

"Kun nauttii musiikista ja haluaa sen jakaa. Kaikki muu on sitten vaan tekniikkaa"

**TUTKIMUS NELJÄN MUSIIKINOPETTAJAN
MUSIIKINOPETTAJUUSKÄSITYKSISTÄ**

Piia Laasonen
Pro gradu
Kevät 2009
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department musiikin laitos
Tekijä – Author Piia Leena Hannele Laasonen	
Työn nimi – Title ”Kun nauttii musiikista ja haluaa sen jakaa. Kaikki muu on sitten vaan tekniikkaa.” Tutkimus neljän musiikinopettajan musiikinopettajuuskäsityksistä.	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2009	Sivumäärä – Number of pages 109 + liitteet 3 s.
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Musiikinopettajan työstä ja musiikinopettajuudesta on hyvin erilaisia mielikuvia, riippuen katsojan taustasta ja näkökulmasta. Tutkimusaiheeni muotoutui oman musiikinopettajuuteni etsimisen kautta. Lähtökohtina ovat musiikinopettajuudesta tehdyt aiemmat tutkimukset sekä keräämästäni tutkimusaineistosta nousseet teemat. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä on musiikinopettajuus musiikinopettajan arjen näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää kokonaiskuvaa musiikinopettajuuden eri osa-alueista ja mitä ne pitävät sisällään.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastattelin neljää eripuolella Suomea työskentelevää Jyväskylän Yliopistosta eri vuosina valmistunutta musiikinopettajaa. Haastatteluteemoina käytin musiikinopettajuudesta esiin nostamiani erilaisia rooleja; opettaja, muusikko, musiikkikasvattaja sekä opetusfilosofiaa. Koska tutkimukseni aihe ja haastattelujen teemat olivat hyvin henkilökohtaisia, pyysin haastattelemiani musiikinopettajia tekemään ennen haastattelua kaksi tehtävää: 1) Kuvaile omaa arjen musiikinopettajantyötäsi. 2) Pohdi ja kirjoita ylös omaa opetusfilosofiaa. Aineistoa haastatteluista kertyi paljon ja jo se kertoo musiikinopettajuus käsitteen ja musiikinopettajan ammatin monitahoisuudesta.</p> <p>Tutkimuksesta selvisi, että musiikinopettajat kokivat työnsä mielekkääksi, haastavaksi, mielenkiintoiseksi ja itsenäiseksi. Musiikinopettajan arkeen kuului myös paljon muutakin kuin varsinaista musiikinopettamista. Työ koettiin myös raskaaksi, johtuen sen hektisyydestä ja suurista vaatimuksista. Musiikinopettajalla onkin todellinen riski uupua työnsä alle missä tahansa uransa vaiheessa, ellei hän opi rajaamaan työhön käyttämäänsä aikaa.</p> <p>Opettajat tiedostivat erilaisia rooleja omassa työssään. Roolit muuttuivat tilanteen mukaan ja tukivat toisiaan, eikä niitä voinut kokonaan erottaa toisistaan arkityössä. Opettajat tiedostivat myös oman halunsa ja esteensä musiikinopettajana kehittymiseen. Musiikinopetuksen tavoitteissa korostuivat sekä sosiaalisten taitojen oppiminen, että musiikillisen osaamisen lisääntyminen ja musiikista nauttiminen. Musiikinopettajia huolestutti musiikin aseman huonontuminen koulussa. Musiikinopettajan työ onkin myös taiteen puolesta puhumista. Musiikinopettajuuden ydin tiivistyy haastattelujen perusteella musiikinopettajan henkilökohtaiseen suhteeseen musiikin kanssa. Musiikki ja sen kautta saadut positiiviset kokemukset omassa elämässä olivat olleet tärkeä musiikinopettajan ammattiin johtanut tekijä. Musiikista nauttimisen lisäksi musiikinopettajalla pitää olla halu jakaa musiikin aikaansaamia kokemuksia.</p>	
Asiasanat – Keywords opettajuus, musiikinopettajuus, kasvatus, musiikkikasvatus, pedagoginen ajattelu ja asiantuntijuus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän Yliopiston kirjasto ja musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 OPETTAJAN TYÖ	8
2.1 Opetussuunnitelma – Opettajan työn raamit	11
2.2 Piilo-opetussuunnitelma	13
3 OPETTAJUUDEN ULOTTUVUUDET	16
3.1 Professio	16
3.2 Opettajaprofessio	18
3.2 Opettajuus	20
3.4 Opettajan toiminta	27
3.5 Pedagoginen ajattelu	31
3.5.1 Reflektio	35
3.5.2 Opettajan käyttöteoria	37
3.6 Opettajan ammatillinen kehittyminen	38
4 MUSIIKINOPETTAJUUDEN ERITYISVAATIMUKSET	42
4.1 Ammatti-identiteetti	46
4.2 Asiantuntijuus	48
5 TUTKIMUSASETELMA	53
5.1 Tutkimustehtävä	53
5.2 Tutkimus laadullisena prosessina	53
5.3 Aineiston hankinta	56
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	60
5.5 Ennakko-oletukset	63

6 MUSIIKINOPETTAJIEN MUSIIKINOPETTAJUUSKÄSITYKSET	65
6.1 Musiikinopettajan arki	66
6.1.1 Tuntemukset musiikinopettajan työstä ja sen hyvistä ja huonoista puolista	66
6.1.2 Resurssit, opettajaan kohdistuvat odotukset ja paikkakunnan haasteet	72
6.2 Musiikinopettajuuskäsite ja pedagoginen ajattelu	75
6.2.1 Käsitteet ja roolit sekä niiden suhde opettajan työssä	76
6.2.2 Musiikkikasvattaja ja opetusfilosofia	80
6.3 Kehitys, haaveet ja tulevaisuus	84
6.3.1 Ihanteellinen musiikinopettaja	84
6.3.2 Opettajuuden kehittyminen	86
6.3.3 Tulevaisuus	89
7 PÄÄTÖS	92
7.1 Tulosten tarkastelua	92
7.2 Tulosten luotettavuus	100
7.3 Katse eteenpäin	102
LÄHTEET	105
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Musiikinopettajuudesta ja musiikinopettajan työstä on erilaisia mielikuvia riippuen katsojan taustasta ja näkökulmasta, mutta mitä musiikinopettajan työ oikeasti pitää sisällään? Opiskelen musiikkikasvatusta Jyväskylän Yliopistossa, tavoitteenani valmistua musiikinopettajaksi, ja mielessäni on ollut koko opiskeluajan erilaisia kysymyksiä musiikinopettajuudesta ja siinä ammatissa toimimisesta. Millainen ihminen on musiikinopettaja? Onko hän intohimoinen muusikko, joka harrastaa musiikkia myös vapaa-ajallaan? Pitääkö musiikinopettajan osata soittaa kaikkia soittimia, joita edestään löytää? Miten musiikkia tulisi opettaa? Mitä on siis musiikinopettajuus? Mitä musiikinopettajan työ vaatii musiikinopettajalta?

”Mitä musiikinopettajuus oikein on?” Koulutuksessa olen saanut hyvää opetusta, ohjausta ja harjoitusta koulussa tehtävää opetustyötä ajatellen, mutta olenko sittenkään tietoinen, minkälaiseen soppaan olen omaa opettajan lusikkaani laittamassa. Opiskeluaikana kuulin ja sanoin monesti, että ”kyllä sitä työtä sitten oppii kun on oikeasti opettajan töissä” ja, että ”yliopistokoulutuksesta saadaan ajokortti, jolla päästään kouluun töihin eli opettelemaan ja oppimaan sitä oikeaa opettajantyötä”. Pohdiskeluni pohjalta aloin hahmotella tutkielmaani. Tutkimuksia musiikinopettajien koulutuksesta ja työelämän kohtaamisesta, joissa haastatellaan niin opiskelijoita, musiikinopettajia kuin yliopisto-opettajiakin, on tehty 1990-luvulla useita. Yhteiskuntamme sekä musiikinopettajakoulutus on muuttunut paljon viime vuosikymmeninä ja musiikinopettajuuden tutkimus kaipasikin mielestäni päivitystä tälle vuosituhannele. Halusin kuulla niin sanotusti kentällä työtä tekevän musiikinopettajan näkemyksen omasta ammatistaan ja sen vaatimuksista. Millainen on musiikinopettajan arki? Ovatko nyt jo töissä olevat musiikinopettajatkaan tienneet työnsä koko totuutta ennen kuin vasta työssään musiikinopettajana ja miten he kokevat oman musiikinopettajuutensa?

Näistä mietinnöistäni johtuen, päätin Pro gradu -tutkielmani tavoitteeksi selvittää musiikinopettajuuden kokonaiskuvaa ja sen eri osa-alueita musiikinopettajan näkökulmasta. Tutkimuksessani halusin keskittyä opettajilta kerättyyn tietoon ja heidän kokemuksiinsa omasta musiikinopettajuudestaan. Musiikinopettajuudella tarkoitan tässä tutkimuksessa kuvaa musiikinopettajan työstä. (vrt. Hämäläinen 1996, 10 ja Luukkainen 2005, 18.) Musiikinopettajuus koostuu erilaisista opettajuuden osa-alueista, kuten tehtävät, osaaminen ja ammatillinen minäkäsitys, sekä rooleista, joita ovat esimerkiksi opettaja, kasvattaja, muusikko ja ohjaaja. Opettajan ajattelun tutkimiseen sisältyy myös käsite hiljaisesta tai piilevästä tiedosta. Musiikinopettaja on ammatissaan sekä musiikin, että opettamisen asiantuntija. Tästäkin syystä musiikinopettajuus on siis hyvin monisyinen ja vaikeasti hahmotettava kokonaisuus

Aiemmat tutkimukset yleisestä opettajuudesta sekä musiikinopettajuudesta keskittyvät opettajan koulutuksen kehittämiseen ja työelämän vaatimusten ja koulutuksen annin vertailuun (Ruismäki 1991 ja Hämäläinen 1996). Myös musiikinopettajan identiteetin kasvua opiskelijasta opettajaksi on tutkittu pro gradu tasolla (Räsänen & Vänni 2004). Anttila (2004) on pohtinut musiikinopetuksen painopistettä sekä opettajan ajattelua. Tulisiko musiikinopettajan opettaa musiikkia, eli keskittyä jakamaan tietoa musiikista, vai tulisiko opettajan ensisijaisesti kartuttaa oppilaiden musiikillista tietämystä. Juvonen (2004) taas on tutkinut musiikinopettajaopiskelijoiden musiikki- ja tiedonkäsityksiä.

Mitä tapahtuu koulussa työtään tekeväälle opettajalle yhteiskunnan ja hänen opettajuutensa kehittyessä ennen kuin samaan aikaan uudistuvasta opettajankoulutuslaitoksesta ehtii valmistua uusia opettajia koulutyöhön? Opettajankoulutusta muuttamalla vaikutetaan tulevaisuuden opettajiin, mutta toki koulussa työskentelevä opettajakin haluaa ja pyrkii uudistumaan. Itselleni kuva musiikinopettajuudesta ja musiikinopettajan työstä ei ole selkiytynyt koulutukseni aikana riittävästi ja siksi halusin syventyä tulevaan ammatinkuvaani tarkemmin ja ottaa musiikinopettajuudesta selvää.

Tutkimukseni suunnittelun ja tekemisen aloitin syksyllä 2007. Tuolloin hahmottelin omia ajatuksia selventääkseni, aiheen moniulotteisuuden hahmottamiseksi itselleni ja tärkeiden teemojen ja asiasanojen löytämiseksi käsitekartan (ks. Liite 1). Käsitekartta auttoi hahmottamaan tutkimusaiheeni ja jäsentämään ajatuksiani musiikinopettajan monista rooleista ja työn vaativuudesta. Saatoin poimia siitä omasta mielestäni tärkeät käsitteet ja lähestyä tutkimusongelmaani valitsemistani käsitteistä ja näkökulmasta käsin.

Tutkimukseni haastavana tavoitteena on päästä musiikinopettajien ajatuksiin etsimään vastausta musiikinopettajuuteen ja sen osa-alueisiin. Tavoitteeseen pyrin haastatteleamalla neljää musiikinopettajaa eripuolilta Suomea. He ovat kaikki valmistuneet musiikinopettajiksi Jyväskylän yliopistosta, musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta ja toimineet musiikinopettajina viidestä kymmeneen vuoteen. Haastattelumuotona käytin teemahaastattelua, joka mahdollistaa aiheen syvällisemmän pohdinnan ja mahdollisten lisäkysymysten esittämisen haastattelun aikana. Haastattelut suoritin keväällä 2008. Tavoitteenani on muodostaa jonkinlainen katsaus haastattelemini musiikinopettajien arkityöhön, heidän pedagogiseen ajatteluunsa sekä tulevaisuuden kuvaan omasta opettajuudestaan ja musiikinopetuksesta.

2 OPETTAJAN TYÖ

Opettaja on nähty historian valossa kulttuurisen perinnön vaalijana ja välittäjänä seuraavalle sukupolvelle. Opettajan odotetaan tukevan ihmisen kasvua itsenäisesti ajattelevaksi ja autonomisesti toimivaksi kansalaiseksi, jolla on monipuoliset edellytykset arvioida kriittisesti, kehittää ja hyödyntää kulttuurimme tuotoksia. (Väljærvi 2006, 10–11.)

Jouko Kari (1996) kuvailee opettajan ammattia seuraavilla piirteillä: Opettaja työskentelee palveluammattissa ja auttaa oppilaita sopeutumaan tarvittavat tiedot ja taidot hallitseviksi yhteiskunnan jäseniksi. Opettajan ammatti perustuu kasvatustieteelliselle tietokokonaisuudelle, jonka aputieteitä ovat muun muassa sosiologia, psykologia ja filosofia. Opettajan tehtävät edellyttävät kuitenkin käytännönläheistä opiskelua ja harjoittelua. Työ on sekä itsenäistä työskentelyä, että tiimityötä. Opettajan tulee sisäistää opetussuunnitelman perusteissa kerrotut periaatteet ja opetussisällöt, mutta opettaja toteuttaa ne kuitenkin omalla tavallaan. Opetustilanteissa opettaja on yksin oppilaiden kanssa vailla esimiesten kontrollia ja näin ollen opetuksen arviointi rajoittuu työn vaikuttavuuden arviointiin. Opettajalla on oma ammattietiikkansa ja tämä asettaa hänelle ihmisenä vaatimuksia. Eriasteiset normit ja arvot, jotka liittyvät omaan kasvattajapersoonaan tulee olla hyvin sisäistettyinä. Jotta opettaja voisi olla tyytyväinen työssään, on panostettava pohjakoulutukseen sekä jatkokoulutukseen. Yhteiskunnassa nopeasti tapahtuvat muutokset asettavat vaatimuksia myös opettajan osaamiselle. Toisaalta koko kouluyhteisön tehtävä on pitää huolta siitä, ettei talouselämä tai muut yhteiskunnan vaatimukset peitä alleen lasta ja nuorta ihmisenä. (Kari 1996, 49–50.)

Kasvatukselle voidaan esittää tavoitteita ja ideaaleja. Todellisuudessa näiden tavoitteiden ja ihanteiden sekä koulutuksen käytännön organisoinnin suhde on jännitteinen ja herää kysymys tavoitteiden ja ihanteiden merkityksestä koulutuksen käytännössä. Nykyisessä koulutusjärjestelmässä ihanteiden ja päämäärien toteutuminen ei ole itsestään selvyys vaikka oppilaitoksissa saavutettavia oppimistuloksia ja opettajien työtä seurataan monin arvioinnein ja mittarein.

Koulutus käsitetään usein niin, että se on keskeinen tietojen ja valmiuksien antaja lapsille ja nuorille. Koulun auktoriteettia ja keskeistä tiedonjakajan asemaa ovat kuitenkin vähentäneet joukkotiedotusvälineet sekä teknologian tuomat mahdollisuudet. (Vuorikoski 2003, 28–30.)

Vaikka koulua pidetään keskeisenä tiedonjakajana ja auktoriteettina, ei pidä unohtaa vanhempien ja kodin asemaa sekä heidän kasvatusvastuutaan, johon kuuluu muun muassa monipuolisen ja turvallisen kasvuympäristön turvaaminen. Vanhempien ensisijainen kasvatusvastuu jatkuu lapsen koulunkäynnin alettua. Kasvatusvastuun tasapainoinen jakaminen ja yhteistyö kodin ja koulun kesken voi olla hyvinkin haastavaa.

Kasvatuksesta ja opettamisesta puhuminen ei ole enää muodikasta vaan näiden termien tilalle on tullut oppiminen ja oppimisen ohjaaminen. Kasvattaja -sanaan liittyvä auktoriteetti nähdään usein menneeseen aikaan kuuluvana. Nykyyhteiskunta korostaa itseohjautuvuutta ja kasvatussuhteiden mahdollisimman suurta tasavertaisuutta. Opettajat toimivat oppimisen ohjaajina, joiden tehtävät muuttuvat opetusteknologisten innovaatioiden johdosta oppimistoiminnan organisoimisen suuntaan. Markkinatalouden mekanismit ovat tehneet koulutuksesta kauppatavaraa kun tulosajattelu tunkeutuu kasvatukseen ja kouluihin. Arviointiryhmät tuottavat kansalaisten taidoista ja sivistyksen osatekijöistä listoja, joista tehdään kansallisia ja kansainvälisiä vertailuja, mutta jääkö kasvatuksen eettisille pohdinnoille tilaa mittaamisen keskellä. (Vuorikoski 2003, 30–31.)

Opettajan työ on yhä enemmän voimakkaampien ja nopeampien muutosten kohtaamista. Monivaikutteisten muutosten kohtaaminen edellyttää opettajilta motivaatiota, uuden opettelua, perehtymistä, työtä ja rohkeutta kohdata vastoinkäymisiä ja epävarmuutta. Tämän vuoksi uupunut opettaja vastustaa muutoksia. Uupumus heijastuu väistämättä työhön ja siksi se kannattaa ottaa huomioon opettajuutta ja sen kehittämistä tutkittaessa. (Luukkainen 2004, 36.)

Opettajan työ on jatkuvaa sosiaalista, emotionaalista ja älyllistä vuorovaikutusta omien kollegoiden, oppilaiden ja heidän vanhempien kanssa, mutta yhä kasvavassa määrin kanssakäymistä yhteiskunnan kanssa (Välijärvi 2006, 21). Perttula toteaa, että vuorovaikutukseen perustuvassa opettajan ammatissa olisi tärkeää pohtia, mitä on vuorovaikutus? Millainen on opettajan tapa kohdata toiset ihmiset ja oppilaat ja millainen vuorovaikutus edistää opetustyölle asetettuja tavoitteita. (Perttula 1999, 22–23.)

Opettajat ovat lapsille ensimmäisiä kodin ja vanhempien ulkopuolisia auktoriteetteja, joten opettajan on tunnistettava yleisiä vuorovaikutusperiaatteita sekä omien vuorovaikutustaitojensa vahvuudet ja heikkoudet. Opettajan tulee myös huomioida, että vuorovaikutuksesta suurin osa on muuta kuin puhetta eli nonverbaalista viestintää. Vuorovaikutukseen kuuluu ilmaisun ohella yhtäläillä toisen ilmaisun vastaanottaminen. (Arikoski 1999, 171, 214.)

Opettajan pedagoginen vaikuttavuus perustuu siihen kuinka hän pystyy luomaan monista mahdollisista vaihtoehdoista oppilaiden kasvua ja oppimista tukevan oppimisympäristön. Työn erityispiirteinä voidaan pitää eettistä tietoisuutta, sitä miten suhde uusiin oppimisympäristöihin tulee rakentaa, jotta ne palvelisivat oppilaiden tasapainoista kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Tietotyön ammattilaisena opettajalta odotetaan myös kykyä näyttää omalla esimerkillään mitä on elinikäinen oppiminen käytännössä. Lasten ja nuorten mukana kouluun tuleva yhteiskunnan muutos heijastuu heti koulutyön arkeen. Tämä pakottaa opettajan arvioimaan ja jäsentämään uudelleen ja uudelleen omaa ammatillista osaamistaan. (Välijärvi 2006, 21–23.)

Perttula (1999) huomioi, että opettajan päivittäisessä työssä nousee esille kysymyksiä, jotka vaativat eri määrän pohdiskelua. Kun kaikkein tärkeimmät kysymykset ovat hahmottuneet, vastaukset niihin voivat tulla lähes itsestään. Samalla opettaja voi huomata, että vastauksen löytämisen sijaan tärkeämpää on ihmetellä ja kysellä. Opettajan tehtävä on antaa vastaus tärkeisiin kysymyksiin juuri hänestä parhaiten sopivalla tavalla. (Perttula 1999, 12–13.)

Almialan (2008) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat työn asettamat paineet ja ihanneopettajan mallin stressaaviksi. Opettajilla saattaa olla myös pettymystä omaan työhönsä eikä työyhteisö ole aina yksilölle sopiva. Opettajilla on sinnikäs tavoite menestyä ja työhön uhrattu aika vie usein opettajien vapaa-aikaa. Opettajat ovatkin työuupumuksen riskiryhmässä. Työpaikan sosiaaliset suhteet ja niiden toimimattomuus tai omaan työhön vaikuttamisen mahdollisuuksien heikkeneminen lisäävät myös tyytymättömyyttä opettajan työhön. (Almiala 2008, 198–199.)

Käsitys siitä, että oppimista tapahtuisi vain ja ainoastaan koulussa on muuttunut. Oppimista tapahtuu paljon myös koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Tulevaisuudessa korostuvat oman työn ja oppimisen suunnittelu, jäsentäminen ja arviointi sekä yhteistyötaidot. Lisäksi ajankäytön suhteet ovat muuttumassa. Tämä asettaa opettajille uusia kriteereitä. (Niemi 1996, 32.)

Moniin opettajan ammatin haasteisiin pyritään löytämään ratkaisuja opettajan oman toiminnan kuin myös koulun ja opetussuunnitelman kehittämisestä. Opettajan virkaan kuuluu virkaehtosopimuksen mukaisia koulutuspäiviä, jotka käytetään osittain oman koulun toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Näiden lisäksi opettajia kannustetaan osallistumaan täydennyskoulutuksiin ja siten kehittämään omaa opettajanammattitaitoa.

2.1 Opetussuunnitelma – Opettajan työn raamit

Muiden maiden kollegoihin verrattuna suomalaisilla opettajilla on laaja vastuu koulussa annettavan opetuksen sisällöstä esimerkiksi kurssi tarjonnasta, oppikirjojen valinnasta, kurinpidon ja arvioinnin linjauksesta sekä koulun sisäisestä varainkäytöstä. (Väljärvi 2006, 19–20.) Opetussuunnitelmatyötä markkinoidaan opettajien omaksi kehittelyksi mutta sitä ohjataan valtakunnallisesti laadituilla opetussuunnitelmien raameilla sekä arvioimalla (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31–32).

Vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä on opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetuksen järjestäjällä. Jotta opetussuunnitelma olisi yhtenevä kaikilta osa-alueiltaan, on sen laatimiseen osallistuttava eri opettajaryhmiä,

sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisia ja mahdollisesti oppilaita ja heidän vanhempiaan. Opetussuunnitelmassa tulee täsmentää opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä sekä muita opetukseen liittyviä asioita. Opettajan tulee noudattaa vahvistettua opetussuunnitelmaa. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 10.) Musiikinopettajaa sitovat sekä yleiset opetussuunnitelmassa mainitut kasvatustavoitteet, että ainekohtaiset tavoitteet ja vaatimukset, kuten musiikinopettajalla musiikin tavoitteet ja työtavat.

Tutkiessaan opettajien kokemuksia koulun uudistuksissa, peruskoulu-uudistuksen ja 2000-luvun alun tilanteen pohjalta, Syrjälä, Estola ja Uitto (2006) löysivät keskeiseksi tekijäksi opetussuunnitelman ja sen uudistamisen, toteuttamisen ja suunnittelun. Tutkimuksen keskusteluissa nousi esiin opetussuunnitelmatyön ristiriitaisuus, jota voidaan kuvata seuraavasti. Opetussuunnitelmatyö on hieno idea ja lisää sitoutumista, mutta yhteissuunnitteluun ei ole aikaa tai aika otetaan lapsilta. Suunnitelman laadinta on näkyvää ja kontrolloitua ja suunnitelma on merkittävä. Kuitenkin opetussuunnitelman toteutus on näkymätöntä ja suunnitelma on monesti epärealistinen toteutettavaksi. (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 34, 44.)

Törmän (2003) mielestä opetussuunnitelmatasolla tavoiteltujen oppimiskokemusten määrittely tulisi osittain jättää väljäksi ja avoimeksi. Esimerkkinä Törmä mainitsee opittavan asian merkityksellisyyden oppilaille, mutta merkityksen sisältö voi olla jokaiselle oppilaalle erilainen. Toisaalta oppimisen arvioinnin kannalta on hyvä olla yhteiset osaamisen kriteerit. (Törmä 2003, 98–99.)

Opetussuunnitelmaan määritellään opetuksen tavoitteet ja tehdään arvoja koskevia ratkaisuja. Opetussuunnitelmaan tutustuminen, laatiminen ja omaksuminen edellyttävät opettajan oman arvomaailman ja opetussuunnitelman arvojen kohtaamista ja yhteen sovittamista. Jokainen opettaja tulkitsee opetussuunnitelman omien arvojensa ja viitekehyksensä kautta, jolloin opettajasta muodostuu opettajapersoonallisuus, jolla on oma tapa tulkita opetustehtäviä. Jos opettaja on ollut mukana opetussuunnitelmatyössä, suunnitelmaan sisältyvien arvojen omaksumisprosessi tapahtuu suunnitteluvaiheessa. Mikäli opettaja ei ole osallistunut suunnitelman tekemiseen hänen tulee omaksua valmis suunnitelma ja tunnistaa, hyväksyä ja omaksua suunnitelman taustalla olevat arvot. Jos opettaja ei hyväksy

valmista opetussuunnitelmaa, on turha kuvitella, että hän toteuttaisi sitä moitteettomasti. (Kansanen 2004, 87–89.)

Perttula (1999) väittääkin, että opettajan ulkopuolelta määritellyt opetustyön raamit hämärtävät enemmän kuin selkiyttävät opettajan ymmärrystä siitä, mistä hänen työssään on kysymys. Työn kuva selkiytyy vasta kun opettaja oivaltaa että syyllinen työnkuvan hämäryyteen ei ole ulkopuolinen tekijä vaan pikemminkin opettajan tapa suhtautua muiden esittämiin käsityksiin opettajan työstä. Vaikuttaakin siltä, että jokaisen opettajan on luotava työnsä perusluonne aivan itse. Opettajan on oltava rohkea ja luotettava omaan ajattelutaitoonsa. (Perttula 1999, 17–20.)

2.2 Piilo-opetussuunnitelma

Koulun käytäntöihin liittyy paljon sääntöjä ja tapoja, joiden tavoitteita ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan. Näitä tapoja myös kyseenalaistetaan harvoin. Käytäntöjä voivat olla esimerkiksi oman vuoron odottelu tai tyttöjen ja poikien stereotyyppisten mukainen kohtelu. (Törmä 2003, 111.) Piilo-opetussuunnitelman voisikin määrittellä käsittävän koulun elämäntavan ja opetuksen ulkoiset järjestelyt, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ja oppilaiden keskinäiset suhteet. (Meri, 1992, 55).

Broadyn (1986) mielestä opettajia vaivaa yksilöllistämisen ja psykologisoimisen ammattitauti. Opetuksessa ilmeneviä ongelmia ja niiden syitä etsitään omasta opettajuudesta tai oppilaiden tai rehtorin persoonallisuudesta. Tähän liittyy myös kyky olla näkemättä oppilaiden toimintamahdollisuuksia rajoittavia tekijöitä. Tämä tauti muodostuu ajan myötä mielekkään koulutyön esteeksi. (Broady 1986, 9.)

Törmän (2003) mukaan opetussuunnitelmia ja niiden toteutumista pitäisi tarkastella historiallisina ja kulttuurillisina ilmiöinä, mikä edellyttääkin aikakausien yleisten arvostusten ja normien tuntemusta. Yksilön on vaikea nähdä niihin vaikuttavia ja piileviä normeja ja vääristyneitä tottumuksia, koska hän on omaksunut ne itsestäänselvyyksinä. Koulu on hitaasti muuttuva instituutio, jota kehitetään puheen ja papereiden tasolla, jotka eivät aina tavoita arkisia rutiineja. Perinteiset käytännöt jäävät elämään ilman, että kukaan kyseenalaistaisi niitä. Vakiintuneet asenteet,

normit ja toimintatavat sisältävät piilossa olevia merkityksiä ja ne muodostavat niin sanotun piilo-opetussuunnitelman. Yleisten kulttuuristen stereotyyppien lisäksi opettajan toiminta heijastelee oppilaitoksen perinteistä toimintakulttuuria ja sen taustalla olevia kirjoittamattomia sääntöjä. Oppilaitokseen liittyvät vallankäytön tavat saattavat olla esteenä virallisten oppimistavoitteiden toteutumiselle. Joskus piilo-opetussuunnitelman osat voivat olla opettajan ja oppilaiden tiedostamia, mutta ilmiölle ominaista on, että se jää piiloon, eikä siitä voida keskustella avoimesti. Tuleeko opettajan vallankäytön olla piilossa, vaikka opettajan ammatti edellyttää vallankäyttöä? Kärsiikö opettajan auktoriteetti siitä, että vallankäytön muotoja paljastetaan tai opettajan vallan oikeutusta pohditaan? (Törmä 2003, 109–110.)

Broadyn (1986) mielestä piilo-opetussuunnitelma saattaa eriarvoistaa oppilaita. Koulun onkin tunnustettava, että se opettaa muutakin kuin vain ainekohtaisia taitoja, jotta pystyttäisiin näkemään kuinka koulu toimii ja miten se vaikuttaa oppilaisiin. Kaikki piilo-opetussuunnitelman vaatimukset eivät ole automaattisesti pahoja, vaan pahoja niistä tulee jos vaatimuksia ei tiedosteta. Broady esittää, että piilo-opetussuunnitelma olisi hyvä työkalu jos halutaan tutkailla kuinka kasvatus konkreettisesti tapahtuu. (Broady 1986, 98–100.) Broadyn ajatukset ovat ajankohtaisia vielä kahdenkymmenen vuoden jälkeen julkaisusta. Esimerkiksi nykyään haastetta eriarvoistamisen kitkemiseen koulusta lisäävät muun muassa maahanmuuttajaoppilaat ja erilaiset oppimisen häiriöt.

Piilo-opetussuunnitelman vaikutukset voivat olla voimakkaita, sillä ne suuntaavat koulun ja oppilaan toimintaa usean kouluvuoden ajan. Piilo-opetussuunnitelmaa voidaan pitää oppilaalle toteutuneena opetussuunnitelman osana. Oppilaan henkilökohtaiset koulukokemukset muodostavat hänen oman piilo-opetussuunnitelman. Piilo-opetussuunnitelma voi toimia sosiaalistavana tekijänä tai tulkitsijana oppilaiden koulukokemuksille. (Meri 1992, 74, 78.)

Törmän (2003) mukaan koko kouluyhteisön haasteena tulisi olla piilo-opetussuunnitelman paljastaminen. Moraalisesti arveluttavat toimintarakenteet on purettava ennen kuin kouluun voidaan rakentaa eettisiä toimintamalleja. (Törmä 2003, 127.)

Koulutyön ehdoista, kuten oppitunnin pituudesta, ainejaosta, hierarkiasta, todistusjärjestelmästä, oppiainesisällön ja oppilaiden kokemusten välisestä kuilusta tai oppilaiden sosiaalisesta taustasta, rakentuva piilo-opetussuunnitelma ei muutu vain hyvällä tahdolla ja uusilla pedagogisilla oivalluksilla. Piilo-opetussuunnitelman muuttaminen vaatii koulun yhteistä ja tietoista työtä. (Broady 1986, 15.)

3 OPETTAJUUDEN ULOTTUVUUDET

3.1 Professio

Profession tarkastelun avulla voidaan tarkastella asiantuntija-ammattien tehtävää, asemaa, merkitystä ja merkittävyyttä. Profession käsite on hyvin moniselitteinen, eikä professioiden asemasta voi antaa yksiselitteistä tulkintaa. Professionaalisuus on kuitenkin ammatissaan vahvaa asiantuntijuutta. Yhteiskuntatieteissä termiä on käytetty viittaamaan arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin kuuluu erikoistunut tietoperusta, suhteellisen paljon harkintavaltaa työssään, auktoriteettiasema asiakkaiden ja muiden ammattiryhmien suhteen ja pyrkimys edistää enemmän yleistä hyvää kuin saavuttaa taloudellisia etuja. (Luukkainen 2005, 27.)

Profession tunnusmerkkinä on pidetty tieteellistä yhdistystä ja erityistä ammattieettistä säädöstä, mahdollisuutta soveltaa työssä vapaata harkintaa ja omaehtoista toimintaa tai niiden vaatimaa akateemista koulutusta (Luukkainen 2005,27). Profession sisältyy myös hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tarjoaminen yhteiskunnalle. Professioammattia harjoittavan toimintaa arvioidaan useimmin hänen metodiensa perusteella eikä niinkään tuloksia vertailemalla. Heillä on myös oikeus määritellä toisen tarpeita sekä erityistä ymmärrystä. Opettajilla tämä erityinen ymmärrys voi olla esimerkiksi ymmärrystä erilaisten lasten oppimisesta. (Luukkainen 2005, 27–28.)

Profession tunnuspiirteinä voidaan pitää seuraavia määritelmiä:

- Riittävä erityisasiantuntemus: oma käsitejärjestelmä, joka takaa riittävän tietopohjan päteville ratkaisuille.
- Eettisen koodin omaksuminen: toiminta asiakkaan parhaaksi ja yhteisen hyvän palveleminen
- Ammatillinen autonomia: vastuullinen itsenäisyys ja sitoutuminen ammatilliseen kasvuun ja oman ammattitaidon ja ammatin kehittämiseen.

Tähän kuuluu myös ammatin uudistaminen itseohjautuvasti ja tutkimuspohjaisesti, ilman ulkopuolista valvontaa.

- Ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen parantaminen
- Ammattipätevyyden määrittely: pätevyyskriteereiden asettaminen (Luukkainen 2004, 51.)

Professioaseman tavoitteluun kuuluu ammattikunnan koulutuksen tieteellistäminen. Tämä takaa ammattikunnalle autonomisen aseman, jonka perustana on tutkimusperäinen tieto ja taiteellinen asiantuntijuus. Professionaalistamistarvetta perustellaan usein ammattitaitovaatimusten kohoamisella sekä palveluiden laadun parantamisella. (Vuorikoski 2003, 32.)

Professio-ammatin erottaa muista ammateista myös se, että sillä on jatkuva yhteys tieteeseen ja korkeakoululaitokseen sekä suhteellisen korkea status (Luukkainen 2004, 52–53). Professionalismi on ammattiryhmän pyrkimystä säilyttää, lisätä ja muodostaan valtaa asiantuntijuuteen pohjautuvalle tarkoin rajatulle toimialueelleen sekä pyrkimystä nähdä ja tuoda esille oma työnsä ja asemansa sellaisena kuin he itse haluaisivat. Professionaalistumiskehitys pyrkii kehittämään professionaalisia palveluita ja organisoimaan ja kontrolloimaan niitä. Näitä edistämisen keinoja ovat koulutuksen parantaminen ja erikoistumisen lisääminen, koulutukseen pääsyn rajaaminen ja kontrollointi, asiantuntijuus tiedon monopolisointi, lainsäädännön avulla tapahtuva ammatinharjoittamisoikeuden rajaaminen ja jatkuva edunvalvonta työmarkkinoilla. (Luukkainen 2005, 27–28.)

Tämän professio-tarkastelun pohjalta voidaan opettajan ammatista löytää monta tekijää, joiden perusteella opettajan ammatti on helposti määriteltävissä professioksi. Välijärven mukaan Suomessa on viime vuosina vahvistunut ajattelutapa jonka mukaan opettaja on oman työnsä autonominen suunnittelija, toteuttaja ja jopa sen tutkimuspohjainen kehittäjä. Tällainen ajattelu on kansainvälisestä valtavirrasta poikkeavaa. (Välijärvi 2006, 10.)

3.2 Opettajaprofessio

Opettajat ovat yksi julkisen sektorin professiopyrkivistä ammattikunnista, joka on omine tavoitteineen sekä luomassa että toteuttamassa koulutuspoliittisia linjauksia, periaatteita ja opetussuunnitelmia. (Vuorikoski 2003, 31). Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määritellyistä ammateista kelpoisuuden ja koulutuksen suhteen. Opettajat ammattikuntana katsovat että heidän ammattiinsa liittyy sellaista ammatillista tietoa, jonka vain ekspertti voi saavuttaa. He korostavat myös opettajan ammatin ja profession eettistä näkökulmaa tavoitteenaan pyrkiä lapsen, nuoren ja yhteiskunnan parhaaseen. Reflektointi ja osallistumiskyky ja asiakkaan huomioiminen ovat opettajankoulutuksen, miksei myös opettajuuden, kehittymisen kannalta keskeisiä uudistuvan profession tarkastelussa. (Luukkainen 2004, 53.)

Katz ja Rath (1985; Kari 1996) kirjoittavat tutkimuksessaan professionaalista mielenlaadusta ja ammatillisesta tietämyksestä. Professionaalinen mielenlaatu ilmenee opettajalla haluna tai alttiutena opettaa asioita yhä uudelleen ja uudelleen aina tarvittaessa. Heidän mielestä professionaalisen mielenlaadun käsitettä tulisi pitää ammatillisen tietämyksen rinnalla, jotta opettajankoulutus edesauttaisi taitavaa kasvatuskäyttäytymistä. Malli on pelkistetty, mutta tärkeä jos opettajan haasteena on käyttää taitojaan lasten ja nuorison hyväksi. Professionaalinen mielenlaatu pitää parhaimmillaan sisältää valmiita automatisoituneita pedagogisia piirteitä, jotka toistuvat opettajamaisuutena. Opettajan pätevyyden kriteerinä voidaan pitää professionaalista mielenlaatua. (Katz & Rath 1985; Kari 1996, 47–48.)

On hyvä muistaa, ettei opettajaprofessio, kuten eivät muutkaan profession asemaan pyrkivät ammattiryhmät, ole mikään yhtenäinen toimija. Tähän ryhmän voidaan lukea niin opettajat kuin heidän ammatilliset järjestönsä sekä opettajan kouluttajat. Näiden toimijaryhmien intressit voivat olla ristiriidassa keskenään. (Vuorikoski 2003, 33.)

Opettajuus- ja opettajaprofessio-ajattelua leimasivat pitkälle 1990-luvullekin opettajan profession persoonallisuuden ominaisuuksiin painottunut tarkastelu etsien hyvää opettamista ja opetustaitoa. Opettajan profession tarkastelu onkin ajan myötä kehittynyt teknisen opetustaidon korostamisesta kohti joskus erehtyvää ja reflektiivistä opettajuutta. (Luukkainen 2004, 53–54.)

Profession tulisi kuvata opettajien omaehtoista vastuuta, mutta valitettavasti se on vain opettajiin kohdistettujen vaatimusten peitenimi. Opettajan rooli nähdäänkin eri tavoin eri näkökulmista käsin. Niemi (1996, 33) on yhdistänyt monien tutkijoiden huomioita opettajan työnkuvasta. Opettajan ammatin itsenäistä asemaa puoltavat:

- 1) ammatin vaativa jatkuva oppiminen
- 2) ammatin eettisyys, johon liittyy vastuu ja edellytys arvokysymysten käsittelyyn
- 3) professionalinen autonomia, jotta opettajat voivat olla kumppaneita kehittäessään koulua
- 4) hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus, jotta hän voi ohjata oppilaiden oppimisprosesseja
- 5) opettajat aktiivisia kasvatus- ja oppimismahdollisuuksien edistämässä.

Opettajan työn alisteista asemaan kuvaavat:

- 1) Opettajalle annetut tiukat normit ja ohjeet sekä kontrolli hallinnon edustajilta
- 2) opettajat opetussuunnitelman toteuttajina eivätkä kehittäjinä
- 3) mitattavat tavoitteet ja standardoidut testit ohjaavat oppimisen suuntaa ja kontrollia
- 4) pedagogisen keskustelun välttely
- 5) opettajankoulutuksen käytännöllisyys.

(Niemi 1996, 33.)

Professio termin rinnalle onkin noussut käsite uusprofessionalismi, jonka tavoitteena on ammatin statuksen nostaminen ja pohjimmiltaan yhteiskunnallinen vaikuttaminen inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantamisen kautta. (Niemi 1996, 33.)

Jos opettajan työ halutaan nähdä vastuullisena professiona, tarkoittaa se opettajankoulutuksen jatkuvaa arviointia sekä niiden haasteiden kuulemista, joita muuttuva yhteiskunta luo kasvatukselle. Tulevaisuudesta tulee ottaa vastuu ja pyrkiä aktiivisesti vaikuttamaan siihen. (Niemi 1996, 42.)

Vuorikosken (2003) mukaan opettajien ja opettajankouluttajien professionaalistumispyrkimyksiä on kritisoitu itsekkääksi vallan ja ammattikuntaetujen tavoitteluiksi. Tämä ilmenee autonomiavaatimuksina ja pyrkimyksenä säilyttää ammattikunnan erityistietoa vain asiantuntijoiden hallussa. Vuorikoski esittää opettajien joutuvan toimimaan puskurina yhteiskunnan pakkojen ja oppilaiden odotusten puristuksissa. (Vuorikoski 2003, 40–41.)

3.2 Opettajuus

Opettaminen on keskeistä opettajan työssä, mutta opettajuus pitää sisällään muutakin. Luukkaisen mukaan opettajuus ei ole luettelo opettajan työn osa-alueista vaikka yhdistyykin niihin. Opettajuus on kuva opettajan työstä (Luukkainen 2005, 18). Opettajuutta muovaavat sekä yhteiskunnan kasvaneet odotuksen opettajan työtä kohtaan sekä arjen työssä tarvittavat taidot. Opettajuus on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen ja jokainen opettaja muovaa sitä oman näkemyksensä mukaisesti. Opettajuus koostuu kahdesta ulottuvuudesta ja näkemyksestä: yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan työhön sekä opettajan orientaatiosta tehtävään, joka toteutuu opettajan työnä. Nämä käsitykset voivat mennä osittain tai kokonaan päällekkäin. Opettajuus tiivistyykin käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen 2005, 18–19.)

Opettajuutta ajatellen, tärkeintä olisi sellaisen aktiivisen tiedonkäsityksen omaksuminen, jossa keskeisiä ovat metakognitiiviset taidot, ja sen välittäminen oppilaille. Opettaja ohjaa aktiiviseen oppimiseen pelkän tiedonvälityksen sijaan. Aktiivisessa oppimisessa merkittäviä ovat taas oppilaan vastuullisuus sekä oma-aloitteisuus. (Niemi, 1996, 34.)

Opettajuuden määrittelyssä ja määritelmän muuttumisessa on ratkaisevaa mitä opettaja itse ajattelee ja tekee. Opettajana jaksaminen on sidoksissa opettajan itselleen asettamiin vaatimuksiin, odotuksiin ja käsityksiin omasta opettajuudesta. Tärkeää onkin pohtia onko opettajan käsitys opettajuudesta ristiriidassa ympäristön kanssa, onko opettajan kuva opettajuudesta staattinen vai kehittyvä ja onko opettajuus ristiriidassa sen toteuttamiseen tarvittavien välineiden kanssa. Opettajuuden tulisikin olla nykyään pelkän opettamisen ja vuorovaikutuksen lisäksi enemmän tulevaisuushakuinen ja yhteiskuntasuuntautunut. (Luukkainen 2005, 53.)

Luukkaisen (2005, 54) mukaan tulevaisuudessa opettajuuden osatekijöiksi muodostuvat sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuushakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen eli jatkuva oppiminen.

Valmius oman työn tutkimiseen on opettajan autonomian kannalta tärkeää. Kokeilevan arvioivan, kehittävän, tutkivan ja kyseenalaistavan työtteen omaksuneet opettajat ovat usein koulunsa muutosagentteja. Opettajan työhön sitoutumiseen liittyy usein halu vaikuttaa oppilaiden kasvun mahdollisuuksiin. (Niemi 1996, 38–39.)

Malinen (2002) perustaa tutkimuksensa olettamukselle, jossa oppiaines rakentaa yhteyden opettajan ja oppijan välille. Opettajuuden ydintä on siis oppijan kehittymisen edistäminen juuri opettavan oppiaineeseen suhteen. Malisen mukaan opettajuuden käsitteessä on sisäänrakennettu *edellä olemisen* tai *enemmän tietämisen* idea. (Malinen, 2002, 65.)

Perttulan (1999) mukaan opettajuutta pohdittaessa on ensiarvoisen tärkeää pohtia opettajan ihmiskäsitystä, sillä se ohjaa opettajan tapaa olla ja toimia. Ihmiskäsitys määrittää opettajan toimintaa riippumatta siitä onko opettaja pohtinut omaa ihmiskäsitystään vai ei. Ihmiskäsitystä pohdiessaan opettajan on hyvä olla avoin niin tieteellisesti tuotetuille teorioille, kuin omalle arjen kokemuseräiselle tiedolle. Opettajan on kuitenkin turha etsiä yhtä oikeaa opettajille sopivaa ihmiskäsitystä, sillä ihmiskäsityksen pohdinnan epävarmuus osoittaa, ettei opetustyöllä voi olla

kaikkialla pätevää yhtenäistä perustaa. Tästä johtuen opettaja joutuu sietämään perimmäistä epävarmuutta työssään (Perttula 1999, 23, 38–39.)

Opettajan ammatillisesta identiteetistä on muodostumassa käsite "uusi asiantuntijuus". Sen keskeisiä piirteitä ovat työhön suhtautuminen tutkivasti, eettinen ammattilaisuus sekä kriittisenä muutosvoimana toimiminen työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Opettajia, jotka ovat ammatillisesti ajan tasalla, arvostetaan muiden opettajien ja kollegoiden keskuudessa. Laaja-alainen asiantuntijuus edellyttääkin syvällistä sisältötiedon tuntemusta ja hyvää ajattelutaitoa sekä ammatillista kehittymistä. (Luukkainen 2005, 25.)

Työ määrittää pätevyysvaatimukset, jotka ovat oleellisia työn ansiokkaassa suorittamisessa ja kehittämisessä. Seuraavilla termeillä voidaan määrittää työssä tarvittavaa keskeistä ammattitaitoa myös opettajan ammatin näkökulmasta. (Luukkainen 2005, 42.)

Kvalifikaatio

Kvalifikaation käsite on noussut keskeiseen asemaan tutkittaessa koulutuksen ja työelämän yhteisiä piirteitä. Kvalifikaatiolla kuvataan objektiivisesti niitä vaatimuksia, joita työtehtävät asettavat yksilölle. (Ellström 1994, 29.)

Opettajan kvalifikaatiovaatimukset nousevat myös arkityöstä ja ne on kirjattu esimerkiksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, opettajakelpoisuuksia koskeviin asetuksiin ja viranhakuilmoituksiin. (Luukkainen 2005, 42.)

Kvalifikaatiovaatimuksia toisin sanoen osaamistarpeita voidaan tarkastella myös ryhmän avulla. Silloin tiettyä ominaisuutta ei vaadita yksittäiseltä henkilöltä vaan työyhteisöltä. Oppilaitoksen hakevat usein työyhteisönsä osaamista ei vain hyvää tyyppiä. Tarkoitus on tällöin täydentää työyhteisön osaamista. (Luukkainen 2005, 44.)

Ellströmin (1994) mukaan kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito muodostavat käsiteperheen. Käsitteillä on lähtökohtaisesti sama ydinsisältö, jonka lisäksi niillä on omat sisältönsä. Yksilön kvalifikaatiosta, kompetenssista tai ammattitaidosta puhuttaessa suhteutuvat kaikki termit työtehtävään omalla tavallaan. (Ellström 1994, 19–20.)

Kompetenssi

Työntekijälähtöisessä tarkastelussa kompetenssin katsotaan rakentuvan työntekijän tiedoista, taidoista, kyvyistä ja persoonallisuuden piirteistä, jotka vaikuttavat työn tekemiseen. Työlähtöisessä lähestymistavassa tarkastellaan työn suorittamiseen liittyviä toimintoja ja näistä muodostuu työntekijän pätevyydelle kriteerit. Molemmassa lähestymistavoissa kompetenssi nähdään ominaisuudeksi, jota työntekijät käyttävät suoriutuakseen työstä. (Sandberg 2000, 10–11.)

Kompetenssi liittyy ammattitaitoon työntekijän näkökulmasta. Se on työntekijän ammatillinen osaaminen ja valmiudet, joilla hän vastaa työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. Hildén (2002) määrittelee kompetenssin synonyymiksi pätevyydelle sekä kyvyille suorittaa tehtävänsä itsensä tai muiden arvioimana. Kompetenssi voidaan jakaa myös tietoiseen ja tiedostamattomaan. Tietoinen kompetenssi tarkoittaa, että henkilö tuntee taitonsa ja suoriutuu tehtävistä hyvin. Tiedostamaton taas on sitä, että henkilö harjoittaa kykyjään, taitojaan ja tietojaan vaistomaisesti. (Hildén 2002, 33–34.)

Kompetenssi ilmenee käytännön toimissa ja siihen sisältyy taitoja sekä arvoja. Se muodostuu ihmisillä eri reittejä, mutta työkokemus on merkittävä kompetenssin kehityksessä. (Luukkainen 2005, 43.)

Kvalifikaatiota ja kompetenssia voi välillä olla vaikea erottaa toisistaan. Niiden eroa voidaan valottaa seuraavalla esimerkillä:

"Henkilö voi olla pätevä tekemään jotain asiaa (kompetentti), vaikkei hänellä olekaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua (kvalifioitu). ääritapauksessa työntekijä saattaa olla teknisesti kvalifioitunut tekemään työtä (saanut esimerkiksi opettajan kelpoisuustodistuksen), muttei osakaan tehdä työnantajan edellyttämää työtä (menesty opettajana)... Opettaja voi olla tiedostamattomasti inkompetentti, jolloin hän luulee osaavansa työnsä mutta oppimista ei tapahdu tai opiskelijat häiriköivät. Tiedostettu inkompetenssi liittyy tilanteeseen, jolloin opettaja

tiedostaa osaamattomuutensa tällainen tilanne johtaa helposti uupumukseen." (Luukkainen 2005, 43.)

Kompetenssiin voidaan liittää myös kontekstuaalisuus eli tilannesidonaisuus. Tämä tarkoittaa, että tietyn taidon tarve ja osaaminen liittyvät aina tiettyyn ympäristöön. Opettaja voi olla pätevä opettamaan tietyn asian jollekin oppilasryhmälle mutta ei esimerkiksi toiselle ikäryhmälle. Työelämä edellyttääkin opettajalta oman kompetenssinsa kehittämistä ja kokoamista. (Luukkainen 2005, 45.)

Ammattitaito

Työelämän muutokset vaikuttavat opettajien ammatillisiin vaatimuksiin, mikä vaatii opettajilta jatkuvaa ammatillista kehittymistä. Yksilöllä voi olla ammattitaitoa jossain tietyssä tilanteessa, mutta ei välttämättä samassa ammatissa toisessa tehtävässä tai työyhteisössä. *Toteutuvalle ammattitaidolla* tarkoitetaan sitä, kun henkilön osaaminen kyky ja motivaatio toteutuvat laadukkaasti jossain toimintaympäristössä. (Luukkainen 2005, 49.)

Toteutuva ammattitaito muodostuu kompetenssin (kyky ja osaaminen) ja motivaation yhteistuloksena. Näiden kahden keskinäinen suhde voi vaihdella oppilaitosympäristön, oppilasryhmien ja henkilöiden kohdalla. Ammattitaito voi siis opettajalla olla kadoksissa esimerkiksi tietyn ryhmän kanssa. Toteutuvan ammattitaidon kannalta työyhteisön merkitys on keskeinen joko laajentavana tai rajoittavana tekijänä. (Luukkainen 2005, 50.)

Koulussa monissa tilanteissa opettaja tekee valintoja monien vaikeasti arvioitavien vaihtoehtojen välillä. Yrjönsuuren (1995) mukaan opettajan ammattitaito koostuu tilanteiden vaihtuessa opettajan kyvyistä saada aikaan mahdollisimman paljon toimintaa, joka edistää oppilaiden työskentelyä ja oppimista. Opettaja osaa arvioida oppilaiden kognitiivista osaamista ja pyrkii luomaan opetustilanteita, jotka auttavat oppilaita kognitiivisen osaamisen kehittämisessä. (Yrjönsuuri 1995, 45–46.) Opettajan ammattitaidon yksi vaativimmista tehtävistä on löytää tasapaino arjen opetustyössä yhteiskunnan uusien vaatimusten sekä tarpeellisten perustietojen ja -taitojen välille. (Väljärvi 2006, 12.)

Hiljainen / Piilevä tieto

Toomin (2008) mukaan hiljainen tieto voidaan nähdä ajattelun ja toiminnan tuotoksena sekä kasaantuneena hiljaisena tietopohjana. Se voidaan määritellä myös toiminnassa ilmeneväksi aktiiviseksi prosessiksi. Hiljaista tietoa voi tarkastella myös tiedon kerääntymisen näkökulmasta. Tietoa voi karttua yksilön omien oppimiskokemusten kautta tai mestari-oppipoika suhteessa. (Toom 2008a, 33, 37.)

Piilevä/hiljainen tieto tai äänetön ammattitaito ilmentävät työssä tarvittavia taitoja, jotka tulevat esiin käytännön työssä toiminnallisena tai käytännöllisenä tietona, mutta ne eivät välttämättä ole tiedostettuja. Tieto on henkilökohtaista ja tullut kokemuksen kautta. Se on juurtunut syvästi toimintaan ja sisäistynyt niin ettei sitä tarvitse tietoisesti pohtia. Piilevä tieto tulee yksilön käyttöön yleensä oivalluksen, järkeilyn, mietiskelyn ja tunteiden muodossa. Piilevällä tiedolla on kaksi ulottuvuutta. Kognitiiviseen ulottuvuuteen sisältyy perinteet, uskomukset, sisäiset mallit ja mielikuvat, joiden avulla jäsenämme maailmaa. Tekninen ulottuvuus muodostuu tilannekohtaisesta tietämyksestä ja taidoista. Hiljaisen tietoon voidaan katsoa kuuluvaksi myös arvot ja siksi tunteet, aito vuorovaikutus ja kanssakäyminen ovat osa ammattitaitoa. Hiljaista tietoa näistä asioista tekee se, että niitä harvoin ajatellaan ammattitaidon osatekijöinä. Opettajan työn kannalta on hyvin tärkeä kehittää toimintatapoja, joilla työyhteisössä olevaa piilevää tietoa voidaan tunnistaa, todeta, ja jakaa. (Luukkainen 2005, 45–46.)

Hakkaraisen & Paavolan (2008) mukaan hiljaista tietoa on vaikea määritellä tyhjentävästi vaikka se on ohjaajana ja säätelijänä ihmisen toiminnan taustalla. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tietämyksen ulottuvuuksia, jotka esiintyvät usein sosiaalisissa käytännöissä, mutta jäävät usein käsitteiden ja kielellisen tiedon ulkopuolelle. (Hakkarainen & Paavola 2008, 59.)

Luukkaisen (2005) mukaan hiljainen tieto on usein pätevää vain siellä missä se on syntynyt. Se voi olla myös jäykkää tai virheellistä ja näin ehkäistä joustavaa ajattelua. Vakiintunut tapa hahmottaa opetustilanteet ja opettaa tietyt asiat aina samalla tavalla kuvaa hiljaisen tiedon jäykistävää luonnetta. Kaikkeen tietoon liittyy hiljainen ulottuvuus, mutta se ei yleensä herätä huomiota. Hiljaisen tiedon tunnistaminen

vaatii yhteisöltä reflektiivistä dialogia ja yksilöltä autonomisuutta. Yhteisöjen osaaminen perustuu usein hiljaiseen tietoon ja sen hyödyntämisen osaamiseen. (Luukkainen 2005, 46.)

Hiljainen tieto voidaan nähdä yksilön prosessina mutta yhtä lailla yhteisön ominaisuutena. Yhteisössä hiljaisella tiedolla tarkoitetaan yhteisössä muotoutuneita toimintatapoja ja osaamista. Se on asiantuntija yhteisön voimavara joka liittyy fyysisesti ja psyykkisesti tiettyyn paikkaan, tiettyjen asiantuntijoiden yhteisölliseen toimintaan. (Toom 2008a, 52.)

Koulussa hiljaisella tiedolla on suuri merkitys. Opettaminen ei ole ainoastaan tietämistä ja opettamista vaan ennen kaikkea vuorovaikutusta. Koulun hiljaista tietoa on esimerkiksi taito kohdata ja käsitellä oppilaita. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa kokemus erilaisista kohtaamisista tuo lisää ammattitaitoa. Myös opettaminen käytännön toimintana korostaa käytännön tietoa, joka voi olla sekä yksilöllistä että kollektiivista. Hiljaisen tiedon siirtyminen opettajakunnan sisällä on suuri ja tärkeä haaste erityisesti oppilaitosjohdolle, sillä seuraavan vuosikymmenen aikana opettajakunta tulee vaihtumaan voimakkaasti. (Luukkainen 2005, 46–47.)

Toomin (2008) mukaan hiljainen tieto ilmenee opettajan toiminnassa pedagogisen, opetukseen sisältöön liittyvän ja didaktisen suhteen ylläpitämisenä. Opettajan pedagogisen auktoriteetin ja oppilaan roolin ylläpitäminen ja tietoisuus opetuksen sisällön luonteesta ovat hiljaisen pedagogisen tietämisen alueita. Opettajan hiljaista pedagogista tietämistä voi havaita hänen luokkahuonetoiminnassaan, toimintatavoissaan ongelmallisissa tilanteissa ja kyvyssään ratkaista ongelmatilanne siten, että se ratkeaa tarkoituksen mukaisesti ja opetus jatkuu. Hiljainen pedagoginen tietäminen on opettajan professionaalisuuden tärkeä elementti, jonka saavuttamiseksi opettaja tarvitsee teorian tietoa sekä käytännön kokemusta. (Toom 2008b, 164, 169, 181.)

3.4 Opettajan toiminta

Opettajan toiminnan eri ulottuvuuksia voidaan tarkastella muun muassa opettajatyyppeiden tai opettajan erilaisten orientaatioiden kautta. Opettajan toimintaan vaikuttavaksi tekijäksi voidaan myös lukea opettajan pedagoginen ajattelu, mutta olen eritellyt sen omaksi luvukseen pedagogisen ajattelun käsitteen laajuuden ja syvyyden vuoksi.

Erilaisia opettajatyyppejä on luokiteltu ja tarkasteltu monin perustein joko orientaationsa tai opetuksentaitotason mukaan. Peruskoulu järjestelmään siirtymisen alkua lähestyttäessä Asp (1968; Luukkainen 2004) tarkasteli opettajatyyppejä alun perin sairaanhoitajia varten laaditun luokittelun perusteella. Tässä nousi esille kolme eri tyyppiä:

1. Virkamies, joka on luonteeltaan byrokraattinen. Hän korostaa "oikeiden" menetelmien käyttöä ja tuntee olevansa vastuussa työstään kouluviranomaisille. Hän suhtautuu kouluunsa kokonaisuutena välinpitämättömästi eli hän tekee vain sen mitä virkaan kuuluu
2. Ammattimies on kehittynyt tehtävänsä niin, että hän osaa soveltaa koulutustansa työssään ja kehittää koko ajan ammattipätevyyttään. Hän toivoo itselleen lisää päätäntävaltaa ja on vastuussa toiminnastaan ammatin sanelemille periaatteille ja ammattitekniikalle.
3. Kutsumusopettaja tuntee olevansa vastuussa työstään oppilaille tai itselleen. Hän käyttää aikaa oppilailleen yli virka-ajan ja katsoo että hänen tehtäviinsä kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen toiminta.

(Asp 1968; Luukkainen 2004, 54.)

Patrikainen (1997) on tutkimuksessaan yhdistellyt samankaltaisia opettajaprofiileja ja muodostanut niistä neljä abstraktia opettajuuden luokkaa. Jokaisen luokan kohdalla hän on pohtinut opettajan ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitystä. Näitä luokkia ovat 1.) Opetuksen suorittaja, 2.) Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3.) Oppimaan ja kasvamaan saattaja ja 4.) Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. (Patrikainen 1997, 219.) Wilska-Pekonen viittaa tutkimuksessaan Patrikaisen luokitteluun ja kommentoi, että

tällainen opettajien luokittelu abstrakteihin luokkiin tekee väkivaltaa opettajuudelle. (Wilska-Pekonen, 2001, 74.)

Ekola (1991) on myös tutkimuksessaan jaotellut opettajia erilaisiin opettajatyyppeihin. *Koulumainen opettaja* on tilannesidonnainen ja koulukeskeinen rutiiniopettaja. Hänen oppimiskäsityksensä on usein behavioristinen ja pitää oppilasta aina syynä epäonnistumiseen. Opetustapahtuman ytimenä on tiedonvälitys ja opetusmenetelmät ovat opettajalähtöisiä. Opettaja tiedostaa, ettei hänen opetuksensa ole parasta mahdollista, muttei koe halua muutokseen. *Mestariopettaja* on tavoitteiltaan laaja-alainen ja elämänläheinen, mutta myös opettajakeskeinen ja itsevarma. Oppilaskuva on positiivinen ja oppilas nähdään kehityskelpoisena jos opettaja osaa vaikuttaa häneen oikein. Hän korostaa vuorovaikutusta ja oppimisen onnistumista. Opetusmenetelmissä opettajalla on aloituksen vastuu, mutta oppilaalle tulee myös tilaisuus aktiiviseen toimintaan. Oppimiskäsitys on enemmän behavioristinen. *Oppimiskeskeinen opettaja* suhtautuu omaan työhön kriittisesti ja on laajatavoitteinen ja oppilaskeskeinen. Hänen oppilaskuvansa on positiivinen ja epäonnistumisen keskeisinä tekijöinä ovat oppilaan ominaisuudet, esimerkiksi motivaatio, vireys ja aktiivisuus. Hänellä on humanistinen ihmiskuva ja kognitiivinen oppimiskäsitys. Työtavat ovat oppilaskeskeisiä ja ytimenä on oppilaiden motivoituneisuus sekä aktiivisuus. Opettaja osaa analysoida omaa opetustaan ja sen kehittämisuuntia. (Ekola 1991, 88-90.)

Kiintoisaa on huomata kuinka Aspin, Patrikaisen ja Ekolan luokittelemat opettajatyypit ovat lähellä toisiaan. Rooleilla on eri nimet, mutta sisällöissä on huomattavia yhteneväisyyksiä. Olen sijoittanut samantyyppistä opettajapersoonaa kuvaavat roolit samaan sarakkeeseen kuviossa 1 (s. 29).

Opettajatyypittelyn avulla jokainen opettaja voi arvioida omaa opettajuuttaan reflektoiden omaa toimintaansa ja pelaamalla sitä tutkijoiden löytämiin opettajatyyppeihin. Uskon, että monen opettajan opettajuudesta on löydettävissä montaa taulukossa esiintyvää opettajatyyppeä. Opettaja voi myös kehittyä uransa aikana ja näin opettajan edustama opettajatyyppe muuttuu kehittymisen myötä.

Asp	<i>Virkamies</i>	<i>Ammattimies</i>	<i>Kutsumusopettaja</i>
Patrikainen	<i>Opetuksen suorittaja</i> <i>Tiedon siirtäjä,</i> <i>oppimisen</i> <i>kontrolloija</i>	<i>Oppimaan ja</i> <i>kasvamaan</i> <i>saattaja</i>	<i>Kasvu- ja</i> <i>oppimisprosessin</i> <i>ohjaaja</i>
Ekola	<i>Koulumainen</i> <i>opettaja</i>	<i>Oppimiskeskeinen</i> <i>opettaja</i>	<i>Mestariopettaja</i>

KUVIO 1. Opettajatyypittelyjen vertailu

Opettajan toimintaa voidaan jäsentää eri näkökulmista tarkasteltuna erilaisiin ulottuvuuksiin ja niiden välisiin yhteyksiin. Opettajan toiminta koulussa perustuu sille, mitä hän käsittää osaavansa ja suuntautuu sen mukaan, miten opettaja tulkitsee tilanteita ja orientoituu niihin. Toiminnan laatu määräytyy sen mukaan, mitä opettaja pitää reflektointinsa perusteena ja tilanne pysyy opettajan hallinnassa riippuen siitä, miten opettaja reflektoi toimintaansa. Opettajan osaamisesta on löydettävissä seitsemän ulottuvuutta, jotka ovat sisältötieto, opetustaito, kontekstitieto, didaktinen taito, evaluointitaito, menetelmätaito ja vuorovaikutustaito. Nämä osa-alueet ovat toisistaan riippuvaisia siten, että jos jokin osa-alue toiminnassa epäonnistuu, epäonnistuu koko toiminta. (Yrjönsuuri 1995, 178–179.)

Opettajan toimintaa voidaan eritellä myös orientaatioteoriassa sosiokognitiivisen toiminnan laadullisina ominaisuuksina esitettyjen tilanneorientaatioiden perusteella. Orientaatioita erottelevina tekijöinä pidetään toiminnan suoritusvastuun määrittämistä sekä tilannekohtaisuutta suhteessa siihen miten toimija pitäytyy nykyisyydessä, juuttuu menneeseen, ennakoii tulevaa tai ei omistaudu toimintaan tehdäkseen tehtävän. Orientoituminen kohdistuu siihen, mitä toimija pitää tilanteessa tärkeimpänä. Sosiaalisten tilanteiden neljää perusominaisuutta kuvataan

toimijan aikomusten mukaan seuraavasti. *Tehtäväorientaatio* on yksilön itsenäistä ja omatoimista suuntautumista tehtävään. Se on edellytys tehokkaalle ja syvälliselle tiedonkäsittelylle ja älyllisen kehitykselle. *Riippuvuusorientaatio* on toimijan epäitsenäistä ja sosiaalisesta ympäristöstä riippuvaa suuntautumista tehtävään. Se voi johtaa tehtävän pinnalliseen käsittelyyn ja ulkoajohtuvuuteen. *Minäorientaatio* on yksilön aikeiden suuntautumista itsensä puolustamiseksi ja epäonnistumisien selittämiseksi. *Luopumisorientaatiolla* tarkoitetaan yksilön aikeita olla omistautumatta tehtävään tai toimintaan. On tärkeää huomata, että toimijoita ei voi luokitella pysyvästi kuuluvaksi vain tiettyyn luokkaan, koska orientaatioita voi samanaikaisesti olla käytössä useampi. (Yrjönsuuri 1995, 34–35.)

Tutkimuksessaan Yrjönsuuri (1995) sai selville, että opettajan työstä on eriteltävissä kahdeksan tilanneorientaatiota: orientoituminen opettajan työhön, opettajan osaamiseen, oppilaiden oppimiseen, opettajien yhteistyöhön, riippuvuuteen ohjeista ja oppikirjoista, riippuvuuteen opettajan roolista epäonnistumisen pelkoon ja luopumiseen. Näiden kaikkien ei tarvitse toteutua, jotta toiminta onnistuisi, mutta toiminta onnistuu sitä paremmin, mitä tehtäväorientoituneemmin opettaja toimii. (Yrjönsuuri 1995, 179.)

Johnson (1970; Luukkainen 2004, 56) tarkasteli opettajan työn paineita, opettajan työn sisältämien rooliristiriitojen kautta. Näitä ovat:

- 1) *Roolien sisäiset ristiriidat*, jolloin opettajaan kohdistuvat odotukset ja tavoitteet koetaan mahdottomiksi toteuttaa, esimerkiksi jatkuva uudistuminen työtapojen arviointitapojen suhteen.
- 2) *Roolien moniselitteisyys*. Tällöin oppilaiden vanhemmat ja erilaiset yhteikunnalliset tahot odottavat opettajalta erilaista käyttäytymistä tai valintoja.
- 3) *Eri roolien väliset ristiriidat*. Opettaja joutuu roolien väliseen ristiriitatilanteeseen toimiessaan samanaikaisesti, esimerkiksi lapsen huoltajana ja koululautakunnan jäsenenä.
- 4) *Oman persoonallisuuden ja roolin välinen ristiriita*. Opettaja tuntee olevansa väärässä ammatissa ja kohdassa yksi mainitut uudistumistavoitteet voivat lisätä opettajan tunnetta, ettei hän ole enää omalla alallaan.

Luukkainen (2004) pitää Johnsonin (1970) tarkastelua rooliristiriidoista ajankohtaisena myös 2000-luvulla. Aika ei ole muuttanut rooliristiriitojen asettelua, mutta niiden sisältö on laajentunut. (Luukkainen 2004, 56.)

Opettajan itsetunto heijastuu Korpinen (1996) mukaan myös opettajan toimintaan ja ominaisuuksiin. Opettajan käyttäytymisestä näkyy millaiseksi hän kokee itsensä. Minäkäsitys muodostuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Minäkäsitys heijastuu myös vuorovaikutustilanteisiin, joista opettajan työ on pitkälti koostuu. Opettajat, joilla on alhainen itsetunto, käyttävät perinteisiä, muodollisia opetusmenetelmiä ja opetustyyli on joustamaton. Epävarma opettaja ei pidä opettamisesta ja hän voi olla liian kontrolloiva ja autoritääriäinen. Terveen minäkäsityksen omaavat opettajat luovat avoimemman luokkaympäristön, jossa vuorovaikutus on runsaampaa ja oppilaat saavat yksilöllistä tukea. Oppilaat ilmentävät enemmän luovaa ajatteluaan tällaisessa ilmapiirissä. (Korpinen 1996, 29.)

Törmä (2003) pohtii tutkimuksessaan, voiko opettaja olla vastuussa toiminnastaan, jota hän ei tiedosta. Opettajan oman kehittymisen kannalta on tärkeää, että hän perustelee toimintaansa ja herättää keskusteluita työyhteisössä. Kasvattajien omat arvot, joiden tulisi olla jatkuvan tutkiskelun kohteena, tulisi nähdä koulun kehittämisen lähtökohtana. Eettisten ongelmatilanteiden tietoisesti tehty ratkaisu ja reflektointi lisää opettajan kysyä eettiseen toimintaan. Eettinen kasvatus ei Törmän mukaan voi perustua pelkästään opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin vaan pitää pohtia, toteutuvatko eettiset ideaalin valinnoissa ja toimintatavoissa. (Törmä 2003, 127–128.)

3.5 Pedagoginen ajattelu

Clark & Peterson (1986) jakavat opettajan pedagogisen ajattelun kolmeen pääkategoriaan: 1) opetuksen suunnitteluun, johon kuuluu opetusta edeltävä ja seuraava ajattelu, 2) interaktiiviseen ajatteluun ja päätöksentekoon opetustilanteessa ja 3) opettajan omiin teorioihin ja uskomuksiin. Kaksi ensimmäistä kategoriaa tuovat ilmi, että opettajan pedagoginen ajattelu esiintyy ennen opetustilannetta, sen aikana sekä sen jälkeen. Kolmas kategoria osoittaa, että opettajilla on valtaisa tietomäärä,

joka vaikuttaa opetuksen suunnitteluun sekä ajatteluun ja päätöksentekoon vuorovaikutustilanteissa. (Clark & Peterson 1986, 257–258.)

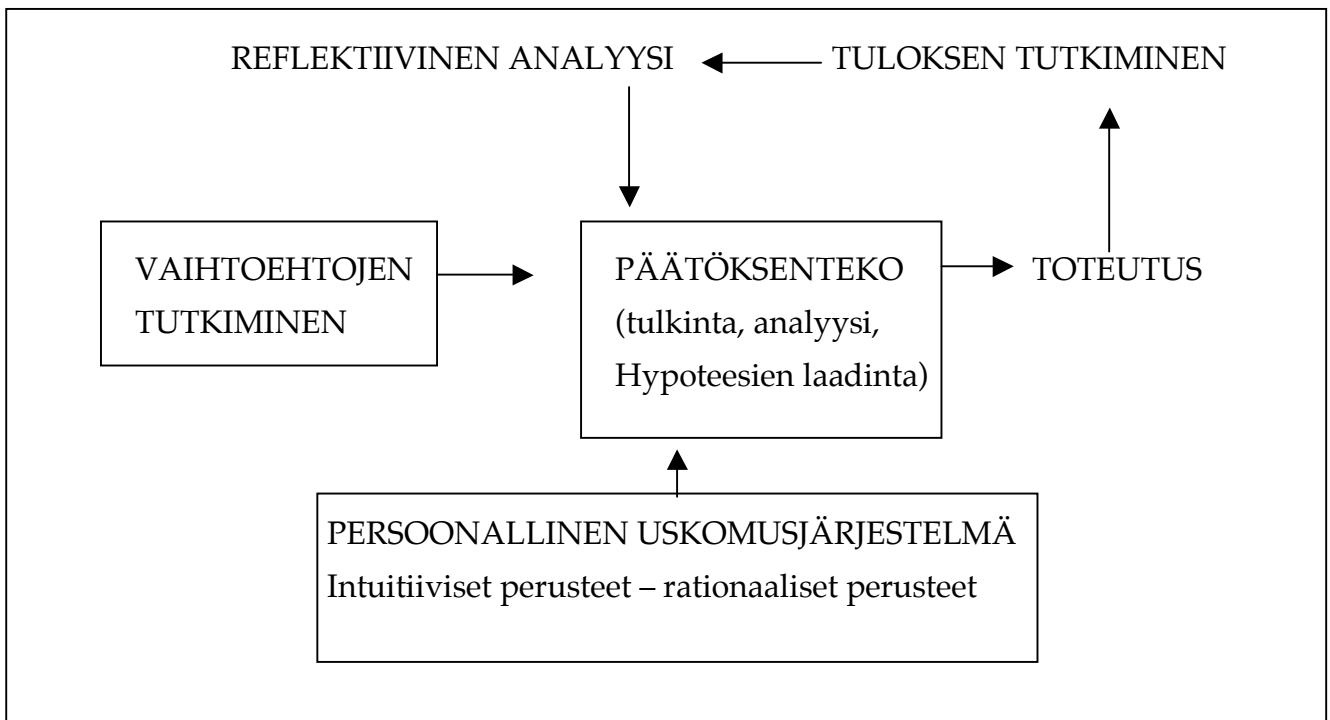
Ulkomaisia tutkijoita on mietityttänyt pedagogisen ajattelun tutkimuksissa keskeinen pedagoginen ongelma, joka liittyy siihen, miten kasvatuksen päämäärät ja tavoitteet muuttuvat opetuksessa erilaisten arvojen ohjaamaksi pedagogiseksi toiminnaksi. Opettajan pedagogista ajattelua on tutkittu runsaasti myös Suomessa. Kansanen (1993; Kari 1996) mukaan opettajan ajattelussa on teoreettisesti kyse ulottuvuudesta, jonka ääripäät ovat deskriptiivinen didaktiikka ja normatiivinen didaktiikka. Deskriptiivinen ajattelu tarkoittaa tiedon tuottamista ja normatiivinen taas tiedon käyttämistä halutulla tavalla esimerkiksi opetuksen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Arvot tulevat käytännössä olennaiseksi osaksi opettajan ajattelua ja työtä. (Kansanen 1993; Kari 1996, 41.)

Pedagogisen ajattelun tutkimuksella tarkoitetaan myös opettajan ajattelun normatiivista näkökulmaa. Eli sitä, miten ajattelu siirtyy deskriptiivisestä normatiiviseen. Aina kun opettaja tekee ratkaisun tai valinnan hän tekee kannan oton ja tähän kannanottoon etsitään perusteluita. Nämä valinnat ovat joko tiedustettuja tai tiedostamattomia ja ne perustuvat joihinkin arvoihin. Arvot taas tulevat mukaan opetukseen kasvatuspäämäärien ja tavoitteiden määrittelyn kautta opetussuunnitelmassa sekä käytännössä tapahtuvien päätösten mukana. (Kansanen 2004, 88.)

Pedagoginen ajattelu kohdistuu opetustapahtuman aihepiiriin, sillä ajattelulla on pedagoginen tarkoitus. Pedagogisen ajattelun muusta ajattelusta erottaa siis opetuksen konteksti. (Kansanen 2004, 87.) Patrikainen (1998) nostaa tutkimuksessaan pedagogisen ajattelun ydinkäsitteiksi ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen. Hänen tutkimuksessaan kävi ilmi myös se, että käsitteet ovat sidoksissa toisiinsa ja heijastuvat esiin opettajan kuvatessa omaa toimintaansa. (Patrikainen 1998, 82, 145.) Opettajalle onkin erittäin tärkeää muodostaa henkilökohtaiset näkemykset oppimisesta, ihmiskäsityksestä ja opettamisesta sekä tiedosta, koulusta ja itsestään toimijana oppilaiden keskuudessa olipa opettaja sitten luokan- tai aineenopettaja (Juvonen 2004, 333–334).

Pedagoginen ajattelu on Kansanen (1996) mukaan opettajan toiminnassa tapahtuvaa päätöksentekoa. On tärkeää huomata, että opetuksessa päätöksentekoa tapahtuu joka hetki vaihtelevissa tilanteissa. Kansanen on hahmottanut opettajan päätöksentekoa kuvaavan mallin (kuvio 2). (Kansanen 1996, 46.)

Kun päätöksentekoon on aikaa, eikä ratkaisun tarvitse löytyä hetkessä, ajattelu voi olla hyvin tietoperustaista, kuten suunniteltaessa opetuksen tavoitteita ja opetussuunnitelmia. Itse opetustapahtumassa opettaja tekee kuitenkin päätöksiä, jotka ovat nopeita ja intuitiivisia, ja perustelut nousevat tietoisuuteen vasta jälkeenpäin. Nopeita päätöksiä syntyy runsaasti ja ne voivat pohjautua ennakkosuunnitelmiin tai periaatteisiin. Päättyessään jostain asiasta opettaja ottaa kantaa ratkaistavaan asiaan. Tämä taas tuo esille opettajan omaksumaa arvotaustaa. (Kansanen 2004, 91–92.)



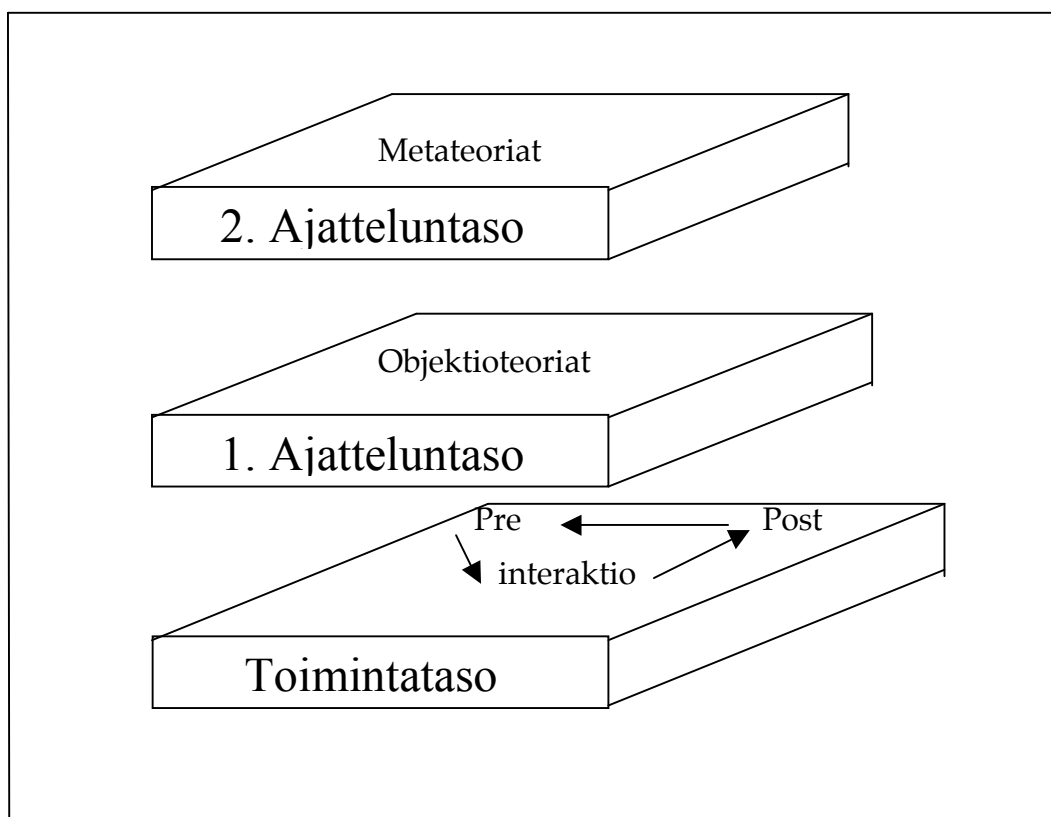
KUVIO 2. Opettajan päätöksenteon malli (Kansanen 1996, 46.)

Kansanen (2004) kehittämässä pedagogisen ajattelun tasomallissa (kuvio 3, s. 35) *toimintataso* edustaa pedagogista käytäntöä eli opetustapahtuman interaktiota ja sen eri vaiheita eli preinteraktiivista vaihetta, varsinaista opetustapahtumaa, interaktiota ja postinteraktiivista vaihetta. Toimintataso on niin sanotun objektiteorian kohteena muodostaen ensimmäisen ajattelutason. Toimintatasolla opettaja tekee ratkaisuja opetuksen perustaitojensa varassa paljolti tilannekohtaisesti. Toimintatasolle kuuluu myös opetuksen suunnittelu ja arviointi opetussuunnitelman kehittäminen. (Kansanen, 2004, 97–98.)

Objektiteoriatasolla, eli ensimmäisellä ajattelutasolla, strukturoidaan toimintatason tapahtumia. Opettaja tarvitsee siis teoreettista asiantuntemusta ja sisältöjen kriittistä arviointia, joiden taitoja voi kehittää harjoittelemalla tutkimusmetodologisia taitoja ja perehtymällä sisältöihin. Tasolla pohditaan teoreettisten käsitteiden ja mallien tukemana opetustapahtuman osatekijöiden dynaamisia yhteyksiä. Opetuksen tutkiminen ja tulosten ymmärtäminen antaa valmiuksia toimintatason tapahtumien jäsentämiselle. Opettajalla tulee olla sekä opetusainekohtaisesta, että kasvatustieteellisestä aineen hallintaa. (Kansanen 2004, 98.)

Metateoriatasolla tarkastellaan objektiteoria tasolla tehtyjä ratkaisuja, muodostetaan synteesejä ja pohditaan perusteita niille. Kasvatuksen arvokysymykset ovat erittäin keskeisiä, sillä niissä joudutaan etsimään käsityksiä arvojen alkuperästä, kasvatuksellisten arvojen lähtökohtia ja erityisesti taustoja yhteiskunnan koulutuspoliittisille ratkaisuille. Didaktisten rakennemallien, jotka on kehitetty objektiteoriatasolla, taustojen selvittäminen kuuluu metateoriatasolle. (Kansanen 2004, 98.)

Opettajan pedagoginen ajattelu perustuu opettajan omaan uskomusjärjestelmään. Opettaja joutuu työssään tekemään päätöksiä (kuvio 2, s. 33) ja samalla ottamaan päätöksellään kantaa. Päätöksen teko ja sen pohjaaminen omiin uskomuksiin on joko tiedostettua tai tiedostamatonta. On kiinni opettajan uskomusjärjestelmästä millaisia päätöksiä hän tekee. Aineenopettajilla opetettavan aineen tutkimusmenetelmillä on usein suuri vaikutus aineenopettajan pedagogiseen ajatteluun. (Kansanen 1996, 47–48.)



KUVIO 3. Ajattelun pedagogiset tasot (Kansanen 2004, 97.)

3.5.1 Reflektio

Yrjönsuuri (1993) kuvaa reflektiota seuraavasti: Reflektioksi kutsutaan sisäistä toimintaa, jossa yksilön intentiot suuntautuvat omiin kokemuksiin ja aikaisempiin tiedonrakenteisiin ja jossa hän pyrkii sisäisillä teoillaan järjestelemään tiedonrakenteitaan kokemustensa perusteella (Yrjönsuuri 1993,61; Kari 1996, 44). Oppijalle on tärkeää yhdistää subjektiiviset kokemukset toiminnan laajempaan teoreettiseen hallintaan ja omaan arvomaailmaan.

Reflektion käsitteen leviäminen ja sen soveltaminen opettajankoulutukseen levisi nopeasti kun Donald A. Schön käsitteli (1983) reflektioivaa toimintaa kirjassaan *The Reflective Practitioner*. (Yrjönsuuri, 1995, 19). Schön (1987) käyttää termiä *knowing-in-action* ja viittaa sillä tietoon, joka tulee esille fyysisessä toiminnassamme. Tieto sisältyy toimintaan. Toiminta ilmenee spontaaneina tekoina, mutta toimijan on

vaikea kuvailla toimintaansa tarkasti. Reflektio toiminnassa (*reflect-in-action*) taas tarkoittaa että toimija tehdessään jotain, ajattelee intuitiivisesti toimintaansa ja muokkaa toimintaansa sen pohjalta. Toiminnassa tapahtuvalla reflektiolla on myös kriittinen spontaanisen toiminnan kyseenalaistava funktio. Reflektio toiminnassa tapahtuneesta reflektiosta voi välillisesti vaikuttaa tulevaan toimintaamme. (Schön 1987, 25–31.)

Toimija ei aina tiedosta refleктоivassa käytännön toiminnassa sitä, miksi hän toimii niin kuin toimii. Opettaja ei myöskään voi onnistua opetuksessaan vain hallitsemalla harjoiteltavissa olevia käytännön temppuja, vaan opettajan refleктоidessa toimintaansa sen seuraukset ja oma osaaminen tulevat jatkuvasti eteen. (Yrjönsuuri 1995, 45.) Reflektiota voidaan pitää sisäisenä tekona, joka yhdistää edellisen teon toteutumisen ja olevan tilanteen arvioinnin seuraavan teon muodostumiseen (Yrjönsuuri 1995, 25).

Yrjönsuuren (1995) mukaan opettajan refleктоivassa toiminnassa on eroteltavissa neljä eri ulottuvuutta: 1.) opetussuunnitelman noudattaminen, 2.) omaksutun mallin noudattaminen, 3.) Uusien ideoiden etsiminen, ja 4.) Oppilaiden oppimisen auttaminen. Ulottuvuudet löytyvät opettajan toimintaa ohjaavista perusteista eli siitä, mitä opettaja pitää työssään tärkeimpänä. Reflektion perusteet voivat olla opettajalle joko tiedostettuja tai tiedostamattomia. (Yrjönsuuri 1995, 29.) Itsearviointi on tärkeä työkalu reflektiivisyyden kehittämiseksi (Järvinen 1999, 261).

Reflektio on osa *metakognitiivisia* taitoja. Metakognitio on tietoisuutta omista ja mahdollisesti myös muiden ihmisten kognitiivisista toiminnoista eli ajattelusta, oppimisesta ja tietämisestä. Metakäsitteellinen tietoisuus tarkoittaa tietoisuutta omista käsityksistä. Metakognitiiviseksi taidoiksi kutsutaan yksilön kykyä käyttää omaa metakognitiivista tietoa edistääkseen oppimistaan ja kehittymistään. (Tynjälä 1999b, 114.)

Patrikaisen (1998) mukaan opettajan tulee tutkia reflektiivisesti omia uskomuksiaan ja intentioitaan käytännössä, jotta hän pystyisi huomaamaan auttaako hänen toimintansa oikeasti oppilasta kasvamaan ja oppimaan. Opettajan ajattelua toiminnassa voisi kuvata opettajan opetustapojen toimivuuden testaamiseksi käytännössä eli opetuksessa. (Patrikainen 1998, 66.)

3.5.2 Opettajan käyttöteoria

Opettajan käyttötietoa voidaan yksinkertaistettuna kuvailla opettajan työssään käyttämäksi tiedoksi, joka perustuu opettajan aiempiin kokemuksiin. (Calderhead 1993, 19; Wilska-Pekonen 2001, 80.) Elbazin (1983, ks. Myös Kosunen 1994, 31–32) määritelmän mukaan opettajan käyttötieto sisältää:

”opettajan kokemukset oppilaiden kiinnostuksen kohteista, tarpeista, vahvuuksista ja heikkouksista, valikoiman erilaisia opetusmenetelmiä sekä luokan hallintaan liittyviä tietoja ja taitoja. Opettajan tuntee koulun sosiaalisen rakenteen ja tietää mitä opettajalta ja oppilaalta edellytetään, että he ”selviytyisivät” ja menestyisivät tuossa ympäristössä. Hän tuntee sen laajemman yhteisön, jonka osa koulu on ja hänellä on käsitys siitä mitä tuo yhteisö hyväksyy ja mitä se ei hyväksy. Tätä kokemuseräistä tietoa täydentää oppiainekohtainen teoreettinen tieto ja muun muassa lapsen kehitykseen, oppimiseen ja yhteiskuntaan liittyvä teoreettinen tieto. Tällaista tietoa, joka tiivistyy yksittäisen opettajan omista arvoista ja uskomuksista ja joka on käytäntöön suuntautuvaa, kutsutaan praksiseksi tiedoksi.”

Agyris ja Schön (1974/1982) muodostivat taidon käsitteen tarkastelunsa kahdenlaisen toimintateorian ympärille. Toiminnan teoriat, käyttöteoriat, ovat hiljaista tietoa ja ne ilmenevät henkilön toiminnassa. Julkiteorioita käytetään taas toiminnan kuvailemiseen ja oikeuttamiseen. (Agyris & Schön 1974/1982; Toom 2008a, 39.)

Wilska-Pekosen (2001) mukaan luokkien avulla on mahdollista ymmärtää käytöksen muutos tai sen vaikeus. Julkiteoriat ovat helpompia tiedostaa ja ymmärtää. Ne voivat muuttua uuden tiedon tai idean vaikutuksesta melko helposti, mutta eivät todellisuudessa ohjaa käyttäytymistä. Käyttöteoriat taas ovat vaikeita määritellä tai tunnistaa. Ne ovat juurtuneet syvälle tietoisuuteen ja ne vaikuttavat voimakkaasti käyttäytymiseen. Juuri siksi niitä on myös vaikea kuvailla tai muuttaa. Käyttöteoriassa vaikuttavat arvot ja kokemukset ovat sulautuneet asenteiksi, jotka ovat tiedostamattomia itsestään selviä olettamuksia ja ohjaavat yksilön

käyttäytymistä. Käyttöteorialla on huomattu olevan suurempi vaikutus käyttäytymiseen kuin julkiteorioilla eli ”valmiina” tarjotulla tiedolla. Vain julkiteorian ja käyttöteorian vuorovaikutuksen kautta saadaan muutosta aikaan yksilön käyttäytymisessä. Käyttöteorian tiedostaminen haastaa opettajan ajattelemaan oman käyttöteorian ja yleisten julkiteorioiden suhdetta ja mahdollistaa näin opettajan oppimisen. (Wilska-Pekonen 2001, 80–81.)

Patrikainen määrittelee opettajan käyttötiedon osaksi opettajan ammattitaitoa. Hänen mielestä opettajuutta ja sen professionaalisuutta tulisi tarkastella siitä näkökulmasta, millaisia pedagogisen ajattelun skaaloja opettaja hallitsee kun hän käyttää omaa ammattitaitoa liittyen aineenhallintaan käyttötietoon tai käyttöteorioihin. (Patrikainen 1998, 68.)

Kosunen huomauttaa, että opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta hänen tulisi tehdä oma käyttöteoriaansa itselleen tietoiseksi. Vain siten opettaja voi tutkia niiden sisältöä ja kehittää teoriaansa ja reagoida erilaisiin tilanteisiin oman teoriaansa puitteissa. (Kosunen 1994, 42.)

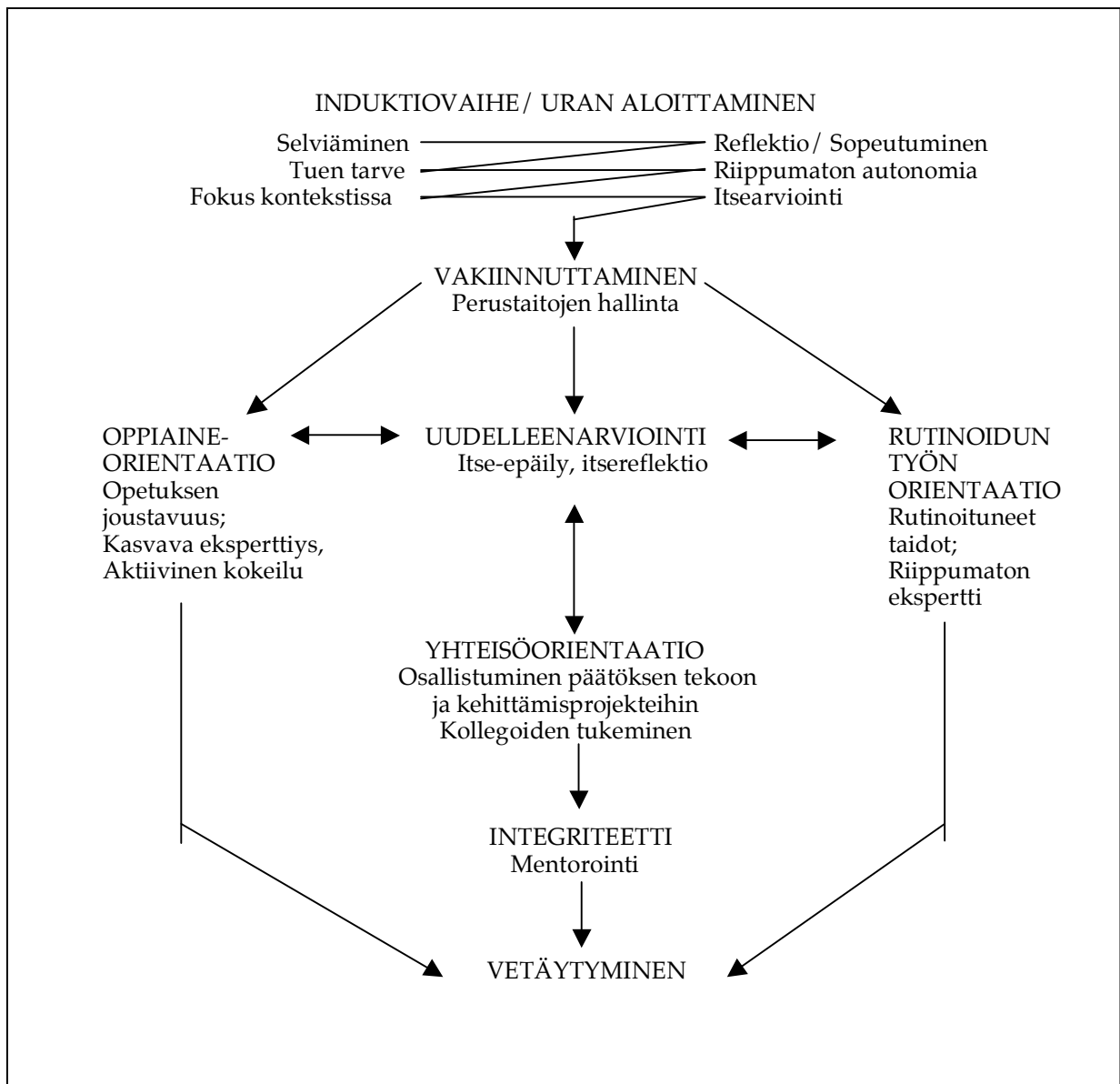
3.6 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Heikkinen toteaa, että hyväksi opettajaksi kasvaminen on muutakin kuin yksilön ominaisuuksien kehittämistä. Kasvuun liittyy vahvasti myös itsensä löytäminen siinä yhteisössä, jossa opettaja toimii. Opettaminen on myös sosiaalista toimintaa ja se kietoutuukin yhteisön ylläpitämien arvojen ja merkitysten ympärille. (Heikkinen 1999, 275.)

Järvisen (1999) mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen tulisi nähdä nykyään elinikäisenä epäyhtenäisenä oppimisprosessina tai dynaamisena prosessina, joka sisältää erilaisia syklejä. Ammatillisen kehitysprosessin tavoitteena pitää reflektiivistä ammattikäytäntöä eli oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa kriittistä reflektiota sekä työyhteisön reflektointia, jonka tavoitteena on kehittää omaa käytäntöä. (Järvinen 1999, 258–259.)

Järvinen (1999) esittää, että opettajan ammatillisen kehityksen alkuvaiheisiin liittyy kolme ulottuvuutta: 1) Reflektiivisyys ja selviäminen ovat ensimmäinen vastakohtapari. Reflektiivisyys mahdollistaa näkökulman muutoksen, kun taas selviytyminen minimoi uusien asioiden oppimista ja tavoitteiden reflektointia. 2) Seuraavat ulottuvuudet ovat riippumaton autonomia, joka tarkoittaa siirtymistä opiskelusta itsenäiseksi opettajaksi, ja kollegiaalisen tuen ja mentoroinnin tarve. 3) Kolmantena vastakohtaparina on kontekstuaalisten tekijöiden korostuminen esimerkiksi olosuhteiden kritiikki sekä lisääntynyt itsetuntemus, joka tarkoittaa oman työnsä ymmärtämistä ja omien tunteiden ja ajatusten analysointia. (Järvinen 1999, 263.)

Nämä kolme edellä mainittua ulottuvuutta muodostavat ensimmäisen vaiheen, *induktiovaiheen*, Järvisen mallissa (kuvio 4 s. 40), joka kuvastaa opettajan ammatillisen kehityksen dynaamista prosessia.



KUVIO 4. Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli (Järvinen 1999, 266.)

Induktiovaihe päättyy *vakiinnuttamiseen*. Tällöin opettaja tekee päätöksen lähteä pysyvästi opettajan uralle ja samalla omien opettajan perustaitojen hallinnan kehittäminen jatkuu. Seuraavassa vaiheessa, *uudelleenarvioinnissa*, tehdään ikään kuin tilannekatsaus. Katsauksen tekemiseen liittyy paljon itsearviointia ja reflektiota sekä uusien vaihtoehtojen ja roolien etsintää. Tässä vaiheessa niin kutsutut kriittiset episodit ovat hyvin olennaisia, jotta opettaja lähtisi etsimään uusia toimintamalleja, jotka taas johtavat opettajaa haluttuun uuteen suuntaan. Opettaja kyseenalaistaa oman kasvatusteoriaansa oletukset ja mielipiteet kokonaan. Tapahtumilla voi olla

voimakas henkilökohtainen merkitys opettajalle. Uudelleenarviointia voi seurata joko: 1) *oppiaineorientaatio*, joka tarkoittaa eksperttiyttä opetettavassa aineessa, pedagogista joustavuutta ja uusia opetuskokeiluja. Oppiaineorientaatio on perinteinen opettajaeksperttiyyden lähestymistapa. 2) *yhteisöorientaatio*, joka merkitsee aktiivisuutta työyhteisössä tehtävissä päätöksissä ja kehitystyössä ja kiinnostusta kollegoiden ammatilliseen kehitykseen. Oppilaitos on opettajalle työyhteisö, jossa oppivat niin oppilaat kuin opettajatkin. Opettajalle korostuu ammatin eettisten tavoitteiden tarkastelu. 3) *rutinoituneen työn orientaatio*, joka on ehkä mekaanisempi kuin kaksi edellä mainittua. Opettaja omaksuu autonomisen roolin ja kehittää tehokkaita työrotiineja. Opettaja ei ota paineita itsensä kehittämistä ja vaiheessa on havaittavissa itsensä hyväksyminen ja toiminnan rentoutta. (Järvinen 1999, 267–268.)

Opettajan dynaamisen kehityksen mallissa orientaatiovaiheet eivät ole sidottuja opetusvuosien määrään, vaan opettaja voi liikkua uransa aikana eri orientaatioiden välissä palaten takaisin aina uudelleenarviointivaiheeseen tai myös vaihtaa orientaatiota ilman tietoista uudelleenarviointivaihetta. (Järvinen 1999, 268.)

Integriteetti- eli *ehytymisvaiheessa* opettaja on mielestään mentori ja kollegoiden tukija työyhteisössä eikä vain asiantuntijaopettaja. Jos jatkuva avoin dialogi muiden työyhteisön opettajien kanssa tai itsetutkiskelu puuttuu, voi integriteetin kehitys estyä. (Järvinen 1999, 268.)

Viimeinen kehitysteema on vetäytyminen. Vetäytymisvaiheessa voi olla Järvisen mukaan, Hubermannin (1992) tutkimukseen viitaten, esillä kolme eri käyttäytymisteemaa: *Positiivinen tarkentaminen*, jossa opettaja huomioi sen mitä hän on tehnyt uransa aikana parhaiten ja hyvin. Tunne ansaitusta vetäytymisestä on vahva; *defensiivinen tarkentaminen*, jossa opettaja ottaa pessimistisen asenteen tapahtuneisiin muutoksiin toisin sanoen kriittistä etäisyyttä, jotta irtaantumisprosessi olisi helpompi; pettymyksen ilmeneminen näkyy katkeroitumisena ja pettymyksenä työyhteisössä tehtyihin muutoksiin ja niiden vauhtiin. (Huberman 1992; Järvinen 1999, 268–269.)

4 MUSIIKINOPETTAJUUDEN ERITYISVAATIMUKSET

Hämäläinen (1996) määrittelee tutkimuksessaan musiikinopettajuuden musiikinopettajan ammattikuvaksi, josta voidaan käyttää myös ilmaisua musiikinopettajan kuva. Opettajan ammattikuvalla tarkoitetaan opettajan kielellisesti ilmaistua käsitystä siitä, mitä eri puolia ja tehtäviä opettajan työhön sisältyy (Korpinen 1993, 146). Hämäläisen mukaan musiikinopettajuus koostuu viidestä eri osa-alueesta: 1) tehtävistä, 2) tiedoista, 3) taidoista, 4) ominaisuuksista ja 5) ammatillisesta minäkäsityksestä. Tiedoissa ja taidoissa erottuu didaktinen ja ammatillinen puoli ja opettajan persoonallisuus taas sisältyy opettajan ominaisuuksiin. (Hämäläinen 1996, 10.)

Korpisen mukaan ammatillinen minäkuva rakentuu, kun opettaja liittää omat henkilökohtaiset kokemuksensa oman opettajuuden kuvaukseen, kuten miten hän arvostaa itseään opettajana, millaisia ammatillisia rooleja hän kokee sisältävänsä ja millaisia tavoitteita hän asettaa itselleen. (Korpinen, 1993, 146.) Korpisen (1993) ja Hämäläisen (1996) määritelmien johdosta, olen liittänyt ammatti-identiteettiä ja asiantuntijuutta käsittelevät luvut musiikinopettajuuden erityisvaatimuksiin. Henkilökohtainen suhde musiikkiin, kokemus omasta muusikkoudesta ja musiikillisista taidoista on suuri tekijä musiikinopettajan ammatti-identiteetin muodostumisessa.

Ammatillinen minäkäsitys tai minäkuva on opettajan subjektiivisesti kokema arvio omasta riittävydestään ja pätevydestään musiikinopettajana. Sen muodostuminen vaatii Ruismäen (1991) mukaan työkokemusta.

Musiikinoppiaineen erityisluontoisuutta ja sen ominaispiirteitä voidaan selvittää vertailemalla sitä muihin oppiaineisiin. Ruismäki (1991, 16–17) on tutkimuksessaan kerännyt seuraavia huomioita musiikinoppiaineen erityisasemasta koulussa:

- 1) Musiikinopettaja on useimmiten ainut oppiaineensa edustaja koulussa

- 2) Mahdollisuus oppiaineen sisällön ja tavoitteiden itsenäiseen työstämiseen opettajalla hyvin suuri
- 3) Opettaja opettaa ainetta, johon voi liittyä hyvin vahvoja emotionaalisia kytkentöjä sekä erilaisia arvostuksia ja mielipiteitä
- 4) Musiikin merkitys nuorille keskeinen
- 5) Nuorille läheisen populaarimusiikin nopea vaihtuminen, mikä asettaa tavoitteita opettajalle
- 6) Ammattiin valmistavat opinnot aloitettava jo lapsena
- 7) Musiikinopettajalla mahdollisuus laajentaa opetustaan yksilöopetuksesi esimerkiksi soittotuntien muodossa tai syventää osaamistaan toisessa oppilaitosmuodossa kuten musiikkiopistossa.
- 8) Musiikintuottamiseen tarvitaan erityisiä välineitä
- 9) Parhaimmillaan oppiaine voi tarjota oppilaille pysyvän harrastuksen.

Hämäläisen (1996) tutkimuksen perusteella Jyväskylän yliopistossa musiikinopettaja nauttii musiikista ja pitää tärkeimpinä tehtävinään musiikin avulla tapahtuvaa kasvatusta, elämysten antamista, innostamista musiikin pariin ja aktiivista kanssakäymistä. Hämäläisen tutkimuksessa musiikinopettajan työn hyviksi puoliksi nousivat työn haasteellisuus ja vapaus, mahdollisuus itsensä toteuttamiseen, musiikista nauttiminen yhdessä oppilaiden kanssa sekä läheinen suhde oppilaisiin. Negatiivisia kokemuksia olivat taas huonot opetuspuitteet, oppilaiden motivoitumattomuus, työrauhahäiriöt ja yksinäisyys. Musiikinopettaja on koulun esteetikko, joka puolustaa pehmeitä arvoja tietopainotteisessa koulumaailmassa. Musiikinopettaja kohtaa peruskysymykset musiikinopettajuudesta vasta koulussa, sillä hän ei ole tottunut miettimään niitä opiskeluaikana. (Hämäläinen 1996, 130.)

Koulumaailmassa musiikinopettaja joutuu usein yksin perustelevaan aineensa tärkeyttä päätettäessä esimerkiksi määrärahoista tai valinnaiskursseista. Aineensa olemassaolon puolustamiseksi musiikinopettajan rooliin on tullut uusi ulottuvuus, markkinointitaito (Väisänen 1995, 116). Tietopainotteisessa koulussa musiikin asema onkin laskenut ja osaltaan tähän on vaikuttanut opetuksen taso, johtuen epäpätevien opettajien suuresta määrästä. Samaan aikaan musiikinopetuksen sisältö on muuttunut. Oppilaiden tasoerot ovat suurentuneet ja tarve opetuksen eriyttämiseen kasvaa. Väisänen (1995) tutkimuksen mukaan uuden tuntijaon vähäisten

musiikintuntien vuoksi musiikinopettajat joutuvat tulevaisuudessa keräämään tunteja eri aineista tai koulumuodoista, mikä taas aiheuttaa paineita opettajan osaamiselle. Myös yhteiskunnan, kouluyhteisön, oppilaiden ja muiden opettajien odotuksen luovat paineita musiikinopettajalle vähäisten resurssien ja ajan puuttuessa. (Väisänen 1995, 102–112.)

Juvosen (2004) mukaan musiikinopettajan perustehtävään kuuluu oppilaiden musiikkikäsityksen avartaminen tarjoamalla uusia kokemuksia oppilaille tuntemattomista musiikkityyleistä. Oppimisen tulee kuitenkin perustua jo olemassa olevan skeemarakenteen varaan. Kouluikäisten lasten musiikkiympäristöä tulisi siis tutkia ja musiikkikasvatuksen tulisi perustua sille. (Juvonen, 2004, 345.)

Onnistuakseen musiikinopettajan työssä, musiikinopettaja tarvitsee musiikillisen osaamisen lisäksi tietoa erilaisista oppilaista, opettamisesta sekä kulttuurisesta kontekstista, jossa opettaminen ja oppilaiden oppiminen tapahtuu. Opettajan tulee myös huolehtia opiskeluun liittyvistä sosiaalisista tekijöistä kuten vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. (Anttila 2004, 328 – 329 .)

Anttilan (2004) mielestä suuri kysymys musiikinopetuksessa syntyy modernin kasvatustieteen ja perinteisen musiikinopetuksen ristiriidasta: tulisiko opettajan opettaa musiikkia, eli keskittyä jakamaan tietoa musiikista, vai ihmistä eli kehittämään oppilaan musiikillista tietämystä? Kyse on siis opettajan ajattelusta ja opetuksen painopisteestä. (Anttila, 2004, 321.)

Anttilan (2004) mukaan globaali kulutuskulttuuri ja teknologinen vallankumous ovat muuttaneet myös kulttuurielämää. Jokaisen on mahdollista luoda musiikkia tietokoneella ja tehdä siten oma levy. Tästä johtuen musiikinopetuksenkin tulisi pyrkiä musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi kehittämään oppilaan musiikin itseopiskeluvälineitä. Aiemmin elitistinen musiikki on nykyään kaikille kuuluva ja luonnollinen ilmaisukeino ja viihteen muoto. Musiikki on oppiaineena monien mielessä menettämässä merkitystä vaikka sen harrastaminen ja koulutus ovat lisääntyneet huomattavasti. Nykyisen kasvatustieteen näkemyksen mukaan opetuksessa pyritään kehittämään oppijaa kokonaisuutena ottaen huomioon hänen aiemmat tietonsa ja taitonsa. Musiikinopetus ja -oppimisprosesseja tulisi tarkastella

kokonaisvaltaisena vuorovaikutuksena. Musiikinopetus pyrkii sekä tietojen että taitojen kartuttamiseen, mutta myös oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, jolloin opettajan tulee opetuksessaan huomioida oppilaan sosiaaliset ja psyykkiset edellytyksen musiikin opiskeluun. Jos opettaja ei ymmärrä musiikin liittymistä oppilaan muuhun elämään, voi siitä seurata ongelmia muun muassa oppilaan motivaatiossa tai käyttäytymisessä. (Anttila 2004, 319–321.)

Kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta, opettajan tehtävä on kehittää oppilasta seuraavilla osa-alueilla: 1) Musiikki musisoiminen ja musiikinopiskelu, 2) Oppilas itse musiikinopiskelijana ja 3) musiikillinen ja sosiaalinen ympäristö, jossa oppilas toimii, ja jonka osa hän on. (Anttila 2004, 321.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ihmisen konstruoima tieto sisältää myös tunneulottuvuuden ja siksi on välttämätöntä liittää myös tunteet opetussovelluksiin. Tunneäly on siis keskeinen opettajan toimintaälyn muoto. Keskeisiä ovat myös psykomotoriset taidot, kuten soitto- ja laulutaito, ja psyykkiset taidot, esimerkiksi musiikin kuuntelemisen taito. (Anttila 2004, 322.)

Tietoaineksen korostaminen voi olla opettajan näkökulmasta helpompaa kuin yhteismusisoiminen ja instrumenttien käyttö, missä edellytetään laajaa muusikkoutta, tyylien tuntemusta ja hyvää organisointitaitoa. Nykyaikainen musisoiminen muodostaa suoran yhteyden oppilaiden vapaa-ajan maailmaan. Samalla se muodostaa suuren ja paremman kosketuspinnan oppilaiden elämään ja tarjoaa täten mahdollisuuden koulussa opittujen tietojen soveltamiseen. Tämän valossa musiikinopettajan omaksuma tiedonkäsitys ja se, kuinka hän sitä soveltaa, nousee olennaiseen asemaan musiikkikasvatuksen tulevaisuuden näkökulmasta. (Juvonen 2004, 336.)

Opettajiin kohdistuu nykyään paineita monelta suunnalta. Voidaankin olettaa, että paineet osaltaan heikentävät opettajien työtyytyväisyyttä. Jos aikaisemmin, ennen peruskoulua, musiikin opetus koostui lähinnä laulusta ja musiikinteoriasta, niin nykyään musiikinopettajan tulee hallita eri musiikkityylejä, laitteita, soittimia, tietotekniikan mahdollisuudet ja eri opetusmenetelmiä. Haasteena on myös populaarimusiikin seuraaminen ja sen hetkellisyyden ymmärtäminen. Ruismäen

(1991) tutkimuksen mukaan musiikinopettajan työnkuvaan vaikuttavat yläkoulussa joskus hyvin heterogeeninen oppilasaines ja mahdolliset työrauhaongelmat. Musiikin tuntimäärien vähäisyys aiheuttaa myös sen, ettei opettajalla ole aina mahdollisuutta kovin läheiseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. (Ruismäki 1991, 17–20.)

4.1 Ammatti-identiteetti

Ammatillinen minäkäsitys muodostaa osan ihmisen itsetunnosta (Ruismäki 1991, 49). Almiola (2008) Kuvaa tutkimuksessaan ammatti-identiteettiä elämänsisällön historiaan perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana eli miten ihminen ymmärtää itsensä suhteessa ammatillisuuteen, työhön ja millaiseksi työn tekijäksi hän haluaa tulla ammatissaan. Ammatilliseen identiteettiin kuuluu käsitykset siitä, mitä ihminen kokee tärkeänä, mihin hän kokee kuuluvansa ja mihin hän haluaa sitoutua ammatissaan sekä työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet, tavoitteet ja uskomukset. (Almiola 2008, 33–34.)

Jokaisella työtä tekevällä on omanlaisensa käsitys työntekijästä, sen vaativuudesta omasta osaamisestaan ja kyvyistään sekä häneen kohdistuvista odotuksista. Tämä heijastuu hänen työntekijänsä persoonallisena tapana toimia työssään. Ruismäen (1991) mukaan ammatti-identiteetin muodostumista voi verrata itsetunnon kehittymiseen. Mitä tärkeämmän elämänsisällön työ muodostaa sitä enemmän ammatillinen identiteetti ja yleinen itsetunto ovat yhteydessä toisiinsa. (Ruismäki 1991, 50.)

Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan niitä ominaisuuksia ja piirteitä, jotka käyvät esiin työntekijän samaistumisessa ammattiin ja ryhmään sekä työpaikalla vallitsevaan olotilaan, järjestelmään ja ideologiaan. Ammatti-identiteettiä voidaan luonnehtia yksilön käsitykseksi työstään. Edellytykset voimakkaalle ammatti-identiteetille ovat korkea koulutus, vankka pätevyys sekä ammatillinen itsekunnioitus. (Ruismäki 1991, 50.)

Ammatti-identiteettiä rakentaessaan opettaja joutuu kysymään itseltään *Kuka olen opettajana?* Samalla opettajaksi kasvava joutuu tutkimaan kysymyksiä *Kuka olen?* ja *Keitä me olemme?* Opettajan alku rakentaa näin myös suhdetta yhteiskuntaan ja tarkastelee sitä kautta omaa identiteettiään. Identiteettiä rakennetaan myös kaikilla yksilön ilmaisukeinoilla esimerkiksi musiikin avulla. Opettajalle on tyypillistä hahmottaa, mitä opettajuus on identiteettinä, sillä sitä kautta on mahdollista tunnistaa erilaisia opettajuuteen liittyviä kysymyksiä. (Heikkinen 1999, 289–290.)

Opettajan ammatillinen identiteetti tai ammatillinen minäkäsitys on hänen sisäinen kuva itsestään opettajan tehtävissä ja siitä miten hän selviytyy ja mihin hän pyrkii ammatissaan (Almiala, 2008, 35). Ammatillinen minäkäsitys rakentuu yleisen minäkäsityksen päälle. Se muokkautuu koko elämän ajan ja tulee esille yksilön valinnoissa ja käyttäytymisessä. (Korpinen, 1995, 142; Almiala 2008, 35.)

Ammatillinen identiteetti syntyy kasvuprosessien kautta, joiden avulla yksilö muodostaa käsitystään ammatin roolistaan. Ammatti-identiteetin synty edellyttää yksilön pohdintaa ja ammatillista kasvua. (Ruismäki 1991, 50.)

Musiikinopettajaksi opiskelemaan aikova tarvitsee jonkinlaisen musiikillisen pohjan päästäkseen opiskelemaan musiikinopettajaksi. Tämän musiikillisen pohjan rakentaminen aloitetaan jo monesti viimeistään kouluiässä erilaisilla musiikillisilla harrastuksilla. Harrastukset ja niiden kautta saadut kokemukset muovaavat lapsen ja nuoren identiteettiä. Pitkälle edennyt musiikkiharrastus muodostaa nuorelle musiikillisen identiteetin, johon musiikinopettajakoulutus tuo mahdollisuuden musiikinopettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen.

Räsänen ja Vänni (2005) tutkivat musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opiskelijoilta sekä siitä valmistuneilta opettajilta. Tulosten mukaan ammatti-identiteetti kehittyi vähitellen ja siihen vaikuttivat opiskelijan kokemukset, tausta ja asenne. Koulutuksen myötä ammatti-identiteetti kuitenkin vahvistui ja opintojen loppuvaiheessa oleville opiskelijoille oli jo muodostunut jonkinlainen kuva omasta ammatti-identiteetistään. Tämän muodostumista auttoivat erityisesti opettajan sijaisuuksista saatu kokemus sekä lisääntynyt itsearvioinnin osaaminen. Myös opetusharjoittelu nousi esille

ammatti-identiteetin ja opettajuuden kehityksen vahvistajana. Työelämässä ensimmäisinä vuosina ammatti-identiteetin todettiin kehittyvän voimakkaasti, sillä vasta silloin musiikinopettaja on koulussa jokapäiväisesti töissä ja näkee työnsä kokonaiskuvan. (Räsänen & Vänni 2005, 62–64.)

Musiikinopettajan opettajaksi kasvaminen on suuressa määrin kiinni opettajan persoonallisuuden kasvussa sillä musiikinopettajan tehtävät ovat hyvin monitahoiset. Persoonallisuutta pidetäänkin yhtenä tärkeimpänä opettajan työvälineenä. Opettajan on jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja vaikuttaa heihin monilla muillakin tavoilla kuin pelkkien faktatietojen tasolla. Halusi tai ei, opettaja on aina myös kasvattaja. (Anttila 2004, 329–330.)

4.2 Asiantuntijuus

Asiantuntijuudella tarkoitetaan usein perinteisiin ammatteihin yhteydessä olevaa erityisosaamista, joka määrittyy tehtävä- tai ongelma-alueittain. Kun puhutaan ammatin sisällä ilmenevästä erityisosaamisesta, viitataan silloin ammatin harjoittajan esimerkiksi opettajan työkokemukseen ja erikoistuneeseen tietämykseen perustuvaan osaamiseen. Asiantuntijuuden käsitettä käytetään myös yhteiskunnallisen alan perusteella määräytyvästä asiantuntijuudesta. Professionaaliset ammatit ovat yhteiskunnallisen alan mukaan määräytyvää asiantuntijuutta, kuten opettajan ammatti, jossa opettaja on kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntija. Asiantuntijuus ilmenee tehtäväläheisyytenä, tulosvastuullisena osaamisena, ongelman tunnistamisena, analysointi-, arviointi-, toteutus- ja suunnittelutaitona. (Eteläpelto 1992, 21.)

Rantalaiho (1994) toteaa, että asiantuntijuus on enemmän kuin teknistä toteuttamista ongelmanratkaisussa. Asiantuntija pystyy ongelman ratkaisuun, mutta myös arvioimaan ja analysoimaan ongelmaa. (Rantalaiho 1994, 7.)

Korkeaa koulutusta on pidetty asiantuntijuuden osoittimena. Kuitenkaan kaikki korkean koulutuksen saaneet, kokemusta hankkineet henkilöt eivät toimi samalla tavalla, vaan toiset kehittyvät jatkuvasti kun taas toiset pitäytyvät kiinni rutiineissa.

Kehittyvä asiantuntija määrittelee jatkuvasti omaa toimintaansa ja tehtäviään ja ongelman ratketessa hän löytää uuden ongelman, jonka kautta kehittyä. Asiantuntija toimii siis jatkuvasti kompetenssinsa ylärajoilla ja oppii siten jatkuvasti uutta ja vahvistaa asiantuntijuuttaan. Asiantuntijuus voidaan nähdä jatkuvana itsereflektiona ja oppimisena eri tilanteissa. (Tynjälä 1999a, 160–161.)

Bereiterin & Scardamalian (1993) tutkimusten mukaan ekspertin erottaa kokeneesta ei-ekspertistä tehtävään suuntautuminen. Ekspertti suuntaa ajatuksensa ja keskittyy ongelmalähtöisesti kun taas kokenut ei-ekspertti toistaa oppimiaan rutiineja ongelmien ratkaisemiseksi. Ekspertin ja kokeneen ei-ekspertin urat voivat olla hyvinkin erilaiset vaikka he työskentelisivät samalla alalla. Ekspertti kehittyy urallaan kokoajan työtehtäviensä myötä kun taas kokenut ei-ekspertti rajaa vähitellen työtehtäviään hänelle tutujen rutiinien mukaiseksi. (Bereiter & Scardamalia 1993, 11.)

Rantalaihon (1994, 31–32.) mukaan osaaminen on näkymätöntä ja se voidaan nähdä monien osaamisten verkkona. Rantalaiho on hahmottanut viisi osaamisen peruspiirrettä.

- a. VERKKO. Toiminnan, osaamisen ja oppimisen yksikkö. Verkko rakentuu näiden kolmen toiminnon ympärille, sillä ne ovat kommunikatiivisia keskenään.
- b. TOTTUMUKSET. Verkko muodostuu tottumuksista ja automatisoituu esimerkiksi muotoon yritys-erehdys ja palaute. KytKentöjä sovelletaan erilaisiin tapauksiin. Tottumukset ovat abstrakteja, jäykkiä ja tiedostamattomia, mutta niiden yhdistelmät joustavat. Mitä paremmin jotakin osaa sitä vähemmän on siitä tietoinen, joten oppiminenkin on tiedostamatonta muodostaessaan tottumuksia
- c. KONTEKSTUAALISUUS. Tottumusten muodostuminen pohjautuu viesteihin, jotka kehittävät verkkoa. Viestit ovat yhteydessä johonkin, ja yhteyden tajuaminen on ehto tottumuskytkennän yleistämiselle. Kontekstuaalisuus on oppimiselle olennaista.
- d. MITEN - MITÄ – MIKSI. Toiminnan ja osaamisen pääkomponentit ovat miten (operaatio) mitä (tehtävä tai tilanne) ja miksi (tulos, viittaa toiminnan

motiiviin). Osaaminen etenee miten – mitä – miksi ja toiminta miksi – mitä – miten.

- e. YMPÄRISTÖSUHDE. Edellisiin kysymyksiin liitetään vielä *kuka*. Toiminta tapahtuu aina jossakin ympäristössä ja se on subjektien välistä. Sosiaalisissa suhteissa huomio kiinnitetään toimijan avoimuuteen/ sulkeutuneisuuteen tai valtaan/ alistukseen.

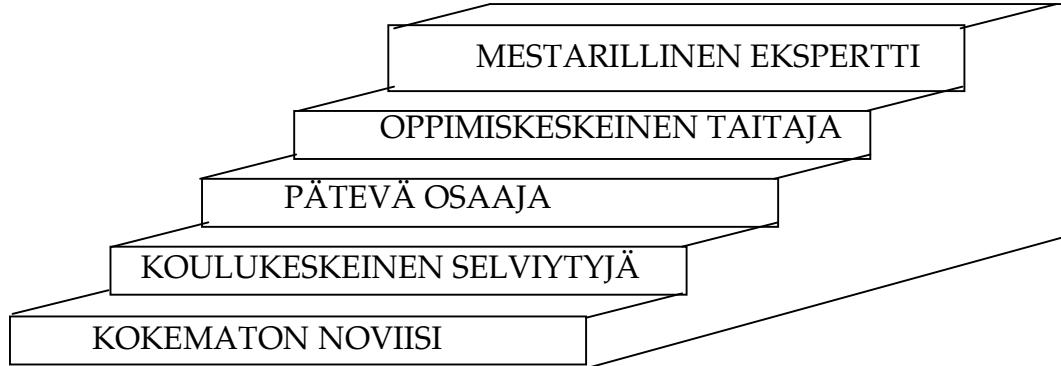
Rantalaihon (1994) mukaan eksperttiyden kehittyminen sisältää viisi eri vaihetta: 1) noviisi, 2) kehittynyt aloittelija eli selviytyjä, 3) osaava suorittaja eli osaja, 4) taitava suorittaja ja 5) ekspertti. (1994, 34.) Kun näitä piirteitä tarkastellaan osaamisen peruskäsitteiden kautta, saadaan kuva kehittyvästä eksperttiydestä ja asiantuntijuudesta:

- a) *Noviisin* toiminta on rationaalista ja joustamatonta. Toiminta ei ole sujuvaa sillä rutiinit ovat vasta muodostumassa. Oman toiminnan tarkkaavaisuus ja tilanneherkkyys on heikko. Hänen verkkonsa on suppea ja tottumukset puuttuvat. Myös kontekstualisuus puuttuu ja suhde ympäristöön on alistettu. Hän toimii ohjeiden mukaisesti.
- b) *Selviytyjällä* on jo tilanteen mukaista toimintaa ja tietämys alkaa yhdistyä kokemuksiin. Tärkeä ja epäolennainen eivät kuitenkaan erotu. Verkossa on havaittavissa paikallisia ulokkeita ja tottumukset ovat tilannekohtaisia temppeja. Kontekstualisuus on paikallista ja hän toimii kokemuspohjaisesti. Ympäristösuhteessa on sulkeutumisen ja kehityksen pysähtymisen mahdollisuus.
- c) *Osaaja* asettaa tavoitteita ja tietää mitä tahtoo tehdä. Hän erottaa olennaisen ja epäolennaisen ja ottaa vastuun onnistumisesta, muttei ole joustava. Verkko kattaa tilanteen pääpiirteet ja tottumukset ovat monipuoliset ja jäsenyneet. Kontekstualisuus on jäykkää ja osaamisessa heijastuu vastuu. Ympäristösuhde on samanlainen kuin selviytyjällä.
- d) *Taitava suorittaja* luottaa intuitioon ja hänellä on toimivat työteoriat. Hän havainnoi intuitiivisesti ja toimii analyyttisesti, tiedostavasti ja joustavasti. Verkko on laaja ja monitasoinen ja tottumukset ovat laajoja ja jäsenyneitä.

Kontekstuaalisuus on intuition ansiosta hyvä. Osaaminen kohdistuu tulokseen ja suhde ympäristöön on avoin ja kehittyvä.

- e) *Ekspertti* on intuitiivinen havainnoissaan ja toiminnassaan. Hän toimii ilman tietoista päätöksentekoa ja jopa kaihtaa selityksiä. Hän on joustava ja osana tilannetta. Verkko on sisäisesti ja ulkoisesti yhtä. Hänellä on valtavasti tottumuksia ja ne hallitsevat hänen toimintaa. Kontekstuaalisuus on suvereenia mutta oman eksperttiyytensä rajoissa. Osaaminen on tuloksellista ja suhde ympäristöön voi olla jopa sulkeutunut tai alistava. (Rantalaiho 1994, 50–51.)

Hämäläinen (1996) on musiikinopettajuustutkimuksessaan yhdistänyt Ekolan opettajatyypittelyn (ks. s. 27) sekä Rantalaihon (1994) asiantuntijuuden kehittymisen vaiheet (ks. s. 49–50). Tästä yhdistelmästä Hämäläinen (1996) on hahmottanut kuvion opettajaeksperttiyden tasoista (kuvio 5). Hämäläisen mukaan koulukeskeisen opettajan voi rinnastaa selviytyjään, oppimiskeskeisen opettajan taitavaan ja mestariopettaja rinnastuu ekspertiin. (Hämäläinen 1996, 43.)



KUVIO 5. Opettajaeksperttiyden tasot. (Hämäläinen 1996, 43.)

Launis ja Engeström (1999) esittävät, että työelämän kehittymisen myötä asiantuntijuus olisi nähtävä enemmänkin verkostojen ja organisaatioiden kykyinä ratkaista ongelmia yhdessä, eikä niinkään yksilön suorituksena. Ratkaisu asiantuntijuuden kehittämiseen löytyykin asiantuntija-ammattien arjen analyysistä ja tietoisista kehityskokeiluista. Myöskään yksilön asiantuntijuuden kehittäminen ilman toiminnan kehittämistä ei saa aikaan hyviä tuloksia. Opettajan suhde kouluun

ja oppilaisiin määräytyy monen osa-alueen, toiminnan kulttuuristen tekijöiden, työnjaon, työtapojen ja -välineiden ja sääntöjen vaikutuksesta. Tämän valossa asiantuntijuus on toiminnan ominaisuus eli kyky vastata haasteisiin uudistamalla toimintamalleja, työnjakoa tai sääntöjä. (Launis & Engeström 1999, 64.)

Musiikinopettajalla tulisi olla hallinnassa kaksi suurta käsitettä; musiikki ja opettaminen, hyvän asiantuntijuuden saavuttamiseksi. Musiikinopettajan tulisi olla asiantuntija pedagogisilta taidoiltaan, osata musiikinopettamiseen tarvittavia erityistaitoja; kuinka musiikkia tulisi opettaa, jotta oppilas pystyisi pääsemään musiikinopetuksen tavoitteisiin. Lisäksi musiikinopettajalla pitää olla hyvin monipuolista musiikillista asiantuntemusta musiikin eri osa-alueilta. Opetuksen tavoitteena peruskoulussa ovat yleiset kasvatustavoitteet sekä ainekohtaiset tavoitteet. Musiikki on siis väline erilaisten kasvatustavoitteiden saavuttamisen, mutta samalla myös itse tavoite.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on selvittää, mitä on musiikinopettajuus ja mistä kaikesta se koostuu musiikinopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat musiikinopettajuus, musiikkikasvatus, opettajuus, kasvatus, pedagoginen ajattelu ja asiantuntijuus.

Tarkastelen sitä, mitä musiikinopettajuus merkitsee musiikinopettajan näkökulmasta hänen ammatissaan. Koska musiikki ja sen opettaminen tapahtuu pitkälti toiminnan kautta eikä kirjasta lukemalla, lähestyn aihetta kysyen musiikinopettajan arjesta ja tavoitteista sekä heidän käyttöteoriastaan ja tulevaisuuden näkemyksistään. Tutkimuksen pohjalta pyrin muodostamaan kuvaa musiikinopettajan työstä ja ajattelusta.

5.2 Tutkimus laadullisena prosessina

Aloittaessani tutkimustani syksyllä 2007, mielessäni oli vain suuri kasa kysymyksiä musiikinopettajuudesta, musiikinopettajuuteen liittyviä käsitteitä ja niistä muodostettu käsitekartta (Liite 1). Tutkimusaiheeni ja sen eri osa-alueet ovat jäsentyneet itselleni selkeämmäksi koko tutkimusprosessin ajan.

Kiviniemi (2001) kuvaakin laadullista tutkimusta prosessorientoituneena. Aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat voivat hyvinkin kehittyä tutkijan ajatuksissa tutkimusprosessin edetessä koska aineiston kerääjänä toimii tutkija, ihminen itse. Tutkimusongelma ei välttämättä ole selvästi ilmaistavissa tutkimuksen alussa vaan se täsmentyy tutkimuksen edetessä. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteisiin kuuluukin tutkimuksen eri elementtien, kuten tutkimustehtävän ja

teorianmuodostuksen, kehittyminen tutkimuksen edetessä. Tutkijan tulee tiedostaa myös oma tietoisuuden kehittyminen prosessin myötä ja tarvittaessa hänen pitää osata uudistaa tutkimustaan. (Kiviniemi 2001, 68–69.)

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa on havaittavissa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen piirteitä. Metodi, joka ei ole mitenkään kaavamaisesti omaksuttavissa, haastaa tutkijan pohtimaan jatkuvasti perusteita esiin tuleviin ongelmiin ja se saakin aina oman muotonsa tutkimuksen eri tekijöiden vaikutuksesta. Tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia, joista Laine (2001) muistuttaa tutkijaa, ovat *tiedonkäsitys* eli kuinka kohteesta saadaan tietoa ja millaista se on, sekä *ihmiskäsitys* eli millainen ihminen on tutkimuskohteena. Tutkijan on myös tärkeää tiedostaa oma näkemyksensä näistä ongelmista. *Fenomenologiassa* tutkitaan ihmisen kokemuksia suhteessa omaan todellisuuteensa. Kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan ja merkitysten tutkiminen perustuu olettamukseen, että maailma on meille merkityksellinen. Fenomenologinen tutkimus eri pyri yleistämään tuloksiaan vaan ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa. *Hermeneutiikka* taas on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, jossa yritetään etsiä tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee fenomenologiseen tutkimukseen mukaan tulkinnan tarpeesta. Tutkimuksen tavoitteena voisi ollakin tehdä koettu ja tunnettu ajattelun tiedostetuksi ja näkyväksi. (Laine 2001, 26–31.)

Tapaustutkimuksessa pyritään tuottamaan yksityiskohtaista tietoa yksittäisistä tapauksista tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevista tapauksista (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, 159). Tässä tutkimuksessa toisiinsa suhteutuvan tutkittavan joukon muodostavat neljä musiikinopettajaa, jotka ovat valmistuneet musiikinopettajiksi Jyväskylän yliopistosta.

Tapaustutkimus ei rajoita aineiston keruu menetelmiä. Olennaista on, että kerätty tutkimusaineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen. Tutkimusprosessi tulee tehdä näkyväksi, jotta tutkimusraportin lukijalle käy selväksi, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty. Näin tutkimusraportin lukija voi arvioida myös tutkimuksen luotettavuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2001, 159–160.) Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu, että tutkittavasta kohteesta pyritään

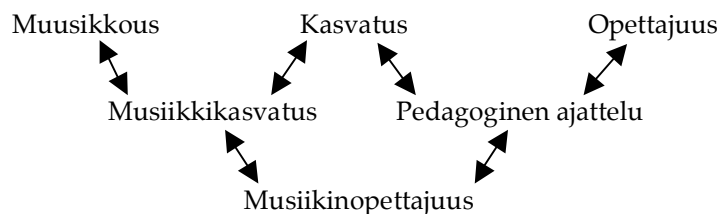
keräämään mahdollisimman monipuolista tietoa. Tapaustutkimuksen pyrkimyksenä on pikemminkin ymmärtää ilmiötä syvällisemmin kuin pyrkiä yleistämään sitä. (Metsämuuronen 2006, 90–91.) Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu myös, että valittuja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja kerättyä aineistoa tulkitaan sen mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 155).

Tutkimuksessani käyttämä käsitteistö on moniulotteista ja vaikeasti selitettävissä. Teemahaastattelun avulla pystyin purkamaan käsitteiden sisältöä haastateltavan kanssa ja selventämään mitä haastateltava ajatteli käsitteen tarkoittavan hänen omassa musiikinopettajan työssään. Teemahaastattelu mahdollisti myös tutkimukseni aiheen monipuolisen ja syvällisen tarkastelun.

Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 86). Valitsin aineiston keräysmenetelmäksi teemahaastattelun, sillä se mahdollisti vuorovaikutteisen tilanteen, jossa pystyin tarkentamaan saatuja vastauksia ja esittämään tarvittaessa lisäkysymyksiä. Teema haastattelu jättää myös tilaa valmisteltujen aiheiden lisäksi haastateltavan ajatuksen rönsyämiseen ja uusien assosiaatioiden syntymiseen ja sen kautta uusien tulosten löytymiseen. Aiheeni oli myös hyvin henkilökohtainen. Haastattelulla voidaan korostaa sitä, että haastateltava ihminen nähtäisiin tutkimustilanteessa subjektina, ja että hänellä olisi mahdollisuus vapaasti tuoda esille itseään koskevia asioita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35).

Teemahaastattelussa voidaan kutsua myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Haastattelun lähtökohta on hermeneuttinen ja kysyttävä alue on pääpiirteittäin määritelty. Kysymykset ovat suosituskysymyksiä, joten haastattelija voi vaihdella niiden sanamuotoa. Haastateltavien määrä on yleensä pieni ja haastattelusta saatu tieto syvää. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 53.) Haastattelun teemat ja aihepiirit on määritelty, mutta haastattelun muodosta ja rakenteesta voi poiketa. Haastattelija varmistaa että kaikki tarvittavat aihe-alueet on käyty läpi. Tosin niiden laajuus ja järjestys vaihtelee haastattelusta riippuen (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Teemahaastattelu sopii hyvin haastattelumuodoksi, kun tutkimuksen kohteena ovat arat aiheet, halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita ja kysytään aiheista joista, haastateltava ei ole tottunut keskustelemaan päivittäin. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 49.)

Tutkimuksen alkuvaiheessa hahmottelin itselleni avukseni käsittekartan musiikinopettajuuteen liittyvistä käsitteistä (Liite 1). Tutkimuksen edetessä ja aiheen jäsenyessä ensimmäiseksi tekemäni käsittekartta tiivistyi yksinkertaisempaan muotoon (Kuvio 6).



KUVIO 6. Musiikinopettajuuden osa-alueet ja niiden jakautuminen

Kuviota voi lukea ylhäältä alaspäin, alhaalta ylöspäin tai vaakatasossa riippuen siitä, mistä näkökulmasta haluaa lähestyä musiikinopettajuutta. Kuvion käsitteitä voi myös tarkastella erillisinä kokonaisuuksinaan. Tämä on näkemys, josta lähdin tässä tutkimuksessa liikkeelle tutkiessani musiikinopettajuuden osa-alueita ja rooleja.

Tutkimuksessani katson jokaista käsitettä musiikinopettajuus käsitteen läpi. Poinin tästä kuviosta käsitteet haastattelussa käyttämiini kysymyksiin ja tehtävään. Käytin haastattelussa teettämässäni tehtävässä käsitteiden sijaan kuitenkin roolinimiä; opettaja, musiikkikasvattaja ja muusikko, koska uskoin sen helpottavan käsitteen ja roolin määrittelyä. Valitsin nämä käsitteet tai roolit, koska ajattelin, että juuri niiden roolien kautta on mielestäni helppo lähestyä musiikinopettajuutta opettajan omien tunteiden ja kokemusten näkökulmasta.

5.3 Aineiston hankinta

Tutkimusaineistoa keräsin haastatteleamalla neljää harkinnanvaraisesti valitsemaani Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta eri vuosina valmistunutta musiikinopettajaa. Koska halusin selvittää kuvaa musiikinopettajuudesta, opettajan työstä ja työn tuomasta kokemuksesta, katsoin sopivaksi haastatella opettajia, joilla on eripituinen musiikinopettajan ura. Saadakseni erilaisia näkökulmia haastattelin opettajia, jotka ovat sijoittuneet töihin

eripuolille Suomea, ja jotka edustivat molempia sukupuolia. Kaikki haastattelemani opettajat opettavat musiikkia yläkoulussa sekä lukiossa, joten heillä on siis kaksi opetussuunnitelmaa noudatettavana, sekä peruskoulun että lukion. Tällainen yläkoulun ja lukion yhteinen opettajan virka on yleinen, jotta virkaan vaadittava tuntimäärä saadaan täyteen.

Haastattelin tutkimukseeni kolmea miesopettajaa ja yhtä naisopettajaa. Haastateltavia henkilöitä kartoitin yhdessä ohjaavan opettajani kanssa. Tarkoitukseni oli haastatella vielä yhtä naisopettajaa, mutta neljän haastattelun jälkeen tutkimusaineistoa oli erittäin paljon ja aineisto alkoi kylläntyä jo tällä haastattelu määrällä.

Olen antanut jokaiselle haastattelemalleni musiikinopettajalle uuden nimen, joita käytän tutkimusraportissani. Kukaan opettajista ei esiinny omalla nimellään eikä ole tunnistettavissa tai yhdistettävissä keneenkään henkilöön. Päädyin nimeämään haastattelemani henkilöt tavallisilla nimillä, Risto, Simo, Jaana ja Untamo, erilaisten numero ja kirjainyhdistelmien sijaan. Mielestäni tutkimusraporttia on silloin mielekkäämpi lukea, ja jokaisesta haastattelusta opettajasta on helpompi muodostaa yksilöllinen ja inhimillinen kokonaiskuva. Annoin jokaiselle haastattelemalleni opettajalle uuden nimen, joka alkaa samalla alkukirjaimella kuin hänen oikea nimensä. Tämä auttoi itseäni muodostamaan kokonaiskuvaa kustakin opettajasta ja muistamaan, kuka haastatelluista opettajista piiloutuu minkäkin koodinimen ja kommentin taakse.

Haastattelin kolmea opettajaa heidän työympäristössään, musiikinluokassa tai opettajan työtilassa. Ainoastaan Simon haastattelu tehtiin muualla kuin hänelle tutussa ympäristössä. Ajattelin, että tuttu työskentelytila voi herättää ajatuksia paremmin omaan työhön liittyen. Haastattelutilan tuttuus ja turvallisuus voi myös auttaa tai helpottaa arkojen ja henkilökohtaisten asioiden kertomista omasta musiikinopettajuudesta. Keräsin opettajilta ajatuksia myös kirjallisena ja lähetin heille haastatteluun suostumisen jälkeen muutaman pohdintatehtävän, jotka auttaisivat haastattelussa. Tarkensin haastateltaville, että kyseisen tehtävän ei pitäisi olla mikään pitkä kirjoitelma, vaan auttaa haastateltavaa itseään virittämään ja jäsentämään aiheeseen liittyviä ajatuksia. Tehtävät olivat seuraavat.

1. Ota haastatteluun mukaan luku/työjärjestyksesi. Mieti muutaman minuutti ja kirjaa ylös yleiskatsauksen omaisesti: Millaisia aiheita olet opettanut, Millaisiin tilanteisiin olet törmännyt opetuksessa tai opetuksen ulkopuolella liittyen opetukseen, Oletko pohtinut opettajan työhön tai omaan opettajuuteen liittyviä asioita sen viikon aikana.

2. Pyytäisin pohtimaan omaa opetusfilosofiaa/ käyttöteoriaa ja kirjoittamaan siitä muutaman rivin paperille haastattelua varten. Opetusfilosofialla/ käyttöteorialla käsitan pohdinnan, josta käy ilmi, mitä asioita opettaja korostaa työssään ja millaiselle arvopohjalle hän rakentaa oman opetuksensa ja mihin opetus tähtää. Opetusfilosofiaa voisi tuumia seuraavien termien pohjalta: arvot, tavoitteet ja päämäärät, miten pyritään päämääriin eli opetusmenetelmät, kasvattajan toimiminen ja siihen liittyvät eettiset kysymykset.

Haastattelun yhdessä osassa pyysin haastateltavia määrittelemään kolme käsitettä tai pikemminkin roolia: opettaja, musiikkikasvattaja ja muusikko. Pyysin heitä kertomaan mitä nuo roolit tai käsitteet pitävät sisällään kuinka he ne määrittelisivät. Olin leikannut kalvosta jokaiselle käsitteelle oman ympyrän ja pyysin opettajia asettamaan nuo käsitteet valkoiselle paperille niin kuin nuo roolit heidän mielestä suhteutuvat toisiinsa. Uskon, että konkreettiset, käsin kosketeltavat esineet, tässä tapauksessa kalvoympyrät, jotka edustivat jotakin musiikinopettajan ammattiin kuuluvaa roolia, auttoivat haastateltavia käsitteen hahmottamisessa, analysoinnissa ja rajaamisessa. Yritin sulkea tehtävästä muodon vaikutuksen tulokseen pois tekemällä kaikista ympyröitä. Muotona ympyrä on omasta mielestäni neutraali. Siinä ole teräviä kulmia tai kärkiä, ja niitä on helppo pyöritellä missä asennossa vaan. Tärkeää oli myös, että kaikki roolikalvoympyrät olivat samankokoisia ympyröitä, etten siten tuo haastateltavalle ilmi omaa ennako käsitystäni rooleista ja niiden sisällöstä.

Leikkasin rooliympyrät kalvosta, koska silloin ole helppo nähdä niiden kuinka paljon ympyrät olivat päällekkäin tai limittäin, jos haastateltava halusi laittaa ympyrät limittäin tai päällekkäin. Väritin ympyröiden reunat eri väreillä, jotta ympyrät erottuisivat toisistaan helpommin. Kun haastateltava oli asetellut rooliympyrät haluamaansa muotoon, annoin kynän haastateltavan käyttöön ja sanoin hänen olevan vapaa lisäämään kuvioon jotain kuviota täydentävää, selventävää tai

selittävää. Kolme haastateltavaa lisäkin nuolia tai tekstiä asettelemiensa ympyröiden ympärille (Liite 3).

Risto on toiminut musiikinopettajana n. 80000 asukkaan kaupungissa samassa koulussa valmistumisestaan (1996) saakka. Hänen työhönsä kuuluu myös opetusharjoittelijoiden ohjausta, joten hänen työnkuvansa eroaa siltä osin muiden haastateltavien työstä. Risto ajatteli lukion jälkeen, ettei halua luopua musiikista ja kävi Oriveden Opiston musiikkilinjan ja haki sen jälkeen musiikinopettajakoulutukseen. Harjoitteluvaiheessa Risto huomasi, että: *”se oli ihan älyttömän hauskaa ja huomasiin viihtyvänä tossa luokan edessä”*.

Simo on, kaikista haastatelluista lyhyimmistä kuuden vuoden opettajanurasta huolimatta, ehtinyt opettaa kolmella eri paikkakunnalla siis kolmessa erilaisessa koulussa. Nykyisestä koulustaan hän sai viran, jossa on juuri viran täyttöön vaadittava määrä tunteja. Eteläsuomalainen paikkakunta on pienehkö ja oppilaita Simolla on yläkoulu ja lukio yhteenlaskettuna noin 600. Jotta tunnit riittäisivät, Simo opettaa koulun lisäksi musiikkia myös paikkakunnan kansalaisopistossa mutta hän haluaisi keskittyä vain kouluopetukseen. Simolla ajatus musiikinopettajuudesta kehittyi lukiossa. Simon haastattelu on osittain muistiinpanoista, jotka on tarkistutettu Simolla haastattelun jälkeen.

Jaana on ollut musiikinopettajana kymmenen vuotta pienessä kaupungissa Itä-Suomessa. Oppilaita koulussa on yläkoulun puolella noin 300 ja lukiossa noin 500. Kaikki nämä oppilaat käyvät Jaanan opetuksessa ainakin pakolliset musiikin kurssit. Koulussa on musiikkiluokat, mikä työllistää Jaanaa tuntimäärällisesti enemmän kuin tavallisen koulun musiikinopetus. Jaana on myös paikkakunnallaan paljon muussa kulttuurielämässä tekijänä mukana ja järjestää musiikkiluokkien kanssa konsertteja. Jaanan ajatteli uraa valitessaan: *”et kun mie oon niin paljon panostanu tähän musiikkiin niin ois se nyt sääli heittää se jotenkin pois... en mie hakenu ees mihinkään muuhun”*.

Untamo on opettanut pienellä, alle kymmenentuhannen asukkaan, länsi-suomalaisella paikkakunnalla heti valmistumisensa jälkeen kahdeksan vuotta. Paikkakunnalla on paljon lestadiolaisia ja se vaikuttaa myös tiettyjen musiikinvalinnaisaineiden, esimerkiksi bändikurssien toteutumiseen ja sen kautta

Untamon tuntimääriin. Untamo opettajan uralle innosti oman musiikillisen harrastuksensa lisäksi hänen oman musiikinopettajan esimerkki ja työ, joka oli Untamon mielestä niin hyvännäköistä.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi perustuu tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin. Tutkijan on oltava avoin ja hänen tulee myöntää olevansa tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja siksi luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.)

Tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida koko tutkimusprosessin ajan. Haastattelu tutkimuksessa tehdään hyvä haastattelurunko ja mietitään ennalta mitä mahdollisia lisäkysymyksiä voi haastateltavalle esittää tarpeen tullen. Haastattelu runko tulee käydä läpi ennen varsinaista haastattelua. Haastateltavat henkilöt tulee myös valita tarkoin. Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu aineiston laadusta. Esimerkiksi huono tallenne tai litteroinnin epätarkkuus huonontaa kyseisen haastattelun luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185.)

Validiteetti ja reliabiliteetti ja perustuvat ajatukselle, että tutkija pääsee käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen. Haastattelututkimus nähdään kuitenkin merkityksiä tuottavana ja rakentavana tilanteena, jolloin olosuhteilla ja tilanteella on oma merkityksensä haastateltavan vastauksissa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.)

Laadullisessa tutkimuksessa validiteetilla tarkoitetaan luotettavuutta sen suhteen onko tutkija tutkinut juuri sitä, mitä hänen on ollut tarkoitus tutkia. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen mahdollista yleistettävyyttä, jolloin huomio kiinnittyy tutkimusasetelmaan ja otantaan. Sisäinen validiteetti liittyy taas tutkimuksen omaan luotettavuuteen. Tutkijan tulee miettiä, ovatko tutkimuskäsitteet oikeita ja onko teoria valittu oikein. Hyvällä tutkimusasetelmalla, teorian johtamisella ja oikeilla käsitteillä sekä otannalla voidaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan myös tutkimuksen luotettavuutta, mutta tutkimuksen toistettavuuden näkökulmasta. (Metsämuuronen 2006, 48, 56.) Reliaabeliudella tarkoitetaan, että samaa henkilöä tutkittaessa, kahdella tutkimuskerralla saadaan sama tulos. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186.)

Tutkijan tieteellinen ote ja tieteen alan hallinta sekä aineistosta tehtyjen johtopäätösten ja tulkintojen pätevyys ja sekä tutkimuksen läpinäkyvyys ovat osa validiteettia. (Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Tutkimustehtävän ja -kysymyksien rajaaminen oli haastavaa aiheen moniulotteisuuden vuoksi. Tutkimuskysymykset jäivätkin melko laaja-alaisiksi, enkä määritellyt mitä tiettyä opettajuuden osa-aluetta olen tutkimassa. Itselleni oli kuitenkin mielekkäämpää jättää tutkimuskysymykset lopulta melko laajaan muotoon sillä se mahdollisti musiikinopettajuuden monipuolisen tarkastelun.

Olen tutkimuksen raportoinnissa pyrkinyt tuomaan esiin tutkimuksen kulun sekä haastatelluilta kysytyt kysymykset ja muut mahdolliset haastatteluun liittyvät tehtävät. Ennen haastattelukysymysten pohtimista tutustuin tutkimusaiheeseen viittaaviin aiempiin tutkimuksiin. Tämä auttoi kysymyksiä pohdittaessa ja sieltä nousi myös käsitteitä, joita halusin kysyä haastattelussa opettajilta. Pohdin haastattelukysymyksiä pitkään ennen ensimmäistä haastattelua. Haastattelun lopuksi pyysin aina haastateltavaa kommentoimaan jos jokin aiheeseen liittyvä tärkeä aihe käsittelemättä. Muutama haastateltava lisäikin kommentin tai pari. Haastattelurunko pysyi samana jokaisessa haastattelussa.

Pyrin olemaan haastattelutilanteessa mahdollisimman neutraali. Toisaalta voidaan ajatella, että ennakkoon määrittelemilläni kysymyksillä ja kalvoympyrätehtävään valitsemillani rooleilla johdattelin haastattelemani opettajia ja suuntasin heidän vastauksiaan oman musiikinopettajakäsitykseni mukaisesti.

Tuloksia kirjoittaessani syvennyin teoriaosan kirjoittamiseen samanaikaisesti. Se auttoi ymmärtämään paremmin teorian ja haastattelutulosten mahdollisia yhteneväisyyksiä. Tutkimuksen läpinäkyvyyden osoittamiseksi olen kirjoittanut tuloksiin paljon haastatelluilta lainattuja kommentteja, jotta heidän äänensä tulisi paremmin esille ja haastatelluista opettajista saisi paremman kokonaiskuvan.

Koska tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus ja aineisto on kerätty teemanhaastattelun avulla, tuloksia ei tulisi yrittää yleistää liiaksi. Tutkimuksella pyrin ymmärtämään paremmin musiikinopettajan työnkuvaa neljän musiikinopettajan kokemusten ja ajatusten perusteella. Haastattelun tuloksista on havaittavissa yhtenäisiä linjoja musiikinopettajan työstä. Tuloksia ei kuitenkaan pitäisi ajatella pysyviksi. Musiikinopettajuuteen, sen muodostumiseen ja kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät, jotka muuttuvat koko ajan. Musiikinopettajuuteen kuuluu myös oman työn reflektointi ja kehittäminen eli pyrkimys jatkuvaan uudistumiseen. Tämän ajatuksen valossa tutkimukseni ei ole missään määrin toistettavissa niin, että siitä saataisiin samat tulokset. Tutkimuksen avulla voin tuoda esille haastattelemini musiikinopettajien ajatukset ja kokemukset heidän sen hetkisestä musiikinopettajuudestaan.

Tutkijalla on laadullisessa tutkimuksessa ja aineiston analysoinnissa suuri merkitys. Oma tutkijan asemani tulee myös ottaa tuomioon. Olen itse valmistumassa musiikinopettajaksi ja se tekee aineiston tulkinnasta haastavaa. Tutkijan tehtävä on nostaa esille hänen mielestään tärkeät, uudet ja mielenkiintoiset aiheet hankkimastaan tutkimusaineistosta.

Koska olen myös itse valmistumassa musiikinopettajaksi ja pohtinut myös paljon musiikinopettajuuteen liittyviä kysymyksiä, vaarana on, että oma mielipiteeni ja näkemykseni heijastuu liikaa tutkimustuloksiin. Tutkijana on tärkeää pyrkiä erottamaan omat mielipiteet, jotta pystyisi tulkitsemaan tutkimusaineistoa mahdollisimman objektiivisesti. Tämän vuoksi olen kirjannut omia ennakkokäsityksiäni tutkimastani aiheesta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omien ennako-oletusten ja mielipiteiden kirjoittaminen näkyväksi parantaa tutkimukseni luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä.

5.5 Ennakko-oletukset

Huomaan, että omat ennako-oletukseni musiikinopettajan työstä ovat vaihdelleet riippuen omasta iästäni sekä oman musiikinopettajuuteni rakentumisen vaiheesta. Liite 1 kuvaa ennako-oletuksiani musiikinopettajan rooleista ja ulottuvuuksista. Kuvio 6 (s. 54) taas kuvaa sitä, millaisesta olettamuksesta lähdän etsimään vastausta tutkimuskysymyksiini.

Musiikinopettajan ammatin ulkopuolelta katsottuna yksi ennako-oletus musiikinopettajan työstä on, että opettaja soittaa oppilaiden kanssa samoja lauluja vuodesta toiseen ja ennen pitkää niin sanotusti ”leipääntyy” työhönsä eikä jaksaa uudistua. Toinen oletus on usein aivan päinvastainen. Musiikinopettaja on koulun luova moottori. Musiikinopettaja yrittää luovalla ammatillaan tuoda kouluun myös niin kutsuttuja pehmeitä arvoja suorituskeskeisyyteen ajautuneeseen koulutyöhön.

Musiikinopettaja kokee työnsä tärkeäksi. Musiikinopettajan työ on koulussa taiteen puolesta puhumista. Musiikinopettajalla on raskas asema olla usein ainoa musiikinopettaja koulussa. Jotta musiikinopettaja pystyisi tekemään työtään mielekkäästi ja opetussuunnitelman mukaisesti, hänen on taisteltava oman aineensa määrärahoista, oppilaista valinnaiskursseille ja osattava perustella, miksi kouluun tarvitaan uusia soittimia tai musiikin tekemiseen vaadittavia laitteita. Musiikinopettaja työskentelee jatkuvan paineen alaisena. Työn suolana on kuitenkin oppilaat; heidän kanssa työskentely sekä heidän oppimisen ja onnistumisen kokemusten huomaaminen.

Musiikinopettajan vastuulla on suurin osa koulun juhlista ja niiden ohjelmista. Musiikinopettajalta ollaan aina pyytämässä ohjelmaa ja hän valmistaa sitä oppilaitten kanssa, mutta hän tekee valmistelutyötä ja juhlan ohjausta aina yksin. Musiikinopettajuuteen kuuluukin selvästi omien tietojen ja taitojen jatkuva päivittäminen, sillä musiikin opetusmateriaalia tulee jatkuvasti lisää ja oppilaat soittavat mieluusti heille tuttuja kappaleita. Musiikinopettaja haluaa tarjota

tunnillaan onnistumisen kokemuksia kaikille oppilaille ja hän pitää tärkeänä yrittämistä, uskaltamista ja osallistumista tunneilla.

Musiikinopettaja kokee itsensä enemmän kasvattajaksi, jonka kasvatusväline on musiikki. Musiikillisen tietoaiksen, kuten historia, teoria tai tyylien tuntemus, tärkeyttä hän ei väheksy, mutta tuntimäärien vähyyden vuoksi hän karsii siitä ensimmäisenä. Tärkeämpää on tehdä musiikkia yhdessä ja oppia myös sosiaalisia vuorovaikutustaitoja yhteissoiton kautta.

Musiikinopettaja on mielestään humoristisesti sanottuna ”epäonnistunut muusikko”. Omasta mielestäni jokainen tapaamani musiikinopettaja on erittäin hyvä muusikko, mutta hän kokee opetuksen ja musiikin sanoman jakamisen toisille oman muusikkouden toteutumista tärkeämmäksi. Musiikinopettaja saa toteuttaa omaa muusikkouttaan osittain musiikinopettajan työssään, esimerkiksi kappaleita sovittaessaan, mutta haaveilee omasta bändistä, levystä tai keikkailusta. Osa musiikinopettajista toteuttaaakin tätä haavetta pienimuotoisissa projekteissa kuitenkin opettajantyön ollessa päätyö, johon hän keskittyy.

Tulevaisuuden musiikinopettaja toivoo näkevänsä parempana, mutta pelkää että musiikin asema koulussa menee vain alaspäin. Taideaineiden asema mietityttää ja sen uudistamista ja lisätunteja musiikille toivotaan. Musiikinopettaja uupuu ammatissaan, ellei hän osaa asettaa rajoja ylimääräisille kotona iltaisin tehtävälle työlle, kuten uusien kappaleiden sovittaminen, tuntien suunnittelu tai laitteiden huoltaminen. Ensimmäiset vuodet ovat musiikinopettajalle kaikkein raskaimmat, sillä silloin hän vasta alkaa rakentaa omaa todellista musiikinopettajuutta ja näkee käytännössä oikeasti millainen hän on opettajana.

6 MUSIIKINOPETTAJIEN MUSIIKINOPETTAJUUSKÄSITYKSET

Tässä luvussa tarkastelen haastattelemieni musiikinopettajien näkemyksiä musiikinopettajan työstä ja heidän omasta opettajuudestaan. Tuloksissa esittelemäni teemat nousivat osittain aiempien tutkimusten pohjalta, mutta haastatteluista nousi myös uusia mielenkiintoisia aihealueita. Materiaalia haastatteluista kertyi paljon. Tarkastelen musiikinopettajuutta musiikinopettajan arjen kokemusten, musiikinopettajan oman musiikinopettajuuskäsityksen sekä sen sisältämien teemojen kautta. Otan tarkastelun kohteeksi myös opettajantyössä kehittymisen ja tulevaisuuden näkemykset omasta työstään, sillä uskon musiikinopettajan omien tavoitteiden ja tulevaisuuden kuvan heijastuvan myös musiikinopettajan kokemukseen omasta sen hetkisestä musiikinopettajuudestaan. Edellä mainitut teemat pitävät sisällään monia pienempiä haastattelussa esiintyneitä teemoja, ja pyrin käsittelemään teemoja suunnaten ajatuksen siihen, miten kyseinen teema liittyy opettajan musiikinopettajuuskäsitykseen ja työssä kehittymiseen. Teemojen suuren määrän vuoksi olen eritellyt edellä mainitut tarkastelun alueet omiksi alaluvuiksi; opettajan arki, musiikinopettajuuskäsitykset ja musiikinopettajan pedagoginen ajattelu sekä tulevaisuuden näkymät ja opettajan kehittyminen.

Käsitteiden ja eri teemojen suuri määrä kertoo jo ennen haastateltavien kommenttien ja näkemyksien lähempää tutkimista musiikinopettajan ammatin monitahoisuudesta ja haastavuudesta, vaikka ammattia tarkasteltaisiin vain opettajan näkökulmasta. Jo aiemmin tehdyissä musiikinopettajuutta tarkastelleissa tutkimuksissa on noussut esiin musiikinopettajuuden monimuotoisuus. Hämäläinen (1996, 10) totesi tutkimuksessaan musiikinopettajuuden koostuvan monesta eri osa-alueesta, joita ovat musiikinopettajan tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet ja ammatillinen minäkäsitys. Yleisemmin opettajuutta tutkinut Luukkainen (2005, 18–19, 53) on havainnut, että opettajuus on kuva opettajan työstä, mitä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Koen, että kaikki haastatteluissa esiintyneet teemat tulee käsitellä, jotta tutkimus olisi antaisi laajemman ja paremman kuvan musiikinopettajuudesta.

6.1 Musiikinopettajan arki

Aloitan musiikinopettajuuden tutkimisen haastattelujen pohjalta kuvaamalla musiikinopettajan arkea, jotta kuva musiikinopettajan päivittäisistä työtehtävistä tulisi paremmin esille. Tähän lukuun sisältyvät haastatteluissa esiin nousseet aiheet ja teemat, jotka vaikuttavat opettajan työn arkeen tai ilmenevät opettajan arjessa. Arkityöhön vaikuttavat toki muutkin haastatteluissa esiin käyneet aiheet kuin mitä tässä alaluvussa esittelen. Musiikinopettajan arjeksi kutsun musiikinopettajan työtä ja sen eri osa-alueita, jotka toteutuvat koulussa oppilaiden ja opettajakollegoiden ympärillä kuin myös kotona ja vapaa-aikana.

6.1.1 Tuntemukset musiikinopettajan työstä ja sen hyvistä ja huonoista puolista

Tuntemukset siitä, miltä tuntuu olla musiikinopettaja, olivat kaikilla haastatelluilla päällisin puolin positiivisia. Kaikki tuntuivat olevan tyytyväisiä työhönsä eikä kukaan alkanut tämän kysymyksen kohdalla valittamaan mistään, vaikka valittamisen aiheitakin löytyi haastattelun edetessä. Työtä kuvailtiin haastavaksi ja itsenäiseksi. Simon mielestä työn haastavuus tekee siitä myös antoisaa. Työn haastavuutta lisäävät Simon mielestä vaikeat asiat, joiden kanssa opettaja joutuu painimaan.

”Kyllä se hyvältä tuntuu... ei oo kukaan joka sua käskee.” (Untamo)

”Se vie aikansa että löytää sen oman tapansa toimia, että mitä halua tehdä ja mitä ei halua tehdä.” (Jaana)

”Ei tää niinku oo helppoo. Sen takia tää voi olla antosaa ku tää on niin haastavaa.” (Simo)

Untamo mielestä työ on jopa välillä liiankin yksinäistä työstämistä ja oman aineen puolesta puhumista.

”Tää tuli niinku päin pläsiä kun tulin töihin. Musiikinopettaja on koulussa niin kuin yksityisyrittäjä.” (Untamo)

Riston mielestä tunteukset opettajan työstä vaihtelevat paljonkin päivästä riippuen.

”Se on edelleen semmosta, että jonakin päivänä tuntuu, että vitsi kyllä nyt sujuu hyvin ja on pullat hyvin uunissa ja niinku hommat toimii. Sit seuraavana päivänä saattaa tulla, että hyvää päivää, että eikös sitä tosiaan muuta vois tehdä. Voisko sitä lähteä vaikka junasuorittajaks VR:lle.” (Risto)

Musiikinopetuksen suolaksi kaikki mainitsevat kuitenkin oppilaat ja heidän kanssaan työskentelyn. Opetusryhmät ovat pääosin hyvin suuria ja oppilaiden lähtökohdat vaihtelevat suurestikin riippuen alakoulun musiikinopetuksesta. Oppilaiden joukkoon mahtuu myös erityisoppilaita, joiden opetuksen eriyttäminen vie musiikinopettajalta aikaa ja vaivaa, mutta parhaimmassa tapauksessa se tuottaa erityiselle oppijalle onnistumisen kokemuksia.

”Et oppilaat on parasta. Se on kyllä jännää et se on niinku se murheenkryynikin.” (Jaana)

”Suuret ryhmäkoot on haaste musiikinopetukselle nimen omaan lukiossa. Kurssin alussa voi olla suuretkin ennakkoluulot ja 35 oppilasta tulee kurssille istumaan suurin odotuksin ja itsellä on jonkinlainen käsitys siitä miten homma etenee niin ... Meneekö ajatukset ristiin kurssilaisten kanssa.” (Simo)

”Kun ne ala-asteelta tulee niin toisissa paikoissa ei oo mitään bändisoittimia ja toisissa paikoissa ees jotakin. Tänne tulee vissiin viideltä ala-asteelta, niin siinä menee tosi paljon aikaa siihen, että niitä perusjuttuja, että mitenkä luokassa ollaan kun on niitä vilpettejä sitten, jotka saattaa tota karjua mikkiin tai ylipäätään panee niinkun läskiks ja soittelee jollakin pyssyn äänellä syntikoilla.” (Untamo)

”Vaativinta niin se ryhmä ja se eriyttäminen, että sä pystyt huomioimaan mahdollisimman montaa.” (Untamo)

”Mulla oli yks kuuro oppilas, mikä oli varsin mielenkiintoinen tapaus. Se teki lukion pakollisen musiikinkurssin... jokun verran kyllä soveltaminen teetti työtä, esimerkiksi levyarvostalu ei nyt tullu kyseseen.” (Risto)

Tunnilla tapahtuvaan opetukseen sisältyy monia opetusmenetelmiä, mutta pääosin musiikinopettaminen koettiin melko opettajajohtoiseksi aineeksi, koska yhteismusisointia on paljon ja sen onnistumisen kannalta opettajan johtava rooli pitää niin sanotusti homman kasassa. Jaana huomasi opettajan uraa aloittaessaan yllätyksekseen, että hän joutui laulamaan oppilaille malliksi monta tuntia päivässä.

”Se on aika opettajajohtoista varsinkin jos halutaan et se kappale kuulostaa joltain tietyltä et sit on ihan erikseen ne paikat missä pääsee luomaan.” (Risto)

Opetuksen suunnittelutyö koettiin tärkeäksi osaksi musiikinopetustyötä. Suunnitelmia on kuitenkin osattava muuttaa, jos opetuksen edistyminen sitä vaatii. Suunnittelun määrä ja ajankohdat vaihtelivat haastateltujen kesken, mutta moni koki

edistyneensä suunnittelutyössä opettajauransa aikana. Jaanaa työn ja sen suunnittelun paljous tuntui välillä ahdistavan. Suunnittelutyöhön kuuluu olennaisena osana kappaleiden sovittaminen tunnilla soitettaviksi. Riston mukaan se on jatkuvaa yksinkertaistamista.

”Jos jokin tuntuu mukavalta, niin tehdään sitä sitten enemmän. Suunnitelmien tekokaan ei ole enää kuten ennen oli työpöydän ääressä tai illalla myöhään. Työmatkat voi käyttää esimerkiks tuntien suunnitteluun tai tuntisuunnitelmat voivat syntyä vapaa-ajalla, kun ajatus pääsee liikkeelle. Hyvä tuntisuunnitelma tai tunnilla tehtävä juttu voi tulla mieleen vaikka saunanlauteilla ja sen voi laittaa ylös kun tulee saunasta.” (Simo)

”Kun tää työ on oikeesti semmosta rautalangasta vääntämistä, et ei kyllä kauheen lennokkaita ajatuksia synny ja jotenkin semmosta et miten mie selviän huomisesta... monesti mie suunnittelen aina kerralla koko viikon et viikonloppusin teen monesti sen homman.” (Jaana)

”Perinteisiä ongelmia, että esimerkiks innokas soittaja, joka ei osaa soittaa. Sitten pitää tehdä semmosia sovituksia, että se onnistuu tai soitinnuksellisia ratkasuja, että esimerkiks vaikka syntikkaan jotain huu-haa, ooh-aah -soundia soitettavaksi tai vastaavaa, ettei erotu se soitotaidottomuus tai rytmitajuttomuus.” (Risto)

Musiikinopetuksen ohella haastatelluille työhön kuului paljon muitakin opettajan tehtäviä, kuten luokanvalvojana toimimista, vanhempainiltoja ja juhlien järjestämistä. Risto kertoikin että on paljon sellaista opettajan työtä missä oppilaat eivät ole ollenkaan paikalla. Jaana kertoi että heidän koulussa on raskaat juhlaperinteet eli jokaista juhlaa juhliitaan ja aina juhliin tarvitaan musiikkia, jota Jaanan odotetaan järjestävän.

”On paljon vanhempainiltoja ja joka jokaista juhlaa juhliitaan ja käydään sekä kirkossa että kevätjuhla ja joka paikkaan pitää oilla ne musiikit, että semmonen niinku koulun toimintakulttuuri on täällä aika toimielias... täällä tehdään paljon. Jos vietetään joka ikinen juhla niin kyllähän se teettää työtä.” (Jaana)

”Perustyön lisäksi saa olla mukana kaikenlaisissa projekteissa. Viimeviikolla oli pääsiäiskirkon valmistelu. Niihin projekteihin menee tosin paljon aikaa.” (Simo)

Untamon mielestä koulun juhlat ovat oiva paikka tuoda koulussa tapahtuvaa musiikkikasvatusta esille. Se on Untamon mielestä myös samalla markkinointia valinnaisainevalintoja ajatellen. Näistä valinnaisainevalinnoista riippuu pitkälti myös opettavien tuntien määrä. Jos ei tule valintoja, ei ole opettajalla opetettavia tunteja.

”Pitää markkonoida sitä ainettaan. Mä oon hoksannu, että markkinointi tapahtuu sillä tavalla, että musiikin pitää näkyä koulussa juhlissa. Mää oon yrittäny vetää mahdollisimman paljon ja touhunnu täällä konserteja. Ulkona ollaan soitettu, välituntisin, joulukonserteja ja joulujuhla on erikseen ja nyt me ollaan tehty tänä vuonna päiväkotiin tehtiin levy ne tilas lastenlauluja.” (Untamo)

Osa työhön kuuluvista velvoitteista koettiin turhauttavaksi ja aikaa vieväksi ylimääräiseksi työksi, osa taas tärkeäksi opetuksen ja työyhteisön kehittämistyöksi, kuten opetussuunnitelmatyö. Toisaalta opettajan aikaa ja henkisiävoimavaroja kuluu oppilashuollollisiin asioihin, jotka tutuivat välillä raskailta.

”Opettajankin joutuu välttämättäkin painimaan aika isojen vaikeidenkin asioiden kanssa, että mitä on nuorten pahoinvointi tai niinkin ikävän asian kanssa kun raha.” (Simo)

”on myöskin oppilaitten käytösongelmat et monet oppilaat on tämmösiä niin sanottuja moniongelmaisia että sitte on tosi hankalaa se käyttäytyminen että väkivaltasta ja sellasta, et se on muuttunu kymmenessä vuodessa niinku ihan hurjaks. Iso muutos on ollu tässä sinä aikana kun mie oon töissä ollu, että täällä ehkä tän kaupungin väestörakenteesta johtuen, että se ehkä ei oo joka paikassa yhtä läpinäkyvää” (Jaana)

”Mut sillein että noita asioita ei nipota, ei ota niin kirjaimellisesti niitä kokouksia ja valvontoja ja juttuja että aattelee vaan, että sen kuuluu tähän.” (Untamo)

”Paljon työssä on turhaltakin tuntuva. Kaikenlaista raportointia... joskus tuntuu, että minkä takia näitä tehdään. Kartotetaan työteveyttä ja atk-taitoja ja millon mitäkin ja semmosta inventointia esim. joka vuosi pitää inventoida kaikki soittimet... ei pelkästään siihen omaan aineeseen vaan tähän opettaja palettiin liittyvää juttua.” (Jaana)

Simo on koulun ja kahden lukion lisäksi töissä kansalaisopistossa, koska tuntimäärä ei koulun puolella aina riitä vaikka Simo opettaakin kolmessa koulussa. Täysien tuntimäärien saamiseksi Simo on myös opettanut lukion puolella ilmaisutaitoa.

Riston mukaan opettajan työn lähtökohtana pitää myös muistaa se, että opettaja itse nauttii työstään, muuten työnteosta ei tule mitään. Riston työhön kuuluu virkansa puolesta myös musiikinopettajaopiskelijoiden harjoittelun ohjausta, joka vie paljon työaikaa.

”Harjoittelun ohjaamisesta koostuu varsinkin tähän aikaan vuodesta pääasiassa ja niitä oppimisen ongelmia pohditaan lähinnä sitten yhdessä harjoittelijoitten kanssa... 50 prosenttia energiasta menee harjoitteluun ja se on puolet!” (Risto)

Parhaat kokemukset opettajan uralla liittyivät kaikilla haastatelluilla oppilaisiin ja heidän oppimisensa ja kasvunsa edistymiseen. Oppilaiden työskentely seuraavaa musiikintuntia varten, yllättävä kiitoksen lausuminen tai musiikin harrastamisen jatkuminen koulusta saadusta kipinästä olivat suuria ilon ja onnistumisen kokemuksia opettajalle.

"Ei oo tajunnukkaan, miten on merkittäviä kun on kirjoittanu joillekin esimerkiksi sanalliseen arviointiin, että minusta näyttää, että sinulla on musiikillisia taipumuksia, että oletko harkinnut että hankkisit kitaran. Sitten kun sitä on näytetty kotona ja se kitara on hankittu, on ruvettu soittamaan ja perustettu bändi ja sit on tultukin ihan hyviks soittajiks, että nähny ja tietää sen alku kipinän että se on lähteny tästä pienestä jutusta niin kyllä se aika valtavalta tuntuu." (Risto)

"Ensimmäisiltä norssin harjoitustunneilta on muistijälki, että joku seiskaluokan tyttö, semmonen tosi sulkeutunut, niin se tuli sitten sen harjoitusjakson jälkeen tuli sanomaan, että "Mä en tienny että mä osaan"... aika ajoin tulee niitä oivaluksia nuorille ja lapsille et osa tulee sanomaan, että mä en tienny että mä osaan. Tai sitten semmoset murrosikäiset 16–17-vuotiaat orastavat miehen köriläät tippa linsissä jotka on saattanu aukoa päätä neljä vuotta sulle, tulee sanomaan, että "oli kyllä mahtavaa ja et "kiitos". Semmoset on niitä hienoja hetkiä Et kyllä se kiitos on joskus hieno sana kun sen kuulee joskus niin siitä saa aika paljon." (Simo)

"On hienoo nähdä entisten oppilaiden esiintyvän et se on tosi liikuttavaa nähä, että mitä niistä on tullu... se on jotenkin tosi hienoa että niillä jatkuu se homma." (Jaana)

"Välillä tuntuu tosi hyvälle kun joku oppilas onkin katsonut kotona jokin kitara jutun tai opetellut laulun sanat ulkoa ja hän huomaa että oppilas on tehnyt töitä sen eteen." (Simo)

Hyvän mielen opettajille tuottivat myös oppilaiden kanssa järjestetyt konsertit, matkat tai levytykset sekä välillä oppilaiden joukosta löytyneitä huippusoittajia ja -laulajia. Onnistumisen kokemuksia haastatelluille oli tuottanut myös se, että oli opettajana tehnyt itsensä tarpeettomaksi.

"Tuo opettajana loistaminen... yks paras kokemus siitä on se, että tajuaa tehneensä itsensä tarpeettomaksi... lukion vihkiäisjuhla oli semmonen loistonpaikka, että mua ei näkyny missään niissä esityksissä ja mä en ollu vastuussa siitä tekniikastakaan... oli niiku päästäny kaikista langoista irti jo ja kaikki onnistu ja pysty paistattelemaan kun juhla oli jo ohi ja kaikki tuli sitten sanomaan että kylläpä hommat toimi hienosti niin pysty sanomaan vaan että no täytyy kertoa eteenpäin että enhän mä tehny siinä mitään." (Simo)

Jaana oli ollut myös opettajavaihdossa ja sieltä oli jäänyt hänelle huippukokemus orkesterin johtamisesta ja sen onnistumisesta.

"Siellä amerikassa kun mie oli niin yhdessä kohassa kun mie johdin puhallin orkesterilla Finlandiaa niin kyllä se oli miulle semmonen yks huippukokemus et se tuntu hirmuhienolta et oppilaat soitti tosi hyvin." (Jaana)

Untamon kokemusten mukaan, musiikinopettajan työhön liittyy myös hienoja kokemuksia oppilaiden kanssa työskentelystä ja sen myötä syntyvän aidon vuorovaikutuksen syntymisestä.

"Jos ei oo työkavereita niin oppilaista on yläasteelta ja lukiosta sellasia. Ehkä voi olla välillä ongelmaksikin, että on liian kaverillinen, että välillä ne on niinku niitä työkavereita, voisין kuvitella, että toisella lailla kun jossain muussa aineessa." (Untamo)

Ikävimmät ja haastavimmat hetket haastatelluilla liittyivät joko omaan opettajana toimimiseen tai oppilaiden kanssa kommunikointiin. Jaanan mielestä oppilaiden toiminnasta näkee suoraan jos hänen antamat ohjeet ovat puutteelliset eli homma ei silloin niin sanotusti toimi. Jaana kertoi myös, että työstä tekee raskasta oppilaiden sairaudet, mielenterveysongelmat ja yllättävät huostaanotoista johtuvat muutot toiselle paikkakunnalle. Jaana mukaan opettajan uran alkuvaihe oli vaikeaa, mutta sai apua entiseltä opettajaltaan.

”Ensimmäisenä syksynä kun mie tulin tänne niin mie soitin tutulle musaopelle, et apua mitä mie teen ja se sano et mitä teet ja millä tavalla ja niinku siitä se lähti jotenki. Se anto semmoset selkeet hyvät ohjeet et nyt sie teetä tällä tavalla et tällein sie saat sen homman toimimaan ja mie oon tehnyt 10 vuotta sillein ja se toimii.” (Jaana)

Haastavaksi opettajat kokivat myös oman kärsivällisyytensä riittämisen ja ryhmien hallitsemisen ja toimimisen hankalissa tilanteissa. Työn haasteeksi ja rasittavuudeksi todettiin myös hektisyys ja siitä johtuvat seuraukset joko opettajalle itselleen tai oppilaille. Risto kertoi loukanneensa epähuomiossa oppilastaan johtuen hyvin kiireellisestä ongelmatilanteesta keskellä juhlaa. Hän sai selvitettyä tahattoman loukkauksen oppilaan kanssa jälkeenpäin.

Simo puolestaan piti ikävänä asiana isoa työmäärää ja sen tiukkaa tahtia ja kertoi ajautuneensa joskus työuupumuksen partaalle. Myös musiikinopettajan jatkuva esillä oleminen sekä työn määrästä johtuva paineen alla työskentely koettiin uuvuttavaksi. Musiikinopettajan työ koettiin raskaaksi myös sen vuoksi, että oppilaita piti kannustaa joka tunti, motivoida, olla askeleen edellä kokoajan eikä opettaja saanut näyttää omaa uupumustaan jottei se tarttuisi oppilaiden työskentelymotivaatioon.

”No varmaan ikävimpiä hetkiä on se, että on liikaa töitä... et huomenna pitäis alottaa uus kurssi eikä oo mitään. Sä meet sinne luokan eteen ja siellä on kakskyt tosi innostunutta oppilasta ja sul ei oo mitään vielä siinä vaiheessa kun kello on kymmenen illalla. Se on ajautunu joskus niin syvälle se tilanne et voi puhua työuupumuksesta. Sitä ei kyllä haluais kellekkään.” (Simo)

”Sun pitää kannustaa niitä kauheesti vaikka sulla on huono päivä eikä jaksa niin aina opettajan pitää kuitenkin mennä niinku täpötäysillä ja olla motivoiva ja innostava.” (Untamo)

”Musiikinopettajana on kokoajan sata lasissa, niin paljon pelissä et siinä voi tulla melkonen romahtaminen et sä romahdat sadan ihmisen tai kahdensadan ihmisen edessä. Työuupumus voi olla jossain toisessa ammatissa, että romahtaa vaan sen oman näyttöpäätteensä edessä. Tavallaan niinku opettajan tai musiikinopettajana on enemmän pelissä.” (Simo)

Haastattelussa ilmeni, että opettajat käyttävät omaa vapaa-aikaansa opetuksen suunnitteluun ja miettimiseen. Kuten Simo totesi hyviä ideoita opetukseen voi tulla missä vain. Jaana ja Untamo tähdensivät kuitenkin että on hyvä saada välillä etäisyyttä musiikkiin ja tehdä jotain aivan muuta. Kuvitelma musiikinopettajasta, joka harrastaa musiikkia lähes koko vapaa-aikansa, ei siis pidä paikkaansa ainakaan kaikkien musiikinopettajien kohdalla.

”Jos mä meen kotia ja niin enää jaksaa kuunnella musiikkia.” (Untamo)

”Kun kokopäivän musisoi koulussa niin ei jaksaa enää kotona, että sitten mieluummin pistää sukset jalkaan ja lähtee hiihtämään, että jotakin ihan muuta.” (Jaana)

6.1.2 Resurssit, opettajaan kohdistuvat odotukset ja paikkakunnan haasteet

Musiikinopettajan työhön, sen arkeen, siinä jaksamiseen ja onnistumiseen vaikuttavat myös monet ulkoiset asiat, joihin opettajalla ei aina ole mahdollisuutta vaikuttaa. Tällaisia haasteita ovat haastateltujen mukaan koulujen resurssit oppimateriaalin ja opetusvälineiden hankkimiseen, yleiset koulutuspoliittiset linjaukset taito- ja taideaineiden kohdalla sekä kyseisen paikkakunnan omat haasteet.

”Kyllä mua vähän mietityttää nää koulutuspoliittiset linjat, että taide- ja taitoaineille on käynyt miten on. Se kyllä näkyy ihan munkin arjessa, ettei riitä tunnit ja joutuu nykimään ihan muustakin arjesta jotain ihan sääliä semmosta jämäntunteja ja se sitten ei tee kovin mielekkääks sitä koko työn kuvaa.” (Simo)

Simo ja Untamo sanoivat, että resursseja on laskettava ja tarkistettava joka vuosi uudestaan. Tuleeko koulusta riittävästi valintoja musiikinkursseille, jotta musiikinopettajan tuntimäärät tulevat täyteen vai pitääkö musiikinopettajalle taas soveltaa lisätyötä. Simo sanoi tilanteen olleen tällainen kun hän teki vuoden työpätkiä eri kouluissa. Nyt kun Simo sai viran, tilanne jokavuotisesta tuntien laskemisesta ei ole muuttunut miksikään. Untamo kuvaili tilannettaan samankaltaisesti.

”Tää ei oo ollenkaan niinku semmonen joku matikan opettaja... et niiden ei tarttee miettiä ollenkaan seuraavan vuoden tunteja, mutta musiikissa sä aina katot, että tuliko valintoja montako ryhmää.” (Untamo)

Haastateltujen mukaan musiikista tekee haastavan kouluaineen opettajalle myös se, että opetettavaa materiaalia tulee kokoajan lisää ja uutta. Musiikinkirjat uudistuvat ja ajankohtaistuvat, myös soittimia pitää huoltaa ja tietokoneavusteinen musiikinopetus

olisi myös oiva keino musiikinoppimiseen. Koulujen resurssipula vaikuttaa kuitenkin näiden kaikkien toteutumiseen. Simon mukaan hänen koulussaan ei ole varaa edes musiikinkirjoihin, niin että jokaisella oppilaalla olisi kirja käytössään kurssin ajan.

”Kouluissa on resurssipula ja monet asiat inhottavasti kaatuu siihen, et rahaa ei oo tai sanotaan, et resurssit ei riitä. Esimerkiks nyt ei oo rahaa kirjoihin... miksi kemiaan ostetaan joka vuosi uudet kirjat jokaiselle oppilaalle, mut musiikkiin ei oo varaa?... Toiveena olis, että jokaisella oppilaalla olis kurssin ajan käytössä kirja, jotta se musiikki kulkis kotiin myös niiden musiikintuntien välillä. Ihanteellinen tilanne olis, et oppilas vois ottaa kirjan kotiin ja vois antaa tehtäväks tutustua seuraavaan aiheeseen jo etukäteen kirjan kautta. Sit ens tunnilla olis jokin pohja mille aloittaa.” (Simo)

Tietokoneavusteisen musiikinopetuksen ja erilaisten verkkosovellusten käyttö koettiin mahdollisuudeksi, mutta opettajat olivat törmänneet taas resurssien puutteeseen halutessaan kehittää opetusta teknologian avulla. Myös tiukat tekijänoikeudet verkko-opetuksen ongelmana puhuttivat.

”kyl mie haluaisin tehdä oppilaitten kanssa miten tietokoneita musiikin tekemisessä voidaan hyödyntää... mut et meillä ei oo ollu koululla resursseja siihen vielä et jos ne resurssit tulee niin kyl ne sit siitä varmaan se puoli ehkä laajenee” (Jaana)

Simon mukaan infrastruktuuri verkko-opetukseen olisi jo valmiina, kun vain saisi luvan käyttää sitä, mutta sanoi saavansa aina ylemmän tason kommentiksi, että kun sen käyttö maksaa niin ja niin paljon. Simo ei ymmärrä, miksi tietoverkkoja ei käytettäisi opetuksessa koska kyseessä on kuitenkin Suomen nuorten koulutus ja kasvatus ja lisäksi internet on nuorten kanava ja kaikilla on pääsy sinne. Simon mukaan ylemmän tason poikkiteloin asettuminen verkko-opetuksen kehittämisen suhteen ehkäisee sen kehittymistä. Simon mielestä koulujen rahan ja resurssien puutteeseen ei ole tulossa helpotusta.

”Ei semmosta varmaan olis, vai voiko olla semmonen työtilanne koulussa että ei olis rahasta pulaa... niin oisko se sitte sen parempaa se homma.” (Simo)

Soittimia tuntui haastateltujen kouluissa olevan hyvin. Tosin nämä soittimet oli kerätty monen vuoden aikana. Untamo kertoi pikkuhiljaa keränneensä uusia laitteita kouluunsa ja nyt hänellä oli koossa nauhoittamiseen ja koko luokan musisoimiseen tarvittavat laitteet. Ristolla laitteisto ja resurssipuoli ei noussut niin merkittäväksi haasteeksi kuin muilla opettajilla johtuen siitä, että Risto on musiikinopettajana valtion oppilaitoksessa, opetusharjoittelukoulussa.

Opettajan työajan resursseja verottavat haastateltujen mielestä myös oppilashuoltotyö, vanhempainillat, kouluaikana tehtävä kaikenlainen valvonta välitunneilla ja ruokalassa ja myös koulun juhlien ja yllättävienkin tilaisuuksien musiikin hoitaminen.

”Sillon tällön tulee tilanteita et kaikilla tuntuu olevan semmonen oletus että kaikki musiikinopettajat on suurin piirtein konserttipianisteja et saatetaan lyödä niinku vaikka minkänäköstä tekstiä eteen, että säestäpä tuosta.” (Risto)

”Jos opettajaks rupee, joutuu tekemään niin paljon kaikkee muuta. Oppilaan kanssa työkentely ja oleminen ja koulussa oleminen et siihen sisältyy niin paljon kaikkee muuta, että just sitä erilaista oppilaista ja perheistä huolehtimista niin se on paljon ja myöskin se ylipäättänsä koulun kehitystyö on iso osa, erilaiset projektit joissa ollaan.” (Jaana)

Opettajaan kohdistuvia odotuksia tulee niin koulun sisältä kuin ulkopuoleltakin. Paikkakunnalla tuntui olevan yksi opettajan työhön ja sen vaativuuteen, haasteisiin tai vahvuuksiin heijastuva tekijä. Jaana on opettajana pienessä kaupungissa, jossa kaupungin väestörakenteesta johtuen sosiaaliset ongelmia on paljon ja se heijastuu koulutyöhön. Jaana huomasi opettajan uransa aikana tekevänsä paljon oppilaittensa kanssa erilaisia projekteja, jotka vievät Jaanan omaa vapaa-aikaakin paljon. Projektit olivat kuitenkin tärkeitä oppilaille sekä tärkeitä paikkakunnan kulttuurielämän rikastuttajia. Jaanaa kysytään edelleen paljon mukaan erilaisiin koulun ulkopuolisiin kulttuuriprojekteihin, mutta nyt hän omasta mielestään on osannut sanoa uusille projekteille tarpeen tullen ”ei kiitos”.

Paikkakunnan uskonnollisen suuntauksen painotus voi tuoda omat haasteensa musiikin opetukseen ja mahdollisesti sen eriyttämiseen. Untamo kertoikin räätälöineensä musiikinvalinnaiskursseja siten, jotta kaikki voisivat valita niitä uskonnollisesta suuntauksesta huolimatta.

Simolla oli musiikinopettajan uran alussa pilvilinna, että sitten valmiina musiikinopettajana hän opettaisi musiikkilukiossa musikaalisia motivoituneita nuoria. Työnsä kautta hän huomasi, että musiikinopettaminen on oikeastaan tärkeintä paikkakunnalla, jossa paikkakunnan oma musiikki- tai kulttuurielämä on hyvin vähäistä. Simosta on tärkeää opettaa perusnuoria ja siten antaa ja mahdollistaa onnistumisen kokemuksia musiikista muun koulutyön ohessa.

6.2 Musiikinopettajuuskäsite ja pedagoginen ajattelu

Opettajan oma käsitys opettajanroolistaan, mitä se sitten kunkin opettajan kohdalla sisältää, on tärkeä osa-alue musiikinopettajuudessa. Pyysin haastattelemiani opettajia kertomaan, mitä he ymmärtävät opettajan työhön liittyvillä erilaisilla rooleilla tai käsitteillä. Mitä roolit ja käsitteet pitävät sisällään ja miten ne ilmenevät opettajan työssä vai ilmenevätkö ne kaikki heidän työssään? Musiikinopettajuutta tutkiessa on tärkeää kiinnittää huomiota myös opettajan pedagogiseen ajatteluun ja siihen sisältyvään opetusfilosofiaan. Se heijastaa käsitystä siitä, mistä lähtökohdista opettaja opettaa, mitkä asiat opettaja kokee opetuksessa tärkeäksi eli mitkä ovat opetuksen tavoitteet ja millä keinoilla oppilaat saadaan motivoitumaan ja oppimaan.

Valitsemani roolit ovat hyvin moniselitteisiä ja vaikeita määritellä tarkasti. Päätin jaotella tuloslukuuni käsitteet omiksi pieniksi luvuikseen, vaikka osa haastatelluista musiikinopettajista koki opettajuuden roolit hyvin päällekkäisiksi.

Teettämän kalvoympyröiden asettelutehtävä toi haastatteluun uudenlaisen ulottuvuuden. Haastateltavat ryhtyivät pienen tuumailun jälkeen selvästi miettimään roolien suhteita ympyröiden asettelun avulla. Kaikkien kuviot näyttivät erilaisilta (Liite 3). Huomion arvoista on, että Simo ja Risto laittoivat ympyröitä päällekkäin tai osittain päällekkäin. Untamon ja Jaanan asetelmissa taas ympyrät olivat erillään, mutta kuvion lukusuunnalla; oliko jokin kalvoympyrä korkeammalla tai enemmän oikeassa reunassa kuin toinen, tai ympyröiden välille lisätyillä nuolilla selvennettiin kalvoympyröiden eli roolien suhdetta. Ympyröitä asetellessaan haastatellut musiikinopettajat kertoivat omat määritelmänsä ympyröiden edustamista rooleista.

6.2.1 Käsitteet ja roolit sekä niiden suhde opettajan työssä

Opettaja

Opettajan rooli koettiin myös hyvin laajaksi käsitteeksi, että sitä oli vaikea määritellä yhden haastattelu osion aikana. Haastatellut käsittivät opettajan roolin eritavoin. Simolle opettajan rooli opettajan työssä tuntui osittain itsestään selvältä, mutta tarkemmin pohdittuaan hän huomasi sen omaksi ammattinimikkeekseen. Yleisesti opettajan rooli koettiin eniten tiedon jakamiseksi oppilaille, mutta tiedon jakamiseen on yhtä monta keinoa kuin on opettajia.

”Tiedon jakaja mää käsitän ton opettajan nyt semmosena.” (Risto)

”Opettaja on jokinnäkönen semmonen tiedon jakaja. Olis ihan hirveetä jos mitään ei opetettas. Ihmisille... et on varmasti perustarve myös oppia perusasioita et opitaan tiettyjä tietoja ja taitoja, että se opettajan rooli voi olla sit hyvin monenlainen ja tapa opettaa tosi monenlainen ja omassa työssään voi käyttää monenlaisia tapoja jakaa sitä tietoo ja opettaa oppilaille miten sitä tietoo saa.” (Jaana)

Riston mukaan tiedon jakajan rooli ei ole kuitenkaan se tärkein musiikinopettajan ammatissa vaan musiikinopetuksen arvo on enemmän henkisellä ja kasvattavalla puolella. Opettajan rooliin kuului haastateltavien mielestä paljon kaikkea muutakin kuin pelkkä tunnilla tapahtuva opetustyö. Jaanan mielestä uuden opettajan on mahdotonta ottaa sellaista asennetta, että hän olisi koulussa vain opettaja, joka opettaa vain musiikkia tunneilla. Untamonkin mielestä opettajan virkaan ei kuulu pelkästään ne opetustunnit, vaan kaikenlainen koulussa tapahtuva muu kehittämis- ja kasvatustoiminta. Risto tuumi myös jatkokouluttautumisen kuuluvan opettajuuteen.

Opettajan rooli oli myös vaikeasti eroteltavissa kasvattajan roolista ja osittain ne koettiinakin päällekkäisiksi tai ainakin toisiaan sivuaviksi osa-alueiksi.

”No kyl mä niinku aattelin, että opettaja on koulussa niinku kasvattaja.” (Risto)

Muiden roolien; kasvattajan ohjaajan ja muusikon, katsottiin myös vahvistavan ja tukevan opettajan roolia. Simon mielestä opettajan rooli on lähellä ohjaajan roolia omassa työssään.

”Opettajapuolella tavallaan se, että on itse tekijä luo mun mielestä uskottavuutta sille tietoaainekselle mitä jakaa.” (Risto)

Opettajan roolin kokonaisvaltaisuus ja vaikutus opettajan persoonaan huomattiin myös. Jaana kertoikin olevansa nimenomaan enemmän opettaja kuin kasvattaja tai muusikko. Opettajuus on myös hyvin tiukasti kiinni opettajan omassa persoonassa ja olemuksessa. Roolista voi olla myös vaikea päästä eroon tarvittaessa.

”Mut ehkä se on sit et tän ammatin, tai voi olla tän ammatin yks taudin kuva ja niinku olennainen osa, että se on niin kokonaisvaltaista se opettajana oleminen ja työn teko, että siitä ei sitte niin vaan pääse koskaan eroon ja mitä oon jutellu sitten vanhempien opettajien kanssa jotka siirtyy eläkkeelle niin ne vaan sanoo, et et sä pääse siitä koskaan eroon.” (Simo)

Kasvattaja ja ohjaaja

Kasvattajan rooli oli ehkä filosofisin puoli musiikinopettajan ammatissa. Jaanan mielestä kasvattajan rooliin kuuluu kaikki koulussa tapahtuva toiminta. Kasvattajuutta ei voi rajata vain siihen omaan aineeseen. Kasvattaminen nähtiin enemmän opettajan tehtävänä koulussa, eikä ehkä niinkään erillisenä roolina. Untamon mielestä kasvattajan rooliin kuuluu oppilaiden kannustaminen ja innostaminen musiikkiin.

”Mä niinku aattelin näin että tota opettaja on koulussa niinku kasvattaja.” (Risto)

”Opettaja on kuitenkin yleisesti ottaen myöskin kasvattaja, koska se kasvatustyö täällä koulussa, sitä ei voi rajata siihen omaan aineeseen, kun se on kaikki mikä tapahtuu täällä käytävillä ja välitunneilla. (Jaana)

Ohjauksen käsite ja ohjaajan rooli jakoi mielipiteitä haastateltujen kesken. Osa koki, että musiikinopettajan työ on nimenomaan tuntityöskentelytilanteessa ohjaamista ja sitä on paljon. Osa haastatelluista taas ei oikein löytänyt roolia työstään tai totesi, että sitä on vähäisissä määrin tuntien ulkopuolella. Simon mielestä ohjaus tapahtuu muissa kuin tuntitilanteissa. Esimerkiksi tunnin jälkeen voi kertoa oppilaalle uusista asioista, jotka saattaisivat kiinnostaa oppilasta. Ohjaus on Simon mukaan oppilaan yksilöllistä huomioimista ja ohjaamista opetustoiminnan ohella

”se on jotenkin semmosta kokonaisvaltaista et siihen tekemiseen liittyy paljon myös sen oppilaan tapa tehdä sitä, et kyl joutuuhan sitä kokoajan niinku jotenkin ohjaamaan et se ehkä on kuitenkin sitä kasvatuspulta, et jos ajattelis, että se ohjaus olis itse sitä musiikin tekemistä, mutta miun on vaikee jotenkin tuota termiä ajatella.” (Jaana)

Riston mielestä opettaja ja ohjaaja ovat rinnakkaisia rooleja, joiden toimintatavoissa on eroa. Ohjaaja haastaa oppilaita ajattelemaan itse ja ohjaa ajatuksia oikeaan suuntaan. Untamo ajatteli, että ohjaustilanteita tulee tunnilla: kun pitää toimia, opettajalla on oltava niin sanotusti langat käsissä ja ohjattava harjoitustilannetta.

”Sitä aattelee, että opettaja on se, joka posmottaa ja kaataa sitä tietoa tyhjiin astioihin ja ohjaaja taas on se, että se haastaa oppilaat tekemään... ohjaaja on se, joka heittää pallon oppilaille ja viitoittaa vaan sit ja välillä kattoo et miennään oikeeseen suuntaan.” (Risto)

”Ne on tosi taitavia, mutta siellä pitää olla kuitenkin se semmonen joka sanoo ”nyt tästä lähtee ja miks ei oo nuotit paikallaan.” Joku joka kokoo harjotukset kasaan... nuorista ei oo siihen sillä lailla.” (Untamo)

Muusikkous ja sen toteutuminen työssä

Muusikkous oli haastattelujen perusteella se, mikä on ollut ensimmäinen liikkeelle paneva voima musiikinopettajuudessa. Simo kertoi että musiikista on lähtenyt kaikki liikkeelle ja siksi hän on nyt musiikinopettaja. Risto ajatteli, että muusikkous on lähde, josta hän ammentaa osaamista muihin opettajan työhön kuuluviin rooleihin ja opetukseen. Kukaan haastatelluista ei kieltänyt olevansa muusikko tai muusikon roolin liittymistä musiikinopettajuuteen, mutta opettajat kokivat että he eivät olleet "täysiverisiä" muusikoita.

”Mä taas koen, et se joka on muusikko, on tuolla sanan varsinaisessa merkityksessä, tuolla jonakin muualla kun täällä koulussa opettamassa.” (Untamo)

Opettajan täytyy olla monipuolinen muusikko, jotta hän suoriutuisi työstään hyvin. Muusikon rooli oli Simon mielestä kuitenkin kaikkein eniten kaikista rooleista konkreettisen tekemisen rooli. Jaanan mukaan hänen oma muusikkoutensa on jopa kärsinyt opettajan työn aikana. Hänen mielestään on tärkeää ymmärtää, ettei opettajan työn ohella voi olla täysipäiväinen muusikko ja se hänen on ollut pakko myöntää itsellensä, minkä jälkeen työnteko on ollut helpompaa.

Opettajilla ei ole aikaa harjoitella ja pitää instrumenttiosaamista huipussa opettajan työn ohella. Jaana kertoi kyllä soittavansa kaikenlaisissa tilaisuuksissa, jos pyydetään ajoissa, niin että harjoittelun ja esiintymisen saattaa sovittaa työhön. Toisaalta kaikki sanoivat, että musiikinopettajan ei tarvitse olla konserttipianisti tai huippuviulisti. Untamo kertoi harjoitelleensa paljon pianonsoittoa opiskeluaikoina,

mutta huomasi musiikinopettajan työssä, ettei sitä tarvitse läheskään niin paljoa kuin hän oli kuvitellut saamansa koulutuksen pohjalta.

Risto ja Untamo kertoivat, että omalla muusikkoudella voi myös innostaa oppilaita yrittämään ja uskaltamaan. Samalla oppilaiden kuvaa muusikkoudesta voi Riston mielestä valaista omalla esimerkillään enemmän ja näyttää, millaista on muusikon työ oikeasti.

”Omalla muusikkoudella voi niinku näyttää. Ne oppilaat on välillä, että vautsi, jos ite soittaa sähkökitaralla jotain huiluäänivingutuksia. Se voi motivoida niitä.” (Untamo)

”Jos mä vaikka itse edustan jonkunlaista muusikkoa ja sitten mä ajattelen sen roolini kautta vaikka olevani musiikkikasvattaja ehkä sillain, että on vaikka esimerkkinä muulla tavalla kun mitä ajatellaan muusikoista yleensä, että juoppo ja renttu ja huorintekijöitä, varkaita, murhamiehiä. Tavallaan omalla olemisellaan pyrkii murtamaan semmosta puolta siitä ja sitten toisaalta näyttämään että on mukavaa olla muusikko.” (Risto)

Muusikkous toteutuu musiikinopettajan työssä eniten sovittamisen kautta. Kaikki haastateltavat totesivat kappaleiden sovittamisen kulloisellekin kokoonpanolle tärkeäksi musiikilliseksi taidoksi ja sitä taitoa he ovat joutuneet käyttämään työssään paljon. Risto kertoi, että hänestä on jopa mielekkäämpää sovittaa jokin laulu juhlaa varten kuin etsiä valmis sovitus ja harjoitella se. Untamo kertoi, että musiikinopettajan pitää osata luoda esimerkiksi laulajille stemmoja mahdollisimman nopeasti tuntitilanteissa, kun harjoitellaan jotain kappaletta.

Simon mielestä muusikkous ei pääse oikeastaan toteutumaan tai kehittymään musisoinnin, soittamisen tai laulamisen kautta kovinkaan paljoa. Sen sijaan Simo ja Jaana kertoivat, että opettajan työn kautta he ovat oppineet enemmän esimerkiksi rumpujen tai kitaran soitosta ja Jaana erityisesti äänentoistolaitteista. Simon mielestä musiikinopettajan työ on kehittänyt hänen pianonsoittotaitoaan paljon yksinkertaisempaan suuntaan ja muitakin musiikillisia taitoja siihen suuntaan, mitä musiikinopetuksessa ja luokkatilanteessa tarvitaan.

”ne asiat, mitä on oppinu, on vienyt sitä pianonsoittoa kokoajan paljon yksinkertaisempaan suuntaan. En tiedä onko se sitten hyvä muusikko että soittaa kokoajan vaan vähemmän ja vähemmän; selkeämmin. Se on mennyt siihen suuntaan, että mitä se työ odottaa mun pianonsoitolta. Ei se työ ei odota, että mä soitan kaikki mahdolliset asteikot virheettömästi edestakaisin, vaan se odottaa sitä, että soitto olis esimerkiks mahdollisimman selkeä sen luokkatoiminnan musiikinopetus tai musiikin tunnin tilanteen kannalta.” (Simo)

Untamon mielestä musiikinopettajan tulee olla soittotilanteessakin enemmän ohjaaja ja musiikinjohtaja kuin muusikko muiden mukana, jotta kaikki soittajat etenisivät laulussa samaa tahtia samassa kohdassa.

”Jos siellä on viidentoista oppilaan ryhmä niin se on mun mielestä ihan järjen köyhyyttä, että opettaja menee soittamaan vaikka pianoa, kitaraa tai bassoa koska sitten sää viet sen yhden oppilaan paikan. Mä aattelen, et mä oon sit se ohjaaja, se musiikkikasvattaja... Jos sä meet itte soittaa sinne niin oppilaat soittaa ihan puuta heinä. Ne ei osaa lukee ne ei pysy mukana siinä, ne pomppii ne kirjatkin.” (Untamo)

Untamo oli hankkinut itselleen ja opetellut soittamaan itse omalla ajallaan huilua ja tenorisaksofonia. Untamo sanoi, että hän saattaa harjoitella jonkin stemman näille soittimille ja soittaa oppilaiden mukana jossain kappaleissa sitten kun kappale on opeteltu kuntoon oppilaiden kanssa.

6.2.2 Musiikkikasvattaja ja opetusfilosofia

Musiikkikasvattaja

Pyysin opettajia pohtimaan myös musiikkikasvattajan roolia. Käsitteenä musiikkikasvattaja tuntui saavan syvempää merkitystä kuin mikään muu rooli. Oma huomioni on, että musiikkikasvattajan roolissa on jo monta aiemmin mainittua pienempää roolia sekoitettuna keskenään. Musiikkikasvattajan työ nähtiin hyvin monimuotoisena tehtävänä, jonka avulla voi opettaa monia taitoja, kuten yhteistyötaitoja, mutta myös itse musiikkia.

”Musiikki on hyvä väline, mut totta kai musiikki on hyvä itseisarvo, mutta ne ei oo aina kauheen helposti erotettavissa edes toisistaan. Kyl mä haluaisin että musiikki on konkreettinen osa elämää ja sitä kautta se liittyy vähän kaikkeen tai ainakin yhteen ja toiseen asiaan.” (Risto)

Simon mielestä ”*musiikkikasvattaja*” kattoi kaiken mitä työhön kuuluu. Jaanan mielestä musiikkikasvattajan työhön liittyy myös kulttuurisen ympäristön havainnoiminen ja sen opettaminen ja analysoiminen. Jaanan mielestä on tärkeään huomata, että vain hän musisoi omassa koulussaan oppilaiden kanssa tunneilla. Hän on ainoana vastuussa musiikkikasvatuksesta koulussaan. Tärkeäksi tehtäväksi hän huomioi musiikkimaailman monisyisen luonteen avaamisen nuorille.

Musiikinopetuksen tehtävä ja tavoitteet

Musiikinopettaminen miellettiin siis enemmän kasvatustyöksi kuin tietoa ammentavan opettajan työksi, joskin tunneilla yritetään opiskella myös musiikillista faktatietoakin. Musiikinopetuksen tehtävä valottuikin enemmän oppilaiden kehityksen, onnistumisen ja uskalluksen kannustamisen ja ohjaamisen suuntaan.

”Mä näkisin, että musiikissa sillä kasvattavalla puolella ja henkisellä puolella on enemmän merkitystä kuin sillä tiedon jakamisella. Totta kai sitä tehdään ja käsitellään asiaa aiheita ja opiskellaan ihan faktaa mutta mä näkisin kuitenkin tän oppiaineen arvon olevan enemmän jossakin muualla.” (Risto)

Musiikinopettajan tehtäväksi koettiin tuoda musiikkia ja musiikillisia elämyksiä myös niille pienille paikkakunnille, missä ei ole suuria musiikin harrastusmahdollisuuksia. Jaanan ja Simon mielestä musiikinopettajan tehtävä on saada etenkin oppilaat loistamaan. Musiikinopettaja on onnistunut tehtävässään silloin kun häntä ei näe esiintyvässä roolissa juuri koskaan.

Haastateltavat mielsivät musiikin aineen asemaltaan ja tavoitteiltaan hieman erilaiseksi kuin muut kouluaineet. Musiikki taideaineena tuo elämyksiä hyvin eriasioista kuin muut kouluaineet. Risto totesi, että musiikin kautta pääsee lähelle oppilaita ja heidän henkistä hyvinvointiaan. Risto kertoi tähtäävänsä myös siihen, että oppilaat voisivat nauttia musiikista ja saada siitä välineitä elämänsä helpottamiseksi.

Jaanan mielestä myös musiikki on jo itsessään opettamisen arvoista ja tärkeää. Vaikka musiikki on läheistä nuorille ja he tietävät siitä paljon, niin silti heidän musiikillinen maailmankuvansa voi olla hyvin suppea. Jaanan mielestä musiikinopetuksen pitäisi siis pyrkiä laajentamaan musiikillista maailmankuvaa. Jaana jatkoi, että musiikilla on kaikille jotain annettavaa. Musiikinopetuksen kautta voi myös opettaa taiteen merkitystä ihmiselle ja yhteiskunnalle.

Musiikinopetuksen tavoitteissa tärkeimmiksi tavoitteiksi nousivat musiikillisen maailmankuvan avartaminen ja ymmärtäminen sekä kaikkien oppilaiden osallistuminen musisoimalla ja opetuksen muiden tavoitteiden saavuttaminen sitä kautta.

”Kaikki osaa tehdä ja pääsee tekemään, ja jos vertaa vaikka jalkapalloon niin kaikki pääsee pelaamaan ja kentälle pelissä.” (Simo)

Haastatteluissa sekä opettajien kirjoittamissa tehtävissä kävi ilmi, että musiikinopetuksen tavoitteet ovat myös välineitä jonkin muun tavoitteen saavuttamiseksi. Musiikin ymmärtämisen ja yhteismusisoinnin kautta koulussa opetellaan sosiaalisia ryhmätyötaitoja, tunnetaitoja; onnistumisia ja pettymyksiä, luovuutta, uskallusta ja rohkeutta esiintymiseen, tiedonhakua, musiikin analysointia ja argumentointia ja ennen kaikkea saadaan onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä musiikista. Simon mukaan musiikinopetuksen tavoitteena ei suinkaan ole niin sanotusti supermuusikkojen kouluttaminen vaan ”*perusnöyrä perusopetus*” kaikille nuorille.

Musiikillisen maailman avartaminen koettiin tärkeäksi myös yleisen avarakatseisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen kannalta. Riston mukaan musiikillisen maailman avartaminen soittamalla ja laulamalla eri kulttuurien musiikkeja voi auttaa ymmärtämään eri kulttuureja paremmin. Myös musiikin merkityksen ymmärtäminen erilaisena eri paikoissa koettiin tärkeäksi.

”Yleinen avarakatseisuus ja kaikkien hyväksyminen. Kun lähetään vaikka kuuntelemaan jotain etnisten vähemmistöjen musiikkeja, niin avataan sitä kulttuuria vähän. Se on semmonen aihe, missä hyvin helposti oppilaitten stereotypiat lävähtää tiskiinkin... itse yritän välittää semmosta objektiivista suuntautumista, korvat auki asennetta... laajentaa sitä kokemuspöytäni sillain hellävaraisesti, mutta määrätietoisesti tällasten soitto tai kuuntelukokemusten kautta.” (Risto)

”Musiikilla on se paikkansa ja merkityksensä et se merkitys on erilainen.” (Jaana)

Musiikillisten taitojen oppiminen koettiin myös elämyksen tuottamiseksi. Ensisijaisesti musiikin tunnilla opetellaan musiikillisia taitoja, mutta niiden oppiminen ennen kaikkea antaa oppilaalle onnistumisen kokemuksia sekä yhteissoiton kautta tulevia elämyksiä ja uskallusta. Yhteissoiton katsottiin myös parantavan yhteistyötaitoja.

”Musiikista nauttiminen ja se musiikillinen oppiminen on se tärkein tavoite, että sitten miun painopiste on ehdottomasti soittamisessa ja laulamisessa.” (Jaana)

”Kun ne uskaltavaa niin sitten ne hoksaa että ne oppiikin jotakin. Sit ne uskaltavaa kokeilla ja uskaltavaa osallistua.” (Untamo)

”Siinähan pitää soittaa samassa tempossa, samaa biisiä ei siellä voi ruveta sooloilemaan, että kyllä sekin on monelle vaikeeta kestää siinä ruodussa.” (Jaana)

Tavoitteisiin pyritään opettajien mukaan pitkäjänteisellä työllä. Esimerkiksi soittotaitojen harjoittelu ja opettelu aloitetaan helpoista kappaleista ja edetään pikkuhiljaa haastavampiin kappaleisiin. Tietoaineksen opettajat pyrkivät nitomaan käytännön tekemisen yhteyteen ja sitä kautta suurempaan kokonaisuuteen.

”Et se musiikki mitä käsitellään, liitetään aina johonkin isompaan kulttuurilliseen kokonaisuuteen, että pohditaan mitä taide ylipäättänsä on, et taidemusiikki on osa taidetta, että mikä merkitys taiteella on.” (Jaana)

Tietoaineksen määrä on mietityttänyt myös Simoa. Hän on pohtinut, että kuinka paljon teorian tietoa pitäisi opiskella lukemalla. Simo on tullut siihen tulokseen että tekemisen kautta oppii myös sen teorian. Simo kuvaakin että hänen opetuksessaan on tekemisen tyyli ja sen kautta pyritään oppimaan asetetut tavoitteet.

Miksi musiikinopettajaksi?

Ajatus lähteä musiikinopettajan uralle oli syntynyt haastattelemilleni opettajille erilaisissa elämän vaiheissa. Risto kertoi lähteneensä opiskelemaan musiikkia innostuksesta musiikkiin eikä niinkään opettajantyöhön. Harjoittelussa Risto kuitenkin huomasi viihtyvänsä hyvin luokan edessä ja opettajan työ tuntui luontevalta ja mukavalta.

”Niin niin tota ihan muusikko pohjalta lähdin ja must oli vaan kiva soittaa bassoa ja muita soittimia... en mä varmaan oikeestaan miettiny mitään. Sit mä menin vaan tohon Musicalle... (harjoittelussa) mä huomasin viihtyväni tossa luokan edessä ja siis varmaan se et se oli niinku mukavaa... ja tässä ollaan.” (Risto)

Simolla ja Untamolla ajatus musiikinopettajan urasta sai myös alkunsa musiikista. Simo kertoi että lukiossa ammatinvalintoja tehdessä opettajuus oli jo vahvasti mukana. Musiikki ja opettaminen tuntui luontaiselta yhdistelmältä sillä musiikki oli ollut osa Simon elämää jo alakoulusta asti. Untamo puolestaan sanoi käyneensä lukio aikana kitaratunneilla ja oman musiikinopettajan esimerkin kautta innostuneensa ajatuksesta että hänestä tulisi musiikinopettaja.

Jaana kertoi kasvaneensa musikaalisessa kodissa klassisen musiikin orientoimana. Jaana ajatteli, ettei niin sanotusti haluaisi heittää hukkaan kaikkea musiikillista osaamistaan mitä hän oli oppinut. Jaanalla oli oikeastaan ainoa vaihtoehto lähteä kouluttautumaan musiikinopettajaksi. Työelämässä Jaana huomasi, että klassisesta

taustastaan huolimatta, hän opettaa musiikkia populaarimusiikin kautta. Kaikilla haastatelluilla ajatuksen musiikinopettajan ammatista voi siis katsoa saaneen alkusysäyksen musiikista ja sen jakamisesta.

6.3 Kehitys, haaveet ja tulevaisuus

Halusin tuoda tutkimuksessa esille myös opettajien tavoitteet omasta opettajuudestaan tai opettajan urastaan. Uskon, että tulevaisuuden näkymät ja kehitystavoitteet kuvastavat myös opettajan työmotivaatiota. Kysyin haastateltavilta myös, että kokevatko he kehittyneensä musiikinopettajauransa aikana aiemmin mainituissa rooleissa tai mikä on mahdollisesti ollut kehittymisen esteenä.

Halusin myös tietää, millaiseksi opettajat kuvailevat täydellisen musiikinopettajan. Kysymys täydellisestä musiikinopettajasta voi antaa kuvaa myös siitä mihin suuntaan opettaja haluaa kehittyä. Kaksi haastateltavaa tyrmäsi heti kysymyksen mahdottomaksi, ettei sellaista henkilöä voi olla. Toisetkin kaksi haastateltavaa eivät halunneet käyttää sanaa täydellinen musiikinopettajuuden määrittelyssä ja siksi käytän haastattelutulosten raportoinnissa termiä ihanteellinen musiikinopettaja. Kyse on siis tämän kysymyksen kohdalla siitä, mitä musiikinopettajat itse odottavat hyvältä musiikinopettajalta. Mielenkiintoista onkin verrata opettajien henkilökohtaisia tavoitteita ja heidän näkemystään täydellisestä musiikinopettajasta.

6.3.1 Ihanteellinen musiikinopettaja

Ratkaisua ihanteellisen musiikinopettajan hahmottamiseen haettiin myös etsimällä kaikkia hyviä musiikinopettajia yhdistäviä tekijöitä. Haastateltujen musiikinopettajien mielestä hyviä tai ihanteellisia musiikinopettajia voi olla hyvin monenlaisia. Erilaisuuteen vaikuttaa tietenkin opettajan omat lähtökohdat ja taustat. Haastateltujen mukaan ihanteellisia musiikinopettajia voi syntyä hyvin monenlaisista lähtökohdista.

Yhdistäviä piirteitä ihanteelliselle musiikinopettajalle löytyi kuitenkin monia. Riston mielestä hyvä musiikinopettaja nauttii musiikista ja haluaa jakaa sen, mitä itse on musiikista saanut.

”Halua jakaa. Nauttii musiikista ja kaikesta mitä musiikkiin liittyy ja haluaa sen jakaa. Siinä se oikeestaan on, kaikki muu on sitte vaan tekniikkaa. Jos nää asiat ei oo kunnossa, et jos sää et nauti musiikista etkä halua jakaa kokemuksiasi toisille, niin ei siitä voi tulla hyvää. Mää luulen et se on yhteistä kaikille musiikinopettajille.” (Risto)

Jaanan mielestä musiikinopettajan tulisi olla luova ja innostava. Myös Jaana huomautti että musiikinopettajalla tulee olla oma kiinteä suhde musiikkiin. Se voi sitten esimerkin omaisesti innostaa myös oppilaita.

”Semmonen oma palo ja oma rakkaus siihen musiikkiin. Oma suhde musiikkiin näkyy siinä työssä ja varmaan sitten inspiroi oppilaitakin, että ehkä ne on ne tärkeimmät, et se persoona voi olla hyvinkin erilainen.” (Jaana)

Simon mielestä ihanteellisen musiikinopettajan tulee olla luotettava, että oppilaat kokevat voivansa luottaa opettajaan. Musiikinopettajalle itselleen tulee olla selvillä millainen opettajapersoona hän on. Lisäksi hyvän musiikinopettajan tulisi ymmärtää musiikin voima ja tarvittaessa osata käyttää sitä opetuksessa. Simon mukaan hän voi olla ihanteellinen musiikinopettaja kun hän ei opeta musiikkia. Simo selittää asian näin:

”Tän ilmasutaidonryhmän kanssa kävi niin, että mä koin olevani ihanteellinen musiikinopettaja kun mä en ollu musiikinopettaja. Mä olin niille ilmasutaidonopettaja, mut sitten siihen niitten juttuun tarvittiin musiikkia ja mulla olikin työkalut et ”hei kattokaa et mä voin tehdä teidän kans tämmöstä” ja me tehtiin biisejä ja äänitettiin ne studiossa ja tehtiin siitä ihan oikeen kuulonen levy. Tavallaan se musiikillinen osaaminen ja miten paljon musiikissa on voimaa kanavoitukin yhtäkkiä sitten jotain kiertotietä.” (Simo)

Untamo korosti ihanteellisen musiikinopettajan piirteissä myös musiikillista osaamista muun muassa bändisoittimissa. Lisäksi hän korosi myös musiikkitekniistä osaamista, esimerkiksi äänentoistolaitteiden käyttöä.

”Bändien kautta oli vähän semmosta pelimannihenkeä niin semmonen on ollu hyväksi, että pitää olla tosi nopee heittäjän stemmoja.” (Untamo)

Untamo listasi hyvän musiikinopettajan ominaisuuksiksi myös organisointikyvyn ja ryhmän hallintataidot. Hänen mielestä hyvä opettaja tulee nuorten kanssa hyvin toimeen innostaa oppilaita ja osaa eriyttää opetusta tarvittaessa nopeasti.

6.3.2 Opettajuuden kehittyminen

Kaikki haastateltavat löysivät omasta opettajuudestaan puolia, jotka ovat kehittyneet musiikinopettajauran aikana. Kehitystä he eivät kuitenkaan mieti aktiivisesti, vaan he huomaavat kehittymisensä arjen tilanteissa pitkällä aikavälillä. Risto huomioi, että kehitykseen vaikuttaa moni asia kouluelämän sisältä sekä ulkoa.

”Siihen vaikuttaa kaikki, ei pelkästään koulu. Kaikki, mitä tapahtuu maailmalla ja omassa elämässä perheessä ja ystäväpiirissä. Aika vaikee niitä on tempasta erikseen tai se vaatis ihan aika paljon työstämistä, että pystyis vastaamaan suoraan, mut sen mä tiedän että muutosta on tapahtunut.” (Risto)

Jaana ja Risto nostivat esille nuoriin tutustumisen ja nuorten kanssa työskentelyn. Nuorten maailmaan on päässyt paremmin sisään. Risto sanoikin, että hän on oppinut nuoren kohtaamista ja omaa opettajan roolia siinä kohtaamisessa. Jaana taas huomioi nuorten muuttuneen paljon oman uransa aikana. Jaana kertoo tehneensä paljon työtä nuorten kanssa myös vapaa-ajallaan, ikään kuin oppilaat olisivat olleet kavereita hänelle myös kouluajan ulkopuolella. Jaana on kuitenkin kertomansa mukaan oppinut asettamaan rajat omalle yksityiselämälle. Hän ei vietä enää niin paljon aikaa oppilaiden kanssa kouluajan ulkopuolella.

”Nuoren kohtaamiseen oon kyllä kehittyneessä tässä kokemuksen kautta ja edelleenkin tuntuu, että on helppoa mennä tommosten 13–17-vuotiaiden keskuuteen. Se, että löytää sen oman paikkansa ja sen opettajan roolinsa ihan luontevasti. Vielä ei oo kääntynyt tää ikäero vastaan, en koe sitä vielä ainakaan semmoseksi.” (Risto)

Simo kertoi kehittyneensä pedagogisilta taidoiltaan ja siinä miten hän suhtautuu erilaisiin tilanteisiin. Pedagogisissa taidoissaan hän on huomannut kehitystä nimenomaan oppilaiden ja yksilön tarpeiden huomioimisessa. Simon mukaan ryhmän tarpeet nousevat ryhmässä olevien yksilöiden tarpeista. Silloin kun hän osaa huomata yksilöiden tarpeet, millaista opetusta tai työtapoja kukin tarvitsee oppiakseen, hän osaa muokata opetustaan koko ryhmän tarpeiden mukaan. Simon mielestä on tärkeä huomata, missä kohtaa oppilaan kehittyminen musiikissa on menossa. Myös Jaana kertoi oppineensa käytännön kautta oppilaiden taitojen ja osaamisen arviointia.

”Se semmonen arviointi, että mihin oppilaat pystyy ja mihin ne ei pysty, niin senhän näkee sitten vasta työssä testaamalla.” (Jaana)

Risto kertoi opettajan työnkuvan selkiytyneen uran aikana. Työstä on pikkuhiljaa oppinut näkemään kokonaiskuvan ja koko paletin, mitä musiikinopettajan työhön kuuluu. Jaanakin kertoi oppineensa vasta työelämässä musiikinopettajalle tärkeitä taitoja ja silloin tuli myös vahva kouluttautumisen tarve, kun hän huomasi mitä oikeastaan hänen pitäisi oikeasti osata. Jaanan mielestä käytäntö on paras kouluttaja.

”Oman kouluttautumisen tarve tulee hyvin pian sen valmistumisen jälkeen. Sit vasta työssä näkee mitä on ne taidot mitä tarvii, et jos mie vasta nyt lähtisin opiskelemaan niin mie panostaisin ihan eriasioihin siinä koulutuksessakin.” (Jaana)

Opetusmetodien hallintaan tai opetuksen suunnitteluun kiinnitettiin myös huomiota. Simo vertasi opettajantyötä säveltämiseen. Jos hän on tehnyt hyvän biisin ja tekohetkellä se kuulostaa todella hyvältä, niin seuraavana päivänä se kuulostaakin aivan kamalalta.

”Niin samalla tavalla on käyny vähän näissä opettajan hommissa, että joku asia on tuntunu tosi hyvältä. Vuoden päästä tekee ne ihan päinvastoin ja aattelee, et miten sitä on koskaan voinu toimia noin.” (Simo)

Simo kertoi myös päässeensä eroon omasta mielestään turhasta aikatauluttamisesta suunnitellessaan opetusta. Simon mukaan tilalle on tullut enemmän kokonaisvaltainen ajattelutapa. Risto huomioi myös tekniikan ja rutiinien kehittyneen mutta huomioi ettei saanut jäädä rutiiniensa vangiksi. Rutiineissa on kuitenkin vielä kehitettävää ja haaveissa Ristolla on musiikinopettajan ”työkalupakki”. Työkalupakilla Risto tarkoittaa, että hänellä olisi monipuolisesti hallussa musiikinopetuksessa tarvittavia työtapoja ja perusopetuksessa opiskeltaviin aihepiireihin sopivia harjoitteita. Riston mukaan tällainen ”työkalupakki” auttaisi taas keskittymään enemmän luovuuteen ja vaikutteiden hakemiseen.

Opettajalla tulee olla hyvä tilannetaju ja pystyä sen avulla muuttamaan toimintaansa tai opetustansa. Risto kertoi olevansa omasta mielestään liian räväkkä ja sitä hän on joutunut karsimaan omassa käyttäytymisessään. Risto pohti myös, että elämää voisi helpottaa olemalla hieman järjestelmällisempi. Välillä hän sanoo olevansakin järjestelmällinen, mutta ote höltyy aina pikkuhiljaa. Risto päätteli, ettei se olisi hänelle luonteenomaista eikä hän halua pakottaa itseään olemaan sitä mitä ei ole. Risto myös toivoi että osaisi tuoda harjoittelun ohjaamiseen sekä musiikinopetukseen oikeita asioita eikä vain opetussuunnitelmista tai papereista löytyviä tekstejä. Hän

toivoo, että osaisi käsitellä opetukseen ja ohjaukseen liittyviä asioita elävinä ja aitoina.

Untamo ja Jaana kertoivat kehittyneensä myös musiikillisilta taidoiltaan muun muassa oppineensa paremmin vapaata säestystä pianolla. Jaana kertoi myös kitaransoittotaidon ja lauluäänen vahvistuneen sekä kuoronjohtotaitojen kehittyneen myös käytännön kautta. Untamo taas kertoi kehittyneensä kappaleiden ja soittotapojen tai sointujen helpottamisessa oppilaille sopivaksi.

Jaana, Untamo ja Risto kertoivat käyneensä jatkokoulutuksissa. Risto kertoi perehtyneensä lyömäsoittimiin ja Jaana ja Untamo taas musiikkiteknologiaan. Jaana kertoi, että hänen on pitänyt opetella teknologiapuoli aivan itse erilaisilla kursseilla ja kirjoista alusta alkaen ja se on hänen mukaansa aika työteliästä. Jaana mainitsi myös opetushallituksen ilmaiset kurssit, joita hän on hyödyntänyt. Risto kertoi olevansa kiinnostunut oman opettajuuden kehittämisestä ja kouluttautumisesta aina kun se suinkin on mahdollista.

”Mä oon kiinnostunu kokoajan kehittämään itseäni, koska mä vaan uskon semmoseen hommaan. En mä tiedä, onko se osa opettajuutta, mutta kyllä mä ainakin kaikkien mahdollisuuksien mukaan yritän kouluttautua.” (Risto)

Tavoitteita itsensä kehittämiseksi haastatellut löysivät sekä muusikkoudestaan että opettajuudestaan. Simo tunnustautui omasta mielestään murehtijaksi ja haluaisi jatkossa päästä turhasta murehtimisesta ja asioiden märehtimisestä eroon. Simo on omien sanojensa mukaan ”*hulluna huolissaan*” siitä, miten hän tekee työnsä.

”Se ei saa olla mikään pyrkimys, että teen kahdeksasta neljään töitä ja kun laitan koneen kiinni niin työt loppuu, mutta en mä tiä miks se vaan on yks tärkein mihin haluais kehittää itteensä työn tekijänä.” (Simo)

Untamo kiinnitti huomiota oman aineen kollegan puuttumiseen. Ainoana musiikinopettajan pienellä paikkakunnalla hän tuntee olonsa välillä melko yksinäiseksi.

”Mulla on aika iso koulu ja mä oon aika yksin et mulla ei oo kolleegaa. Välillä on semmonen fiilis, että ois hieno jos näitä kaikkia juttuja vois jakaa ja ois kaks opettajaa niin voi käyttää toistensa vahvuuksia ja vois keskustella.” (Untamo)

Jaanan mukaan omista opettajan- sekä muusikontaidoissa on jatkuvasti työsarkaa. Risto haaveilee pääsevänsä joskus vielä laulutunneille jossa oppisi laulamaan. Se olisi Riston mukaan hienoa.

Kehittymiselle ja tavoitteiden toteutumiselle löytyi kuitenkin esteitä joko opettajan omasta toiminnasta ja itsekurin tai ajan puutteesta. Risto kertoi, ettei voisi irrottaa laulutunteihin vaadittua aikaa sekä harjoitteluaikaa musiikinopettajan hektisen työn vuoksi.

Simo ja Jaana olivat myös sitä mieltä, että aika rajoittaa tekemisen mahdollisuuksia. Simo kertoi, että kollegoiden kanssa jutellessa saa samalla uusia ideoita, joita olisi kiva toteuttaa oppilaiden kanssa tai syttyy halu opetella soittamaan jotain uutta soitinta. Jaanan mielestä moni asia jää huonompaan asemaan kun kaikkea ei ehdi tehdä ja on rajattava tekemisen määrää. Simo sanoi, että ajan rajallisuus pitää tiedostaa, sillä opetettavaa, kehitettävää ja mielenkiintoista musiikinopetusmateriaalia ja -tietoa olisi niin paljon enemmän kuin mihin ehtii keskittyä.

6.3.3 Tulevaisuus

Musiikinopettajien tulevaisuus näyttäytyi haastatelluille sekä synkkänä että parempaan suuntaavana riippuen näkökulmasta. Tulevaisuuden kuvaan vaikuttivat opettajan omat odotukset ja halu jatkaa opettajan työssä sekä opettajasta riippumattomat koulutuspoliittiset linjaukset ja paikkakunnan kehittyminen. Kaikki uskoivat kuitenkin musiikin opetuksen säilyvän kouluaineena.

Musiikinopetuksen tuntimäärien toivottiin lisääntyvän seuraavia tuntijakoja tehtäessä. Simoa selvästi mietityttivät koulutuspoliittiset linjaukset ja taideaineiden tuntimäärien vähyys. Simon mielestä ne voivat aiheuttaa aineenopettajalle stressiä työn jatkuvuudesta. Untamo oli myös huolissaan taideaineiden asemasta ja valinnaisaineiden määrästä. Untamon mielestä valinnaisaineita tulisi olla enemmän pakollisten lukuaineiden välissä keskellä päivää virkistämässä oppilaan ajattelua. Untamo uskoi, että musiikkiin tulisi toinen pakollinen kurssi seitsemännelle luokalle.

Jaana kertoi että, oppilasmäärät pienenevät kokoajan ja paikkakunnan kouluja lakkautetaan tai yhdistellään. Jaana haluaisi myös tulevaisuudessa muuttaa musiikkiluokkien painopistettä kuoroperinteestä johonkin toiseen suuntaan. Jaana uskoi myös teknologiapuolen vahvistuvan opetuksen toteuttamisessa. Tosin teknologian tuleminen kouluun on Jaanan mukaan kiinni rahasta.

Untamon mukaan yksi kriisinpaikka tulee, kun hänen omat lapsensa tulevat yläasteelle samaan kouluun, jossa Untamo opettaa. Toisena hän toivoo, ettei paikkakunnan nuorten elämä menisi yhtään huonompaan suuntaa. Vaikeuksien lisääntyminen heijastuu heti koulutyöhön ja oppimiseen.

Risto tuumi, ettei koulutyö nykyisessä työpaikassaan muuttuisi juuri lainkaan erilaiseksi. Risto huomioi kuitenkin, että hänen työnkuvansa voisi muuttua hyvin paljon, jos hän vaihtaisi koulua. Simo ajatteli myös mahdollisuutta jonkin toisen aineen, esimerkiksi matematiikan, opettamisesta. Se tarkoittaisi kuitenkin lisää opiskelua, eikä Simon mielestä sellainen ole mahdollista opettajantyön ohessa. Rajuin linjaus oli, että Simo jättäisi opettajantyön kokonaan ja tekisi musiikkiin liittyviä projektitöitä. Simo näki, että voisi hyvinkin olla tulevaisuudessa jossain muualla musiikin parissa töissä kuin opettajana.

”Kehityskeskustelussa on noussu ensimmäistä kertaa semmonen ajatus mieleen, että mähän voisin tehdä jotain muutakin... rankin vaihtoehto vois olle semmonenkin, et ei oo alalla tai ei oo musiikinopettaja, et löytää yht’äkkiä itsensä jostakin projektista ja sitte kun se projekti on ohi niin sitten löytyykin toinen projekti, et kuitenkin musiikki on aika laaja alue ja laaja toiminta-ala missä voi tehdä ihan mitä tahansa.” (Simo)

Kysyin haastattelun lopuksi musiikinopettajilta, millaisia terveisiä he lähettäisivät musiikinopettajakoulutukseen. Jaana listasi, että perusasiat eli pianonsoitto ja siinä nimenomaan vapaasäestys, kitaransoitto ja bändisoittimet olisi hyvä ottaa haltuun koulutuksessa jollain lailla, ettei työelämässä tarvitsisi panostaa omia voimavarojaan niiden opetteluun.

”En mie välttämättä sitä Mozartia ja Beethovenia niin hirveesti soittais kun en mie sitä täällä työssä niin hirveesti tarvii, et kyl mie panostaisin enemmän niihin bändisoittimiin ja vapaasäestykseen ja kitaraan.” (Jaana)

Jaana toivoi myös, että koulutuksessa olisi nykyään enemmän musiikkiteknologiaa käsitteleviä opintojaksoja, kuin hänen aikanaan. Myös harjoittelun pitäisi olla hyvin lähellä tavallisen musiikinopettajan työtä. Jaana ja Untamo olivat sitä mieltä, että opetusharjoittelua tulisi lisätä. Jaanan ja Untamon opiskeluaikana opetusharjoittelua oli ollut paljon vähemmän kuin mitä nykyiseen musiikkikasvatuksen koulutusohjemaan sisältyy.

7 PÄÄTÖS

7.1 Tulosten tarkastelua

Tutkimukseni haastavana tavoitteena oli selvittää mitä on musiikinopettajuus musiikinopettajien näkökulmasta. Luukkaisen (2005, 18) mukaan opettajuus on kuva opettajan työstä. Tällöin musiikinopettajuus on kuva musiikinopettajan työstä. Halusin keskittyä musiikinopettajien kokemuksiin ja ajatuksiin omasta ammatistaan ja tuoda esille nykyistä musiikinopettajan ammattikuvaa musiikinopettajien itsensä kertomana. Hämäläinen (1996, 10) listasi musiikinopettajuuden osa-alueita: *tehtävät, tiedot, taidot, ammatillinen minäkäsitys ja ominaisuudet*. Nämä ovat kuitenkin yleisiä ammatin osa-alueiden määrittelyjä ja mielestäni mikä tahansa opettajuus tai aineenopettajuus koostuu näistä elementeistä. Hämäläisen käsitteiden kautta on kuitenkin hyvä ymmärtää opettajan ammatin monimuotoisuutta ja syvyyttä.

Halusin tutkimuksessani selvittää tarkemmin, mitä erilaiset opettajuuden osa-alueet tai roolit pitävät sisällään musiikinopettajan ammatissa. Tulosluvusta käy ilmi, että musiikinopettajuudessa on hyvin monta tekijää ja roolia, jotka vaikuttavat musiikinopettajan työhön ja hänen työnkuvaansa. Osa rooleista on hyvin päällekkäisiä, eikä niitä voinut haastateltavien mukaan erottaa toisistaan.

Haastattelussa haastateltavat erittelivät kuitenkin tuloksekkaasti määrittelemiäni musiikinopettajuudesta löytyviä rooleja. Olin poiminut haastattelussa käyttämäni opettajuuden roolit käsitekartan pohjalta muokkaamastani kuviosta (Kuvio 6. s. 56). Mielestäni niiden roolien kautta oli helppo lähestyä musiikinopettajuutta opettajan omien tuntemusten ja kokemusten näkökulmasta.

Kalvosta leikkaamani rooliympyrät; opettaja, musiikkikasvattaja ja muusikko, ja niiden järjestäminen koettiin aluksi hieman haasteelliseksi tehtäväksi. Tehtävän tarkoituksen ymmärtämisessä kului aina pieni hetki, mutta tehtävä valkeni haastateltaville heidän sitä tehdessään. Tehtävä auttoi ainakin itseäni huomaamaan,

kuinka haastateltava ajattelee kyseisistä rooleista omassa työssään (Liite 3).

Pyysin haastateltavia kuvaamaan samalla, miksi hän järjestää ympyröitä juuri omanlaiseensa kuvioon eli millainen yhteys rooleilla on toisiinsa. Uskon, että konkreettiset, käsin kosketeltavat esineet, tässä tapauksessa kalvoympyrät, jotka edustivat jotakin musiikinopettajan ammattiin kuuluvaa roolia, auttoivat haastateltavia käsitteen hahmottamisessa, analysoinnissa ja rajaamisessa.

Musiikinopettajuus koostui tutkimuksessani 1) musiikinopettajan arjesta ja sen osatekijöistä, 2) musiikinopettajan käsityksestä omista rooleistaan ja tehtävistään, 3) musiikinopettajan pedagogisesta ajattelusta ja sen osa-alueista, 4) Musiikinopettajan omista tavoitteista ja tulevaisuuden näkemyksistä. Jokaisen osa-alueen voi tiivistää kysymykseksi seuraavasti: 1) *Mitä minä teen työkseni joka päivä,* 2) *kuka minä olen musiikinopettajana,* 3) *mitä haluan opettaa oppilaille ja miten haluan kasvattaa heitä musiikin keinoin,* 4) *mihin tähtään musiikinopettajana, miten haluan kehittää työtäni?* (Ks. S. 47).

Tutkimukseni suhteutuu aiempiin musiikinopettajuustutkimuksiin vahvistavasti ja myös uudistavasti. Tuloksista löytyy yhtymäkohtia aiempiin musiikinopettajuus tutkimuksiin (Ruismäki 1991, Hämäläinen 1996, Anttila 2004) ja niiden esille tuomiin musiikinopettajuuskäsityksiin ja musiikinopettajan tehtäviin ja asemaan koulussa. Uudistavalla merkityksellä tarkoitan nykyaikaan sidottuja mielipiteitä sekä musiikinopettajan omaa näkemystä ammatistaan tulevaisuudessa.

Musiikinopettajat kuvasivat työtään mielenkiintoiseksi, haastavaksi ja itsenäiseksi. Työn haastavuus tekee työstä myös antoisaa, kun opettaja onnistuu työn asettamien haasteiden edessä. Työhön haasteita tuovat monen tahon vaatimukset musiikinopetukselle. Opetuksen suunnittelu oli opettajien mielestä tärkeä osa musiikinopettajan arkea ja opetuksen haasteet tulee huomioida jo opetusta suunniteltaessa. Musiikinopetuksessa käytettävän materiaalin määrä kasvaa joka päivä ja opettajan on uudistettava tietoaan jatkuvasti. Oppilaat ovat lähtötasoltaan erilaisia ja mukaan mahtuu myös erityisiä oppijoita, joille täytyy eriyttää opetusta. Opetusryhmät ovat lisäksi suuria, mikä aiheuttaa opetuksen suunnittelulle haasteita. Opettajien mielestä myös koulun resurssit ohjaavat musiikinopetusta usein rajoittamalla mahdollisuuksia. Samalla musiikinopettajalta odotetaan oppilaiden

kanssa järjestettyä ohjelmaa ja musiikkia erilaisiin koulun tilaisuuksiin. Myös paikkakunnan kulttuuri ja musiikkielämän vähäisyys koettiin haasteena musiikinopetukselle. Musiikinopetus koettiin edellä mainituista syistä myös melko opettajajohtoiseksi aineeksi.

Luokassa tehtävän opetustyön ohella musiikinopettajalle kuuluu paljon koulun toimintaan liittyviä tehtäviä, kuten luokanvalvojana toimimista tai ruokailu- ja välituntivalvontaa. Oppilashuollolliset asiat sekä jatkuva opetussuunnitelman kehittämistyö koettiin aikaa ja opettajan henkisiä voimavaroja vieväksi osaksi opettajan työtä. Stressiä lisäsi myös jatkuva huoli opetustuntien riittävydestä.

Parasta musiikinopettajan työssä ovat oppilaat, vaikka he ovat usein myös hankaluuksien aiheuttajia. Oppilaat koettiin ikään kuin työkavereiksi, sillä harvoin musiikinopettajalla on omassa koulussaan musiikinopettajakollegaa. Opettajat saavat voimia työssäjaksamiseen oppilaiden onnistumisen kokemuksista sekä yhdessä toteutetuista projekteista. Huippuhetket olivat myös niitä, jolloin opettaja oli tehnyt itsensä näkymättömäksi. Raskasta musiikinopettajan työstä tekee sen hektisyys. Opettajien mukaan heidän pitää jaksaa joka tunti kannustaa ja motivoida oppilaita ja opettajan pitää olla koko ajan tilanteessa läsnä sekä piirun verran tilanteiden edellä. Työn raskautta lisäävät myös oppilaiden ongelmat ja niiden kulkeutuminen koulutyöhön. Iso työmäärä ja liian tiukka tahti voivat saattaa myös opettajan työuupumuksen partaalle. Jokapäiväisen musiikkiannostuksen jälkeen musiikinopettaja haluaa rentoutua ehkä muuten kuin musisoimalla.

Roolit koettiin toisiaan tukevaksi, eikä niitä mitään voinut erottaa musiikinopettajuudesta erilleen. Opettaja koettiin eniten tiedonjakajaksi, ammatin kehittäjäksi ja myös ammattinimikkeeksi. Eroja haastateltujen välille syntyi siinä, kuka koki olevansa enemmän opettaja tai enemmän kasvattaja. Kasvattajan ja ohjaajan roolit koettiin enemmän luokassa tapahtuvaksi toiminnaksi. Ohjaaminen oli joidenkin mielestä myös välitunneilla tai muuten ohimennen tapahtuvaa oman aineen aiheisiin ohjaamista, yksilöllisempää toimintaa.

Muusikkous ja musiikki olivat olleet suuria vaikuttajia musiikinopettajan työhön johtaneista motiiveista. Muusikkous koettiin kuitenkin hyvin erilaiseksi muusikkoudeksi kuin esiintyvän taiteilijan muusikkous. Monipuolisuus nousi tärkeäksi musiikilliseksi taidoksi, sillä musiikinopettaja joutuu työssään sovittamaan hyvin erityylyisiä kappaleita, johtamaan erilaisia kokoonpanoja, soittamaan ja säestämään tarvittaessa ja käyttämään äänentoistolaitteita. Musiikinopettajan onkin pakko myöntää itsellensä omien kykyjen ja ajan riittämättömyys, sillä musiikillisen maailman kokonaishallinta sen laajuuden vuoksi on yhdelle ihmiselle mahdotonta. Muusikkouden eri osa-alueet koettiin joko kehittyneen tai heikentyneen musiikinopettajan uran aikana. Opettajat olivat myös sitä mieltä, että omalla muusikkoudella pystyi innostamaan ja motivoimaan oppilaita.

Musiikkikasvattaja on rooli, joka kuvaa haastateltujen opettajien mielestä ehkä eniten musiikinopettajuutta. Musiikilliseen kasvattamiseen ja sen tavoitteisiin kuuluivat yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja musiikillisen maailman monisyisen luonteen avartaminen.

Muita tärkeitä musiikinopetuksen tavoitteita olivat haastateltujen mukaan musiikista saadut onnistumisen kokemukset ja kaikkien osallistuminen yhteismusisointiin. Musiikinopetuksen tavoitteeksi nähtiin myös itse musiikin oppiminen ja ymmärtäminen. Edellä mainitut tavoitteet nähtiin myös välineinä muiden asioiden oppimiselle, kuten tunnetaidot, luovuus, rohkeus olla esillä, tiedonhaku, analysointi ja argumentointi. Voikin olettaa, että musiikinopettajat ovat löytäneet omasta opetuksestaan ja ajattelustaan joitakin laajempia ja syvempiä musiikinopetuksen tavoitteita. Oppilaiden oppiminen ja kehittyminen vaati opettajien mielestä pitkäjänteistä työtä.

Täydellisen musiikinopettajan kuvan rakentaminen oli haastava kysymys. Haastateltujen mukaan, kukaan ei voi olla täydellinen musiikinopettaja, mutta moni musiikinopettaja voi olla jossain määrin ihanteellinen. voi olla hyvin monenlaisia tai, toisena ääripäänä. Täydellisestä musiikinopettajasta puhumisen sijaan haastateltavat kuvailivatkin mieluummin ihanteellista musiikinopettajaa. Ihanteellisen musiikinopettajan luonnetta kuvailtiin innostavaksi ja luovaksi. Tärkeäksi koettiin myös opettajan henkilökohtainen suhde musiikkiin ja halu sen tekemisen.

Musiikinopettaja voi olla ihanteellinen myös silloin, kun hän ei toimi varsinaisesti musiikinopettajana vaan musiikki on muun opetustapahtuman sivujuonne. Ihanteellisella musiikinopettajalla tulisi olla myös monipuolista musiikillista osaamista ja taitoa ymmärtää nuoria.

Opettajat kertoivat kehittyneensä musiikinopettajana monella osa-alueella uransa aikana. Työnkuva oli selkiytynyt, suunnittelutyöhön oli tullut varmuutta, oma soittotaito oli saattanut parantua esimerkiksi pianon vapaan säestyksen osalta ja sovittaminen ja jatkuva kappaleiden yksinkertaistaminen koulukäyttöön sujui helpommin. Myös omien rajojen määrittäminen työteon ja vapaa-ajan suhteen oli helpompaa ja varmempaa kuin uran alussa.

Kehittymistäkin toki vielä kaivattiin monella osa-alueella. Toisaalta toivottiin, että hallussa olisi työkalupakki josta pystyi aina vetämään tilanteeseen kuin tilanteeseen sopivia tehtäviä, toisaalta mielessä oli pelko rutiinien vangiksi jäämisestä. Musiikillisten taitojen toivottiin kehittyvän niin soittamisen, laulamisen kuin tekniikan osaamisenkin puolella. Kehittymisen esteeksi koettiin kuitenkin ajanpuute sekä omien voimien rajallisuus.

Musiikinopettajien halu kehittyä arkityöstä nousevien tarpeiden pohjalta, viittaa myös oman alansa ekperttiyyteen. (vrt. Bereiter & Scardamalia 1993; ks. s. 49.) Musiikinopettajilla on vankka tietopohja omasta alastaan, mutta kaikki löysivät omasta työstään alueita joiden kehittyminen edistäisi työssä suoriutumista paremmin.

Suoria yhteneväisyyksiä ihanteellisen musiikinopettajuuskuvan sekä opettajien omien haaveiden ja kehittymisen suuntien välillä ei löydy, mutta joitakin yhteneväisyyksiä on havaittavissa. Esimerkiksi ihanteellisen musiikinopettajan ominaisuuksiksi mainitut luovuus ja innostavuus ovat verrattavissa pelkoon rutiinien vangiksi jäämisestä. Toinen yhtymäkohta löytyy halusta kehittyä musiikillisesti. Kaikki opettajat mainitsivat vähintään yhden musiikillisen taidon, jossa he haluaisivat kehittyä. Ihanteelliselta musiikinopettajalta he myös odottivat monipuolista musiikillista osaamista.

Yhdyn haastateltujen opettajien ajatuksiin, monenlaisista ihanteellisista musiikinopettajista. Kukaan opettaja ei voi olla ihanteellinen koko ajan, mutta kuten haastattelemieni opettajien kommenteista käy ilmi, he ovat kokeneet huippukokemuksia uransa aikana ja juuri nämä huippukokemukset ja onnistumiset ovat ikään kuin ihanteellisen musiikinopettajan vaikutuksesta syntyneitä hetkiä. Positiivisesti ajateltuna, jokainen musiikinopettaja voi olla ihanteellinen jonkin ryhmän kanssa, jonain päivänä hetken aikaa.

Musiikinopettajien tulevaisuuden näkemykset vaihtelivat jonkin verran. Osittain tulevaisuus haluttiin nähdä valoisana ja toiveikkaana: odotettiin, että koulutuspoliittisia linjoja muutettaisiin niin, että musiikin pakolliset tuntimäärät lisääntyisivät. Toisaalta taas pelättiin yhä kiihtyvän elämän tahdin ja korkeiden koulutustavoitteiden jättävän musiikin edelleen huonompaan asemaan.

Opettajan oma tulevaisuus näytti osalle haastatelluista selkeältä. Työ jatkuisi samalla paikkakunnalla, sillä opettaja on tyytyväinen omaan työhönsä. Tulevaisuudessa nähtiin myös mahdollisuuksia uudistumiseen, kuten jonkin toisen aineen opettaminen musiikin rinnalla. Toinen mahdollisuuden suunta oli myös koulun vaihtaminen tai kokonaan opetustyön jättäminen ja ryhtyminen musiikin ammattilaiseksi esimerkiksi muusikoksi tai tuottajaksi.

Tuloksissa kävi selvästi ilmi musiikinopettajien huoli musiikin asemasta kouluaineena. Musiikin asema on heikentynyt opettajien mukaan jatkuvasti. Määrärahoja ja tuntimääriä vähennetään ja ryhmäkoot kasvavat. Samaan aikaan musiikinopettajilta odotetaan kuitenkin ohjelmaa jokaiseen koulun juhlaan ja tapahtumaan ja hän järjestää sitä yleensä oppilaiden kanssa. Musiikinopettajilla oli huoli myös oppilaista ja heidän tilastaan. Musiikilla voi olla hyvä vaikutus syrjäytyviin oppilaisiin tai muuten koulussa heikosti pärjäävien kannustamiseen. Musiikinopetuksen merkitys onkin opettajien mielestä tuottaa oppilaille kokemuksia, erityisesti onnistumisen kokemuksia ja siten lisätä oppilaiden henkistä hyvinvointia. Lisäksi musiikinopetuksen kautta voidaan rohkaista oppilaita käyttämään, kokeilemaan ja kehittämään omaa luovuuttaan sekä oppia sosiaalisia vuorovaikutustaitoja.

Johnsonin (1970; ks. s. 30) mukaan rooliristiriitoja on aina opettajan työssä. Tämä nousi esille myös tutkimastani aineistosta, sillä roolien määrittelyssä esiintyi roolien päällekkäisyyttä ja jonkin roolin heikkenemistä toisen kustannuksella. Myös opettajien kuvaama vastuu, joka jakautuu hyvin erilaisiin tehtäviin, esimerkiksi oppilaiden opettamisesta kodin ja koulun yhteistyöhön, opetussuunnitelmatyöhön ja musiikin ainekohtaisen budjetin laatimiseen, voi hankaloittaa musiikinopettajan roolin hahmottamista ja ajaa opettajaa kohti Johnsonin (1970) tutkimuksen mukaisia rooliristiriitoja.

Tutkimukseeni haastateltujen musiikinopettajien kommenteista voi tulkita, että oman mielenterveyden ja työssä jaksamisen kannalta musiikinopettajan on hyväksyttävä, ettei voi toimia kaikissa rooleissa täysipainoisesti. Musiikinopettajan tulisi erityisesti tunnistaa ja tiedostaa omat erilaiset roolinsa, jotka sisältyvät sekä musiikinopettajana että siviilihenkilönä olemiseen. Sen kautta eri roolien väliset ristiriidat selkiytyisivät musiikinopettajalle itselleen. Omien roolien tunnistaminen voisi myös ennalta ehkäistä tai auttaa selvittämään tulevia rooliristiriitoja. Tutkimukseni aikana olen myös huomannut vuorovaikutustaitojen merkityksen musiikinopettajan työssä. Mitä paremmat vuorovaikutustaidot musiikinopettajalla on, sitä paremmin opettaja voi vaikuttaa musiikintuntin tilanteisiin ja kohdata oppilaita. Jokaisen musiikinopettajan tulisikin pohtia omia vuorovaikutustaitojaan ja sitä, kuinka oma viestintä vaikuttaa esimerkiksi oppituntin tapahtumiin.

Keskustelu taideaineiden asemasta ja sen mahdollisesta parantamisesta on noussut esille eri medioissa tutkimukseni teon aikana. Tämän keskustelun ovat osittain saaneet aikaan suuret koulustragediat Suomessa. Syitä tragedioihin on etsitty suoritus- ja kilpailukeskeisestä koulunkäynnistä sekä lukuaineiden painottamisesta ja siitä johtuvasta mahdollisesta oppilaiden pahoinvoinnista ja ahdistumisesta. Päättäjät ja taideaineiden puolestapuhujat ovatkin heränneet huomaamaan taideaineiden puutteen ja miettivätkin, olisiko niistä apua nuorten pahoinvoinnin ehkäisemisessä. Keinoiksi on ehdotettu pakollisia kerhotunteja tai tuntijaon uudistamista. Kerhotuntien esteenä on kuitenkin opettajien työpäivän venyminen liian pitkäksi sekä raha. Lukuaineiden edustajat pitävät taas kiinni tiukasti saamistaan tuntimääristä ja perustelevat niitä oppilaiden huonoilla taidoilla, joita voi parantaa vain pitämällä kiinni nykyisestä tuntijaosta. Taideaineet saatetaan nähdä heidän

näkökulmastaan pelkkänä viihteenä. Haastattelemani musiikinopettajat ovat taas sitä mieltä, että musiikinopetus ja sen kautta saadut onnistumisenkokemukset voivat helpottaa lukuaineiden opiskelua joidenkin oppilaiden kohdalla.

Aineistosta nostamani tulokset pitävät melko hyvin yhtä ennakko-oletuksieni kanssa. Musiikinopettajat ovat uudistumishaluisia ja -kykyisiä, jos aika työhön riittää ja sen haluaa käyttää tähän tarkoitukseen. Musiikinopettajan työ on taiteen puolesta puhumista, oppilaiden onnistumiskokemusten ja sosiaalisten taitojen kartuttamista sekä luovuuden innoittamista. Vaikka tunteja olisikin vähän, musiikinopettajalle tulee koulun tapahtumien järjestämisestä ylimääräistä työtä ja se lisää stressiä. Musiikinopettajan oma kuva ei aina ole oletukseni mukainen epäonnistunut muusikko. Hän toteuttaa työssään omaa muusikkouttaan eri tavalla kuin esiintyvä taitelija ja tekee musiikkiprojekteja joko oppilaidensa tai koulun ulkopuolisten ihmisten kanssa ja siten hänen soiva muusikkoutensa tulee esiin. Musiikinopettajalla on todellinen riski uupua työnsä alle missä tahansa uransa vaiheessa, jollei hän opi rajaamaan työhön käyttämäänsä aikaa.

Tutkimuksestani käy ilmi se, että musiikinopettajat ajattelevat ja pohtivat omaa opettajuuttaan sekä tietoisesti, että usein myös tiedostamattaan. Muutama opettaja kertoi miettineensä omaa opettajuuttaan tietoisesti aina aika ajoin. Opettajat tiedostivat erilaisia rooleja omassa työssään ja kuinka ne muuttuivat eri tilanteissa. Opettajat tiedostivat myös omat toiveensa ja tavoitteensa kehittyä musiikinopettaja, mutta osasivat nimetä myös kehitystä hidastavat tai estävät tekijät. Keskustelu opettajuudesta koettiin monipuoliseksi ja haastavaksi aiheeksi. Haastatteluissa kysymykset olivat monen mielestä joko vaikeita tai jotenkin itsestään selviä, mutta silti kaikilta haastatelluilta löytyi kaikkiin kysymyksiin vastaus. Suurimpaan tutkimuskysymykseeni, *"Mitä on musiikinopettajuus?"* löytyi lopulta kaikista opettajuuden osa-alueista ja lisäkysymyksistä huolimatta melko yksinkertainen vastaus. Se mikä tekee musiikinopettajasta musiikinopettajan on Riston sanoin, että *"nauttii musiikista ja haluaa sen jakaa."*

7.2 Tulosten luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee tarkastella koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimusprosessi on ollut pitkäkestoinen. Haastattelut tehtiin keväällä 2008 ja varsinaisen raportin kirjoittamistyö on tapahtunut syksyllä 2008. Aloitin tutkimusaiheen kehittelyn jo syksyllä 2007 ja olen huomannut tutkimuksen edetessä sen muuttavan muotoaan pieniltä osin jatkuvasti. Pohdintaosassa voidaan tuoda esille lyhyesti reliabiliteetin ja validiteetin tuomia rajoituksia pohdintaan ja johtopäätöksiin (Metsämuuronen 2006, 68).

Tutkimusprosessin luotettavuutta määrittää myös tutkimuksen tulosten luotettavuus. Tuloksia ei ole mielekästä yleistää, sillä tutkimus on laadultaan tapaustutkimus. Tuloksista käy mielestäni hyvin ilmi se, mitä haastattelemani musiikinopettajat ajattelivat haastattelun toteutumisajankohtana omasta musiikinopettajuudestaan ja siihen liittyvistä tekijöistä.

Litteroituani ja teemoiteltuani haastattelut kauhistuin materiaalin paljoutta ja päätin, etten analysoi kaikkea saamaani tietoa, koska sitä oli todella paljon. Tutkimuksen edetessä päädyin kuitenkin kirjoittamaan jokaisesta haastattelun osa-alueesta ja kokonaisteemasta oman kappaleen, sillä kun yritin rajata ja miettiä, mitä osa-alueita jättäisin vähemmälle käsittelylle huomasin, etten voinut jättää pois oikeastaan mitään. Jos olisin jättänyt joitain osa-alueita vähemmälle käsittelylle, olisi tutkimuksestani jäänyt pois paljon haastateltujen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia, vaikka niitä kokemuksia, kuvaa opettajan työstä, olin juuri hakemassa.

Ennakkoon antamani kirjoitustehtävät palvelivat tarkoitustaan hyvin. Jokainen haastateltava opettaja oli tehnyt tehtävän ja näin ollen joutunut miettimään edes hetken ajan haastattelun aihetta ja teemoja. Kaikilla musiikinopettajilla oli haastattelussa mukana pieni teksti, josta keskustelu alkoi luontevasti etenemään. Hyvin tavallista olikin, että yhdestä paperille kirjoitetusta pienestä lauseesta tuli pitkä keskustelu.

Roolikalvoympyröiden asettelutehtävän onnistumisessa oli mielestäni tärkeää, että haastateltavat saivat laittaa ympyrät valkoiselle alustalle juurin niin kuin halusivat, enkä määrittänyt alustalle mitään muuttujia. Esimerkiksi, mitä vasemmassa reunassa ympyrä on, sitä läheisempi rooli on kyseiselle musiikinopettajalle. Erityisen tärkeänä pidin myös sitä, että halutessaan haastateltavat saivat lisätä kuviota selventäviä nuolia, viivoja tai tekstiä. Erittäin tärkeänä pidän myös sitä, että haastateltavat kertoivat miksi he asettelevat ympyrät juuri siihen muotoon ja mikä on niiden suhde. Kuvioita olisi erittäin hankala tai oikeastaan mahdoton tulkita tarkoituksen mukaisesti, jos en olisi pyytänyt heitä kertomaan ajatuksiaan kuvioiden takaa.

Kun kävin haastatteluja läpi ja aloin analysoimaan niitä, huomasin, että mieleeni tulvi monia lisäkysymyksiä, joita olisin halunnut kysyä haastattelemltani opettajilta. Tutkimuksesta olisi voinut saada luotettavamman haastatteleamalla vielä useampaa musiikinopettajaa ja tarkentamalla kysymyksiä. Neljän tekemäni haastattelun jälkeen päätin rajata haastattelujen määrän neljään aineiston suuresta määrästä sekä sen osittaisesta kylläntymisestä johtuen. Mielestäni laadullinen tutkimushaastattelu pienellä haastateltavien määrällä on hyvä lähestymistapa kartoittaa musiikinopettajien näkökulmasta musiikinopettajuuden eri osa-alueita ja niiden sisältöjä. Teemahaastattelussa käsitteiden, musiikinopettajuuden roolien ja ulottuvuuksien avoin pohtiminen mahdollisti aiheen syvällisen tarkastelun.

Tutkijalla on laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä suuri merkitys. Tutkijan on nostettava hänen mielestään tärkeät aiheet esille verraten niitä edellisiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Aineiston analyysi on ollut haastavaa mutta antoisaa. Analyysivaiheessa oli vaikea selkeästi erottaa opettajien kommentteja eri teemoihin sopiviksi. Samassa lauseessa saattoi olla vastauksia moneen kysymykseen ja lauseiden sisällön saattoi ymmärtää vain jos luki lauseen ympärillä olevan litteroidun tekstin. Litteroidessani nauhoja kirjoitin jokaisen nauhalta kuulemani sanan. Kun aloin analysoimaan tekstiä ja lainasin teksteistä osia tutkimusraporttiin, poistin lauseissa olleita turhia välisanoja tai korjailin puhutun lauseen sanajärjestystä ymmärrettävämpään muotoon, sillä puhutussa tekstissä sanajärjestykset ja lauserakenteet ovat melkoisen vilskejä ja sekavia.

Analyysi opettajien käsite- ja roolinäkemyksistä oli melko hankalaa. Monet käsitteet, kuten kasvattaja, ohjaaja, opettaja ja musiikkikasvattaja, koettiin päällekkäisiksi ja niitä perusteltiin osin samoin sanoin. Yhdistämällä kuitenkin kaikkien opettajien näkemyksiä, sain käsitteiden ja roolien määrittelyyn eroja. Tässä mielessä oma jaotteluni ei täysin vastannut musiikinopettajien ajatuksia.

Tutkimukseni tulokset vastaavat mielestäni haastattelemieni musiikinopettajien musiikinopettajuuskuvaa. On kuitenkin hyvä muistaa, että vieras henkilö kyselemässä hyvin henkilökohtaisiakin kysymyksiä voi saada haastateltavassa aikaan varovaisuutta eikä hän kerro kaikkea, mitä hän haluaisi. Siksi pyrin haastattelemaan musiikinopettajia heille tutussa ympäristössä, heidän omassa koulussaan. Tämä toteutuikin kolmen haastattelun osalta. Tutkimukseni tuloksista ja aiemmista musiikinopettajuustutkimuksista on löydettävissä yhtymäkohtia ja tutkimukseni käsitteistö ja teemoittelu perustuukin osittain aikaisempien tutkimuksien pohjalta saatuun tietoon. Tämän varjossa tutkimukseni on hyvä ja suuntaa-antava katsaus musiikinopettajuuden konkreettiseen monimuotoisuuteen.

7.3 Katse eteenpäin

Tutkimus musiikinopettajuudesta on ollut hyvin mielenkiintoinen matka tutkittuun tietoon opettajuudesta, musiikinopettajuudesta ja omiin ajatuksiin ja ajattelun kehittymiseen tutkimani aiheen tiimoilta. Olen huomannut laadullisen tutkimuksen prosessiluoteisuuden ja prosessin mukana kasvamisen ja omassa ajattelussani ja työskentelytavoissani on tapahtunut huomattavaa kehitystä. Opettajuustutkimusten ja teoriapohjan tutkiminen auttoi ymmärtämään yleistä opettajuutta ja musiikinopettajuuden erityispiirteitä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa hahmottelemani käsitekartta muuttui koko tutkimuksen ajan. Ensimmäisen version (Liite 1) jälkeen yksinkertaistin ja tiivistin käsitekarttaa yläkäsitteisiin (Kuvio 6, 56). Tästä kuviosta poimin käsitteet haastattelussa käyttämieni kalvoympyröiden pohjalle. Haastattelussa käyttämiini kalvoympyröihin muutin käsitteet roolinimiksi; opettaja, musiikkikasvattaja ja muusikko, sillä uskoin rooliajattelun helpottavan haastateltavia analysoimaan ja määrittelemään käsitteitä.

Haastattelujen litteroinnin ja sieltä nousseiden teemojen jaottelun jälkeen muokkasin tiivistettyä kuviota (Liite 2), sillä käsitteet olivat paljon monimutkaisemmin yhteydessä toisiinsa kuin aluksi hahmotinkaan. Nyt huomaan, että jos tekisin uudestaan käsitekartan musiikinopettajuudesta, se olisi hyvin paljon samanlainen kuin aivan ensimmäiseksi, syksyllä 2007, tehty käsitekartta (Liite 1) mutta se olisi kolmiulotteinen, sillä kaksiulotteinen paperi ei riitä kaikkien tarvittavien käsitteiden yhteyksien piirtämiseen. Ymmärtäisin tuon käsitekartan käsitteet ja niiden ulottuvuudet kuitenkin aivan uudella tavalla. Musiikinopettajuuteen liittyvät käsitteet ja roolit ovat avautuneet ja selkiytyneet ajatuksissani tutkimuksen aikana teoriataustan tutkimisen ansiosta. Uskon, että pedagogisen ajattelun tutkimisesta on erittäin paljon hyötyä tulevaisuudessa mahdollisessa musiikinopettajan ammatissa. Sehän oli myös yksi tutkimukseni lähtökohdistista, ottaa selvää siitä, mitä kohti olen itse kulkemassa.

Oma kiinnostukseni tutkimusta kohtaan lisääntyi koko tutkimusprosessin ajan ja mitä lähemmäksi pääsin prosessin loppua sitä enemmän halusin tietää lisää. Tutkimuksen aikana huomasin pitäväni käsitteiden määrittelystä ja erilaisten käsitteiden yhteyksien löytämisestä. Avatessani uusia käsitteitä itselleni, huomasin lukevani aivan tutkimusaiheeseeni kuulumatonta teoriamateriaalia, sillä välillä tieto ja tiedonjano vain imaisi mukaansa. Toisaalta – mitä pidemmälle tutkimusprosessi eteni ja tieto lisääntyi, lisääntyi myös tuska tiedon rajaamisesta omaan tutkimukseeni.

Uskon, että palaan musiikinopettajuuteen ja sen osa-alueisiin vielä monia kertoja omissa ajatuksissani, oman työn keskellä. Toivon, että tutkimuksestani olisi apua myös muille musiikinopettajaksi opiskeleville ikään kuin kurkistusikkunana musiikinopettajuuden monipuolisuuteen. Toivon myös, että sellainen ihminen, joka ei ole koskaan ajatellut musiikinopettajan työtä musiikinopettajan näkökulmasta, voisi saada kuvan musiikinopettajan työstä tutkimukseni kautta.

Jatkossa musiikinopettajuustutkimuksen kannalta olisikin kiintoisaa keskittyä joihinkin esille nostamastani neljästä osa-alueesta: musiikinopettajan arki ja sen osatekijät, musiikinopettajan käsitys omista rooleistaan ja tehtävistään, musiikinopettajan pedagoginen ajattelu tai musiikinopettajan tavoitteet ja

tulevaisuuden näkemys. Musiikinopettajan rooleja voisi tutkia vielä tarkemmin rajaamalla tutkimuksen joko musiikinopettajan muusikkouteen tai opettajuuteen.

Pedagogisen ajattelun tutkiminen on vaikeaa pelkän haastattelun tai kirjallisen aineiston varassa. Musiikinopettajan pedagogisen ajattelun tutkimiseen olisikin mielenkiintoisaa käyttää esimerkiksi stimulated recall –menetelmää. Menetelmässä opettajalle pyritään palauttamaan opetustilanne mahdollisimman hyvin mieleen opetustilanteesta kuvatun videon avulla. Opettaja ja tutkija voivat näin keskustella opettajan opetustilanteessa tekemistä ratkaisuista paremmin.

Aihe, joka ei varsinaisesti nouse omasta ajattelustani, mutta olisi hyvä jatkotutkimusta ajatellen, on musiikinopettajuuden kehittyminen musiikinopettajan työssä ja sen mahdollinen sitominen kulttuuriseen kehitykseen. Miten musiikinopettajat kokevat kehittyneensä opettajan uransa aikana tai kuinka yhteiskuntamme muuttuminen vaikuttaa musiikinopettajuuden kehittymiseen. Mihin suuntaan musiikinopettajuus on eri vuosikymmeninä kehittynyt ja mihin suuntaan musiikinopettajuutta halutaan kehittää eri tahojen, koulutuksen, opettajien tai päättäjien toimesta.

LÄHTEET

- Agyris, C. & Schön, D. A. (1974/1982). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128.
- Anttila, M. (2004). *Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista?* Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja*. Joensuu: Yliopistopaino.
- Arikoski, J. (1999). *Vuorovaikutus opetustyössä*. Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. (1999) *Opettajuuden psykologia*. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Asp, E. (1968). *Uudistuva opettaja*. KA 2/68.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves. An Inquiry into The Nature and Implications of Expertise*. Chicago: IL Open Court.
- Broady, D. (1986). *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Clarke, C. M. & Peterson, P. L. (1986). *Teacher's Thought Processes*. Teoksessa Wittrock, M. C. (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. Third edition. New York: Macmillan publishing company, 255-296.
- Ekola, J. (1991). *Opettamisen strategia ja taktiikkapedagogisen koulunuudistuksen perustana*. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Teoriaa ja käytäntöä, Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 56.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Ellström, P.-E. (1997). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Gotab
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (1992). *Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen*. Teoksessa Ekola, J. *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY.

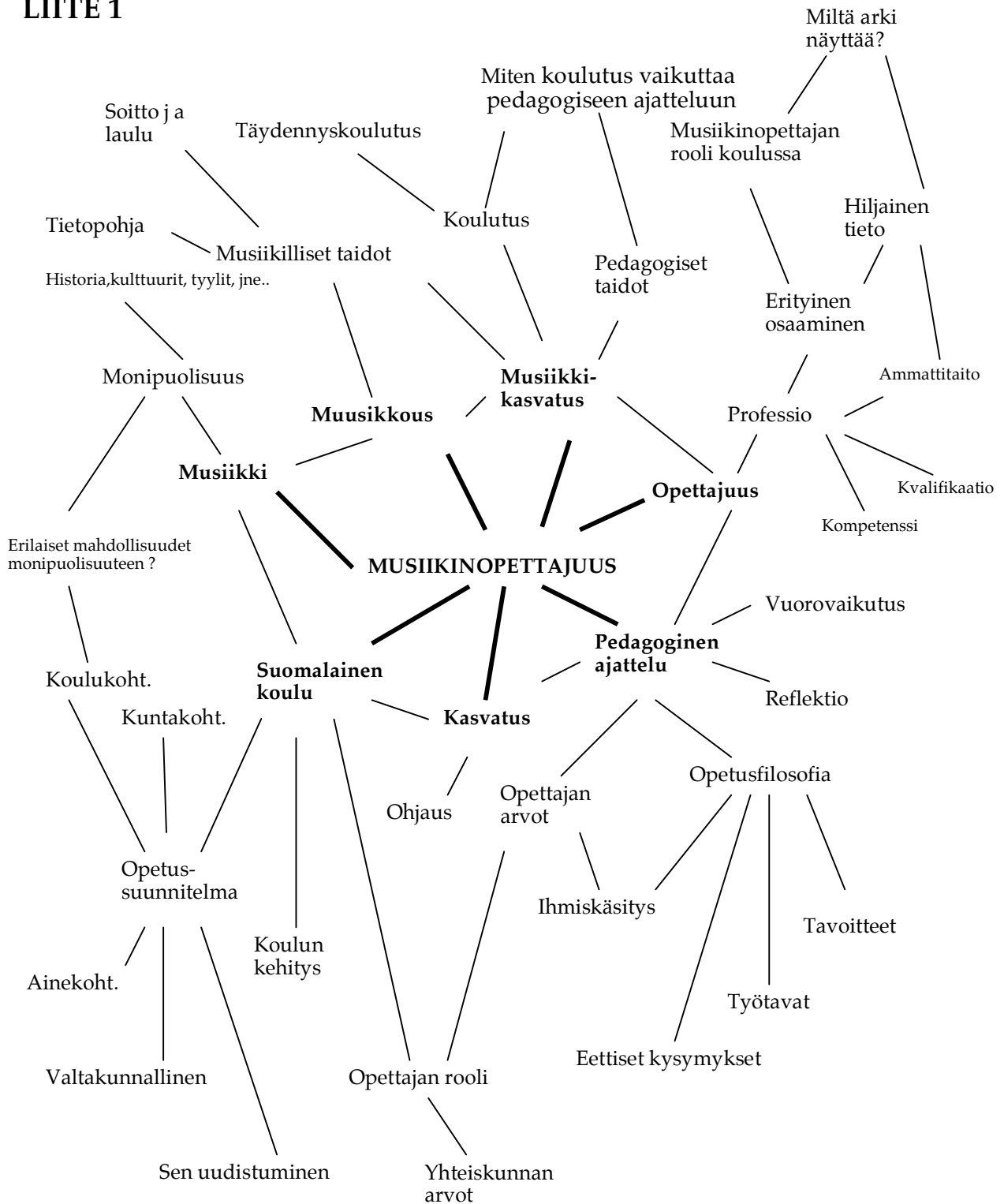
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2008). *Asiantuntijuuden kehittyminen hiljainen tieto ja uutta luovat käytännöt*. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Gummerus.
- Heikkinen, H.L.T. (1999). *Opettajuus narratiivisena identiteettinä*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.
- Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (1999). *Opettajuutta rakentamassa*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Hildén, R. (2002). *Ammatillinen osaaminen hoitotyössä*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2002). *Tutki ja kirjoita*. 6.–8. Painos. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, K. (1996). *Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen Pro gradu -tutkielma.
- Kansanen, P. (1993). *An outline for a model of theachers' pedagogical thinking*. Teoksessa Kansanen, P (toim.) Discussions on some educational issues IV. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 212, 51–65.
- Kansanen, P. (1996). *Pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen"*. Teoksessa Ojanen, S. Tutkiva opettaja 2. Tampere: Tammer-Paino.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kari, J. (1996). *Opettajan ammatti ja kasvaustietoisuus*. Keuruu: Otava.
- Katz, L & Raths, J. (1985). *Disposotions as Goals for Teacher Education*. Teaching and Teacher education 1 (4) 301–307.
- Kiviniemi, K.(2001). *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Aaltola, J.& Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: Gummerrus.
- Korpinen, E. (1993). *Opettajaksi oppimaan - Kasvattajaksi kasvattamaan*. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Korpinen, E. (1996). *Opettajuutta etsimässä*. Kirjapaino Oy: Vammala
- Kosunen, T. (1994). *Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20

- Juvonen, A. (2004). *Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitkset*. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja*. Joensuu: Yliopistopaino.
- Järvinen, A. (1999). *Opettajan ammaillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen*. Teoksessa Eteläpelto, A., Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Laine, T. (2001). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Launis, K. & Engeström, Y. (1999). *Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Yliopistopaino.
- Malinen, A. (2002). *Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä*. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Kansanvalistusseura: Helsinki.
- Meri, M. (1992). *Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. (2006.) *Metodologian perusteet ihmistieteessä*. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2006.) *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Niemi, H. (1996). *Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti murroksessa*. Teoksessa Ojanen, S. *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Tammer-Paino.
- Patrikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajien pedagogisessa ajattelussa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Patrikainen, R. (1999). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. (1999). *Mitä on opettajuus? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja*. Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. (1999) *Opettajuuden psykologia*. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

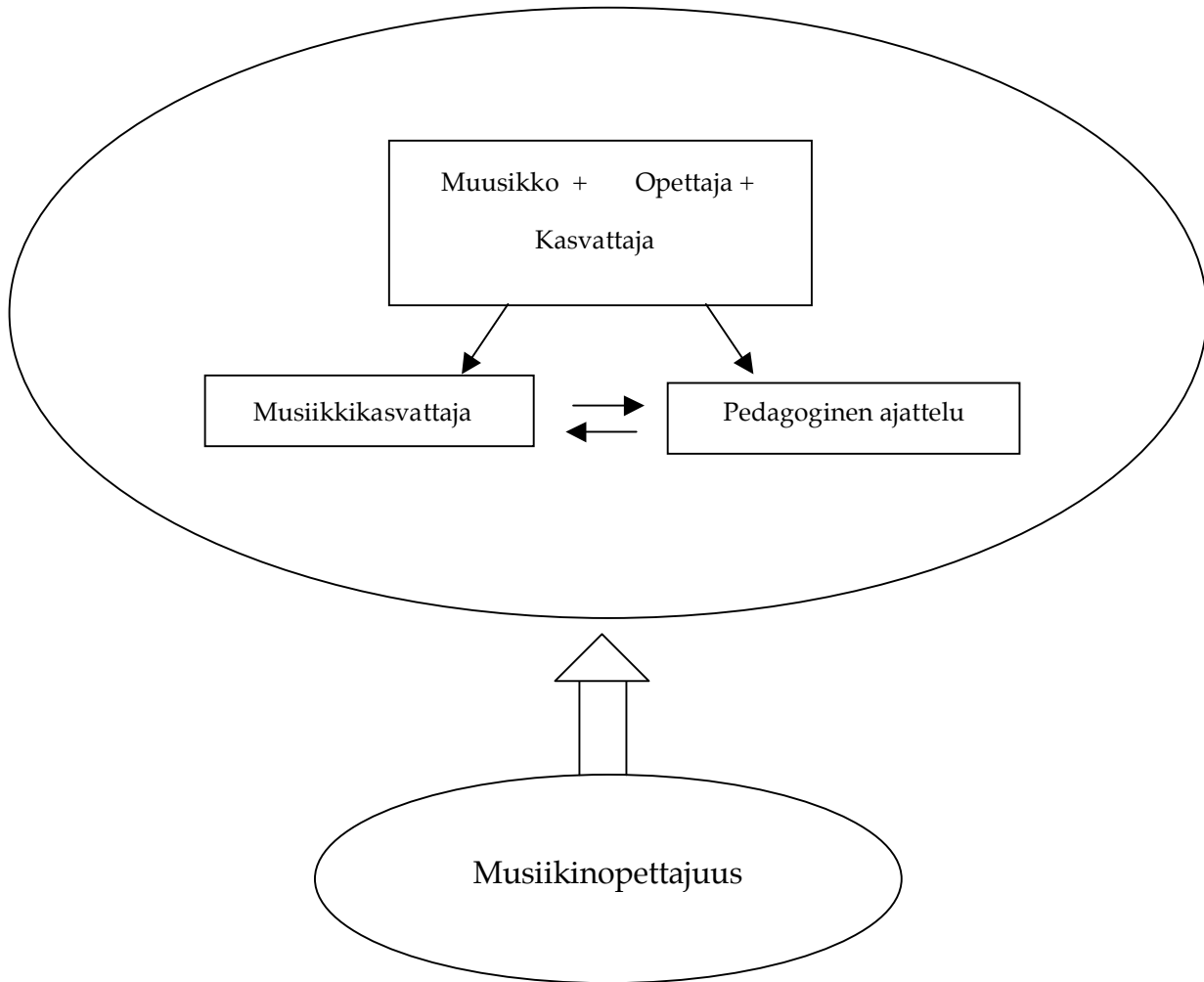
- POPS 2004 - Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (2004). Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rantalaiho, K. (1994). Huomautuksia osaamisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 50.
- Ruismäki, H. (1991). *Musiikin opettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uran valinta*. Jyväskylän yliopiston tutkimusraportteja n:o 37.
- Räsänen, O. & Vänni, S. (2005). *Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen Pro gradu –tutkielma.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). *Tapaus ja tutkimus = tapausutkimus*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus
- Sandberg, J. (2000). *Understanding Human Competence at work: An Interpretative Approach*. Academy of Management Journal. 43 (1).
- Schön, D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner Toward a New Design for Teaching and learning on the Professions*. Jossey-Bass Inc. San Francisco, California.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. (2006). *Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa*. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Välijärvi, J.(toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Toom, A. (2008a). *Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun*. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Toom, A. (2008b). *Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä*. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) Hiljainen tieto tietämistä, toimimista ja taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P. (1999a). *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa*. Teoksessa Eteläpelto, A., Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. (1999b). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Törmä, S. (2003). *Piilo-opetussuunnitelman jäljillä*. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Wilska-Pekonen, I. (2001). *Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajana kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta*. Joensuu: Joensuun Yliopistopaino.

- Vuorikoski, M. (2003). *Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu*. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Väisänen, H. (1995). *Peruskoulun yläasteen musiikinopettajan roolikuva*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen Pro gradu –tutkielma.
- Väljärvi, J. (2006). *Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi*. Teoksessa Nummenmaa, A.R., Väljärvi, J.(toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Y., Yrjönsuuri, R. (1995). *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.

LIITE 1

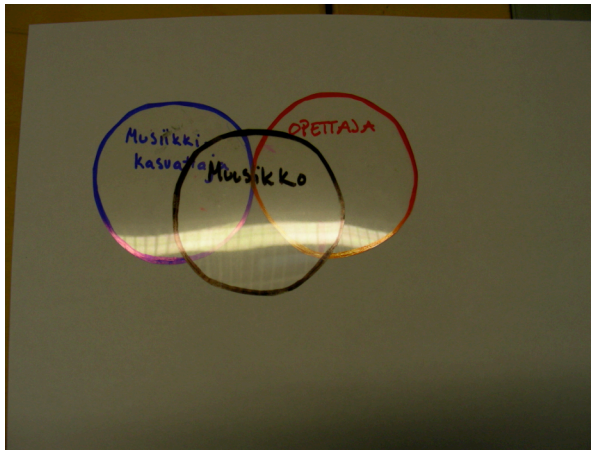


LIITE 2

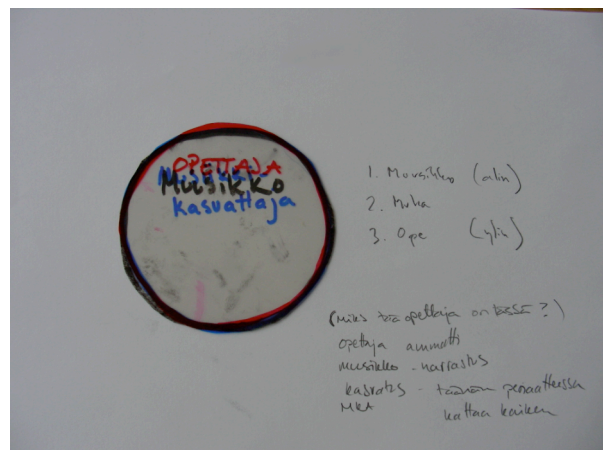


LIITE 3

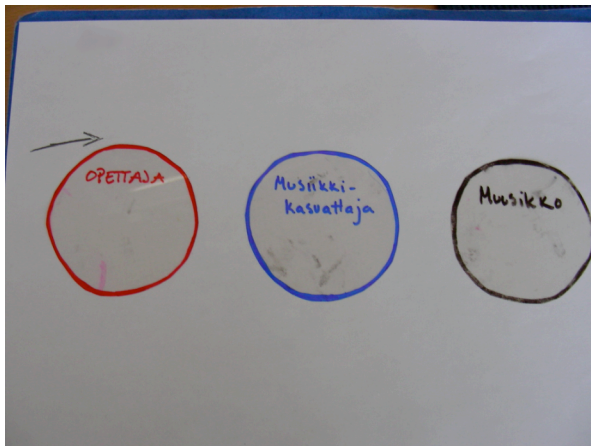
Risto



Simo



Jaana



Untamo

