikä monialaista ammattitaitoa osata arvostaa. Aineenopettajakoulutuksessa toinen opetettava aine jää usein huomioimatta ja sivuaineopiskelijoiden opettajasuuntuneisuus otetaan harvoin huomioon ainelaitoksilla. Opetusharjoittelulla on suuri merkitys ammatti-identiteetin kehitykselle. Vastaavia tuloksia on saatu jo aiemmista aineenopettajakoulutusta koskevista tutkimuksista. Kuitenkaan opiskelijan persoonallista ammatti-identiteettiä erityisosaamisalueineen ja vahvuuksineen ei tueta riittävästi vaan harjoittelijat ns. latistetaan samaan muottiin. Omaa opettajuutta lähdetään rakentamaan vasta työelämään siirryttäessä.</p> <p>Tutkimus nostaa esiin aineenopettajakoulutuksen kehittämisalueita yhtenäisen perusopetuksen kannalta tärkeästä näkökulmasta. Aiheen laajemmalle tutkimiselle on perusteita etenkin tulevaisuudessa, kun uuden tutkintojärjestelmän mukaan opiskelleet musiikinopettajat siirtyvät työelämään. Uskon, että tämän tutkimuksen tulokset antavat merkittävää tietoa aineenopettajakoulutuksen kehittämiseen.</p>	
Asiasanat musiikinopettajuus, musiikkikasvatus, opettajankoulutus, aineenopettaja, laaja-alainen kelpoisuus	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA	7
2.1 Keskeisiä käsitteitä	7
2.2 Tärkeimmät tutkimukset	7
3 OPETTAJUUS JA SEN KEHITTYMINEN	9
3.1 Opettajuus, professio ja opettajan ammattitaito	9
3.2 Aineenopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen	11
3.3 Musiikinopettajuus	13
4 OPETTAJANKOULUTUKSESTA TYÖELÄMÄÄN	15
4.1 Aineenopettajan kelpoisuusvaatimukset	15
4.2 Aineenopettajakoulutus	17
4.3 Musiikinopettajakoulutus	18
4.4 Jyväskylän musiikinopettajakoulutuksen erityispiirteitä	19
4.5 Musiikinopettajan työkenttä	21
4.5.1 Peruskoulu	21
4.5.2 Lukio	23
4.5.3 Vapaa sivistystyö	24
4.6 Koulu työyhteisönä	25
4.7 Musiikinopettajien työllistyminen	27
5 TUTKIMUSASETELMA	29
5.1 Tutkimustehtävä	29
5.2 Tutkimusmenetelmät	30
5.3 Tutkimuksen toteuttaminen	32
5.4 Ennako-oletukset ja tutkijan rooli	34
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	35
6 TUTKIMUSTULOKSIA	36
6.1 Veera	36
6.2 Veikka	39
6.3 Ville	41
6.4 Oili	43
6.5 Otto	45
6.6 Laaja-alainen kelpoisuus	47
6.7 Koulutuksen arviointia	50
6.8 Opiskelu vs. työelämä	56
6.9 Työyhteisö	57
6.10 Täydennyskoulutus	60

7 TULOSTEN TARKASTELUA JA KEHITYSEHDOTUKSIA	62
8 LOPUKSI	66
LÄHTEET	69
LIITTEET	
Liite 1: Haastattelurunko – kysymykset opiskelijalle	72
Liite 2: Haastattelurunko – kysymykset opettajana toimivalle	73

1 JOHDANTO

Koulu on jatkuvasti muuttuva organisaatio. Musiikinopettajalla on koulumaailmassa oma tehtävänsä ja roolinsa. Kuitenkin taideaineiden tuntimääriä on leikattu ja yliopistoissa on koettu tutkintorakennemuutokset. Työmarkkinat tarjoavat nykyään musiikinopettajalle mitä erilaisempia yhdistelmiä musiikin ja muiden aineiden opetusta koko peruskoulussa ja lukiossa. Viime aikoina on julkisesti esitetty näkemyksiä siitä, että musiikinopettajien tulisi opiskella itselleen laaja-alainen tutkinto. Millä tavoin musiikinopettaja voi vastata työelämän haasteisiin? Kuinka koulutus vastaa nykyistä musiikinopettajan työtodellisuutta?

Musiikinopettajan laaja-alainen kelpoisuus voi muodostua esimerkiksi luokanopettajan, musiikkioppilaitoksen opettajan tai aineenopettajan kelpoisuudesta. Tutkin pro gradu -työssäni musiikinopettajia, joiden laaja-alainen kelpoisuus muodostuu toisesta peruskoulussa ja lukiossa opetettavasta aineesta. Tutkimus on kartoitus siitä, miltä musiikinopettajan koulutus ja työelämä näyttää tällä hetkellä. Tavoitteena on myös vertailla erilaisia aineenopettajakoulutuksen muotoja ja niiden vastaavuutta työelämään. Työyhteisöä tarkastellaan laaja-alaisen kelpoisuuden näkökulmasta.

Tutkimustehtäväksi tarkentui aineenopettajakoulutuksen arviointi työelämän odotusten ja kokemusten näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma toimi yhteisenä perustana haastatteluissa ja muiden aineiden opettajankoulutusta vertailtiin siihen. Toisena tutkimusalueena oli motiivit laaja-alaisen kelpoisuuden hankkimiseen. Tutkimuksessa haastateltiin viittä Jyväskylän yliopistossa musiikin ja jonkin toisen aineen opettajankelpoisuuden opiskellutta henkilöä. Heistä kolme oli jo valmistuneita ja työelämässä olevia opettajia ja kaksi oli opiskelijoita. Lisäksi kaksi vastaajista oli sivuaineisia musiikkikasvatuksen opiskelijoita.

Laaja-alaista kelpoisuutta yleensäkin on tutkittu hyvin vähän musiikinopettajan näkökulmasta. Musiikinopettajista, joilla on toisen opetettavan aineen kelpoisuus, ei ole tehty yhtään tutkimusta. Taustaksi olen kartoittanut aineenopettajan koulutuksesta tehtyjä tutkimuksia sekä teoriaa opettajaidentiteetin kehittymisestä. Musiikinopettajuus ja musiikkikasvatuksen koulutus toimivat vertailukohtana

muuhun aineenopettajakoulutukseen nähden erilaisen luonteensa vuoksi. Teoriaosassa tarkastellaan myös musiikinopettajan todennäköistä työkenttää, jotta voidaan arvioida, miten toinen opetettava aine tukee työllistymistä.

Rajasin tutkimuksessani laaja-alaisen kelpoisuuden koskemaan aineenopettajakoulutusta edellyttäviä aineita, joista toinen on musiikki. Lukumääräisesti tällaisen tutkinnon suorittaneita on toistaiseksi niin vähän, että heidän työllistymistietojaan ei näy esimerkiksi Eerolan (2007) tutkimustuloksissa.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

2.1 Keskeisiä käsitteitä

Laaja-alaisuus-termiä käytetään kuvaamaan useamman kuin yhden aineksen kattamista. Se tarkoittaa lähes samaa kuin monialaisuus. Laaja-alainen on hyvin väljä termi ja sen vuoksi sitä voidaankin käyttää lähes missä kontekstissa tahansa. Laaja-alainen opettaja tuntee opetettavan aineksen, paljon erilaisia opetusmenetelmiä, opetussuunnitelman ja kehitysteoriat sekä tutkii ja reflektoi omaa työtään. Hän pystyy tekemään työtä yli oppiainerajojen kohti kokonaisvaltaista ja kattavaa oppimista.

Opettajan laaja-alainen kelpoisuus tarkoittaa useamman kuin yhden aineen opettajan kelpoisuutta. Yleisin laaja-alaisen kelpoisuuden muoto on luokanopettajan kelpoisuus, jonka lisänä on jonkin peruskoulussa tai lukiossa opetettavan aineen kelpoisuus. Tässä tutkielmassa laaja-alaisen kelpoisuuden toinen osa muodostuu musiikinopettajan kelpoisuudesta. Erityisen tarkastelun kohteena tutkielmassani on siis musiikinopettaja, jolla on toisen opetettavan aineen kelpoisuus.

2.2 Tärkeimmät tutkimukset

Opettajankoulutusta on tutkittu eri näkökulmista erittäin paljon. Opettajuuden ja opettaja-identiteetin kehitystä on tutkittu sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (1995) ovat tutkineet eri ikäisten opettajien kokemuksia omasta ammatinhallinnastaan työelämässä. Eteläpelto (1993; 2006) on tutkinut ammatti-identiteetin kehittymistä muun muassa ammatillisen koulutuksen opettajien koulutuksessa. Koulun muutosta ja opettajan työympäristöä ovat tutkineet mm. Himberg (1996), Kari (1996), Luukkainen (2005) ja Sahlberg (1998).

Mäkelä (1994) on tutkinut Joensuun yliopiston aineenopettajien koulutusta tutkinnonuudistuksen jälkeen. Tutkimuksessa sekä opiskelijat että kouluttajat

arvioivat uutta aineenopettajakoulutusta. Aineenopettajien koulutusta on arvioitu myöskin Turun yliopistossa, jossa Virta, Kaartinen, Eloranta ja Nieminen (1998) tarkastelivat aineenopettajan kasvua ja koulutusta. Eloranta (1997) on tutkinut myöskin biologi-maantieteilijöiden tavoitteita opettajan pedagogisten opintojen suorittamiseen. Näkökulmana on opettajaksi kasvaminen.

Bladh (2002) teki seurantatutkimuksen ruotsalaisten musiikinopettajien työorientaatiosta aina opintojen alusta työelämään saakka. Hämäläinen (1996) on puolestaan tutkinut Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusta musiikinopettajuuden näkökulmasta. Musiikinopettajuuden kehitystä sivuaa myöskin Aution (2007) pro gradu -tutkielma. Uusi, vielä julkaisematon tutkimus on Eerolan (2007) kartoitus musiikinopettajien sijoittumisesta työelämään. 111 Jyväskylän yliopistosta valmistunutta musiikinopettajaa on vastannut työllistymistä koskeviin kysymyksiin. Avaan tutkimuksen tuloksia enemmän kappaleessa 4.7.

3 OPETTAJUUS JA SEN KEHITTYMINEN

3.1 Opettajuus, professio ja opettajan ammattitaito

Virta, Kaartinen, Eloranta ja Nieminen (1998) ovat sitä mieltä, että opetettavan aineen tuntemus on vain yksi osa opettajan tarvitsemista tietoa-alueista. Opettajan odotetaan omaavan pedagogista asiantuntemusta sekä ammattitaitoa. Lisäksi häneltä edellytetään tiettyjä henkisiä ominaisuuksia ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Opettajan ammatti on olennaisesti ihmissuhdeammatti, joka vuorovaikutustaitojen lisäksi edellyttää omaa päätöksentekoa sekä pohdintavalmiutta. (Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen 1998, 11.)

Opettajuus merkitsee Luukkaisen (2005) mukaan yleistä käsitystä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Vaikka opettajuus sisältää yhteiskunnan käsitykset opettajan tehtävistä ja ammatista, se on myös yksilön eli opettajan itsensä muodostama tulkinta näistä odotuksista ja tämän käsityksen toteutuma. Jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa opettajuuteen liittyvät käsitykset ja odotukset ovat aina sidoksissa sen hetkiseen kulttuuriin ja aikansa ilmiöihin. Jokainen opettaja siis ilmentää opettajuutta omassa ajassaan omalla yksilöllisellä tavallaan. (Luukkainen 2005, 17–18.)

Opettajan ammatti on professio- eli asiantuntija-ammatti. Profession tunnusmerkkejä ovat abstrakti erikoistunut tietoperusta, määrätty ammattieetillinen säädöstö, mahdollisuus omaehtoiseen toimintaan ja vapaaseen harkintaan työssä sekä pyrkimys edistää pikemminkin yleistä hyvää kuin saavuttaa taloudellista hyötyä. Professio vaikuttaa yhteiskunnan hyvinvointiin ja sen vuoksi professioammattilainen omaa auktoriteettia asiakkaitaan kohtaan. (Luukkainen 2005, 27–28.)

Kari (1996) luonnehtii opettajan professiota seuraavien tunnusmerkkien kannalta:

1. Opettajat työskentelevät palveluammattissa sosiaalista oppilaita yhteiskunnan jäseniksi.
2. Opettajan ammatti perustuu kasvatustieteelliselle kokonaisuudelle, jonka perustieteitä ovat mm. psykologia, filosofia ja sosiologia.
3. Kaikki opettajan ja kasvattajan tehtävät edellyttävät käytännöllistä opiskelua.
4. Työ on sekä yksinäistä että tiimityöskentelyä.
5. Opettajan ammatissa on oma ammattietiikkansa, joka asettaa hänelle ihmisenä jokseenkin korkeat vaatimukset. Myös yhteiskunta asettaa vaatimuksia opettajan roolissa toimivalle.
6. Parhaan työtyytyväisyyden takaa hyvä peruskoulutus sekä jatkuva ja tehokas täydennyskoulutus. Muutokset yhteiskunnassa aiheuttavat muutospaineita myös koulussa, näiden paineiden ei saa kuitenkaan antaa kaatua oppilaiden päälle.

(Kari 1996, 49.)

Opettajan ammatti sisältää tarkkaan määritellyt vaatimukset sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. Opettajat itse korostavat työnsä erityisluonnetta eettisestä näkökulmasta: työn tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren, ja sitä kautta myös yhteiskunnan parhaaseen (Luukkainen 2005, 29). Keskeiset ammattitaitoa kuvaavat käsitteet ovat kompetenssi, kvalifikaatio ja ammattitaito. Opettajan ammattitaito- eli kvalifikaatiovaatimukset kirjataan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, opettajakelpoisuuksia koskevaan asetukseen tai viranhakuilmoituksiin. Nämä vaatimukset nousevat työelämän arjesta ja ilmenevät osaamista määrittelevinä asioina. (Luukkainen 2005, 42.)

Luukkainen (2005) esittää, että kompetenssi liittyy ammattitaitoon työntekijän näkökulmasta. Kompetenssilla vastataan kvalifikaatiovaatimuksiin. Selkeästi sanottuna: henkilö voi omata kompetenssin tiettyyn ammattiin, vaikka hänellä ei olisi siihen virallista tutkintoa tai hänen osaamistaan ei olisi muulla tavalla kvalifioitu. Toisaalta henkilö voi olla kvalifioitunut esimerkiksi opettajan ammattiin eli hänellä on opettajankelpoisuus, mutta hän ei ole kompetentti työssään eli ei menesty opettajana. (Luukkainen 2005, 42–43.)

Luukkainen (2005) esittää, että äänetön ammattitaito on tiedostamatonta osaamista, joka ilmenee käytännöllisenä tai toiminnallisena osaamisena. Kompetenssi ja sen vastakohta inkompetenssi voivat olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Esimerkiksi opettaja voi olla tiedostamattomasti inkompetentti eli hän luulee hallitsevansa työnsä, mutta oppimista ei tapahdu. Toisaalta taas opettaja voi tietoisesti kokea, ettei hallitse työtään, on inkompetentti, jolloin hän voi uupua helposti. (Luukkainen 2005, 43–45.)

Muuttuva yhteiskunta muuttaa myös opettajan kvalifikaatiota. Luukkaisen (2005) mukaan työntekijän odotetaan olevan kvalifikaation kantaja. Sen vuoksi työntekijän on entistä aktiivisemmin huolehdittava omasta kouluttautumisestaan ja osaamisensa päivittämisestä. Tämä johtaa myös erilaisten koulutusmuotojen kehittämiseen ja nostaa esille työelämän ja opiskelun vuorottelun. (Luukkainen 2005, 48–49.)

3.2 Aineenopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen

Opettajaksi kasvaminen merkitsee usein oman identiteetin kokonaisvaltaista läpikäymistä ja uudelleenmäärittelyä (Eteläpelto 1993). Niemen (1995) mukaan opettajissa tapahtuu muutoksia sekä opiskeluaikana että sen jälkeen. Toisaalta opettajien koulutus kytkeytyy myös vahvasti perinteisiin. (Niemi 1995, 21.)

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ammatillinen identiteetti on henkilön elämänhistoriaan perustuva näkemys itsestään ammatillisena toimijana. Siihen sisältyy tarkasteluhetken näkemys siitä, millaisena ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän haluaa ammatissaan ja työssään tulla. Ammatilliseen identiteettiin liittyvät lisäksi työhön liittyvät arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä uskomukset ja tavoitteet. Ihmisen käsitykset siitä, mitä hän pitää työssään tärkeänä ja mihin hän kokee samaistuvansa, määrittävät myös ammatillista identiteettiä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.)

Niemi (1995) on sitä mieltä, että opettajien ammatillisen kehityksen näkökulmasta on tärkeää, että opiskelijat ovat sitoutuneita opettajan ammattiin ja että heidän ammatillista identiteettiään tuetaan koulutuksessa. Tuen yksi tärkeimmistä

muodoista on aktiivisen oppimisen periaatteiden toteuttaminen koulutuksessa. Aktiivisen oppimisen perusehto on, että opiskelija kokee opiskeltavat sisällöt mielekkäiksi, ongelmakeskeisiksi ja joko itselleen tai tulevan ammattinsa kannalta hyödyllisiksi. (Niemi 1995, 211–212.)

Heikkilä-Laakson (1994) mukaan opettajankoulutuksen laadullisessa kehittämisessä on ollut tavoitteena kouluttaa itseohjautuvia opettajia, jotka pystyvät myös refleктоimaan omaa työtään. Opettajan tulisi seurata maailmanlaajuisesti yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja kehittää opetustaan joustavasti ajan vaatimusten mukaan. Opettajalta odotetaan myös, että hän pystyy itsenäisen työn lisäksi rakentamaan tiimityöskentelyyn. Näihin odotuksiin myös opettajakoulutus on pyrkinyt vastaamaan. (Heikkilä-Laakso 1994, 92.)

Holopainen (1992) väittää, että opettajankoulutuksessa on tavoitteena kouluttaa laaja-alaisia ja monipuolisia opettajia. Tavoitteiden mukaan tulisi kehittää myös opiskelijan persoonallisuutta. Opettajaksi opiskelevan osalta oman persoonallisuuden ja laaja-alaisuuden kehittäminen edellyttävät itsensä tuntemista. On tunnettava omat hyvät ja huonot ominaisuudet sekä osattava käyttää niitä mahdollisimman monipuolisesti. (Holopainen 1992, 363.)

Niemi (1992) esittää, että opettajankoulutuksen tavoitteena on joustava, kyselevä ja etsivä opettaja. Tällaiselta opettajalta edellytetään autonomisuutta, uuden etsimisen halua sekä oman työn tutkimista ja valmiutta vaikuttaa oman kasvun ja urankehityksen suunnitteluun. Ammatillinen kasvu on yksilöllinen prosessi. Opettajankoulutuksessakin tulisi mahdollistaa yksilölliset etenemisratkaisut. Tällöin opettajien olisi jo opinnoissaan mahdollista suunnitella tietoisesti urakehitystään. (Niemi, 1992, 15.)

Ahon (1996) mukaan opettajankoulutuksessa ohjausprosessin tavoitteina tulisi olla opiskelijoiden ajatuskyvyn ja oman toiminnan reflektion kehittäminen. Tarkoituksena on kasvattaa sisäisesti ohjautuvia kasvatusalan eksperttejä, jotka pystyvät yhdistämään teorian ja tunteet toimintaansa (Aho 1996, 65). Opettajan ammatti-identiteetti kehittyy ja muuttuu jatkuvasti sekä opiskelujen aikana että työelämässä. Koska opettajuus ilmenee eri tavoin eri yksilöissä, eri kulttuureissa ja

eri aikoina, itsereflektio on tärkeää ja sen kehittämistä pyritään vahvasti tukemaan opintojen aikana (ks. esim. Aho 1996).

Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen on pitkä prosessi. Se alkaa viimeistään pedagogisten opintojen aikana, todennäköisesti jo aiemmin uravalinnan yhteydessä. Toisaalta monet opettajat valitsevat opettajaopinnot ja sitä kautta tekevät uravalintansa vasta opintojensa loppuvaiheessa. Tämän vuoksi pedagogisten opintojen merkitys ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta korostuu.

Koska opettajan ammatti on olennaisesti ihmissuhdeammatti, kompetenssi ja ammattitaito ovat osittain tiedostamattomia. Opettajankoulutuksessa pyritään siihen, että tuleva opettaja löytää myös näitä tiedostamattomia voimavaroja ja löytää oman paikkansa opettajien kentässä. Joustava ja monipuolinen opettaja tiedostaa oman kompetenssinsa ja inkompetenssinsa sekä osaa käyttää ammattitaitoaan tehokkaimmalla mahdollisella tavalla.

3.3 Musiikinopettajuus

Musiikinopettaja on aineenopettaja siinä missä muutkin, mutta taito- ja taideaineiden opettajien ammattitaidon kehittyminen sisältää kuitenkin erityispiirteitä. Musiikkikasvatus on erikoisuus yliopistokentässä siinä mielessä, että sen opintojen tavoitteena on selkeästi tiettyyn ammattiin, opettajuuteen tähtäävä koulutus. Monet muut peruskoulussa ja lukiossa opetettavat aineet ovat yliopistossa tiedeaineita ja vasta valitsemalla niiden lisäksi opettajan pedagogiset opinnot opiskelija voi suuntautua opettajaksi.

Musiikinopettajaksi opiskelevalla on usein musiikkiharrastus- ja musiikin opiskelutausta, joka ulottuu lapsuuteen saakka. Toisaalta musiikkikasvatuksen pääsykokeet vaativatkin melko laajoja musiikin tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Näiden taitojen saavuttaminen vaatii useiden vuosien harjoittelua. Samoja piirteitä voidaan huomata muissa taito- ja taideaineiden pääsykokeissa.

Bladhin (2002) tutkimuksessa musiikinopettajia tarkasteltiin muusikkouden ja opettajuuden ristipaineessa. Hän väittääkin, että on epätodennäköisempää nähdä kemianopettaja kemistinä tai kieltenopettaja tulkkina tai kääntäjänä kuin musiikinopettaja muusikkona (Bladh 2002, 99). Hänen mukaansa ruotsalaiseen musiikinopettajakoulutukseen on tullut paljon opiskelijoita, joilla ei ollut halua toimia musiikinopettajana vaan mieluummin muusikkona (Bladh 2002, 103–104).

Aution (2007) pro gradu –tutkimuksessa kävi ilmi, että lapsuuden ja nuoruuden musiikin oppimiskokemuksilla on suurempi vaikutus yksilön näkemykseen musiikinopettajuudesta kuin opettajankoulutuksella. Tutkimuksessa haastateltiin peruskoulun musiikkiluokkien opettajia. Haastateltavien käsitys hyvästä musiikinopettajasta pohjautui omiin kokemuksiin oppilaana ja kaikilla haastatelluilla oli vahva negatiivinen käsitys opettajankoulutuslaitoksen musiikin erikoistumisopinnoista. Työelämä ei ollut pehmentänyt negatiivista kokemusta. (Autio 2007, 82–83.)

Hämäläisen (1996, 81) mukaan musiikinopettajan rooli aikuisen roolimallina on erilainen muihin aineenopettajiin verrattuna. Musiikinopettaja pääsee helpommin oppilaan lähelle yhteisen tekemisen kautta. Näin opettaja toimii oppilaan tukihenkilönä ja luotettuna. Musiikinopettajan tehtävänä on humaani, musiikin avulla tapahtuva kasvatustyö, jonka ohella korostuvat elämysten antaminen, musisoinnin kautta tapahtuva nuorten innostaminen musiikin pariin, luottamuksellinen vuorovaikutus sekä aineeseen kuuluvien tietojen ja taitojen opettaminen (Hämäläinen 1996, 84). Musiikinopettaja joutuu oppiaineensa luonteen takia toimimaan myös organisaattorina. Hänen täytyy koulun toimintakulttuurista ja käytännöistä riippuen järjestää kerhotoimintaa, organisoida koulun juhlia ja järjestää integroitua opetusta. (Hämäläinen 1996, 93.)

Hämäläisen (1996) tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikkikasvattajien ammatillinen minäkäsitys on aktuaali ja positiivispainotteinen. Työtä pidetään haastavana ja palkitsevana, koska opettaja voi toteuttaa itseään ja hän omaa paljon vapauksia toisiin aineenopettajiin nähden. Musiikinopettajaksi opiskelevat pitivät kuitenkin vahvuutenaan ammatillisten taitojen sijaan ominaisuuksia, kuten esimerkiksi sosiaalisuus. (Hämäläinen 1996, 104–105.)

4 OPETTAJANKOULUTUKSESTA TYÖELÄMÄÄN

4.1 Aineenopettajan kelpoisuusvaatimukset

Valtioneuvoston asetuksessa 986/1998 määritellään peruskoulun ja lukion aineenopettajan sekä vapaan sivistystyön opettajan kelpoisuus- eli kvalifikaatiovaatimukset. Uuden tutkintorakenteen myötä myös opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia on päivitetty 3.11.2005, jotta opintokokonaisuudet olisivat vertailukelpoisia keskenään. Vanhan tutkintorakenteen mukaan tehtyjen opintojen yksikkö on opintoviikko, uudessa tutkintorakenteessa se on opintopiste.

Peruskoulun aineenopettajalta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, vähintään 35 opintoviikon tai 60 opintopisteen laajuiset opetettavan aineen opinnot opetettavissa aineissa tai yliopiston antaman todistuksen mukaan niitä vastaavat opinnot sekä vähintään 35 opintoviikon tai 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot (Asetus 986/1998, 5§).

Asetuksen 986/1998 määriteltyihin lukion aineenopettajan kelpoisuusvaatimukseen kuuluu niin ikään ylempi korkeakoulututkinto sekä vähintään 35 opintoviikon tai 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Yhdessä opetettavassa aineessa tulee olla suoritettuna perus- ja aineopinnot sekä syventävät opinnot tutkinnon pääaineessa tai siihen rinnastettavassa kokonaisuudessa. Näiden opintojen laajuus on vähintään 55 opintoviikkoa tai 120 opintopistettä. Muissa opetettavissa aineissa tulee olla suoritettuna vähintään 35 opintoviikon tai 60 opintoviikon laajuiset opinnot tai yliopiston antaman todistuksen mukaan niitä vastaavat opinnot. (Asetus 986/1998, 10§.) Vapaan sivistystyön opetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään 35 opintoviikon tai 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot (Asetus 986/1998, 18§).

Aineenopettajaksi opiskeleva suorittaa siis nykyisessä tutkintojärjestelmässä sekä kandidaatin että maisterin tutkinnot. Toisen opetettavan aineen kelpoisuuteen hän tarvitsee pääaineensa ja opettajaopintojen lisäksi vähintään 35 opintoviikon tai 60

opintopisteen laajuiset opinnot kyseisessä aineessa. Tämä sivuaineasetus tuli voimaan vuonna 1995. Useat taideaineet olivat siihen saakka pelkästään pääainekokonaisuuksia eikä niitä voinut valita sivuaineena. Vuoden 1995 asetuksen jälkeen koulutusyksiköt velvoitettiin järjestämään sivuainekokonaisuuksia. Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen sivuainekokonaisuuden opiskelu tuli mahdolliseksi vuonna 1997.

Monet peruskoulun ja lukion oppiaineet ovat useamman tieteenalan yhdistelmiä, kuten historia ja yhteiskuntaoppi. Yliopistot tekevät yleisiä linjauksia tällaisten aineiden opettajankelpoisuuksista. Jyväskylän yliopisto määrittelee aineenopettajan kelpoisuuksia ainekohtaisesti (Opinto-opas 2008). Historian ja yhteiskuntaopin opettajaksi opiskelevan on suoritettava pääainesuuntauksensa lisäksi yhteiskuntatieteen opintoja perus- ja aineopintojen verran. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskoulun ja lukion opettajankelpoisuuteen vaaditaan perus- ja aineopinnot sekä kirjallisuudessa että suomen kielessä. Lisäksi vaaditaan syventävät opinnot ja gradu toisessa aineessa sekä puheviestinnän opintoja. Kaikkien tutkintojen täytyy sisältää luonnollisesti myös opettajan pedagogiset aineopinnot. (Opinto-opas 2008.)

Pelkästään perusopetuksen kelpoisuuteen tarvitaan vieraisissa kielissä perus- ja aineopinnot, historiassa perus- ja aineopinnot ja äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä suomen kielen että kirjallisuuden perus- ja aineopinnot (Opinto-opas 2008). Nämä opinnot suorittamalla saa myös lukioviran toisen aineen kelpoisuuden. Musiikkikasvatuksen sivuainekelpoisuus käsittää perus- ja aineopinnot. Uudessa tutkintojärjestelmässä on lisäksi mahdollisuus suorittaa FM-tutkinnon jälkeen lukion ensimmäisen aineen kelpoisuuden antavat opinnot siten, että kyseisestä aineesta suorittaa syventävät opinnot vähintään 60:n opintopisteen laajuisina ja suorittaa niin sanotun sivututkielman. (Opinto-opas 2008.)

4.2 Aineenopettajakoulutus

Useissa aineissa aineenopettajakoulukseen on nykyisin suoravalinnat. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvatustieteen opinnot alkavat jo ensimmäisenä opiskeluvuotena. Tämä voi auttaa siinä, että opettajuuden näkökulma kulkee mukana koko opintojen ajan.

Aineenopettajakoulutus on perinteisesti jaettu ainelaitoksen, kasvatustieteen sekä didaktisiin opintoihin. Ainelaitoksen opinnot koostuvat opetettavan aineen tieteellisistä opinnoista, kasvatustieteen opinnot teoreettisista kasvatustieteen kursseista ja didaktisiin opintoihin katsotaan kuuluvaksi opetusharjoittelut ja ainedidaktiikka. (Ks. esim. Mäkelä 1994.)

Mäkelä (1994) on tutkinut sekä kouluttajien että opiskelijoiden näkökulmaa Joensuun yliopiston aineenopettajakoulutuksessa. Hänen mukaansa aineenopettajien kelpoisuusvaatimukset otetaan huomioon opetussuunnitelmia tehtäessä joissakin ainelaitoksissa. Aineenopettajaksi opiskeleville on joitakin erillisiä kursseja, mutta valikoima on suppea. Halukkuutta ja pyrkimyksiä valikoiman laajentamiseen kuitenkin on ollut jonkin verran. (Mäkelä 1994, 134.)

Kouluttajat arvioivat opiskelijoiden saavan riittävästi koulutusta pedagogisten valmiuksien osalta kyetäkseen toimimaan aineenopettajan tehtävissä. He arvioivat, että ammatissa toimiessaan nuori opettaja lisää pedagogisia valmiuksiaan ja saa lisää varmuutta. (Mäkelä 1994, 134.)

Opiskelijat taas kokivat, että ainelaitosten antama koulutus on riittämätöntä tulevaa opettajan ammattia ajatellen. Opiskelijat kokivat hyödyllisimpänä tulevaa opettajan ammattia ajatellen opetusharjoittelun, kenttäharjoittelun ja ainedidaktiset opinnot. Vähiten tärkeäksi koettiin yleinen kasvatustiede. (Mäkelä 1994, 111–113.)

Harjoitteluiden ohjauksesta kouluttajilla ja opiskelijoilla oli myös hyvin eriävät näkemykset. Kouluttajat kokivat painottavansa yksilöllisyyttä (Mäkelä 1994, 134). Opiskelijat kuitenkin kokivat, että harjoittelun ohjaus antoi liian vähän tilaa erilaisille opettajapersoonille ja kaikki pakotettiin samaan muottiin (Mäkelä 1994, 140).

Kaikkien osapuolten mielestä yhteistyön kehittäminen oli tärkeää. Muun muassa aikatauluongelmat harjoitteluiden ja ainelaitosten opintojen välillä ovat hankaloittaneet opiskelijoiden elämää. Yhtenä vaihtoehtona nähdään didaktiset gradut, joita on tehtykin joissakin aineissa, mutta esimerkiksi ohjauskysymykset nähtiin hankalina, varsinkin, jos lukumäärät nousevat merkittävästi. (Mäkelä 1994, 136.)

Yleisesti ottaen opiskelijat kokivat teoreettiset aineet hyödyllisiksi, jos niistä ilmeni käytännön hyötyä opetusharjoittelussa. Opiskelijat kokivat, että opetusharjoittelu selkiytti heidän kuvaansa opettajan työstä ja he saivat ainedidaktisia taitoja. Opiskelijat halusivat kehittää opintoja niin, että ainedidaktiset opinnot ajoittuisivat ennen harjoittelua tapahtuviksi. (Mäkelä 1994, 119–126.)

Harjoitteluja ohjaavat opettajat ovat tärkeässä roolissa opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehityksen kannalta. Harjoittelut saattavat lisäksi olla opiskelijan ainoa kosketus koulumaailmaan opettajan näkökulmasta ennen työelämään siirtymistä. Opettajankoulutuksen kehittämisessä tulisikin jatkuvasti ottaa huomioon myös se, että harjoitteluja ohjaavat opettajat tiedostavat sen, että he vaikuttavat päätöksillään ja ohjausratkaisuillaan opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kasvuun. He voivat tukea kasvuprosessia, mutta myös tukahduttaa sen.

4.3 Musiikinopettajakoulutus

Musiikkikasvatusta voi opiskella pääaineena tällä hetkellä Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa sekä Sibelius-Akatemiassa. Musiikkikasvatuksen pääaineopiskelijalla on suoraan sivuaineoikeus opettajan pedagogisiin opintoihin ja koulutus tähtää yksinomaan opettajan kelpoisuuteen. Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta voi opiskella kahden aineen opettajankoulutuksessa ensimmäisenä tai toisena opetettavana aineena (MKA kuvaus 2007). Musiikkikasvatuksen maisteriopintoihin voi jatkaa, jos on suorittanut soveltuvan musiikkialan ammattikorkeakoulututkinnon ja täydentävät opinnot. Musiikin laitos ottaa musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmissa ja opetusjärjestelyissä huomioon opettajankoulutuslaitoksen ja Musiikkikampuksen yhteistyön. (MKA kuvaus 2007.)

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa pääaineen ja kasvatustieteen opinnot integroituvat osittain siten, että kasvatustieteen opintoihin kuuluvia jaksoja suoritetaan pääainelaitoksella. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että musiikkikasvatuksen opinto-ohjelmassa järjestetään pedagogisia kursseja, jotka korvaavat kasvatustieteen opintoja (ks. esim. MKA kuvaus 2007). Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma koostuu perus- ja aineopinnoista sekä syventävistä opinnoista. Lisäksi tutkintoon kuuluvat kieli- ja viestintäopinnot, instrumenttiopinnot sekä kasvatustieteen pedagogiset aineopinnot (MKA kuvaus 2007). Uudessa tutkintojärjestelmässä Musiikin laitoksen perusopinnot ovat yhteiset musiikkikasvattajille ja -tieteilijöille. Oppiainekohtaisia kursseja on viiden opintopisteen edestä (Tutkintovaatimukset 2004).

Musiikkikasvatuksen opinnot ovat siis melkoisen edistyksellisiä verrattuna monien muiden ainelaitosten opintoihin. Kasvatustieteen opintoihin saa oman aineen näkökulman, kun oma laitos järjestää korvaavia kursseja. Vaikka perusopinnot ovat monilta osin yhteiset musiikkitieteen kanssa, on musiikkikasvattajille erillisiä pedagogisia kursseja sekä observointiharjoittelu kenttäkouluissa. Musiikkikasvatuksen opinnäytteissä pedagoginen näkökulma on enemmän sääntö kuin poikkeus (vrt. Mäkelä 1994, 136). Musiikkikasvatuksen opinnoissa tähdätään selkeästi opettajuuteen ja se näkyy myös opintokokonaisuuksissa.

4.4 Jyväskylän musiikinopettajakoulutuksen erityispiirteitä

Musiikinopettajakoulutusta on järjestetty Jyväskylän yliopistossa vuodesta 1982 lähtien. Musiikkikasvatusta saattoi hakea sivuaineeksi ensimmäisen kerran vuonna 1997. Opettajankoulutuslaitos järjestää myös musiikin erikoistumisopintoja, mutta ne eivät riitä antamaan aineenopettajan kelpoisuutta. Musiikin laitos ja Opettajankoulutuslaitos tekevät yhteistyötä ja musiikinopettajaksi opiskelevat ovat jo vuosia voineet saada luokanopettajan kelpoisuuteen vaadittavat monialaiset opinnot sivuaineeksi oman kiintiönsä kautta. Nykyään musiikkikasvatuksen opintoihin hakevat voivat hakea oikeutta myös luokanopettajan monialaisiin opintoihin suoravalinnan kautta (Musiikkikasvatuksen valintaopas 2008). Näin jo opintojen alussa opiskelijalla on selkeä tavoite ja oikeus opiskella laaja-alainen kelpoisuus.

Musiikkikasvatuksen sivuainekokonaisuus on 60 opintopistettä ja se antaa yhdessä pääaineopintojen ja opettajan pedagogisten opintojen kanssa kelpoisuuden peruskoulun musiikinopettajan virkaan (Musiikkikasvatuksen valintaopas 2008). Sivuaineopintoja on mahdollista täydentää syventävillä opinnoilla ja sivuainetutkielmalla (yhteensä 60 opintoviikkoa), jolloin saavutetaan kelpoisuus lukion ensimmäisen aineen opettajan virkaan. (Musiikkikasvatuksen valintaopas 2008.)

Musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskeleva saattoi aiemmin opiskella valitsemiaan tai hakemiaan sivuaineita ja näin hankkia laaja-alaisen kelpoisuuden. Toisen opetettavan aineen opinnot tulivat kuitenkin ylimääräisinä opintoina musiikinopettajan tutkinnon päälle. Tämä johtui siitä, että musiikkikasvatuksen pääaineopinnoissa ei ollut joustovaraa sivuaineille, vaan tutkinnon oli suunniteltu koostuvan musiikkikasvatuksen ja kasvatustieteen opinnoista. Kuitenkin esimerkiksi luokanopettajaopiskelijat saattoivat sisällyttää musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot maisterintutkintoonsa. Uuden tutkintojärjestelmän myötä luokanopettajan POM-opinnot on mahdollista sisällyttää kandidaatin tutkintoon.

4.5 Musiikinopettajan työkenttä

Yliopistosta musiikinopettajan kelpoisuuden saaneella opettajalla on hyvin laaja työllistymiskenttä. Pääasiallisesti koulutuksessa painotetaan peruskoulun ja lukion aineenopettajan kelpoisuutta. Tämä johtuu siitä, että vastaavaa kelpoisuutta ei voi saada ammattikorkeakoulusta tai muusta koulutuksesta. Musiikinopettaja voi kuitenkin tehdä töitä myös muun muassa vapaan sivistystyön puitteissa.

4.5.1 Peruskoulu

Perusopetus on yleissivistävää koulutusta, jonka oppimäärän laajuus on yhdeksän vuotta. Perusopetus on ilmaista ja se tuottaa kaikille saman jatko-opintokelpoisuuden (Perusopetus 2006). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden ja sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Perusopetuksen tarkoituksena on oppivelvollisuuden suorittamisen lisäksi herättää yksilössä kiinnostus elinikäiseen oppimiseen. Lisäksi perusopetuksen tavoitteena on tarjota yhteiskunnalle väline kehittää sivistävää pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. (POPS 2004, 5-6.) Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella (Perusopetuslaki 1998, 2§).

Perusopetusta annetaan yleensä peruskoulussa. Sitä voidaan myös antaa kansalaisopistoissa ja aikuislukioissa, jolloin oppilaina ovat yleensä oppivelvollisuusiän ylittäneet aikuiset. Peruskoulu käsittää luokat 1-9 ja se on tarkoitettu koko ikäluokalle käsittäen 7–16-vuotiaat. Kuudella ensimmäisellä vuosiluokalla opetusta antaa yleensä luokanopettaja, joka opettaa kaikkia tai useimpia aineita. Kolmen ylimmän luokan opetuksesta vastaavat tavallisesti aineenopettajat. (Perusopetus 2006.)

Koskisen (1992) mukaan aiemmin opettajan profession ydin on muodostunut tiettyyn tieteenalaan pohjautuvasta aineesta. Opettaja on opettanut yhtä tai useampaa ainetta, jotka ovat toimineet pohjana koulun toiminnallisille ratkaisuille. Lisäksi aineet on koettu toisistaan riippumattomiksi ja yksittäisen aineen merkitys

suhteessa yhteiskuntaan on voinut olla lähes olematon. (Koskinen 1992, 7.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 16) mainitaan eheyttäminen ja aihekokonaisuudet. Eheyttäminen tarkoittaa sitä, että ilmiöitä tarkastellaan eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia. Aihekokonaisuudet ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuudet tulee sisällyttää opetussuunnitelmaa tehtäessä sekä yhteisiin että valinnaisiin oppiaineisiin. Niiden täytyy myös näkyä koulun toimintakulttuurissa ja yhteisissä tapahtumissa. (POPS 2004, 16.) Opettajilta vaaditaan siis enenevässä määrin yhteistyötä ainerajoja ylittäen.

Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös opiskelun yleinen tuki. Tämä sisältää kodin ja koulun yhteistyön. Opettajien on oltava aktiivisesti yhteydessä oppilaiden huoltajiin yksilö- ja yhteisötasolla. Lisäksi opiskelun yleiseen tukeen sisältyy oppilashuolto, jossa opettajien vastuulla on muun muassa poissaolojen seuraaminen ja toimenpiteet esimerkiksi kiusaamisen ehkäisemiseksi. Yhteistyö koulun, kodin ja oppilashuollon asiantuntijoiden ja muun tukiverkoston kanssa on olennaista opiskelun yleisen tuen edistämiseksi. (POPS 2004, 8–10.)

Valtioneuvoston asetuksessa 1435/2001 on säädetty perusopetuksen tuntijaoista seuraavasti: Musiikinopetuksen vähimmäisvaatimuksena on vuosiluokilla 1–4 yhteensä neljä vuosiviikkotuntia ja luokilla 5–9 yhteensä kolme vuosiviikkotuntia. Tämä tarkoittaa useissa kouluissa sitä, että musiikinopetusta järjestetään yksi vuosiviikkotunti luokilla 1–7, jonka jälkeen musiikki on valinnainen aine.

Peruskoulun opettajana toimiminen sisältää paljon yhteistoimintaa ja kasvatustavoitteita. Aineen opettamisen ohessa tuetaan lasten ja nuorten kasvua yhteiskunnan jäseniksi. Opetussuunnitelman perusteet painottavat kokonaisvaltaista yhteistyötä ja oppilashuoltoa, joten yhteistyö kollegoiden kanssa on lähes välttämätöntä. Oppimistavoitteissa keskitytään tukemaan oppilaan fyysistä ja henkistä kasvua ja pyritään tarjoamaan jokaiselle kehityskauteensa sopivia tehtäviä. Musiikkitehtävät ja opetettava aines ovat usein yksinkertaisia, mutta ne sisältävät esimerkiksi yhteistoiminnallisia tavoitteita.

Monissa pienemmissä kunnissa musiikinopettajan opetusvelvollisuuteen kuuluu kaikkien vuosiluokkien opettaminen. Isommissa kouluissa alempien vuosiluokkien musiikinopetuksesta vastaavat usein musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat. Vuosiluokkien 7–9 opetus siirtyy enemmän aineen opiskelun suuntaan ja aineenopettajat vastaavatkin näiden opetuksesta.

4.5.2 Lukio

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) mukaan lukiokoulutuksen tarkoitus on jatkaa peruskoulun aloittamaa opetus- ja kasvatustehtävää ja valmistaa yksilöä vastaamaan jatkokoulutuksen ja yhteiskunnan haasteisiin sekä tukea nuorta kehittämään itsetuntemusta ja kannustaa häntä elinikäiseen oppimiseen. Lukiokoulutuksen tehtävänä on antaa laaja yleissivistys ja riittävät valmiudet jatko-opintoihin. (LOPS 2003, 3.)

Lukion kasvatustyössä painotetaan yhteistyötä, kannustavaa vuorovaikutusta ja rehellisyyttä (LOPS 2003, 3). Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana. (Lukiokoulutus 2007.)

Lukio on kurssimuotoinen ja sen oppimäärä sisältää vähintään 75 kurssia. Opintoihin kuuluu pakollisia, syventäviä ja soveltavia kursseja. (Lukiokoulutus 2007.) Musiikin pakollisia kursseja on yksi tai kaksi vaihtoehtoisesti kuvataiteen kanssa (955/2002, 8§). Valtakunnallisesti tarjottavia syventäviä kursseja on kolme.

Koska lukion musiikinkurssien minimimäärä on yksi, ei musiikinopettaja välttämättä saa päätoimisuuden tuntimäärää pelkästään yhdestä oppiaineesta tai koulusta täyteen. Lukio-opetuksella on vahva yleissivistävä leima ja kurssit painottuvat aineenhallintaan. Kasvatuksellisia tavoitteita voidaan toteuttaa erilaisilla työskentelytavoilla, mutta kurssimuotoisuus vaatii, että opetus on tehokasta ja

tavoitteellista lyhyellä aikavälillä.

Lukion musiikinkursseilla voidaan päästä toteuttamaan vaativampia projekteja kuin peruskoulussa. Peruskoulussa saatuja sosiaalisia ja yhteistoiminnallisia taitoja hiotaan, mutta pääosassa usein on opittava aines, esimerkiksi musiikkikappale.

4.5.3 Vapaa sivistystyö

Vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti tukea yksilöiden persoonallista kehittymistä ja kykyä toimia yhteiskunnassa. Vapaa sivistystyö edistää demokratian, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa. (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998, 1§.)

Vapaan sivistystyön piirissä toimivia oppilaitoksia ovat kansalaisopistot, kansanopistot, opintokeskukset, liikunnan koulutuskeskukset ja kesäyliopistot (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998, 2§). Oppilaitoksella tulee olla opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Oppilaitoksen tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Lisäksi sen tulee osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. (Laki vapaasta sivistystyöstä 1998, 6–7§.)

Kansalaisopistoissa järjestetään kursseja tarpeen ja suosittuuden mukaan. Opettajien koulutus- ja osaamisalat vaikuttavat pitkälti kurssien sisältöihin. Esimerkiksi bändisoitonopetusta ei voida antaa, ellei opistolla ole tarjota osaavaa opettajaa ohjaamaan toimintaa. Usein opettajenvaihdokset muuttavat myös kursseja ja niiden sisältöjä. Kansalaisopiston toimintakenttä on siis hyvin vapaa.

Musiikinopettajien opetusvelvollisuuteen kuuluu usein peruskoulun tai lukion lisäksi esimerkiksi kansalaisopistossa opettaminen. Tämä on yleistä erityisesti pienillä paikkakunnilla, joissa päätoimisuus ei tule täyteen yhdestä koulusta. Osa opettajista arvioi, että tällainen malli tulee yleistymään pienissä kunnissa ja kouluissa.

Musiikinopettajan ei aina tarvitse toimia koulun ulkopuolella, mutta esimerkiksi Hämäläisen (1996) mukaan pienemmillä paikkakunnilla hän saattaa olla alan ainoa ammattilainen esimerkiksi kanttorin lisäksi. Musiikinopettaja voi olla monessa mukana oleva paikallinen kulttuurivaikuttaja, joka esimerkiksi innostaa oppilaita monipuoliseen musiikin harrastamiseen. Joka tapauksessa musiikinopettaja joutuu ottamaan yhteyksiä koulun ulkopuolelle järjestäessään koulukonsertteja ja oppilasryhmien esiintymisiä. Asia on kuitenkin hyvin paikkakunta- ja opettajakohtainen. (Hämäläinen 1996, 82–83.)

4.6 Koulu työyhteisönä

Koulu on työyhteisönä haastava. Koulumaailmassa tapahtuu jatkuvasti muutoksia ja opettajien täytyy sopeutua niihin. Himberg (1996, 6–7) mainitsee koulumaailman muutoksiksi esimerkiksi joka kymmenes vuosi uusittavat opetussuunnitelmat. Niiden myötä haasteita asettavat myös uudet opetusmenetelmät, koulujen kilpailuttaminen, suuret opetusryhmät, tulosten julkinen arviointi sekä oppilaiden lisääntyvät kotiongelmat ja niiden heijastuminen voimakkaasti kouluun. Muutokset eivät välttämättä ole negatiivisia, mutta kaikki muutokset kuormittavat.

Himbergin (1996, 10) mukaan kaikissa työyhteisöissä, niissäkin, jotka yleisesti ottaen ovat viihtyisiä, syntyy konfliktitilanteita. Viihtyisissä työyhteisöissä kuitenkin yleensä puhutaan avoimesti ongelmista sen sijaan, että asioista mutistaisiin hiljaa omassa kahvipöytäseurueessa. Konfliktit voivat aiheutua väsymyksestä, erilaisista arvostuksista, kotihuolista tai lukukauden lopulla silkasta uupumuksesta. Tilapäiset kiistat menevät kuitenkin nopeasti ohi ja ne unohdetaan.

Työyhteisön jäsenen kohdistuu erilaisia odotuksia. Opettajan odotetaan luonnollisesti hoitavan ammattiinsa liittyvät velvollisuudet, mutta lisäksi häneltä saatetaan odottaa toimintaa esimerkiksi organisaation kehittämiseksi tai työyhteisön viihtyvyyden lisäämiseksi. Jokaisella yhteisön jäsenellä on myös omat tavoitteensa ryhmässä toimimisen suhteen. Näitä ammatinkuvaan liittymättömiä tehtäviä sanotaan epävirallisiksi tehtävärooleiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi aloitteentekijän,

kontrolloijan tai jarruttajan roolit. Sosiaaliset roolit taas ovat esimerkiksi sovittelijan tai innostajan roolit ja ne määräytyvät ryhmän odottaman sosiaalisuuden perusteella. (Himberg 1996, 28.)

Himbergin (1996, 29) mukaan pienemmissä opettajakunnissa tehtävä- ja sosiaaliset roolit ovat selkeämpiä, kun taas suurissa opettajakunnissa rooleja on vaikeampi havaita. Himberg lisää, että yleensä rooli-odotukset ovat varsin stereotyyppisiä, esimerkiksi liikunnan lehtorilta saatetaan odottaa erilaista käyttäytymistä kuin samaa sukupuolta olevalta ja samanikäiseltä uskonnon lehtorilta.

Opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan yhteistoiminnallisuutta ja oppiainerajat ylittävää, kokonaisvaltaista oppimista. Koulun ja kodin sekä muiden sidosryhmien välisen yhteistyön kehittämistä toivotaan myös. Opettajat joutuvat kehittämään uusia toimintamalleja erilaisiin tilanteisiin ja yhteistyön määrä tulee entisestään lisääntymään kaikille tahoille. Perinteinen opettaja-opettaa-oppilaat-oppivat -ajattelu on jäämässä uusien monipuolisten opetusmenetelmien kehityksen alle.

Koulua voidaan pitää Sahlbergin (1998, 109) mukaan oppivana orgaanisena järjestelmänä. Koulun yhteistoiminnallisessa toimintakulttuurissa yksilön oppiminen voi muuttua vuorovaikutuksen avulla yhteisölliseksi oppimiseksi. Oppivassa organisaatiossa korostetaan yksilöiden ja ryhmien kognitiivista toimintaa uusia organisaation muotoja luotaessa. Koulun kehittyminen voidaan tätä kautta siis nähdä myös oppimisena.

Koulu muuttuu organisaationa jatkuvasti ja jokainen lähtevä jäsen vie siitä jotain pois ja jokainen uusi jäsen tuo siihen jotain uutta. Yhteiskunnan muuttuminen aiheuttaa luonnollisesti myös koululle muutospaineita, koska koulun kasvatustehtävänä on antaa oppilaille tarvittavat tiedot ja taidot yhteiskunnassa toimimiseen (ks. esim. POPS 2004).

Opettajien kollegiaalinen yhteistyö on olennaisen tärkeää yhteisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Sen avulla myöskään yksittäiset opettajat eivät kuormitu liikaa ja koe uupumusta. Kehitys ja sitä kautta myös muutos on jatkuvaa,

koulun tulisi palvella työyhteisönä sekä lapsia ja yhteiskuntaa että opettajia. Ihmissuhdeammattilaisten luulisi osaavan vuorovaikutustaitoja ja konfliktien ratkaisua myös opettajanhuoneessa. (Ks. esim. Himberg 1996.)

4.7 Musiikinopettajien työllistyminen

Eerola (2007) on tutkinut Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden musiikinopettajien sijoittumista työelämään. Pelkästään musiikinopettajaksi valmistuneista noin 88% työskentelee musiikinopettajan tehtävissä joko koulussa tai muussa musiikinopetuksessa. Vastaajista, joilla on lisäksi luokanopettajan kelpoisuus, opetustyössä toimii yli 90%. Soitonopettajan tutkinnon omaavista musiikkikasvattajista opetustyössä on 88% vastaajista. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastanneista musiikinopettajista 67% toimii opettajana koulussa ja 20% muussa opetustyössä (n=111). 8% vastanneista toimii musiikin asiantuntijana ja musiikkialan ulkopuolella 5%. (Eerola 2007.)

Eerolan (2007) tutkimuksesta käy ilmi, että musiikinopettajalla on musiikin opetustunteja tyypillisesti hieman alle 20 tunnista alle 30 tuntiin. Osalla musiikinopettajista, joilla on luokanopettajan kelpoisuus, on musiikintunteja alle kymmenen viikkotuntia. Tämä tulos riippunee siitä, onko musiikinopettajan kelpoisuus sivuaineena vai pääaineena opiskeltu. Pääaineisilla luokanopettajilla on todennäköisesti enemmän muiden aineiden tunteja. (Eerola 2007.)

Eerolan (2007) tutkimus kertoo myös musiikinopettajien sijoittumisesta erikokoisille paikkakunnille. Pelkän musiikinopettajankoulutuksen hankkineiden opettajien viikkotuntimäärät eivät suuresti heittele riippuen kunnan koosta. Pienemmissä kunnissa opettajilla on kuitenkin hieman enemmän musiikin viikkotunteja kuin yli 40 000 asukkaan kunnissa. Luokanopettajan kelpoisuuden omaavilla musiikinopettajilla puolestaan oli havaittavissa, että keskisuurissa kunnissa musiikintunteja on paljon vähemmän kuin pienissä kunnissa. Muu lisäkoulutus ja jatkokoulutus siirtävät musiikinopettajia enemmän suuriin kaupunkeihin, mutta koulutuksella ei ole niinkään vaikutusta musiikintunteihin. (Eerola 2007.)

Laaja-alaisen kelpoisuuden vaikutukset työkenttään näkyvät Eerolan (2007) tuloksissa seuraavasti: musiikinopettajan ja soitonopettajan kelpoisuuden omaavilla opettajilla oli enemmän musiikintunteja, mutta he myös sijoittuivat enemmän koulumaailman ulkopuolelle. Luokan- ja musiikinopettajatutkinnot tehneillä oli vähemmän musiikintunteja, mutta työ tapahtui kouluuikaan ja samassa oppilaitoksessa.

Sivuaineilla ei näyttänyt olevan vaikutusta opetettaviin aineisiin, mutta Eerola (2007) arvelee, että sillä on saattanut olla vaikutusta työnhaussa. Vastaajista 47 mainitsi opiskelleensa jotain sivuainetta ja 19 vastaajaa mainitsi täydentävistä opetustunneistaan. Luokanopettajilla saattoi olla muiden aineiden opetusta jopa 20 tuntia viikossa sisältäen mitä tahansa peruskoulujen alaluokkien opetusaineita. Aineenopettajana toimivilla oli muiden aineiden opetusta tavallisesti noin 2–4 viikkotuntia. Mainittuja aineita olivat muun muassa terveystieto, ilmaisutaito, uskonto ja psykologia. (Eerola 2007.)

5 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimusasetelmani muodostui kiinnostuksestani aineenopettajakoulutukseen, erityisesti musiikinopettajakoulutukseen, ja sen kehittämiseen. Halusin kartoittaa, miten opiskelijat näkevät kahden aineen opettajan kelpoisuuden oman työnsä kannalta ennen valmistumista ja sen jälkeen. Lisäksi halusin vertailla musiikinopettajakoulutusta yleisesti muun aineenopettajakoulutuksen kanssa. Musiikinopettajan laaja-alaisen kelpoisuuden näkökulmasta rajaamani ryhmä on suppea, mutta toisaalta toivon, että tutkimuksestani on hyötyä koulutuksen kehittämisessä. Toisen opetettavan aineen kelpoisuuden hankkineiden ryhmä jyvaskylälaisten musiikkikasvattajien keskuudessa on niin pieni, että se ei näy tilastollisissa tutkimuksissa lainkaan.

5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia kahden eri aineen opiskelusta. Tutkimustehtäväksi tarkentui laaja-alaisen kelpoisuuden tutkiminen opiskelijan näkökulmasta sekä työssä olevan opettajan näkökulmasta. Lisäksi haluan selvittää, kuinka aineenopettajakoulutuksessa otetaan huomioon opettajuuden kehittyminen ja ammatti-identiteetin kasvu. Kokemukset eri aineiden opiskelusta antavat hyvää vertailupohjaa siihen, millainen koulutus koetaan opettajan ammatin kannalta hyödylliseksi. Koulutuksen arvioinnissa halusin ottaa mukaan myös jo valmistuneita opettajia, jotta saisin hieman perspektiiviä siihen, millaisena koulutus on koettu ja miten hyvin koulutuksen antama kuva käytännön työelämästä vastaa todellisuutta.

Haastateltavat on koottu siten, että olin yhteydessä Jyvaskylän yliopiston Musiikin laitoksen henkilökuntaan, jotka osasivat antaa minulle jo valmistuneiden kahden aineen musiikinopettajien yhteystiedot. Opiskelijoiden kohdalla valinta oli helppo, koska tutkimuksen tekemisaikoihin musiikkikasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa oli ainoastaan kaksi puhtaasti toista opetettavaa ainetta opiskelevaa henkilöä. He onneksi suostuivat tutkimukseeni.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Valitsin menetelmäksi kvalitatiivisen tutkimuksen, koska tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa musiikinopettajien kokemuksia laaja-alaisen kelpoisuuden opiskelemisesta. Lisäksi tutkimukseen rajattu ryhmä on sen verran pieni, että kvantitatiivisen tutkimuksen tekemiseen ei ollut perusteita.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) esittelevät haastattelumenetelmän etuja ja haittoja. Etuina voidaan nähdä muun muassa sopivuus suhteellisen tuntemattoman aihealueen tutkimiseen. Vastausten motiiveja voi kysyä ja vastauksia voi selventää sekä kysymysten järjestystä on mahdollista säädellä tilanteen mukaan. Lisäksi ei-kielelliset vihjeet voivat auttaa ymmärtämään vastauksia. Tutkimushaastattelun haittapuolina ovat monet käytäntöön liittyvät ongelmat: haastattelun järjestäminen, tekeminen, purkaminen ja analysointi vievät paljon aikaa, haastattelijan rooli on vastuullinen ja vaativa tai haastateltava saattaa antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, jolloin tieto vääristyy. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (1997) mukaan haastattelututkimuksen ongelmana on se, että muutaman informantin käyttö voi vääristää kokonaiskuva, joten tulokset eivät ole yleistettävissä. Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa kysymykset ja aihepiirit ovat valmiina, mutta niiden tarkka järjestys ja muoto puuttuvat. (Hirsjärvi ym. 1997, 195.)

Viime aikoina suosituksi on tullut kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten metodien yhdistäminen eli monistrateginen tutkimus (Hirsjärvi & Hurme 2000, 28). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa taustatietojen keräämiseen kyselylomake olisi voinut olla tehokas ja nopea analysoitava. Pidän kuitenkin aiheesta johtuen tärkeänä sitä, että haastateltavat puhuisivat avoimesti ja vapaasti, joten koin taustatietojen kertomisen toimivan myös hyvänä lämmittelynä ja johdatuksena aiheeseen. Lisäksi haastateltavien pienen lukumäärän vuoksi litterointityö ei olennaisesti lisääntynyt, joten kyselylomake ei ollut tarpeellinen.

Tutkimusta varten tehtiin viisi yksilöhaastattelua. Kaikki haastateltavat ovat suorittaneet opettajankoulutuksensa Jyväskylän yliopistossa. Opiskelijoiden haastatteluissa painotettiin tulevan ammatin odotuksia ja opintojen antamia valmiuksia odotettavissa olevaan työtodellisuuteen nähden. Ammatissa toimivien opettajien haastatteluissa taas arvioitiin opintojen antamien valmiuksien riittävyyttä työelämässä. Haastateltavista kolme on työssä olevia opettajia, joilla on kaksi opetettavaa ainetta, joista toinen on musiikki. Kaksi haastateltavaa ovat opintojensa loppuvaiheessa olevia opiskelijoita, joista toinen on pääaineinen ja toinen sivuaineinen musiikkikasvatuksen opiskelija. Molemmat ovat myös opiskelleet toisen opetettavan aineen kelpoisuutta. (Ks. Taulukko 1.)

Taulukko 1

Veera	Musiikkikasvatus pääaineena	Valmistunut 1999, työelämässä	Sivuaine draamakasvatus 2000, liikuntakasvatus 2007
Veikka	Musiikkikasvatus sivuaineena	Valmistunut 1999, työelämässä	Pääaine Suomen historia
Ville	Musiikkikasvatus pääaineena	Valmistunut 1988, työelämässä	Sivuaine draamakasvatus 1994
Oili	Musiikkikasvatus pääaineena	Opinnot vielä kesken	Sivuaineet suomen kieli ja kirjallisuus
Otto	Musiikkikasvatus sivuaineena	Opinnot vielä kesken	Pääaine englantia, sivuaine ranska

Haastattelurunko oli lähes samanlainen opettajille ja opiskelijoille. Runko sisälsi viisi pääotsikkoa eli teemaa, joiden alle oli koottu kysymyksiä. Haastattelurunko oli siinä mielessä viitteellinen, että se toimi apuna johdattamaan keskustelua ja tarkentamaan asioita. Haastatteluissa esitettiin myös tilanteeseen liittyviä kysymyksiä ja kysymysten järjestys vaihteli sen mukaan, kuinka keskustelu eteni. Koska teemat liittyivät osittain toisiinsa, lähes samanlaisia kysymyksiä tuli useampaan kertaan. Saman asian useaan kertaan kysyminen hieman eri tavoin vähentää virhelähteiden mahdollisuutta.

5.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Haastateltavat henkilöt valikoituivat käytännössä aktiivisuuden mukaan. Jo työssä oleville Jyväskylän yliopistosta valmistuneille musiikinopettajille, joilla tiedettiin olevan toisen opetettavan aineen kelpoisuus, lähetettiin sähköpostilla tiedustelu, olisiko heillä halukkuutta osallistua tutkimukseen. Halukkaita oli kolme. Koska Jyväskylän yliopiston Musiikin laitos ei pidä erillistä rekisteriä valmistuneiden opiskelijoiden tutkinnon laajuudesta, saattoi joukosta myös jäädä pois vaadittavat kriteerit täyttäneitä henkilöitä.

Opiskelijoiden kohdalla valinta tehtiin siten, että rajasin haastateltavaksi jo pidemmällä olevia opiskelijoita, joilla on pedagogiset aineopinnot jo tehtyinä sekä toisen opetettavan aineet opinnot jo vauhdissa. Näin heillä olisi laajempi perspektiivi opintojen arviointiin. Käytännössä kysyin henkilökohtaisesti opiskelijoilta, joilla on ylimääräisiä sivuaineita, mitä aineita he opiskelivat ja halusivatko he osallistua haastatteluun. Kaikki vastasivat myöntävästi, mutta rajasin pois sellaisia opiskelijoita, joilla oli kahden opetettavan aineen lisäksi luokanopettajan tai musiikkipedagogin opintoja. Lisäksi rajasin pois myös sellaisia, jotka sanoivat, etteivät aio toimia toisen aineen opettajana vaan opiskelevat sivuainetta vain omaksi ilokseen. Näin sain tutkimukseeni pelkästään kahden aineen opettajia, opiskelijoista haastateltavaksi saatiin siis lopulta kaksi.

Kaksi haastattelua (Veera ja Oili) on tehty keväällä 2006. Niiden tarkoituksena oli myöskin testata haastattelukysymysten toimivuutta. Totesin haastattelurungon toimivaksi, joten en kokenut tarpeelliseksi muuttaa sitä. Loput haastattelut (Veikka, Ville ja Otto) tein keväällä 2007. Haastatteluissa kysymysten järjestys vaihteli sen mukaan, mihin suuntaan haastateltavien vastaukset etenivät. Otto halusi nähdä haastattelurungon etukäteen ja hän toi sen mukaan haastatteluun, joten hänen vastauksensa etenivät hyvin pitkälti rungon mukaan. Kysymysten näkeminen ja vastausten miettiminen ennakkoon saattoivat vaikuttaa haastateltavan vastauksiin.

Opiskelijoiden ja opettajien haastattelurungot olivat pääotsikkojen osalta lähes identtiset. Ensimmäisenä molemmissa rungoissa oli taustatietoja kartoittavat opiskelutausta ja työhistoria. Kysymysten tarkoituksena oli paitsi saada taustatietoa

haastateltavista, myös lämmitellä haastateltavia muistelemaan kokemuksiaan ja kertomaan niistä mahdollisimman avoimesti. Kolmantena pääotsikkona oli laaja-alainen kelpoisuus, jonka alla olevat kysymykset käsittelivät opiskelun motiiveja, kokemuksia eri aineiden opiskelusta sekä kahden eri aineen yhdistämisestä. Neljäntenä kohtana kartoitettiin opiskelijoiden näkemyksiä työelämästä ja vastaavasti opettajien kokemuksia. Rinnalla kulki jatkuvasti myös koulutuksen arviointi. Viidentenä aihealueena oli työyhteisö, joka oli rungossa mukana laaja-alaisen kelpoisuuden sosiaalisen näkökulman vuoksi. Opettajille oli lisäksi kysymyksiä täydennyskoulutuksesta. Lopuksi annoin vielä vapaan sanan haastateltaville, mikäli he halusivat lisätä tai tarkentaa jotain haastattelussa ilmi tullutta asiaa tai kokivat, että jokin asiaan tiivistä liittyvä aihealue jäi kokonaan käsittelemättä.

Aineiston purkaminen alkoi minidiscillä äänitettyjen haastattelujen litteroinnilla. Litterointi oli niin sanottua asialitterointia eli jätin yksittäiset asiaan kuulumattomat äännähdykset sekä toistot pois. Sen jälkeen luokittelin jokaisen haastateltavan vastauksia eri teemoihin. Osa aiheista sivusi useampaa teemaa, joten teema-alueiden sisällötkin menevät osittain päällekkäin. Haastattelujen teema-analyysin jälkeen tutkin, mitä yhteneväisyyksiä eri haastateltavien teemoista löytyy. Samoin merkitsin ylös huomattavan eriävät mielipiteet. Tulkitessani yhteneväisyyksiä palasin vielä alkuperäiseen litterointiin varmistuakseni, että en ollut tehnyt omassa tiivistelmässäni liian yleistäviä johtopäätöksiä haastateltavien mielipiteistä ja siten vaikuttanut analyysin tuloksiin.

Joissakin haastatteluissa koulutusta arvioitaessa haastateltava viittasi kursseihin mainitsemalla niitä pitäneiden opettajien nimiä. Tämä johtunee siitä, että he tiesivät haastattelijan opiskelevan samassa koulutusohjelmassa ja tietävän tiettyjen opettajien kurssit ja niiden sijoittumisen opintoihin. Analysoidessani eri opintojen arviointeja sijoitin nämä nimeltä mainittujen opettajien kurssit kyseessä oleviin opintokokonaisuuksiin. Analyysissäni käsiteltävät opintokokonaisuudet määräytyvät aineenopettajakoulutuksen kokonaisuuksien mukaan eli ainelaitoksen opinnot, didaktiset opinnot ja harjoittelut. Mikäli haastateltava ei arvioinut opintokokonaisuutta yleisesti, analyysissäni hänen mielipiteensä mainitaan koskevan osaa opintokokonaisuudesta.

5.4 Ennako-oletukset ja tutkijan rooli

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti selkeästi se, että olen itsekin opiskellut ylimääräisiä sivuaineita saadakseni kahden aineen opettajan kelpoisuuden. Omat kokemukseni sivuaineiden ainelaitosten toiminnasta ja toisen opetettavan aineen opiskelusta ovat varmasti vaikuttaneet tutkimukseeni muun muassa haastattelukysymyksiä laadittaessa. Lisäksi ennako-oletukset sisältävät taustakirjallisuudesta nousseiden oletusten lisäksi omia kokemuksiani.

Ennako-oletuksina oli, että aineenopettajakoulutuksessa ei oteta riittävästi huomioon pedagogista näkökulmaa. Ainelaitosten opinnot ovat hyvin erillinen kokonaisuus verrattuna pedagogisiin opintoihin. Taustakirjallisuuden perusteella voisi kuitenkin olettaa, että musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa opettajuus on vahvemmin läsnä kuin muissa aineissa, koska se tähtää suoraan ja ainoastaan opettajan ammattiin.

Toinen ennako-oletus oli, että musiikinopettajat haluavat toisen opetettavan aineen, koska he haluavat parantaa työllistymismahdollisuuksiaan. Laaja-alainen kelpoisuus helpottanee myös, jos musiikin tunnit eivät riitä päätoimisuuden täyttämiseen.

Olen ollut koko tutkimuksen tekemisen ajan tietoinen subjektiivisista kokemuksistani aiheeseen liittyen. Haastatteluihin valmistautuessani pyrin miettimään, kuinka muotoilen kysymykset käytännössä, jotta en johdattelisi haastateltavaa mieleisiini vastauksiin. Huomasin haastatteluiden aikana pitäväni ehkä jopa liian neutraalia linjaa, koska haastateltavia täytyi erikseen rohkaista puhumaan suoraan ja kaunistelematta kokemuksistaan.

Analyysiä tehdessäni palasin aineistoon ja tarkistin sitä yhä uudelleen, jotta saisin pidettyä tulkintani mahdollisimman objektiivisena. Samalla saatoin varmistaa sen, etten tee liian pitkälle vedettyjä päätelmiä haastateltavien vastauksista ja niiden samankaltaisuudesta. Pyrin pitämään haastateltavien äänen mahdollisimman vahvana valmiissa analyysissä.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2000) tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa muun muassa haastatteluaineiston laatu. Aineiston laatua parantaa hyvä haastattelurunko, teknisen välineistön ylläpito, rungon tarkistaminen haastattelun lopussa sekä haastattelun litteroiminen pian haastattelemisen jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185.)

Käsitteet reliaabelius ja validius ovat alun perin kvalitatiivisen tutkimuksen käsitteitä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186). Kvalitatiivisen tutkimuksen puitteissa täytyy ottaa huomioon, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja kysymys on hänen tulkinnoistaan ja hänen valitsemistaan käsitteistöistä. Tästä johtuu, että laadullisessa tutkimuksessa rakennevalidius vaikuttaa sen luotettavuuteen eniten. Käytännössä tutkijan tulisi kyetä dokumentoimaan mahdollisimman tarkasti, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan analysoitavien maailmaa niin kuin hän on sen tehnyt. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186–189.)

Reliaabeliutta voidaan tarkastella kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähinnä tutkijan toiminnan luotettavuutena (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Reliaabeliuteen vaikuttaa muun muassa, onko kaikki käytettävissä oleva materiaali otettu huomioon tai onko litterointi moitteetonta. Haastattelujen tulokset ovat kuitenkin aina haastateltavan ja haastattelijan yhteistoiminnan tulosta, joten vaikka toinen tutkija toistaisi tutkimuksen jokaista teknistä yksityiskohtaa myöten, eivät tulokset olisi välttämättä samat. Eri tulos ei välttämättä tarkoita, että tutkimusmenetelmä tai tutkimus on heikosti toteutettu. (Hirsjärvi & Hurme 2000 189.)

6 TUTKIMUSTULOKSIA

Tutkimuksen tulokset esitellään kahdessa osassa. Ensin avataan jokaisen haastatellun henkilön omat vastaukset eri aihealueista, jotta yksittäisen henkilön vastausten linja tulee ilmi. Sen jälkeen vastaukset esitetään aihealueittain, jotta henkilöiden vastauksia voidaan verrata toisiinsa.

6.1 Veera

Veera aloitti opiskelunsa Jyväskylän yliopistossa vuonna 1991 pääaineenaan musiikkikasvatus ja hän valmistui vuonna 1999. Hän opiskeli myös draamakasvatuksen aineopinnot, jotka päättyivät vuonna 2000. Hän haki sivuaineeksi myös liikuntakasvatusta, mutta ei saanut opinto-oikeutta opiskeluaikanaan. Veera aloitti kuitenkin liikunnanopettajana toimiville opettajille tarkoitetut pätevyitysopinnot Jyväskylän yliopistossa tammikuussa 2005 ja sai liikunnanopettajan pätevyyden vuoden 2006 loppuun mennessä.

Veera siirtyi työelämään vuonna 2000 ja teki aluksi muun muassa äitiysloman sijaisuuksia. Hän on ollut nykyisessä työpaikassaan neljä vuotta päätoimisena tuntiohjaajana, johon kuuluu liikunnan opetusvelvollisuus. Hän sai työhaastattelussa vakuutettua kompetenssinsa liikunnan opettamiseen harrastuneisuudellaan. Hän kuitenkin halusi opiskella liikunnanopettajan kelpoisuuden, kun siihen tuli mahdollisuus.

Veeran mukaan työllistyminen opetusalaan on melko helppoa, jos on valmis tekemään lähes mitä tahansa opettajan töitä. Jos tähtäimessä on virka, Veeran mielestä niiden perässä pitää olla valmis menemään syrjäisemmille paikkakunnille töihin. Hän myös arveli, että taideaineiden ja erityisesti musiikinopettajien virkoja lopetetaan myös pienemmällä paikkakunnilla, joten niitä on nykyisin entistä vaikeampi saada. Veera pitää tärkeimpänä motiivina toisen opetettavan aineen opiskelemiseen vaihtelun saamista omaan työhön. Lisäksi se auttaa työllistymisessä, koska työmarkkinoilla on siten enemmän valinnanvaraa.

Veera kokee haastavana ja tärkeänä työssään oppilaiden kohtaamisen. Hän pitää opettajan tärkeimpänä ominaisuutena lämmintä sydäntä, koska nykyään opettaja joutuu valitettavan usein toimimaan myös ”sosiaalitätinä”. Hänen mukaansa oppilaille on nykyään enemmän ongelmia ja se näkyy myös pienemmilläkin paikkakunnilla. Lukio-opetuksessa opettaja tarvitsee Veeran mielestä enemmän tietotaitoa kuin perusopetuksessa vastatakseen opiskelijoiden tiedonjanoon.

Veera koki, että hänen opiskeluaikanaan musiikkikasvatuksen opinnot olivat enemmän muusikko- kuin opettajasuuntautuneita. Hän koki saaneensa valtavasti tietoa ja taitoa, ja hän kuvittelikin, että hän tulee tarvitsemaan kaikkea sitä opettajan työssä. Sitä, kuinka opettaja voi välittää tietoa eteenpäin opiskelijoille, ei Veeran mukaan opinnoissa opetettu. Työkokemus on osoittanut Veeralle myös sen, että opettaja tarvitsee käytännössä vain murto-osaa omista taidoistaan.

”Mut se että sulla on se (tieto), varsinkin lukion puolella, kun se on joskus hankittu niin helpottaa ihan älyttömästi että sä pystyt niinku latelemaan apteekin hyllyltä tiettyjä asioita tai sitten ainakin on joku paikka mistä sä nopeesti saat selville, että totta kai se on, et se vaikuttaa ainakin lukiolaisiin, et se saa niiden silmät aukeemaan silleen, et jee kivaa, et joku tietää jostakin...” (Veera)

Veeran mukaan draamakasvatuksen opinnot olivat erittäin käytännönläheiset ja opettamiseen suuntautuneet, jopa enemmän kuin opiskelijat itse. Liikuntapedagogiikan opinnot taas lähtivät suoraan koulumaailman tarpeista, koska opiskelijatkin olivat työelämässä toimivia liikunnanopettajia. Veera sanoikin, että käytännön kokemukset auttavat tiedon suodattamisessa, koska kokemusten perusteella osaa paremmin löytää itselleen todella tärkeät asiat sen sijaan, että yrittäisi imeä kaiken tiedon itseensä.

Veeralla oli melko negatiivinen kuva opettajan ammatista eivätkä opinnot muuttaneet tätä ennakkokäsitystä. Työelämään siirryttyään hän huomasi kuitenkin, että opettajan työ on vapaampaa ja hauskeempaa kuin hänen ennako-oletuksensa oli.

”Enemmän vapauksia ja semmosta. Toisenlaista. Oma persoona pääsi toisella lailla töihin.” (Veera)

Hän kokee joutuneensa opettelemaan opettamiseen liittyviä asioita kantapäähän kautta.

”...sain tietoja ja taitoja joo. Kaikki perustiedot ja taidot ja paljon ekstraa. Mut sitten se, että miten se annetaan näille yläastelaisille ja miten se opetetaan niille niin siihen ei paneuduttu. Se oli se, joka puuttu.” (Veera)

Veeran mielestä koulu on työyhteisönä haastava, koska yhteistyötahoja on paljon ja sitä kautta kohtaa paljon erilaisia ihmisiä. Pienessä kunnassa yhteistyöverkoston kuuluvat lisäksi esimerkiksi seurakunta, urheiluseurat ja kunnan vapaa-aikatoimi. Aiemmin Veera oli ajatellut, että kontakti oppilaisiin riittää, mutta nyt hän on huomannut, että työyhteisöllä on suuri merkitys opettajan työssä.

Hän mainitsee työyhteisössä olevan muun muassa toimijoita, ”joo-joo-tyyppejä”, jotka myöntyvät kaikkeen, mutteivät tee mitään ja sellaisia, jotka käyvät pitämässä tuntinsa, eivätkä osallistu muuhun toimintaan. Itsensä Veera kategorisoi toimijan rooliin.

”...minusta on tullu laiskempi, mie yritän jakaa, mutta mie oon huono siinä, että mie oon yrittäny nyt oppia jakamaan, koska se on aika... tuo juhla-aika on varsinkin aika työlästä.” (Veera)

Hän kuitenkin sanoo, että omassa työyhteisössään hänet automaattisesti lokeroidaan toimijaksi opettavien aineiden toiminnallisuuden perusteella ja toisinaan vastuu langetetaan automaattisesti hänelle. Hänen mukaansa laaja-alaisella kelpoisuudella ei ole merkitystä työyhteisössä, mutta opettavalla aineella on.

”on se niinku huomattavasti paljon erilaisempaa se istuvan työn tekeminen, ku tämä.” (Veera)

Hänen mukaansa toisaalta musiikin ja liikunnanopettajaa ei oteta vakavasti, koska lukuaineita pidetään tärkeämpinä, toisaalta kuitenkin juhlien alla arvostus nousee. Työyhteisö siis stereotypisoi opettajia aineen perusteella.

6.2 Veikka

Veikka on musiikin ja historian opettaja. Hän aloitti opintonsa Jyväskylän yliopistossa pääaineenaan yleinen historia. Hänen tavoitteenaan oli historianopettajan kelpoisuus. Veikalla oli kuitenkin vahva musiikkiharrastustausta ja opiskeluaikaiset musiikkiharrastukset alkoivat vetää häntä puoleensa niin, että hän lopulta haki opiskelemaan musiikkikasvatusta. Veikka pääsi opiskelemaan musiikkikasvatusta ensimmäiseen sivuaineopiskelijoiden ryhmään vuonna 1997.

Valmistuttuaan vuonna 1999 Veikka haki historian lehtorin paikkaa pienestä kunnasta. Hän sai viran sen vuoksi, että näin saatiin samalla kyseiseen kuntaan myös pätevä musiikinopettaja, ensimmäistä kertaa yli kahteenkymmeneen vuoteen. Hän toimikin musiikin- ja historianopettajana seuraavat kolme vuotta. Tämän jälkeen Veikka oli vuoden vuorotteluvapaalla, jonka jälkeen hän oli samassa kunnassa vielä kaksi vuotta virkavapaalla historian lehtorin tehtävistä opettaen päätoimisesti musiikkia. Haastattelua edeltävät kaksi vuotta hän on toiminut vapaan sivistystyön puolella musiikinopettajana.

Veikan mukaan musiikinopettajien työtilanne ei ole hyvä, mutta se ei ole kuitenkaan yhtä huono kuin historianopettajilla. Veikka kertoo saaneensa historian lehtorin viran puhtaasti sen vuoksi, että hänellä oli toisena opetettavana aineena musiikki. Muutamaa vuotta myöhemmin hän oli hakenut historian lehtorin virkaa, mutta ei ollut saanut sitä, koska musiikin pätevyydestä ei ollut hyötyä. Hän arveleekin, että on pelannut itsensä ulos historianopettajien työmarkkinoilta, koska hän on tehnyt viime vuodet pelkästään musiikinopettajan töitä. Hän kuitenkin kokee, että laaja-alaisesta kelpoisuudesta on hyötyä.

”Varmaan se on se, että oisin mää kumpi tahansa niinku pelkästään, niin tottakai mulla ois huonommat mahdollisuudet työllistyä... mut ainakin oon kokenut tän aineyhdistelmän semmosena vahvuutena, että pystyy niinkun erilaisilla perusteilla pääsemään sit niinku jommasta kummasta portista, niinku toistaseksi onkin käynyt...” (Veikka)

Veikan mielestä opettajan työssä tärkeintä ovat ihmissuhdetaidot. Hän sanookin, että opettaja voi osata mitä tahansa, mutta jos oppilasta ei kohtaa eikä näe, mitä ja miten tätä tulisi opettaa, oppimista ei todennäköisesti tapahdu. Veikka kokeekin, että juuri

oppilaan kohtaaminen ja opetuksen muuttaminen erilaisille oppijoille hyödylliseksi on haaste opettajan työssä. Muina haasteina Veikka kokee jaksamisen ja ajan tasalla pysymisen.

Veikan mielestä kahden opettettavan aineen pätevyys antaa opettajalle myös varaventiilin jaksamiseen. Toinen vaihtoehto on aina olemassa ja eri aineiden opettaminen tuo vaihtelua työhön. Toisaalta laaja-alaisen kelpoisuuden haittapuolena voi olla keskittymisen jakaantuminen. Veikka pohti, että opettaja saattaa suorittaa työnsä huolellisemmin ja paremmin, jos hän voi keskittyä vain yhteen aineeseen.

Veikan mukaan historian opinnot olivat tieteellisiä ja niihin liittyi akateeminen vapaus. Opettajan pedagogiset opinnot olivat täysin irrallinen opintokokonaisuus, joiden tulokseen Veikka ei ole tyytyväinen.

”Musta tuntuu, että hirveesti niinkun alisuoriuduin siinä... ..ja jotenkin jäi itelle semmonen tunne, et tää nyt oli vaan tämmönen roiskasu... ..mutta tunne oli aika huono siellä ja ei muistot oo kullannu sitä... Sehän kyllä oikeestaan riitti mulle muodollisesti myöskin musiikinopettajan pätevyyteen, mikä on aika huvittavaa.” (Veikka)

Musiikkikasvatuksen puolella opiskelu oli hänen mukaansa paljon koulumaisempaa. Veikka arveli, että hän on opettajana pitkälti itseoppinut, mutta sai Musiikin laitokselta monta hyvää opettajamallia, joiden toimintaa hän seurasi ja omaksui työtapoja omaan opetukseensa. Veikka haluaisi lisätä opettajan näkökulmaa aineenopettaja-koulutuksessa niin, että opettajuus kulkisi rinnalla koko opiskeluajan. Hänen aikanaan opettajan pedagogiset opinnot ajoittuivat pääaineopintojen loppuvaiheeseen.

Nykyiseen työnkuvaansa liittyen Veikka haluaisi lisäkoulutusta hallinnollisten asioiden hoidossa. Toimiessaan kansalaisopiston ainoana päätoimisena opettajana Veikka joutuu hoitamaan myös koko opiston asioita rehtorin apuna. Hän pohtikin, kuinka musiikinopettajien työnkuva on muuttumassa ja laajentumassa, ja miten koulutus tai lisäkoulutus voisi vastata siihen. Veikka pitää lisäkoulutusta ja kurssitusta erittäin hyvänä asiana. Hän kuitenkin sanoo, että pienetkin asiat, esimerkiksi tapaaminen maakunnan kollegoiden kanssa vinkkien vaihdon ja kahvinjuonnin merkeissä, piristävät ja antavat uutta energiaa työntekoon.

Laaja-alaisella kelpoisuudella on ollut vaikutusta Veikan asemaan työyhteisössä sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä. Hänen ensimmäisessä työpaikassaan esimiehet olivat innoissaan, että Veikka nosti musiikinopetuksen taas tasokkaaksi. Kuitenkin osa kollegoista vaati, että sekä historian- että musiikinluokassa ei saa olla tietokonetta, koska sama henkilö saisi silloin kaksi konetta. Veikka arveleekin, että kaikilla asioilla on kääntöpuolensa.

6.3 Ville

Ville on valmistunut Jyväskylän yliopistosta musiikinopettajaksi vuonna 1988. Hän on myös opiskellut kitaransoittoa, laulua ja orkesterin- ja kuoronjohtoa. Hän opiskeli myöhemmin draamakasvatuksen aineopinnot Jyväskylän yliopistossa ja nämä opinnot valmistuivat vuonna 1994.

Ville on tehnyt työurallaan pääasiallisesti musiikinopettajan töitä, mutta hän on pitänyt ohessa myös ilmaisutaidon kursseja. Siirryttyään nykyiseen työpaikkaansa lukion musiikin lehtoriksi hän on jättänyt draaman opettamisen, koska hänen vastuualueeseensa kuuluu lukion musiikkilinjan suunnittelu ja kehittäminen.

Ville piti musiikinopettajien työtilannetta erittäin huonona, koska taideaineiden vähentämisen myötä virkoja poistetaan. Hänen mukaansa virkoja tulee avoimeksi harvoin ja silloin, kun tulee, hakijoita on 25-30. Villen mielestä opetusministeriön tulisi antaa taideaineille enemmän tilaa, jotta nuoret voisivat valita myös musiikin kursseja. Pelkän musiikinopettajan tutkinnon pitäisi periaatteessa Villen mielestä riittää ja se on hänen kohdallaan riittänytkin. Kuitenkin uudistuvien virkarakenteiden myötä laaja-alaisesta kelpoisuudesta voisi olla hyötyä riippuen siitä, mille luokka-asteelle opettaja haluaa suuntautua.

Ville pitää työssään haasteena oppiaineensa arvostuksen lisäämisen ja ylläpitämisen. Hän haluaa pitää myös kurssit tasokkaina, jotta oppilaat valitsisivat kursseja. Keskeisimpänä haasteena Ville näki kuitenkin positiivisen ilmapiirin luomisen kursseilla. Hän haluaisi, että oppilaat oppisivat musiikkia yleissivistävästi ja saisivat samalla positiivisia kokemuksia musiikin tekemisestä.

Musiikinopettajan ammattitaidon tärkein osa-alue on Villen mielestä musiikilliset taidot. Hänen mielestään opettajan on turha mennä opettamaan asioita, joita ei itse kunnolla osaa. Tämä tulee esiin erityisesti musiikkilinjalaisten opettamisessa, sillä oppilaat ovat erittäin lahjakkaita ja osaavia ikätasoonsa nähden. Ville haluaisikin kehittää omassa opettajuudessaan nimen omaan lisää musiikillisiä taitoja.

Villen työuralla laaja-alaisesta kelpoisuudesta ei ole juurikaan ollut hyötyä ainakaan työnhaussa. Hän luuli, että toisen opetettavan aineen pätevyys nostaisi hänen palkkatasoaan, mutta luulo osoittautui vääräksi. Hän kuitenkin sanoi, että draaman maailman tuntemuksesta on hyötyä musiikinopettajan ammatissa.

”...niin ilman muuta siitä on ollu hirveesti hyötyä sitten tässä mun hommassa... ..että osaa niitä draaman jännitteitä tehdä, vaikka en mä sitä tietenkään tavallaan siinä analysoi vaan se tulee takaraviosta, kovalevyn takaa se.” (Ville)

Lisäksi musiikkiesitysten järjestämisessä ja kokoamisessa draaman ”lakien” tuntemus on eduksi.

Villellä oli jo kokemusta musiikinopettajan työstä hänen aloittaessaan musiikkikasvatuksen opinnot. Hän sanoi, että musiikkikasvatuksen opinnot menivät pitkälti musiikkitieteen opintojen kanssa yhtä matkaa. Se ei Villeä häirinnyt, koska hän kertoi osanneensa siirtää tarvittavat ainekset omaan opetukseensa siitä huolimatta, että opinnoissa ei hänen mielestään ollut kasvatuksellista näkökulmaa. Ville piti opinnoissaan erityisesti siitä, että soitonopetusta oli paljon. Hän koki turhauttavimpana asiana opetusharjoittelut, koska hän ei kokenut saaneensa niistä mitään hyödyllistä.

Tutkinto on Villen mielestä vasta lähtökohta opettamisen oppimiseen.

”Moni luulee, kun käy koulutuksen läpi ja saa sieltä tutkinnon että nyt minä olen valmis, minä osaan kaiken. Ja näinhän se ei missään nimessä ole vaan vasta silloinhan sinä oot saanu ne tietynlaiset ohjeet ja tavat, millä tavalla sä voit lähteä ittees kehittämään.” (Ville)

Villen näkemyksen mukaan hänen työyhteisössään kaikilla aineenopettajilla on oma roolinsa ja vastuualueensa, jota hoitaa. Hän arveli, että hänen roolinsa on hieman näkyvämpi, koska hän järjestää konsertteja ja juhliin musiikkiohjelmia sekä on vastuussa musiikkilinjasta. Laaja-alaisella kelpoisuudella ei ole ollut vaikutusta

hänen rooliinsa tai asemaansa työyhteisössä, koska hänen mukaansa kaikki kollegat eivät edes tiedä, että hänellä on draamaopettajan kelpoisuus. Tämä johtunee osittain siitä, että draama ei ole erillinen oppiaine koulussa.

6.4 Oili

Oili on aloittanut musiikkikasvatuksen pääaineopinnot Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2001. Haastatteluvaiheessa hänellä oli sivuaineenaan kirjallisuus ja myöhemmin hän aloitti myös suomen kielen sivuaineopinnot. Tavoitteena Oililla on saada musiikinopettajan kelpoisuuden lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus. Oili oli suunnitellut opettajan uraa jo pienestä pitäen, mutta vasta lukiossa hän päätti, ettei halua luokan- vaan musiikinopettajaksi.

Oilin näkemyksen mukaan opetuslalla työtilanne on yleensä ottaen hyvä, mutta jos haluaa pelkästään musiikinopettajan töitä, niitä löytyy syrjäisemmiltä ja pieniltä paikkakunnilta. Jos haluaa töihin isommalle paikkakunnalle, Oili arveli toisen opetettavan aineen kelpoisuudesta olevan hyötyä. Oili halusi toisen opetettavan aineen kelpoisuuden paremman työllistymisen toivossa, koska hänen arvionsa mukaan musiikintunnit eivät täytä päätoimisuutta kaikissa paikoissa. Lisäksi hän oli sitä mieltä, että toisen aineen opettaminen tuo hyvää vaihtelua omaan työhön.

Oilin mielestä tärkeintä opettajan työssä ovat sosiaaliset taidot. Niitä tarvitaan sekä oppilaiden että opettajakollegoiden kanssa. Toinen tärkeä asia hänen mielestään on aineenhallinta. Oili ei koe, että koulutus olisi auttanut häntä kehittämään sosiaalisia taitojaan, vaikka kasvatustieteiden ja didaktiikan opinnoissa sivutaan teoreettisesti hieman näitä asioita. Hän piti opinnoista tärkeimpinä instrumenttiensoitto-opintoja ja harjoitteluita. Hän uskoi kuitenkin, että työelämässä menee varmasti muutama vuosi opettellessa käytännön keinoja, joilla pärjää.

”Et tavallaan nyt joutuu vähän sillai niinku hakemaan ite ja sillai niinku kantapään kautta oppimaan monia asioita. Tietenkin pystyy muilta opettajilta jossain opettajainhuoneessa vähän niinku että... onks sulla joku hyvä vinkki...” (Oili)

Oilin mukaan koulutus ei anna selkeää kuvaa opettajan työstä. Hän kuitenkin kehui

erityisesti MATT 1-harjoittelua, jossa käytiin kenttäkouluilla observoimassa musiikinopettajan työtä. Muutenkin harjoittelut olivat hänen mielestään hyödyllisiä, vaikka hän kritisoikin Norssia harjoittelukouluna. Oili haluaisi musiikkikasvatuksen opintoihin lisää soitinopintoja. Kasvatustieteen opinnoissa hänen mielestään tärkeitä olisivat erilaisten ihmisten ja erityisesti erilaisten oppijoiden kohtaamiseen liittyvät kurssit. Yleiset aiheen sivuamiset eivät anna vinkkejä käytännön työelämässä esimerkiksi opetuksen järjestämiseen niin, että erityisoppilaat otetaan huomioon. Samoin yhteistyötä vanhempien kanssa saisi hänen mielestään korostaa enemmän.

Oilin mukaan äidinkieli ja musiikki tukevat aineina hyvin toisiaan.

”Musiikkihan on sillai niinku tämmöstä luovaa. Ja äidinkielessäkin on paljon tämmöstä luovaa toimintaa, kirjoitetaan aineita ja niitähän voi vaikka yhittää, että äidinkielen tunnilla kirjottaa vaikka jotain biisin sanoja ja sitten tehä musiikin tunnilla niihin sanoihin tehä biisejä tai niinku sen sävelet.” (Oili)

Sivuaineopiskelussa Oili kritisoi sitä, että opintoihin kuuluu vain aineenhallintaa. Hän haluaisi enemmän pedagogista näkökulmaa, eväitä käytännön työhön.

Oilin mukaan olisi ihan hyödyllistä, että opintoihin kuuluisi pidempi harjoittelujakso muualla kuin Norssilla. Hän ehdottikin, että opiskelijalle voisi opintojen mielekkyyden kannalta tehdä hyvää olla opettamassa vaikka puoli vuotta opintojen välissä. Näin opinnoistakin saisi enemmän irti, kun käytännön kokemus tukisi opiskelua.

Oililla ei ollut opettajan työkokemusta ennen opintojen aloittamista. Hän on kuitenkin tehnyt opintojen aikana useita lyhyitä sijaisuuksia sekä puolen vuoden osa-aikaisen musiikinopettajan sijaisuuden. Oili haluaisi opettaa pääasiassa musiikkia yläasteella tai lukiossa. Vaihtelun vuoksi hän haluaisi myös muutamia äidinkielen tunteja. Hänen unelmatyöpaikassaan olisi toimiva työympäristö ja -yhteisö.

Oilin näkemyksen mukaan opettajien työyhteisöstä tulee helposti tiivis. Tämä voi olla positiivista yhteisön jäsenille, mutta esimerkiksi uusi opettaja voi kokea sen negatiivisena. Hänen mielestään koulun rehtorilla on suuri vaikutus työyhteisön ilmapiiriin: avoin ja helposti lähestyttävä johtohahmo luo rennomman ja

rakentavamman ilmapiirin kuin autoritaarinen rehtori. Oili mainitsi työyhteisön rooleista esimerkiksi ammattitaitoiset opettajat, joista huokuu ammattitaito ja opettajuus, puuhanaiset ja -miehet, sekä hieman kyllästyneet opettajat, jotka hoitavat opetusvelvollisuutensa ja keskittyvät välitunneilla kahvinjuontiin.

Oili voisi helposti nähdä itsensä organisoijan roolissa. Hän kuitenkin haluaisi mieluummin löytää kultaisen keskitien, jotta ei liialla aktiivisuudella polttaisi itseään loppuun. Hän on huomannut opettajanhuoneissa hierarkkisuutta esimerkiksi opettajien keskuudessa ja heidän ja koulukäyntiavustajien välillä ja Oili haluaisikin itse välttää tällaista lokeroitua. Hän haluaisi itse olla kollegana helposti lähestyttävä. Oilin mukaan laaja-alaisella kelpoisuudella ei ole vaikutusta opettajan rooliin työyhteisössä.

6.5 Otto

Otto opiskelee Jyväskylän yliopistossa pääaineenaan englantia. Sivuaineina hän on opiskellut ranskaa sekä musiikkikasvatusta. Hän aloitti yliopisto-opintonsa syksyllä 2000 ja musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot vuoden 2004 alussa. Hän ei alun perin hakenut suoravalinnassa englanninopettajaopintoja, koska ei ollut vielä varma, halusiko hän opettajaksi. Hän ei koe opettajuutta kutsumusammattina, mutta ajatus opettajuudesta kypsyi opintojen edetessä.

Otto haki opiskelemaan englantia, koska hän oli vahva kielissä ja arveli saavansa korkeakoulupaikan sitä kautta helpoimmin. Vaikka hän taktikoikin opiskelupaikkaa hakiessaan, oli musiikkikasvatuksen sivuaineopintoihin hakeminen täysin hänen oman halunsa ja kiinnostuksensa pohjalta tehty ratkaisu. Otolla on vahva musiikin harrastustausta, sillä hän on käynyt peruskoulun musiikkiluokalla ja lisäksi musiikkilukion. Hän koki haluavansa musiikista enemmän kuin pelkän harrastuksen, joten hän haki musiikkikasvatuksen opintoihin. Otto on tehnyt poikkeuksellisesti opetusharjoittelunsa musiikkikasvatuksen opinnoissa ja kenttäharjoittelunsa englanninopettajana.

Otto on sitä mieltä, että kieltenopettajilla on parempi työllisyystilanne kuin musiikinopettajilla. Kieltenopettajien keskuudessa on hyvin yleistä, että opettajalla on kelpoisuus kahteen opetettavaan aineeseen, yleensä kahteen eri kieleen. Se helpottaa työllistymistä ja jo opintojen alkuvaiheessa kieltenopiskelijoita kehoitetaan ottamaan sivuaineeksi jokin toinen kieli. Otto arveli, että pelkkänä musiikinopettajana voi olla vaikeaa saada päätoimisuuden tunteja täyteen. Mahdollisuutena on myös opettaa useammalla pienellä koululla. Hän piti kuitenkin erittäin hyödyllisenä, että musiikinopettajalla on joko luokanopettajan tai toisen opetettavan aineen kelpoisuus.

Otto koki, että hänellä on melkoisen realistinen kuva opettajan työstä. Syy tähän on se, että hänen perhepiirissään on useita opettajia. Hän sanoikin, että opettajan työ on todellakin työtä eikä todellakaan aina helppoa. Hänen mielestään pätevyys on tärkeää opettajan työssä, mutta harjoitteluvuoden aikana hän myös oppi, että kontakti oppilaisiin on myös erittäin tärkeää. Luontevan kontaktin saaminen oppilaisiin on Oton mielestä taito, joka on synnynnäinen, mutta sitä voi myös kehittää.

Oton mukaan kielten ja musiikin opiskelu ovat hyvin erilaisia, mutta antavat toisilleen vastapainoa. Opettajan ammatin kannalta hän piti tärkeänä tietopuolen opintoja sekä musiikissa että kielissä. Otto mainitsi lisäksi musiikkikasvatuksesta taitoaineita kuten laulu ja bändisoitto. Erityisen tärkeinä hän kuitenkin piti pedagogisia opintoja, joista esiin nousivat harjoittelut sekä didaktiikan käytännönläheiset luennot ja demot. Vaikka Oton mielestä aineenhallinta on tärkeää, hän toivoi tietopainotteisillekin kursseille enemmän opettajan näkökulmaa ja käytännönläheisyyttä. Hän ei kuitenkaan kokenut, että luennoitsijan tarvitsisi antaa valmiita opetuspaketteja, koska myös opiskelijalla on vastuu siitä, kuinka hän työstää saatuja tietoja.

"...mä en ite oo siis tämmönen suoravalittu, elikkä varmaan semmosilla opiskelijoilla on parempi kuva, tulee viinkun opintojen myötä, pikku hiljaa siitä työstä. Et itellä varmaan vasta tää niinkun viime vuosi niinkun jotenkin anto sen... anto jonkunlaista kuvaa sit oikeestaan. Et varmaan on ollu semmonen... ei-niin-realistinen kuva ainakaan ihan vielä opiskelujen alussa. Mut varmaan se antaa ihan hyvänkin kuvan tämmönen suoravalintasysteemi." (Otto)

Otto koki, että kaikki kurssit tukevat opettajaksi kasvamista omalla tavallaan; jopa teoreettisimmat kurssit kasvattavat ammattitaitoa. Käytännönläheiset kurssit tukevat opettajaksi kasvua hänen mielestään selkeämmin. Hän haluaisi kehittää musiikkikasvatuksen opintoja niin, että sivuaineinen opiskelija voisi vapaammin valita instrumenttiopintoja omien vahvuuksiensa ja heikkouksiensa pohjalta. Lisäksi hän haluaisi enemmän tietokoneavusteisia kursseja, koska ne ovat opetuksessakin nykypäivää.

Otto on ollut luokanopettajan sijaisena ylioppilaskirjoitustensa jälkeen. Lisäksi hän on tehnyt muutamia kieltenopettajan sijaisuuksia opintojen ohella. Hän on myös toiminut musiikkileireillä musiikinopettajana. Oton unelmatyö sisältäisi sekä musiikin, englannin että ranskan tunteja. Mieluiten hän painottaisi musiikkia, mutta tekisi mielellään myös kielten tunteja.

Otto arveli, ettei hänellä ole realistista kuvaa opettajan työyhteisöstä. Hän kuitenkin uskoo, että yhteisöstä löytyy perinteisiä ryhmärooleja, esimerkiksi johtaja, sovittelija ja yhteistyöntekijä. Otto näki itsensä toisaalta itsenäiseen, toisaalta taas yhteistyöntekijän rooliin. Hänen ihannetyöyhteisössään omien alojensa ammattilaiset tukisivat toisiaan ja yhteistyö olisi luonteva osa normaalia työtä. Hän kuitenkin pelkäsi, että todellisuudessa työ voi olla paljon yksinäisempää ja itsenäistä puurtamista.

6.6 Laaja-alainen kelpoisuus

Veera oli sitä mieltä, että pääasiallinen motiivi toisen opetettavan aineen opiskelemiseen oli oma vaihtelu. Ville mainitsi pääasialliseksi syykseen halun itsensä ja oppiaineen (draamakasvatus) kehittämiseen. Oton ja Veikan syyt toisen aineen opiskeluun ovat samansuuntaiset kuin muilla. He molemmat ovat opiskelleet musiikkikasvatusta sivuaineena ja opiskelujen aikana molemmilla kypsyi halu jatkaa musiikkiharrastusta ammatiksi asti. Otto ja Veikka halusivat siis opiskella musiikkikasvatusta ja laaja-alainen kelpoisuus oli osa motiivia. Myös Otto mainitsi toisen opetettavan aineen etuna työn vaihtelevuuden. Useamman aineen

opettaminen on mukavaa vaihtelua ja se puolestaan lisää työviihtyvyyttä.

”Jos tekee työkseen vaan sitä musiikkia ja harrastaa vielä musiikkia, niin ehkä voi olla ihan terveellistä tehdä jotakin muutakin.” (Oili)

Samansuuntaisesti Veikka kokee toisen aineen kelpoisuuden ”varaventtiilinä” jaksamiseen:

”...just siksi, että jos alkaa tökkiä, ettei enää jaksa tuota niin kuunnella pianonpimputusta eikä jaksa olla hauska setä joka menee tuota niinku vetämään kivasti bändikerhoo niin sitten on mahdollisuus tehdä jotain muuta.” (Veikka)

Toinen painava ja Oilin mielestä tärkein syy laaja-alaisen kelpoisuuden hankkimiseen oli työllistymisen helpottaminen. Ville myös luuli hetken aikaa, että hän saisi lisäpätevyydellään enemmän palkkaa. Veera koki erityisesti, että kahden aineen opettajalla on työmarkkinoilla enemmän valinnanvaraa esimerkiksi paikkakunnan valinnassa, kuin pelkällä musiikinopettajalla olisi. Veikka oli sitä mieltä, että laaja-alaisella kelpoisuudella voi olla etua työnhaussa, mutta kahden aineen opettajankelpoisuudesta ei välttämättä ole hyötyä: jos työnantaja ei tarvitse toiseen aineeseen opettajaa, ei laaja-alaisen kelpoisuuden omaavalla opettajalla ole etulyöntiasemaa.

Veera, Ville ja Oili mainitsivat huolensa jatkuvasta taito- ja taideaineiden vähentämisestä. Laaja-alaisen kelpoisuuden kautta voi saada päätoimisuuden tuntimäärän täyteen lisäämällä puuttuvat tunnit opettamalla toista ainetta. Otto arveli, että päätoimisuudesta puuttuvat tunnit voi joko täydentää toisen aineen tunneilla tai sitten musiikinopettajan täytyy opettaa useammalla koululla. Veeralla ja Oililla oli samanlainen näkemys siitä, että pelkästään musiikinopettajan töitä löytyy helpommin pienemmiltä paikkakunnilta. Veeran nykyinen työ onkin yhdistelmä kahden aineen opetusvelvollisuudesta. Veikan mukaan historianopettajien työtilanne on todella huono, mutta musiikinopettajilla ei ole paljon helpompaa. Hän kuitenkin mainitsi myös, ettei ole seurannut työmarkkinoita viime aikoina, kun omat työasiat ovat olleet kunnossa.

Veera, Ville ja Oili olivat sitä mieltä, että laaja-alainen kelpoisuus ei vaikuta opettajan asemaan tai rooliin työyhteisössä. Oilin kokemusten mukaan koulun arjessa ”ei

tuijotella papereita”. Ville arveli, että hänen kollegoistaan kaikki eivät edes tiedä, että hänellä on toisen opetettavan aineen kelpoisuus, koska hänellä on vain musiikin tunteja. Veeran mukaan opetettavalla aineella on enemmän vaikutusta kuin kelpoisuuden laajuudella. Hänen mukaansa musiikinopettajaa pidetään toisaalta ”pilipali”-aineen opettajana, toisaalta taas koulun juhlien lähestyessä häntä arvostetaan.

Otto arveli, että laaja-alaisella kelpoisuudella voisi olla positiivinen vaikutus opettajan asemaan työyhteisössä. Lisäksi se voisi edistää yhteistyötä kollegojen kanssa. Veikka on kokenut omakohtaisesti, kuinka laaja-alaisella kelpoisuudella on sekä positiivista että negatiivista vaikutusta työyhteisössä. Toisaalta hän koki esimiestaholta luottamusta ja positiivista huomiota, mutta kollegojen keskuudessa hän sai osakseen kateutta ja negatiivisuutta. Laaja-alaisen kelpoisuuden haittapuolena sekä Otto että Veikka näkivät hajanaisuuden ja pirstaleisuuden.

”...en tiä voiko sitä olla niin ammattilainen ja osaava yhdessä aineessa kun on sitten useempaa,...” (Otto)

Veikka arveli, että hän olisi ollut ensimmäisten työvuosiensa jälkeen paljon parempi musiikinopettaja, jos hän olisi keskittynyt vain siihen. Vastaavasti hän ajatteli myös historianopettajuudestaan.

”...tai en tiedä, on se toisaalta niinkin, että se joka paljon tekee niin se paljon ehtii, siinä on varmaan tietysti perää, että vähän niinkun nopeasti lukiessa on se, että silloin muistaa niinku asioita paremmin,... ..kun jos niinku hitaasti lause lauseelta menis... Onko se haitta tai hyöty, vähän vaikee sanoo.” (Veikka)

Oili oli myös huolissaan ammattitaidostaan, tosin opiskelun kannalta. Hänen mielestään sivuaineena opiskeltava toisen opetettavan aineen kelpoisuus ei anna työkaluja aineen opettamiseen, vaan ainoastaan teoreettista tietoa. Oilin mielestä suppeaan koulutukseen ei sisälly pedagogista näkökulmaa. Veera ei kokenut haittapuolia varsinaisesti laaja-alaisessa kelpoisuudessa vaan lähinnä oman musiikki-liikunta-aine yhdistelmänsä aiheuttamissa käytännön ongelmissa.

Oili oli vastaajista ainoa, joka mainitsi opiskelemiensa oppiaineiden yhdistämisen. Hän koki, että musiikki ja äidinkieli ovat molemmat ilmaisuvoimaisia aineita ja hän visioikin, että äidinkielen tunneilla tehtyjä runoja voitaisiin säveltää ja sovittaa

lauluiksi musiikin tunneilla. Ville puolestaan koki, että hän on saanut draamakasvatuksen opinnoista paljon eväitä musiikinopettajana työskentelyyn. Vaikka hän ei varsinaisesti opetakaan draamaa, hän käyttää draamakasvatuksesta saatuja keinoja musiikintunneilla ja muun muassa orkestereita ja kuoroja johtaessaan.

6.7 Koulutuksen arviointia

Koska lähes kaikilla haastateltavilla oli erilaiset aineyhdistelmät, vertailut musiikkikasvatuksen ja toisen aineen opintojen välillä olivat myös hyvin erilaisia. Veikan mukaan Historian laitoksella oli paljon enemmän yksin ahertamista, mutta toisaalta akateeminen vapaus. Musiikkikasvatuksen opinnot taas olivat paljon koulumaisemmat ja vaativat ryhmän läsnäoloa.

”...sisällöllisesti ja käytännöllisesti niin se musiikkikasvatuksen opiskelu, niin oli se vaativampaa ja haastavampaa siinä mielessä että joutu tekemään enemmän semmosta raakatyötä... että sai semmoset taidot vaikka jossain soittojutuissa, jota ei ollut ennen tehnyt, ja oikeestaan mä muistan nyt, ...että silloin kun mä aloitin ne opiskelut, niin mulla oli semmonen ajatus... suorastaan että selviänköhän mää näistä kuitenkaan, vaikka olin päässyt sisään sinne... ...ja kyl mä muistan, että aika paljon sitten aikaa tiettyihin asioihin tuli käytettyäkin. Et kyl mä koen, et mä oon isomman työn varmaan tenhy siinä, et musta on tullu pätevä musiikinopettaja kun että historianopettajaks tulemisessa oli vaan se, että... ...siinä vaan luiskahti ne vuodet ja ne opinnot tuli suoritettua.” (Veikka)

Otto taas koki musiikkikasvatuksen opinnot rennompina ja vähemmän työläinä kuin englannin opinnot. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, että opinnoissa aineiden erilaisuus on hyvä asia ja aineet tukevat toisiaan.

Veikka oli ensimmäisiä sivuaineopiskelijoita Musiikin laitoksella ja hän otti kaiken hyödyn irti musiikkikasvatuksen opinnoista.

”Mut heti mulla oli alusta lähtien niinku tavoitteena, etten mä lähe pelkästään hakemaan sieltä sitä muodollista 35:ä, vaan mä otan sieltä kaikkee semmosta, mitä sieltä on saatavissa ja mistä mä pystyn rakentaan ammattitaitoo, ja mä tein jotain 50–60 opintoviikon väliltä, että suoritin siinä niin paljon opintoja kun pystyy... Niitä ei ois ehkä välttämättä niinkun hallintohenkilökunta toivonu ees, että sivuaineopiskelija ois siellä niinku opiskellu niin paljon, mutta toisaalta ei niinku ne ei ollu sitä pystynyt silloin vielä rajaamaan... Mää ehkä jossakin vaiheessa niinku onnistuin jotenkin luovimaan silleen, että jotkut erehty pitämäänkin mua ihan musiikkikasvatuksen pääaineopiskelijana” (Veikka)

Veikka teki opetusharjoittelunsa viimeisenä varsinaisena historianopiskeluvuotenaan. Hänen mielestään näköala opettajuuteen jäi hyvin ohueksi ja hän toivoikin, että tilanne olisi nykyään parempi. Veikan opetusharjoittelu ei mennyt hyvin ja hän kokeekin huvittavana sen, että hän sai muodollisen musiikinopettajan pätevyyden epäonnistuneiden historian harjoitteluiden kautta. Hän kuitenkin seurasi vapaaehtoisesti musiikintunteja Norssilla saadakseen jotain tuntumaa musiikinopettajan työhön. Loppujen lopuksi Veikka kuitenkin oli sitä mieltä, että hän on opettajana hyvin pitkälti itseoppinut.

Yleisesti ottaen haastateltavat katsoivat saaneensa riittävästi koulutusta aineenhallintaan opettajan ammatissa. Veera kritisoi oman aikansa musiikkikasvatuksen opintoja enemmänkin muusikko- ei niinkään opettajapainotteisiksi. Hänen mukaansa aineenhallinnasta on kuitenkin hyötyä erityisesti lukion opetuksessa, kun aiheissa edetään syvemmälle. Villen musiikkikasvatuksen opinnot sisälsivät niin ikään paljon teoriaa ja erityisesti klassista musiikkia. Opinnot menivät pitkälti musiikkitieteen opintojen kanssa rinnakkain eikä Villen mukaan opettajan näkökulma juurikaan näkynyt luennoilla.

”...jos sinä et ite tässä koulumailmassa osaa sitä soveltaa siihen hommaan, niin kyllä se sitten jää sillä tavalla niinkun käytännön työssä etäiseksi.” (Ville)

Ville ei kuitenkaan omalla kohdallaan nähnyt ongelmaa tiedon siirtämisessä opetukseen, koska hän haluaa opettaa asiat omalla tavallaan. Toisaalta hän opiskeli samaan aikaan myös konservatoriolla, joten hän opiskeli didaktiikkaa siellä. Ville oli kaiken kaikkiaan sitä mieltä, että vahva musiikillinen koulutus antaa hyvän pohjan musiikinopettajalle. Ville koki myös laajat instrumenttiopinnot erittäin hyödyllisinä.

Otto mainitsi ensimmäisenä tärkeistä musiikkikasvatuksen koulutuksesta saatavista tiedoista ja taidoista aineenhallinnan, hän kuitenkin toivoi myös lisää opettajan näkökulmaa yksittäisille kursseille. Otto oli kuitenkin sitä mieltä, että myös opiskelijalla on vastuu siitä, kuinka hän työstää opittuja asioita ja siirtää opetukseen.

Veikka koki, että musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot olivat olleet hänelle hyvät ja sopivat. Toisaalta hän tekikin paljon ylimääräisiä kursseja, koska sivuaineopintoja ei tuolloin oltu rajattu selkeästi. Hän kuitenkin oli sitä mieltä, että sivuaineisillakin saisi

olla mahdollisimman paljon käytännön musisointiaineita. Otto, jolle musiikkikasvatus oli myös sivuaine, piti hyödyllisimpinä käytännön aineita kuten laulu ja bändisoitto.

Musiikkikasvatuksen koulutuksen kehitys näkyy haastateltavien vastauksista, kun Oili puolestaan toivoisi enemmän instrumenttiopetusta. Oili pitää tärkeinä myös didaktisia opintoja ja harjoitteluja. Tosin Oili kritisoi Norssia harjoittelukouluna ja toivoisi, että kenttäharjoittelua olisi enemmän. Ville koki harjoittelut musiikinopettajakoulutuksen turhauttavimpana osana. Hän ei kokenut saaneensa harjoitteluista juurikaan mitään ja koulutuksesta hän kiittelikin juuri musiikkikasvatuksen opintoja.

Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajalle erityisen tärkeitä taitoja ovat ns. henkiset ominaisuudet. Vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja tarvitaan sekä opetustilanteissa että muissa opettajan tehtävissä. Toisaalta voidaan olettaa, että ihmiset, jotka suuntautuvat opetuslalle, omaavat näitä taitoja, mutta niitäkin voi kehittää edelleen ja ottaa huomioon opettajankoulutuksessa. Haastatelluista Oili ja Veera mainitsivat, että oppilaiden vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ei kiinnitetä huomiota koulutuksessa, vaikka se on opettajan työssä arkipäivää. Kodin ja koulun yhteistyötä pyritään jatkuvasti kehittämään ja opettajat ovat tässä kehitystyössä tärkeässä roolissa.

Veikka mainitsi myös tärkeimpänä ihmissuhdetaidot sekä kyvyn lukea ihmisiä ja tilanteita.

”...Ne tiedolliset asiat on hankittavissa tapaus kerrallaan. Mä ajattelen silleen, ...et jos vähän kärjistää niin se riittää, että on vähän edellä oppilasta, etenee tunnin, pari edellä... Eihän se ihan näin oo... ...mut se on ihan sama, et kuinka paljon sä tiedät, et jos se ei onnistu se vuorovaikutus.” (Veikka)

Veikka koki, että hän on oppinut vuorovaikutustaitojen käyttöä katsomalla hyviä opettajia opiskellessaan musiikkikasvatusta.

”...musiikkikasvatuksen opinnoista niin mä sain monta loistavaa opettajamallia, semmosia, et mä huomaan niitä itessäni, et mä toteutan niitä semmosia piirteitä, mitä mä näin niissä opettajissa siellä laitoksella... ...että mä oon omaksunu semmosia hyviä juttuja, jotka mä oon pystynyt niinku käyttämään työkaluina, että miten niinku ryhmässä, saadan ryhmä mukaan, luodaan siellä niinkun semmosta henkeä...” (Veikka)

Ville oli sitä mieltä, että opetettavan aineksen hallitseminen etu- ja takaperin ovat tärkeimpiä asioita musiikinopettajan työssä.

”Et kyllä se on et tää on just semmonen ammatti, että jos oot yhtään epävarma, niin kyllä se heijastuu siihen opetustyöhön, että kyllä sun pitää hallita ne asiat, mitä sä teet, se tulee se palaute kyllä turhan nopeesti noilta nuorilta.” (Ville)

Villen mielestä opettajalla on oltava rautainen ammattitaito ja hänen tulee myös uskoa siihen. Toisaalta Villen mielestä oma tärkeä taitonsa on myös osata esittää asiat niin hyvin, että oppilaat eivät huomaa, vaikka asia ei olisikaan täysin hallussa.

Otto oli sitä mieltä, että aineenhallinta ja pätevyys ovat erittäin tärkeitä, mutta hän mainitsi myös kontaktin saamisen oppilaisiin.

”...ehkäpä yli kaiken sen osaamisen niin tavallaan... ..semmonen kontakti oppilaisiin... ..että me ollaan samaa tiimiä, eikä me olla toisiamme vastaan, vaan että tehään yhteistyötä..., et saada sellanen niinkun luonteva yhteys oppilaisiin.” (Otto)

Harjoittelut koetaan opettajankoulutuksessa tärkeiksi kautta linjan, koska ne ovat monelle opiskelijalle ensimmäinen kokemus opetustyöstä. Veeran opiskeluaikana ei ollut kenttäharjoittelua lainkaan ja harjoittelut suoritettiin ainoastaan Norssilla. Hänen arvionsa mukaan nykyisin järjestettävät kenttäharjoittelu sekä ensimmäisenä vuonna tehtävä observointiharjoittelu antavat realistisemmän kuvan opettajan todellisesta työstä kuin Normaalikoulun harjoittelu.

Oilin koulutukseen nämä Veeran mainitsemat uudet harjoittelut kuuluivat ja hänkin oli sitä mieltä, että ne antoivat parhaiten tietoa opettajan arkityöstä. Hän kaipasi kuitenkin pidempiä harjoitteluja viikon mittaisen intensiivisen kenttäharjoittelun lisäksi. Oili ei kokenut, että Norssin harjoittelu antaisi realistista kuvaa opettajan työstä. Otto koki saaneensa harjoitteluista ja didaktiikan käytännönläheisiltä demoilta eniten johdatusta opettajuuteen. Hän ei kritisoinut harjoitteluja millään tavalla.

Veera ja Oili olivat sitä mieltä, että työkokemuksen hankkiminen opintojen aikana tukisi opiskelua.

”Kyllä sinänsä jokaiselle tekis tosi hyvää opintojen aikana olla vaikka joku puoli vuotta jossain opettamassa, et pystyis tavallaan siinä samalla niinku hankkimaan sitä ammattitaitoa niinku koulutuksen kautta ja sitten töissä. Siinä niinku näkis sitä kouluelämää. On jotenkin hirveen hankalaa ajatella, että täällä vois kaikkia käytännön asioita ennakkoon opetella, kun ei ne sitten käytännössä mene niin.” (Oili)

”...pitäis olla mahdollisimman paljon töissä ja sen jälkeen tehdä loput opinnot, eli pitäis olla melkein niin, että kolme vuotta olis siinä välissä töissä ja sen jälkeen vois jatkaa opinnot loppuun. Vasta sitten osais poimia ne (tiedot) mitä tarvii.” (Veera)

Toisen opetettavan aineen kelpoisuus opiskellaan yleensä sivuaineena. Oili koki, että hän saa toisen opetettavan aineen kelpoisuuden liian helposti. Tällä hän tarkoitti lähinnä sitä, että suomen kielen ja kirjallisuuden sivuaineopinnoissa ei ole pedagogista näkökulmaa ja opiskelu sisältää ainoastaan aineenhallintaa. Hän oli huolissaan kompetenssistaan opettaa äidinkieltä peruskoulussa.

”En mä sillä, että mulla on nyt tässä hirveesti hinkuja opiskella vielä toista viittä vuotta... Mut se mietityttää, että millasen pätevyyden sitä sitten niinku saa, että antaakse sit tavallaan eväitä siihen koulussa työskentelyyn.” (Oili)

Veeran kokemukset sivuaineiden opiskelusta ovat toisenlaiset Oiliin verrattuna. Hän on opiskellut draamaopettajan kelpoisuuden opiskeluaikanaan ja liikunnanopettajan kelpoisuuden hän on hankkinut työn ohessa. Draamakasvatuksen kouluttajat olivat Veeran mukaan kouluun suuntautuneita jopa enemmän kuin opiskelijat. Opiskelijat olivat enemmän kiinnostuneita teatteriproduktioista. Käytäntö kuitenkin oli se, että erilaisia tekniikoita harjoiteltiin ensin vähän itse, jonka jälkeen niitä lähdettiin toteuttamaan kouluihin. Veera piti hyvänä asiana, että pääsi nopeasti näkemään, kuinka eri tekniikat toimivat koulumaailmassa. Veeran liikuntapedagogiikan opinnot lähtevät koulumaailman tarpeista, koska koulutusohjelma oli suunniteltu työssä toimiville opettajille, joilla ei ollut liikunnanopettajan kelpoisuutta. Veera mainitsi, että saatuaan työkokemusta hän osaa aivan toisella tavalla suodattaa saatua tietoa ja löytää itselleen tarpeelliset asiat sen sijaan, että yrittäisi imeä kaiken informaation itseensä.

Opintoihin toivottiin myös lisää kursseja, jotka eivät kuulu varsinaiseen aineenhallintaan. Vastaajista Veera ja Oili ehdottivat, että kodin ja koulun

yhteistyöhön tulisi kiinnittää enemmän huomiota opinnoissa. Opettajankoulutuksessa kiinnitetään huomiota oppilaiden kanssa työskentelyyn, mutta vanhempien kanssa kommunikointi on olennainen osa myös aineenopettajan työtä. Lisäksi Oili toivoi lisää koulutusta erilaisten oppijoiden kanssa työskentelyyn ja erityisopetuksen järjestämiseen. Veikka puolestaan koki tarvitsevansa lisäkoulutusta koulun hallinnollisten asioiden hoitamisessa. Hän arveli, että aineenopettajan työnkuva on muuttumassa siten, että opettajan täytyy entistä enemmän osata koordinoita erilaisia projekteja ja sitä kautta hoitaa muun muassa erilaisia avustushakemuksia.

6.8 Opiskelu vs. työelämä

Opintojen antama kuva opettajan työstä suhteessa todellisuuteen on yksi puhutuimpia asioita opettajankoulutuksessa. Myös haastatteluissa tämä kysymys nosti esiin keskustelua ja toisaalta monet hieman epäröivät ennen kuin uskalsivat antaa rehellistä palautetta.

Veera huomasi työelämään siirryttyään, että opettajan työ on paljon mukavampaa kuin koulutus antaa ymmärtää.

”Mie ajattelin, että se on maailman kauhein paikka olla ylästeen opettajana... se olikin paljon hauskeempaa kun mitä mie oletin, harjoittelun pohjalta, Norssissa... Enemmän vapauksia ja semmosta. Toisenlaista. Oma persoona pääsi toisella lailla töihin.” (Veera)

Veikka oli sitä mieltä, että koulutus ei anna kovin realistista kuvaa opettajan työstä. Hänen musiikkikasvatuksen opintoihinsa sisältyi kahden päivän observointiharjoittelu kenttäkoulussa, mutta ei varsinaista kenttäharjoittelua. Otto ei ollut mielestään saanut kovin selkeää kuvaa opettajan työstä, mutta selitti asian sillä, ettei hän ollut suoravalittu opettajalinjalle. Hän uskoikin, että suoravalitut saavat paremman kuvan opettajan työstä, koska opettajuus on mukana alusta asti.

Oili sanoi melkoisen jyrkästi, että koulutus ei anna minkäänlaista kuvaa opettajan työstä. Kuitenkin hän mainitsi, että harjoittelut ja erityisesti kentällä tehtävät observointi- ja käytännön harjoittelut luovat realistisimman kuvan työstä.

Veikka arveli, omasta mielestään hieman latteastikin, ettei hänen kuvansa opettajan työstä juurikaan muuttunut positiivisesti tai negatiivisesti työelämään siirtymisen jälkeen. Hän kuitenkin sanoi positiivisena seikkana, että hän ei aiemmin kokenut olevansa opettaja-tyyppiä, mutta on työelämässä huomannut, että ehkä hän onkin.

Ville koki, että hänellä oli jo työkokemuksen myötä jalat maassa jo opiskelemaan tullessaan, ettei hänen kuvansa opettajan työstä muuttunut työelämässä. Hän arveli kokemuksen olleen hyödyksi opinnoissa. Hänen mielestään koulutus vain antaa valmiudet opettajan työhön ja vasta käytännön työssä harjaantuu opettajaksi.

”Ei se kyllä, ei myöskään opetusharjoittelu antanu mitään semmosia taitoja, mitä niinkun sit ihan oikeessa elämässä ja tässä omassa opetustyössä sitten tekee, koska mäkin teen sitä sillä tavalla kun mä haluan. ...Mut tota sieltä sai vaan ne valtakunnalliset ohjeet, mitenkä pitäis toimia.” (Ville)

Veeran mielestä työelämän keskeinen haaste on nykyajan nuoriso, hän vertasikin työtä ”sosiaalitätinä” olemiseen. Häntä arveluttaa, millainen tilanne on suuremmilla paikkakunnilla, koska ongelmia näkyy jo pienillä paikkakunnilla.

Veikka näki työelämän keskeisenä haasteena jaksamisen, koska opettajan työ vaatii heittäytymistä joka päivä. Toisena keskeisenä haasteena Veikka näki myös oppilaiden huomioimisen yksilöinä, jotta kaikki saavat omalle tasolleen sopivaa opetusta. Lisäksi hän koki haasteelliseksi nuorisomusiikissa ajan tasalla pysymisen. Veikka arvelikin, että nuorisokulttuurin mukana pysyminen on myös jaksamiskysymys, hän kuitenkin ei haluaisi urautua tai kangistua kaavoihin.

Ville näki omassa työssään haasteena musiikin oppiaineen tason ja suosittuuden ylläpitämisen. Hän toivoisi, että nuoret kokisivat jatkossakin musiikin kurssit mielekkäiksi ja saisivat kursseilta yleissivistystä ja hyviä kokemuksia musiikin tekemisestä.

6.9 Työyhteisö

Työyhteisö on merkittävä osa opettajan työtä. Erilaiset tiedostetut ja tiedostamattomat roolit vaikuttavat työyhteisön toimintaan ja kollegoiden odotuksiin yksittäisen opettajan työstä. Kuinka laaja-alainen kelpoisuus näkyy työyhteisössä?

Oilin näkemyksen mukaan opettajien työyhteisöistä tulee herkästi todella tiiviitä, koska yhteistyötä tehdään paljon, työ on rankkaa ja kokemuksia puretaan kollegoille. Hänen mukaansa rehtorilla on paljon vaikutusta siihen, miten avoimesti työyhteisössä uskalletaan puhua negatiivisistakin asioista. Jos rehtori on helposti lähestyttävä, opettajien kanssa yhteistyössä ja samalla tasolla, ilmapiiri on vapaampi. Jos taas rehtori on etäinen ja asemat hierarkkisia, tunnelma on ahdistavampi ja asioista supistaan vain omissa kuppikunnissa.

Otto ei kokenut tietävänsä paljoa koulujen työyhteisöjen todellisuudesta, joten hän kuvaili ihanteellista työyhteisöä. Hänen mielestään työyhteisö olisi parhaimmillaan sellainen, jossa oman alansa ammattilaiset, opettajat, tukisivat toisiaan ja yhteistyö olisi luonteva osa työtä. Otto arvelee, että toisaalta todellisuus voi olla yksinäistä aherrusta.

Veeran mielestä työyhteisöllä on suuri merkitys opettajan työhön ja hänen näkemyksensä mukaan työyhteisöön kuuluvat myös koulun ulkopuoliset yhteistyötahot kuten vanhemmat ja esimerkiksi nuoriso- ja urheiluseurat. Hän sanoo ajatelleensa työuransa alkuvaiheessa, että kontakti oppilaisiin riittää, mutta myöhemmin hän on huomannut, että koko työyhteisö on otettava huomioon.

Veikalla ei tällä hetkellä ole varsinaista työyhteisöä, koska hän tekee työtään hyvin itsenäisesti, lähinnä yhteydessä esimieheensä. Hän kuitenkin kokee, että hänen työyhteisöönsä tavallaan kuuluu koko oppilaskenttä ja yhteistyökumppanit, laajemmin sanottuna koko kenttä. Veikalla on kuitenkin kokemuksia tiiviimmästä työyhteisöstä ensimmäisen työpaikkansa osalta, jossa hän koki mukavana sen, että oli kollegoja, joiden kanssa saattoi keskustella työstä.

Ville kokee, että hänen työyhteisössään kaikilla on omat roolinsa tehtäväkentässä ja kukin hoitaa omansa. Jos joitain yhteisiä juttuja on, niin sovitaan yhdessä vastuualueet ja kukin hoitaa oman tonttinsa. Ville kuitenkin arvelee, että hänen roolinsa musiikkilinjan vetäjänä tavallaan sisältää enemmän vastuuta myös koulun ulkopuolelle, esimerkiksi vanhempiin päin.

Oili voisi kuvitella itsensä opettajana organisaattorin rooliin. Toisaalta hän voisi kuitenkin myös nähdä itsensä kultaisen keskitien kulkijana, joka hoitaa velvollisuutensa, mutta ei sen lisäksi hössötä paljoa ylimääräisistä asioista. Hän toivoo, ettei hän koskaan olisi etäinen tai vaikeasti lähestyttävä opettaja työyhteisössään. Oilin kohdalla aika tulee näyttämään todellisuuden.

Otto kokee, että hän saattaisi ottaa melko itsenäisen roolin työyhteisössä. Toisaalta hän kyllä näkee itsessään paljon myös sillanrakentajaa ja yhteistyöntekijää, joten sellaisissa rooleissa toimiminen ei tunnu hänestä vieraalta. Hän voisi siis kuvitella

tekevänsä yhteistyötä saman aineen opettajan kanssa, mutta hän voisi myös toimia yksin.

Veera kokee, että hänen aineyhdistelmänsä asettaa hänet toimijan rooliin työyhteisössä. Hän on kokemuksen kautta yrittänyt oppia jakamaan vastuualueita yhteisissä asioissa, mutta on kokenut sen toisaalta hankalana, koska työyhteisössä vallitsee pitkät perinteet tietyistä toimintamalleista. Veeran mukaan juhlien järjestämisen vastuu on ollut pitkään pelkästään toimijoiden harteilla ja vastuualueiden uudestaan jakaminen on aiheuttanut hieman vastalauseita työyhteisössä.

Veera ei varsinaisesti koe, että laaja-alaisella kelpoisuudella olisi vaikutusta hänen asemaansa tai rooliinsa työyhteisössä. Hänen mukaansa enemmän vaikuttaa opetettava aine, ja koska hänellä on kaksi toiminnallista opetettavaa ainetta, häneltä luonnollisesti opetetaan toiminnallisuutta ja asioiden hoitamista. Veera kuitenkin kokee, että häntä ja hänen työtään arvostetaan työyhteisössä, vaikka hänen aineensa opetusmenetelmät ja -välineet ovatkin hyvin erilaisia lukuaineisiin verrattuna.

Veikan ensimmäisessä työpaikassa laaja-alaisella kelpoisuudella oli vaikutusta hänen työyhteisölliseen rooliinsa ja asemaansa niin hyvässä kuin pahassakin. Veikan toimiessa sekä musiikin että historian opettajana kollegat katsoivat, että hän saa erityiskohtelua. Hän myöntääkin sen, että rehtori ja sivistystoimenjohtaja arvostivat ja kunnioittivat häntä, koska hän kehitti merkittävästi koulun musiikinopetusta. Veikka kokeekin, että laaja-alainen kelpoisuus on vaikuttanut hänen asemaansa sekä positiivisella että negatiivisella tavalla.

Ville ei usko, että laaja-alainen kelpoisuus vaikuttaisi millään tavalla hänen asemaansa tai rooliinsa työyhteisössä. Hän arveli jopa, että kaikki hänen kollegansa eivät edes tiedä hänellä olevan toista opetettavaa ainetta. Ville arveli, että hänen työssään suurin vaikutus asemaan on juhlien ja konserttien järjestämisellä. Hän ei kuitenkaan itse koe, että kaipaisi tunnustusta juhlien järjestämisestä tai kokisi sen tärkeäksi, päin vastoin, hän antaisi mielellään vastuuta sellaiselle, joka haluaisi ottaa vastuuta esityksistä.

Oili ei usko, että laaja-alaisella kelpoisuudella olisi mitään vaikutusta rooleihin työyhteisössä. Hänen mukaansa opettajanhuoneessa ei papereihin tuijotella. Hän arvelee, että tilanne saattaisi olla eri, jos ei ole vielä muodollisesti pätevä opettamassaan aineessa. Silloin kelpoisuudella saattaisi olla väliä.

Otto arvelee, että laaja-alaisella kelpoisuudella saattaisi olla positiivinen vaikutus rooliin ja asemaan työyhteisössä. Hän miettii, että laaja-alaisuudella saattaa saada enemmän arvostusta. Kelpoisuuden etuna hän näkee myös se, että yhteistyö useamman kollegan kanssa on mahdollista.

6.10 Täydennyskoulutus

Työssä olevilta opettajilta kysyttiin, millaista täydennyskoulutusta he kokevat tarvitsevansa ja millaisissa koulutuksissa he mahdollisesti ovat jo käyneet.

Veeran täydennyskoulutus oli omaa luokkaansa siinä mielessä, että hän teki haastattelun aikoihin liikunnanopettajan pätevytymisopintoja, koska hänen opetusvelvollisuuteensa kuuluu liikunta ja hänellä ei ollut siihen muodollista kelpoisuutta. Lisäksi hän on ollut monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kurssilla sekä eteläamerikkalaisten muusikoiden pitämässä työpajassa. Veera mainitsi myös tanssin opiskelun vapaa-ajallaan ammattitaitoa kehittävänä asiana.

Veera koki, että hän kaipaa täydennyskoulutuksilta enemmän virikkeitä omaan opetukseen kuin kasvatustieteen luennoitsijan kertomaan, kuinka esimerkiksi ongelmaoppilas tulisi kohdata. Hän mainitsi, että kirjaesittelytilaisuudet ovat yleensä samalla loistavia koulutustilaisuuksia. Lisäksi hän arveli, että Heinolassa järjestettävät koulutukset, esimerkiksi bändisoittoviikonloput vaikuttavat mielenkiintoisilta. Liikunnan puolelta Veera haluaisi myös lajitaitoa, esimerkiksi budo-lajien viikonloppuun, josta voisi tuoda jotain kouluopetukseen.

Veikka pitää täydennyskoulutusta erittäin tärkeänä.

”...ehottomasti semmonen lisäkouluttautuminen niin se on hyvä juttu, et sen pitäis olla ihan pakollista suorastaan, mut sitten siitä menee niinkun hohto...” (Veikka)

Veikan mielestä lisäkoulutus lisää työn mielekkyyttä, jos se on ajan myötä päässyt laskemaan. Veikka ei ole kovin paljon päässyt käymään kursseilla, mutta hän on kokenut, että ilmaiset, maakunnan kollegojen kanssa vietetyt iltapäivät, joissa vaihdetaan vinkkejä ja ideoita, ovat todella piristäviä ja mielekkäitä. Hän on ennen kaikkea sitä mieltä, että kurssien sisältöjen täytyisi olla vahvasti kiinni työn konkretiassa.

”...nuorena opettajana... ...oli semmonen tietynlainen usko vielä tallella siihen, että kaikki koulutuspäivät oikeestaan on hyviä... ...ja kyllä meidän pitäis kuunnella aina kun joku konsultti tulee sanomaan. Ja sitten aina vähän paheksuvasti katto niitä, jotka aina huikkas väliin, et eiköhän me ihan keskitytä tähän opettamiseen vaan. Sen alkaa löytää nyt itestään vähitellen sen näkökulman, että ei se välttämättä se konsultti, joka tekee sitä hommaa niinku sieltä omasta tornistaan, niin se yhteys sinne todelliseen toimintakenttään saattaa olla aika kaukainen, ehkä se ei kuitenkaan tiä ihan kaikkee.” (Veikka)

Ville kokee, että musiikinopettajien koulutukset, joissa hän on ollut, eivät ole antaneet mitään uutta tietoa hänelle. Hän kaipaaisikin selkeästi esimerkiksi lukion opettajille kohdennettua lisäkoulutusta, koska tieto- ja taitotason tulee olla silloin selkeästi korkeammalla. Hän ei ole käynyt kovin monissa lisäkoulutuksissa, koska kokee, että monia asioita voi opiskella itsekin.

7 TULOSTEN TARKASTELUA JA KEHITYSEHDOTUKSIA

Kaikki haastateltavat sanoivat, että omat syyt olivat tärkein tai toiseksi tärkein motiivi toisen opetettavan aineen opiskeluun. Toinen päämotiivi oli työllistymisen helpottaminen. Kuitenkin kaikki innostuivat puhumaan työllistymisnäkökulmista paljon enemmän kuin muista motiiveistaan, joten sen merkitys painottui vastauksissa. Vastauksista voidaan päätellä, että työllistyminen on erittäin suuri syy hakeutua lisäopintoihin, mutta oma kiinnostus vaikuttaa siihen, mitä toista ainetta lähdetään opiskelemaan.

Laaja-alainen kelpoisuus koettiin etuna lähinnä työllistymisen kannalta, mutta ei niinkään ammattitaidon lisääntymisen näkökulmasta. Omat kiinnostuksen kohteet koetaan erillisenä osa-alueena, jopa ammattitaitoa häiritsevänä tekijänä. Kuitenkin osa vastaajista koki toisen opetettavan aineen kelpoisuuden tärkeänä työssä jaksamiseen vaikuttavana tekijänä. Vaihtoehtojen mahdollisuus ja vaihtelu lisäävät työviihtyvyyttä.

Opettajankoulutuksessa yleensäkin voisi kannustaa opiskelijoita miettimään omia vahvuusalueitaan ja erikoisosaamistaan ammattitaitoa lisäävänä tekijänä. Eri aineiden yhdistäminen tai toisista aineista saatujen pedagogisten keinojen käyttö rikastuttaisi opetusta ja se voisi tuoda jo harjoitteluvaiheessa myös opettajakouluttajille tuoreita didaktisia ideoita. Opettajankoulutuksen tavoitteissahan on mainittu opiskelijan persoonallisen opettajaidentiteetin kasvu ja sen tukeminen.

Laaja-alaisella kelpoisuudella ei ollut suurta vaikutusta opettajan rooliin tai asemaan työyhteisössä. Toisaalta, lieneekö välttämätöntäkään arvottaa opettajia opintopisteiden perusteella? Toisaalta taas stereotypiat tiettyjen aineiden opettajien persoonallisuudesta ovat edelleen yleisiä työyhteisöissä. Tätä ennakkoluuloisuutta on ilmeisesti pyritty poistamaan ainakin Jyväskylän yliopistossa aineenopettajaharjoitteluihin kuuluvalla yhteisprojektilla, jossa eri aineiden opiskelijoista kootaan ”pienoisopettajanhuone”, jonka puitteissa järjestetään teemapäivä normaalikoululaisille.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida väittää, että tiedeaineiden opettajalinjan opinnot eivät olisi opettajasuuntautuneita, koska kukaan vastaajista ei ollut opiskellut opettajalinjalla. Kuitenkin pedagogista näkökulmaa opintoihin kaivattiin lisää, myös esimerkiksi musiikkikasvatuksen teoria-aineissa. Mielestäni pedagogista näkökulmaa tärkeämpää näillä tieteellisillä kursseilla olisi perustella opiskelijoille, miksi kyseinen kurssi on tärkeä opintokokonaisuudessa ja mitä sillä on tarkoitus saavuttaa. Yleinen linja opiskelijoiden keskuudessa tuntuu olevan se, että opiskelijalla on parempi motivaatio kurssin suorittamiseen, jos hän hahmottaa kurssin aseman opintojensa kokonaiskuvassa.

Harjoittelujen merkitys on suuri opiskelijan opettajaidentiteetin kehityksen kannalta. Sekä aiemmissa tutkimuksissa (esim. Mäkelä 1994) että tässä tutkimuksessa ne koettiin tärkeimmiksi. Kuitenkin moitteita tuli siitä, että oma persoona ei päässyt esiin harjoitteluissa. Persoonallisen vapauden suominen opettajaopiskelijoille on suuri haaste ohjaajille. Toiset opiskelijat ovat valmiimpia opettajapersoonia harjoitteluun tullessaan kuin toiset. Osa tarvitsee paljon tukea, osa paljon vapautta. Mielestäni joustavuutta kuitenkin tarvittaisiin molemmin puolin. Opettajankokemusta omaavat opiskelijat voisivat toisaalta suhtautua avoimemmin erilaisiin opetusmenetelmiin, joita heille koulutuksessa tarjotaan. Toisaalta ohjaajat taas voisivat antaa opiskelijoille vapauksia kokeilla erilaisia metodeja etenkin harjoittelun loppuvaiheessa.

Selkeän kosketuspinnan saaminen työelämään on tärkeää opiskelijoiden mielestä. Osa tekee jo opintojen aikana sijaisuuksia, mutta niitä kuten harjoittelujakin leimaa lyhytnäköisyys, koska opiskelija harvoin joutuu suunnittelemaan kokonaista kurssia saati lukukautta. Kaksi vastaajaa ehdottikin, että opinnoista voisi saada enemmän irti, jos välillä kävisi töissä vähintään vuoden. Tämän vaihtoehdon tarjoaminen osaksi opettajankoulutusta on käytännössä mahdotonta, koska peruskoulutuksen päätavoitteena on kuitenkin tarjota pätevien opettajien antamaa koulutusta. Jonkinlainen alumnitutorointi voisi kuitenkin olla vaihtoehto. Opettajat voisivat vaihtaa kokemuksia ja analysoida omaa opettajuuttaan säännöllisesti esimerkiksi viiden vuoden ajan valmistumisen jälkeen.

Opettajat pitävät täydennyskoulutusta hyvänä asiana ideatasolla. Erilaiset koulutustilaisuudet ja luennot saavat kuitenkin osakseen kritiikkiä. Opettajat haluaisivat käytännön työhön pureutuvia koulutustilaisuuksia, kun taas teoreettiset luennot tuntuvat olevan irrallaan koulumaailman todellisuudesta. Kaikki opettajat painottivat aineenhallinnan syventämistä ja monipuolistamista toiveissaan koulutuksen sisällöistä. Lisäksi omaa aktiivisuutta ja harrastamista pidettiin tärkeänä oman ammattitaidon lisäämiseksi ja ylläpitämiseksi. Koulutukset kuitenkin auttavat saamaan työhön virikkeitä, joita ei välttämättä itse osaa hakea.

Vastausten perusteella varsinaisessa opettajankoulutuksessa on helpompi sulattaa teoreettisiakin kursseja, mutta täydennyskoulutuksen tulisi olla mahdollisimman käytännönläheistä. Tämä on mielenkiintoista siinä mielessä, että toisaalta koulutuksen arvioinnissa tuli esiin se, kuinka työkokemus lisää myös taitoa muuttaa teoreettiset asiat itselle sopiviksi käytäntöön. Ilmeisesti kuitenkin opettajat toivovat täydennyskoulutukselta mahdollisimman nopeaa välitöntä hyötyä omaan opetukseensa.

Vastanneiden opettajien kokemat työelämän haasteet olivat hyvin henkilökohtaisia ja vastaukset vaihtelivat jonkin verran. Vastauksista voi kuitenkin nähdä, että opetuksen laatu koetaan haastavana. Toisaalta on halu pitää opetus tasokkaana ja oppilaille mielekkäänä, toisaalta taas laadukkaana siten, että opetus tuottaisi mahdollisimman paljon oppimista ja positiivisia kokemuksia. Kaikkien opettajien vastauksissa tuli esiin se, että oppilaat ovat tärkein osa opettamista ja haasteet kietoutuvat tavalla tai toisella heihin. Kuitenkin myös oma jaksaminen nähtiin haasteena.

Yleisenä linjana voidaan päätellä, että yliopiston luennoitsijoiden tulisi tiedostaa kursseillaan se, opettavatko he opettajaopiskelijoita. Tässä tapauksessa kouluttajien olisi hyvä osata perustella se, millä tavalla hänen kurssinsa on hyödyllinen opettajaksi opiskelevalle. Ihannetilanteessa luennoitsija osaa myös eriyttää opetustaan siten, että hän antaa luennoillaan esimerkkejä siitä, kuinka tietoinesta voisi opettaa koulussa. Tällaisiakin esimerkkejä löytyy.

Kaikki vastaajat pitivät tärkeänä laajoja instrumenttiopintoja musiikkikasvatuksen opinnoissa. Vuosien mittaan instrumenttiopintoja on supistettu, mutta toisaalta yhteistyö Musiikkikampuksen sisällä on tiivistynyt. Jos opiskelija kokee tarvitsevansa lisäopintoja instrumenteissa, on se hänen omasta aktiivisuudestaan kiinni. Yliopiston opettajankoulutuksen tarkoitus on antaa valmiudet tulevaan työhön. Se, miten niitä kehitetään, on opiskelijan tai nuoren opettajan omalla vastuulla. Toisilla opiskelijoilla on paremmat yleismusisointitaidot jo opiskelujen alussa kuin toisilla, mutta kaikki saavat valmiudet pärjätä koulumaailmassa.

8 LOPUKSI

Ennako-oletukseni saivat toisaalta vahvistusta, mutta toisaalta ne myös kumoutuivat tutkimuksen myötä. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma sai kiitosta siitä, että sen kurssit sisältävät näkökulmaa opettajuuteen. Muista aineista liikunta- ja draamakasvatus saivat myös myönteistä palautetta pedagogisesta näkökulmasta. Muilla tässä tutkimuksessa esiin tulleilla ainelaitoksilla opettajan näkökulma on edelleen vähäinen.

Laaja-alaisen kelpoisuuden opiskelemiseen vaikuttavat motiivit olivat ennako-oletuksiini nähden hieman erilaiset. Vaikka kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, että laaja-alainen kelpoisuus helpottaa työllistymistä, toisen opetettavan aineen valitseminen oli henkilökohtaisiin intresseihin perustuva ratkaisu. Moni vastaaja sanoikin, että laaja-alainen kelpoisuus on etu, mutta myös haitta. Osaltaan laaja-alaisuus lisää työn vaihtelevuutta ja auttaa jaksamisessa. He arvelivat, että mikäli aineenopettaja on tarpeeksi innostunut omasta alastaan, hän on myös mahdollisesti paljon ammattitaitoisempi kuin useamman aineen opettaja.

Luukkaisen (2005) mukaan ammattitaidon ylläpitämiseksi opettajan tulee huolehtia lisäkouluttautumisesta. Hän maalaili kuvaa, jossa työ- ja opiskeluelämä vuorottelevat. Samansuuntaisia tuloksia antoi myös tutkimukseni, kun kaksi haastateltavaa ehdotti, että jo perustutkintovaiheessa olisi hyvä tehdä opettajan töitä puolesta vuodesta kahteen vuoteen ennen opintojen päättämistä. Näin myös koulutuksesta olisi enemmän hyötyä.

Toistaiseksi nämä päätökset ovat opiskelijan itsensä hallussa eikä tällaista mallia voida ottaa pakolliseksi opettajankoulutuksessa, koska ei voida taata, että työmarkkinoilla olisi jokaiselle opiskelijalle työpaikka. Samoin uuden tutkintorakenteen putkimaisuus voi aiheuttaa ongelmia, koska töissä oleminen viivästyttää luonnollisesti valmistumista. Kuitenkin ainelaitoksilla voitaisiin ottaa aiempaa enemmän huomioon sivuaineopiskelijat, jotka selkeästi ovat opettajaopiskelijoita, jotta he voisivat osallistua opettajalinjan kursseille ja saada näin välitöntä hyötyä ammattitaitonsa kartuttamisessa.

Tutkimus toi esiin samankaltaisia aineenopettajakoulutuksen ongelmia, jotka ovat ilmenneet Mäkelän tutkimuksessa jo vuonna 1994. Opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun vaikuttavat tekijät ovat edelleenkin ongelma. Kurssien tavoitteiden läpinäkyvyyden lisääminen entisestään saattaisi auttaa opiskelijoiden motivoinnissa. Kaikki kurssit eivät luonnollisestikaan voi olla käytännönläheisiä, mutta näkökulma opettajuuteen on toivottavaa kaikilla kursseilla, joita opettajaksi opiskelevat joutuvat suorittamaan.

Viime aikoina on esitetty, että musiikinopettajakoulutusta pitäisi tulevaisuudessa radikaalisti supistaa. Musiikinopettajan virkoja lakkautetaan tai opetusvelvollisuutta yhdistetään muihin aineisiin tai kansalaisopistojen tai musiikkioppilaitosten virkoihin. Myös opintojen etenemistä on pyritty vauhdittamaan. Kuitenkin aineenopettajan professio vaatii niin korkeatasoista aineenhallintaa, että kahden aineen kelpoisuutta on mahdotonta sisällyttää yhteen maisterintutkintoon. Laaja-alainen kelpoisuus ei ole välttämättömyys työmarkkinoilla, koska teoriassa yhden maisteritutkinnon pitäisi edelleen riittää. Onko käytäntö kuitenkin toisenlainen musiikinopettajille?

Totuus on kuitenkin se, että tulevaisuudessakin tarvitaan ammattitaitoisia musiikinopettajia ja lisäpätevyöitymiseen tulisi tarjota sujuvia ratkaisuja. Jyväskylän yliopiston Musiikin laitos toimii edelläkävijänä laaja-alaisen kelpoisuuden mahdollistavissa vaihtoehdoissa, siitä esimerkkeinä toimivat yhteistyö Opettajankoulutuslaitoksen ja Jyväskylän Ammattikorkeakoulun kanssa. Toisen opetettavan aineen kelpoisuuden haluavat opiskelijat ovat kuitenkin edelleen melkoisen yksin valintansa kanssa. Esimerkiksi ylimääräisen sivuaineen ajoittamisen kanssa voisi opintojen ohjauksesta olla apua. Samoin olisi hyödyllisintä järjestää esimerkiksi harjoittelut siten, että opiskelija saisi kokemusta molemmista aineista, joita hän tulevaisuudessa aikoo opettaa. Näin yliopisto voisi varmistaa, että tulevaisuuden aineenopettajilla on edelleenkin hyvä ammattitaito ja oppimistulokset säilyisivät hyvinä kansainvälisissä vertailuissa.

Tämä tutkimus nostaa esiin aineenopettajakoulutuksen kehittämisalueita tilastollisesti marginaalisen ryhmän näkökulmasta. Vaikka tutkimusaineisto ei ole laaja, siitä voi nähdä musiikkikasvatuksen koulutusohjelman kehityslinjaa ja

joidenkin ongelmien jatkuvuuden. Musiikinopettajien koulutuksen ja tutkinnon kehittäminen on ollut viime aikoina valtakunnallisesti esillä. Toisen opetettavan aineen kelpoisuutta on jopa julkisesti suositeltu musiikinopettajille. Mikäli tällaisia tutkintoja aletaan tulevaisuudessa suositella enemmänkin, olisi aiheellista kiinnittää huomiota siihen, kuinka sujuvasti musiikinopettajan tutkintoon voi liittää opetettavia sivuaineita. Nykyään toinen opetettava aine on ylimääräinen sivuaine, jonka opinnot on usein mahdollista aloittaa vasta pääaineopintojen loppuvaiheessa ja niissä harvoin otetaan opettajasuuntautuneisuus huomioon. Mikäli tätä opintopolkua kehitetään aktiivisesti, on mahdollista, että tässä tutkimuksessa käsitelty laaja-alainen kelpoisuus yleistyy musiikinopettajien keskuudessa.

Aihetta voisi tutkia laajemmin kattaen kaikki laaja-alaisen kelpoisuuden opiskelleet musiikinopettajat. Tällöin olisi jo perusteita määrälliseen tutkimukseen ja tulokset olisivat enemmän yleistettävissä. Tulevaisuudessa musiikkikasvatuksen koulutusohjelman arviointitutkimukselle olisi perusteita, kun uuden tutkintojärjestelmän mukaan opiskelleet valmistuvat ja siirtyvät työelämään.

Lähteet:

- Aho, S. 1996. Itsetunnon vahventaminen ohjaustilanteissa. Teoksessa R. Huhmarniemi (toim.) *Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa*. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (955/2002). Valtioneuvosto. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 15.4.2008, osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020955>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998). Valtioneuvosto. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 14.4.2008, osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001). Valtioneuvosto. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 14.4.2008, osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>
- Autio, M. 2007. Mistä eväät musiikkiluokanopettajaksi? Koulutus ja elämänhistoria opettajuuden muovaajina. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Bladh, S. 2002. Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Eerola, Päivi-Sisko 2007. Mitä musiikinopetukselle kuuluu? Selvitys musiikkikasvattajien työtilanteesta ja musiikin asemasta kouluissa. *Musiikki* (3) 2007, 29–59. Suomen musiikkitieteellinen seura. Helsinki.
- Eloranta, V. 1997. Aineenopettajaksi opiskelevan tavoitteet opiskeluvuodelleen. Biologi-maantieteilijän kasvua opettajaksi. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) *Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi*. Joensuun yliopisto.
- Eteläpelto, A. 1993. Johdanto. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus, 8–13.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 26–49.
- Heikkilä-Laakso, K. 1994. Eräs tapa lähestyä opettajapersonallisuutta. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) *Opettajaksi kasvaminen*. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, S. 1992. Persoonallisuuden huomioon ottaminen opetusharjoittelussa. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Tutkimuksia 100. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Hämäläinen, K. 1996. Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Koskinen, I. 1992. Vastakohta aine vs. kasvatustiede on häviämässä. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Tutkimuksia 100. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Laki vapaasta sivistystyöstä 1998/632. Sähköinen dokumentti, johon viitattu 14.4.2008, osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>
- Lukiokoulutus 2007. Helsinki: Opetushallitus. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 15.4.2008, osoitteessa: <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,438,4171,4196>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MKA kuvaus 2007. Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman kuvaus 2007-9. Musiikin laitos. Jyväskylän yliopisto. Sähköinen dokumentti, johon viitattu 3.4.2008, osoitteessa: <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/opetussuunnitelmat/MKAkuvaus2007-9/view>
- Musiikkikasvatuksen valintaopas 2008. Jyväskylän yliopisto. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 3.4.2007, osoitteessa: <http://www.jyu.fi/hum/opiskelijavalinta/paavalinta/musiikkikasvatus>
- Mäkelä, K. 1994. Tutkinonuudistuksen jälkeinen aineenopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. Joensuun yliopiston Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 17.
- Niemi, H. 1992. Uusi joustava opettaja. Teoksessa S. Tella (toim.) Joustava ja laaja-alainen opettaja. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 7.2.1992. Tutkimuksia 100. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä.

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.

Opinto-opas 2008. HuK- ja FM-tutkintojen suorittaminen. Jyväskylän yliopisto. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 3.4.2008, osoitteessa: <http://www.jyu.fi/hum/opiskelu/perustutkinnot/oppaat/uusi/>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetus 2006. Helsinki: Opetushallitus. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 15.4.2008, osoitteessa: <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,438,4171,4198>

Perusopetuslaki 628/1998. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 15.4.2008, osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Tutkintovaatimukset 2004. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Sähköinen dokumentti, johon on viitattu 14.4.2008, osoitteessa: <http://www.jyu.fi/hum/opiskelu/perustutkinnot/vaatimukset/tutvaat04-05>

Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi – opettajan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turku: Turun yliopisto.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITTEET**Liite 1**

HAASTATTELURUNKO – Kysymykset opiskelijalle

OPISKELUTAUSTA

1. Kerro hieman opiskelutaustastasi? (Kuinka monta vuotta, missä, pääaine+ sivuaineet)
2. Mikä sai sinut lähtemään opetuslalle?
3. Millä perusteella valitsit aineet, joihin erikoistut?
4. Mille luokka-asteelle suuntaudut? (Minkä ikäisten kanssa työskentelisit mieluiten?)

TYÖHISTORIA

5. Oletko saanut opetusalan työkokemusta opiskeluaikana tai ennen opintoja?
6. Millaisena näet työllistymisen opetuslalla?
7. Millainen olisi unelmatyösi?

LAAJA-ALAINEN KELPOISUUS

8. Miksi halusit toisen opettavan aineen kelpoisuuden?
9. Kerro, millaisia kokemuksia sinulla on eri aineiden opiskelusta? Tukevatko aineet toisiaan?
Työlästä/helppoa
– Mitä tärkeitä taitoja olet oppinut?
– Mitkä tekijät ovat olleet erityisen tarkoituksenmukaisia opettajantyötä ajatellen?
10. Mitä etuja näet laaja-alaisessa kelpoisuudessa?
11. Mitä haittoja näet laaja-alaisessa kelpoisuudessa?

NÄKEMYKSIÄ TYÖELÄMÄSTÄ

12. Millaisena näet opettajan työn?
13. Millaisia tietoja ja taitoja pidät tärkeänä opettajan työssä?
14. Mitä opettajan työssä tärkeitä tietoja ja taitoja koulutus mielestäsi antaa? (ainekohtaisuus)
15. Millaisen kuvan koulutus mielestäsi antaa opettajan työstä?

TYÖYHTEISÖ

16. Kuvaile käsitystäsi koulusta työyhteisönä.
17. Kuvaile tyypillisiä rooleja koulun työyhteisössä.
18. Millaiseen rooliin voisit kuvitella itsesi?
19. Onko laaja-alaisella kelpoisuudella mielestäsi vaikutusta asemaan työyhteisössä?
20. Onko vielä jotain, mitä haluaisit lisätä tai tarkentaa?

Liite 2

HAASTATTELURUNKO – Kysymykset opettajana toimivalle

OPISKELUTAUSTA

1. Millainen opiskeluhistoria sinulla on? (tutkinto, montako vuotta, missä, pääaine+sivuaineet)
2. Mikä sai sinut lähtemään opetuslalle?
3. Mille luokka-asteelle suuntaudut? (Minkä ikäisten kanssa työskentelisit mieluiten?)
4. Millä perusteella valitsit aineet, joihin erikoistuit?

TYÖHISTORIA

5. Onko sinulla opetusalan työkokemusta opiskeluajalta tai ajalta ennen opintoja?
6. Millainen työhistoria sinulla on?
7. Kuinka kauan olet ollut nykyisessä työpaikassasi?
8. Kerro nykyisestä työnkuvastasi.
9. Millaisena näet työllistymisen opetuslalla?
10. Millainen on unelmatyösi?

LAAJA-ALAINEN KELPOISUUS

11. Miksi halusit toisen opetettavan aineen kelpoisuuden?
12. Millaisia kokemuksia sinulla on eri aineiden opiskelusta? Tukevatko aineet toisiaan? Työlästä/helppoa
13. Mitä etuja näet laaja-alaisessa kelpoisuudessa?
14. Mitä haittoja näet laaja-alaisessa kelpoisuudessa?

KOKEMUKSIA TYÖELÄMÄSTÄ

15. Millaisia haasteita koet opettajan arjessa?
16. Millaisia tietoja ja taitoja pidät tärkeänä opettajan työssä?
17. Muuttuiko käsityksesi opettajan työstä siirtyessäsi työelämään?
18. Mitä opettajan työssä tärkeitä tietoja ja taitoja koulutus mielestäsi antaa? (ainekohtaisuus)
– Mitä tärkeitä taitoja olet oppinut?
– Mitkä tekijät ovat olleet erityisen tarkoituksenmukaisia opettajantyötä ajatellen?
19. Millaisen kuvan koulutus mielestäsi antaa opettajan työstä?
20. Koetko, että olet saanut koulutusta mielestäsi tärkeissä alueissa käytännön työelämää ajatellen?
21. Oliko ainekohtaisissa opinnoissasi opettajan näkökulmaa? Saitko työkaluja opettaa ainetta?
22. Millaisia ristiriitoja olet kokenut nykyisen työsi ja aikaisempien odotustesi tai saamasi koulutuksen välillä?
23. Millä alueilla tunnet kehittymisen tarvetta?
24. Minkälaista tukea koet tarvitsevasi kehittämisessä? Keneltä?

TYÖYHTEISÖ

25. Kuvaile tyypillisiä rooleja työyhteisössä.
26. Millaisena koit työyhteisön mennessäsi töihin?
27. Millaiseksi koit roolisi tai asemasi työyhteisössä?
28. Onko roolisi tai asemasi muuttunut myöhemmin?
29. Onko laaja-alaisella opettajuudella mielestäsi vaikutusta rooliisi tai asemaasi työyhteisössä?
30. Onko vielä jotain, mitä haluaisit lisätä tai tarkentaa? Saitko sanoa kaiken, mitä halusit?