

LUOKANOPETTAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN KYLÄKOULUN MUSIIKINOPETTAJANA

”Jos opettajan ammatin valitsee, niin ei voi urautua yhteen ja samaan.”



Marika Koskinen
Minna Siltala
Pro gradu -tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Musiikin laitos
Syksy 2011
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta ja humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos ja Musiikin laitos
Tekijä – Author Koskinen Marika Katariina, Siltala Minna Maarit	
Työn nimi – Title Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen kyläkoulun musiikinopettajana ”Jos opettajan ammatin valitsee, niin ei voi urautua yhteen ja samaan”	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede, musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Marraskuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 138
Tiivistelmä – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten pitkän uran tehnyt musiikkia opettava luokanopettaja on kehittänyt ammattitaitoaan kyläkoulussa 1970-luvulta tähän päivään. Pyrkimyksenämme oli lisätä ymmärrystä aiemmin erikseen tutkittuista kokonaisuuksista: luokanopettajan ammatillisesta kehitymisestä, musiikinopetuksesta sekä kyläkoulusta opettajan työympäristönä. Lisäksi tarkastelun kohteena oli sekä opettajaan kohdistuvien vaatimusten että musiikinopetuksen sisältöjen muuttuminen. Tutkimusmenetelmä sisälsi piirteitä elämäkerrallisesta ja fenomenologisesta tutkimuksesta. Aineistonkeruun menetelmänä käytettiin teemahaastattelua, joka tehtiin yhdelle kyläkoulussa työskentelevälle luokanopettajalle. Tapaustutkimuksen aineisto sisälsi haastattelun lisäksi kirjallista materiaalia, kuten tutkimusopettajan henkilökohtaisia muistiinpanoja. Kirjallinen aineisto oli taustalla tukemassa haastattelusta saatuja tuloksia. Aineiston analyysin tarkoituksena oli pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimusaineistosta nousseita aiheita, joita analysoimme teemoittelun avulla.</p> <p>Tutkimustuloksissa ilmeni, että luokanopettajan ammatillinen kehittyminen on kokonaisvaltaista ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Siitä ei voida erottaa yksittäisessä oppiaineessa kehittymistä, sillä luokanopettaja on opetustyössään vastuussa myös kasvatuksesta. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuvat muutokset heijastuvat opettajana kehittymiseen. Ammatilliseen kehittymiseen liittyy vahvasti myös oman työn reflektointi ja sisäinen motivaatio kouluttaa ja kehittää itseään. Tuloksissa korostui täydennyskoulutusten merkitys aineenhallinnan ja työssä jaksamisen kannalta. Parhaimmillaan opetus muodostuu joustavaksi ja oppiainerajat ylittäväksi kokonaisuudeksi, jota kutsutaan myös eheytyksi opetuksiksi. Tämä edellyttää opettajalta laajaa ymmärrystä opetettavista aineista, oppimisesta ja opettamisesta. Tutkimus osoitti, että kyläkoulu luo hyvät puitteet eheytyneen opetuksen toteuttamiselle sekä opettajan ammatilliselle kehitymiselle. Tutkimuksen perusteella näyttää sille, että kyläkoulun tiiviissä työyhteisössä tärkeiksi asioiksi nousevat opettajien välinen yhteistyö ja päätösten tekeminen. Merkittävimpään tulokseen koskien opettajuuteen kohdistuvia vaatimuksia kuuluu opettajan työnkuvan muuttuminen oppimisen ohjaajaksi. Nykypäivän opettajan ammatinkuvaan sisältyy entistä voimakkaammin luokkahuoneen ulkopuolelle ulottuvia asioita, kuten erilaisia palavereja.</p> <p>Tutkimustulosten pohjalta muodostui käsitys siitä, että musiikkia opettavan luokanopettajan ammatillinen kehittyminen on riippuvainen opettajan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuvista muutoksista, opettajan omasta halusta kehittää ammattitaitoaan, työyhteisön tuesta sekä koulun tarjoamista resursseista.</p>	
Asiasanat – Keywords Ammatillinen kehittyminen, kyläkoulu, musiikinopetus	
Säilytyspaikka – Depository Opettajankoulutuslaitos, Musiikin laitos	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LUOKANOPETTAJA KYLÄKOULUN MUSIIKINOPETTAJANA	7
2.1	Opettajan ammatillinen kehittyminen	7
2.1.1	Noviisista kohti eksperttiopettajaa.....	9
2.1.2	Elinikäinen oppiminen ja täydennyskoulutukset.....	16
2.2	Käyttöteoria	17
2.3	Opettajaan kohdistuvat odotukset muutoksessa	19
3	MUSIIKINOPETUS KYLÄKOULUSSA	23
3.1	Kyläkoulu luokanopettajan työympäristönä.....	24
3.1.1	Yhteistyö vanhempien ja muiden koulujen kanssa.....	26
3.1.2	Kyläkoulun resurssit	27
3.2	Yhdysluokkapedagogiikka	28
3.2.1	Ehetytetty opetus osana yhdysluokkapedagogiikkaa.....	30
3.2.2	Yhdysluokkaopetuksen haasteet	31
3.3	Musiikkikasvattajan työ kyläkoulussa.....	32
3.3.1	Luokanopettaja musiikkikasvattajana.....	33
3.3.2	Uudistuva musiikin opetussuunnitelma.....	35
3.3.3	Musiikinopetuksen oppimateriaalit ja työskentelymuodot.....	41
3.4	Musiikinopetuksen haasteet ja mahdollisuudet	47
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	50
4.1	Tutkimusongelmat	50
4.2	Tutkimusmenetelmät	51
4.3	Aineistonkeruu ja analysointi	54
4.4	Tutkimuskoulun esittely	57
5	TUTKIMUSTULOKSET	59
5.1	Tutkimusopettajan esittely	59
5.1.1	Koulutukseen hakeutuminen	60

5.1.2	Yliopisto-opinnot.....	61
5.1.3	Täydennyskoulutukset ammatillisen kehittymisen tukena	64
5.2	Opettajuuden muuttuminen osana ammatillista kehittymistä	68
5.2.1	Luokanopettajuus 1970-luvulta 2010-luvulle.....	68
5.2.2	Opettajuuden muutokseen vaikuttavia tekijöitä.....	70
5.3	Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen musiikinopettajana	73
5.3.1	Uravaiheet ja ammatillinen kehittyminen.....	73
5.3.2	Henkilökohtaisen elämän vaikutus ammatilliseen kehittymiseen	76
5.3.3	Pedagoginen kehittyminen musiikinopettajana	81
5.3.4	Ehetytetty opetus.....	86
5.3.5	Oppimateriaalit musiikinopettajan työn tukena.....	89
5.4	Kyläkoulu musiikinopetuksen näkökulmasta.....	92
5.4.1	Kyläkoulu työympäristönä.....	92
5.4.2	Yksin kannettu vastuu.....	95
5.4.3	Musiikin opetussuunnitelman toteutus kyläkoulussa	99
5.4.4	Musiikinopetuksen haasteet ja mahdollisuudet	102
5.5	Opettaja kylän kulttuurivaikuttajana	106
6	POHDINTA.....	109
6.1	Tutkimustulosten yhteenvetoa.....	109
6.2	Tutkimuksen arviointia.....	121
6.2.1	Luotettavuus ja eettisyys.....	121
6.2.2	Tulosten merkittävyys ja jatkotutkimusaiheita	123
6.3	Lopuksi.....	127
	LÄHTEET.....	128
	Liite I: Teemarunko tutkimushaastattelua varten.....	136
	Liite II: Musiikkiluokan varustus	137
	Liite III: Musiikkiluokan pohjapiirustus	138

1 JOHDANTO

Opettajan työkuvaan muutokset ja työssä jaksaminen ovat usein otsikoissa, kun puhutaan opettajuudesta. Mikä on opettajan työssä jaksamisen ja ammatillisen kehittymisen salaisuus? Päätimme lähteä selvittämään vastausta kysymykseen tutkimalla kyläkoulun luokanopettajan ammatillista kehittymistä musiikinopettajana. Toteutimme tutkimuksen laadullisena tapaus-tutkimuksena, sillä halusimme saada aiheesta syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa yhden opettajan kokemana.

Tutkimusongelmaksi muodostui musiikkia opettavan kyläkoulun opettajan ammatillinen kehittyminen. Muita aiheeseen linkittyviä teemoja ovat musiikinopetuksen ja opettajaan kohdistuvien vaatimusten muuttuminen peruskoulun synnystä tähän päivään sekä kyläkoulu opettajan työympäristönä. Tutkimuksemme käsittelee sekä luokanopettajuutta että musiikinopettajuutta, sillä suoritamme kaksoistutkintoa opettajankoulutuslaitokselle ja musiikin laitokselle. Tämä pro gradu -tutkielma sijoittuu siis sekä kasvatustieteen että musiikkikasvatuksen tutkimuskenttään. Innoittajana kyläkoulututkimukselle toimi vuonna 2009 tekemämme kandidaatin tutkielma, jonka aiheena oli musiikinopetuksen toteutus kyläkoulussa. Tutkimuksen kohdistaminen kyläkouluun, opettajan ammatillisen kehittymiseen ja musiikinopetuksen oli perusteltua siitä syystä, ettei näitä teemoja yhdistäviä tutkimuksia ollut löydettävissä aiemmista tutkimuksista. Kyläkoulua, opettajan ammatillista kehittymistä ja musiikinopetusta on toki tutkittu omina aihealueinaan. Toivomme tällä tutkimuksella laajentavamme käsitystä siitä, millaista on toimia musiikinopettajana pienellä koululla, jossa koko koulun musiikkikasvatuksesta vastaa ainoastaan yksi opettaja.

Peruskoulun syntyajoista on kulunut jo noin neljäkymmentä vuotta, ja moni asia koulussa, opettajuudessa, opetuksen sisällöissä sekä oppimistavoitteissa on muuttunut. Muutosten taustalta voidaan löytää useita syitä, kuten opetussuunnitelmauudistukset, teknologian kehitys sekä kasvatukseen ja oppimiseen liittyvien käsitysten muuttuminen. Tällaiset muutokset näkyvät opettajan arjessa, ja kehityksessä mukana pysyminen edellyttää opettajalta jatkuvaa itsensä kehittämistä ja toimintatapojen muokkaamista. Jokaisen opettajan vastuulla onkin arvioida omaa toimintaansa ja muokata koulutuksesta saatuja malleja. Edellytyksenä muutoksille on Niemen (1995) mukaan jatkuva ammatillinen kehittyminen, jota tapahtuu opettajan itsereflek-

tion kautta. Toisin sanoen opettajan on arvioitava ja pohdittava kriittisesti omaa toimintaansa. (Niemi 1995, 16.)

Aiemmat opettajan ammatillista kehittämistä koskevat tutkimukset lähestyvät kehitystä joko vaiheteorioiden (Huberman 1992; Lähteenmäki 1992), noviisi–ekspertti-mallien (Berliner 1988; Rasehorn 2009) tai elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Lähestyimme tapaustutkimuksemme opettajan ammatillista kehittymistä edellä mainittujen teorioiden avulla, mutta tutkimustuloksemme laajensivat ymmärrystämme opettajan ammatillisesta kehittymisestä. Opettajan henkilökohtainen elämä ja työyhteisö näyttävät vaikuttavan merkittävästi opettajan ammatilliseen kehittymiseen.

Tarkastelimme musiikinopetuksessa tapahtuneita muutoksia haastatteluaineiston, musiikin oppikirjojen sekä valtakunnallisten musiikin opetussuunnitelmien avulla. Musiikinopetukseen liittyvä teoreettinen viitekehys keskittyy tarkastelemaan musiikkikasvatuksessa tapahtuneita muutoksia peruskoulun aikana. Toinen teoriakatsauksen teema on kyläkoulu opettajan työympäristönä, joka tuo erilaisia mahdollisuuksia ja haasteita työn toteuttamiselle ja ammatilliselle kehittymiselle. Kyläkoulu on henkilökunnaltaan pienilukuinen, eikä ole itsestäänselvyys, että musiikkia opettaa musiikillisen taustan omaava tai muodollisen koulutuksen saanut opettaja. Opettajan henkilökohtainen tausta, aineenhallinta, innostuneisuus musiikkia kohtaan sekä koulun varustetaso vaikuttavat opetuksen toteutukseen. Lisäksi haasteita luo se, että nykyinen musiikinopetus on erilaista siihen verrattuna, millaisen koulutuksen pitkän uran tehneet opettajat ovat saaneet. Merkittävämpänä muutoksena on bändisoiton lisääntyminen 1990-luvulta alkaen, mikä on lisännyt täydennyskoulutusten tarvetta.

Tutkimuksemme aiheenrajaus on laaja, mutta perusteltu, sillä tutkimme kaikkia näitä teemoja yhden opettajan näkökulmasta. Emme halunneet jättää mitään aihealuetta pois tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Haimme vastauksia teemoihin elämänkerrallisen ja fenomenologisen tutkimusmenetelmän avulla, joissa molemmissa painottuvat kokemuksellisuus sekä henkilökohtaisuus. Emme pyri tutkimuksellamme yleistyksiin, vaan avaamme kyläkoulun opettajan ammatillista kehittymistä yksilöllisellä tasolla. Keräsimme aineiston haastatteleamalla tutkittavaa opettajaa kahtena päivänä keväällä 2011. Lisäksi saimme opettajalta käyttöömmme kirjallista opetusmateriaalia, henkilökohtaisia muistiinpanoja sekä täydennyskoulutusten osallistumistodistuksia, jotka tukivat tutkimushaastattelua aineiston analysointivaiheessa.

2 LUOKANOPETTAJA KYLÄKOULUN MUSIIKINOPETTAJANA

2.1 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Opettajan ammatillista kehittymistä on kuvailtu eri vuosikymmeninä eri tavoin. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme luokanopettajan ammatillista kehittymistä 1970-luvulta alkaen. Tuolloin pinnalla olivat Niemen (1995) mukaan erilaiset vaiheteoriat, joissa pyrittiin kuvailemaan opettajan ammattiin liittyviä kehitysvaiheita. 1970-luvulla tehdyissä tutkimuksissa oltiin kiinnostuneita niistä opettajan ominaisuuksista, jotka edistävät oppilaiden oppimista. 1980- ja 1990-luvuilla tutkimusten painopiste suuntautui opettajan kasvuun ja kehitykseen. Oppiminen nähtiin prosessina ja tutkijat pyrkivät kuvaamaan tekijöitä, jotka vaikuttavat ammatilliseen kehittymiseen. Opettajaksi kehittyminen alettiin nähdä elinikäisenä oppimisena, johon liittyy jatkuva kyky uudistua. Opettajan tekemät henkilökohtaiset valinnat vaikuttavat siihen, millaiseksi kunkin yksilöllinen kehityskaari muodostuu. (Niemi 1995, 4–7.)

Opettajana kehittymisen voidaan katsoa alkavan opettajankoulutuksen aikana ja jatkuvan koko työelämän ajan. Kehittymisellä tarkoitetaan erilaisia muutoksia, joita opettaja käy läpi uransa aikana. Muutokset voivat ilmetä opettajan henkilökohtaisessa kasvuprosessissa, ammatillisessa asiantuntijuudessa tai moniammatillisen yhteistyön alueella. (Niikko 1998, 12–13; Niemi 1995, 33–34.)

Opettajan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella aikuisena kehittymisen tai opettajana kehittymisen näkökulmasta. Aikuisena kehittymiseen liittyy muutoksia muun muassa arvoissa, asenteissa, minän kehityksessä tai ajattelurakenteissa, mikä voi johtaa parempaan tilanteiden hallintaan sekä ymmärrykseen. (Niemi 1995, 5.) Opettajana kehittymiseen taas liitetään ammatillisten taitojen, tietojen ja toiminnan laajentuminen. Opettajan on kehitettävä taitojaan oppiaineissa, joita hän opettaa, sillä ilman riittävää ymmärrystä opettavasta aineesta opettajan on vaikea asettaa opetukselle tavoitteita, sisältöjä ja tarkoituksenmukaisia menetelmiä. Tämän lisäksi opettajan on kehitettävä yleisiä pedagogisia taitoja, joiden avulla hänelle muodostuu paremmat luokanhallinta- ja organisointitaidot. Opetussuunnitelmaan liittyvillä taidoilla opet-

taja esimerkiksi valitsee harjoitusvihosta olennaiset tehtävät, kun taas pedagogisilla taidoilla opettaja kykenee yhdistämään opetussisältäjään laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Olennaisena osana opettajan työtä ovat myös hyvät vuorovaikutustaidot, joiden avulla opettaja voi saada tietoa oppilaistaan ja parantaa näin oppilaantuntemustaan. (Meriläinen 1999, 52–53.)

Niikko (1998) tuo puolestaan esille opettajan ammatilliseen kehitykseen vaikuttavina tekijöinä opettajan persoonan ja koulun organisaation. Persoonalliseen ympäristöön hän liittää esimerkiksi elämänkriisit ja positiiviset tapahtumat, kun taas koulun organisaatioympäristöön kuuluvat yhteiskunta, koululainsäädäntö ja koulun lähiympäristö. Persoonallisesta kehityksestä puhutaan, kun opettaja oppii ymmärtämään ajatteluaan, muodostamaan realistisen käsityksen itsestään sekä tiedostamaan omaa toimintaansa. Itsensä tunteminen on olennaista opettajan työssä, sillä opettaja työskentelee persoonallaan, joka heijastuu hänen opetustyyliin, arvoihin ja asenteisiin. (Niikko 1998, 33–34, 65–66.) Myös Meriläinen (1999) nostaa opettajan ammatillisen kehityksen prosessissa esille itsensä ja muiden ymmärtämisen tärkeyden, sillä se on perusta henkiselle tasapainolle, itsevarmuudelle ja vuorovaikutukselle niin oppilaiden, vanhempien kuin kollegojen kanssa (Meriläinen 1999, 54). Usein ongelmaksi muodostuu tosin se, ettei opettajalle välttämättä jää riittävästi aikaa pohtia toimintamallejaan koulun kiireisen arjen keskellä (Hargreaves 1995, 15).

Oman toiminnan tietoisesta arvioinnista puhuttaessa käytetään myös termiä oman työn reflektointi. Liitämme sen olennaisena osana opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Reflektointi merkitsee sitä, että opettaja pohtii omia kokemuksiaan ja toimintamallejaan. Ilman tätä pohdintaa on vaarana, että opettaja toimii vuodesta toiseen saman mallin mukaisesti. Muutosten aikaan saamiseksi tarvitaan opettajan omaa pohdintaa sekä halua kehittyä. Järvinen, Koivisto ja Poikela (2002) tuovat esille Mezirowin (1981) jaottelun itsereflektiosta, missä reflektioon liitetään opettajan tietoisuus omista tuntemuksista, ajatuksista, päätelmistä ja arvoista. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi opettajalla on oltava kykyä havaita oman toiminnan syy- ja seuraussuhteita. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 97.)

Muutosten edellytyksenä ja perustana on opettajan kriittinen itsearviointi, ongelmiin puuttuminen ja halu kokeilla uusia tapoja opettaa. Toiminta, johon ei sisälly reflektiota voi muuttua automatisoituneeksi ja rutiininomaiseksi. Muutoksen toteuttamista helpottaa yhteisön tuki,

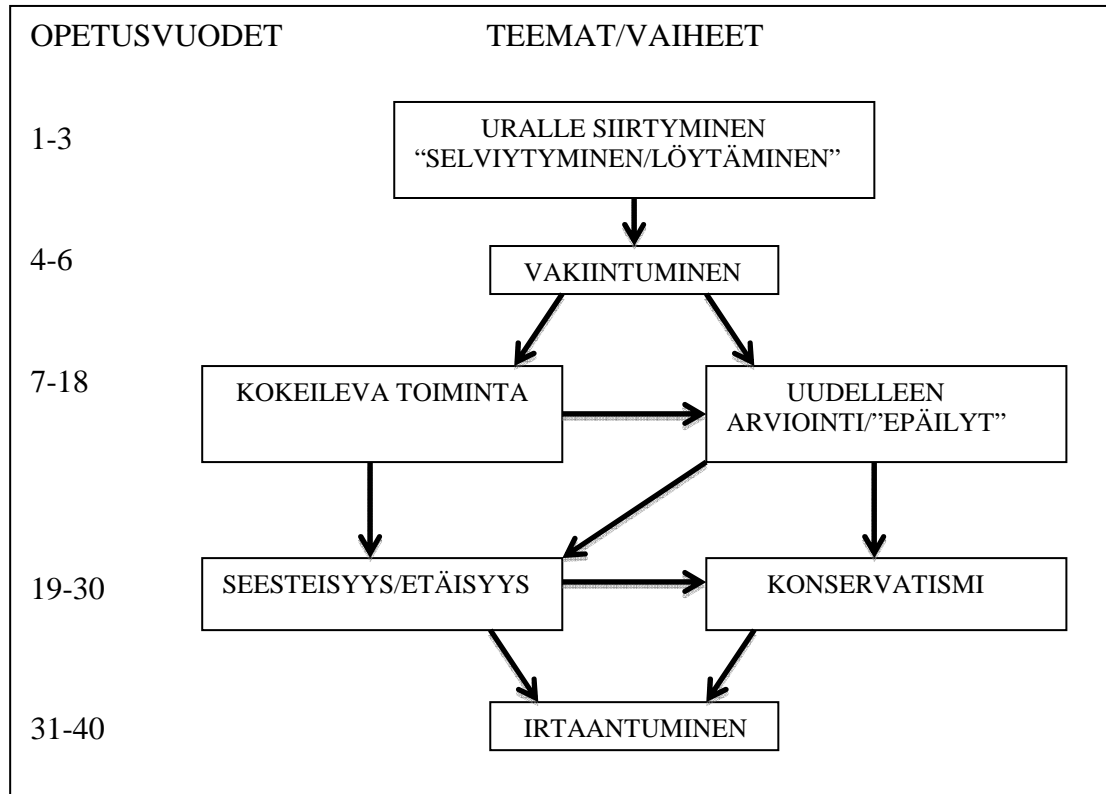
mikä auttaa epätietoisuuden keskellä ja vähentää halua palata vanhoihin opetusmetodeihin ja – tapoihin. (Niemi 1995, 16–17; Järvinen ym. 2000, 97.)

2.1.1 Noviisista kohti eksperttiopettajaa

Tässä luvussa nostamme esille kaksi lähestymistapaa kuvata opettajan ammatillista kehittymistä. Kehittymistä voidaan tarkastella sekä vaiheteorioiden että noviisi–ekspertti-mallin kautta.

Vaiheteoriat

Vaiheteorioissa opettajan uran nähdään koostuvan selkeistä vaiheista, jotka perustuvat useimmiten opetusvuosien määrään. Useat tutkijat ovat mallintaneet vaiheteorioita. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa Hubermanin (1992) ja Lähteenmäen (1992) vaiheteorioita. Vaikka Lähteenmäki ei esiinny niin monessa ammatillista kehittymistä käsittelevässä kirjallisuudessa kuin Huberman, sopii se tämän tutkimuksen viitekehykseen, joka käsittelee uravaiheita subjektiivisesta näkökulmasta. Huberman on tutkinut opettajan urakehitystä ja luonut mallin kuvaamaan siinä tapahtuvia vaiheita. Hän kutsuu opettajan uravaiheita teemoiksi, jotka kuvaavat opettajan toimintaa ja valintoja opetusvuosien perusteella (ks. Kuvio 1).



KUVIO 1. Opettajan uravaiheet (Huberman 1992, 127)

Uran alkuvaiheessa voidaan puhua niin sanotusta hengissä säilymisestä sekä uusien oivallusten löytämisestä. Hengissä säilymisellä tarkoitetaan nuoren opettajan kokemaa epävarmuutta työtään kohtaan. Alkuvaihe voidaan kokea raskaana tai vaikeana, sillä opettajan työn realiteetit näyttävät erilaisina kuin millaisiksi ne osoittautuvat työelämässä. Omat ammatilliset ihanteet eivät välttämättä vastaa luokkahuoneessa tapahtuvaa päivittäistä toimintaa. Löytämisen ja oivalluksen tunne, joilla tässä tarkoitamme oman paikan löytämistä työyhteisössä ja luokassa, auttavat opettajaa jaksamaan alkuvuosien epävarmuutta. (Huberman 1992, 123–129.)

Hubermanin (1992, 123–139) mallissa vakiintumisvaihe on pitkä prosessi, joka kestää jopa vuosikymmeniä. Tällöin opettaja sitoutuu työhönsä ja liittyy ympäröivään ammatilliseen yhteisöön. Niemen mukaan opettajan sitoutuminen tarkoittaa työtehtävien hoitamisen lisäksi oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että opettaja voi työllään vaikuttaa positiivisesti oppilaiden elämään ja oppimiseen (Niemi 1995, 36). Opetuskokemuksen kasvaessa opettajan

epävarmuuden tunne omista kyvyistä vähenee, ja tilalle nousevat tyytyväisyys työtään kohtaan sekä laajentunut ammatillinen osaaminen. Tämä rohkaisee opettajaa uusiin kokeiluihin niin materiaalien kuin opetusmenetelmien osalta. Tyypillistä vakiintumisen vaiheelle on opettajan työn uudelleen arviointi. Tällöin opettaja arvioi kriittisesti itseään, epäilee työtään ja pohtii erilaisia suuntautumisvaihtoehtoja tulevaisuudelleen. Parhaassa tapauksessa prosessi johtaa itsensä hyväksymiseen sekä työnsä aktiiviseen kehittämiseen. Joidenkin opettajien kohdalla työn uudelleen arvioinnin vaihe voi johtaa työn negatiivisten puolien korostamiseen – joillakin jopa ammatinvaihtoon. (Huberman 1992, 123–139.)

Ennen työstä irtaantumisen vaihetta Huberman jakaa opettajat kahteen ryhmään. Opettajana kasvaminen voi edetä aktiivisuudesta kohti seesteisyyttä ja itsensä arvostamista opettajan roolissa. Toisilla opettajilla korostuu sen sijaan työn ikävät puolet. Tällaiset opettajat ovat usein konservatiivisia ja taipuvaisia valittamaan esimerkiksi ”nykynuorison” käytöstavoista tai kollegoistaan. Työstä irtaantuminen tapahtuu joko seesteisin tai katkerin mielin riippuen siitä, millaisia vaiheita opettaja on käynyt läpi työvuosiensa aikana. (Huberman 1992, 127.)

Hubermanin teoria on jatkuvuusmalli, jossa urakehitys rinnastetaan työvuosien määrään. Tarkkoihin ajanjaksoihin liitettävät uravaiheet ovat saaneet myös kritiikkiä osakseen. Järvinen (1999) kyseenalaistaakin jatkuvuusmallin luotettavuuden, sillä hänen mukaan opettajauran vaiheita ei voida sitoa tiettyihin työvuosiin, vaan jo nuori opettaja voi käydä läpi uudelleenarviointia ennen vakiintumisvaihetta. Täytyy myös muistaa, että opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheet voivat riippua työvuosien määrän lisäksi karttuneen työkokemuksen luonteesta. Pätkäisijaisuuksia tekevän nuoren opettajan voi olla vaikeaa kehittyä opettajana verrattuna sellaiseen opettajaan, joka saa työskennellä vuosia samalla koululla. (Järvinen 1999, 264–269.) Järvisen tavoin myös Meriläinen (1999) näkee vaiheteorioissa kritiikin aihetta. Hän toteaa, etteivät vaiheteoriat kuvaa miten tai miksi kehitystä tapahtuu tai ei tapahdu. Mallit voivat olla myös liian pelkistettyjä, sillä opettajan ammatissa on käynnissä jatkuva muutosprosessi sen sijaan, että siinä olisi vain muutama uravaihe. (Meriläinen 1999, 42.)

Vaiheteorioissa tutkijat lähestyvät opettajan ammatillista kehittymistä eri näkökulmista. Hubermanin malli keskittyy ainoastaan työssä tapahtuvaan kehittymiseen, kun taas esimerkiksi Lähteenmäki (1992, 232–233) huomioi subjektiivisen urakehityksen vaihemallissaan myös henkilökohtaisessa elämässä tapahtuvat muutokset. Täytyy tosin huomioda, ettei Lähteenmä-

ki tarkastelee tutkimuksessaan urakehitystä nimenomaan opettajien näkökulmasta, vaan tutkimus on tehty kauppatieteen tiedekunnassa. Erottava tekijä Hubermanin malliin on se, ettei uravaiheita ole sidottu tarkkoihin työvuosien määrään, vaan ne nousevat henkilökohtaisen elämän yleisistä vaiheista, kuten keski-ikästä. Malli kuvaa urakehitystä tasaisten kehittymisen kausien ja kriisikausien vuorotteluna. Tavoitteena on tyytyväisyys omaan työhön ja siinä tehtäviin valintoihin. Itsensä arvioiminen ja kriisit ovat edellytys uusille tasoille siirtymiselle sekä omassa työssä kehittymiselle. (Lähteenmäki 1992, 233.)

1) Uran valintavaihe	URASUUNTAUTUMINEN (horisontaalinen ja vertikaalinen) KOULUTTAMISVAIHE
2) Uran Alkuvaiheet	KOKEILUVAIHE (=ammatillisen identiteetin etsintä) VAHVISTAMISVAIHE 30:NNEN IKÄVUODEN SIIRTYMÄKAUSI (= identiteetin ensimmäinen uudelleenarviointi)
3) Uran keski-vaiheet	ETENEMIS- ELI VAKIINTUMISVAIHE KESKI-IÄN / KESKI-URAN KRIISI (= identiteetin perustavan laatuinen uudelleenarviointi) SÄILYTTÄMISVAIHE TAI UUSI ETENEMISVAIHE
4) Uran loppu-vaiheet	VETÄYTYMISVAIHEEN KRIISI (= identiteetin kadottamisen pelko) URAN PÄÄTTÄMINEN JA / TAI UUDEN URAN ALOITTAMINEN

KUVIO 2. Subjektiiivisen urakehityksen vaihemalli (Lähteenmäki 1992, 232).

Subjektiiivisen kehityksen vaihemallissa työuran nähdään alkavan jo opintojen aikana ja ensimmäisestä tasosta käytetäänkin nimitystä *uran valintavaihe*. Tässä vaiheessa opiskelija testaa ennakkokäsityksiään ammatista ja valitsee erikoistumisalansa. Uran seuraavaa vaihetta kutsutaan *uran alkuvaiheeksi*. Tälle vaiheelle on tyypillistä oman ammatillisen identiteetin ja paikan etsiminen. Itselleen sopivan paikan löytämisen jälkeen voidaan puhua lyhyestä vahvistamisvaiheesta. Uran alkuvaiheen loppupuolella seuraa usein uudelleenarvioinnin vaihe, jonka kautta oma työ voidaan kokea tyydyttävänä. On myös mahdollista, että oma työ nähdään kriittisessä valossa, eikä henkilö ole uravalintaansa tyytyväinen. (Lähteenmäki 1992, 234–235.)

Kolmas taso Lähteenmäen mallissa on *uran keskivaiheet*. Tässä vaiheessa asema työelämässä pyritään vakiinnuttamaan ja uralla edetään mahdollisuuksien mukaan. Tähän vaiheeseen kuuluu usein keski-ikä kriisi ja omia valintoja on jälleen arvioitava kriittisesti. Mikäli valintoihin ollaan tyytyväisiä, voidaan omat toimintamallit säilyttää. Toisessa ääripäässä valitaan uusi suunta omalle työskentelylle, jos siihenastiset valinnat tuntuvat epäsovivilta. Viimeinen vaihe on *uran loppuvaiheet*, jossa luonnollisesti keskitytään työuran päättymiseen ja siihen liittyviin tunteisiin. Toisin sanoen tehtävänä on luopua entisestä työroolista ja pohtia uusia suuntia elämälle. (Lähteenmäki 1992, 236–237.)

Noviisi–ekspertti-mallit

Noviisi–ekspertti-malleissa vertaillaan vasta-aloittaneen ja kokeneen opettajan toiminnan eroja. Yksi merkittävimmistä noviisi–ekspertti-tutkijoista on David C. Berliner (1988), joka on kuvannut opettajien kehitystä viisiportaisella asteikolla. Berlinerin kuvaamat tasot ovat noviisi, kehittynyt aloittelija, osaava suorittaja, taitava suorittaja ja ekspertti. Vaikka vaiheet novii-sista ekspertiksi kuvataan portaiden avulla ja tietty taso täytyy saavuttaa ennen toista, voidaan tämän prosessin katsoa kestävän koko opettajan työuran ajan. Kehittymisen edellytyksenä on jatkuva omien tietojen ja taitojen kehittäminen. (Boshuizen, Bromme & Gruber 2004, 4.)

Meriläinen (1999) on esitellyt Berlinerin viisiportaista mallia väitöskirjassaan, jossa hän tutkii opettajan ammatillista kehittymistä. Vähän opetuskokemusta omaava ja hiljattain työelämään siirtynyt opettaja sijoittuu portaikolla *noviisivaiheeseen*. Vaiheelle on tyypillistä sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen ja opetuksen joustamattomuus. Oppilaiden oppimisprosessin sijaan huomio keskittyy usein oman toiminnan tarkkailemiseen ja rutiinien muodostamiseen. (Meriläinen 1999, 29.) Lisäksi aloittelevalta opettajalta kuluu kokenutta opettajaa enemmän energiaa opetuksen suunnitteluun ja oppimissisältöjen omaksumiseen. Epävarmuutta voidaan kokea myös luokanhallinnan rutiineissa tai sosiaalisten suhteiden ylläpitämisessä oppilaiden, vanhempien ja kollegojen kanssa. (Niemi 1995, 19; Reynolds 1992, 8, 10.)

Kehittyneen aloittelijan vaiheessa oleva opettaja eroaa novii-sista siten, että teoreettinen tieto ja työkokemus alkavat muodostua aiempaa yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi. Edistysaskeleista huolimatta kehittyneellä aloittelijalla voi olla vaikeuksia erottaa epäolennaiset ja olennaiset asiat toisistaan. Tässä vaiheessa myös itsenäisten päätösten tekeminen ja vastuun otta-

minen eivät ole samalla tasolla kuin kokeneella opettajalla. *Osaava suorittaja* puolestaan pystyy arvioimaan paremmin tärkeiden ja vähemmän tärkeiden opetettävien sisältöjen piirteiden eroja. Tämän lisäksi hän pystyy asettamaan tavoitteita, tekemään suunnitelmia ja pohtimaan asioiden syy-seuraus-suhteita. Osaavien suorittajien opetusprosessit ovat kehittyneemmällä tasolla kuin aloittelevilla opettajilla niin suunnittelun, toteutuksen kuin oppimisprosessin arvioinnin suhteen. (Meriläinen 1999, 29–30.)

Noviisi–ekspertti-mallin neljännessä vaiheessa opettajalla on kyky havainnoida kokonaisvaltaisesti oppimistapahtumaa ja näin hän on joustava toimija luokassa. Opettajaa kutsutaankin tässä vaiheessa *taitavaksi suorittajaksi*. Tasolle on tyypillistä, että opettaja pystyy korkeatasoiseen ajatteluun sekä asioiden vertailuun ja luokitteluun. Opettajuuden korkeimmalla tasolla, *eksperttiyden* vaiheessa, opettajalle on muodostunut tiedostamaton käsitys siitä, miten eri tilanteissa tulee toimia. Eksperttiopettaja toimiikin usein intuition vallassa. Hän hahmottaa suuria kokonaisuuksia ja kykenee toteuttamaan opetusta joustavasti. (Meriläinen 1999, 31–32.)

Eksperttitaso saavutetaan yksilöllisesti eri vaiheessa työuraa. Yhdistävänä tekijänä opettaja-eksperttiyteen liitetään kuitenkin vankka teoreettinen pohja ja työkokemus. Toisaalta pitkä työkokemus ei yksinään takaa eksperttitason saavuttamista. (Meriläinen 1999, 33.) Järvinen ym. (2000) puolestaan korostavat, että eksperttiopettajuuden tason osaaminen muodostuu pitkän ammatin harjoittamisen kautta, eikä sitä ole mahdollista saavuttaa pelkällä koulutuksella. Laadukkaan koulutuksen avulla voidaan saavuttaa hyvä teoriapohja, mutta osaaminen muodostuu työssä käytännön ja kokemuksen avulla. Ammatillinen kehittyminen on pitkäjänteinen prosessi, jossa noviisista kehittyy vähitellen työssään taitava suorittaja ja lopulta osaava ekspertti. (Järvinen ym. 2000, 72–73.)

Musiikkikasvatuksen osalta noviisi–ekspertti-mallia on kehittänyt David J. Elliot (1995), joka on tutkinut eksperttiyden saavuttamista muusikkona. Elliottin nimeämät tasot ovat *noviisi*, *edistynyt aloittelija*, *kompetentti musiikinopiskelija*, *etevä muusikko* ja *ekspertti eli taiturillinen muusikko*. (Elliott 1995, 70–71.) Elliottin ajatukset opettajan muusikkouden kehittymisestä eivät ole täysin sovellettavissa musiikkia opettavan luokanopettajan ammatilliseen kehittymiseen, sillä hän puhuu muusikkoudesta ja musiikinopetuksesta painottaen aina esiintymiseen tähtäävää musisointia. Esiintyminen on vain pieni osa perusopetuksen musiikkikasvatusta, eikä tavoitteena ole tähdätä taiturillisiin esityksiin. Pöyhönen (2004, 208) näkee Elliottin mal-

lin kuvaavan sitä, kuinka hyvin musiikinopiskelija kykenee suoriutumaan soitettavasta kappaleesta. Tällainen luokitus ei ole parhain mahdollinen kuvaamaan musiikinopettamisen kehittymistä peruskoulussa.

Noviisi–ekspertti-mallit ovat saaneet kritiikkiä osakseen, sillä opettajia on vaikea sijoittaa muutaman portaan asteikolle, varsinkin jos portailla ei ole riittävän selkeitä kriteereitä. Tämän huomion on tehnyt myös Pöyhönen (2004, 207), joka kritisoi Elliottin mallia siitä syystä, ettei eri kategorioille ole asetettu minkäänlaisia kriteereitä toiminnan laadun suhteen. Tällaisia kriteereitä voisivat olla tehtävien vaikeusaste tai hallitun ohjelmiston määrä. Kritiikkiä esittää myös Rasehorn (2009), jonka mukaan opettajan ammatillinen kehitys ei ole suinkaan aina suoraviivaista kehitystä portaalta toiselle, vaan jokainen etenee yksilöllisesti. Tällöin on mahdollista, että joku porras jää kokonaan välistä tai että välillä tulee taantumisia. Toisaalta on vaarana tarkastella ammatillista osaamista ainoastaan ääripäiden vertailulla unohtaen sen osaamisen kirjjon, joka ääripäiden välillä on. (Rasehorn 2009, 278.)

Hämäläinen (1999), nykyinen Rasehorn, onkin tutkinut suomalaisella musiikkikasvatuksen kentällä musiikinopettajan ammatillista kehittymistä erityisesti orkesterinjohdon näkökulmasta ja luonut siitä oman teoreettisen mallin. Hän jakaa opettajana kehittymisen portaat viidelle tasolle, joita ovat kokematon aloittelija, edistynyt selviytyjä, pätevä osaaja, intuitiivinen taitaja ja mestarillinen ekspertti. (Hämäläinen 1999, 105.)

Hämäläisen mallin jokaisesta vaiheesta on löydettävissä useita yhtäläisyyksiä Berlinerin mallin kanssa, vaikkakin lähtöasetelma on erilainen, sillä musiikinopettajalla on oltava musiikillisia valmiuksia jo ennen musiikinopettajan opintojen aloittamista. Tästä syystä Hämäläinen ei ole nimennyt opettajuuden ensimmäistä vaihetta noviisivaiheeksi, vaan *kokemattomaksi aloittelijaksi*. Muutoin käsitys ensimmäisen tason ammattitaidosta on samankaltainen muiden tutkijoiden mallien kanssa. *Edistynyt osaaja* kykenee tunnistamaan omat heikkoutensa musiikinopettajana, mutta ei tiedä, miten toimia paremmin tai mitä osa-alueita hänen tulisi kehittää itsessään. Berlinerin mallin tavoin musiikinopettajan ammatillisen kehittymisen kolmannessa vaiheessa eli *pätevän opettajan* tasolla opettaja kykenee asettamaan toiminnalleen tavoitteita ja erottamaan tärkeän epäolennaisesta. Opettajan toiminta saattaa toisinaan olla jäykkää ja hädästä, jolloin esimerkiksi uuden kappaleen omaksuminen voi viedä paljon aikaa. (Hämäläinen 1999, 105–108.)

Intuitiivisen taitajan tasolle voidaan tavallisesti päästä vasta useiden vuosien jälkeen. Sananmukaisesti opettajan toiminta on intuitiivista, ja hän hallitsee ongelmanratkaisutaidot ja huomioi oppilaiden taitotasot ja tarpeet. Tämän lisäksi opettaja kykenee arvioimaan edellisiä tasoja ja kriittisemmin omaa toimintaansa musiikinopettajana. Oman työn reflektointia helpottaa se, että energiaa voi suunnata muuallekin kuin opetustilanteeseen. Berlineristä poiketen Hämäläinen on antanut opettajuuden korkeimmalle tasolle, eksperttiydelle, etuliitteen mestarillinen. Hämäläinen näkee *mestarillisen expertin* huippuosajana, joka keskittyy yhä kapeamman alueen hallitsemiseen. Hän nimittää eksperttiopettajaa maestroksi ja kuvailussa kuultaa läpi jopa itseriitaisuuden piirteitä. Hämäläisen kuvailema mestarillinen ekspertti ei välttämättä ole paras vaihtoehto koulun musiikinopetuksen kannalta, sillä laadukkaan opetukseen takaa monipuolinen osaaminen taiturillisuuden sijaan. (Hämäläinen 1999, 108–112.)

2.1.2 Elinikäinen oppiminen ja täydennyskoulutukset

Ammatillisen kehittymisen tutkijat ovat luopuneet viime vuosikymmenten aikana siitä ajatuksesta, että kehittyminen tapahtuisi vaiheesta tai tasosta toiseen tarkkaan määritellyn mallin mukaisesti. Nykyään puhutaan enemmän elinikäisestä oppimisesta, jolloin kehitys on prosessiluontoista ja etenee erilaisissa sykleissä. (Järvinen 1999, 258–259, 294; Meriläinen 1999, 44.) Myös muut tutkijat kuvaavat opettajan ammatillista kehittymistä osana elämänmittaista kasvua. Tässä prosessissa jokainen opettaja käy läpi yksilölliset kasvuvaiheet ja toimivat oman kehityksensä ohjaajina. Toisin sanoen jokainen opettaja on vastuussa omasta kasvuprosessistaan. Elinikäisen oppimisen prosessissa kehittymisen kohteena ovat ammatilliset taidot, persoonallisuuden kasvu sekä kognitiiviset prosessit. (Niikko 1998, 58–59; Patrikainen 1999, 66.)

Patrikainen (1999, 66–67) korostaa opettajan elämänmittaisen ammatillisen kehittymisen edellytyksenä olevan oman työn reflektoinnin sekä yksin että muiden kollegojen kanssa. Hän nimittää opettajaa oman työnsä tutkijaksi, joka pyrkii tietoisesti kehittämään itseään. Heikkinen (1998, 99) puolestaan painottaa omien kokemusten jakamisen tärkeyttä muiden opettajien kanssa. Ongelmia ja omia heikkouksia ei tulisi sivuuttaa, sillä niiden käsittelemisen kautta voi kehittyä entistä taitavammaksi opettajaksi.

Kun opettajan ammatillinen kehittyminen nähdään elämänmittaisena prosessina, liittyy siihen työkokemuksen kartuttamisen lisäksi oman ammattitaidon parantaminen täydennyskoulutusten avulla. Täydennyskoulutuksella tarkoitetaan niitä muodollisia opintoja, joita suoritetaan ammatillisen koulutuksen jälkeen. Täydennyskoulutusten tarkoituksena on ylläpitää ja kehittää opettajan valmiuksia vastata kullekin ajanjaksolle tyypillisiin vaatimuksiin. Täydennyskoulutuksen perimmäisenä ajatuksena on taata mahdollisimman hyvä opetuksen laatu ja näin palvella lasten oppimista. (Meriläinen 1999, 8–11.)

Pienten koulujen opettajien voi olla vaikea hakeutua jatko- tai täydennyskoulutukseen, sillä resurssit eivät aina riitä sijaisen palkkaamiseen. Ilman sijaista voi opetuksen järjestäminen hankaloitua ja kuormittaa liikaa koulun henkilökuntaa. Usein koulutus on opettajalle omakustanteinen, mikä saattaa osaltaan nostaa kynnyistä hakeutua koulutuksiin. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 67.)

2.2 Käyttöteoria

Opettajan ammatilliseen kehitykseen kuuluu olennaisena osana oman opetus- ja kasvatustilafilosofian muodostaminen. Se ohjaa opetuksen suunnittelua, toteutusta, arviointia sekä muita kasvatuksellisia osa-alueita. (Niikko 1998, 62–63.) Oman kasvatustilafilosofian muodostamisesta puhutaan myös termillä käyttöteoria, johon sisältyy muun muassa ihmiskäsitys sekä oppimis- ja tiedonkäsitys.

Ojanen ja Lauriala (2005) kuvailevat käyttöteorian olevan ihmisen henkilökohtainen viitekehys, johon sisältyy näkemys tiedosta ja oppimisesta sekä käsitys itsestään opettajana. Käyttöteoria on enimmäkseen tiedostamaton, mutta oman toiminnan pohdinnan avulla sitä voi tehdä itselleen tietoisemmaksi. Tällaista itsereflektiota voidaan kuvata jatkuvana dialogina ajattelutyön ja toiminnan välillä. (Ojanen & Lauriala 2005, 88.) Käyttöteoria on siis eräänlainen ajattelua ohjaava säännöstö, jonka avulla opettaja toimii ja pyrkii ymmärtämään omia toimintamallejaan. Käyttöteoria kehittyy jatkuvasti ja sen tietoinen pohdiskeleminen ja pysähtyminen omien ajatusten äärelle johtavat ammatilliseen kehittymiseen. (Ojanen 2006, 86–87.)

Patrikainen (1999) kutsuu käyttöteoriaa opettajan pedagogiseksi ajatteluksi. Siihen sisältyy opettajan ymmärrys siitä, millaisena hän pitää itseään opettajana. Pedagoginen ajattelu koostuu jokaisen henkilökohtaisista taipumuksista, tunteista, asenteista ja kiinnostuksista. Ymmärrys omasta ajattelusta ja toiminnasta ei ole välttämättä ilmaistavissa selkeiden käsitteiden avulla, sillä omat taipumukset ovat osin tiedostamattomia ja kuuluvat näin osaksi ammattitaitoa. (Patrikainen 1999, 17.)

Käyttöteorian pohjana on aina käsitys siitä, miten oppiminen tapahtuu. Oppimista ei voida määritellä yksiselitteisesti, mutta nykypäivänä sitä voidaan luonnehtia konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Lähtökohtana on, että uutta tietoa ja ymmärrystä rakennetaan olemassa olevan tiedon pohjalle. Tiedon ei nähdä siirtyvän mekaanisesti opettajalta oppilaalle, vaan oppilaan on itse rakennettava ja muokattava tietoa henkilökohtaisten ajatteluprosessien avulla. Tavoitteena on oppia ymmärtämään asioita ja ilmiöitä. (Ojanen 2006, 41–43.) Tynjälän (2002) mukaan konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen ei ole passiivista, vaan oppija vertaa havaintojaan ja uutta tietoa aiempiin tietoihin ja kokemuksiin. Tällöin oppijan aktiivinen rooli oppimistilanteessa korostuu, ja opettajan nähdään toimivan oppimisen ohjaajana. (Tynjälä 2002, 37–38.)

Opettajan käyttöteoria muuttuu jatkuvasti työkokemuksen karttuessa. Yhteistyö muiden asiantuntijoiden tai esimerkiksi vanhempien kanssa voi avata uusia näkökulmia ja auttaa opettajaa syventämään käyttöteoriaansa. Jos yhteistyö ei ole sujuvaa ja avoin keskustelu puuttuu, voi opettaja jäädä yksin omien ajatusten ja mahdollisten ongelmien kanssa. Järvinen ym. (2000) toteavat, että uusien käyttöteorioiden luomisen esteenä voi olla se, että omista virheistä ja heikkouksista vaietaan tai ne pyritään jopa peittämään muilta. Parhaimmillaan omien ammatillisten kokemusten jakaminen ja pohtiminen muiden kanssa tuo oppimistuloksia ja luo uutta ammatillista osaamista. (Järvinen ym. 2000, 102–103.)

Opettajan arvot ja asenteet ovat läsnä niin käyttöteorian muotoutumisessa kuin jokapäiväisessä opetustyössä. Vesiojan (2006) mukaan opettajan ajatukset heijastuvat hänen opetuksessaan ja ne voivat olla joko vahvistamassa tai heikentämässä musiikin merkitystä oppilaiden elämässä (Vesioja 2006, 8). Tästä johtuen opettajan on tiedostettava oma suhtautumisensa musiikkiin ja pohdittava miten ja kuinka selkeästi ne tulevat esille opetuksessa.

2.3 Opettajaan kohdistuvat odotukset muutoksessa

Opettajan ammattiin on kautta aikojen liitetty erilaisia mielikuvia siitä, millainen hyvän opettajan tulisi olla. Tässä luvussa tarkastelemmekin sitä, miten opettajaan kohdistuvat odotukset ja vaatimukset ovat muuttuneet 1970-luvulta 2010-luvulle. Merkittävimpiä opettajuuden muutokseen vaikuttavia tekijöitä ovat olleet oppimiskäsityksen muuttuminen sekä opettajan työn painopisteen siirtyminen tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi. (Syrjäläinen 2002, 65).

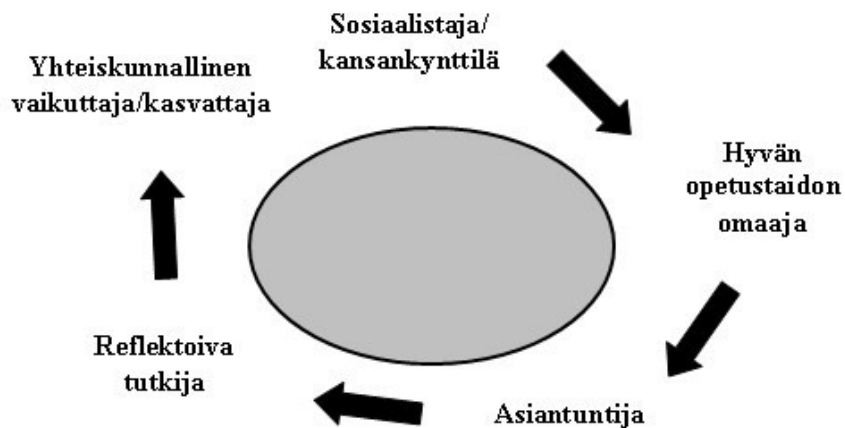
Opettajuus ja siihen kohdistuvat vaatimukset muuttuvat jatkuvasti, mutta jokainen opettaja edustaa yksilönä oman sukupolven ja sosiaaliluokan jäsentä heijastaen niille tyypillisiä taipumuksia, tietoja ja taitoja. Vaikka osa opettajan ammattiin kohdistuvista odotuksista muuttuukin, liittyy siihen myös vakiintuneita perinteitä, jotka säätelevät opettajan toimintaa. (Niemi 1995, 22.)

Luukkaisen (2002) mukaan opettajan on perinteisesti mielletty olevan kansankynttilä, jolla on tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä. Ennen 1970-lukua opettajan tuli kasvattaa oppilaistaan tunnollisia ja työtä tekeviä mallikansalaisia. 1970-luvulla painopisteeksi tuli tiedollisen asiantuntijuuden tarkastelu, jolloin opettajalla tuli olla hyvä aineenhallinta ja osaaminen. Opetustaitoa pidettiin suuressa arvossa, jolloin opettajan persoonalliset ominaisuudet korostuivat. Opettaja alettiin nähdä tiedon välittäjänä ja -lähteenä. (Luukkainen 2002, 130–131.)

Rinne (1986) lähestyy opettajuutta kutsumusammatin ja mallikansalaisuuden käsitteillä. Hänen mukaan mallikansalaisuuden viitta on pudonnut opettajan harteilta 1970-luvulta lähtien, jolloin opettajuudesta alkoi tulla virkamiesammatti, ja opettajan julkinen ja yksityinen elämä oli helpompaa erottaa toisistaan kuin ennen. (Rinne 1986, 223.) Lindén (2010) puolestaan kuvailee opettajuutta kutsumustyönä, johon sisältyvät tehtävät ja odotukset ovat muuttuneet ja monimutkaistuneet. Sana kutsumus ei ole kuitenkaan hävinnyt, vaan se nousee nykyäänkin esille nuorten opettajasukupolvien keskusteluissa. Termi kutsumus on tosin saanut uusia sävyjä ja vivahteita, jotka voivat olla myös ironisia. Opettajat saattavatkin epäillä, kantaako heidän kutsumuksensa opettajan työtä kohtaan läpi opettajauran. (Lindén 2010, 83.) Syrjäläinen (2002) on havainnut Lindénin tavoin opettajuuden olevan edelleen eräänlainen kutsumusammatti, jossa useat opettajat toimivat aivan muista syistä kuin palkan kannustamana. Hänen

mukaansa on olemassa sellaisia opettajia, jotka panostavat koulutyöhön paljon ja tekevät työtä oppimisen eteen tunteja laskematta, mutta toisaalta on myös sellaisia opettajia, jotka tekevät vain tarvittavan työn siinä ajassa, josta heille maksetaan. (Syrjäläinen 2002, 116–117.)

1980- ja 1990- luvuilla opettajan nähtiin olevan oman työnsä tutkija ja asiantuntija, eikä opetustaitoa korostettu yhtä paljon kuin aiemmin. Oman työn kriittinen arviointi ja sen kautta kehittyminen oli tärkeä osa opettajan työtä. Luukkainen kuvaileekin 1990-lukua refleктоivan tutkijan aikakautena. Tuolloin opettajan ammatti alkoi saada uudenlaisia piirteitä niin sanotun informaatioyhteiskunnan myötä, jota voidaan kutsua myös vuorovaikutus- ja tietoyhteiskunnaksi. Opettajuuteen liitettiin epävarmuuden sietäminen, tulevaisuuden kohtaaminen sekä yhteiskunnan aktiivinen kehittäminen. Uusina tuulina opettajan työhön tuli myös tieto- ja viestintätekniikan kasvu, tiedon rajaton määrä sekä kansainvälistyminen. (Luukkainen 2002, 51,55, 106, 130–131.) Heikkinen (1998) kuvaili 1990-luvun lopulla opettajaan kohdistuvien vaatimusten monimutkaistuneen, sillä opettajan täytyi alkaa huomioida opetuksessaan yhä paremmin yksilöt erilaiset arvot huomioon ottaen. Samalla tavoitteiden ja mahdollisuuksien välinen ristiriita alkoi kasvaa ja opetukseen käytettävät resurssit kääntyivät laskusuuntaan. (Heikkinen 1998, 98.)



KUVIO 3. Opettajan profession kehittyminen 1990-luvulla (Luukkainen 2002, 130).

2000-lukua lähestyttäessä korostui entistä vahvemmin opettajan rooli kasvattajana, rohkaisijana ja oppimisen ohjaajana. Koulun tehtävänä oli kasvattaa oppilaista tasapainoisia ja aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Yhteiskunnallinen näkökulma alkoi vähitellen kasvaa aineen-

hallinnan ja kasvattajuuden rinnalla, ja opettajan oli hahmotettava yhteiskuntaa laajasti muun muassa talouselämän näkökulmasta. (Luukkainen 2002, 55.) Kohosen ja Kaikkosen (1998) mukaan yhteiskunnassa tapahtuneet rakenteelliset muutokset, kuten erilaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntyminen, haastavat opettajia ja lisäävät työn kuormittavuutta. Vaatimusten lisääntymisen syiden taustatekijöistä he mainitsevat muun muassa perhekulttuuriin ja työelämän muutokset, sosiaaliturvan heikentymisen ja toimintaympäristön monikulttuurisuuden kasvamisen. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.)

Lindén (2010) tuo esille talouselämän ja koulutuspolitiikan osuuden opettajuuden muutosprosessissa. Hän esittää, että opettajan työ ja koko suomalainen koulutusjärjestelmä on mennyt kohti tuottavuutta ja tehokkuutta. Lindén toteaaakin opetuksen tähtäävän nykyään siihen, että opittavat asiat ja sitä kautta oppilaat palvelisivat mahdollisimman hyvin valtion ja globaalin maailman työmarkkinoita. Muutokset ovat osittain kielteisiä, sillä nyky-yhteiskuntaan liittyvä keskinäinen kilpailu ja kulutuskäyttäytyminen kannattelevat opettajan työn perustaa huonosti. Kilpailun lisäksi tehokkuusajattelu sekä valvonnan ja arvioinnin kulttuuri uhkaavat opettajan työn mielekkyyttä. Nykypäivän opettajat kokevat Lindénin mukaan riittämättömyyttä ja voimattomuutta vallitsevien odotusten, kuten koulutuspoliittisten odotusten alla. (Lindén 2010, 26–27, 29, 107.)

On mielenkiintoista pohtia, mihin suuntaan opettajuus tulee muuttumaan seuraavien vuosikymmenten aikana. Luukkainen (2005) näkee opettajuuden muuttuvan vahvasti yhteiskunnallisen vaikuttajan ja kasvattajan suuntaan. Opettaja tulee hänen mukaansa olemaan eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä, ja kasvattamaan myös oppilaat sellaisiksi. (Luukkainen 2005, 194.) Luukkainen kuvailee opettajan työnkuvan laajentuneen myös sosiaalisesti. Opettaja on kokonaisvaltaisesti vastuussa oppilaistaan, eikä heitä voida nähdä ainoastaan tiedon käsittelijöinä. Opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella on merkittävä osuus oppimisprosessissa. Myös opettajien välinen yhteistyö ja kollegiaalisuus nähdään nykyään rikkautena yksilökeskeisen puurtamisen sijaan. (Luukkainen 2002, 88–91, 131.)

Jäimme pohtimaan Luukkaisen esiin tuomaa yhteiskunnallista ja kasvattajuutta korostavaa näkökulmaa tulevaisuuden opettajuudesta, sillä eivätkö opettajat ole olleet kautta aikain nimenomaan kansankynttilöitä, joiden tehtävänä on toimia yhteiskunnallisina vaikuttajina?

Lindbland (2001) toteaa, että oppilaiden demokratiaan ja kansalaisiksi kasvattamisen sijaan opettajien tulisi kasvattaa oppilaista aktiivisia osallistujia ja markkinoiden kuluttajia. Hän lisää, että oppilaiden menestyksen takana tulee jatkossa olemaan sosiaalinen pätevyys. (Lindblad 2001, 63.)

Tulevaisuutta on hankala ennustaa, mutta todennäköisesti opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset eivät ole ainakaan lieventymässä. Niemi, Syrjälä ja Viilo (1998, 61) totesivat 1990-luvun lopulla osuvasti, että opettajan odotetaan olevan ikuinen opiskelija, aktiivinen, motivoitunut, lähes kaikesta kiinnostunut, joustava ja muuntautumiskykyinen sekä muutoksessa mukana pysyvä. Myös Syrjäläinen (2002, 66) kritisoi nykypäivän opettajuuteen kohdistuvia vaatimuksia mainiten, että opettajan tulisi olla psykologi, sosiologi, filosofi, tulevaisuudentutkija ja joka aineeseen perehtynyt asiantuntija.

3 MUSIIKINOPETUS KYLÄKOULUSSA

1800-luvulla perustettiin useita kyläkouluja. Lasten koulunkäynti oli tosin vapaaehtoista vuoteen 1921 saakka, jolloin säädettiin oppivelvollisuuslaki ja koulunkäynnistä tuli jokaisen lapsen oikeus. Kuitenkin vasta 1940-luvun lopulla laki kosketti kaikkia kouluikäisiä. Oppivelvollisuuden myötä pieniä kouluja perustettiin lisää ja kouluverkosto tiheni. Harvaan asutussa Suomessa syrjäseuduille täytyi perustaa toimiva kouluverkosto, jotta oppilaiden koulumatkat eivät olisi liian pitkiä. (Peltonen 2010, 29–31.)

Nykypäivänä kyläkouluksi määritellään koulu, joka toimii kuntakeskuksen ulkopuolella, ja jossa on 1–3 vakituista opettajaa ja opetusryhmää (Kalaoja & Pietarinen 2002, 5). Vaikka pienten koulujen määrä on laskenut jatkuvasti, painottuu suomalainen kouluverkko edelleen pieniin kouluihin. Alle 50 oppilaan kouluja oli vuosina 1990–1991 yli puolet Suomen kouluista (64 %), vuonna 2004 enää kolmasosa (32 %) ja vuonna 2009 alle 50 oppilaan kouluja oli viidennes (26 %). (Korpinen 2010, 17.) Kyläkoulut ovat olleet useaan otteeseen puheenaiheena 2010-luvulla. Erityisesti niiden lakkauttamisuhka ja koulujen sulkemispäätökset ovat saaneet mediassa huomiota osakseen. Syitä lakkauttamisiin ovat poliittiset ratkaisut ja lakimuutokset, kunnan kiristynyt taloustilanne, alhainen syntyvyys sekä nuorten muuttoliike kaupunkeihin (Ahonen 2009, 221; Tantarimäki 2010, 161).

Oppilaiden vähäisyys uhkaa pienten koulujen säilymistä, sillä kyläkoulun ylläpitäminen on kunnalle kalliimpaa kuin suuren koulun (Viertola 1998, 68). Pirhonen (1993) tuo esille huolen siitä, että kyläkoulun lakkauttamisella on kauaskantoisia vaikutuksia ja se voi johtaa kylän autoitumiseen. Erityisesti lapsiperheitä on hankala houkutella muuttamaan kouluttomaan kylään, sillä koulun lakkauttamisen myötä usein myös kylän muut palvelut heikentyvät. (Pirhonen 1993, 28–29.)

Viertola (1998) toteaa kyläkoulun olevan tärkeässä asemassa ympäröivän yhteisön kannalta, sillä koululla on suuri sosiaalinen merkitys kylän asukkaille. Maaseudun koulut ovat kylän keskuksia ja ne ovat aina toimineet kyläläisten kokoontumispaikkoina sekä kylän kehittäjinä. (Viertola 1998, 68.) Perinteisesti kyläkoulun opettaja on asunut itse kylällä, mutta nykyään opettajat asuvat usein kylän ulkopuolella. Tämä voi johtaa opettajan ja ympäröivän kyläyhteisön tiiviin vuorovaikutussuhteen vähenemiseen. (Korpinen 2010, 22.)

3.1 Kyläkoulu luokanopettajan työympäristönä

Risto Kilpeläinen (2010) on yksi uusimpia kyläkouluja tutkineista suomalaisista henkilöistä. Hän tutki väitöskirjassaan kyläkouluja oppimis- ja kasvuympäristöinä. Kilpeläisen mukaan luokanopettajat viihtyvät pääsääntöisesti hyvin työssään kyläkoulussa. Omaleimaista kyläkouluille onkin opettajan sitoutuneisuus koulua ja työtään kohtaan, eikä ole harvinaista, että osa opettajista työskentelee vuosikymmeniä tai jopa koko uransa samalla koululla. Opettajien viihtyvyyteen vaikuttaa usein se, että heidän työpanostaan arvostetaan kyläläisten keskuudessa. Lisäksi opettajat ovat aktiivisesti mukana kylän toiminnassa. (Kilpeläinen 2010, 122–123, 128.)

Korpinen (1998) tuo esille kyläkoulujen erityispiirteitä työyhteisön näkökulmasta. Hän toteaa kyläkoulussa vallitsevien ihmissuhteiden olevan usein läheisiä. Opettajat, oppilaat, vanhemmat ja muu henkilökunta tuntevat toisensa, ja kasvatusvastuu jakautuu koko henkilökunnan kesken. Kyläkoulussa oppilas saa erilaisia roolimalleja ja mahdollisuuden toimia eri-ikäisten oppilaiden ja aikuisten kanssa. Kun kaikki tuntevat toisensa, voi koulussa esiintyvät ongelmat olla helpommin tunnistettavissa kuin isossa koulussa. (Korpinen 1998, 10–12.) Lämminhenkisen ilmapiirin lisäksi kyläkoulun opettajat mainitsevat usein pienen koulun vahvuudeksi sen sijainnin. Koulun pihapiiri metsäalueineen, peltoineen ja vesistöineen tarjoaa lapsiystävällisen oppimisympäristön, mikä mahdollistaa opetuksen integroimisen luontoon. Syrjäisellä sijainnilla on myös kääntöpuolensa, sillä se saattaa eristää koulua ja hankaloittaa toimintaa esimerkiksi pitkien välimatkojen vuoksi. (Kilpeläinen 2010, 46–50, 53.)

Kyläkoulun pienessä työyhteisössä päätöksenteko on mahdollista toteuttaa varsin avoimesti ja demokraattisesti. Kun opettajalla on tunne siitä, että hänen mielipiteitään kuunnellaan, ja vastuu jaetaan kaikkien opettajien kesken, pysyy työyhteisön ilmapiiri parempana. (Kilpeläinen 2010, 96; Korpinen 1998, 10–11) Parhaimmillaan kyläkoulun tiivis yhteisö luo puitteet pintaa syvemmille ihmissuhteille ja hedelmälliselle yhteistyölle opettajien välillä. Opettajien pienilukuisuus tulee kuitenkin ongelmaksi, jos opettajien välinen kommunikointi ei toimi ja henkilökohtaiset suhteet ovat tulehtuneet. Yhteistyön rakoillessa vastuun jakaminen ja ajatusten vaihtaminen voi jäädä vähäiseksi. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 54–55.)

Nykänen ja Väkeväinen (1998) toteavat opettajakunnan pienilukuisuuteen liittyvän myös sen näkökulman, että kyläkoulussa opettaja joutuu hoitamaan opetustyön ohella asioita, joita ei perinteisesti liitetä opettajan työkuvaan. Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi koulun talousteen liittyvät työtehtävät. Opettajan on kannettava vastuuta myös työtehtävistä, jotka hän luovuttaisi isommassa koulussa toiselle opettajalle. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 47.) Toisaalta ei voida myöskään sanoa, ettei suurien koulujen opettajien työnkuva olisi laaja ulottuen kauas luokkahuoneen ulkopuolelle, sillä nykyään luokanopettajat kuuluvat usein monenlaisiin työryhmiin, olipa koulu iso tai pieni. Nykäsen ja Väkeväisen toteamus saa tukea myös Kilpeläiseltä (2010, 131), joka mainitsee joidenkin opettajien kokevan uuvuttavana työn vaatimusten laajentumisen, johon pienellä koululla kuuluu esimerkiksi koulun johtamiseen liittyvät tehtävät.

Usein pienestä koulusta puhuttaessa julkista keskustelua leimaa ongelmakeskeisyys. Keskusteluun olisi kuitenkin syytä ottaa mukaan lakkautuspuheiden ja muiden kielteisesti sävyttyneiden keskustelujen lisäksi pienen koulun hyvät puolet, joita ovat esimerkiksi turvallinen ilmapiiri, kodinomaisuus ja lämminhenkisyys. Ongelmaksi mainitaan usein esimerkiksi vaatimattomat olosuhteet, mikä voi kuitenkin olla muutettavissa myönteiseksi asiaksi ja vahvuudeksi silloin, kun opettajalla riittää lujaa tahtoa ja luovuutta hyödyntää olemassa olevia resursseja. (Kempas & Kinnunen 2002, 138.) Hyvien tilojen ja monipuolisten opetusmateriaalien puuttuessa, saattaa ahtaus ja välineistön niukkuus hankaloittaa opetuksen järjestämistä. Uusimmissa tutkimuksissa on tosin todettu, että suurimmalla osalla kyläkouluista on hyvät ja uudenaikaiset varusteet, ja koulujen opettajat ovat pääosin tyytyväisiä koulurakennuksiin sekä opetustiloihin. (Kilpeläinen 2010, 59–60)

Vaikka Kilpeläinen (2010) ei tutki kyläkoulun musiikinopetusta, mainitaan musiikinopetus muutamaan kertaan hänen tutkimuksessaan muiden tutkimustulosten lomassa. Huomion arvoista on, ettei Kilpeläisen tutkimuksessa musiikinopetusta mainittu ongelmalliseksi tilojen ja välineiden näkökulmasta. Musiikinopetus tapahtuu kyläkoulussa useimmiten tavallisia luokkatiloja joustavasti käyttäen. (Kilpeläinen 2010, 59.) Myös Mäkeläinen ja Räsänen (2006) tuovat tutkimuksessaan esille luokkahuoneen monipuolisen käytön merkityksen musiikinopetuksessa. Kaikilla kouluilla ei kuitenkaan ole käytössä musiikinopetukseen tiloiltaan sellaista luokkahuonetta, jossa mahdollistuisi soitto, laulu ja musiikkiliikunta. Tällaisissa tilanteissa opetuksessa tulisi hyödyntää esimerkiksi koulun liikuntasalia tai ATK-luokkaa. Musiikki kou-

lun oppiaineena asettaa haasteita oppimisympäristölle, sillä musiikinopetuksessa käytettävät työmenetelmät, kuten soittaminen tai musiikkiliikunta vaatii paljon tilaa. Liian pieni tila voi vähentää oppilaiden aktiivista roolia musiikintunneilla. (Mäkeläinen & Räsänen 2006, 33, 39.)

3.1.1 Yhteistyö vanhempien ja muiden koulujen kanssa

Kilpeläinen (2010) toteaa yhteistyön koulun ja kodin välillä olevan usein toimivaa ja mutkattonta, jolloin samansuuntaisten kasvatustavoitteiden luominen sujuu ilman suuria ristiriitoja. Yksi yhteistyömuoto on kyläkouluilla usein toimiva aktiivinen vanhempainyhdistys, joka erilaisilla tapahtumilla ja lahjoituksilla kerää rahaa esimerkiksi luokkaretkiin ja hankintoihin, kuten soittimiin. Ilman ongelmia ei kyläkouluissakaan selvitä, sillä pienessä yhteisössä kaikki tuntevat toisensa ja opettaja voi tuntea liiallisen tuttavuuden rasitteena. Yhteisössä voi esiintyä juoruamista ja vanhempien välisiä ristiriitoja, joita opettaja joutuu kohtaamaan. Toisaalta pitkät välimatkat kodin ja koulun välillä hankaloittavat yhteistyötä ja saattavat etäännyttää kotia ja koulua toisistaan. (Kilpeläinen 2010, 68–71.)

Reeves (2008) muistuttaa, että yhteistyö kodin ja koulun välillä on siitakin syystä tärkeää, että yhteisöllisyys opettajien, oppilaiden ja vanhempien välillä luo oppilaille yhteenkuuluvuutta, mikä lisää yksilön turvallisuuden tunnetta. Tämä voi osaltaan vähentää koulussa ilmenevää väkivaltaisuutta ja käytöshäiriötä. Pienten koulujen myönteisen ilmapiirin vaikutus on usein nähtävissä erityisesti riskioppilaiden käytöksessä. (Reeves 2008, 5, 11.)

Koulun sosiaaliseen kanssakäymiseen kuuluu vanhempien kanssa käytävän yhteistyön ohella tiivis yhteyden pitäminen muiden kyläkoulujen ja kyläyhteisön kanssa. Yhteistyömuotoja kyläyhteisön kanssa voivat olla yhteiset juhlat, talkoot, tavaroiden hankinta sekä tilojen ja tavaroiden vastavuoroinen käyttö. Kyläkoulujen väliseen yhteistyöhön voivat kuulua esimerkiksi opetussuunnitelman laatiminen, yhteistyössä järjestettävät valinnaisaineet tai koulujen yhteiset retket. (Kilpeläinen 2010, 71–74.) Pienten koulujen opettajia on kannustettu koulujen väliseen yhteistyöhön jo vuosikymmenten ajan. Yhteistyöllä nähtiin olevan positiivisia vaikutuksia niin opettajan toiminnan kuin koulun kehittämisen kannalta. (Laukkanen 1981, 69.)

Yhteistyön avainsanana on Kilpeläisen mukaan verkostoituminen, joka on helpottunut viime vuosikymmeninä kehittyneen teknologian myötä. Teknologia mahdollistaa pitkienkin välimatkojen päässä työskentelevien opettajien verkostoitumisen, ja samalla se tuo myös uusia opetusmenetelmiä luokkakäyttöön. Internet ja musiikkiteknologia laajentavat musiikinopetuksen kenttää esimerkiksi erilaisten virtuaalisten musiikkiprojektien kautta. (Kilpeläinen 2010, 76.)

3.1.2 Kyläkoulun resurssit

Kyläkoulun työympäristöä ja opetuksen järjestämistä voivat heikentää koulun käytössä olevat vähäiset resurssit ja pienet määrärahat. Kunnan taloudellinen tilanne vaikuttaa kyläkoululle suunnattujen määrärahojen suuruuteen. Vähäiset resurssit hankaloittavat koulun hankintoja sekä esimerkiksi osallistumista kulttuuritoimintaan. Hankinnoilla tässä asiayhteydessä tarkoitetaan kirjoja, tarvikkeita, välineitä ja laitteita, joita muun muassa musiikinopetuksessa tarvitaan. Opetusmateriaalien ja opetusvälineiden valikoima vaikuttaakin opetuksen monipuolisuuteen, opetussuunnitelman toteuttamiseen sekä erilaisten opetusmenetelmien käyttömahdollisuuksiin. Myös opetusvälineiden vanhanaikaisuus voi kaventaa musiikinopetuksen sisältöjen toteuttamista, mikä saattaa aiheuttaa opettajassa turhautumista. (Kilpeläinen 2010, 50, 60; Nykänen & Väkeväinen 1998, 48–49.) Uusikylän ja Atjosen (2000) mukaan monipuoliset opetusvälineet ja materiaalit ovat varmistamassa mahdollisimman hyvät oppimistulokset, sillä niiden avulla pystytään elävöittämään ja havainnollistamaan opetusta. Monipuoliset materiaalit ja välineet tukevat siis sekä oppilasta että opettajaa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 140.)

Resurssien puutteessa koulut joutuvat tekemään jatkuvasti päätöksiä siitä, mitä asioita koululle halutaan hankkia tai millaista toimintaa järjestetään. Musiikinopetuksen kannalta se voi tarkoittaa sitä, että opettajat joutuvat tekemään valintoja esimerkiksi musiikin ja urheilun välillä, kun on kyse koulun kulttuurikasvatuksesta. Myös valinnaiskurssien järjestämistä vaikeuttavat vähäiset resurssit, sillä pieni tuntikehys rajoittaa mahdollisuutta tarjota monipuolista toimintaa yhdysluokille. (Kilpeläinen 2010, 50–52.) Näyttääkin siltä, että koulut tekevät valintoja oman kiinnostuksen kohteiden ja mahdollisuuksien mukaan. Jollain koululla musiikki voi jäädä vähemmälle painotukselle puutteellisen välineistön tai opettajan osaamisen vuoksi.

3.2 Yhdysluokkapedagogiikka

Yhdysluokka on opetusryhmä, jossa opiskelee eri-ikäisiä oppilaita kahdelta tai useammalta vuosiluokalta. Kolmiopettajaisella koululla opetus järjestetään useimmiten jakamalla oppilaat kolmeen ikäluokkaan, jolloin luokat ovat tavallisesti 1–2, 3–4 ja 5–6. Kaksiopettajaisella koululla jako muodostuu usein luokista 1-2 ja 3-6. Jos koulussa on esioppilaita, sijoitetaan he samalle luokalle 1-2-luokan oppilaiden kanssa. (Hellström 2008, 341; Peltonen 2002, 106.) Suomessa on edelleen myös pieni määrä yksiopettajaisia kouluja, joissa opettaja joutuu huolehtimaan kaikista opetusryhmistä. Tällaisissa tapauksissa vastuu koko koulusta voi olla liian kuormittava yhden opettajan kannettavaksi, sillä pahimmillaan yksiopettajaisessa koulussa on voinut opiskella oppilaita kuudelta eri luokka-asteelta samanaikaisesti. (Hellström 2008, 341; Sairanen 2001, 23.)

Yhdysluokkaopetusta on järjestetty Suomessa jo yli 100 vuoden ajan. Yhdysluokat toimivat 1800-luvulla ratkaisuna siihen pulmaan, että oppilasmäärät olivat suuret ja opettajia oli liian vähän. Perinteisesti yhdysluokat on liitetty maaseudun pieniin kouluihin, mutta 1990-luvulla niitä on muodostettu myös kaupunkikouluihin. Tällä hetkellä näyttää siltä, että yhdysluokat tulevat jatkossakin olemaan osa suomalaista koulujärjestelmää. (Hellström 2008, 341–342.)

1970-luvulta lähtien yhdysluokkaopetuksen periaatteena on ollut se, ettei yhdysluokille laadita omaa opetussuunnitelmaa, vaan opetussuunnitelma tulisi laatia yhdysluokkaopetuksen erityispiirteet huomioiden. Yhdysluokkaopetus eli kokeiluvaihetta 1970-luvulla, jolloin aloitettiin muun muassa vuosikurssiopetuksen kokeilu. Tätä menetelmää käytetään edelleen 2010-luvun yhdysluokkaopetuksessa. 1980-luvulla vuosikurssikokeilun yhteydessä hiljaisen työskentelyn tilalle vakiintui termi itsenäinen työskentely, jonka avulla oppilaita on haluttu kannustaa omatoimisuuteen. (Laukkanen 1981, 68–71.)

Yhdysluokkaopetuksen toimivuutta voidaan perustella Vygotskyn kehityspsykologian teorialla lähikehityksen vyöhykkeestä. Siinä kehitystasoltaan ja taidoiltaan erilaiset yksilöt oppivat toisiltaan. Yksilö oppii kokeneemmalta tai taitavammalta oppilaalta, asiantuntijalta tai aikuiselta. Itseään taitavamman henkilön kanssa työskentely nopeuttaa lapsen oppimista ja pian

hän osaa tehdä itsenäisesti sen, minkä taitavampi henkilö on hänelle opettanut. (Nurmi, Aho-
nen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 87.)

Yhdysluokkien opetusryhmät ovat heterogeenisiä ja oppilaat ovat usein sekä biologisesti että kehityksellisesti eri-ikäisiä. Yhdysluokkaopetuksen etuihin kuuluu oppiminen toisilta oppilailta, vaikka heitä ei olisi ulkoapäin käsketty tai ohjattu siihen. (Peltonen 2002, 106–107.) Eri-ikäisistä oppilaista koostuvissa ryhmissä opiskelevien lasten sosiaalinen kanssakäyminen ja vuorovaikutus syvenevät, sillä pienemmät oppilaat saavat tukea isommilta ja vanhemmat oppilaat oppivat ottamaan vastuuta ja olemaan esimerkkinä nuoremmille. Etuihin lukeutuu se, että lapset tottuvat työskentelemään eri kehitysvaiheessa olevien oppilaiden kanssa ja saavat arvokasta kokemusta erilaisista sosiaalisista tilanteista. (Reynolds 1992, 16.)

Yhdysluokkaopetus voidaan toteuttaa vaihtelevilla opetusjärjestelyillä. Niihin kuuluvat jakotunnit ja eriyttäminen, kummi- ja apuopettajatoiminta, vuoro- ja vuosikurssit sekä vuosiluokkiin sitomaton opetus. Jakotunneilla luokan oppilaat jaetaan luokka-asteen mukaisiin ryhmiin. Tällöin ryhmät tarvitsevat tuntikehyksestä kaksi oppituntia. Ryhmiä voi opettaa samanaikaisesti kaksi eri opettajaa tai yksi opettaja eri ajankohtana. Tällöin aikaa jää enemmän eri luokka-asteille ja eriyttäminen on helpompaa. Jakoryhmästä saattaa muodostua yhdysluokkaa heterogeenisempi ryhmä, mikä helpottaa joidenkin taitojen opiskelua. (Kilpeläinen 2010, 134–136).

Kummi- ja apuopettajatoiminnon perusajatuksena on oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Vanhemmat oppilaat opettavat nuorempia. Samalla ylempi luokka kertaa aiemmin opittuja asioita. Reaaliaineet opetetaan usein vuorokursseina, jolloin opetus toteutetaan aihepiireittäin tai vuosiluokan mukaan. Tällöin 5.–6.-luokkalaiset opiskelevat esimerkiksi ensimmäisenä vuonna 5.-luokan historian ja seuraavana vuonna 6.-luokan historian sisällöt. (Kilpeläinen 2010, 136–137.)

Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu tarkoittaa, ettei oppilaan etenemistä joissakin tai kaikissa oppiaineissa ole sidottu vuosiluokan tavoitteisiin ja oppisisältöihin. Samassa opetusryhmässä voi olla ajoittain tai pysyvästi eri-ikäisiä oppilaita. Oppilas ei voi jäädä luokalleen, vaan opetus tapahtuu hänelle sopivan kehityksen ja tason mukaisesti. (Kilpeläinen 2010, 138; Mehtäläinen 1997, 15–16.)

Kilpeläinen (2010) kuvailee yhdysluokassa käytettävien opetusmenetelmien kirjoa laajaksi. Perinteisin näistä on opettajajohtoisen opetuksen ja oppilaiden omatoimisen opiskelun vuorottelu. Tavoitteena on oppilaiden omatoimisuuden kehittäminen ja tiedonetsintä. Perinteisesti opettaja ohjaa osaa oppilaista opettajajohtoisesti, ja samanaikaisesti muu luokka työskentelee itsenäisesti. Ryhmä- ja parityössä yhteistoiminnallisuuden kautta koululainen oppii huomioimaan ja kuuntelemaan toisia sekä tekemään kompromisseja. Muita yhdysluokassa käytettäviä menetelmiä ovat tutkimalla ja tekemällä oppiminen, tietokoneavusteinen oppiminen sekä eheyttäminen. Eheytetty opetus etenee tietyn aiheen tai teeman mukaan. Tässä opetusmuodossa integroidaan eri oppiaineita keskenään. (Kilpeläinen 2010, 139–142.)

3.2.1 Eheytetty opetus osana yhdysluokkapedagogiikkaa

Eheytetystä opetuksesta puhuttaessa on otettava huomioon, ettei termin käyttö ole kasvatus-tieteen kentällä yksiselitteinen, sillä käytössä on myös useita muita termejä ja niiden merkitykset ovat vaihdelleet eri vuosikymmeninä. Toinen oppiaineita yhdistävää opetusta kuvaava termi on integrointi. Hellströmin (2008) mukaan integraatio sai 1990-luvun lopulla uusia merkityksiä, kun sillä alettiin tarkoittaa yhteisopetusta eli sitä, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat haluttiin sijoittaa yleisopetuksen ryhmiin erityisluokkien sijaan. Eheytyllä opetuksella sen sijaan tarkoitetaan oppiainerajat ylittävää opetusta, joka tukee lapsen kokonaisvaltaista ymmärrystä asioista. Tällöin pyritään irtautumaan oppiainesidonnaisuudesta ja opetettavat asiat yhdistetään laajoiksi kokonaisuuksiksi. (Hellström 2008, 55, 87.)

Eheytetty opetus tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista ja antaa tilaa elämyksille sekä luovuudelle. Musiikki on sellainen oppiaine, joka antaa tilaa luovalle toiminnalle, ja näin ollen luokanopettaja voi integroida musiikkia muihin oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin esimerkiksi sellaisissa teemoissa, joissa yhdistyy kuva, liike, sanallinen ja äänellinen ilmaisu. Opettajien välisen yhteistyön ja yhteissuunnittelun avulla voidaan järjestää vaikkapa koko koulun juhla- ja teemapäiviin useita oppiaineita yhdistäviä projekteja. Esimerkki tällaisesta voisi olla draama, jossa yhdistyy tanssi, kirjoitettu kieli, puhe, mimiikka, kuva, musiikki ja väri. (Mäkeläinen & Räsänen 2006, 32–33.) Koska kyläkoulun oppilasmäärä ja opettajakunta ovat pienet, saattaa eheytettyä opetusta olla helpompaa toteuttaa kuin isoissa kouluissa,

sillä oppilaiden ja opettajien pieni lukumäärä mahdollistaa joustavat opetusjärjestelyt ja erilaiset yhteistyömuodot.

3.2.2 Yhdysluokkaopetuksen haasteet

Peltonen (2010, 106) tuo esille mielenkiintoisen seikan yhdysluokkaopetuksen haasteista toteamalla, ettei opetussuunnitelman perusteissa käytetä lainkaan termiä yhdysluokkaopetus, vaikka opetusmuotoa käytetään yli puolessa Suomen kouluista. Saman huomion ovat tehneet Nykänen ja Väkeväinen (1998), joiden tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat yhdysluokkaopetuksessa haasteelliseksi juuri sen, etteivät opetussuunnitelma tai oppimateriaalit huomio useamman luokan yhtäaikaista opetusta. Eri kehitysvaiheessa olevien oppilaiden tarpeisiin vastaaminen eri luokka-asteiden yhteisellä oppitunnilla on haastavaa, sillä opetuksen sisällön tulisi olla sopivaa sekä nuoremmille että vanhemmille. Tällaisesta opetuksen järjestämisestä puhuttaessa käytetään termiä eriyttäminen. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 49.)

Vaikka yhdysluokkaopetus on parhaimmillaan oppilaskeskeistä ja yksilöt huomioon ottavaa, ei kyläkoulusta puhuttaessa voida automaattisesti olettaa ryhmäkokojen olevan oppilasmäärältään pieniä. Opetuksen toteuttaminen niin pienissä kuin suurissa ryhmissä vaatii opettajalta paljon suunnittelua, valmistelua, organisointia ja eriyttämistä. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 50.) Toisinaan samassa luokahuoneessa voi olla neljäkymmentäkin oppilasta neljästä eri luokka-asteesta yhden opettajan opetuksessa. Liian suuret ryhmäkoot heikentävät opetuksen laatua ja yksilöllistä opetusta. Tämä on yksi näistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajan työssä jaksamiseen. (Asunta 1998, 49.)

Peltonen (2010, 112–113) tuo esille usein yhdysluokkaopetukseen liitettävän ongelmatekijän, runsaan itsenäisen työskentelyn määrän. Yhdysluokassa oppilaat työskentelevät paljon itsenäisesti, mikä johtaa siihen, että opettajajohtoisen opetuksen määrä on vähäistä ja oppilaan ohjaukseen käytettävä aika on rajallista. Itsenäisen työskentelyn aikana jatkuvan palautteen saaminen ei ole mahdollista, jos opettaja samanaikaisesti opettaa toista ryhmää. Opettajan toimintaa luokassa voi vaikeuttaa se, ettei koulutus tarjoa yhdysluokkaopettajille erillistä koulutusta.

Musiikinopetus yhdysluokassa on pyrittävä eriyttämään oppilaiden tason mukaisesti. Kun opetus on oppilaan tason mukaista, oppilas voi kokea musiikinopiskelun mielekkääksi ja tavoitteelliseksi, vaikka ryhmässä olisi eri-ikäisiä ja tasoisia oppilaita. Musiikkia enemmän opiskelleet voivat ohjata nuorempia tai tehdä heille suunnattuja eriyttäviä tehtäviä. Musiikinopetukseen on syytä tehdä eri aihepiireihin pohjautuvat jakso- ja vuosikurssisuunnitelmat. Pienissä kouluissa musiikkituokioita voidaan toteuttaa joustavasti erikokoisissa opetusryhmissä. Erityisen pienet ryhmäkoot saattavat rajoittaa yhteismusisoinnin mahdollisuuksia, sillä pienestä ryhmästä on vaikeaa muodostaa erillisiä laulu- ja soittoryhmiä saman oppitunnin sisällä. (Laukkanen 1981, 47–49.)

3.3 Musiikkikasvattajan työ kyläkoulussa

Peruskoulun musiikinopetus painottuu vahvasti alakouluun, joten luokanopettajien vastuu musiikkikasvattajina on suuri. Tällä hetkellä kyläkouluissa työskentelee eri sukupolvien opettajia, joiden koulutustausta musiikin osalta on vaihteleva. Koulutuksen sisällön ohella opettajan taitoihin vaikuttavat yksilön musiikillinen tausta eli harrastuneisuus sekä motivaatio omien taitojen kehittämiseen. Koulutuksesta voi saada hyvät valmiudet opettaa musiikkia, mutta aineenhallinnan näkökulmasta opettajan taidollinen lähtötaso on olennaista, sillä ainoastaan opettajankoulutuksen tarjoaman opetuksen avulla on vaikeaa saavuttaa musiikinopettajalle suotavia musiikillisia taitoja (Tereska 1984, 53).

Musiikkia kyläkoulussa opettavat opettajat kokevat pienen koulun etuna joustavuuden ja vapauden, mikä mahdollistaa esimerkiksi erilaisten musiikillisten projektien järjestämisen myös isommalle joukolle helpommin kuin oppilasmäärältään suuressa koulussa. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 47). Vaikka kyläkoulun opettajalla on usein vapauksia työnsä toteuttamisen suhteen, vaaditaan häneltä laaja-alaista osaamista. Luokanopettajan on kyettävä opettamaan lähes kaikkia oppiaineita, sillä kyläkoulun opettajista ei läheskään aina löydy osaavia ammattilaisia jokaiseen aineeseen erikseen. Tällaisissa tapauksissa musiikinopetus voi kärsiä, jos siihen tarvittavaa erikoisosaamista ei löydy koululta. Toisaalta osaamista voi löytyä runsaasti-

kin, mutta sitä ei voida välttämättä hyödyntää opetuksessa puuttuvien resurssien vuoksi. (Kilpeläinen 2010, 124–125, 128.)

Taito- ja taideaineissa kollegojen vertaistuki voi jäädä kyläkoulussa pieneksi, sillä yksi opettaja ottaa usein vastuun kustakin taito- ja taideaineesta. Tällöin opettaja joutuu tekemään kaiken itse ja ajatustenvaihto toisten musiikinopettajien kanssa on usein vähäistä, mikä saattaa vaikuttaa opettajan viihtyvyyteen työtehtävässään. Pienellä koululla työskentelevän opettajan on kuitenkin kyettävä sopeutumaan ammatilliseen eriytyneisyyteen ja kollegojen vähäisyyteen. (Kilpeläinen 2010, 128, 132; Kalaoja 1988, 22.) Nykäsen ja Väkeväisen (1998, 76–77) mukaan pienten koulujen opettajien tulisi muodostaa keskenään tuki- ja vertaisryhmiä, joissa opettajat voisivat tehdä yhteistyötä jakaen ideoita, oppimateriaaleja ja kokemuksia keskenään. Tällainen yhteistyö tukee opettajan ammatillista kehittymistä.

Pienen koulun musiikinopettajalla on siis suuri vastuu opetuksesta ja hänen on jatkuvasti laajennettava ammattitaitoaan siihen liittyvissä tehtävissä. Joskus opettajan on jopa pakon edessä hoidettava esimerkiksi säestystehtäviä koulun juhlissa, joita hän ei isommassa koulussa välttämättä hoitaisi. Uusien taitojen omaksuminen vaatii opettajalta panostusta sekä halua oppia uutta. Parhaimmillaan se kuitenkin antaa onnistumisen kokemuksia ja pätevyyden tunnetta. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 46–47.)

3.3.1 Luokanopettaja musiikkikasvattajana

Tutkintonsa perusteella luokanopettaja on pätevä opettamaan musiikkia alakoulussa, mutta laadukas musiikinopetus vaatii opettajalta paljon muutakin kuin muodollisen pätevyyden. Opettajalla on oltava sekä musiikillisia taitoja että pedagogista ymmärrystä. Näemme luokanopettajuudessa olevan etuja musiikinopetuksen näkökulmasta katsottuna, sillä luokanopettaja voi eheyttää opetusta teemojen ympärille, johon aineenopettajalla ei ole samanlaista mahdollisuutta. Luokanopettaja voi integroida musiikkia useisiin eri oppiaineisiin leikin, laulun ja pelien kautta tai sisällyttää musiikkia luokan järjestämiin päivänavauksiin sekä koulun juhliin (Kilpeläinen 2010, 144). Myös Nikkanen (2009) näkee musiikkikasvatuksen toteutuvan parhaimmillaan koulussa siten, ettei se rajoitu ainoastaan musiikintunneilla ja musiikinluokkaan.

Hän muistuttaa, että opettajalla on hieno mahdollisuus sisällyttää musiikkia koulun jokapäiväiseen elämään, niin arkeen kuin juhlaankin. (Nikkanen 2009, 59, 61.)

Kosonen (2009) painottaa, että musiikinopettajan vastuulle kuuluukin opetustuntien lisäksi juhlien järjestäminen sekä erilaisten projektien ja kulttuuritapahtumien suunnittelu ja toteutus. Juhlat kuuluvat koulujen vakiintuneisiin perinteisiin, ja ne edustavat suomalaista musiikkikasvatusperinnettä. (Kosonen 2009, 162.) Jäimme pohtimaan sitä, kuinka paljon juhlien järjestäminen lohkaisee musiikkia opettavan luokanopettajan ajasta. Toisaalta on helpottavaa, ettei juhlien organisointia jätetä tavallisesti ainoastaan musiikinopettajille, vaan vastuuta jaetaan muillekin. Kuuluuhan juhliin paljon muutakin kuin musiikillisia osuuksia.

Luokanopettajan ja musiikinopettajan työkuvaan kuuluu kyky suunnitella opetusta, toimia opetusprosessin ohjaajana sekä arvioida omaa ja oppilaiden toimintaa. Laadukkaan opetuksen kriteerejä ovat opetussisältöjen ja -menetelmien hallinta sekä vuorovaikutustaidot. Opettajan laulu- ja soittotaidot kuuluvat olennaisena osana laadukkaaseen musiikinopetukseen. Vesiojan (2006, 140–141) mukaan opettajat pitävät säestys- ja laulutaitoja musiikinopettajan ammattitaidon tukipilareina, vaikkakin musiikkiteknologian ja oppikirjojen kehitys on mahdollistanut taustanauhojen käytön opetuksessa. Äänitteet eivät kuitenkaan korvaa opettajan omien taitojen merkitystä, ja erityisesti pienillä kouluilla taitojen puute koetaan ongelmalliseksi varsinkin, jos opettaja joutuu opettamaan musiikkia ilman riittäviä musiikillisia taitoja.

Toisaalta musiikkia opettavan luokanopettajan ei tarvitse olla ekspertti kaikessa, sillä nykyäskäsitteiden mukaan opettaja on enemmän oppimisen ohjaaja kuin auktoriteetti luokan edessä. Kosonen (2009) muistuttaa, että 2000-luvun musiikinopettajuus on opettajan ja oppilaiden yhteistyötä, eivätkä opettajan taidot ole keskiössä. Parhaimmillaan opettaja on itsekin oppijan roolissa, jolloin hän pystyy jatkuvasti oppimaan omilta oppilailtaan. Musiikintuntien onnistumisen kokemukset syntyvät yhdessä soittaen ja laulaen. (Kosonen 2009, 164–165.) Ketovuori (2006, 66) toteaa musiikinopettajan keskeisimpiin tehtäviin kuuluvan monipuolisen musiikin esiin tuomisen ja siihen liittyvien näkökulmien tarkastelemisen.

Hyvä aineenhallinta tuo varmuutta musiikinopetukseen, minkä kautta opettaja kykenee innostamaan oppilaita ja viemään opetusta joustavasti eteenpäin eri tilanteiden vaatimusten mukaisesti. Musiikinopetuksen toteuttamiseen tarvittavien taitojen puuttuessa luokanopettajien ope-

tuksen suunnittelu ja toteutus voi opetussuunnitelman sijasta pohjautua oppikirjoihin. (Vesioja 2006, 183, 196, 199.) Oppikirjoja käyttäessään opettajan ei tule unohtaa opetussuunnitelmaan kirjattuja kokonaisvaltaisia kasvatustavoitteita, joita ei erikseen mainita musiikin oppikirjoissa. Opettajan on myös huomioitava, että oppikirjat ovat tekijöidensä näköisiä ja ne heijastelevat heidän käsityksiään opetettavasta aineesta. Opettajan on musiikkipedagogina suhtauduttava kriittisesti kirjojen tarjoamiin opetusmenetelmiin ja -sisältöihin sekä vertailtava niitä omaan pedagogiikkaansa. (Uusikylä & Atjonen 2000, 49.)

3.3.2 Uudistuva musiikin opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma luo raamit koulun toiminnalle. Siinä määritellään koulun tavoitteet, oppisisällöt sekä arviointikriteerit. Opetussuunnitelman perusteet pyrkivät mahdollistamaan kaikille peruskoulun oppilaille samankaltaisen yleissivistävän koulutuksen. Se antaa opettajalle rajat, joiden sisällä hän voi toteuttaa opetustaan joustavasti ottaen huomioon oppilaiden tarpeet. (Uusikylä & Atjonen 2000, 46–47.) Huusko ja Kosunen (1998) sanovat osuvasti, ettei valtakunnallinen opetussuunnitelma kuitenkaan takaa sitä, että kaikissa kouluissa annettaisiin samankaltaista opetusta. Opetuksen toteutus voi olla opettajasta riippuen hyvinkin erilaista, sillä opetussuunnitelman tulkintaan ja soveltamiseen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset tiedot ja taidot, koulutus, kokemukset sekä opetusmateriaalit (Huusko & Kosunen 1998, 206.)

Opetussuunnitelmissa on eroa siinä suhteessa, kuinka vapaat kädet ne antavat opettajille toteuttaa opetusta. Vuosien 1970 ja 2004 opetussuunnitelmat määrittelevät selkeämmin rajat opetukselle, kun taas vuosien 1985 ja 1994 versiot ovat huomattavasti väljempiä, ja opettaja saa tehdä enemmän itsenäisiä päätöksiä opetuksen sisällön suhteen. Syrjäläisen (1995) mukaan opetussuunnitelma ja sen työstäminen ovat keskeisiä asioita opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta. Opetussuunnitelmatyö asettaa opettajan haasteellisen tehtävän eteen, joka edellyttää tietoista oman työn reflektointia. Kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen on hajauttanut päätöksentekovaltaa. Opettajaa ei enää nähdä teknisen työn suorittajana, joka toimii muiden antamien ohjeiden ja vaatimusten mukaisesti. Opetussuunnitelmien uudistaminen antaa opettajalle mahdollisuuden kehittää opetusta yhteiskunnallisella tasolla. (Syrjäläinen 1995, 92–93, 116–117.)

Musiikin opetussuunnitelmissa käytetään termejä musiikkikasvatus ja musiikinopetus usein rinnakkain. Vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on käytössä termi *musiikkikasvatus*, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa musiikkikasvatus on korvattu *musiikinopetuksella*. (Vesioja 2006, 6.) Tästä johtuen myös omassa tutkimuksessamme käytämme asiayhteydestä riippuen joko termiä musiikkikasvatus tai musiikinopetus.

Kilpeläinen (2010) toteaa valtakunnallisen ja kuntakohtaisen opetussuunnitelman olevan yleensä laadittu vuosiluokkasidonnaista opetusta ajatellen. Kyläkoulujen opettajien onkin pystyttävä muokkaamaan opetussuunnitelmaa oman koulun tarpeisiin sopivaksi. Opetussuunnitelmaa laatiessaan heidän on huomioitava opettajien erityisosaamiset sekä pienen koulun vaatimukset, kuten yhdysluokkaopetus. (Kilpeläinen 2010, 114–115.)

Opetussuunnitelmatyötä ei helpota se, ettei vuoden 1986 jälkeisissä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa mainita yhdysluokkapedagogiikkaa. Tämä on yllättävää, sillä edelleen merkittävä osa suomalaisista oppilaista käy koulua yhdysluokissa. Hellström (2008, 342) toivookin, että yhdysluokkapedagogiikan kehittämistyö saisi jatkossa enemmän huomiota osakseen.

Kyläkoulujen omien opetussuunnitelmien tavoitteissa korostuvat oppilaan itsetunnon kehityksen tukeminen, muiden kannustaminen, yhteistyö, sosiaaliset taidot sekä valveutuneisuus yhteiskuntaa kohtaan. Tämän lisäksi monet koulut painottavat taito- ja taideaineita, mikä näkyy koulujen tarjoamista mahdollisuuksista suuntautua musiikkiin esimerkiksi nokkahuiluryhmän, bänditoiminnan, tanssiryhmän ja erilaisten projektien merkeissä. Erilaiset teemat ja aihekokonaisuudet kuuluvat opetukseen, jonka aihealueet nousevat usein taito- ja taideaineista. Omaileimaisuutena opetussuunnitelmissa on usein paikallisen kulttuuriperinteen vaaliminen ja kunnioittaminen. (Kilpeläinen 2010, 108–112.)

Vuoden 1970 POPS

Musiikinopetuksen asema on vaihdellut musiikkikasvatuksen historian aikana. Ennen peruskouluun siirtymistä musiikki oli kouluissa laulu-nimisenä oppiaineena. (Vesioja 2006, 13.) Peruskouluun siirtyminen tapahtui 1970-luvulla vaiheittain pohjoisesta etelään siten, että viimeisimpänä muutos astui voimaan Helsingin seudulla lukuvuonna 1977–1978 (Pietinen 2009, 25). Tuolloin koulun musiikinopetus ja musiikinopetussuunnitelma olivat laulupainotteisia,

vaikka Orff-soittimet yleistyivät 1960-luvulla, ja luova toiminta otti jalansijaa kouluissa (Suomi 2009, 75). Peruskoulun synnyn myötä laadittiin vuonna 1970 voimaan tulleet opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelma oli valtakunnallinen ja kaikkia opettajia velvoittava. Tarkoituksena oli yhtenäistää suomalaista koulutusjärjestelmää, jotta opetus olisi tasa-vertaista ympäri Suomen.

Vuoden 1970 musiikin opetussuunnitelma keskittyy vahvasti opetuksen toteuttamiseen ja yhdessä toimimiseen. Se antaa opettajalle selkeitä ja konkreettisia ohjeita, kuinka toimia esimerkiksi laulua opettaessa tai säestäessä. Opetussuunnitelma pitää sisällään pedagogisia neuvoja. Näistä mainittakoon oppitunnin organisointiin liittyvä neuvo:

”On välttämätöntä, että opettaja järjestää työnsä tarkoin: suorittaa sopivia esiharjoituksia, antaa välttämättömät neuvot jo ennen kuin soittimet jaetaan, antaa selviä ohjeita soiton aikana, mahdollisuuksien mukaan soittaa itse mukana ja innostaa oppilaita yhteiseen esitykseen (Peruskoulun opetussuunnitelmatyöryhmän mietintö 1970, 278–279).”

Näin tarkkoja ohjeistuksia ei ole enää löydettävissä myöhemmin julkaistuissa opetussuunnitelmissa. Kauppinen (2009, 53) tosin mainitsee, että vuoden 1970 opetussuunnitelmassa olevat konkreettiset ohjeet opetuksen osalta voisivat auttaa edelleenkin aloittelevia musiikinopettajia.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa soittamisen asema alkaa vakiintua laulun rinnalla. Musiikinopetuksen työtavat koostuvat viidestä sisältöalueesta, joita ovat laulu ja soitto, äänenmuodostus, sävelkorvan koulutus, luova ilmaisu sekä kuuntelu. Opetussuunnitelmassa puhutaan rytmii- ja melodiasoittimista, kuten nokkahuilusta. Termi *rytmi- ja melodiasoittimet* esiintyykin kaikissa vuoden 1970 jälkeisissä peruskoulun opetussuunnitelmissa, mutta vuonna 1970 opettajaa kehoitetaan sisällyttämään soittamista opetukseen mahdollisuuksien mukaan. Myöhemmin soiton on katsottu kuuluvan osaksi opetusta automaattisesti. Kuitenkin vuoden 1970 POPS rohkaisee kouluja muodostamaan kuoron ja orkesterin, joiden tulee toimia osittain koulupäivän ulkopuolella. Huomionarvoista on, että opetussuunnitelmassa on erikseen luku ”14.4. Musiikkikerhot”. Tuolloin vapaaehtoisen kerhotoiminnan merkitystä ja harrastuneisuutta on painotettu huomattavasti enemmän kuin myöhemmissä opetussuunnitelmissa. (POPS 1970, 277–287.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa opettajaa kannustetaan integroimaan musiikkia osaksi muita oppiaineita ja tekemään koulusta näin eheämmän kokonaisuuden. Opetuksessa on huomioitava ajankohtaisuus ja se, millaista musiikkia oppilaat kuuntelevat vapaa-ajallaan. Lisäksi se kannustaa opettajaa hyödyntämään teknologiaa opetuksessaan. Vuoden 1970 opetussuunnitelma keskittyy opetuksen toteuttamiseen ja sisältöihin, eikä arviointi ole keskiössä. (POPS 1970, 277–287.)

Vuoden 1985 POPS

Jos vuoden 1970 opetussuunnitelmassa on vähän merkintöjä arvioinnista, jättää vuoden 1985 opetussuunnitelma arvioinnin käsittelemättä kokonaan. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa tuodaan esille musiikin elementit, joita ovat dynamiikka, sointiväri, rytmi ja tempo, melodia, harmonia sekä muoto. Sen jälkeen ne mainitaan sekä vuoden 1994 että 2004 opetussuunnitelmien perusteissa. Opettajan oman tulkinnan merkitys kasvaa huomattavasti verrattuna vuoden 1970 opetussuunnitelmaan. (POPS 1985, 191–200.)

Uutena terminä opetussuunnitelmassa esiintyy kokonaisopetus, jolla tarkoitetaan oppiaineiden välistä eheytyä. Opettajaa kehoitetaan suunnittelemaan opetus teemojen ympärille, mikä tulee myös yhdysluokkien musiikinopetusta. Kiinnitimme huomiota myös siihen, että vuoden 1985 opetussuunnitelmasta löytyy oma lukunsa yhdysluokkaopetukselle. Siinä mainitaan, että musiikinopetus pyritään järjestämään vuosiluokittain kunkin oppilaan yksilölliset valmiudet huomioiden. (POPS 1985, 43, 192.)

Vuonna 1985 ei enää puhuta mahdollisuuksien mukaan toteutettavasta soitosta, vaan soitonopetuksen merkitys on muistettava laulun ohella ja annettava jokaiselle oppilaalle hänelle sopiva soitin. Sellaisten oppilaiden, jotka opiskelevat musiikkia koulun ulkopuolella, on annettava osallistua soittoon omilla soittimillaan. (POPS 1985.) Vaikka soitto on vakiinnuttanut asemansa koulun musiikinopetuksessa 1980-luvulla, näyttää siltä, että vuoden 1985 POPS painottaa myös musiikin teorian merkitystä enemmän kuin edeltäjänsä.

Vuoden 1994 POPS

Verrattuna aiempiin opetussuunnitelmiin vuoden 1994 POPS on suppea ja väljä. Siitä puuttuu luokka-astejaottelu sen suhteen, mitä sisältöjä kullakin luokalla opiskellaan. Tämän vuoksi kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelman merkitys opettajan työn ohjaajana korostuu. (POPS 1994, 97–98.) Olisikin mielenkiintoista vertailla eri kuntien kuntakohtaisia opetussuunnitelmia, sillä jos 1970-luvulla on ollut tarkoitus yhtenäistää Suomen koulutusjärjestelmää, mahdollistaisi väljä valtakunnallinen opetussuunnitelma hyvin erilaisen musiikinopetuksen järjestämisen eri puolilla Suomea. Juntusen (2007, 60) mukaan vuoden 1994 POPS antoi lähinnä suuntaa-antavia ideoita ja ohjeita opettajille, joiden vastuulle jäi tehdä päätökset opetuksen sisällöistä ja tavoitteista. Epätäsmällinen ja koulujen päätösvaltaa korostava opetussuunnitelma saikin aikoinaan paljon kritiikkiä osakseen (Suomi 2011, 12).

Kauppinen (2009) mukaan kuntakohtaisten opetussuunnitelmien kehittämistyö alkoi 1980-luvulla, mutta 1990-luvulla päätäntävaltaa siirrettiin huomattavasti kunnille. Vuoden 1994 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden oli siis tarkoitus toimia pohjana paikallisille opetussuunnitelmille. (Kauppinen 2009, 55.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmaan kirjatuissa tavoitteissa painottuvat sosiaaliset taidot, kuten vuorovaikutus ja tunne-elämä. Musiikilla on keskeinen tehtävä tunne-elämän kehittymisessä. Lisäksi musiikinopetuksen nähdään tarjoavan runsaasti mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen niin muiden oppilaiden kuin ympäröivän yhteisön ja kulttuurielämän kanssa. (POPS 1994, 97–98.) Musiikinopetuksen tulee olla monipuolista ja tutkivan asenteen herättävää. Oppilaan on opittava peruskoulun musiikinopetuksen aikana perusteet ainakin yhdestä soittimesta. Kuitenkin lähtökohtana musiikkikasvatuksessa on kuuntelu.

Opetussuunnitelmaan kirjattujen sisältöjen niukkuudesta huolimatta se tarjoaa myös uusia näkökulmia perusopetukseen. Termi *aihekokonaisuus* saa uusia merkityksiä. Aihekokonaisuuksi muodostuvat kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveystieteiden kasvatus, tietotekniikan käyttötaito, viestintäkasvatus, ympäristökasvatus ja urheilukasvatus. Aihekokonaisuuksien tulee olla näkyvillä kaikissa oppiaineissa. Vaikka kokonaisvaltaisuus huomioidaan opetussuunnitelmassa, jää kyläkoulun kannalta oleellinen seikka, yhdysluokkaopetus, puuttumaan. (POPS 1994.)

Vuoden 1994 POPS lähestyy oppimista konstruktivismiin näkökulmasta, joka on edelleen valitsevana suuntauksena oppimiskäsityksestä puhuttaessa. Oppimisessa korostetaan entistä voimakkaammin oppilaan omaa aktiivista roolia ja kokemusmaailmaa opettajan toimiessa oppimisen ohjaajana. (Johansen & Ferm 2007, 71; Kauppinen 2009, 55.)

Vuoden 2004 POPS

Tehdessämme tätä tutkimusta peruskoulussa on voimassa vuoden 2004 opetussuunnitelma. Se on sitova ja jokaista opettajaa velvoittava asiakirja, vaikkakin opettajalle jää paljon myös itsenäistä harkintavaltaa oman opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle.

Musiikinopetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään omat kiinnostuksen kohteensa musiikista, rohkaista häntä toimimaan musiikin parissa sekä antaa oppilaalle musiikillisia ilmaisuvälineitä. Musiikinopetuksen tavoitteena on laajentaa oppilaan tietoa suomalaisesta musiikkikulttuurista sekä eri aikakausien ja kulttuurien musiikista. Oppilas rakentaa omaa musiikillista identiteettiään sekä kehittää sosiaalisia taitojaan ja pitkäjänteisyyttä. Musiikin perustana ovat yksin ja yhdessä musisoiminen sekä musiikin kuuntelemisen tuomat merkitykselliset kokemukset. Työtapoina vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ovat laulaminen, soittaminen, kuuntelu, liikunta sekä luova toiminta. Oppilasta rohkaistaan ilmaisemaan itseään eri musiikillisia keinoja käyttäen. Opetussuunnitelmassa nostetaan useaan otteeseen esille oppilaan oman musiikillisen keksinnän merkitys. Myös monikulttuurisuus on huomioitu vahvemmin kuin edellisillä vuosikymmenillä. (POPS 2004, 230–232.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet tuo esille uusia termejä, kuten *musiikillinen identiteetti*, *media* ja *erilaisuuden hyväksyminen*. Lisäksi rytmi- ja melodiasoitinten rinnalla käytetään määritelmää *keho- ja sointusoittimet*. Myös luokkajako-ajattelu muuttuu, sillä opetussällöt jaetaan luokille 1–4 ja luokille 5–9. Nähtävissä on myös tavoitteiden madaltumista, sillä esimerkiksi vuoden 1985 opetussuunnitelmassa opettajaa kehoitetaan toteuttamaan rytmidiktaatteja ja intervallikuunteluja, kun vuoden 2004 tavoitteissa mainitaan pysyminen rytmissä ja perussykkeen hahmottaminen. (POPS 1985, 2004.)

Edeltäjiinsä verrattuna vuoden 2004 opetussuunnitelma nostaa arvioinnin merkityksen uudelle tasolle, sillä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan on listattu selkeästi. Nämä

kriteerit ohjaavat opettajan toimintaa. (POPS 2004, 232.) Mielestämme asetetut tavoitteet ovat melko korkeat ja numeron kahdeksan saadakseen on oppilaan hallittava monipuolisesti musiikin sisältöalueita. Myös Mäkeläinen ja Räsänen (2006) kuvailevat musiikin opetussuunnitelman perusteita vaativaksi. Sen monipuolinen toteutus edellyttää opettajalta hyviä musiikillisiä valmiuksia sekä pedagogisia taitoja. (Mäkeläinen & Räsänen 2006, 14.)

Yhteenvedona voimme todeta, että opetussuunnitelman sisältöjen painopisteet ovat muuttuneet. Peruskouluun siirtymisen jälkeisestä ajasta lähtien musiikkikasvatuksessa jalansijaa on saanut populaarimusiikki ja sen sisällä bändisoitto (Mansnerus 2006, 57; Väkevä & Westerlund 2006, 34).

3.3.3 Musiikinopetuksen oppimateriaalit ja työskentelymuodot

Opetussuunnitelman ohella opettajan työtä ohjaavat erilaiset oppimateriaalit, kuten oppikirjat, jotka ovat opetustyössä käytetyimpiä apuvälineitä. Vielä 1980-luvulla kouluhallitus tarkasti, että oppikirjat noudattivat valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Vuodesta 1992 alkaen oppimateriaaleja ei olla enää kontrolloitu, vaan vastuu on siirtynyt oppimateriaalien laatijoille sekä niitä hyödyntäville opettajille. (Hellström 2008, 254; Uusikylä & Atjonen 2000, 143–145.)

Oppimateriaaleissa on tapahtunut suuria muutoksia ja kehittymistä viimeisten vuosikymmenien aikana. Perinteisten oppikirjojen ja opettajanoppaiden lisäksi opettajalla on nykyään käytössään myös laaja kirjo muita välineitä ja materiaaleja. Yksi syy välineistön monipuolistumiseen piilee teknologian nopeassa kehityksessä. Uusien teknologiaa hyödyntävien laitteiden, kuten dokumenttikameran ja tietokoneen lisäksi erilaisten kirjallisten, visuaalisten, auditiivisten, audiovisuaalisten ja digitaalisten oheismateriaalien määrä on kasvanut merkittävästi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 140–141.)

Opettajalla on nykyään miltei rajaton mahdollisuus hyödyntää erilaisia oppimateriaaleja, mutta se ei aina takaa laadukasta opetus- ja oppimisprosessia. Opettajia usein arvostellaan siitä, että opetus etenee liiaksi oppikirjojen ja opettajanoppaiden mukaan. Kritiikin rinnalla on hyvä muistaa, ettei luokanopettaja kykene tekemään kaikkea materiaaleista lähtien itse, sillä varsinkin noviisivaiheessa valmiit suunnitelmat keventävät työn kuormittavuutta ja helpottavat

siinä jaksamista. Kritiikkiin on kuitenkin myös aihetta, sillä joidenkin opettajien kohdalla oppikirjat kahlitsevat opetusta, ja ne voivat muodostua ensisijaisiksi työtä ohjaaviksi tekijöiksi. (Hellström 2008, 254, 270; Uusikylä & Atjonen 2008, 145–146.)

Musiikinopetuksessa emme näe oppikirjasidonnaisuuden olevan ongelma, sillä musiikinopettajan on rakennettava oppitunnit erilaisia työtapoja hyödyntäen, eikä musiikinkirjoja ole tarkoitus käydä läpi sivu sivulta tarkassa järjestyksessä. Nykyään musiikin opettajanoppaat ovat mielestämme luokanopettajan työtä helpottavia ja musiikinopetuksen laatua parantavia.

Musiikin didaktiikka (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988) jakaa musiikinopetuksen työtavat laulamiseen, soittamiseen, liikuntaan, luovaan ajatteluun ja toimintaan sekä kuuntelukasvatukseen. Kirjassa *Musiikki varhaiskasvatuksessa* (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piironen & Mäkinen 1993) musiikilliset työtavat jaotellaan puolestaan seuraavasti: musiikin kuuntelu, laulaminen, soittaminen ja musiikkiliikunta. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteista voidaan erottaa musiikinopetuksen eri osa-alueita, jotka ovat äänenkäyttö, yhteissoitto, musiikillinen keksintä ja musiikin kuunteleminen. Musiikillisen keksinnän ja musiikin eri elementtien opetuksessa puhutaan myös liikkumisesta. Tässä pro gradu -tutkielmassa olemme päätyneet jakamaan työtavat laulamiseen, soittamiseen, kuuntelukasvatukseen sekä musiikkiliikuntaan. Katsomme musiikillisen keksinnän ja musiikin teorian integroituvan jokaiseen osa-alueeseen.

Termi *musiikillinen keksintä* on suomalaisessa musiikkikasvatuksessa vailla selkeää määritelmää. Jylhän (2009) mukaan musiikillinen keksintä on yksi vuoden 2004 opetussuunnitelman keskeisimmistä tavoitteista. Vaikka musiikillinen keksintä ei ole voimakkaasti esillä suomalaisessa koulumaailmassa, on opettaja velvoitettu sisällyttämään tällaista toimintaa opetukseensa. Hän määrittelee tutkimuksessaan musiikilliseen keksintään kuuluvan improvisoinnin, säveltämisen, sovittamisen, kuuntelemisen ja äänikerronnan. (Jylhä 2009, 5, 18.)

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa musiikin sisältöalueita lähinnä opettajan näkökulmasta ja nostamme esille sellaisia seikkoja, joiden katsomme kuuluvan osaksi luokanopettajan ammatillista kehittymistä musiikinopettajana.

Laulaminen

Laulaminen on musiikintuntien yleisin työskentelymuoto. Se vaatii opettajalta oman laulutaidon lisäksi tietoa ja ymmärrystä äänenkäytöstä sekä taitoa ohjata moniäänistä laulua ja kuoroa. (Vesioja 2006, 145, 199.) Tereska (1984, 21) mainitsee laulun olevan musiikinopettajan ensisijainen työväline soittotaitoa väheksymättä. Opettajan ymmärrys äänenkäytöstä on tärkeää, sillä usein koulu on ainut paikka, jossa oppilas laulaa ohjatusti (Mäkeläinen & Räsänen 2006, 27).

Laulaminen on luonnollinen tapa tuottaa musiikkia, sillä jokainen kykenee ilmaisemaan oman äänensä avulla erilaisia melodioita, rytmejä, rakenteita ja muita musiikin elementtejä. Äänenkäytön moniulotteisuudesta huolimatta laulaminen mielletään usein tietyn melodiapätkän puhtaasti laulamiseen. Taitava opettaja näkee äänenkäytön kuitenkin laajempänä ilmiönä. Luonnollisimmillaan laulaminen tapahtuu spontaanisti esimerkiksi lapsilla leikin yhteydessä. (Kroksfors 1985, 8.; Mäkeläinen & Räsänen 2006, 26–27.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan peruskoulun ensimmäisillä luokilla musiikintuntien laulukokemusten tulisi ohjata kohti oikeanlaista, luonnollista ja luovaa äänenkäyttöä. Äänenkäytön ja laulun tulisi mahdollistaa oppilaan itseilmaisu. Äänenkäytön harjoitukset voivat koostua loruista, puhumisesta tai laulamisesta. Opetus etenee vähitellen kohti vaikeampia ja moniäänisiä lauluja. (POPS 2004, 232–234.)

Opettajan innostuneisuus ja positiivinen asenne laulamista kohtaan ovat merkityksellisiä lapsen äänenkäytön ja laulamisen taitojen kehittymisen kannalta. Opettaja toimii omalla esimerkillään äänenkäytön muodostamisen mallina. Parhaimmillaan laulun avulla voidaan edistää ja ylläpitää luokan yhteishenkeä. Hyvässä ilmapiirissä oppilas uskaltaa laulaa ja parhaimmillaan kokee laulamisen ilmaisun välineenä. (Linnankivi ym. 1988, 122; Hongisto-Åberg ym. 1993, 106.)

Opettaja voi innostamisen sijaan olla myös esteenä positiivisten kokemusten saavuttamiselle. Välttääkseen negatiivisten kokemusten syntymisen opettajan on huomioitava ryhmän taitotasot ja muut erityistarpeet valitessaan opetusmenetelmiä. Esimerkiksi laulukokeen tarpeellisuutta ja toteutustapaa on syytä pohtia, sillä pahimmillaan se voi viedä motivaation laulua kohtaan

kokonaan. Laulamisen kannustaminen on tärkeää, sillä oppilaan epävarmuus omasta äänestä, väärin laulamista tai nolatuksi tulemisesta voivat estää positiivisten laulukokemusten syntymiseen. (Krokfors 1985, 45, 139.)

Laulun opetuksessa on hyvä käyttää erilaisia opetusmenetelmiä ja oppimista tukevia apuvälineitä. Toimivaksi koettuja oppimista tukevia menetelmiä ovat muun muassa kaikumenetelmä sekä graafisten merkkien ja käsimerkkien käyttö. Apuna voidaan käyttää myös nuotteja joko itsenäisesti kirjasta melodialinjaa seuraten tai taululta opettajan johdolla. Laulumelodian opetteluun tukena voidaan käyttää myös pianoa tai äänitteitä. (Linnankivi ym. 1988, 134–139.)

Soittaminen

Soitonopetuksen tavoitteena on herättää oppilaiden kiinnostus soittamista kohtaan, rohkaista heitä itseilmaisuuksiin ja antaa elämyksiä niin yksin kuin yhdessä soittaen. Parhaimmillaan soittaminen motivoi lasta omaehtoiseen musiikin harrastamiseen. Oppilaiden tulisi saada musiikintunneilla omakohtaisia soittokokemuksia ja kehittyä soittotaidoissaan. Soittamisen kautta oppilaat oppivat musiikin perusasioita, joita ovat rytmi, melodia, harmonia, sointiväri, muoto ja dynamiikka. Soittaminen yksin ja yhdessä opettaa lasta kuuntelemaan toisia ja odottamaan omaa soittovuoroaan. (POPS 2004, 232–233; Krokfors 1985, 60.)

Koulussa käytettävistä soittimista käytetään erilaisia nimityksiä riippuen siitä, millaisin periaattein soittimet on jaoteltu erilaisiin kategorioihin. Hongisto-Åberg ym. (1993) jakavat soittimet kehosoitimiin, rytmisoitimiin, melodiasoitimiin ja kansanomaisiin lastensoitimiin. Linnankivi ym. (1988) puolestaan jaottelevat soittimet kahden periaatteen mukaisesti, joko rytmis- ja melodiasoitimiin tai ravistettaviin, hangattaviin, näppäiltäviin, puhallettaviin ja rytmisoitimiin. Tässä tutkimuksessa olemme päätyneet käyttämään termejä koulusoittimet ja bändisoittimet. Yleisimpiä koulusoittimia ovat nokkahuilu, laattasoittimet, kantele ja erilaiset rytmisoittimet. Bändisoittimiksi laskemme rummut, sähkökitaran, sähköbasson ja sähköpianon. Bändisoittamiseen olennaisena osana kuuluu mikrofoniin käyttö laulussa. Sekä koulusoittimet että bändisoittimet sisältävät niin rytmis- kuin melodiasoitimia. Bändisoittimien hallittu ottaminen vaatii opettajalta erilaisia valmiuksia kuin koulusoittimien käyttö. Soittoon ja sen ohjaukseen kuuluu säästystaidon lisäksi olennaisena osana esitysten ja yhtyesoiton johtamisen taidot (Vesioja 2006, 146).

Koulusoittimia ja bändisoittimia ei tulisi nähdä toisiaan poissulkevin vaihtoehtoina. Usein kouluopetuksessa voidaan käyttää sekä koulusoittimia että bändisoittimia samanaikaisesti. Esimerkiksi laatta- ja rytmisoittinten käyttö bändisoitossa aktivoi enemmän oppilaita yhteissoittoon ja antaa erilaisia sointivärejä kappaleeseen. Opettajan omat taidot ja tiedot vaikuttavat yhtyesoiton toteuttamiseen koulussa. Opettajan ei tarvitse olla virtuoosi jokaisessa instrumentissa, mutta perustaitojen hallinta on tärkeää. Opettajan on kyettävä ohjeistamaan oppilaita soittoasunnoissa ja -tekniikassa. Yksi tärkeimmistä taidoista on kuitenkin sovitustaidot. Opettajan on kyettävä sovittamaan kappaleet oppilaiden taitotasoa vastaavaksi ja sellaisiksi, että ne kuulostavat hyvältä siitä huolimatta, että ne ovat helppoja.

Soiton järjestäminen vaatii opettajalta organisointikykyä, sillä toimivan kokonaisuuden luodakseen opettajan on mietittävä etukäteen tunnin kulku. Hänen on suunniteltava mitä soittimia tunnilla käytetään, missä vaiheessa soittimet otetaan käyttöön, mitä soittimilla soitetaan sekä miten soitto lopetetaan ja miten soittimet kerätään pois. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 137.)

Kuuntelukasvatus

Koulussa tapahtuva ohjattu musiikin kuuntelu tutustuttaa oppilaan erilaisiin musiikkikulttuureihin ja aikakausiin sekä ohjaa häntä havainnoimaan erilaisia äänimaailmoja. Lisäksi oppilas oppii arvioimaan kuunneltavaa musiikkia, tunnistamaan eri musiikkityylejä sekä ilmaisemaan kuuntelukokemustaan verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla. Kuuntelukasvatuksen avulla voidaan harjoitella myös keskittymistä. (POPS 2004, 232–234.) Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on herättää lapsen musiikin kuuntelun tarve sekä kehittää hänen luovaa musiikillista ilmaisuaan ja ajatteluaan. Kuuntelukasvatus edistää myös lapsen musiikillista tietämystä ja musiikin peruselementtien tuntemusta, joita ovat sointiväri, rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka ja muoto. (Linnankivi ym. 1988, 216–217; Hongisto-Åberg ym. 1993, 91.)

Perinteisesti musiikin kuunteleminen yhdistetään äänitteiden kuunteluun tai konserttikäynteihin. Koulun kuuntelukasvatus tulisi kuitenkin nähdä laajemmin, sillä myös oppilaiden soittaminen ja laulaminen ovat arvokkaita kuuntelun näkökulmasta. Hongisto-Åberg ym. (1993, 94–95) painottavat, että koulussa tapahtuvalle kuuntelulle on asetettava aina jokin tavoite, joka määrää kuunneltavan musiikin sekä työskentelytavat. Kuuntelutilanteet vaativat selkeät ohjeet, joista oppilaille käy selväksi tehtävän tarkoitus, eli mitä kuunnellaan, miten ja miksi.

Opettaja voi käyttää opetuksessaan tavoitteista riippuen erilaisia kuuntelutapoja. Kirjassa *Musiikki varhaiskasvatuksessa* (1993) aktiivinen kuuntelu jaetaan seuraaviin kuuntelun lajeihin: luova, keskittynyt ja sisäinen kuuntelu. Luovassa kuuntelussa ilmaistaan musiikin herättämiä tunteita liikkeen, draaman, tanssin, piirtämisen tai maalaamisen muodossa. Keskittynyt kuuntelu kehittää oppilaan kykyä havainnoida musiikin eri elementtejä sekä kykyä tunnistaa teemoja ja nimetä instrumentteja. Sisäisessä kuuntelussa pyritään seuraamaan esimerkiksi melodian kulkua ilman kuuloärsykettä. Myös sisäinen laulaminen on osa tätä kuuntelumuotoa. (Hongisto-Åberg yms. 1993, 93.)

Musiikkiliikunta

Oppilaalla on luontainen tarve liikkua, mikä tulisi huomioida musiikinopetuksessa. Musiikkiliikunta on yksi musiikkikasvatuksen osa-alueista, joka perustuu omalla keholla ilmaisuun. Ihmisen luontaista tapaa reagoida musiikkiin liikkumalla tulisi tukea ja liikkeen yhdistäminen musiikkiin tulisi nähdä osana musiikinopetusta. Tavoitteellisella musiikkiliikunnalla voidaan saavuttaa kokonaisvaltaisia keholla ilmaisun kokemuksia ja elämyksiä. Päämääränä on kehittää oppilaan rytmitajua, kuuntelutaitoja, keskittymistä sekä itseilmaisua keksien, esittäen ja erilaisiin tunnetiloihin eläytyen. (Mäkeläinen & Räsänen 2006, 29.; Hongisto-Åberg 1993, 156.)

Musiikkiliikunnan tärkein työskentelyväline on oma keho. Musiikkia voi ilmaista erilaisin liikkein, mutta kehoa voi käyttää myös instrumenttina. Yksi käytetyimmistä muodoista koulussa on kehorytmit eli ”*body percussion*”. Siinä tuotetaan erilaisia ääniä ja rytmejä kaikkia kehon osia hyödyntäen. (Mäkeläinen & Räsänen 2006, 29.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ei käytetä termiä musiikkiliikunta, vaan liikuminen nähdään yhtenä työskentelymuotona itsensä ilmaisun ja musiikin elementtien oppimisen yhteydessä. Opetussuunnitelmasta poiketen alan kirjallisuudessa puhutaan usein musiikkiliikunnasta (ks. Linnankivi ym. 1988; Hongisto-Åberg ym. 1993).

3.4 Musiikinopetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Juvonen (2006) jakaa tutkimuksessaan musiikkikasvatuksen haasteet neljään kategoriaan: opetukseen liittyvät mahdolliset ongelmat voidaan nähdä johtuvan opetussuunnitelmasta, opettajasta, oppilaista tai välineistä. (Juvonen 2006, 78.)

Opetussuunnitelman suurin haaste on sen laajuus. On miltei mahdotonta saada musiikin opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet toteutettua perusopetuksen tuntikehykseen sisältyvien musiikintuntien puitteissa. Haasteena koetaan myös ristiriita oppilasryhmän suuren koon ja vähien viikkotuntien välillä. Useat luokanopettajat pitävät opetussuunnitelman sisältöjä vaikeana varsinkin, jos heidän omat taidot eivät ole riittävät opetussuunnitelman toteuttamiseen. (Juvonen 2006, 85–86.)

Musiikin opetussuunnitelman toteuttamista alakoulussa voi vaikeuttaa se, että osalla kouluista on pula pätevistä musiikinopettajista. Luokanopettajat ovat muodollisesti päteviä opettamaan musiikkia, mutta käytännössä heidän taitonsa eivät aina riitä laadukkaan opetuksen toteuttamiseen. Ongelma voi korostua pienissä kouluissa, sillä jonkun on aina otettava vastuu musiikinopetuksesta, vaikka siihen tarvittavia taitoja ei löytyisikään. Yksi selitys pätevien opettajien puulaan voi olla siinä, että yhä harvemmat opettajankoulutuslaitokset tarjoavat kattavan mahdollisuuden erikoistua musiikkiin. Tällöin henkilökohtaisten taitojen ja aiemman harrastuneisuuden merkitys on huomattavan suuri. Musiikkia harrastamattomien opettajaopiskelijoiden on tehtävä paljon työtä, jotta heidän taitonsa kehittyisivät vastamaan musiikinopetuksen vaatimuksiin. Heikko taitotaso laulamissa ja soittamisessa huomataan välittömästi. (Juvonen 2006, 87–88.)

Nikkanen (2009) näkee Juvosen tavoin ongelmallisena sen, jos luokanopettajalla ei ole riittäviä musiikillisia valmiuksia. Jos opettajan omat taidot ovat puutteelliset, ei hän kykene antamaan riittävästi tukea oppilaiden musiikilliselle kehitymiselle. Perinteinen ratkaisu tällaisissa tilanteissa voi olla se, että ainoastaan ennestään taitavat soittajat ja laulajat pääsevät osallistuman aktiivisesti tunneilla ja erilaisissa esiintymisissä. Hyvän opettajan tunnistaakin siitä, että hän osaa sovittaa kappaleita kaikille sopiviksi. (Nikkanen 2009, 63.) Myös Ahonen (2009) pohdiskelee musiikkia opettavien luokanopettajien taitoihin liittyvää problematiikkaa toteuta-

malla, ettei ammattimaisen musiikinopetuksen edellyttämälle taitotasolle voi päästä ainoastaan opettajankoulutuslaitoksen tarjoaman musiikinopetuksen avulla. Soittamaan ei voi oppia kuin pitkäjänteisellä harjoittelulla, joten ilman minkäänlaista harrastetaustaa luokanopettajan taidot jäävät helposti puutteellisiksi. (Ahonen 2009, 221.)

Luokanopettajien musiikillinen osaamistaso ja pätevien opettajien löytäminen kouluihin näyttää olevan merkittävä puheenaihe ja osittain myös huolenaihe. Toisaalta Suomen kouluista löytyy myös suuri määrä taitavia luokanopettajia, jotka eivät välttämättä ole erikostuneet musiikkiin. Ei voida kuitenkaan kiistää, etteivätkö tällaiset opettajat olisi saaneet koulutusta musiikkiin harrastuneisuuden kautta.

Siinä tapauksessa, että opettaja kokee tarvitsevansa lisäkoulutusta musiikinopetukseen, on hänen päästävä koulutuksiin. Opettajien jatkokouluttautuminen saattaa olla pienillä kouluilla vaikeaa, sillä irrottautuminen muutaman opettajan koulusta hankaloituu, jos työnantaja ei kustanna sijaista. Joskus opettajat joutuvat maksamaan koulutuksen itse, mikä vähentää opiskeluhaluutta. (Nykänen & Väkeväinen 1998, 67–68.)

Taitavan opettajan lisäksi monipuolisen opetuksen järjestäminen vaatii kattavan opetusvälineistön ja -materiaalit, joita ilman musiikinopetus muodostuu haasteelliseksi. Perinteisten soitinten lisäksi nykyaikaisessa opetuksessa hyödynnetään bändisoittimia sekä elektroniikkaa. Musiikkiteknologia voi edesauttaa esimerkiksi niiden oppilaiden osallistumista opetukseen, joita perinteinen laulaminen ja soittaminen eivät motivoi. Soittimet ja tekniset laitteet ovat kalliita, joten välineistön monipuolisuus riippuu käytettävistä resursseista sekä siitä, mihin kunnan ja koulun päätöksentekijät suuntaavat käytettävissä olevat rahat. (Juvonen 2006, 88–90.) Resurssien vähyden lisäksi bändisoiton haasteisiin kuuluu se, ettei yhtyesoitto ole ensisijaisesti suunnattu suurelle ryhmälle. Kolmenkymmenen oppilaan luokkaa on vaikea saada soittamaan ja laulamaan lauluja, jotka ovat tarkoitettu laulettavaksi soololauluna tai elektronisin taustoin. (Fletcher 1989, 154.)

Oppilasryhmien heterogeenisuus asettaa haasteita musiikinopetukselle. Opettajan on otettava huomioon oppilaiden musiikilliset kyvyt, oppimisvaikeudet ja kulttuurilliset taustat. Esimerkiksi maahanmuuttajien uskonnollinen vakaumus saattaa rajoittaa joitakin musiikinopetuksen toimintamuotoja. (Juvonen 2006, 90.) Musiikinopettajan on jatkossa tiedostettava yhä voi-

makkaammin monikulttuurisuuden vaikutukset, eikä oppilaan voi automaattisesti olettaa olevan kansalaisuudeltaan suomalainen tai vakaumukseltaan kristitty (Westerlund & Muukkonen 2009, 242). Kyläkoulujen osalta monikulttuurisuuden näkökulma ei tosin ole toistaiseksi yhtä merkittävä kuin suurissa kaupungeissa, joissa etnisillä taustoilla varustettuja oppilaita on huomattavasti enemmän.

Oppilaat ovat myös taidollisesti hyvin eritasoisia, sillä osa harrastaa musiikkia vapaa-ajallaan ja toiset eivät ole lainkaan kiinnostuneita musiikista. Taitotasoeroista huolimatta opettajan on usein kyettävä organisoimaan opetus niin, että kaikki oppilaat soittavat tai laulavat samaa melodiaa tai rytmiä yhtä aikaa. Muissa oppiaineissa oppilas voi usein edetä tehtävän parissa omassa tahdissa, vaikka tehtävä olisikin sama. Vaativaksi musiikinopetuksen tekee myös ajoittain korkea melutaso tai häiriökäyttäytyminen opetuksen aikana. Opettaja ja oppilaat edustavat eri sukupolvia, eivätkä käsitykset musiikista tai kulttuurista välttämättä kohtaa. Opettajan onkin seurattava musiikkiteollisuudessa tapahtuvia muutoksia sekä opeteltava uusia opetusmenetelmiä esimerkiksi musiikkiteknologian osalta. (Juvonen 2006, 90–92.)

Ketovuori (2006) näkee musiikinopetuksessa haasteelliseksi sellaiset tilanteet, joissa oppilaat osoittavat passiivisuutta tai torjuvaa asennetta musiikkia ja sen oppisisältöjä kohtaan. Osaltaan kiinnostuksen puuttuminen voi johtua siitä, ettei oppilaalla ole ollut lainkaan tarttumispintaa musiikkiin koulun ulkopuolella. Tällaisissa tilanteissa opettaja ei saa erehtyä luulemaan, ettei oppilaalla olisi edellytyksiä musisoimiseen, vaan on keksittävä uudenlaisia lähestymistapoja, jotta kaikki saataisiin mukaan toimintaan. (Ketovuori 2006, 66.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella yhden musiikkia opettavan kyläkoulun luokanopettajan ammatillista kehittymistä työuran alusta tähän päivään. Aiheenrajaus on melko laaja, sillä tutkimus keskittyy kolmeen teemaan, jotka ovat opettajan ammatillinen kehittyminen, musiikinopetus ja kyläkoulu. Aiheenrajausta voidaan kuitenkin perustella sillä, että lähestymme kaikkia näitä aihealueita yhden opettajan kokemana, mikä mahdollistaa laajankin aineiston käsittelemisen. Liian suppea aiheenrajaus yhtä opettajaa koskevassa tapaustutkimuksessa vähentäisi mielestämme tutkimuksen luotettavuutta.

Aikaisemmat tutkimukset ovat tarkastelleet näitä teemoja omina kokonaisuuksinaan, ja tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena onkin yhdistää kyläkoulu ja musiikinopettajana kehittyminen. Kyläkoulua koskevaa tutkimusta ei ole tehty Suomessa kovin paljon. Kyläkoulua koskevia väitöskirjoja ovat tehneet esimerkiksi Esko Kalaoja (1982), Taina Peltonen (2002) sekä Risto Kilpeläinen (2010). Heidän lisäksi tärkeä suomalainen kyläkoulun tutkija on professori Eira Korpinen, jonka viimeisin toimittama teos *Eläköön kyläkoulu!* ilmestyi vuonna 2010.

Opettajan ammatillista kehittymistä on tutkittu enemmän kuin kyläkoulua. Suomessa 1990-luvulla tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Hannele Niemi (1995), Anneli Niikko (1998) sekä Matti Meriläinen (1999). Ammatillista kehittymistä vaiheteorioiden avulla ovat tutkineet muuan muassa sveitsiläinen Huberman (1992) ja suomalainen Lähteenmäki (1992). Novii-ekspertti-tutkimuksen on puolestaan tehnyt alun perin tutuksi Berliner (1988).

1970-luvun alussa Suomi siirtyi vaiheittain peruskouluun, ja sen jälkeen musiikinopetus on muuttunut nopeasti. Halusimme selvittää, miten lähes koko peruskoulun ajan työssä ollut luokanopettaja on kehittynyt musiikinopettajana, ja miten hän on kyennyt vastaamaan musiikinopetuksessa ja yleisesti opettajuudessa tapahtuneisiin muutoksiin. Kaikkien teemojen taustalla on kyläkoulu ja sen vaikutus opettajan työhön. Näiden näkökulmien pohjalta tutkimuskysymyksiksi muodostuivat neljä ongelmaa:

1. Miten musiikkia opettava luokanopettaja on kehittynyt ammatillisesti kyläkoulussa?
2. Miten luokanopettajuus on muuttunut 1970-luvun alusta 2010-luvulle?
3. a) Miten musiikinopetus on muuttunut peruskoulun aikana?
b) Millaisin keinoin opettaja on pysynyt muutoksessa mukana?
4. Millaisia piirteitä kyläkoululla on opettajan työympäristönä?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus yhden kyläkoulun opettajan ammatillisesta kehittämisestä musiikinopettajana. Tapaustutkimukselle on tyypillistä tuottaa yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa yksittäisestä tapauksesta eikä pyrkiä tulosten yleistettävyyteen. Tällaisessa tutkimuksessa kokonaisvaltainen ymmärtäminen tutkittavasta aiheesta on tärkeämpää kuin yleistäminen. Tapaustutkimuksessa käytetään erilaisia tiedonhankintamenetelmiä, jotka pyrkivät vastaamaan kysymyksiin kuinka ja miksi. Tapaustutkimukselle on tyypillistä lähestyä tutkittavaa tapausta historiallisesta näkökulmasta. Lisäksi ominaista on teorian vahva osuus ja tutkijan osallisuus tutkimusprosessissa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191, 194, 198.) Tässä tutkimuksessa tapauksena on yksi henkilö, kyläkoulun luokanopettaja.

Tutkimme opettajan ammatillista kehitystä koko opettajauran ajalta, 1970-luvun alusta 2010-luvulle. Tutkimus on siis elämäkerrallinen tutkimus, joka on yksi tapaustutkimuksen muodoista (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Suomalaisessa tutkimuksessa elämäkerrallinen lähestymistapa on vakiinnuttanut asemansa, sillä ne ovat kiinnostavia ja usein niillä saadaan uusia tutkimustuloksia tutkittavasta aiheesta. Tällaisessa tutkimuksen lähestymistavassa korostetaan elämäkertaa tarinana, joka saa erilaisia sisältöjä ja muotoja kertojan tilanteen sekä kontekstin mukaan. Ajatuksena on, että kertoja tarkastelee elämäänsä omasta näkökulmastaan. Aineisto kerätään usein haastattelemalla tutkittavaa henkilöä. (Ropo & Gustafsson 2008, 51–52; Hirsjärvi & Hurme 2008, 161.) Haastateltava henkilö eli kertoja päättää itse, mitä hän si-

sällyttää kertomaansa, mitä hän jättää pois, tai mitä hän haluaa korostaa. Kertomuksissa tulee usein myös esille, millaisessa ympäristössä ja elämäntilanteessa tilanteet ovat tapahtuneet. Elämäkerrallinen lähestymistapa oppimiseen ja minuuden kehitykseen tarkoittaa usein haastattelun avulla saatuja tutkimustuloksia, joita keräämisen jälkeen tulkitaan ja analysoidaan. (Ropo & Gustafsson 2008, 52.)

Tutkimusotteemme sisältää piirteitä myös fenomenologiasta, jossa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten kokemukset ja niistä muotoutuvat merkitykset. Fenomenologiassa pyritään tutkimaan henkilön suhdetta omaan todellisuuteensa, jossa hän elää. Tällainen elämäntodellisuus voi olla esimerkiksi opettajan kokemukset työstään ja kouluinstituutiosta. Fenomenologinen tutkimus ei ole tarkoitettu palvelemaan sellaisia tutkimuksia, joissa on tarkoitus tehdä yleistyksiä, vaan tarkoituksena on paremminkin tarkastella paikallisesti tutkittavien ihmisten senhetkisiä merkitysmaailmoja. (Laine 2010, 29–31; Lehtomaa 2005, 163.)

Laadullinen tutkimus on prosessi ja oppimistapahtuma, jossa tutkijan tulkinnat kehittyvät vähitellen tutkimuksen edetessä. Tutkimus ei etene ennalta määrättyjen vaiheiden mukaisesti, vaan prosessin vaiheet selkiytyvät vasta tutkimuksen kuluessa. Tällainen tutkimustapa mahdollistaa joustavat ratkaisut esimerkiksi tutkimustehtävän, teoreettisen viitekehyksen, aineistonkeruun sekä aineiston analyysin osalta. Avoimuus tutkimusprosessissa antaa edellytykset tutkimuksen uudelleenlinjauksiin, mutta tutkijan on jatkuvasti tiedostettava oma toimintansa. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään vähitellen käsitteellistämään tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole testata ennalta hahmotettua teoriaa, vaan kentältä saatava aineisto jäsentää tutkimuksen teoreettista taustaa ja nostaa esiin uusia näkökulmia. Näin ollen aineistonkeruu ja teorian kehittäminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Kiviniemi 2010, 70, 74–75.)

Aineistonkeruun menetelmänä käytimme teemahaastattelua. Teemahaastattelussa haastattelija ja haastateltava keskustelevat ennalta määrättyistä teemoista, joiden varassa haastattelu etenee. Teemahaastattelua kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset muotoillaan etukäteen, mutta haastattelutilanteessa sanamuodot ja kysymysten järjestys voivat vaihdella. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Tutkija saa vuorovaikutuksessa haastattelun avulla tehokkaasti ja yksinkertaisesti selville, mitä haastateltava

ajattelee jostakin asiasta. Kyseessä on keskustelu, joka tosin tapahtuu tutkijan aloitteesta ja etenee hänen ehdoillaan. (Eskola & Vastamäki 2010, 26.)

Teemahaastattelu ei ole Laineen (2010, 37) mukaan paras mahdollinen tapa kerätä fenomenologista tutkimusaineistoa henkilön kokemusmaailmasta. Toisaalta hän peräänkuuluttaa haastattelutilanteen avoimuutta, luonnollisuutta ja keskustelunomaisuutta, jotka kaikki olivat löydettävissä tutkimushaastattelustamme. Teemahaastattelun mahdollisuuksia emme kuitenkaan halunneet jättää käyttämättä siirtymällä avoimempaan haastatteluun, sillä tutkimus ei rajautunut ainoastaan fenomenologiaan. Haastatteluaineisto oli niin suuri, että strukturointia oli tarpeellista tehdä. Pidimme kuitenkin siitä huolen, että haastateltava henkilö sai kertoa hänelle merkityksellisistä asioista ilman, että meidän olisi tarvinnut rajoittaa tai ohjata keskustelua liian paljon.

Haastattelu on vuorovaikutusta, jossa haastattelija ja haastateltava toimivat suhteessa toisiinsa ja tuottavat yhdessä tutkimusaineistoa. Haastattelu voi olla tilanteesta ja strukturoinnista riippuen joko kysymys-vastaustyyppistä tai tavanomaista arkikeskustelua. Haastatteluun osallistuvilla on kuitenkin selkeät roolit, jotka puuttuvat tavallisesta keskustelutilanteesta. Lisäksi haastattelutilanteessa käytetään nauhuria, jolloin tilanne poikkeaa normaalista keskustelusta. Haastattelija on tiedon kerääjä, joka tekee kysymyksiä, ohjaa haastattelutilannetta ja kannustaa haastateltavaa vastaamaan kysymyksiin. Haastateltava on vastaaja ja tiedon antaja. Tutkimustilannetta ohjaa aina tutkimuksen tavoite ja päämäärä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23, 29.)

Haastattelun lisäksi laajensimme aineistoa kirjallisella materiaalilla, jota saimme tutkittavalta opettajalta käyttöömmme. Kirjallinen materiaali koostui opettajan käyttämistä oppikirjoista ja muusta oppimateriaalista sekä hänen henkilökohtaisista muistiinpanoista opiskeluajoilta ja työvuosilta. Kirjallisen materiaalin osuus tutkimuksessa oli kuitenkin pieni, ja materiaalin tarkoitus oli lähinnä tukea haastattelussa esiin tulleita asioita. Niistä ei ollut järkevää tehdä syvällistä analyysia aiheenrajauksen ollessa jo valmiiksi laaja.

4.3 Aineistonkeruu ja analysointi

Tutkimuksen alkuvaiheessa lähestyimme tutkimushenkilöä sähköpostitse ja sovimme ajan- kohdan kouluvierailulle ja haastattelulle. Tutkimusopettaja osallistui keväällä 2009 tekemääme kandidaatin tutkielmaan ja oli halukas jatkamaan yhteistyötä pro gradu - tutkielmassa. Lähetimme opettajalle etukäteen haastatteluteemat, jotta saisimme kerättyä haastattelutilanteessa mahdollisimman kattavan aineiston. Aineistonkeruu toteutettiin kahdessa osassa keväällä 2011. Haastattelurunko koostui kolmesta laajasta teemasta: opettajan ammatillisesta kehittämisestä, musiikinopetuksen toteutuksesta ja muutoksesta sekä kyläkoulusta työympäristöstä (Liite 1).

Kevään 2011 haastattelu jakautui kahdelle päivälle, sillä haastattelu oli niin pitkä, ettei sitä olisi sen kuormittavuuden kannalta voinut toteuttaa yhden päivän aikana. Haastattelu tapahtui koulupäivän jälkeen opettajainhuoneessa. Ennen haastattelua opettaja esitteli meille musiikkiluokan. Näin saimme kokonaiskuvan tilankäytöstä, soittimista sekä muusta käytössä olevasta musiikin oppimateriaalista. Nauhoitimme haastattelun ja teimme muistinpanoja musiikkiluokan varustetasosta. Lisäksi piirsimme pohjapiirustuksen luokasta. Keväällä tapahtuneen haastattelun lisäksi tapasimme tutkimushenkilön vielä syyskuussa 2011 tutkimustulosten kirjoittamisen jälkeen. Halusimme lisätä tutkimuksen luotettavuutta täydentämällä tietojamme tarkentaen tutkimushenkilöltä epäselväksi jääneitä seikkoja.

Laadullisen tutkimuksen haasteellisin vaihe on aineiston analyysi, jonka tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Pyrkimyksenä on tiivistää aineisto köyhdyttämättä sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 2008, 137) Kiviniemen (2010) mukaan aineiston analysoinnin yhtenä tavoitteena on löytää keskeiset ydin- teemat, jotka kuvaavat tutkittavaa kohdetta ja joiden varaan tutkimustulokset voidaan rakentaa. Laadullisen tutkimuksen analysointi on tulkinnallista, sillä tutkija tekee omat henkilökohtaiset ratkaisunsa siitä, mitä raporttiinsa sisällyttää. (Kiviniemi 2010, 80.)

Aloitimme aineiston purkamisen litteroinnilla. Litteroimme aineiston miltei sanatarkasti jättäen pois erilaiset täytesanat ja sellaiset kohdat haastattelusta, jotka eivät olleet merkittäviä tutkimuksen kannalta. Tällaisia epäolennaisia puheenvuoroja tuli esimerkiksi siinä tilanteessa,

kun haastattelu keskeytyi hetkeksi huoneeseen tulleen toisen opettajan vuoksi. Aloitimme literoinnin ja aineiston jäsentelemisen lyhyen ajan kuluttua haastattelusta, jotta se olisi vielä tuoreena mielessä. Aineiston analyysia helpotti se, että ryhdyimme tekemään analyysia mahdollisimman pian aineistonkeruun jälkeen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 219).

Laadullisen tapaustutkimuksen, kuten myös elämänkerrallisen tutkimuksen analyysitavoissa on useita vaihtoehtoja. Analyysitavat pyrkivät tavallisesti ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Hirsjärvi ym. 2009, 219; Hirsjärvi & Hurme 2008, 162.) Tähän tutkimukseen sopivimmaksi analyysitavaksi koimme teemoittelun, jolle on tyypillistä nostaa esiin tutkimuskysymyksiä avaavia teemoja. Aineistosta voidaan kerätä näin keskeiset ja olennaiset aiheet tutkimuksen kannalta. (Eskola & Suoranta 2008, 174.) Elämänkerralliselle tutkimukselle tyypillisesti nostimme teemoiksi tapahtumat, joita kertoja oli käynyt läpi opettajauransa aikana (Hirsjärvi & Hurme 2008, 162.) Pyrimme löytämään tutkimusaineistosta tuloksia jäsentäen ne kronologiseen järjestykseen opiskeluaajoista tähän päivään. Pääteemoiksi nousivat koulutus ja ammatillinen kehittyminen, opettajuuden muuttuminen sekä kyläkoulu luokanopettajan työympäristönä. Lisäksi analyysivaiheessa nousi useita suppeampia teema-alueita, joista esimerkkinä musiikinopettajan oppimateriaalien muutokset peruskoulun aikana.

Aineistoanalyysiamme voidaan kuvailla teemoittelun lisäksi myös merkityskokonaisuuksien rakentamiseksi. Se on fenomenologiselle tutkimukselle tyypillinen aineistonjärjestämistapa, jonka jälkeen aineistosta muotoutuneiden merkityskokonaisuuksien pohjalta tutkijat esittävät sisällön omalla kielellään (Laine 2010, 44; Lehtomaa 2005, 182).

Fenomenologiassa ei kuitenkaan ole löydettävissä säännönmukaista aineistonkäsittelytapaa, vaan analyysi syntyy jokaisessa tutkimuksessa omanlaiseksi prosessiksi. Erityisen tärkeää toisen henkilön kokemuksia tutkittaessa on asettaa tutkijoiden omat tulkinnat jatkuvan kriittisen tarkastelun alaiseksi. Haastattelun purkuvaiheessa on jatkuvasti testattava omia tulkintojaan, eivätkä esimerkiksi omat käsitykset tutkittavasta asiasta saisi nousta merkittäviksi. (Laine 2010, 33). Lehtomaa (2005, 194) puhuu Laineen tavoin tutkijoiden itseymmärryksen tärkeydestä muistuttaen samalla, että fenomenologisen tutkimuksen tärkein tavoite on aina pyrkiä ymmärtämään toista ihmistä, hänen ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

Tutkimuksen aineiston analyysi jakautui kahteen osaan: haastatteluaineiston analyysiin sekä kirjallisen aineiston eli opettajan oppimateriaalien ja muistiinpanojen analyysiin. Kirjallisen aineiston avulla pystyimme syventämään ymmärrystämme tutkittavan opettajan ammatillisesta kehitymisestä musiikinopettajana. Emme kuitenkaan halunneet perehtyä kirjalliseen aineistoon liian syvällisesti, sillä kirja-analyysin aineisto olisi tarvittaessa riittänyt itsenäiseen pro gradu -tutkielmaan. Aiheenrajauksen näkökulmasta päädyimme tekemään pintapuolisen katsauksen saamaamme kirjalliseen aineistoon.

Lähdimme purkamaan kirjallista aineistoa teoriakatsauksesta ja haastattelusta nousseiden teemojen avulla. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi ammatillisen kehittymisen uravaiheet, musiikinopetuksen kehityksen vuosikymmenet sekä musiikinopetuksen työskentelymuodot. Tutkimusopettajan henkilökohtaisten muistiinpanojen ja suunnitelmien avulla pystyimme syventämään käsitystämme siitä, millaisia valmiuksia 1970-luvun luokanopettajankoulutus antoi musiikinopettajuuteen. Työelämän aikana tehdyn aineiston avulla kykenimme tarkastelemaan ammatillisen kehityksen eri vaiheita. Saimme käyttöömmme kaksi kansiota, joissa toisessa oli lähinnä opiskeluaikaisia muistiinpanoja ja toisessa työelämän aikana kerättyjä materiaaleja.

Koska tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajan ammatillista kehittymistä musiikinopettajana, emme lähteneet tekemään tarkkoja oppikirja-analyyseja. Sen sijaan kiinnitimme huomiota siihen, miten eri vuosikymmenten oppikirjojen sisällöt ovat ohjanneet opettajan toimintaa ja ammatillista kehittymistä. Tämän lisäksi kiinnitimme analyysissämme huomiota siihen, millaisia kirjasarjojen mukana tulevia lisämateriaaleja opettaja on työssään hyödyntänyt.

Tutustuessamme kouluun haastattelun yhteydessä, laadimme myös kirja- ja äänitelistan, joiden avulla pystyimme analyysivaiheessa luomaan katsauksen siihen, minkä tyyllisuunnan musiikkia opettaja käyttää työssään. Samalla pystyimme tarkastelemaan sitä, millaisia tutkimateriaaleja hän on hyödyntänyt opetuksessaan sekä sitä, mistä hän on ammentanut ideoita opetuksensa ja koulun muuhun musiikkitoimintaan.

Kävimme läpi aineiston analyysissä myös erilaisia täydennyskoulutuksista saatuja todistuksia. Laadimme niiden pohjalta listan, jonka avulla pystyimme erittelemään tarkemmin, millaisissa

täydennyskoulutuksissa opettaja on uransa aikana käynyt, missä hän on suorittanut kurssit sekä millaisen ammatillisen kehittymisen hän on nähnyt palvelevan omaa ammattitaitoaan ja opettajuuttaan.

4.4 Tutkimuskoulun esittely

Tutkimuskoulumme sijaitsee virkeällä kylällä. Kylältä löytyy koulun lisäksi nuorisoseuran talo, jossa toimii aktiivinen nuorisoseura sekä kappeli ja kyläkauppa. Kaupan säilyminen on ollut tärkeää kyläläisille, sillä se ylläpitää palveluja ja on yksi kylän kohtaamispaikoista. Kylällä on asukkaita lapsiperheistä vanhuksiin ja yhteisöllisyys eri-ikäisten kesken nähdään tärkeänä.

Kyläkoulu on perustettu vuonna 1882 ja ensimmäiset oppilaat aloittivat opiskelun syksyllä 1883. Koulu toimi yksiopettajaisena 39 vuotta, vuoteen 1922 saakka, jolloin kouluun tuli toinen opettaja, joka toimi myös naapurikylässä opettajana. Seuraavan kerran opettajien lukumäärä muuttui vuonna 1969, kun oppilasmäärä kasvoi 38:sta 84:ään viereisen kylän koulun lakkauttamisen seurauksena. Siitä lähtien koulussa on toiminut kolme opettajaa. Peruskouluun siirtymisen myötä 1970-luvun puolivälissä kyläkoulussa oli nähtävissä muutosten tuulia, sillä opettajat eivät enää välttämättä asettuneet perinteiseen tapaan vuosikymmeniksi kylälle. Koululle ei vakinaistettu virkoja ennen kuin 1980-luvun taitteessa, mikä osaltaan vauhditti opettajien vaihtuvuutta.

Historiansa aikana koulun oppilasmäärä on vaihdellut. Tässä tutkimuksessa keskitymme tarkastelemaan peruskoulun aikaisia oppilasmäärän muutoksia. Koulun 100-vuotisjuhlan aikoihin koulussa oli alimmillaan vain 24 oppilasta. Parhaimmillaan se on kivunnut yli 40 oppilaaseen. Tällä hetkellä koulussa työskentelee kolme opettajaa ja näin ollen opetusryhmiä on myös kolme: 0–2lk., 3–4lk. sekä 5–6lk. Lukuvuonna 2010–2011 koulussa opiskeli 33 oppilasta, joista viisi oli esikoululaisia. Arvioiden mukaan koulun oppilasmäärä on lähivuosina kasvamassa ja vuonna 2015 sen on ennustettu olevan 36.

Koulurakennuksessa on ollut aiemmin kaksi asuntoa, joissa opettajat ja muu henkilökunta ovat saaneet asua. Vuonna 1977 kouluun työskentelemään tullut Anni, eli tämän tapaustutkimuksen tutkittava opettaja, asui koululla vuoteen 1984 saakka. Tämän jälkeen tiloissa on asunut vielä muita opettajia ja henkilökuntaa. 1980-luvulla opettajien asunnot kuitenkin muutettiin koulun ja päiväkodin tiloiksi. Nykyisin tiloja hyödyntää iltaisin ja viikonloppuisin myös kansalaisopisto sekä kesäisin kylällä järjestettävä musiikkileiri. Tällä hetkellä koulun henkilökuntaan kuuluu kolmen luokanopettajan lisäksi vieraileva erityisopettaja, esikoululaisten lastenhoitaja, ruokapalvelunhoitaja, kiinteistöhoitaja, koulusihteeri sekä vieraileva kouluterveydenhoitaja. Varsinaisen henkilökunnan lisäksi koulun eteen on vuosikymmenien aikana työskennellyt talkoovoimin kyläläisiä, vanhempia ja muita vapaaehtoisia. Koulu on tärkeä kokoontumispaikka, sillä koulun piha toimii lasten yhteisenä leikkipuistona kouluajan ulkopuolella.

Vaikka koululla on pitkät perinteet ja oppilaita on toistaiseksi riittänyt, on koulun lakkautusuhka ollut jo pitkään olemassa. Tällä hetkellä koululle on annettu elinaikaa ainakin vuoteen 2015 saakka. Koulun opettajat ja kyläläiset ovat kuitenkin puolustaneet koulun olemassaoloa, eikä lakkautusta tai opettajien määrän vähentämistä kolmesta kahteen ole tapahtunut. Erilaisia laskelmia koulun kannattavuudesta on jouduttu tekemään useaan otteeseen, mutta tällä hetkellä näyttää siltä, että koulu pysyy kolmiopettajaisena. Kunnan alustavissa suunnitelmissa on tosin puhuttu myös uudesta kouluyksiköstä, johon liitettäisiin tutkimuskoulun lisäksi kaksi muuta kyläkoulua. Anni ei näe ajatusta uudesta koulusta kielteisenä asiana, vaan pikemminkin edistysenä. Iso koulu tarkoittaisi sitä, että palvelut säilyisivät ja koulun tiloja voitaisiin käyttää vapaa-ajantoiminnassa. Tärkeää Annin mielestä on kuitenkin se, etteivät koulumatkat venyisi liian pitkiksi, sillä ensisijaisena tekijänä pitäisi miettiä lasten ja perheiden hyvinvointia. Uuden koulun toteutuminen on kuitenkin vasta ideointivaiheessa, eikä sitä välttämättä koskaan tulla rakentamaan.

Koulun toiminnan tukena on toiminut vuodesta 2002 lähtien vanhempainyhdistys, joka on mukana hoitamassa kodin ja koulun yhteistyötä ja keräämässä varoja koko koulun oppilaiden jokavuotista luokkaretkeä varten. Lisäksi koululla on yhteinen johtokunta naapurikoulujen kanssa.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Tutkimusopettajan esittely

Anni on naimisissa oleva luokanopettaja ja kolmen lapsen äiti. Hän on työläisperheen tytär, joka kolmen sisaruksensa tavoin kävi yksityisoppikoulun ja lukion. Lasten koulutus oli vanhemmille tärkeää, joten he kustansivat lastensa koulunkäynnin, mikä ei siihen aikaan ollut itsestään selvää. Lukion jälkeen Anni lähti opiskelemaan Oulun yliopistoon ja valmistui sieltä luokanopettajaksi vuonna 1975.

Anni toimi liikunnanopettajana yläkoulussa ja lukiossa työelämänsä kaksi ensimmäistä vuotta, joista ensimmäiset puoli vuotta hän teki töitä opintojen ohella. Vuonna 1977 eräälle pohjois-savolaiselle kyläkoululle avautui musiikkitaitoisen luokanopettajan paikka, jota Anni haki. Hän sai paikan ja viimeiset 34 vuotta Anni on toiminut samaisella kyläkoululla luokanopettajana lukuun ottamatta lasten kanssa kotona vietettyjä vuosia. Koulun musiikinopetus on kuulunut hänen opetusvastuulleen kaikki nämä vuodet.

Uransa aikana Anni on opettanut eniten niin sanottua keskiluokkaa eli 3.–4.-yhdysluokkaa. Tämän lisäksi hän on työskennellyt neljä vuotta yläluokalla eli 5.–6.-luokalla ja kuusi vuotta alaluokalla eli 1.–2.-luokalla. Lukuvuonna 2010–2011 hän opetti ensimmäistä kertaa sekä esikoululaisia että 1.–2.-luokkalaisia samassa opetusryhmässä. Esikoululaisten liittäminen alaluokkaan ei ollut pakollista, mutta vanhemmat lähestyivät Annia asian tiimoilta, sillä muutoin lasten kuljetusmatkat olisivat venyneet pitkiksi. 1.–2.-luokka oli oppilasmäärältään riittävän pieni, joten esikoululaisten mukaan ottaminen oli mahdollista. Muutos ei ollut helppo, sillä esikoululaisten opetussuunnitelma poikkeaa peruskoulun opetussuunnitelman perusteista, ja Annin täytyi näin ollen perehtyä itselleen vieraaseen asiakirjaan. Hänen ei kuitenkaan tarvinnut kohdata muutoksia yksin, vaan apuna luokassa oli lastenhoitaja.

”Eskareiden mukaantulo oli oikeastaan kaikista eniten hyppy tuntemattomaan...mä en oo milloinkaan aiemmin tehny niin paljo töitä, kun nyt teen. Mun mielestä se on kaikista rankinta opettaa pieniä.” (Anni)

Lukuvuoteen 2010–2011 sisältyi esikoululaisten tulon lisäksi toinenkin muutos. Koulun rehtori jäi virkavapaalle, joten Annin vastuulle tuli hoitaa rehtorin tehtävät muun opetustyön rinnalla. Vaikka Anni tuntee koulun käytänteet todella hyvin, ovat rehtorin työtehtävät lisänneet ammatin haasteellisuutta. Alaluokkien lyhyet päivät ja Annille myönnetyt tuntikevennykset mahdollistavat rehtorin ja luokanopettajan työn yhdistämisen. Annin kuvailujen mukaan vuosi on tuntunut hänestä rankalta, sillä uusien työtehtävien hoitaminen on vienyt paljon voimavaroja.

5.1.1 Koulutukseen hakeutuminen

Anni ei haaveillut ensisijaisesti luokanopettajan ammatista, vaan ylioppilaaksi pääsyn jälkeen hän pyrki muun muassa oikeustieteelliseen ja lääketieteelliseen tiedekuntaan. Ylioppilastodistuksen perusteella hän pääsi kuitenkin opiskelemaan matematiikkaa yliopistoon. Annista tuntui luontevalta vaihtoehdolta suuntautua matematiikanopettajaksi, sillä 1970-luvun alussa ei ollut tyypillistä kouluttautua tutkijaksi. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikana hänestä alkoi tuntua, ettei matematiikan aineenopettajuus ollutkaan mielekkäin uravalinta. Anni halusi monipuolisemman ammatin, joten hän päätyi hakemaan luokanopettajakoulutukseen, jonne hänet myös hyväksyttiin.

Opettajan ammattiin hakeutumiseen vaikutti sekä ulkoinen että sisäinen motivaatio. Ulkoisella motivaatiolla hän viittaa vanhemmilta tuleviin uraodotuksiin. Vanhemmat halusivat kannustaa lapsiaan kouluttautumaan niin sanotusti hyvään ammattiin. Sellaisiksi vanhemmat mielsivät perinteikkäät, arvostetut ja vakaat ammatit, joihin opettajuus lukeutui. Opettajien ajateltiin työllistyvän varmasti ja viran saaneella opettajalla katsottiin olevan varma toimeentulo koko loppuelämän ajaksi. Sen lisäksi, että vanhemmat mielsivät opettajan ammatin arvostettujen ammattien joukkoon, vaikutti valintaan myös äidin uravalinta, sillä hän toimi opettajana ennen lasten syntymistä. Annilla oli myös omia haaveita vanhempien taholta tulleiden odotusten lisäksi. Hänellä oli ajatus pyrkiä taiteellisille aloille, mutta haaveet teatterikorkeakoulusta tai musiikkialasta eivät saaneet tukea kotoa. Vanhemmat kannustivat kyllä harrastamaan musiikkia, mutta ammattia siitä ei saanut itselleen hankkia.

”Me saatiin käydä soittotunneilla, mutta kotona pelättiin että meistä tulee taitelijarenttuja. Meillä sisaruksilla on sellaiset ammatit niinku isä ja äiti toivoi.” (Anni)

5.1.2 Yliopisto-opinnot

Anni pääsi näyttämään musiikin osaamistaan jo opettajankoulutuksen pääsykokeissa. Kokeet kestivät viisi päivää ja sisälsivät esimerkiksi psykologiset testit, opetustuokion ja musiikkinäytteen. Aloittaessaan opinnot vuonna 1973 Oulun yliopistossa, luokanopettajakoulutus oli kolmivuotinen. Opiskelu oli tiivistä ja päivät saattoivat kestää aamusta iltaan. Opinnot sisälsivät kaksi erikoistumisainetta, joiden lisäksi oli mahdollista opiskella kaikissa tiedekunnissa ainakin approbaturiin saakka. Anni hyödynsi tarjotun mahdollisuuden ja suoritti opintoja useissa tiedekunnissa. Sivuaineina hän opiskeli matematiikkaa, suomen kieltä, liikuntaa ja suullista esitystaitoa. Lisäksi hän opiskeli puheoppia, psykologiaa ja tilastotiedettä. Musiikissa hän suoritti ainoastaan koulutukseen sisältyvät perusopinnot. Jälkeenpäin ajateltuna Anni on pohdiskellut opintojen muodostuneen liian hajanaisiksi eri tiedekunnista koottujen opinto-suoritusten vuoksi.

1970-luvun alussa suomalainen koulujärjestelmä ja opettajankoulutuslaitos elivät muutoksessa peruskouluun siirtymisen myötä, analysoi Anni. Vanha seminaaripohjainen koulutus muuttui yliopistopohjaiseksi opiskeluksi ja opettajajohtoisuudesta pyrittiin pois, jolloin myös koulun käytänteet muuttuivat vapaammiksi. Annin omat koulumuistot ja mielikuvat kansakoulu-aikaisista opettajista eivät vastanneet uuden peruskoulun opettajuutta. Tulevana opettajana hänen täytyi muodostaa uudenlainen käsitys opettamisesta ja oppimiskäsityksestä. Annin mukaan 1970-luvun opettajankoulutuksen opinnoissa vallitsi oppilaslähtöinen oppimiskäsitys, joka perustui opettajajohtoisuuden vähentämiselle. Ydinajatuksena oli lisätä toiminnallisuutta oppitunneilla.

”Opiskelun aikana tajus, että millasen koulun ite on käyny, kun kävi kansakoulun. Onhan se nyt aivan eri asia mihin se sitten oli menossa. Se piti ravistella itestään pois. Mehän istuttiin pulpeteissa, käet piti olla ristissä ja sitten määrättyllä tavalla viitata...Takaraivoon on asettunu opinnoista vieläkin se, että pitäis päästä semmoseen toiminnalliseen tekemiseen, joka on mulla ollu ainakin sit itellä semmonen johtotähti.” (Anni)

Opettajankoulutus oli teoreettista, ja opiskelussa painottui kasvatustieteen teorioiden, pedagogiikan ja erilaisten oppimistyylien opiskeleminen, muistelee Anni. Vuonna 1970 voimaan tul-

leen peruskoulun opetussuunnitelman perusteita opiskeltiin tarkasti kunkin aineen kohdalla. Opetussuunnitelman sisällöt täytyi hallita hyvin, sillä niitä kuulusteltiin tenttien muodossa. Kokemuksen karttuessa Anni on jäänyt miettimään, antoiko teoreettinen koulutus riittävästi eväitä työelämään. Koulutuksesta olisi voinut saada enemmän irti, jos pohjalla olisi ollut enemmän käytännön kokemusta. Hyödyllisenä hän piti kuitenkin eri oppiaineiden pedagogisia opintoja sekä opetusharjoitteluja, joiden kautta opiskelijat saivat tutustua muun muassa erilaisiin opetusmenetelmiin ja -välineisiin.

Musiikin perusopinnot suoritettiin opettajankoulutuksessa kolmen vuoden aikana. Ne sisälsivät pedagogisia opintoja sekä laulu- ja soitto-opintoja. Kuten olemme aiemmin maininneet, oltiin Suomessa siirtymässä peruskouluun 1970-luvun alussa. Annin mielestä koulutuksen sisältämät musiikin kurssit eivät kuitenkaan olleet niin sanotusti peruskoulumaisia. Opinnoissa korostuivat laulu- ja säestystaidot, erityisesti virsien osalta. Soitto-opinnot sisälsivät harmonilla säestystä, nokkahuilun soittoa sekä laatta- ja rytmisoitinten harjoittelua. Vaikka opettajankoulutuslaitoksella ei ollut monipuolista soitinvalikoimaa ja opinnot painottuivat lauluun, katsottiin hyvän musiikintunnin sisältävän laulun lisäksi soittoa, kuuntelua ja musiikkiliikuntaa. Nämä neljä musiikin osa-aluetta ovat edelleen Annin musiikinopetuksen tukipilareita. Lauluopinnot perustuivat unkarilaiseen Kodaly-menetelmään, joka pohjautuu solmisointiin. Laulua harjoiteltiin pääasiassa kuorossa.

Anni päätti olla hakeutumatta musiikin erikoistumisopintoihin, sillä hän koki oman musiikillisen osaamisensa olevan riittävän vahva pohja luokanopettajan ammattiin. Tutkimushaastattelussa Anni toi esille, että musiikkiin erikoistuminen olisi voinut olla järkevää, mutta toisaalta kolmen vuoden opintoihin ei ollut mahdollista sisällyttää liian montaa sivuainetta. Musiikin perusopinnot Anni koki mielekkäinä, ja omien sanojensa mukaan hän myös panosti niihin tietäen musiikillisen osaamisen olevan tärkeässä asemassa luokanopettajan työssä, erityisesti pienellä koululla. Perusopintojen lisäksi Anni suoritti koulutuksessa vapaaehtoisesti piano-opintoja, sillä hän oli soittanut pianoa lapsesta asti ja halusi kehittää taitojaan edelleen.

Opiskelumateriaalit

Opiskeluaikaisista muistiinpanoista käy ilmi, että luokanopettajakoulutukseen sisältyvät musiikinopinnot ovat pohjanneet vahvasti klassiseen taidemusiikkiin. Musiikkitiedossa ja musiikkinteoriassa on vahvasti näkyvillä länsimaisen taidemusiikin vaikutteet esimerkiksi säveltäjien, soitinesittelyjen sekä säveltapailun osalta. Tutkiessamme musiikin didaktiikan muistiinpanoja totesimme solmisoinnin ja rytmioopin perustuvan Kodalý-menetelmään. Solmisointia on käytetty erityisesti yksinkertaisten laulumelodioita opeteltaessa ja erilaisia sävelkulkuja opeteltaessa.

Laulun tärkeää asemaa solmisoinnin rinnalla kuvastaa kuorotoiminta. Kuorossa laulettiin kolme vuotta ja opinnoissa käytiin läpi myös kuoronjohdon perusteita. Laulut olivat pääsääntöisesti kotimaisia, ja hengellisten laulujen osuus on ollut suurempi kuin nykypäivänä. Laulun ohella keskiöön muistiinpanoissa nousee rytmiiikka. Sen osuus muistiinpanoista on huomattava. Oppilaiden rytmitajua kehoitetaan kehittämään esimerkiksi lorujen, hokemien, kaikurytmien, kaanoneiden, tititoimisen ja rytmilaattojen avulla. Kiinnitimme huomiota siihen, että rytmin ja liikkeen yhdistäminen ovat kuuluneet vahvasti sen aikaiseen musiikinopetukseen. Eri-laisten laululeikkien ja kansantanssien kautta on tutustuttu kokonaisvaltaisesti rytmiin.

Teorian ja tiedon kartuttamisen lisäksi myös musiikinpedagogiikka ja -didaktiikka on huomioitu tuolloisissa opinnoissa. Luentomuistiinpanot pitävät sisällään sekä tuntisuunnitelmia että vinkkejä opetukseen. Muistiinpanoista ei käy ilmi, kuka luennot on pitänyt, mutta kyseessä on ollut 1970-luvulla Oulun yliopistossa työskennellyt opettaja. Vuonna 1973 opinnoissa musiikintuntiin on nähty kuuluvan laulua, kuuntelua, soittoa, liikuntaa ja luovaa ilmaisua. Muistiinpanoista nousi mielestämme ennalta oletettua vahvemmin esille liikkeen ja luovan ilmaisun merkitys. Tämä tulee esille myös Annin muistiinpanokatkelmassa, jossa hyvä musiikintunti on kuvailtu seuraavanlaisesti:

Musiikintunnin on oltava

1. Vaihteleva
2. Laululla hallitseva asema
3. Rytmitajun koulutusta
 - liikuntaa
4. Melodiatajun kehittämistä
 - säveltapailutehtävät
 - eri sävelkorkeudet
 - sanelu eli diktaattitehtävät (kuullun analysointi)
5. Mediasoitinten käyttämistä
 - lyömäsoittimet
 - nokkahuilu
6. Luovaa toimintaa
7. Musiikin kuuntelu alkaa jo ensimmäiseltä luokalta
 - alussa vain muutamia minuutteja
 - totutetaan aktiiviseen kuunteluun

(Kurssimuistiinpanot 13.4.1973)

Kuten edellisestä muistiinpanokatkelmasta käy ilmi, laulun opettaminen oli musiikintuntien keskiössä. Myös muut kurssimuistiinpanot tukevat tätä huomiota, sillä lauluopetusta lähestytään monesta näkökulmasta, ja uuden laulun opettamiseen annetaan paljon konkreettisia vinkkejä. Rythmi on mukana niin laulun, teorian kuin soiton opettamisessa. Toisaalta, vaikka rytmisoittimet ja nokkahuilut mainitaan muistiinpanoissa, voidaan niiden osuuden katsoa jäävän pieneksi. Nykyään musiikinopetuksessa tärkeät populaarimusiikki ja bändisoitto jäävät täysin vaille huomiota. Myöskään reaalisoitumerkeistä ei ole yhtään merkintää Annin muistiinpanoissa. Tämä tukee Annin kertomaa siitä, että erityisesti bändisoiton opetukseen on ollut haettava valmiuksia erilaisista täydennyskoulutuksista.

5.1.3 Täydennyskoulutukset ammatillisen kehittymisen tukena

Yliopisto-opintojensa jälkeen Anni on kehittänyt ammattitaitoaan useissa täydennyskoulutuksissa. Luokanopettajakoulutuksen hän toteaa olevan hyvä pohja opettajan ammatille, mutta sen lisäksi on pyrittävä kouluttamaan jatkuvasti itseään. Koulutusten avulla innokkuus ja muutoshalukkuus pysyvät yllä koulun arjessa, joita ilman opettaja saattaa urautua helposti totuttuihin toimintamalleihin. Koulutuksiin pääsyn ovat mahdollistaneet koulun täydennyskou-

lutuksiin suunnatut määrärahat tai muut tahot, kuten opetusministeriö. Osan koulutuksista sekä matkakuluista Anni on kustantanut myös itse.

Yliopisto-opintojensa jälkeen Anni on kehittänyt ammattitaitoaan useissa täydennyskoulutuksissa. Hän toteaa luokanopettajakoulutuksen olevan hyvä pohja opettajan ammatille, mutta sen lisäksi on pyrittävä kouluttamaan jatkuvasti itseään. Koulutusten avulla innokkuus ja muutoshalukkuus pysyvät yllä koulun arjessa, mitä ilman opettaja saattaa urautua helposti totuttuihin toimintamalleihin. Koulutuksiin pääsyn ovat mahdollistaneet koulun täydennyskoulutuksiin suunnatut määrärahat tai muut tahot, kuten opetusministeriö. Osan koulutuksista sekä matkakuluista Anni on kustantanut myös itse.

Jotta opettaja pääsee lukuvuoden aikana täydennyskoulutukseen, täytyy siihen olla pätevät perusteet, sillä usein koulutusten vuoksi opettaja joutuu irrottautumaan luokassa tapahtuvasta koulutyöstä. Opettajan ollessa koulutuksessa siirtyy opetusvastuu joko sijaisen tai koulun muiden opettajien vastuulle. Anni on käynyt koulutuksissa myös lukuvuoden ulkopuolella ja pitää ratkaisua toimivana. Se kertoo mielestämme siitä, että Annilla on vahva sisäinen motivaatio kehittyä ammatillisesti, sillä ketään opettajaa ei velvoiteta kouluttamaan itseään, varsinkaan lomien aikana. Annista tuntuu jopa vaikealta lähteä lukuvuoden aikana koulutuksiin ja jättää luokka ilman omaa luokanopettajaa.

Koulutushalukkuus korostui uran alkuvaiheessa, jolloin Anni kävi ahkerasti kursseilla. Tutkimusaineiston perusteella voimme kuitenkin todeta hänen olleen aktiivinen kouluttamaan itseään koko opettajan uran ajan, sillä kaiken kaikkiaan hän on hakeutunut täydennyskoulutuksiin lähes joka vuosi. Koulutuksia on siis kertynyt useampi kymmen. Anni on osallistunut luokanopettajaksi valmistumisen jälkeen useiden eri oppiaineiden täydennyskoulutuksiin. Ne ovat olleet kestoltaan ja laajuudeltaan eripituisia aina muutamasta tunnista yli vuoden kestäviin koulutuksiin. Luokittelimme tutkimusaineiston pohjalta koulutukset kategorioihin, joita kuvaamme seuraavan luettelon avulla.

Täydennyskoulutukset ja -kurssit sisältöalueittain:

- alkuopetus
- draama
- eheytetty opetus
- erityisopetus
- liikunta
- luokanopettajapäivät
- luonnontieteet
- musiikki ja musiikkileirit
- opetuksen didaktiikka
- tieto- ja viestintätekniikka sekä mediakasvatus
- vaihtoehtoiset pedagogiikat
- yhdysluokkaopetus
- äidinkieli.

Tulosten perusteella Annin ammatissa kehittymistä on tapahtunut sekä formaaleissa että informaaleissa oppimisympäristöissä. Esimerkki formaalista oppimisesta on Kuopion kesäyliopiston järjestämä Science-kurssi (15ov), kun taas informaalia oppimista on vuosien varrella tapahtunut niin musiikkileireillä, musiikkifestivaaleilla kuin muissa epävirallisissa tilanteissa. Leireillä hän on pyrkinyt osallistumaan ennakkoluulottomasti kaikille tarjolla oleville oppitunneille. Tätä kautta hän on kartuttanut omaa tietotaitoaan ja oppinut uutta esimerkiksi hänelle ennestään vieraiden instrumenttien kautta.

”Oikeestaan 1990-luvun alusta ja sen jälkeen me ruvettiin miehen kanssa kulkemaan kaikenlaisilla festareilla... Minusta ne vaikuttaa niinku aika paljon. Me nyt käydään ihan hulluna kaikissa. Käydään Kuhmot ja Oopperajuhlat, Porijazzit, Kaustiset, Rääkkylät ja kaikki. Se on semmonen, joka antaa itsellekin hirveesti.” (Anni)

Tutkimusaineiston analyysivaiheessa havaitsimme, että informaalia oppimista on tapahtunut myös arkipäivän vuorovaikutustilanteissa eri ihmisten kanssa. Tulosten valossa voimme todeta, että epävirallisissa tilanteissa käydyt keskustelut tai materiaalien vaihto voivat edistää opettajan pedagogista ajattelua sekä laajentaa ymmärrystä musiikista. Anni kertookin tehneensä yhteistyötä omien tuttavien ja sukulaisten kanssa, jotka työskentelevät musiikki- ja kasvatusalalla. Heiltä hän on saanut käyttökelpoisia ideoita ja valmiita materiaaleja työhönsä ja sen kehittämiseen.

Koulutuksesta saatujen todistusten perusteella havaitsimme, että laajimmat täydennyskoulutukset ovat kohdistuneet luonnontieteisiin, eheytettyyn opetukseen, tieto- ja viestintätekniik-

kaan sekä mediakasvatukseen. Kyläkoulun luokanopettajan näkökulmasta katsottuna mainitsemisen arvoista on, että Anni on osallistunut yhdysluokkaopetuksen kursseille, vaikkakin ne ovat olleet lyhytkestoisia. Hän arvelee yhdysluokkaopetukseen kohdistuvien täydennyskoulutusten tarjonnan kaventuneen työvuosiensa aikana.

Musiikkiin kohdistuneet koulutukset ovat olleet kestoltaan lyhyitä, mutta niitä Anni on suorittanut useita. Pidämme täydennyskoulutuksina myös vapaa-ajalla tapahtunutta musiikkileiri-toimintaa. Mielestämme musiikkileirit ovat yhtä lailla toimineet Annin ammatillisen kehittymisen ohjaajana, sillä hän toi haastattelussa esille niiden merkityksen useaan otteeseen. Omalla kylällä järjestettäville nelipäiväisille musiikkileireille Anni on osallistunut jo kahdeksantoista kertaa. Jos musiikkileirit laskettaisiin virallisiksi täydennyskoulutuksiksi, olisi musiikin osuus kaikista täydennyskoulutuksista ylivoimainen.

Musiikinopetus on muuttunut peruskoulun aikana merkittävästi, ja lisäkoulutusta on täytynyt suorittaa työn ohessa, jotta opetus vastaisi voimassa olevan opetussuunnitelman sisältöjä. Täydennyskoulutuksessa Anni on päivittänyt osaamistaan ja hakenut ideoita työhönsä. Koulutuksiin hän on hakeutunut tarpeen mukaan, mutta innostusta on lisännyt myös oma musiikin harrastuneisuus ja pohjalla olevat koulutukset. Hän pitää lisäkoulutusta tärkeänä, sillä työtä on uuvuttava tehdä vuodesta toiseen samoja ideoita ja opetusmenetelmiä käyttäen.

”Mulla on sellanen aina, että mä en oo halunnu tehdä samojen kaavojen kanssa. Se puuduttaa, jos kirjaimellisesti ne samat jutut tekee. Se on mukavampaa, että saa itse keksiä millä uudella tavalla mä tän teen. Oon yrittäny musiikkiinkin kehitellä uusia juttuja... Sitähän ei jaksais mitenkään olla tälleen samalla työpaikalla, jos ei jotakin uutta sais koko ajan tuoda siihen opetukseen.” (Anni)

Viimeisimpänä formaalina täydennyskoulutuksena Anni kertoo käyneensä kirjasto-opettajaopinnot. Se oli kahden lukuvuoden mittainen koulutus, jossa oli sekä lähijaksoja että internetissä olevassa oppimisympäristössä suoritettavia tehtäviä. Perusteena kirjasto-opettajaopintoihin oli, että koulun kirjasto suureni ja sen organisointiin tarvittiin ulkopuolisen tahon apua. Täydennyskoulutuksen lopputyönä Anni suunnitteli oman koulun kirjastosuunnitelman, joka on laitettu koulussa käytäntöön. Tutustuimme Annin ohjauksella tutkimuskoulun kirjastoon, joka oli toteutettu täydennyskoulutuksesta saatujen oppien avulla. Kirjasto oli kyläkoulun kokoon nähden laaja ja lainausjärjestelmä toimiva. Kirjoja on hankittu koululle vähitellen ja niitä on saatu myös lahjoituksina. Kirjasto on näkemyksemme mukaan hieno esi-

merkki siitä, miten täydennyskoulutus näkyy koulun uudistusprosesseissa, eivätkä koulutuksessa saadut ajatukset jää hyödyntämättä.

Nyt, kun Annilla on työuraa jäljellä kaksi vuotta, aikoo hän keskittyä opetustyöhön ja jättää täydennyskoulutukset taakseen. Annin puheista tulee esiin, että hän suuntaa ajatuksiaan jo kohti työuran loppumista. Täydennyskoulutukset ovat olleet selkeästi Annille tärkeitä ja ne ovat vahvistaneet hänen työssä jaksamistaan. Näyttääkin siltä, niistä luopuminen osoittaa Annin aloittaneen työstä irrottautumisen prosessin hyvissä ajoin ennen eläkkeelle siirtymistä. Hän kiteyttää ajatuksensa sanoihin:

”Kirjasto-opettajakoulutus on nyt viimeinen minkä tein ja mä päätin nyt, että mä en enää lähde koulutuksiin. Se on siinä nytten.” (Anni)

5.2 Opettajuuden muuttuminen osana ammatillista kehittymistä

5.2.1 Luokanopettajuus 1970-luvulta 2010-luvulle

Opettajuus elää jatkuvassa muutoksessa, eikä koulumaailma ei ole enää samanlainen kuin 1970-luvun alussa peruskouluun siirryttäessä. Työuransa alussa Anni koki olevansa kirjaimellisesti opettaja, sillä työpäivät koostuivat pääsääntöisesti opettamisesta. 1990-luvulle siirryttäessä opettajuus koki hänen mukaan murroksen, sillä ammatin työnkuvaan alkoi sisältyä entistä enemmän opetuksen ulkopuolisia asioita ja tietokoneavusteinen opetus alkoi vallata alaa. Koulupäivä täyttyi entistä enemmän oppilashuoltoryhmän palavereista, opetussuunnitelmatyöstä ja vanhempien tapaamisista. Myös erityistä tukea tarvitsevat oppilaat nousivat vahvasti esille, sillä oppilaita alettiin testata, ja tukea tarvitseville alettiin laatia omia oppimissuunnitelmia. Useissa kouluissa, kuten tutkimuskoulussammekin, erityisoppilaiden määrä on kasvanut.

”Minusta meillä on lisääntynyt levottomat oppilaat, en tiedä mistä se johtuu. On meillä erityisoppilaitakin ollu. Minun koulutuksessa ei ollut kyllä mitään tietoa sellaisesta, ei ikinä puhuttu. Meillä on laaja-alainen erityisopettaja, jolta saadaan apuja, paljon materiaaleja ja kaikkea.” (Anni)

Tutkimuskoulussamme erityisoppilaat on sijoitettu pääsääntöisesti omalle koululle, sillä pitkien koulumatkojen vuoksi olisi oppilaiden edun vastaista tehdä siirtoja muihin kouluihin. Toisin sanoen ajatus lähikoulusta on toteutunut myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Poikkeuksena ovat olleet vaikeasti vammautuneet lapset, joille on voitu tarjota parempi oppimisympäristö erityiskoulussa. Erityisoppilaiden sijoitus kyläkoulun opetusryhmiin vaatii opettajilta laajaa osaamista, sillä erilaisista oppimisvaikeuksista ja sosiaalisista ongelmista kärsiville oppilaille on laadittu henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia. Annin kohdalla tämä tarkoitti eräänä lukuvuonna viiden eri opetussuunnitelman toteuttamista samassa opetusryhmässä. Opetustyö onnistui yhteistyössä kiertävän laaja-alaisen erityisopettajan kanssa.

2000-luvulle tultaessa opettajien palavereissa kulutettu aika ja niin sanotun paperityön määrä on kasvanut huomattavasti, huokailee Anni. Opetukseen käytettävästä ajasta on lohkaistava entistä suurempi osa erilaiseen moniammatilliseen yhteistyöhön ja vanhempien kohtaamiseen. Opettajan päivät voivatkin täytyä esimerkiksi nuorten yksikön tai sairaalan henkilökunnan kanssa käytävistä palavereita. Ajoittain opettaja joutuu hoitamaan oppilaiden asioita myös virka-ajan ulkopuolella saamatta siitä korvausta, sillä kaikille opettajille kuuluva yhteissuunnittelu-aika ei riitä kattamaan palavereihin ja suunnitteluun käytettävää aikaa.

”Opettaja on kasvattaja, sosiaaliohjaaja ja psykologi, et siihen ei koulutusta oo ollenkaan saanu. Ja siten moniammatillisuus, et pitää tehdä yhteistyötä erityisopettajan, psykologin, koulukuraattorin, lasten vanhempien, neurologin ja vaikka minkä kanssa. Ja aina on palaveria palaverin päälle.” (Anni)

Nykyään opetustyö ja lasten oppiminen kärsivät jatkuvista koulutyön keskeytyksistä. Annin mielestä ongelmaksi on muodostunut se, että erilaiset palaverit järjestetään virka-aikana, joten ne vievät aikaa pois opetukselta. Välimatkat tuovat myös omat haasteensa yhteistyölle, vaikka koulun henkilökunnan onneksi palaverit organisoidaan pääsääntöisesti kyläkoulun tiloissa. Tapaamisten järjestäminen koulussa ei kuitenkaan paranna oppilaiden asemaa, sillä oppilaat joudutaan jättämään kokousten ajaksi työskentelemään luokkaan joko keskenään tai koulunkäyntiavustajan kanssa. Anni kokee tämän ristiriitaisena tilanteena sekä oppilaiden edun että omien periaatteidensa vuoksi. Tilanteeseen olisi hyvä saada jonkinlainen ratkaisu, sillä sekä opetus että sen ulkopuoliset työtehtävät on hoidettava, mutta tällä hetkellä siihen suunnattu aika on liian pieni.

”Tulee vähän sellanen huono omatunto, et kun on koko ajan sellanen skitsofreeninen olo. Et kun meille ei oo oikein annettu aikaa, millon tehdä sitä. Se pitää siitä sivussa tehdä, mut kuitenkin me ollaan vastuussa omista oppilaista koko päivä, et ei me voida niitä oppilaita laittaa kotiin kun me täällä jonkun toisen oppilaan ongelmaa ratkotaan. Se on minusta sellanen ratkasematon juttu.” (Anni)

Opettajan työssä nousee Annin mielestä huolestuttavalla tavalla esille se, että opettajaan kohdistuvia vaatimuksia on koko ajan vaikeampi täyttää. Vaatimukset ovat selvästi lisääntyneet 1970-luvulta, eikä loppua näy. Havaitsimme Annin olevan huolissaan tulevan opettajasukupolven työssä jaksamisesta, sillä opettajalta vaaditaan vuosi vuodelta enemmän.

”En kyllä yhtä ainutta uutta opettajaa kadehdi. Et toivos, että kestää vaan kovasti kaikki paineet. ...kyllä mä ajattelin, et mitenkä tätä jaksais jos nyt aloittais nuorena. Mä oon sanonu kyllä kaikille, et älä ainaakaan opettajaksi ala. Mut eihän ne mua oo kuunnellu [naurua].” (Anni)

Opettajan työtä Anni luonnehtii vaativaksi. Lukuvuosi vie paljon voimavaroja ja suvivirren soidessa hän tuntee vuosittain antaneensa itsestään kaiken irti. Annin mukaan opettajan kesäloma tulee aina tarpeeseen, ja hänellä onkin omat tapansa irrottautua kuluneen lukuvuoden asioista opiskeluaikaisten opettajakollegoidensa kanssa. Pitkä vaellusretki luonnossa saattelee Annin joka vuosi kesäloman viettoon.

”Opettajan homma on sykleissä, et kun vuosi menee ja se loppuu, niin on niinku tyhjiin puristettu pesieni. Tuntuu, et on ihan tyhjä takki. Et se ei oo niinku turha se kesäloma.” (Anni)

5.2.2 Opettajuuden muutokseen vaikuttavia tekijöitä

Annin mukaan yksi syy opettajuuden muutokseen voi löytyä oppilasaineksen muutoksesta. Lapset elävät erilaisessa maailmassa kuin muutama vuosikymmen sitten, ja se näkyy niin lasten käytöksessä kuin siinä, miten he kohtelevat toisiaan. Anni on pannut merkille, että keskitymisen ja kuuntelemisen taito on vähentynyt. Luokanhallintaan täytyy suunnata entistä enemmän energiaa, ja esimerkiksi ohjeiden antamisen tärkeys korostuu. Suurin osa oppilaista ei kykene omaksumaan opettajan antamia ohjeita ensimmäisellä kuulemallaan. Annin ollessa vastavalmistunut opettaja jokaista oppilasta ei tarvinnut käydä erikseen neuvomassa, eikä heille tarvinnut jatkuvasti huomauttaa sopivasta käytöksestä luokassa. Vaikka Anni kertoo olevansa turhautunut oppilaiden huonontuneisiin käytöstapoihin, huokuu hänestä positiivinen asenne työtä kohtaan ja uskomme sen olevan kantava voima työelämässä. Negatiivisella asen-

teella ja jatkuvalla valittamisella ei mielestämme saavuteta parempaa työviihtyvyyttä tai paranneta oppilaiden asenteita koulua kohtaan.

”Kun mä aloitin täällä -77, niin olihan ne [oppilaat] ihan enkeleitä...on tietysti nykyään sellaisiakin, jotka kuuntelee ja koko ajan napittaa silmään.” (Anni)

Toinen syy opettajan työkuvan laajentumiseen voi selittyä lasten elinympäristön muuttumisella. Annin mukaan erilaisten virikkeiden määrä on kasvanut huomattavasti. Lapsilla on jatkuvasti menoja ja tekemistä, kuten erilaisia harrastuksia. Kotona vietettävän rauhallisen ajan tilalle on tullut muun muassa erilaiset konsolipelit. Hän puhuu niin sanotusta lapsen ääniympäristöstä, joka täyttyy päivän aikana jatkuvasta hälystä ja melusta. Kaiken tämän seurauksena koulussa ilmenee yhä enemmän levottomuutta ja keskittymisvaikeuksia, tarkentaa Anni. Keskittymiskyvyn puute voi johtaa ongelmiin yhdysluokassa, sillä siellä on kyettävä odottamaan omaa vuoroaan opettajan huomioidessa muita oppilaita. Vaikka kyläkoulussa luokkakoot ovat pieniä, ei opettaja voi ohjata jokaista oppilasta erikseen. Näyttääkin siltä, että elinympäristön muutoksista huolimatta lasten perustarpeet eivät ole muuttuneet, ja se tulee esille esimerkiksi ylikorostuneella huomion hakemisella. Lapset kaipaavat Annin mukaan aikuisen läheisyyttä ja turvaa.

Muuttunut perhekulttuuri ja kotikasvatus heijastuvat koulun arjessa. Tutkimustulosten pohjalta voimme todeta, että niin lasten kuin vanhempien käytös opettajaa kohtaan on erilaista kuin peruskoulun alkuvuosina. Perinteiset kouluun liitettävät käytöstavat, kuten viittaaminen tai oman puheenvuoron odottaminen, ovat joiltakin oppilailta unohduksissa. Opettaja saa kiinnittää jatkuvasti huomiota siihen, etteivät lapset puhu opettajan tai toistensa päälle. Loukkaava ja epäasiallinen käytös voi kohdistua luokkatovereiden lisäksi myös opettajaan. Anni epäileekin, että huonon käytösten taustalla voi olla lasten suurentunut valta perheen sisällä. Koulussa lapset eivät voi kuitenkaan astua aikuisten yli, vaan jokaisen on noudatettava samoja sääntöjä.

Käytöshäiriön lisääntymisen rinnalla uudeksi ilmiöksi on noussut oppilaiden taholta kumpuavat opetukseen kohdistuvat vaatimukset. Anni on kokenut joutuvansa keksimään jatkuvasti uusia opetusmenetelmiä ja sisältöjä, sillä niin sanottu tavallinen opetus ei innosta ja motivoi oppilaita. Oppilaiden huomion saamisen ja kiinnostuksen herättämisen eteen joutuu tekemään entistä enemmän töitä, sillä lapset tuntuvat kyllästyvät samanlaisiin toimintatapoihin nopeasti.

Muutoksia opettajan ammattiin tuo se, että kasvatus on aina aaltoliikkeessä, arvioi Anni. Peruskouluun siirtymisen aikoihin 1970-luvulla kasvatuksessa ilmeni suuntaus, jota kutsuttiin vapaaksi kasvatukseksi. Koulussa ei oltu totuttu vapaan kasvatuksen tuomaan käytösmalliin. Anni muistaa lasten olleen kurittomia, sillä kotikasvatuksesta tuntui puuttuneen rajat. Vapaa kasvatus ei kuitenkaan jäänyt pitkäaikaiseksi suuntaukseksi, vaan tilanne rauhoittui vähitellen. Annin huomioiden mukaan 1990-luvun lopulla esiin nousi uudenlainen kasvatustrendi, yksilön korostaminen. Yksilöllisyys alkoi saada jalansijaa, ja asioita ryhdyttiin tekemään lasten ehdoilla. Ilmiö on nähtävissä edelleen, eikä yksilön korostaminen ole vähentynyt. Annin mukaan liiallisessa individualismissa on kääntöpuolensa, sillä esimerkiksi lasten empatiakyvyssä on nähtävissä puutteita. Sääntöjen ja rajojen puute ilmenee koulussa myös väsymyksenä. Lapset ovat maanantaina kouluun tullessaan väsyneitä, eikä viikonloppuna ole saatu riittävästi lepoa.

”Yhteiskunnassa on ollu sellanen hirveen voimakas individualismi, et minun pitää saada kaikki ja ihminen on yksilö ja minulla on oikeus. Tästä on sitten kärsinyt järjestöt ja muut kun on yhteisöllisyys hävinny.”
(Anni)

Anni on huomannut yksilöllisyyden korostuneen myös vanhempien ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa. Suurimmaksi osaksi vuorovaikutus on toimivaa ja tiivistä, mutta osa vanhemmista kyseenalaistaa opettajan toimintaa ja vaatii tietynlaista kohtelua sekä puhuttelutyyliä omien lastensa kohdalla. Vanhemmat saattavat myös vaatia, että opetusmenetelmiä tulisi mukauttaa kullekin lapselle sopivaksi. Vaikka yksilöllisyys onkin pinnalla nykypäivän koulussa, ei kaikkien vanhempien toiveita ole realistista toteuttaa. Annin mukaan ilmiö on vahvistunut 2000-luvun lopulla, ja hän on pannut merkille, että vanhempien puuttuminen opettajan työskentelyyn on tullut aiempaa voimakkaammin esille. Tilanne muodostuu haasteelliseksi, jos lapsi kokee koulun ja kodin näkemykset kasvatuksesta ristiriitaisina.

”Et eihän se onnistu, että mä opetan jokaista kahtatoista oppilasta eri menetelmällä ja puhun eri tavalla...se on sellanen, mikä on hassu piirre tässä ajassa, et se on nyt ihan viime vuosien juttu.” (Anni)

5.3 Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen musiikinopettajana

”Minä ajattelen sillä tavalla, että jos opettajan ammatin valitsee, niin ei voi urautua yhteen ja samaan... on pakko kehittää itteensä koko ajan. Onhan se tietenkin kaikissa töissä, mutta musta on kauheinta, jos opettaja jymähtää paikalleen ja sitä vastaan pitää minusta taistella koko ajan...Et se on itelle niinku kuolemaksi, eikä se tunnu mukavalta enää se työnteko.” (Anni)

5.3.1 Uravaiheet ja ammatillinen kehittyminen

Työelämään siirtyessään Anni ei kokenut olevansa valmis luokanopettaja. Uudenlaiseen opettajamalliin ei ollut helppo asettua, mutta ennakkoluulottoman luonteensa avulla hän lähti rohkeasti kokeilemaan uusia tapoja toimia oppilaiden kanssa. Opettajuus kehittyi vähitellen työkokemuksen karttuessa, muistelee Anni.

Työuran alkumetreillä ajatuksissa oli idealistinen kuva opettamisesta ja koulusta. Hän halusi muuttaa koulun toimintamalleja, mutta työn realiteetit pudottivat nuoren opettajan vähitellen maanpinnalle. Esteenä muutoksille olivat totut rutiniit, jotka oppilaat olivat koulussa omaksuneet. Vastavalmistuneena opettajana Anni kokeili innokkaasti uusia opetusmenetelmiä, kuten luovaa toimintaa ja näyttelemistä, mutta oppilaille muutos oli liian suuri, mikä rajoitti uusien ideoiden toteuttamista. Erehdyksen ja oppimisen kautta Anni on ymmärtänyt, että uusien oppimistapojen omaksuminen vaatii jatkuvaa harjoittelua ensimmäisestä luokasta lähtien.

Kuten ammatillisen kehittymisen vaiheteorioissa (Berliner 1988) käy ilmi, alkaa opettajuuden kehittyminen niin sanotusta noviisivaiheesta. Noviisiopettajuudella tarkoitetaan ensimmäisiä työvuosia. Annin kohdalla noviisivaihe tuntui raskaalta, sillä tälle kehitysvaiheelle tyypilliseen tapaan suunnittelu vei paljon aikaa ja voimavaroja. Tuolloin Anni asui kyläkoulun asunnossa ja illat tuntuivat kuluvan tuntisuunnitelmia laatiessa. Mallin tuntien suunnittelulle hän oli omaksunut opetusharjoittelusta, joissa oppituntien oletettu kulku kirjattiin tarkasti ylös. Tuntisuunnitelmat sisälsivät kuvauksen tunnin aiheesta, oppimistavoitteista, motivoinnista sekä työtavoista. Myös opettajan esittämät kysymykset ja oppilaiden mahdolliset vastaukset oli mietittävä etukäteen. Ensimmäiset työvuodet kuluivat toistaen opettajankoulutuksessa opittua mallia, mikä tarkoitti suurta ajallista panostusta suunnittelutyöhön. Annin kertoman

perusteella voimme päätellä hänen olleen tunnollinen ja työnsä hyvin hoitava opettaja jo noviisivaiheesta lähtien.

Annin noviisiopettajuudesta on havaittavissa toinenkin nuorille opettajille tyypillinen piirre. Opetus eteni tiukasti oppikirjojen mukaan ja opetussuunnitelma sai vähemmän painoarvoa. Hän luotti kirjantekijöiden näkemykseen siitä, mitä oppikirjojen tulee sisältää opetussuunnitelman antamien rajojen puitteissa. Jäimmekin ihmettelemään, ettei opetussuunnitelmalla ollut suurempaa painoarvoa Annin työssä noviisivaiheessa, sillä sen merkitystä ja tuntemusta oli painotettu opettajakoulutuksessa. Opinnoissa käytiin opetussuunnitelman sisältöjä tarkasti läpi, ja niitä oli jopa tentittävä. Annin kertoman perusteella opetussuunnitelmasta tuli keskeisin opetusta ohjaava työväline vasta myöhempinä työvuosina.

Ensimmäisten työvuosien jälkeen Anni muutti työskentelytapojaan, sillä hän ymmärsi opettajan ammatin olevan jotain muuta kuin aamusta iltaan työntekoa. Opiskeluaikana omaksutut ihanteet tuntien suunnittelun osalta saivat väistyä, sillä tarkkojen tuntisuunnitelmien laatiminen alkoi tuntua ennemmin teatterin käsikirjoitukselta kuin työn kannalta oleelliselta asialta. Anni nosti tuntisuunnitelmien keskiöön ydinasioita ja karsi pois opetustyön kannalta epäoleellisia sisältöjä. Toisin sanoen tuntisuunnitelmat muuttuivat väljemmiksi ja opetus eteni joustavammin oppilaiden oppimisen ehdoilla. Tutkimustuloksemme ovat samansuuntaisia Hubermanin (1992) ja Meriläisen (1999) kanssa, joiden mukaan työvuosien karttuessa myös opettajan ammatillinen osaaminen laajentuu, ja näin hän kykenee työskentelemään opetustilanteessa joustavammin.

Työvuosien karttuessa Anni meni mukaan opetussuunnitelmatyöhön, minkä kautta ajatukset oppimisesta ja opettamisesta muuttuivat. Lukuun ottamatta ensimmäisiä työvuosia, on opetussuunnitelma ollut hänen opetuksensa pohja. Hän säilyttää paperiversiota opetussuunnitelman perusteista omalla työpöydällään, josta voi tarvittaessa tarkistaa, onko lukukauden aikana käyty läpi opetussuunnitelmaan kirjatut oppisisällöt.

”Sillä tavalla on kristallisoitunu asiat, että kun on niitä opetussuunnitelmia tehny, niin uskaltaa jättää pois semmosta turhaa tilpehööriä ja keskittyä olennaiseen ja tärkeisiin asioihin ja miettiä, että mistä tulee lähteä ja mitä pitää osata.” (Anni)

Ammatillisesta kehittämisestä kertoo myös se, että oppikirjojen käyttö on saanut uudenlaisia piirteitä. Aiemmin käytössä oli sekä oppikirja että harjoituskirja, joiden käytön Anni koki työuran alkuvuosien jälkeen sitovana ja rajoittavana. Opettajalle ja oppilaille tulee helposti sellainen mielikuva, että jokainen kirjan sivu ja tehtävä on käsiteltävä, lisää Anni. Jäimmekin pohtimaan, aiheuttaako kirjasidonnaisuus liikaa rutiineja, ja pystyykö tarkka oppikirjojen mukaan eteneminen palvelemaan oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Anni huomasi, että opituilla rutiineilla on myös kääntöpuolensa, sillä oppilaiden oli vaikea ymmärtää, jos joku tehtävä jätettiin tekemättä harjoituskirjasta. Säästösyistä harjoituskirjat ovat jääneet pois oppilaiden käytöstä, minkä Anni kokee ainoastaan positiivisena asiana. Hänen mielestään opettaminen on jotain aivan muuta kuin kirjan läpikäymistä ja tehtävien teetättämistä. Esimerkkinä tällaisesta työskentelystä ovat uskonnon ja ympäristötiedon tunnit, joissa tietoa etsitään omaan tutkimuskirjaan koulun käsikirjastosta ja internetistä. Näin oppilaat oppivat hakemaan itsenäisesti tietoa erilaisia lähteitä käyttäen, eikä oppikirjoja tarvita.

Tällä hetkellä Anni näkee ilman oppikirjoja toteutettavan opetuksen ihanteellisena ja vapauttavana. Opettajanoppaiden avulla hän saa ideoita opetukseensa, mutta niiden rinnalla Anni käyttää useita muita lähteitä suunnittelun tukena. Kaikissa oppiaineissa kirjojen pois jättäminen on kuitenkin käytännössä vaikeaa, sillä esimerkiksi *Aapinen* on korvaamaton apu lukemaan opettamisessa. Myös musiikinopetuksessa kirjoista on valtava hyöty, sillä niissä on sellaisenaan valmiita materiaaleja opettajan käyttöön. Nykyiset musiikin opettajanoppaat ovat täynnä hyödyllisiä ideoita ja sovituksia. Annin oppikirjoihin kohdistuvissa puheenvuoroissa on nähtävissä samanlaista piirteitä oppikirjojen käyttöä kohtaan, kuin kasvatusalalla yleensäkin (ks. Hellström 2008; Uusikylä & Atjonen 2000). Parhaimmillaan kirjoista on poimittavissa oppimista edistäviä ideoita, mutta riskinä on, että opettaja tukeutuu liiaksi oppikirjoihin, jolloin opetuksen laatu voi jämähtää tai taantua.

Annilla oli tutkimushaastattelua tehdessä jäljellä kaksi työvuotta. Vaikka hän ei sano ajattelevansa uran loppumista usein, on hänellä kuitenkin selvät suunnitelmat viimeisille työvuosille. Anni aikoo pysyä kyläkoululla, tarkemmin sanottuna 0.–2.-luokalla, työuran loppuun saakka. Mikäli kunnan rahatilanne sallisi, voisi hän kuvitella toimivansa resurssiopettajana jollakin koululla. Erityisesti hän haluaisi hyödyntää viimeisimmän täydennyskoulutuksen opit ja toimia koulukirjasto-opettajana. Anni ei ole huomannut työmotivaationsa laskeneen työvuosien

aikana ja olettaa, että niin ei tapahdu viimeisinäkään vuosina. Päinvastoin hän toivoo, että eh-tisi toteuttaa kaikki suunnitteilla olevat ideat opetuksessaan ennen eläkkeelle siirtymistään.

5.3.2 Henkilökohtaisen elämän vaikutus ammatilliseen kehittymiseen

Erilaiset vaiheteoriat ovat keskittyneet tarkastelemaan opettajan ammatillista kehittymistä lähinnä opettajana kehittymisen näkökulmasta. Vaikka Niemi (1995) nostaa esille aikuisena kasvamisen, huomasimme vaiheteorioihin perehtyessämme opettajan henkilökohtaisessa elämässä tapahtuvien muutosten tarkastelun jääneen vähäiseksi. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että aiemmissa tutkimuksissa henkilökohtaisen elämän näkökulma on jätetty pois tutkimuseettisistä syistä. Tämä laadullinen tapaustutkimus laajentaakin ymmärrystä opettajan henkilökohtaisten elämänvaiheiden vaikutuksesta ammatilliseen kehittymiseen.

Anni nostaa vahvasti esille oman henkilökohtaisen elämänkaaren linkittymisen opettajana kehittymiseen. Noviisiopettajuuden vaiheessa koulutyöhön keskittymisen mahdollisti Annin silloinen elämäntilanne. Hän asui koulurakennuksessa, eikä omia lapsia vielä ollut. Selkeä muutos henkilökohtaisessa elämässä ja sitä kautta opettajuudessa tapahtui, kun Anni avioitui ja tuli äidiksi. Lasten tullessa kouluikään Anni alkoi tarkastella opettajuutta ja koulua erilaisesta näkökulmasta. Hän koki pystyvänsä tarkastelemaan koulua opettajan perspektiivin lisäksi laajemmin myös lasten kannalta. Tuloksissa nousi esille, että tällöin kokonaisvaltainen opetus ja eheyttäminen tulivat entistä tärkeämmäksi osaksi Annin pedagogista ajattelua.

”Sitä koulupuolta rupes mieltämään lapsen kannaltakin enempi, että silloin mä aloin tähän eheyettyyn opetukseen enempi paneutumaan ja kävin siitä koulutustakin.” (Anni)

Halu muuttaa opetusta eheyettyyn suuntaan oli niin voimakas, että virallisten täydennyskoulutusten lisäksi Anni muodosti toisten koulujen opettajien kanssa työryhmän, joka vapaaehtoisesti kokoontui ja kävi kuuntelemassa toistensa oppitunteja. Tämä kertoo siitä, että Anni on ollut valmis käyttämään omaa aikaansa opetustyönsä kehittämiseen. Vertaistuen avulla opetusta oli helppo lähteä muuttamaan, kun näki muiden opettajien toimintatapoja. Tämä sai meidät havahtumaan siihen, ettei muiden opettajien tuntien havainnointia tulisi unohtaa opiskelujan jälkeen. Sen avulla opetusta voi uudistaa melko pienellä vaivalla. Aina ei tarvitse

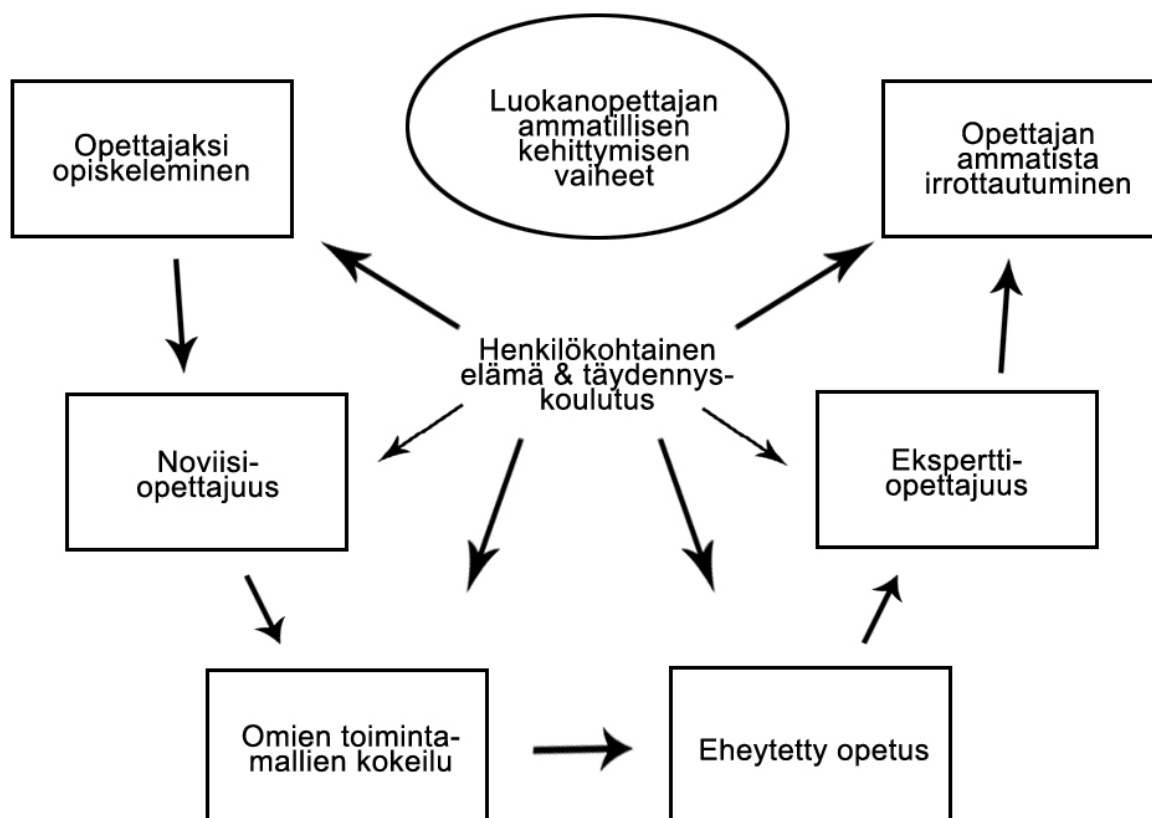
lähteä maksullisiin täydennyskoulutuksiin, vaan uusia ideoita ja vertaistukea voi saada seuraamalla esimerkiksi oman koulun opettajien työskentelyä.

Anni koulutti itseään ahkerasti ja panosti eheytetyn opetuksen suunnitteluun omien lasten ollessa pieniä. Yllätyimme täydennyskoulutusten suuresta määrästä, sillä kolmen pienen lapsen äitinä myös kotityöt ovat varmasti vieneet paljon aikaa. Tutkimushaastattelun perusteella tämä ajanjakso näyttääkin olleen Annin elämässä hektistä aikaa. Opettajan työssä jaksamisen kannalta tilanne helpottui, kun lapset kasvoivat ja muuttivat pois kotoa. Vapaa-aikaa on lisännyt kotitöiden vähentyminen sekä lasten harrastuksiin kuljettamisen loppuminen. Nyt, kun Annilla on enemmän vapaa-aikaa, hän on halunnut tehdä sellaisia asioita, joista nauttii ja saa iloa sekä energiaa elämäänsä. Hän on myös päättänyt vähentää aktiivista rooliaan kylän toiminnoissa jättäytymällä pois nuorisoseuran johtokunnasta. Elämässä on alkanut uusi vaihe, johon liittyy esimerkiksi isovanhemmuus.

”Mut tässä on ollu elämän muutoksia, kun lapset on lähteny pois. Se on helpottanu tätä työtä, kun ei oo niitä kotitöitä ja on vapaa-aikaa itselle enemmän.” (Anni)

Monet elämässä tapahtuvat muutokset, kuten omien lasten pois muuttaminen, ovat suunniteltuja, ja niihin voi valmistautua etukäteen. Joskus elämässä tulee vastaan kuitenkin myös niitä hetkiä, joihin ei ole voinut ennalta valmistautua. Tällaisia voivat olla esimerkiksi lähipiirissä tapahtuvat tapaturmat tai kuolemantapaukset. Työ voi olla kantava voima ja auttaa jaksamaan tilanteissa, joissa henkilökohtaisessa elämässä tapahtuu suuria voimavaroja vaativia muutoksia. Anni on kokenut työn hektisyyden pitävän pinnalla vaikeinakin hetkinä.

Muodostimme aineiston pohjalta kuvion (ks. Kuvio 4), joka kuvaa Annin ammatillisen kehittymisen vaiheita. Vaikka kuvio on laadittu tapaustutkimuksen pohjalta, on siinä havaittavissa samankaltaisia piirteitä muiden ammatillista kehittymistä kuvaavien tutkimusten kanssa. Luokittelimme Annin ammatillisen kehittymisen kuuteen luokkaan, joihin katsomme kaikkiin vaikuttavan sekä henkilökohtaisen elämän että täydennyskoulutuksen.



KUVIO 4. Luokanopettajan ammatillisen kehittymisen vaiheet.

Katsomme Annin ammatillisen kehittymisen alkaneen opettajankoulutuksessa ja tästä johtuen nimesimme ensimmäisen ammatillisen kehittymisen vaiheen *opettajaksi opiskelemiseksi*. Koulutuksen aikana Anni alkoi tarkastella koulua vähitellen oppilaan näkökulman sijaan opettajan kannalta, jolle on tyypillistä oman toiminnan reflektointi. Sosiaalistuminen koulu-kulttuuriin opettajana tapahtui kuitenkin suhteellisen teoreettisella tasolla koulutuksen aikana, ja Anni kokikin koulutuksen tarpeen jatkuvan heti valmistumisen jälkeen.

Opiskelujen jälkeinen askel Annin ammatillisessa kehityksessä oli työelämään siirtyminen, jota kutsutaan myös induktiovaiheeksi (Järvinen 1999, 261). Huomion arvoista on, ettei tuloksissa noussut esille noviisivaiheen haasteet työyhteisön näkökulmasta. Anni toi esille, että opetustyö oli raskasta, mutta että hänellä ei ollut vaikeuksia päästä osaksi opettajakuntaan. Se on kuitenkin Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2010, 15) mukaan ammattiin siirtymiselle tyypillistä. Mielenkiintoista onkin pohtia, onko kyläkoululla ja sen pienilukuisella henkilökun-

nalla vaikutusta työyhteisöön sosiaalistumisessa. Heikkinen ym. ovat todenneet, että opettajan ammatin alkuvaihe on usein haasteellinen ja se koetaan yksinäiseksi. (Heikkinen ym. 2010, 15.)

Nimesimme aiempien tutkimusten tavoin toisen ammatillinen kehittymisen luokan *noviisivaiheeksi*. Tässä vaiheessa suunnitteluun ja muuhun koulutyöhön vei paljon aikaa. Anni joutui madaltamaan opetukselle asettamia tavoitteita, eivätkä opettajuuden keskeisimmät tekijät olleet vielä selkiintyneet.

Vaiheteoriat nimeävät noviisi- ja eksperttivaiheiden välille useita opettajuuden tasoja. Olemme tehneet tässä poikkeuksen, sillä tutkimustuloksista ei ollut erotettavissa näin selkeitä kategorioita. Nimesimme noviisivaihetta seuranneet vaiheet *omien toimintamallien kokeiluksi* ja *eheytyksi opetuksesi*. Molemmissa vaiheissa korostuu kokemuksen karttuminen, täydennuskoulutusten merkitys ja henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet muutokset. Omien toimintamallien kokeilun vaiheessa Anni uskalsi irrottautua totutuista toimintamalleista ja kokeilla rohkeasti erilaisia tapoja toimia. Hän alkoi löytää itselleen sopivia työskentelytapoja, jolloin opettamisen sekä oppimisen ydinkohdat selkiytyivät. Omien lasten syntymisen ja kasvamisen sekä oman opettajuuden reflektoinnin kautta Annin opetuksen punaiseksi langaksi on muodostunut eheytetty opetus. Eheytetyn opetuksen toteuttamista on tukenut kyläkoulussa työskenteleminen, kyläkoulun tiivis yhteisö sekä opettajakollegoiden kanssa tehty yhteistyö ja samansuuntaiset ajatukset opettamisesta ja kasvatuksesta.

Näemme Annin saavuttaneen eri vaiheiden seurauksena *eksperttiopettajuuden vaiheen*. Emme pysty määrittelemään tarkkaa ajankohtaa eksperttiyden saavuttamiselle, sillä kehitys on tapahtunut työvuosien aikana yrityksen ja erehdyksen kautta. Eksperttiopettajuutta on edeltänyt erilaisia vaiheita, joihin kuuluvat muun muassa oppikirjasidonaisuudesta luopuminen, oman ammattitaidon kehittäminen ja sen jatkuva uudelleenarvioiminen, omien materiaalien työstäminen sekä kokonaisvaltaisen opetuksen sisäistäminen.

Eksperttiopettajuutta kuvaillaan tutkimuskirjallisuudessa eri tavoin, mutta yhteisinä piirteinä voidaan erottaa opettajan pitkän kokemuksen tuoma varmuus omaa työtä kohtaan sekä tiedostamattomien toimintamallien hioutuminen. Eksperttiopettaja kykenee työskentelemään intuition varassa ja hän pystyy näkemään opettamisen suurina kokonaisuuksina erottaen

olennaiset asiat epäolennaisista. Hämäläinen (1999) näkee eksperttiopettajan olevan mestarillinen henkilö, jonka osaaminen on erittäin korkeatasoista mutta jollekin tietyllä kapealle alueelle suuntautunutta. Emme käytä Annin kohdalla Hämäläisen luokittelua mestarillisesta ekspertistä, sillä musiikkia opettavan luokanopettajan ei tarvitsekaan hallita maestron tavoin musiikin sisältöalueita. Olennaisia ovat kokonaisvaltaisuus ja monipuolisuus, joiden näemme olevan Annin eksperttiyden taustalla.

Eksperttiopettajuuden saavuttaminen on edellyttänyt jatkuva itsereflektio omista toimintamalleista ja niiden soveltuvuudesta opetukseen. Tällaista pohdiskelevaa otetta työhön voidaan kuvailla henkilökohtaisen käyttöteorian kehittymisen avulla. Opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyykin olennaisesti oman käyttöteorian tietoinen tarkasteleminen ja muokkaaminen. Anni pukee sanoiksi käsitystään oppimisesta konstruktivismiin piirtein, vaikka kyseinen termi ei tullut haastattelussa esille. Anni on pyrkinyt kehittämään opetustaan siihen suuntaan, että oppilaista tulisi itsenäisesti ja kriittisesti ajattelevia aktiivisia tiedonhankkijoita sekä olemassa olevien tietorakenteiden muokkaajia. Tällaisesta ymmärtämistä tavoittelevasta opetuksesta kertoo muun muassa Annin kuvailut reaaliaineiden opetuksesta, jossa oppilaat etsivät aktiivisesti itse tietoa eri tietolähteistä sen sijaan, että tieto annettaisiin heille valmiiksi oppikirjojen tai opettajajohtoisen opetuksen avulla. Käyttöteorian jatkuvasta muokkaamisesta kertovat muutkin asiat kuin oppimiskäsityksen työstäminen. Esimerkiksi musiikin osalta käyttöteorian kehittymiseen voidaan lukea tietoinen pohtiminen musikaalisuuden olemuksesta ja musiikinopetuksen luonteesta.

Tällä hetkellä meneillään oleva ja jatkuvasti ajankohtaisemmaksi tuleva kehitysvaihe on *opettajan ammatista irrottautumisen vaihe*. Tästä kertoo esimerkiksi se, että Anni on päättänyt olla hakeutumatta täydennyskoulutuksiin. Hän ei kuitenkaan halua rutinoitua paikalleen viimeisiksi työvuosiksi, vaan pyrkii haastamaan itseään opettajana esimerkiksi uusilla työtehtävillä. Anni päättikin haastaa itsensä ottamalla hoitaakseen naapurikylän koulun rehtorin tehtävät oman koulun lisäksi.

5.3.3 Pedagoginen kehittyminen musiikinopettajana

Olemme käsitelleet aiemmissa luvuissa opettajan ammatillista kehittymistä luokanopettajan näkökulmasta. Siihen liittyy erilaisia kokonaisvaltaisia opettajuuteen ja kasvattajuuteen liittyviä tekijöitä, kuten oman käyttöteorian muodostuminen. Vaikka tutkimus koskee suurilta osin musiikinopetusta, ei luokanopettajan näkökulmaa voitu sulkea pois, sillä musiikinopetus on ainoastaan pieni osa tutkittavan opettajan ammatinkuvaa. Tässä luvussa nostamme esille opettajuuden kehittymisen musiikinopettajana.

Musiikinopetuksessa, kuten muussakin opetuksessa, Annin työtä näyttää ohjaavan konstruktivistinen oppimiskäsitys. Pyrkimyksenä on toiminnallisuuden lisääminen opettajajohtoisuuden rinnalle. Hän ohjaa oppilaita etsimään, jäsentämään ja arvioimaan tietoa oppikirjoista ja niiden ulkopuolelta. Musiikinopetuksessa tämä näkyy siten, että oppilaat toimivat aktiivisina tiedonkäsittelijöinä esitelmiä tehdessään tai soittoa ja laulamista opetellessaan.

”Mä opetan melkein nuo laattasoittimetkin sillä tavalla, että kuunnellaan ja sitten oppilaat etsii sieltä ne [sävelet] ite...kun korva kuulee, että mitä tehään, niin se antaa oikeastaan vasta sitten musiikkiin sen tien.” (Anni)

Opetusvälineistön vaikutus opettajana toimimiseen

Ammatillinen kehittyminen ei ole riippuvainen ainoastaan opettajan omista tiedoista ja taidoista, vaan ulkoiset puitteet, kuten koulun musiikkivälineistön taso, vaikuttavat siihen, miten opettaja voi hyödyntää kykyjään musiikinopetuksessa. Anni on pitkän uran aikana kehittänyt itseään opettajana, mutta samalla kehityskohteena on ollut koko koulun musiikkikulttuuri. Kouluun tullessaan hän aloitti pitkäjänteisen työn musiikinopetuksen monipuolistamisen hyväksi, mihin lukeutui soitin- ja materiaalihankinnat. 1970-luvun loppupuolella soitinvalikoima oli vaatimaton, sisältäen harmonin ja muutaman rytmisoittimen. Vuosikymmenten aikana työ on tuottanut tulosta, ja nykyään musiikkiluokka on välineistöltään laadukas. Suunnittelu-työ on edellyttänyt Annilta arviointikykyä sen suhteen, mikä on musiikinopetuksessa olennaista ja tärkeää, jotta välinehankinnoille on löytynyt riittävät perusteet. Uudet välinehankinnat ovat vaatineet Annilta omien taitojen päivittämistä, jotta uudet soittimet ja muut välineet eivät jäisi opetuksessa hyödyntämättä.

Laulaminen, kuunteleminen ja musiikkiliikunta olivat Annin ensimmäisinä työvuosina musiikinopetuksen keskeisiä työtapoja, sillä koulun musiikkiluokan soitinvalikoima oli suppea. Tuolloin Annin vahvuutena oli kekseliäisyys ja rohkeus kokeilla erilaisia vaihtoehtoja perinteisten musiikintuntien sisältöjen rinnalla. Luovuus onkin ollut kantava tekijä koko hänen uransa ajan, ja sen avulla oppitunneilla on pystytty tekemään musiikkia myös ilman laajaa soitinvalikoimaa.

Tutkimushaastattelun pohjalta voimme päätellä, että Annin käsitys musiikista ei ole rajoittunut ainoastaan perinteiseksi miellettyyn musiikkiin, vaan hän on kokenut esimerkiksi luonnon äänimaailman kuuluvan osaksi musiikkia. Luovuus, innostuneisuus ja kekseliäisyys ovat näkemyksemme mukaan auttaneet Annia laajentamaan mielikuvia siitä, millaisia toimintatapoja musiikinopetuksessa voidaan hyödyntää. Omien tanssikoreografioiden tekeminen, soitinten rakentaminen ja erilaisten äänimaisemien äänittäminen ovat mielestämme hyviä esimerkkejä kekseliäisyydestä.

”Mä olin ite innostunu tekemään kaikenlaisia koreografioita...Ja opetin oppilaille sen, että musiikkiin voidaan tehdä jotakin liikettä eli ruvettiin ite tekemään tämmöstä vapaata...Mikä oli varmasti sitä luovaa opettamista, että mentiin mettään ja haettiin sieltä soittimia ja äänitettiin kaikkia juttuja.” (Anni)

Musiikinopetuksen muutos ja pedagogisen ajattelun kehittyminen

Muutokset opetusmenetelmissä ja pedagogisessa ajattelussa ovat kehittyneet monen tekijän seurauksena. Kansainväliset musiikkikasvatuksen uranuurtajat ovat olleet vaikuttamassa Annin pedagogiseen ajatteluun ja opetusmenetelmien valintaan. Nuorena opettajana hän käytti laulunopetuksen pohjana Kodály'n kehittämää solmisaatiomenetelmää, jonka käyttämiseen kannustettiin opettajankoulutuslaitoksessa. Anni koki solmisaation toimivana opetusmenetelmänä laulumelodioiden opetteluun. Sen käyttö jäi kuitenkin vähemmälle painotukselle soitinvälineistön kasvaessa, sillä erilaisten koulusoitinten tulo musiikinopetukseen vähensi laulunopetukseen käytettyä aikaa, ja melodioiden opettelu jakaantui laulamisen ja soittamisen kesken.

Musiikinopetuksessa yleistyneet koulusoittimet nostivat rytmin musiikin elementeistä keskeisimmäksi 1980-luvulla, muistelee Anni. Opetuskäyttöön otettiin niin sanottuja orff-soittimia,

joihin lukeutuvat laattasoittimet, rytmisoittimet ja kouluun soveltuvat melodiasoittimet, kuten nokkahuilut. Orffilaisuuden myötä solmisoinnin osuus on jäänyt Annin musiikinopetuksessa pienemmäksi, mutta hän hyödyntää sitä edelleen opetuksessaan silloin tällöin.

Soittamisen rinnalla toinen merkittävä musiikinopetuksen muutokseen vaikuttanut seikka on suomalaisessa musiikkikulttuurissa tapahtunut murros, pohdiskelee Anni. Hänen arvionsa mukaan klassinen musiikki ja suomalainen laulumusiikki olivat eniten käytettyjä musiikkityylejä koulumaailmassa 1980-luvun lopulle saakka. Siitä lähtien rytmimusiikki on vallannut alaa klassiselta musiikilta. Musiikkikulttuurin muutosvauhti on ollut nopeaa 1990-luvulta lähtien ja musiikkigenrejen määrä on moninkertaistunut kahdenkymmenen vuoden aikana. Alkuun erilaisiin tyyliin tutustuttiin lähinnä kuuntelukasvatuksen avulla, mutta vähitellen erilaiset populaarimusiikin kappaleet tulivat oppikirjoihin ja sitä kautta musiikinopetuksen soitto- ja lauluohjelmistoon.

Kiinnitimme huomiota siihen, ettei Anni tässä yhteydessä maininnut valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen muutoksia, mutta toisaalta opetussuunnitelman muutokset näkyvät uudistuvien oppikirjojen sisällöissä. Tästä esimerkkinä hän mainitsee uuden musiikinoppikirjasarjan nimeltä *Soi*, joka on antanut virikkeitä Annin opetukseen muun muassa erilaisten blues-, jazz- ja kitaransoittotyyliden kautta. Kevyen musiikin tulo koulumaailmaan on korostanut soittamisen merkitystä ja vähentänyt musiikkiteorian sekä musiikin teorian osuutta.

Omien lasten vaikutus pedagogisen ajattelun kehittymiseen

Annin omien lasten musiikillisen harrastuneisuuden seurauksena käsitys musiikista on kokenut suuren muutoksen. Hän on tukenut lastensa harrastuksia ja perehtynyt sitä kautta vahvasti kansanmusiikkiperinteeseen sekä erilaisiin instrumentteihin. Hän on osallistunut lasten kanssa samoille musiikkileireille omalla kylällään ja oppinut kansamusiikille ominaisia piirteitä, kuten korvakuulolta soittamista ja laulamista. Omien kokemustensa myötä Annin pedagoginen ajattelu on muuttunut, sillä hänen käsityksensä musikaalisuudesta on kehittynyt ja saanut uusia ulottuvuuksia. Hän toteaa, että olisi hyvin erilainen musiikinopettaja ilman omien lasten kautta saamiaan kokemuksia.

”Mulle musikaalisuus on muuttunu...90-luvun alussa niiden leirien myötä. Ja oon miettiny omien lasten musikaalisuutta ja sitä mitenkä ne on kehittyne ja niiden kavereiden kautta. Se on ollu aivan erilaista, ku oma musiikin opiskelu silloin kouluaikana, jolloin soitettiin pianoa tiukasti nuoteista ja oikein kiellettiin, melkein rapsastiin sormille, jos jotakin vähän improvisoi.” (Anni)

Muutokset ajattelussa näkyvät esimerkiksi siten, ettei hän arvota oppilaiden nuotinlukutaitoa niin korkealle kuin ennen. Kansamusiikkiin perehtymisen lisäksi musiikintuntien vähyys on vaikuttanut siihen, ettei Anni korosta nuotinlukua ja teoria-asioiden osaamista oppitunneillaan. Hän ei halua kuluttaa vähäisiä musiikintunteja musiikinteorian läpikäymiseen, vaan pitää tärkeämpänä lasten omaa musisointia ja tekemisen iloa. Hän myös luottaa siihen, että musiikkia vapaa-ajallaan harrastavat oppilaat saavat riittävän teoriakoulutuksen koulun ulkopuolella, kun taas musiikkia harrastamattomille on tärkeää saada soitto- ja laulukokemuksia.

Ajan hermolla pysyminen

Ihailtavaa on, että Anni on pyrkinyt muuttamaan opetustaan ja kehittämään taitojaan jatkuvasti täydennyskoulutusten avulla. Syynä koulutukseen hakeutumiseen on ollut tarve kehittää omia musiikillisia taitoja muun muassa kevyen musiikin ja bändisoiton osalta. Uusien taitojen lisäksi Anni on kokenut saaneensa koulutuksista ideoita ja innostusta opetukseen, joita ilman opettajan ammatti kävisi hänen mielestään uuvuttavaksi. Uudet tuulet opetuksessa auttavat jaksamaan työssä. Uusia ideoita opetukseen Anni ammentaa myös oppilaiden maailmasta. Hän pyrkii aktiivisesti seuraamaan, millaista musiikkia oppilaat kuuntelevat.

”Nyt oli jännä, että on joku korealainen tyttöbändi, mitä ne [oppilaat] kuuntelee. Ne teki mulle esitelmän viime syksynä semmosesta, mikä on niille semmonen must. Niin siellä tuli mulle eteen semmosia [bändejä], mitä oon sitte netissä käyny kuuntelemassa. Kyllä mulle on ruvennu sit tälläläilla aukeamaan.” (Anni)

Anni pitää antoisana oppilaiden kiinnostuksenkohteisiin tutustumista ja on avoin ottamaan vastaan itselleen vieraita musiikillisia ideoita. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että hän hyväksyy oppilaiden erilaiset musiikilliset ihanteet ja taidot sekä kannustaa oppilaita kokeilemaan uutta ja rikkomaan länsimaisen musiikin rajoja. Oppilaiden kanssa on helppo improvisoida tai tehdä omia sävelmiä, kun odotukset eivät ole liian korkealla ja kun tuotosten ei tarvitse kuulostaa tietynlaiselta. Musiikista ei ole löydettävissä oikeaa ja väärää tapaa, eikä länsimaiselle musiikille tyypilliset sävelkulut ole itseisarvo. Avoin suhtautuminen näkyy myös hänen suhtautumisessaan omia taitojaan kohtaan. Hän kiteyttää opetuksellisen ihanteensa sanoen:

”Minusta on tärkeää se, että oppii tajuamaan, että ne oppilaat tulee paljon taitavimmiksi, kuin sä ite. Se on semmonen tavote.” (Anni)

Musiikinopetusta rajoittavia tekijöitä

Opettajan ammatillista kehittymistä tutkineen Hubermanin (1992) ja Lähteenmäen (1992) mukaan ammatilliseen kehittymiseen kuuluu omaan työhön kohdistuvia taantumia ja epäilyksen hetkiä. Anni ei koe käyneensä läpi pitkiä taantumisvaiheita tai jaksoja, jolloin motivaatio työtä kohtaan olisi ollut alhainen, mutta pienet epäonnistumiset hän liittyy luonnolliseksi osaksi opetustyötä. Rohkeasti uusia työtapoja kokeileva opettaja ei voi aina onnistua työssään, lisää Anni.

”Pitää yrittää kokeilla kaikkia uusia juttuja, vaikka välistä ne menee aivan poskelleen. Ja sitten pitää niinku myöntää, että tämä ei onnistu kerta kaikkiaan, että kyllähän niitä semmosiakin kokemuksia on.” (Anni)

Musiikki on oppiaine, jossa epäonnistumiset ja virheet tulevat herkästi näkyviin. Esimerkiksi liian vaikeat sovitukset voivat johtaa väärin soittamiseen tai laulamiseen, mitä ei tulisi nähdä negatiivisessa valossa, mutta toisaalta virheitä on vaikea piilottaa muilta kuuntelijoilta. Anni muistaa useita hetkiä, kun hänen asettamansa oppimistavoitteet ovat olleet liian korkealla, ja onnistumiset ovat vaatineet tavoitteiden uudelleen asettamista. Oppilaiden taitotasoa voi olla vaikea arvioida, ja liian optimistiset tuntisuunnitelmat voivat johtaa epäonnistumisiin.

Tavoitteiden asettamisen taustalla voi vaikuttaa omaksutut ihanteet musiikinopetuksesta ja oppimisesta. Anni muistaa esimerkin uran alkuvaiheilta, kun opettajankoulutuksesta saatujen oppien vieminen kouluun ei toiminutkaan halutulla tavalla. Opiskeluihin kuului kuorossa laulaminen, joten moniäänisyyden sisällyttäminen omaan opetukseen tuntui hyvältä ratkaisulta. Päätöstä puolsi myös se, että moniäänisyys on kirjattu vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteisiin. Neljänneltä luokalta kaanoneiden rinnalle tuli ottaa kaksiääniset laulut (Kouluhallitus 1970). Anni huomasi nopeasti, ettei moniäänisyyttä ole realistista toteuttaa, ellei oppilasryhmä ole taitotasoltaan keskimääräistä parempi. Tällä hetkellä hän toteuttaa moniäänisyyttä laulun osalta lähinnä kaanoneiden avulla. Moniäänisyyttä on helpompi toteuttaa oppilaiden kanssa soittamisen ja musiikin kuuntelun avulla.

Oman opetuksensa suurimmaksi taantumisen aiheuttajaksi Anni nimeää musiikinopetuksen tuntikehyksen pientymisen. Aiemmin kaikilla alakoulun vuosiluokilla oli kaksi tuntia musiikkia viikossa, mutta nyt sitä on joka toinen vuosi vain yksi tunti. Yksi musiikintunti viikossa on liian vähän varsinkin pienien oppilaiden kohdalla, huomauttaa Anni. Asiasisältöjen opettamista rajoittaa se, ettei vähäisen ajan puitteissa voida käydä kaikkia opetussuunnitelman sisältöjä läpi.

5.3.4 Eheytytty opetus

Anni pyrkii rakentamaan oppimiskokonaisuudet eheytytty opetuksen mukaisesti. Tässä luvussa käsittelemme ensin eheytyttyä opetusta luokanopettajan näkökulmasta, minkä jälkeen tarkastelun kohteena on eheytyty musiikinopetuksessa. Olemme päätyneet käyttämään tässä tutkimuksessa termiä *eheytytty opetus*, sillä tutkimusaineistoa kerätessä Anni käytti kyseistä termiä johdonmukaisesti koko haastattelun ajan. Toinen syy termin käytölle selittyy sillä, että vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteissa puhutaan eheytytystä opetuksesta.

Eheytytty opetus on ollut keskiössä Annin opetuksessa 1990-luvulta lähtien. Ajatus eheytyty opetuksen toteuttamisesta vahvistui, kun omat lapset tulivat kouluikänsä, ja Anni alkoi pohtia, millainen oppiminen on lapsen kannalta parasta. Opettajankoulutus ei antanut valmiuksia eheytyty opetuksen järjestämiseen, joten hän hakeutui erilaisiin täydennyskoulutuksiin. Eheytyty opetuksen suunnittelua ja toteutusta helpotti se, että 1980–1990-lukujen vaihteessa kouluilla oli paljon päätäntävaltaa koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimisessa. Anni hyödynsi tämän valinnanvapauden ja suunnitteli oman opetuksensa teemojen ympärille. Kiinteää lukujärjestystä ei ollut, vaan koulupäivien aikana käytiin läpi suurempia kokonaisuuksia. Käytännössä eheytyty toimi esimerkiksi siten, että yhden koulupäivän aikana saatettiin keskittyä matematiikkaan eri näkökulmista, ja jonakin toisena päivänä keskityttiin äidinkieleen. Yksin eheytyttyä opetusta ei tarvinnut suunnitella, sillä kaupungin sisällä oli tiivis samanhenkisten opettajien porukka, kertoo Anni. Ryhmä kävi kursseilla ja suunnitteli muutoksia opetustyöhön, mutta 1990-luvun lama muutti jälleen opetuksen suuntaa. Oppitunteja jouduttiin supistamaan, mikä ei tukenut Annin mukaan eheytyty opetuksen toteuttamista.

Opetussuunnitelmien muutoksista huolimatta Anni on pyrkinyt toteuttamaan eheytettyä opetusta omassa opetuksessaan. Se ei olisi ollut mahdollista ilman muiden opettajien tukea ja halua yhtenäistää koulun pedagogista linjaa. Opetus järjestettiin viime vuosiin saakka siten, että lukuvuosi oli jaettu neljän viikon jaksoihin, joiden sisällä olevaa teemaa käsiteltiin kaikissa oppiaineissa. Tilanne muuttui, kun Annin pitkäaikainen työpari jäi eläkkeelle ja opettajakuntaan tuli muutoksia. Jaksoihin jakamisesta oli luovuttava, sillä uudet opettajat eivät olleet halukkaita jatkamaan eheytettyä opetusta. Yksi syy siihen, etteivät uudet tulokkaat innostuneet eheytetystä opetuksesta saattaa olla se, että eheytetyn opetuksen järjestäminen vaatii paljon työtä ja suunnittelua, eivätkä kaikki opettajat ole valmiita käyttämään opetuksen suunnitteluun ylimääräistä aikaa. Anni on kaikesta huolimatta päättänyt jatkaa hyväksi kokemaansa teemoittelua ja eheytettyä opetusta.

”Jos on semmonen, että tulee kouluun kun koulu alkaa ja pistää oven kiinni kun koulu loppuu, niin silloin pitää mennä semmosen määrätyn lukujärjestyksen mukaan. Se on ehkä helpompaa, mutta mielekkäämpää on tällöinen teemottelu, joka on minun mielestä ainakin alkuopetuksessa ilman muuta selvä.” (Anni)

Vaikka koulu on toistaiseksi luopunut jaksoista, ei eheytetty opetus ole kuitenkaan täysin unohtunut koulun arjesta. Siitä esimerkkinä toimii keväällä 2011 koulussa toteutettu koko koulun vesiprojekti. Opettajat suunnittelivat yhdessä kokonaisuuden, jossa vettä ja sen olemuotoja lähestyttiin eri näkökulmista. Taito- ja taideaineiden osalta vastuu jaettiin opettajien kesken. Kuvataiteessa oppilaat tutkivat vesipisaraan liittyviä fysikaalisia ilmiöitä ja tekivät sen pohjalta akvarellityön putoavasta vesipisarasta. Teknologiakasvatuksessa oppilaat pohtivat vettä energialähteenä ja rakensivat omat pienet vesimyllyt. Annin vastuulla oli musiikki ja siinä päädyttiin tekemään oma sävellys, jonka nimeksi tuli Vesisinfonia. Vesisinfonian sävellykseen, harjoitteluun ja äänittämiseen osallistui oppilaita kaikilta luokka-asteilta. Oppilaat saivat tuottaa veteen liittyviä äänimaailmoja luovan ilmaisun kautta soittamalla esimerkiksi vedellä täytettyjä pulloja ja vesipillejä. Lopuksi tuotos äänitettiin, ja oppilaat editoivat siitä erilaisia versioita.

Eheytyksen musiikinopetuksessa

1990-luvulla tutkimuskoulumme eli niin sanottua eheyttämisen kulta-aikaa. Teemat opetukseen nousivat vuodenaajoista ja kouluvuoden tapahtumista. Syksyllä teemojen aiheet liittyivät esimerkiksi kouluun palaamiseen tai ajan käsitteeseen, talvella lumeen ja joulukuun ja keuhkokuumeeseen.

pääsiäiseen. Eri jaksoissa painottuivat eri oppiaineet, mutta musiikki kulki kaikissa neljän viikon jaksoissa mukana. Soitettavat ja laulettavat kappaleet valittiin teema-aiheen sisältä, ja joissakin jaksoissa saatettiin keskittyä esimerkiksi kanteleen soittoon. Tuolloin taito- ja taideaineet muodostivat yhdessä kokonaisuuden, joiden parissa työskenneltiin aina perjantaisin. Pienen koulun etuihin lukeutui se, että koko koulun oppilasryhmät pystyttiin sekoittamaan keskenään projektien ajaksi. Näemme tällaisen ratkaisun palvelevan oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä, jonka yksi osa on sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittyminen eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Tämä näkökulma tuodaan usein esille kyläkouluja tutkivassa kirjallisuudessa.

Kyläkoulu antaa hyvän mahdollisuuden teemojen ympärille rakentuvaa opetusta. Erityisesti kyläkoulun sijainti on ollut vahvuutena esimerkiksi erilaisten projektien ja jaksoiden järjestämisessä. Anni mainitsee tällaiseksi jaksoksi luonto-teeman, jolloin musiikkituntien aiheita haettiin metsästä. Musiikiksi luettiin luonnonäänet, joita käytiin havainnoimassa koulun läheisessä metsässä. Metsä toimi ideoiden synnyttäjänä luonnonmusiikin tekemiseen, ja sieltä kerättiin materiaaleja omatekoisten soitinten valmistamiseen.

Luokanopettajana Anni on voinut yhdistää työssään eri oppiaineita omien taitojensa ja mielikuvituksensa rajoissa. Kun opetuksessa yhdistyy monen oppiaineen näkökulma, voi musiikin osuutta lisätä, vaikka varsinaisia musiikin oppitunteja on vain yksi tai kaksi viikossa. Tämä näkökulma on etu luokanopettajan työssä, sillä tiukkoja ainerajoja ei tarvitse noudattaa. Mieluiten Anni luopuisikin tiukasta ainekohtaisesta lukujärjestyksestä. Toimivana ratkaisuna Anni on kokenut musiikin yhdistämisen muun muassa äidinkieleen ja liikuntaan. Musiikki ja liike muodostavat yhdessä kokonaisuuden ja tukevat toinen toisiaan, pohtii Anni.

Eheyttäminen tulee hyvin esille erityisesti erilaisissa reaali- sekä taito- ja taideaineet yhdistävissä projekteissa, kuten musiikinäytelmissä, joita Anni on tehnyt runsaasti opettajana toimissaan. Haastattelun yhteydessä kävi ilmi, että Anni on nauttinut näytelmien tekemisestä ja esiintymisestä pienestä työstä lähtien. Näyttääkin siltä, että omien tietojen ja taitojen lisäksi henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat siihen, miten opettaja sisällyttää musiikin osaksi muuta opetusta.

5.3.5 Oppimateriaalit musiikinopettajan työn tukena

Anni on säilyttänyt oppimateriaaleja, erityisesti oppikirjoja ja muita painettuja lähteitä, opiskeluaikasta lähtien, mutta ymmärrettävästi hän ei ole säästänyt suurinta osaa vuosikymmenten takaisista tuntisuunnitelmista, sovituksista tai muista omatekemistä muistiinpanoista. Kirjoja on jäänyt koululle runsas määrä myös Annia edeltävien opettajien ajalta, mutta emme kokeneet aiheelliseksi ottaa näitä materiaaleja mukaan tutkimukseen, sillä ne eivät ole olleet Annin opetuksen keskiössä.

Anni on hyödyntänyt koko opettajauransa ajan eri kirjasarjoja. Oppilailla käytössä olevien kirjasarjojen lisäksi hän on saanut kustantajilta käyttöönsä myös muita kirjoja, joista hän poimii parhaimmat kappaleet opetuskäyttöön. Anni vaihtaa säännöllisin väliajoin aktiivisessa käytössä olevaa kirjasarjaa, jotta mielenkiinto opetukseen pysyisi yllä. Hän käyttää kirjasarjoja monipuolisesti hyödyntäen muun muassa niiden mukana tulevia äänitteitä, jotka sisältävät komppi- ja laulutaustoja.

”Oppikirjat on mulla semmonen materiaali, mistä voi noukkia käyttöön hyviä juttuja. Eihän oppikirja oo semmonen, että sitä edettäis järjestyksessä.” (Anni)

Oppikirjojen lauluvalikoima on muuttunut Annin työvuosien aikana. Ennen perinteisten lastenlaulujen osuus oli suurempi kuin tänä päivänä. Niiden rinnalle on noussut sellaiset laulut, jotka ennen miellettiin aikuisille suunnatuiksi kappaleiksi. Anni näkee lauluohjelmiston muuttumisessa sekä hyviä että huonoja puolia. On harmillista, etteivät lapset enää innostu lastenlauluista, mutta toisaalta lauluvalikoimien laajentuminen on monipuolistanut musiikinopetusta ja lisännyt bändisoiton mahdollisuuksia. Opettajan on kuitenkin oltava tarkkana sen suhteen, millaiset laulujen sanoitukset ovat soveliaita koulumaailmassa erityisesti, jos opettaja sisällyttää ohjelmistoon kappaleita oppikirjojen ulkopuolelta.

”Se on just sitä, että eihän nyt enää lauleta yläluokassa mitään Jänöjussin mäenlaskua. Me lauletaan Dingoa ja Rauli Baddingiä. Siis se materiaali on muuttunu ihan kokonaan.” (Anni)

1970-luvun lopun ja 1980-luvun materiaalit

Tutustuessamme Annin 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla käyttämiin musiikin oppikirjoihin, kiinnitimme huomiota siihen, että useissa kirjasarjoissa mainittiin yhdysluokkaopetus, vaikkakin lyhyesti. Esimerkiksi Fazerin kirjasarjasta *Tie Musiikkiin* löytyy yhdysluokkaopetukseen erillisiä lisämateriaaleja ja eriyttäviä tehtäviä. Muita Annin 1970- ja 1980-luvulla käyttämiä kirjasarjoja ovat muun muassa Otavan *Musiikki* sekä Gummeruksen *Sininen Soittorasias* ja *Vihreä Viserryskone*.

1970-luvulla oppikirjojen laulut olivat pääsääntöisesti suomalaisia ja suomeksi käännettyjä muiden maiden sävelmiä, muistelee Anni. Hengellinen laulumusiikki, kuten virret, korostuivat musiikinopetuksessa. Vuosikymmenen lopulla oppikirjojen sisällöissä alkoi näkyä muutoksia, jolloin totuttujen suomalaisten laulujen lisäksi kirjoista alkoi löytyä myös jonkin verran vieraiden kulttuurien lauluja. Muutoksista huolimatta perinteikkäät lastenlaulut hallitsivat kirjojen ohjelmistoa.

Annin säilyttämien materiaalien joukosta löytyi erillinen kansio musiikkikerhojen ohjaamiseen. Haastattelun ja materiaalien pohjalta voimme todeta musiikkikerhojen olleen voimissaan tutkimuskoulussa 1970-luvulla. Musiikkikerhojen asemaa puoltaa myös vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteet, joissa musiikkikerhoille on varattu oma lukunsa. Kerhoille suunnatuissa materiaaleissa painottuivat lasten oma musisointi, soittaminen ja musiikillinen keksintä. Musiikinteorian ja säveltapailun osuus oli kerhomateriaaleissa pieni.

1970–80-lukujen materiaalien joukosta löytyi oppikirjojen lisäksi Annin tekemiä sovituksia, joissa hän on käyttänyt rytmisoittimia ja merkannut niitä symbolien avulla. Materiaalien joukosta löytyi myös tuntisuunnitelmia säveltapailun opettamisesta sekä erilaisia teematunteja. Haastattelun yhteydessä Anni kertoi vähentäneensä erillisten säveltapailutuntien ja musiikinteorian osuutta musiikinopetuksessa kokemuksen karttuessa ja opetuskokeilujen myötä. Nykyään hän sisällyttää teorian opetuksen laulun ja soiton lomaan.

1980-luvulla Annin musiikinopetus monipuolistui siitäkin syystä, että hän sai resursseja tilata koululle lisää oppimateriaaleja ja soittimia. Kirjallisen tutkimusmateriaalin joukossa oli vuonna 1985 suunniteltu tilauslista koululle hankittavista opetusvälineistä. Listan perusteella

Anni on katsonut tarpeelliseksi tilata erilaisia opetusta tukevia materiaaleja, joihin lukeutuu muun muassa äänitteitä, piirtoheitinkalvoja ja sävellaattoja. Sävellaatat ja äänitteet löytyvät edelleen vuonna 2011 koulun musiikkiluokasta, mutta niiden käyttö on jäänyt vähäiseksi uusimpien materiaalien korvatussa aiemmin hankitut opetusvälineet.

1990–2010-lukujen materiaalit

Siirryttäessä 1990-luvulle kirjasarjoissa on nähtävissä uudistusta. Tuolloin Anni otti opetuskäyttöön muun muassa WSOY:n *Musiikin aika* -oppikirjat. Edellisten vuosikymmenten kirjasarjoihin verrattuna uusissa kirjoissa on havaittavissa siirtymä kohti kevyttä musiikkia. Hengellisten laulujen osuus on vähentynyt ja sitä vastoin vieraskielisten laulujen osuus on kasvanut. Myös musiikkityylit laajentuvat ja kirjoissa puhutaan esimerkiksi bluesista. Koulusoitinten lisäksi esittelyn kohteena ovat kitara, rummut ja piano, mutta niiden osuus jää pieneksi, vaikka kirjoissa on muutamia lauluja, joihin on merkattu rumpukomppi tai kitaran soitindiagrammi. Koulusoittimet, erityisesti rytmisoittimet, laattasoittimet ja nokkahuilu ovat laulun rinnalla tärkeimmässä asemassa musiikinopetuksessa. Liike ja musiikki yhdistyvät erilaisen kehorytmien, laululeikkien ja tanssien kautta. Kaiken kaikkiaan 1990-luvun kirjoissa on nähtävissä orastava kehityskulku lastenlauluista kohti populaarimusiikkia.

1990-luvun lopun ja 2000-luvun alun kirjoissa, kuten Otavan *Musikantissa*, populaarimusiikin osuus on jo huomattava, ja tyyliä esitellään iskelmästä rockiin. Myös bändisoittimet ovat esillä ja kirjoista löytyy yksinkertaisia sovituksia rummuille, kitaralle ja sähköbassolle. Tämän aikakauden kirjojen monipuolinen käyttäminen vaatii opettajalta erilaista tietämystä ja osaamista kuin ennen: koulusoitinten ja laulamisen lisäksi opettajan odotetaan hallitsevan bändisoitinten alkeet. Ensimmäistä kertaa kirjoista löytyy nokkahuiluotteiden lisäksi kuvat basson sävelistä, monipuoliset kitaran- ja koskettimien otetaulukot sekä yleisimmän komppimallit bändisoittoon.

Oppikirjojen kehitysvauhti on ollut 2000-luvulla nopeaa, ja oppikirjojen kirjo on laaja. Uusin Annin käytössä oleva oppikirjasarja on WSOY:n *Soi*, johon hän on ollut erittäin tyytyväinen. Kirjasarja sisältää laadukkaan opettajan oppaan sekä opettajan työtä helpottavia materiaaleja, kuten komppi- ja lauluäänitteitä sekä bändisovituksia. Vaikka laulukappaleista löytyy myös 1970-luvun oppikirjoissa esiintyneitä kappaleita, on jokaiseen lauluun liitetty uutena asiana

soittoesimerkkejä. Opettajan oppaassa opettajaa kannustetaan myös eheytettyyn opetukseen, sillä useiden kappaleiden kohdalla on vinkkejä muiden oppiaineiden kanssa tapahtuvaan integrointiin.

Tutkimusaineiston, sekä haastattelun että kirjallisten materiaalien, analyysin jälkeen näyttää siltä, että Anni on aina pitänyt tärkeänä kehittää uusia tapoja toimia niin oppikirjojen pohjalta kuin omien kokeilujen kautta. Tällä tarkoitamme sitä, että Anni on opetuksessaan kannustanut oppilaita rikkomaan rajoja ja keksimään omia musiikillisia ideoita. Tutkimushaastattelussa Anni nosti usein esille projekteja, joissa keskiössä ovat olleet pienimuotoisten sävellysten tekeminen ja improvisoinnin harjoittelu.

5.4 Kyläkoulu musiikinopetuksen näkökulmasta

5.4.1 Kyläkoulu työympäristönä

”Työyhteisönä tää on sellanen perheenomainen. Ei varmasti isossa koulussa keittäjä ja muut ole samassa huoneessa juomassa kahvia. Me ajatellaan, että kiinteistöhoitaja, keittiö ja päiväkotiki on samaa työyhteisöä meidän [opettajien] kanssa.” (Anni)

Kyläkoulussa kaikki työntekijät tuntevat hyvin toisensa. Tutkimuskoulumme ei tee tässä poikkeusta, vaan henkilökunta tekee päivittäin yhteistyötä ja jakaa kuulumisia keskenään. Annin mielestä työyhteisössä on helppo olla, ja hän luonnehtii henkilökuntaa tiiviiksi porukaksi. Yhteenkuuluvuutta lisää se, että koulunhenkilökunnasta suurin osa asuu samalla kylällä, jolla koulu sijaitsee. Anni on tehnyt 30-vuotisen työuran entisen kollegan, koulun rehtorin kanssa, joka on ollut samalla myös Annin naapuri. Tällä hetkellä Anni on ainut kylällä asuva opettaja, sillä kaksi muuta opettajaa käyvät töissä pidemmän välimatkan päästä. Saamamme käsityksen mukaan omalla kylällä asuvat luokanopettajat ovat kuitenkin entistä harvinaisempi ilmiö.

Pienessä työyhteisössä jokainen opettaja tai muu henkilökunnan jäsen nousee vahvasti esille, sillä yksi opettaja muodostaa kolmasosan koko koulun opettajakunnasta. Sen seurauksena jokaisen opettajan luonne ja persoonallisuus ovat vahvasti läsnä koulun arjessa. On erityisen

tärkeää, että pienessä koulussa opettajat tulevat toimeen keskenään, jotta yhteistyö olisi mahdollisimman mutkatonta ja vastuu jaettaisiin kaikkien kesken.

Anni on kokenut saavansa tietynlaisen roolin toimiessaan saman työparin kanssa useita vuosikymmeniä. Työtoveruus on ollut erittäin toimivaa, vaikka he ovat olleetkin opettajina ja persoonina erilaisia. Anni pohdiskelee olevansa idearikas ja uudistamishaluinen opettaja, jolle olisi voinut käydä huonosti joissakin tilanteissa ilman työparin pedanttia ja jämäptiä otetta. Vaikka koulun entinen rehtori arvosti työuransa aikana koulun toimintakulttuurin pysyvyyttä ja säilyvyyttä, hän on nähnyt Annin muutoshalukkuuden ja ideoinnin tärkeänä ja antanut tilaa uusille kokeiluille. Erilaisuus on rikastuttanut koulun toimintaa ja sen kehittymistä, sillä jokaisen opettajan yksilölliset tiedot ja tiedot ovat muodostaneet yhdessä toimivan kokonaisuuden. Samassa kyläkoulussa työskentelevillä opettajilla on tärkeää olla erilaisia vahvuuksia, sillä vastuu esimerkiksi taito- ja taideaineista on jaettava kolmen opettajan kesken.

”Ongelma on, että aina kun pienelle koululle haetaan opettaa, niin pitäisi olla teknisen- ja käsityön [tekstiilityön] -opettaja ja musiikinopettaja. Jos joku näistä puuttuu, niin se on tosi ongelma, että miten sen hoitaa. Ja tienkin liikunnan opettaja tarttee myös olla... Musiikki on kuitenkin spesiaali-juttu. Vaikka nykyään onkin kaikki apuvälineet, kirjat ja niiden nauhat ja muut, täytyy opettajan olla jollakin tavalla inostunut.” (Anni)

Pitkäaikaisen työparin siirryttyä eläkkeelle koulun opettajistossa on tapahtunut useita muutoksia. Nämä muutokset ovat vaikuttaneet myös koulun arkeen ja päätöksentekoon. Nuorten opettajien mukaantulo ja miesopettajien määrän lisääntyminen yhdestä kahteen ovat muuttaneet opettajien välistä vuorovaikutusta. Anni on huomannut joutuneensa tilanteeseen, jossa kaksi miesopettajaa eivät ole jakaneet samoja näkemyksiä opetuksesta hänen kanssaan, minkä seurauksena opetusjärjestelyjä on muutettu erityisesti eheytetyn opetuksen osalta. Muutoksilla ei ole ollut negatiivista vaikutusta työilmapiiriin, vaikka kouluarki onkin erilaista, pohtii Anni. Sana erilainen ei ole tässä yhteydessä negatiivinen, vaan hyvässä työyhteisössä on kuuluvilla sekä miesten että naisten ääni. Hän toi kuitenkin haastattelun aikana useaan otteeseen esille, kuinka tärkeää on ollut yhteistyö saman työparin kanssa. saman työparin kanssa tehty yhteistyö on ollut.

”Just se, että aikasemmin on ollut samat opettajat pitkän aikaa, niin meillä on tosi hyvä ollu se pitkän-tähtäyksen suunnittelu. Me kehitettiin kaikkia oppiaineita.” (Anni)

Anni löytää pienen koulun työyhteisöstä paljon etuja. Yhteissuunnittelu ja uusien ideoiden tuominen on ollut helppoa, ja koulun opettajat ovat perinteisesti tehneet paljon yhteissuunnittelua lukuvuoden aikana. Opettajien välistä yhteistyötä helpottaa se, että kaikki opettajat opettavat jokaista yhdysluokkaa jossakin aineessa. Toisin sanoen opettajat tuntevat kaikki koulun oppilaat. Tiivis työyhteisö on etu, mutta toisaalta pienessä koulussa ei jaksata työskennellä, ellei ideoita käy välillä hakemassa muualta, toteaa Anni. Tämän tietävät kaikki koulun opettajat ja he suhtautuvat myötämielisesti toistensa täydennyskoulutuksiin. Annin arvion mukaan jokainen opettaja on päässyt vuorollaan irrottautumaan koulutyöstä, jolloin muut opettajat ovat ottaneet enemmän vastuuta koulupäivän sujumisesta. Keskusteluhetket toisten koulujen opettajien kanssa ovat tervetullutta vaihtelua pienen koulun arkeen.

Oman koulunsa työyhteisön etuihin Anni lukee sen, ettei koululla ole työskennellyt hänen uransa aikana avioparia. Olisi hankalaa, jos pitäisi olla kolmantena osapuolena opettajajärjestyksen rinnalla, pohtii Anni. Tällainen asetelma on ollut aikoinaan tavallinen Suomen pienissä kouluissa, mutta Anni toteaa tällaisten tapausten olevan entistä harvinaisempia. Hänen mielestään opettajat ovat tasa-arvoisemmassa asemassa työyhteisössä ja päätöksenteossa, kun he eivät ole keskenään perheenjäseniä.

”Mä oon joskus jutellu sellasen ulkopuolisen opettajan kanssa ja oon aika negatiivista palautetta saanu. Sellanen voi olla aika huono yhdistelmä, kun ne pelaa ja päättää asioista keskenään.” (Anni)

Kaiken kaikkiaan hyvä työyhteisö ja toisten opettajien tuki auttavat jaksamaan opettajan työssä. Anni muistuttaa, että toimivat aikuissuhteet luovat pohjan sekä ammatilliselle yhteistyölle että työssä viihtymiselle. Koulussa opettaja viettää suurimman osan ajastaan lasten kanssa, jolloin hyvät aikuissuhteet toimivat vastapainona oppilaiden kanssa käydylle vuorovaikutukselle. Kollegojen kanssa tehtävä ajatusten ja kuulumisien vaihto antaa lisää voimia työskennellä lasten parissa.

Puhuttaessa henkilökunnan keskinäisistä väleistä Anni kuvailee niiden olevan lämminhenkiset. Vaikka Anni kokee työympäristön hyväksi, esiintyy kyläkoulussa samoja huolenaiheita kuin kaupunkikouluissakin. Kyläkoulua koskevassa kirjallisuudessa korostuu usein ongelmaton ilmapiiri ja hyvä yhteishenki niin oppilaiden kuin opettajien välillä. Jos kyläkoulussa ilmenee ongelmia, pystytään ne kirjallisuuden mukaan ratkaisemaan jo varhaisessa vaiheessa. Tämä on varmasti totta useiden oppilaiden kohdalla, mutta tutkimushaastattelussa kävi ilmi,

että kyläkoulussakin voi olla oppilaita, joiden ongelmien edessä koulun henkilökunta tuntee itsensä voimattomaksi. Anni muistaa oppilaita, joilla on vaikea tausta ja joiden kanssa on tehty on tehty vuosia töitä. Pitkään tehdyn työn ja ulkopuolisen avun seurauksena oppilaiden ongelmia on saatu hoidettua parempaan suuntaan. Annin puheiden perusteella saimme kuvan, ettei kyläkoulun arki ole aina yhtä ideaalista kuin miksi se kyläkoulua koskevassa kirjallisuudessa usein kuvaillaan.

5.4.2 Yksin kannettu vastuu

Kuten olemme aiemmin todenneet, on Anni vastuussa koko koulun musiikinopetuksesta. Opetuntien lisäksi hänen tehtävänä on koulun juhlien ja tapahtumien musiikkiosuuksien ideointi, suunnittelu ja toteutus. Kyläkoulussa musiikinopettajan vastuu on suuri, sillä poiketen suuremmista kouluista kyläkoulussa ei ole tuki- ja vertaisopettajia, joiden kanssa tehdä yhteistyötä ja jakaa vastuuta musiikin osalta. Anni toteaa yksin kannetun vastuun olevan välillä kuluttavaa ja rankkaa. Työn määrä korostuu erityisesti koulun juhlien järjestämisen yhteydessä, sillä suunnittelu- ja toteutusvastuu on vuodesta toiseen Annin sekä kahden muun koulun opettajan harteilla. Pienillä kouluilla ei ole mahdollista jakaa vastuuta juhlien järjestämisestä luokka-asteittain, vaan kaikkien luokkien on osallistuttava jokaisen juhlan järjestämiseen. Pienen koulun etuna on kuitenkin joustavuus, sillä opettajat voivat tehdä keskenään tiivistä yhteistyötä ja järjestää esimerkiksi koko koulun yhteisiä harjoituksia nopeillakin aikataulu-
muutoksilla.

Tutkimuskoulussa juhlia on järjestetty monin eri tavoin. Yksi merkittävimmistä juhlista Annin työuran aikana oli koulun 125-vuotisjuhla, jossa musiikilla oli tärkeä rooli. Jokaista koulun historian vuosikymmentä kohti Anni valitsi sitä kuvaavan laulun, jonka kautta yleisö sai palata muistoihin ja uppoutua menneeseen aikaan. Juhlan suunnittelutyötä helpotti, että koulun entiset opettajat ovat säilyttäneet entisaikoina käytetyt laulukirjat. Perinteisten joulun- ja kevätjuhlien lisäksi Anni on ideoinut esimerkiksi jouluvaelluksen, joka on korvannut muutama vuonna joulujuhlan. Vaellus tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajat, oppilaat ja vanhemmat ovat vaeltaneet kylän kappelilta koululle ja matkalla he ovat saaneet kokea erilaisia esityksiä, musiikkia ja näyttelemistä.

”Kappelista lähti tiernapojat tuomaan ja veivät sinne seimelle metsään ja paimenet oli pellolla ja enkelit oli keskellä peltoa ja ilotulitusraketilla ilmestyi valo. Isät oli soihtukulkueina... Sit me tultiin viettämään tonttujuhlaa tuonne talolle. Se on tosi kivaa ollu, mut ei sitä ihan joka vuosi jaksu tehdä.” (Anni)

Täydennyskoulutuksissa Anni on tavannut muita pienten koulujen opettajia ja jakanut kokemuksiaan musiikinopettajuudesta. Vaikka varsinainen ammatillinen yhteistyö on jäänyt vähäiseksi, ovat keskustelut muiden opettajien kanssa auttaneet jaksamaan työssä. Yhteistyötä on pyritty tekemään lähialueen muiden kyläkoulujen kanssa, mutta se ei ole ollut kaikilta osin toimivaa. Päivittäinen yhteydenpito on mahdotonta pitkien välimatkojen vuoksi, mutta erilaisia tapahtumia, kuten pesäpallo-otteluita, on järjestetty yhteistyössä muiden koulujen kanssa.

”Tällasessa pienessä koulussa kun ei oo työkavereita hirveesti...Täällä ihan oikeesti on yksin. Ei oo sitä rinnakkaisluokanopettajaa.” (Anni)

Yhdysluokkaopetus

”Nämä yläluokkalaiset silloin [yhteisellä tunnilla] myös laulaa, kun on se keskiluokka siinä, kun ne pienet on kauheen innokkaita laulamaan. Ne [3.-4.-luokkalaiset] laulaa ihan tosi kovasti ja ne jotenki kehtaa olla. Ehkä se on ollu aika hyvä tänä vuonna, että ne on ollu yhdessä, vaikka siinä muita ongelmia onkin, kun se on aika iso ryhmä. Sitä on tosi raskas vetää, mutta kuitenkin siinä on se pienempien porukka, joka saa ne isommat laulamaan.” (Anni)

Kyläkoululle tyypilliseen tapaan tutkimuskoulumme opetusryhmät ovat yhdysluokkia, eli sisältävät oppilaita kahdelta tai kolmelta luokkatasolta. Vaikka yhdysluokat eivät ole aina kooltaan pieniä, ovat Annin opettamat ryhmät kaikki alle 15 oppilaan luokkia. Anni näkee ryhmäkoon olevan etu etenkin musiikinopetuksessa, sillä kaikille ryhmän oppilaille riittää soittimia ja tekemistä, eikä melutaso nouse liian korkeaksi. Yhdysluokassa taitotasot voivat kuitenkin olla suuria, mutta pieni ryhmäkoko helpottaa opetusta ja luokanhallintaa. Esimerkiksi bändisoitto on hänen mielestään sellainen toimintamuoto, jossa pieni ryhmäkoko on merkittävä etu.

Usein yhdysluokkaopetuksen työtapana, vuorokurssit, yhdistetään reaaliaineisiin, mutta tässä tutkimuksessa käy ilmi, että kyläkoulussa myös musiikinopetus järjestetään vuorokursseina. Toisin sanoen opetus etenee yhden luokan opetussuunnitelman mukaisesti. Annin mukaan musiikki on helpompi toteuttaa vuorokurssina kuin reaaliaineet, sillä esimerkiksi 5.–6.-luokan oppilaiden erot musiikillisissa taidoissa eivät ole huomattavat. Toisin on kuitenkin 0–2-luokalla, jossa oppilaat ovat kehityksessä eri vaiheessa. Anni kokee erityisesti musiikinteorian opettamisen haastavaksi, sillä kaiken täytyy tapahtua leikin kautta, jotta esikoululaiset jaksavat

vat keskittyä oppitunnilla opetukseen. Esikoululaiset voivat hyötyvät kuitenkin yhdysluokassa olemisesta, sillä he pääsevät jo varhaisessa vaiheessa soittamaan koulun soittimilla, pohdiskelee Anni.

Yhdysluokassa oppimisella on erityispiirteitä, sillä luokassa opiskelevat oppilaat ovat erikäisiä keskenään. Musiikintunneilla eriyttämisen taito onkin toimivan ja hyvän oppitunnin edellytys. Eriyttäminen tarkoittaa sitä, että opettaja pystyy huomioimaan oppilaiden taitotasot opetuksessaan ja antamaan oppilaille mahdollisesti sisällöltään toisistaan poikkeavia oppimistehtäviä. Esimerkkinä tästä voisi mainita nokkahuiluopetuksen kolmosnelosluokassa. Nokkahuilun soittoa opetellessa vanhemmat oppilaat ovat usein edistyneempiä, ja tämän vuoksi tarvitaan eriyttämistä. Taitotasoerot eivät kuitenkaan muodostu taitavan opettajan opetuksessa ongelmaksi, sillä eriyttämisen avulla soitosta voi tehdä esimerkiksi moniäänistä. Opettaja pystyy tekemään kappaleisiin moniäänisiä sovituksia, jotka sopivat sekä aloittelijoille että edistyneemmille soittajille. Oppilaiden taitotasoerot voidaan nähdä rikkautena eriyttämisen avulla.

Kyläkouluja koskevassa lähdekirjallisuudessa puhutaan usein siitä, kuinka pienemmät oppilaat oppivat vanhemmilta oppilailta (Reynolds 1992). Tässä tutkimuksessa saimme samansuuntaisia tuloksia, mutta yleisestä suuntauksesta poiketen musiikinopetuksessa oli nähtävissä oppimista selkeästi myös toisinpäin. Pienemmällä oppilailla voi olla suotuinen vaikutus isompien oppilaiden käytökseen ja oppimiseen. Tästä esimerkkinä 3.-4.- ja 5.-6.-luokkien jokaviikkoinen musiikintunti, jossa pääpaino on laululla. Annin mukaan keskiluokkalaisten innostunut laulaminen tempaa yläluokkalaiset mukaan toimintaan, vaikka he ovat keskenään arkoja laulamaan. Suuremmassa luokassa laulamisesta ei muodostu niin suura kynnystä, sillä yksittäisen oppilaan ääni tulee vähemmän esille.

Musiikkiluokan varustetaso

Koululla ei ole erillistä musiikkiluokkaa, vaan musiikinopetus tapahtuu yhdessä opetusluokassa, jossa on piano, rumpusetti, sähköbasso, laattasoittimia sekä monipuolisesti erilaisia rytmisoittimia. Soitinten lisäksi käytössä on dokumenttikamera, tietokoneita, cd-soitin, vinyylilevysoitin sekä televisio (ks. Liite 2). Laadimme luokasta pohjapiirustuksen havainnollistamaan tilankäyttöä (ks. Liite 3).

Koulun varustetaso ei ole aina ollut yhtä monipuolinen, vaan Annin tullessa kyläkouluun opettajaksi oli koulun musiikkiluokan varustetaso erittäin heikko. Käytössä oli ainoastaan harmoni ja muutama rytmisoitin. Opetuksen suunnittelua ja toteutusta helpotti kuitenkin se, että kaikki vanhat musiikinkirjat oli säästetty. Kouluun tulon jälkeen Anni ja silloinen rehtori ovat hankkineet kaikki soittimet suunnitelmallisesti pitkän ajan kuluessa. He ovat laatineet pitkäntähtäimen suunnitelman joka oppiaineeseen, minkä perusteella välinehankinnat on tehty.

Anni on ollut yksin vastuussa musiikkiluokan varustelun suunnittelemisesta. Ensimmäisenä suurena hankintana koululle ostettiin 1980-luvulle siirryttäessä piano, jonka saaminen oli merkittävää koko koulun musiikkitoiminnalle. Seuraavaksi hankinnat kohdistuivat erilaisiin koulusoittimiin, kuten rytmisoittimiin ja laattasoittimiin. Nokkahuilujen kohdalla Anni on katsonut parhaaksi vaihtoehdoksi jättää niiden ostamisen oppilaiden vanhempien vastuulle kolmannelle luokalle siirryttäessä. Koululla on vain joitakin nokkahuiluja unohdusten varalle. 2000-luvulla aktiivisena kehityskohteena ovat olleet bändisoittimet, sillä Anni haluaa edelleen kehittää jatkuvasti musiikkiluokan varustetasoa.

Pitkälle aikavälille tehty suunnitelma on mahdollistanut musiikkiluokan jatkuvan kehittymisen. Hankintoja on vaikeuttanut kuitenkin rahan puute, sillä koulun käytössä olevat rahat täytyy jakaa jokaisen oppiaineen tarpeiden mukaisesti. Opettajat laativat vuosittain listan seuraavan vuoden tarpeista. Listan avulla kartoitetaan, mikä on tärkeintä, ja onko koululle tulossa isoja hankintoja. Kun musiikinopetusta päätetään kehittää esimerkiksi uusilla soitinhankinnoilla, on opettajan tärkeää kouluttaa itseään, jotta soittimet voitaisiin hyödyntää opetuksessa mahdollisimman tehokkaasti.

Nykyään musiikin opetussuunnitelmaa voi Annin mukaan toteuttaa kyläkoulussa välineiden puolesta moitteettomasti. Varustetaso mahdollistaa monipuolisen opetuksen opettajan omien taitojen rajoissa, eikä opetussuunnitelman toteutus jää riippumaan soittimista tai muusta opetusmateriaalista. Koulu tekee yhteistyötä lähikoulujen ja kylän nuorisoseuran kanssa. Sieltä saadaan lainaan puuttuvia soittimia, kuten viisikielisiä kanteleita. Koulu hyödyntää kylän nuorisoseuran tiloja, joissa järjestetään erilaisia esiintymistilaisuuksia. Koululla on käytössä vain yksi akustinen kitara, joten kitaransoiton opetus jää vähemmälle painotukselle. Tämä ei kuitenkaan estä bändisoittoa ja tarvittaessa oppilaat ovat tuoneet myös omia kitaroita musiikin tunneille. Tällä hetkellä seuraavana hankintalistalla on sähkökitara jo olemassa olevan sähkö-

basson rinnalle. Anni pitää sähkökitaraa tärkeänä hankintana, jottei kitaran soitto koulun musiikintunneilla olisi oppilaiden omien kitaroiden varassa.

5.4.3 Musiikin opetussuunnitelman toteutus kyläkoulussa

”Opetussuunnitelma on aika laaja, ku ottaa huomioon mikä on opetustuntien määrä.” (Anni)

Annin opetusta ohjaa sekä kuntakohtainen että valtakunnallinen opetussuunnitelma. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa hän pitää omien sanojensa mukaan ympäröivänä mutta kuntakohtaiselle opetussuunnitelmalle rajat antavana. Kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta hän tarkistaa, ettei jätä käsittelemättä esimerkiksi opetussuunnitelmassa määrättyjä lauluja tai konserttikäyntejä.

Pitkän työuran aikana Annin opetusta on ohjannut neljä valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa, jotka ovat tulleet voimaan vuosina 1970, 1985, 1994 ja 2004. Vuoden 1970 POPS oli Annin mukaan suuntaa antava, josta opettajan oli tarkoitus poimia sellaisia sisältöjä opetukseen, jotka soveltuivat omalle koululle. 1985 POPS ei ollut enää yhtä tarkka, mutta opetussuunnitelmasta tuli normi, eli jokaisen opettajan oli seurattava ja toteutettava siellä mainittuja sisältöjä.

1990-luku oli Annin mielestä opetussuunnitelman valossa rikasta aikaa, sillä hän oli aktiivinen kehittämään koulun omaa opetussuunnitelmaa. 1994 POPS siirsi päätäntävaltaa kunnille ja kouluille, mikä mahdollisti omanlaisen opetuskulttuurin luomisen. Anni työsti tuolloin yhdessä kollegojensa kanssa eheytettyyn opetukseen keskittyvää opetussuunnitelmaa. Jälkeenpäin hän on ajatellut löyhän valtakunnallisen opetussuunnitelman ajanjakson olleen hänen uransa antoisinta aikaa. Toisaalta hän arvelee, että 1994 POPS ei välttämättä yhtenäistänyt Suomen koulujen opetusta, sillä jopa saman kunnan sisällä toteutettiin hyvin erilaisia opetussuunnitelmia. Tällä hetkellä voimassa olevassa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on Annin mukaan määritelty tarkasti, mitä opettajan tulee tehdä. Se on kuitenkin tavoitteiltaan löysempi kuin aiemmat, mikä voi selittyä sillä, että kaikkien opettajien on kyettävä toteuttamaan kirjatut sisällöt eikä mitään tulisi jättää käymättä läpi.

Annin mielestä koulun syrjäinen sijainti ja maksukyky eivät saa vaikuttaa merkittävästi opetussuunnitelman toteuttamiseen, vaan opettajan täytyy tehdä erilaisia luovia ratkaisuja sisällyttääkseen opetukseen kaikki musiikin osa-alueet. Tutkimuskoulumme sijaitsee kymmenien kilometrien päässä kaupungista, joten pitkien välimatkojen päässä järjestettävät koulun ulkopuoliset retket vaativat resursseja. Välimatkat vaikeuttavat esimerkiksi konserteissa käymistä, mutta Anni on luonut kontakteja, ja yhteistyötä tehdään paikallisten musiikkiharrastajien kanssa, jotka ovat käyneet säännöllisesti konsertoimassa kyläkoululla. Näin oppilaat ovat saaneet kokemuksia konserttikäynneistä ilman hankalien kyyditysten järjestämistä.

Vuoden 1970 opetussuunnitelman perusteissa musiikkikerhot kuuluivat osaksi musiikinopetusta. Tutkimuskoulumme ei tehnyt tässä asiassa poikkeusta, vaan Anni ohjasi ensimmäisten työvuosiensa aikana musiikkikerhoa. Koko ajan supistuneen tuntikehyksen ja resurssien vähenemisen myötä kerhotoiminta on vähitellen siirtynyt koulun ulkopuolisten tahojen vastuulle. Muutoksen myötä opettajan työnkuva on muuttunut, eikä opettajan vastuulla ole enää ohjata vapaa-ajan kerhotoimintaa koulupäivän jälkeen.

Anni pystyy omasta mielestään toteuttamaan 1.–2.-luokkien musiikinopetuksen kuntakohtaisen opetussuunnitelman mukaisesti, mutta ylempien luokkien opetussisältöjä hänen on karsittava niiden laajuuden vuoksi. Yksi syy siihen, että vuoden 2004 alaluokkien musiikin opetussuunnitelmaa on helppo toteuttaa, löytyy siitä, että Anni on ollut mukana kuntansa opetussuunnitelmatyöryhmässä laatimassa 1.–2.-luokkien musiikinopetuksen opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmatyöryhmässä mukana oleminen on vaikuttanut opetustyöhön myönteisesti, sillä sen seurauksena hän tuntee opetussuunnitelman asiasisällöt ja ydinkohdat perinpohjaisesti.

Opetussuunnitelman laatimisen yhteydessä Annin on täytynyt prosessoida ja pohtia sitä, mikä on hänen mielestään musiikinopetuksessa olennaisinta, ja mitä tietoja ja taitoja kaikkien oppilaiden tulisi osata. Opetussuunnitelman sisältöjä karsittiin ja Annin mielestä järkevä ratkaisu oli se, että teoriaosuutta kevennettiin ja se liitettiin osaksi muuta musiikillista toimintaa. Anni kokee saaneensa äänensä kuuluville työryhmässä esimerkiksi sen suhteen, että konserttikäyttäytyminen tulisi osaksi opetussuunnitelmaan kirjattuja oppimistavoitteita. Konserttikäyttäytymistä hän perusteli sillä, ettei sitä tarvitse harjoitella juhlavasti oikeassa konserttialissa, vaan siihen riittää pienemmätkin puitteet.

”Ne [työryhmäläiset] oli sitä mieltä, ettei konserttikäyttämistä voi opettaa, kun ei pääse konsertteihin. Mutta minusta sitä voi opettaa jo siinä, kun toinen menee soittamaan nokkahuilulla vaikka jonku pikku pätkän siihen eteen, niin opitaan, että mitenkä se kuuluu kuunnella. Sitä pitää arvostaa sitä pienintäkin juttua.” (Anni)

Tulkintojemme perusteella Anni pitää hyvänä seikkana sitä, että opetussuunnitelma jättää riittävästi valinnanvapautta opettajalle. Toisena hyvänä asiana hän pitää sitä, että asiasisältöjä on karsittu ottaen huomioon musiikinopetuksen pienen viikkotuntimäärän. Uskomme väljän opetussuunnitelman sopivan Annin kaltaisille opettajille, joilla on jo pitkä kokemus opetustyöstä. Vuosien varrella opetuksesta ja täydennyskoulutuksista kertyneet tiedot mahdollistavat monipuolisen opetuksen, vaikka opetussuunnitelma ei antaisi tarkkoja ohjeita opettajalle. Jäimme kuitenkin pohtimaan sitä, onko väljä opetussuunnitelma kaikkien opettajien kohdalla toimiva. Pahimmassa tapauksessa opetuksen laatu voi kärsiä, jos valtakunnallisen opetussuunnitelman kokonaisvaltaiset tavoitteet eivät anna riittävästi informaatiota opetussisällöistä. Väljä opetussuunnitelma mahdollistaa hyvin erilaiset tyylit opettaa musiikinopetusta.

Opetussuunnitelman toteuttamista vaikeuttava tekijä on tuntimäärien vähyys. Tutkimuskouluissa tuntijako on järjestetty siten, että yhdysluokissa joka toinen vuosi on yksi tunti musiikkia viikossa ja joka toinen vuosi kaksi tuntia viikossa. Toisin sanoen kun musiikkia on vain kerran viikossa, opiskelevat oppilaat kaksi tuntia viikossa kuvataidetta. Joka toinen vuosi jako on toisin päin. Yksi viikkotunti ei kuitenkaan riitä musiikin opetussuunnitelman kaikkien sisältöjen toteuttamiseen, vaan sisältöjä on karsittava, harmittelee Anni.

Musiikinopetuksen osa-alueet ja arviointi

Anni jakaa musiikinopetuksen sisällöt seuraaviin osa-alueisiin: laulaminen, soittaminen, kuunteleminen ja musiikkiliikunta. Musiikinteoria ei nouse omaksi osa-alueekseen, vaan sitä harjoitellaan musisoinnin yhteydessä. Annin kokemuksen perusteella peruskoulun aikaiset opetussuunnitelmat ovat painottaneet musiikinteorian osuutta eri tavoin, mutta nykyinen, vuonna 2004 voimaan tullut valtakunnallinen opetussuunnitelma, painottaa kokonaisvaltaisuutta yksittäisten tietojen sijaan. Punaisena lankana koko musiikinopetuksessa hän pitää luovuutta sekä musiikillista keksintää.

”Minun mielestä tärkeitä on semmonen, että uskaltaa ite tehdä ja kuunnella tai mä sanon oppilaille, että me sävelletään, niin ihan oikeesti rupeaa tekemään sitä ja on ihan mahtava ja erilainen, eikä siinä oo niinku kaavoja sillä tavalla.” (Anni)

Ensimmäisellä ja toisella luokalla Anni painottaa laulun, leikin ja liikunnan merkitystä. Kolmannella ja neljännellä luokalla hän toteaa musiikinopetuksen osa-alueiden olevan tasapainossa keskenään. Viidennellä ja kuudennella luokalla opetuksen painopiste siirtyy soittamiseen, sillä Anni on huomannut oppilaiden laulamisen vähenevän tai jopa loppuvan kokonaan näillä luokka-asteilla. Vähemmälle painotukselle jääviä alueita miettiessään hän mainitsee musiikin kuuntelun. Hän on huolissaan lasten ja nuorten yksipuolisista ja kaventuneista kuuntelutottumuksista ja pyrkiikin esittelemään opetuksessaan erilaisia musiikin genrejä, jotta oppilaiden yleissivistys musiikin osalta laajentuisi. Erilaisiin musiikkityyleihin on helppo tutustua äänitteiden avulla, joita Anni tuo kotoaan täydentämään koulun äänitevalikoimaa. Kuuntelumateriaaleina hän käyttää musiikkikappaleita klassisesta musiikista jazziin.

”Mä oon niinku yrittäny rakentaa tunnin sillä tavalla, että kaikki musiikin osa-alueet tulis yhen tunnin aikana. Et sillon tulis aika hyvin ne eri osa-alueet siitä opetussuunnitelmasta käytettyä. Tulis se laulaminen, soittaminen, kuuntelu ja liikkuminen.” (Anni)

Tällä hetkellä arviointi vie Annin mukaan enemmän aikaa kuin ennen, sillä alemmilla luokilla on käytössä sanallinen arviointi. Se on työläämpää kuin numeroiden antaminen, toteaa Anni. Arviointia hidastaa myös se, että käytös ja huolellisuus arvioidaan kirjallisesti. Numerot opettaja voi kirjata todistuksiin nopeasti, mutta sanallisen arvioinnin tekeminen vie opettajalta enemmän aikaa. Perusopetuksen nivelkohdissa lisätyötä arvioinnille teettää opetussuunnitelmaan kirjatut hyvän osaamisen kriteerit, joiden pohjalta opettajan arvioitava kukin oppilas.

Useissa kouluissa on käytössä nykypäivänä vanhempainvartit, jotka tarkoittavat sitä, että kaikki vanhemmat tulevat vuorollaan tapaamaan luokanopettajaa arviointikeskustelun puitteissa. Anni on kokenut tällaisen arviointitavan hyväksi, sillä se on joidenkin perheiden kohdalla ainut kerta lukuvuoden aikana, kun opettaja ja vanhemmat kohtaavat toisensa. Vanhempainvarttien lisäksi Anni järjestää yhteisen vanhempainillan kaikkien oppilaiden vanhemmille, joihin suurin osa vanhemmista myös saapuu.

5.4.4 Musiikinopetuksen haasteet ja mahdollisuudet

Musiikinopettajan työ antaa mahdollisuuden oman harrastuneisuuden ja työn yhdistämiseen. Oma innostus musiikkia kohtaan lisää työn mielekkyyttä, ja Anni näkee musiikinopetuksen

positiivisessa valossa sen asettamista haasteista huolimatta. Opetuksesta voi aina löytää uusia puolia, ja sitä varten voi löytyä uusia toimintatapoja vapaa-ajan aktiviteettien kautta. Opetukseen voi sisällyttää loputtomasti uusia ideoita ja oivalluksia, jotka pitävät osaltaan työmotivaatiota yllä ja auttavat jaksamaan opetustyössä vuodesta toiseen.

Ideoitaa Anni pääsee toteuttamaan koulun juhlissa ja erilaisissa musiikki- ja näytelmäprojekteissa. Anni on ollut aina innostunut musiikkinäytelmien tekemisestä, sillä ne toimivat yhtenä työn mielekkyyden lisääjänä. Annin lisäksi myös oppilaat pääsevät näyttämään luovuutensa, ja työn tekeminen sekä lopputulos ovat palkitsevia ajoittain raskaaltakin tuntuvasta työmäärästä huolimatta. Musiikkinäytelmien osuus musiikinopetuksesta ja eheytetystä opetuksesta on ollut Annin uran aikana suuri, sillä hän kertoo tehneensä luokkien kanssa näytelmiä joka vuosi. Tosin viime vuosina niitä on tehty hieman harvemmin. Innostus näytelmien tekemiseen näkyi myös tutkimusaineiston keräämisen toisessa vaiheessa, kun kävimme Annin käyttämiä opetusmateriaaleja läpi. Materiaalien joukossa oli runsaasti alkuperäisiä musiikki- ja satunäytelmien käsikirjoituksia. Tämän lisäksi Anni kertoo käyttäneensä apunaan myös kirjaston aineistoa sekä internetiä.

”Se oli kaikista mahtavin, kun me toisen opettajan kanssa kirjoitettiin Kalevalasta näytelmä ja silloin oli innostuneita oppilaita ja me sävellettiin kaikki laulut siihen. Se oli tosi mahtava speaktaakkeli. On meillä muitakin ollu, kaikki mahdolliset satunäytelmät on käyty läpi: Prinsessa Ruusunen, Seitsemän kääpiötä, Tuhkimo, Adalmiinan helmi, Robin Hood, Mörrimöykky, sirkus-teema ja niin edelleen.” (Anni)

Valmius ohjata musiikkinäytelmiä kertoo siitä, että Anni on kehittynyt musiikinopettajana. Pohjana näytelmien tekemiselle ovat toimineet valmiit käsikirjoitukset ja musiikkikappaleet, mutta tämän lisäksi hän on sovittanut ja säveltänyt kappaleita sekä itse että oppilaiden kanssa. Annin periaatteisiin kuuluu se, että oppilaat ottavat mahdollisimman suuren vastuun näytelmien suunnittelussa ja harjoittelussa. Säestykset hoidetaan aina kun on mahdollista oppilaiden voimin, ja se on onnistunut pääsääntöisesti hyvin. Opettajan säestykseen on jouduttu turvautumaan vain joillakin kerroilla. Tavoitteena onkin, että oppilaat tekisivät itse sävellys- ja sovitystyötä, mutta välillä tavoitteista joudutaan tinkimään oppilaiden taitotason vaihdella.

Näytelmät toimivat esimerkkinä eheytetystä opetuksesta, jossa sisältöjä otetaan eri oppiaineista. Musiikin lisäksi näytelmien käsikirjoituksessa ja toteutuksessa tarvitaan muun muassa äidinkieltä, kuvataidetta, draamaa sekä käsitöitä. Valmiita näytelmiä oppilaat esittävät usein koulun perinteisissä juhlissa ja aamunavauksissa. Kerran kuussa järjestetään koko tutkimus-

koulun yhteinen aamunavaus, jonne jokainen luokka valmistaa vuorollaan musiikkiesityksen. Niitä valmistellaan Annin johdolla musiikintunneilla. Näin jokainen luokka saa arvokasta esiintymiskokemusta, ja parhaimmillaan oppilaiden keskinäinen yhteenkuuluvuus kasvaa.

Anni kokee haasteelliseksi musiikinopetuksen luonteen, sillä opettajan pitäisi olla niin sanotusti musiikki-ihminen ja monitaituri. Luokanopettajan tulisi hallita muun oppiaineen lisäksi myös laajalti musiikin eri osa-alueita. Omia tietoja ja taitoja on jatkuvasti päivitettävä erilaisilla täydennyskoulutuksilla, sillä musiikinopetus muuttuu jatkuvasti. Koulutuksessa vähemmälle huomiolle jäivät erityisesti bändisoitto ja lasten oma soittaminen, muistelee Anni.

*”Bändisoittimet on semmosia, joissa mulla taidot itellä on ollu huonot ja joissa on joutunu sitten hake-
maan apuja, koulutusta ja kurssitusta.” (Anni)*

Bändisoiton opetuksen Anni kokee haasteellisena, sillä se on hänelle vierain osa-alue musiikinopetuksen sisällöistä. Hän on joutunut ensin opettelemaan itse erilaisia taitoja, kuten basson soittoa, ennen kuin niitä on voinut hyödyntää opetustilanteissa. Mitä paremmin osaa ja hallitsee opetettavan aineen sisällöt, sitä helpompaa oppilaiden ohjaaminen on, kiteyttää Anni. Opettajan epävarmuus heijastuu helposti opetuksessa, ja Anni kertoo oppilaiden vaistoavan sen. Vaikka tällaisia tilanteita on tullut eteen, hän on sinnikkäästi jatkanut omien taitojensa kehittämistä ja löytänyt ratkaisumalleja mahdollisimman laadukkaiden musiikintuntien takaamiseksi. Apuna ovat toimineet esimerkiksi oppikirjasarjojen taustanauhat, joita Anni pitää innostavina ja hyödyllisinä. Opettajan ei tarvitse osata kaikkea itse, kun oppilaat kuulevat esimerkkejä äänitteeltä ja voivat soittaa valmiin taustan mukana.

Opettajan henkilökohtaiset taidot sekä kiinnostus ja innostus musiikkia kohtaan auttavat musiikinopettajan työssä. Musiikintunnit ovat luonteeltaan aktiivisia ja hiljainen työskentely on vain harvoin musiikinopetuksen työtapana. Niinpä musiikkia opettava luokanopettaja joutuu omaksumaan erilaisia toimintamalleja kunkin oppiaineen kohdalla. Musiikintunnin organisointi ja järjestelyt poikkeavatkin merkittävästi esimerkiksi reaaliaineisiin verrattuna. Anni mieltää musiikinopetuksen yhdeksi haasteeksi oppitunnin organisoinnin, sillä se vaatii paljon ennakkovalmisteluja sekä selkeästi jäsenneltyä kokonaisuutta.

Opettajan omien taitojen ja musiikinopetuksen luonteen rinnalla myös yksittäiset oppilaat, opetusryhmät tai musiikkiin kohdistuvat negatiiviset asenteet saattavat asettaa musiikinope-

tukselle haasteita. Anni on kohdannut monenlaisia oppilaita ja opetusryhmiä musiikinopettajana toimiessaan. Haastattelun perusteella näyttääkin siltä, että musiikinopetuksessa ihanteellisessa ryhmässä on aktiivisia ja innostuneita oppilaita. Opetusta helpottaa myös se, jos luokassa on muutamia oppilaita, jotka hallitsevat soittamisen tai laulamisen. Arvelemme, että kyläkoulussa musiikin harrastajien osuus saattaa olla pienempi kuin kaupunkikoulussa, sillä kylässä musiikin harrastamisen mahdollisuudet ovat usein kapeammat kuin kaupungissa, eikä kaikilla ole mahdollisuutta kulkea pitkiä välimatkoja harrastuksiin.

Taitavien ryhmien kanssa mahdollisuuksien kirjo on laajempi kuin sellaisten ryhmien kanssa, jotka osoittavat välinpitämättömyyttä musiikin opiskelua kohtaan. Välinpitämättömien oppilaiden lisäksi myös ujut oppilaat ovat haasteellisia, sillä heitä on vaikea saada mukaan toimintaan, huomauttaa Anni. Vaikka innostuneisuus on toivottavaa musiikintunneilla, voi yliaktiivisuus ilmentyä häiriökäyttäytymisenä ja koitua näin ongelmaksi luokanhallinnan kannalta. Työrauhan ylläpitäminen vaatii opettajalta paljon aikaa ja energiaa, ja se vähentää oppituntien tehokasta työskentelyaikaa. Häiriökäyttäytyminen vaikuttaa negatiivisesti muiden oppilaiden oppimiseen ja käy erittäin raskaaksi myös opettajalle.

Häiriökäyttäytymistä haasteellisemmaksi Anni kokee kuitenkin tilanteet, joissa suurin osa luokan oppilaista ei osoita minkäänlaista kiinnostusta musiikkia kohtaan. Oppilaiden asenne vaikuttaa oppituntien sujuvuuteen, ja osa oppilaista tuntuu päättäneen, etteivät he ole lainkaan musikaalisia, harmittelee Anni. Se on ristiriidassa Annin musikaalisuutta koskevan käsityksen kanssa, sillä hänen mielestään jokaiselta oppilaalta löytyy joku osaamisalue musiikista. Tätä välinpitämättömyyttä pienellä joukolla on vaikea saada tunneilla mihinkään mukaan.

”Hirveesti eri vuodet vaikuttaa siihen, että miten innostuneita lapset on musiikista ja miten taitavia ne on.”
(Anni)

Laulukulttuuri on muuttunut vuosikymmenten saatossa Suomessa. Anni näkee kaksi suuntausta lasten ja nuorten tämän hetkessä laulukulttuurissa. Toisaalta laulamisen on nuorikulttuurissa vahvasti esillä esimerkiksi mediassa ja populaarimusiikin sisällä pidettävissä laulukilpailuissa, kuten *Idolsissa*. Hän ihmettelee, että laulutähtiä ihannoidaan, mutta samalla musiikintunneilla laulamattomuus on muodostunut suureksi ongelmaksi. Varsinkin viidennellä ja kuudennella luokalla laulamisen vähenee merkittävästi tai loppuu pahimmassa tapauksessa Annin havaintojen mukaan kokonaan. Hän arvelee, että ääni on niin henkilökohtainen ja

herkkä asia, ettei sitä haluta tuoda toisten oppilaiden kuuluville murrosiän kynnyksellä. Toinen syy laulamattomuudelle saattaa löytyä siitä, että lasten ja nuorten kuuntelutottumukset ovat muuttuneet. Annin mukaan jo esikoululaiset kuuntelevat samaa populaarimusiikkia kuin aikuiset ja koulussa oppilaita on vaikea saada innostumaan perinteisistä lastenlauluista. Hän on havainnut, ettei kodeissa enää kuunnella lastenlauluja, joten hän toivoisi vanhempien monipuolistavan lastensa kuuntelutottumuksia.

”Lastenlaulut on helppoja, mutta sehän on nyt jo esikoululaisilla, että ne ei halua laulaa lastenlauluja, koska se on jotenki lapsellista. Ku esikouluun tulee, niin pitää tulla niinku isoksi ja aikuiseksi...mehän olttiin lapsia vielä 13-vuotaina.” (Anni)

Huomasimme Annin olevan huolissaan lasten laulamattomuudesta. Hän on painiskellut asian kanssa jo vuosia, sillä ongelmaan ei ole löydettävissä yksiselitteisiä ratkaisumalleja. Hän ei ole kuitenkaan valmis hyväksymään laulamattomuutta osaksi koulun musiikkikulttuuria, vaan on etsinyt aktiivisesti ratkaisuja tilanteeseen. Tutkimustuloksissa käy kuitenkin ilmi, että kyläkoulu tarjoaa erityislaatuisten mahdollisuuden luokkien yhdistämiseen oppitunnin ajaksi, mikä on ratkaissut osaltaan oppilaiden laulamattomuutta. Pieniä opetusryhmiä yhdistämällä saadaan kokoon uusi luokka, jossa laulamattomuudesta innostuneempi ryhmä saattaa saada aikaan positiivisia vaikutuksia vähemmän innostuneen ryhmän sisällä. Myönteinen vaikutus on mahdollista silloin, kun eri luokkien oppilaat tuntevat hyvin toisensa, kuten kyläkoulussa usein on.

5.5 Opettaja kylän kulttuurivaikuttajana

Opettaja vaikuttaa pienellä kylällä aktiivisesti koulun lisäksi myös muuhun toimintaan. Musiikinopettaja saattaa olla omalla kylällä ainut musiikkialan ammattilainen, joten hänen panostuksensa niin koulun musiikinopetuksessa kuin koulun ulkopuolisessa kulttuuritoiminnassa on merkittävä.

”Sitä niinku imaistiin siiheen kaikkeen kylän touhuun. Sillon alussa sitä oli kaikissa kylän touhuissa mukana ja tietenki nuorena jaksokin.” (Anni)

Anni on ollut alusta alkaen näkyvä persoona kylällä niin opettajana kuin aktiivisena kyläläisenä. Kyläläiset nuorisoseuroineen ottivat nuoren opettajan hyvin vastaan, ja Anni sai pian vastuulleen ohjata vapaa-ajan toimintaa, kuten näytelmäkerhon. Kylän toiminnassa mukana olemisen myötä vastuu kasvoi, ja Anni onkin ollut pitkään mukana nuorisoseuran johtokunnassa. Tämän lisäksi hän on ollut kehittämässä kylän kulttuuritoimintaa monin tavoin.

Annin tullessa kylään oli koulun ja kylän musiikkitoiminta olematonta. Annin aviomiehen vanhemmat muistavat, että heidän aikanaan työskennellyt kyläkoulun opettaja johti kuoroa ja oli innostunut musiikista. Lisäksi kylällä oli teatteritoimintaa ainakin 1950-luvulle saakka. Tämän jälkeen kylän kulttuuritoiminta eli niin kutsuttua hiljaista vaihetta, kunnes se heräsi Annin innostuksen myötä henkiin ja alkoi kukoistaa.

Anni kuvailee musiikki-innoston kyläläisten keskuudessa alkaneen siitä, kun koulun oppilaat osoittivat kiinnostusta ja harrastuneisuutta musiikkia kohtaan. Anni kannusti oppilaita jatkamaan musiikkiharrastusta ja pyrkimään konservatorioon tai musiikkiluokille. Tämän lisäksi hän on opettanut pianonsoittoa innokkaimmille oppilaille. Kylän musiikkitoiminnan käännekohtana voidaan pitää kanteleinnostusta, joka sai alkunsa, kun yksi koulun oppilaista osallistui Ilomantsin musiikkileirille ja hankki oman kanteleen. Laajentuneen innoston seurauksena Anni oli johtohahmona perustamassa ja organisoimassa kylän omaa musiikkileiritointia vuodesta 1992 lähtien.

”Siitä, kun mä tulin tänne niin kuinkakohan monta sen jälkeen on ihan musiikillisen ammatin saanu, et sillä tavalla sillä [omalla panostuksella] on ollu ihan merkitystä. Kanteleinnostus ja musiikki-innostus on ollu kylällä tärkeässä roolissa.” (Anni)

Nuorisoseuran toiminta on ollut merkittävässä roolissa kehittämässä kylän musiikkikulttuuria. Tärkeimmäksi musiikillisen toiminnan kehittäjäksi Anni nimeää vuodesta 1992 lähtien järjestetyt musiikkileirit, jotka ovat pohjanneet kansanmusiikkiin. Hän on ollut organisoimassa kaikkia musiikkileirejä ja osallistunut niille myös oppilaana. Anni on saanut harrastaa musiikkia leireillä, mutta koemme hänen olevan toimintansa kautta myös tärkeä kylän kulttuuritoiminnan ylläpitäjä ja vaikuttaja. Leireillä on merkittävä vaikutus myös koulun musiikinopetukseen, sillä opettajan taitojen kehittymisen lisäksi leirien innoittamana Anni on ottanut opetuksensa uusia instrumentteja. Musiikkileiritoinnasta on muodostunut perinne, ja kylä on saanut julkisuutta joka kesä järjestettävien leirien myötä.

Vapaa-ajalla tapahtuvan kulttuuritoiminnan lisäksi koulun juhlat ovat olleet yhdistämässä kyläläisiä ja luomassa me-henkeä kylän asukkaiden keskuuteen. Juhlat ovat tärkeä osa kyläläisten vuotta, ja niihin on osallistunut oppilaiden lisäksi eri sukupolvien edustajia. Juhlia ja tapahtumia on järjestetty talkoovoimin, joten myös vanhemmilla on ollut tärkeä rooli niiden onnistumisessa. Ilman kyläläisten panostusta Anni ei olisi pystynyt organisoimaan niin monimuotoisia juhlia ja teemapäiviä. Huolella suunnitellut ja toteutetut juhlat ovat olleet persoonallisia, ja eräänä vuonna joulujuhlan korvannut jouluvaellus sai näkyvyyttä jopa valtakunnallisessa televisiolähetyksessä.

Aktiiviseen kyläläisen rooliin Anni liittyy sekä hyviä että huonoja puolia. Hyviin puoliin luokituu vapaa-ajan toiminnoissa tutustuminen kylän ihmisiin, kuten oppilaiden vanhempiin. Tutuksi tuleminen myötä myös luottamussuhde vanhempiin on vahvistunut, mikä on heijastunut myönteisesti oppilaiden kanssa tehtävään koulutyöhön. Tuttavuus on kuitenkin johtanut opettajan yksityisyyden kaventumiseen. Se on näkynyt vanhempien yhteydenottoina myöhään illasta ja aikaisin aamusta, toteaa Anni. Vanhemmat ovat saattaneet soittaa esimerkiksi läksyistä. Kyläläisille muodostuukin helposti sellainen käsitys, että opettaja on aina käytettävissä. 1990-luvulla omien lasten ollessa pieniä oman ajan tarve kasvoi, mikä johti opettajan roolin ja henkilökohtaisen elämän erottamiseen. Anni luopui oman puhelinnumeron antamisesta, ja yritti johdatella vanhempia käyttämään ainoastaan koulun numeroa.

”Sillä, että asuu kylällä on positiiviset puolet, mutta on sitten myös se, että on vähän niinku kylän omaisuutta, jos ei osaa pitää rajaa. Sille ei mahda mitään.” (Anni)

6 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella kyläkoulussa työskentelevän musiikkia opettavan luokanopettajan ammatillista kehittymistä. Siihen sisältyy myös opettajan ammattiin liittyvien vaatimusten ja niiden muuttumisen tarkastelu 1970-luvun alusta 2010-luvulle. Aikaväli rajautui sen perusteella, kuinka kauan tutkimusopettajamme on ollut työelämässä mukana. Tarkastelun kohteena oli myös musiikinopetuksessa tapahtuneet muutokset peruskoulun synnystä tähän päivään. Halusimme selvittää, miten tutkittava henkilö on pyrkinyt pysymään muutosten mukana ja kehittämään itseään vastatakseen musiikinopettajuuden vaatimuksiin. Kaikkien tutkimusongelmien taustalla on kyläkoulu ja sen merkitys opettajan ammatilliselle kehitymiselle.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena, eli haastattelimme yhtä pitkän uran samalla kyläkoululla tehnyttä luokanopettajaa, jonka vastuulla on ollut koko koulun musiikinopetus useiden vuosikymmenten ajan. Ammatillisen kehittymisen lisäksi halusimme kartoittaa, miten musiikkiluokan varustetaso ja kyläkoulu oppimisympäristönä vaikuttavat opetussuunnitelman toteuttamiseen, ja millaisia haasteita ne luovat opettajan työskentelylle. Selvitimme myös, millainen merkitys opettajan pätevyydellä, aineenhallinnalla ja innostuneisuudella musiikkia kohtaan on musiikinopetuksessa.

6.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa

Ammatillinen kehittyminen luokan- ja musiikinopettajana

Luokanopettajan ammatti vaatii laaja-alaista osaamista ja opettajaan kohdistuvat odotukset muuttuvat jatkuvasti. Työnkuva on laajentunut niin pedagogisesti, sosiaalisesti kuin yhteiskunnallisesti, ja opettajan onkin muodostettava koko työelämän ajan uusia käsityksiä oppimisesta, oppisisällöistä sekä opettamisesta. Opettajan on pyrittävä vastaamaan nykyajan haasteisiin, sillä koulumaailman muutosvauhti ja teknologian kehitys ovat nopeita. Avainasemassa on opettajan ammatillinen kehittyminen ja oman työn kriittinen tarkastelu.

Oman työn reflektoinnin tärkeyttä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta tuovat esille myös useat tutkijat (Järvinen ym. 2000; Niemi 1995). Itsereflektio on edellytys muutoksille, sillä oman työn kriittisen tarkastelun avulla opettaja voi arvioida omia toimintamallejaan. Havaitut puutteet omassa ammattitaidossa puolestaan kannustavat opettajaa muuttamaan toimintaansa ja hakeutumaan täydennyskoulutuksiin. Opettajan on omaksuttava käsitys elinikäisestä oppimisesta ja kehitettävä ammattitaitoaan erilaisten täydennyskoulutusten avulla. Itsensä kehittämisen lähtökohtana on opettajan sisäinen halu oman työnsä kehittämiseen.

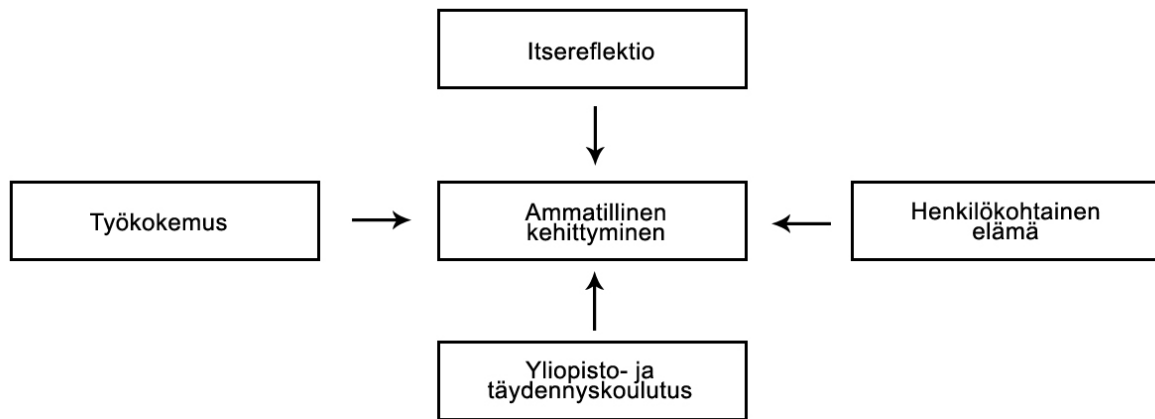
Opettajan ammatillista kehittymistä on useissa tutkimuksissa lähestytty vaiheteorioiden ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Nykyään voimakkaampana suuntauksena nähdään elinikäinen oppiminen, joka tarkoittaa koko ihmisen elämänkaaren kestävästä oppimis- ja kehitymisprosessia. (Niemi 1995, 4–7.) Tässä tutkimuksessa oli nähtävillä vivahteita sekä vaiheteorioista että elinikäisen oppimisen mallista. Tulosten perusteella voitiin erottaa selkeitä viitteitä noviisi- ja eksperttiopettajuuden vaiheista, mutta niiden välille jäivät vaiheet tulivat ilmi pitkäjänteisenä oppimisena. Emme halunneet tehdä liian jyrkkiä tulkintoja uravaiheiden ajankohdista tai kestoista, niin kuin esimerkiksi Hubermanin (1992) ja Lähteenmäen (1992) ammatillista kehittymistä kuvaavassa mallissa tehdään. Tutkimushenkilömme ammatillinen kehittyminen ei etene siis edellä mainittujen vaiheteorian mukaisesta, vaan muodostimme oman urakehityksen mallin (ks. luku 5.3.2) yhdistellen siihen elementtejä vaiheteorioista, noviisi-ekspertti malleista (Berliner 1988, Hämäläinen 1999; Elliot 1995) sekä elinikäisen oppimisen teorioista.

Emme kokeneet haitaksi sitä, ettemme voineet muodostaa tutkimushenkilön uravaiheista selkeää työvuosiin sidottua mallia, kuten vaiheteorioissa on tapana. Mallistamme on kuitenkin löydettävissä vaiheet, jotka elinikäiselle oppimiselle tyypillisen tapaan etenevät prosessiluonnollisesti. Kyse on yhden henkilön kokemuksista ja merkityksistä, eivätkä ulkopuoliset tahot voi päästä niihin riittävän tarkasti sisälle. Tämän vuoksi emme voi täysin luottaa omiin vuosien tarkkuudella tekemiimme tulkintoihin. Ajatustamme vahvistaa Laineen (2010, 35) toteamus, ettei fenomenologisessa tutkimuksessa ole tarkoituksenmukaista testata ennalta määrättyjä teoreettisia malleja, vaan pyrkimyksenä on tiedostaa toisen ihmisen alkuperäistä kokemusmaailmaa.

Mallimme ensimmäisiin vaiheisiin voitaisiin lisätä tarkat vuosiluvut, sillä malli alkaa opiskeluvaiheesta ja etenee työelämään siirtymiseen. Näiden vaiheiden jälkeen tarkkojen vuosien kuvaaminen olisi kuitenkin mahdotonta, ja päädyimmekin kuvaamaan opettajana kehittymistä aineistosta nousevien teemojen avulla. Niiksi muodostuivat seuraavat kokonaisuudet: omien toimintamallien kokeilu ja eheytetty opetus. Molemmissa vaiheissa suuri merkitys oli kokemuksen karttumisella, täydennyskoulutuksilla sekä henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneilla muutoksilla. Tämä laadullinen tapaustutkimus laajentaakin ymmärrystä opettajan henkilökohtaisten elämänvaiheiden vaikutuksesta ammatilliseen kehittymiseen. Omien lasten syntymä ja heidän kouluun siirtyminen voidaan nähdä yhtenä merkittävimpänä tekijänä ammatillisessa kehittämisessä. Tutkimustulostemme perusteella voidaan todeta, että omien lasten kautta koulumaailma sekä oppiminen näyttävät opettajalle aivan uudessa valossa. Ollessaan itsekin vanhempi opettajan on helpompi ymmärtää, miten lapsi hahmottaa maailmaa. Nämä havainnot kannustavat opettajaa itsensä kehittämiseen, opetusmenetelmien muuttamiseen ja täydennyskoulutukseen hakeutumiseen.

Vaikka olemme jättäneet tarkat vuosiluvut vaihemallistamme pois, voidaan siirtymisen omien toimintamallien kokeilun vaiheesta eheytetyn opetuksen vaiheeseen nähdä tapahtuneen omien lasten siirryttyä kouluun eli 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa. Eheyttämisen sisällyttäminen opetukseen on mahdollistanut myös vuoden 1994 opetussuunnitelma, joka on väljä antaen opettajalle suhteelliset vapaat kädet oman työnsä suunnittelulle ja toteuttamiselle.

Ensimmäinen tutkimusongelmamme koski luokanopettajan ammatillista kehittymistä. Tämän tapaustutkimuksen valossa voimme todeta ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavan neljä keskeistä tekijää. Näitä tekijöitä ovat yliopisto- ja täydennyskoulutus, työkokemus, henkilökohtainen elämä sekä opettajan itsereflektio. Olemme laatineet seuraavanlaisen kuvion havainnollistamaan näitä tekijöitä:



KUVIO 5. Luokanopettajan ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että täydennyskoulutukset ja henkilökohtaisen elämän merkitys näyttävät olevan opettajan ammatillisen kehittymisen merkittävimmät tekijät. Ne nousivat tuloksissamme ennalta ajateltua voimakkaammin esille, sillä sekä Hubermanin (1992) että Lähteenmäen (1992) vaiheteorioissa ammatillinen kehittyminen on sidottu työvuosiin eikä henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneisiin muutoksiin. Toki myös meidän tutkimuksessamme on nähtävissä työvuosien merkitys esimerkiksi suunnittelutyön ja opetussuunnitelman toteuttamisen osalta, mutta henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneet muutokset näyttävän olevan merkittävämmässä roolissa opettajan ammatillisessa kehittämisessä.

Tuloksemme ovat siis samansuuntaisia elinikäisen oppimisen teorian kanssa, jossa kehittymisen kohteena ovat ammatilliset taidot, persoonallinen kasvu ja kognitiiviset prosessit. Edellytyksenä elinikäiselle oppimiselle on jatkuva itsereflektio sekä yhteistyö muiden opettajien kanssa. (Niikko 1998; Patrikainen 1999.) Tässä tutkimuksessa mukana ollut opettaja halusi kehittää omatoimisesti itseään ja toimintamallejaan täydennyskoulutusten sekä kollegiaalisen yhteistyön avulla. Yllätyimmekin tutkimustulosten perusteella täydennyskoulutusten suuresta määrästä. Vuosikymmeniä kestävä opettajan ura olisi tulosten mukaan raskasta ilman täydennyskoulutuksia, sillä niistä saadut uudet opit ja ajatukset ovat olleet korvaamattomia ja välttämättömiä ajan hengessä pysymisen näkökulmasta. Täydennyskoulutusten suuri määrä ja opettajan oma kiinnostus kehittää itseään näyttäisivät olevan tärkeimmät keinot pysyä koulu- ja maailman muutoksissa mukana. Tutkimukseemme osallistunut opettaja oli aidosti halukas kehittämään ammattitaitoaan monipuolisesti niin luokanopettajana kuin musiikinopettajana.

Näyttää siltä, että koulutuksiin hakeutumisen edellytyksenä on opettajan oma motivaatio ja halu elinikäiseen oppimiseen. Täydennyskoulutuksissa korostui niiden jatkumo ja säännöllisyys, jotta omassa työssä kehittyminen ei jäisi elämään suvantovaihetta. Toisaalta oman motivaation lisäksi tarvitaan myös työyhteisö, jossa opettaja voi kehittää itseään, kokeilla uusia työskentelytapoja ja tarvittaessa irrottautua koulutyöstä täydennyskoulutusten ajaksi. Toisin sanoen opettajan ammatillinen kehittyminen on opettajan omien intressien lisäksi osittain riippuvaista myös työyhteisöstä.

Järvisen ym. (2000, 115) mukaan ihmiset suhtautuvat työhönsä ja siinä kehittymiseen kuitenkin eri tavoin. Toisille riittää työstä saatu palkka, kun toiset taas pyrkivät kehittämään itseään ammatillisesti myös vapaa-ajallaan. Tällainen piirre oli näkyvillä myös kyläkoulussa, jonka opettajilla oli jokaisella yksilöllinen suhde koulutyöhön ja siihen panostamiseen.

Jatkuva kouluttautuminen nousi yhdeksi merkittävämmäksi tekijäksi luokanopettajan ja musiikinopettajan ammatillisessa kehittämisestä puhuttaessa. Musiikin osalta kouluttautuminen on ollut tutkimusopettajamme kohdalla välttämätöntä, sillä 1970-luvun opettajankoulutuksesta saadut musiikilliset opit eivät vastaa nykypäivän musiikinopetuksen vaatimuksia.

Opettajankoulutuksen sekä muodollisten täydennyskoulutusten lisäksi opettaja oppii työhönsä liittyviä asioita useissa epävirallisissa tilanteissa. Tutkimuksemme mukaan tällaiset tilanteet ovat esimerkiksi omat harrastukset, ystävien ja tuttavien kanssa käytävät keskustelut sekä kollegojen kanssa tehtävä yhteistyö. Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2010, 8) korostavat tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisesti informaaliin oppimisen merkitystä opettajan ammatillisessa kehittämisessä. Opetusalan ammattilaiset kehittävät osaamistaan tyypillisesti yhteyksissä, joita ei liitetä kouluun.

Mielenkiintoiseksi huomioksi nousi se, ettei tutkimusopettajamme kokenut käyneensä läpi suuria ammatillisia kriisejä tai taantumuksen vaiheita. Tällaiset vaiheet kuuluvat ammatillista kehittymistä tutkineiden Hubermanin (1992) ja Lähteenmäen (1992) mukaan opettajan uralle. Toisaalta tutkittava henkilö oli kuitenkin käynyt läpi erilaisia uudelleenarvioimisen vaiheita, joissa omat toimintamallit joutuivat arvioitavaksi ja muokattavaksi. Havaintojemme perusteella näyttää sille, että tutkittava opettaja on voinut välttyä suurilta kriiseiltä juuri siksi, että hän on tietoisesti pyrkinyt olemaan jämähtämättä paikalleen, ja opetusvuosiin on sisältynt

pitkäjänteistä ja aktiivista oman opettajuuden työstämistä. Huomiomme antaa toivoa siitä, että opettajan urasta voi selviytyä palamatta loppuun säilyttäen innostuksen kaikkien vuosien ajan.

Opettajuuteen kohdistuvien vaatimusten muuttuminen

Toisen tutkimusongelman avulla pyrimme selvittämään, miten luokanopettajuus on muuttunut 1970-luvun alusta 2010-luvulle. Opettajan ammatinkuva ei ole enää samanlainen kuin peruskoulun synnyn aikoihin, vaan opettajuuteen kohdistuvat vaatimukset sekä odotukset ovat laajentuneet.

Tulokset osoittivat, että opettajuuden painopiste on vaihdellut vuosikymmenten aikana tiedollisen aineksen opettamisesta kasvattajuuden ja oppimisen ohjaamisen suuntaan. Tutkimusopettaja koki pystyneensä keskittymään opettamiseen vielä 1970-luvulla, mutta yli kymmenen vuotta myöhemmin, 1990-luvulle siirtyessä, opettajan työnkuva alkoi selvästi muuttua. Oppituntien lisäksi opettajan harteille alkoi kerääntyä erilaisia aikaa vieviä tekijöitä, joista mainittakoon kodin ja koulun yhteistyön lisääntyminen, oppilashuoltoon liittyvät asiat sekä opetussuunnitelmatyö. 1990-luvulle oli tyypillistä myös tietotekniikan lisääntyminen opetuksessa. Tarkasteltaessa aikaisempia opettajuutta koskevia tutkimuksia huomiot eivät ole yllättäviä. Luukkainen (2002) kuvailee 1990-lukua informaatioyhteiskunnaksi, jolloin opettajan ammattiin alkoi tulla uudenlaisia piirteitä.

Tutkimustulosten perusteella 1990-luvun ja 2000-luvun opettajan työnkuvaan liittyi suuri määrä paperitöitä ja erilaisia palavereja, jonka seurauksena opetukseen ja sen suunnitteluun käytettävä aika pieneni. Tutkimusopettaja koki joutuvansa laajentamaan osaamistaan myös opetustyön ulkopuolelle, sillä välillä kouluarjessa pitäisi olla kasvattajan lisäksi psykologi tai sosiaalihoaja. Koulutyön keskeytykset ja kiire alkoivat leimata opettajan työtä. Samankaltaisia havaintoja on tehnyt 1990-luvulla myös Heikkinen (1998, 98), jonka mukaan opetuksen resurssit pienenivät, ja opettajan piti huomioida erilaiset yksilöt entistä paremmin. Syrjäläinen (2002, 66) toteaa opettajan kohdistuvien vaatimusten olevan haastavia, sillä opettajan tulisi olla kaikkeen perehtynyt asiantuntija.

Opettajiin kohdistuvien vaatimusten muuttumisen taustalla voidaan nähdä olevan useita syitä. Tuloksissa nousi esille sekä oppilaissa että vanhemmissa tapahtuneet muutokset. Käytöshäiriöt ovat nykypäivänä opettajan arkea, ja luokanhallintataidot ovat entistä tärkeämpiä. Huomion arvoista on myös yhteiskunnassa nähtävissä olevan yksilöllisyyden korostamisen lisääntyminen.

Mielenkiintoista on, ettei tutkimustuloksissa tullut esille monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden lisääntymistä, sillä useat tutkijat liittävät sen osaksi opettajuuden muuttumista (ks. Kohonen & Kaikkonen 1998; Luukkainen 2002). Toisaalta on muistettava tutkimuksen kohdistuneen kyläkouluun, jossa monikulttuurisuus ei välttämättä ole yhtä vahvasti esillä kuin kaupunkikouluissa.

Luokanopettaja musiikkikasvattajana

Yksi tutkimuksemme tarkastelunkohteista oli luokanopettajan ammatillinen kehittyminen musiikinopettajana sekä musiikinopetuksessa peruskoulun aikana tapahtuneet muutokset. Saamiemme tutkimustulosten valossa näyttää sille, että musiikinopettajana kehittymiseen liittyy vahvasti oma musiikillinen tausta ja osaaminen, innostuneisuus sekä halu pysyä ajan hermoilla musiikkikasvatuksessa. Erityisen vahvasti nousi esiin koulun ulkopuolisen musiikkitoiminnan merkitys. Tällä tarkoitamme opettajan omaa vapaa-ajalla tapahtuvaa musisointia tai esimerkiksi omien musiikkia harrastavien lasten vaikutusta musiikillisen ajattelun kehittäjänä. Myös Vesioja (2006) painottaa oman harrastuneisuuden ja innostuneisuuden merkitystä musiikkia opettavan luokanopettajan taitojen kehittäjänä. Luokanopettajan on oltava sekä meidän että hänen tutkimuksensa mukaan monitaituri, joka hallitsee laajasti erilaisia tietoja ja taitoja musiikkikasvatuksen saralla.

Musiikillisten taitojen kehittyminen vaatii ajallista panostusta, omaa harrastuneisuutta sekä tietojen ammentamista erilaisista informaatiolähteistä. Meidän tutkimuksessamme tutkittava opettaja oli aloittanut musiikkiharrastuksen jo nuorena tyttönä eli kipinä musiikkiin oli syttynyt jo kauan ennen opettajankoulutusta. Opettajankoulutuslaitos ja sen jälkeiset erilaiset täydennyskoulutukset, omat lapset sekä vapaa-ajan toiminta ovat olleet ammattitaidon kehittäjinä läpi työuran (ks. Kuvio 5).



KUVIO 5. Musiikinopettajana kehittyminen.

1970-luvulla koulutuksen saaneen opettajan voi olla vaikeaa opettaa musiikkia voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan, jos hän ei ole päivittänyt osaamistaan musiikin eri sisältöalueiden osalta. Musiikinopetus, sitä koskevat opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit ovat muuttuneet lauluskeskeisyydestä kohti luovaa toimintaa ja populaarikulttuurille ominaista bändisoittoa. Ei tule myöskään unohtaa musiikkiteknologian osuutta musiikkikasvatuksessa tapahtuneissa muutoksissa. Muutostahti on ollut huimaa ja pysyäkseen siinä opettajan on omattava avoin suhtautuminen uusia suuntauksia kohtaan ja koulutettava itseään. Saman huomion ovat tehneet myös Nykänen ja Väkeväinen (1998), jotka pitävät täydennyskoulutusta musiikin osalta tärkeänä. Samaan aikaan he kuitenkin toteavat, että koulutukseen pääseminen voi olla pienillä kouluilla haastavaa.

Vaikka opettaja pysyisikin musiikinopetuksen muutosvauhdissa mukana ja kehittäisi omia taitojaan, ovat alakoulun musiikinopetussuunnitelman tavoitteet olleet koko peruskoulun ajan laajat. Tutkimuksen myötä syntyi kuva siitä, että opettajan on usein karsittava opetussuunnitelman sisältöjä ja asetettava sisältöjä tärkeysjärjestykseen. Opetuksesta saattaa jäädä pois sellaisia osa-alueita, joissa opettaja ei koe olevansa vahva, tai joihin koulun varustetaso ei riitä. Myös Mäkeläinen ja Räsänen (2006, 14) ovat todenneet musiikinopetussuunnitelman olevan

haastava toteuttaa, sillä musiikkiin on suunnattu pienet tuntimäärät. Opetussuunnitelma on kuitenkin asiakirja, joka määrää tavoitteet, joita kohti opettaja työssään pyrkii. Opettajan on tosin huomioitava oppilaiden taitotaso ja käytössä olevat resurssit, ja joskus asiasisältöjä joudutaan painottamaan eri tavoin kuin opetussuunnitelma linjaa.

Vesiojan (2006, 199) mukaan musiikkiin erikoistumattomat opettajat eivät kuitenkaan pidä opetussuunnitelmaa opetuksen punaisena lankana. Tämän tutkimuksen tulokset eroavat Vesiojan tutkimustuloksista, sillä tutkimusopettaja oli musiikillisesti ja pedagogisesti taitava ja seurasi aktiivisesti opetussuunnitelmaa ja sen sisältöjen toteutumista omassa opetuksessaan. Täytyy tosin ottaa huomioon, ettei yhteen henkilöön kohdistuvan tutkimuksen tuloksia voida yleistää.

Uran alkuvaiheilla tilanne ei kuitenkaan ollut sama, vaan tuolloin opetusta ohjasi opetussuunnitelmaa voimakkaammin oppikirjojen sisällöt. Opettajaauran alkuvuosina, noviisivaiheessa, energiaa kului suunnitteluun ja organisointiin. Myös oppituntien sisällöt olivat painottuneet eri tavoin. Esimerkiksi musiikinteoria sai nykyistä enemmän huomiota, kun taas 2010-luvulla oma soitto ja keksintä ovat nousseet tuntien keskiöön. Tulokset ovat samansuuntaisia noviisi-ekspertti teorioiden (Berliner 1988; Hämäläinen 1999) kanssa, joissa työkokemuksen karttuessa opettaja pystyy suunnittelun ja oman toiminnan tarkkailun sijaan keskittymään myös siihen, mitä oppilaat tekevät ja olemaan luova oppitunneilla. Taitavan suorittajan tasolla opettaja kykenee siis joustavaan toimintaan luokassa ja kokonaisvaltaiseen havainnointiin.

Musiikkia opettavan luokanopettajan työtä helpottaa se, että tällä hetkellä kasvatustieteen kentällä hallitsevassa asemassa oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys antaa opettajalle vapauksia irtaantua perinteisestä auktoriteettiroolista, jolloin hän toimii itsekin oppijana. Ei ole huolestuttavaa, jos oppilaat ovat opettajaa taitavampia soittajia tai laulajia, vaan opettajan tehtävänä on toimia yhdessä tekemisen ja oppimien ohjaajana. Musiikin osalta tämä helpottaa opettajan työtä. Hänen ei tarvitse osata kaikkea täydellisesti, vaan oikealla asenteella ja yrittämisellä pääsee pitkälle. Havaintomme saa tukea Kososelta (2009, 164–165), joka muistuttaa yhdessä tekemisen ja toisiltaan oppimisen olevan olennaisempaa kuin opettajan taiturilliset suoritukset.

On kuitenkin huomioitava, että näkemyksemme mukaan musiikki on vaikea oppiaine opettaa, jos opettajalla ei ole siihen tarvittavia perustaitoja hallussaan. Tällaisia ovat esimerkiksi laulutaito ja pianon tai muun säestyssoittimen kohtalainen hallitseminen. Myös bändisoittimet kuuluvat nykyaikaiseen opetukseen, ja opettajan on hyvä taitaa edes alkeet kunkin soitimen perustekniikoista. Myös Vesiojan (2006) mukaan opettajalla on oltava riittävä tietotaito ja innostus musiikkia kohtaan, jotta hän voi antaa laadukasta opetusta ja kokea itsensä päteväksi musiikkikasvattajaksi (Vesioja 2006, 183).

Musiikinopettajana kyläkoulussa

Neljäs tutkimusongelmamme keskittyi tarkastelemaan kyläkoulua opettajan työympäristönä. Musiikinopetuksen tutkiminen kyläkoulussa on arviomme mukaan jäänyt kasvatustieteen tutkimuskentällä vähälle huomiolle. Musiikinopetusta ja kyläkoulua koskevasta kirjallisuudesta voi löytyä joitakin mainintoja pienen koulun ja musiikinopetuksen yhteyksistä, mutta ne ovat aina sivulausemainintoja. Tämä tutkimus laajentaa ymmärrystä siitä, millaista on musiikinopettajan työ kyläkoulussa, millaisia erityispiirteitä se pitää sisällään, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia se asettaa opetukselle sekä millaista on musiikkia kyläkoulussa opettavan luokanopettajan ammatilliset kehityksen vaiheet.

Kyläkoulussa musiikinopettajana toimimiseen voidaan nähdä kuuluvan sekä etuja että varjo-
puolia. Kuten aiemmissa kyläkoulututkimuksissa on todettu (Kilpeläinen 2010; Korpinen 1998; Peltonen 2007), on kyläkoulun oppimis- ja työympäristö sijaintinsa puolesta usein opetusta rikastava tekijä. Opettaja voi oman luovuuden rajoissa hyödyntää luonnonläheisyyttä ja sen tarjoamia mahdollisuuksia. Musiikinopetuksenaan ei tarvitse rajoittua luokahuoneeseen, vaan luonto kaikkine ominaisuuksineen rikastuttaa perinteistä musiikinopetusta.

Luonnon näkeminen osana musiikinopetusta vaatii kuitenkin ammattitaitoa sekä syvempää ymmärrystä oppimisesta ja opettamisesta. Näemme luonnon ja musiikin yhdistämisen osana eheytettyä opetusta, jossa rikotaan oppiainerajoja ja jätetään tilaa luovuudelle. Tutkimuksemme mukaan kyläkoulussa musiikkia opettava luokanopettaja voi helposti yhdistää musiikkia muiden oppiaineiden sisälle, ja näin opetus on kokonaisvaltaisempaa ja parhaimmillaan voidaan puhua eheytetystä opetuksesta. Olemme sijoittaneet omassa opettajan ammatillisen kehittymisen mallissa eheytetyn opetuksen vaiheen ennen eksperttiopettajuuden saavuttamista.

Ehetytetty opetus eli teemojen mukaan etenevä ja asioita monen oppiaineen näkökulmasta tarkasteleva opetus on tutkimustulostemme valossa edellytys eksperttiopettajuuden saavuttamiselle. Siinä opettaja luopuu oppikirjasidonnaisuudesta, vaikkakin musiikin osalta oppikirjat ja opettajanoppaat ovat korvaamaton apu opettajan työssä. Näyttää siltä, että opettaja kykenee hyödyntämään oppimateriaaleja jopa paremmin kokemuksen karttuessa.

Opettajan ammatillista kehitystä koskevissa malleissa, kuten vaiheteorioissa, eksperttinoviisimalleissa ja elinikäisen oppimisen teoriassa ehetytetty opetus on jätetty mainitsematta kokonaan, mutta mielestämme se kuvastaa opettajan ammatillista ymmärrystä oppimisesta ja opettamisesta.

Ammattitaidon kehittymisen ohella ehetytetyn opetuksen toteuttamista helpottaa opettajien ja oppilaiden pienilukuisuus. Koko koulun yhteiset projektit mahdollistavat useiden oppiaineiden yhdistämisen kokonaisuuksiksi. Kyläkoulussa erilaiset yhteissuunnittelun avulla toteutettavat projektit ovat suhteellisen helppoja toteuttaa, sillä kaikkien oppilaiden saaminen samaan tilaan ei vaadi erityisjärjestelyjä. Myös Reeves (2008, 7) listaa pienten koulujen opetusmenetelmien eduksi aikataulujen joustavuuden, heterogeeniset ja eri-ikäisiä oppilaita sisältävät opetusryhmät sekä integroidun opetussuunnitelman. Koulun yhteisten projektien toteutus vaatii kuitenkin kaikkien opettajien sitoutumista, mikä ei ole itsestäänselvyys edes pienessä koulussa. Tutkimustulostemme valossa kolmeopettajaisella koululla ideoiden läpivieminen on helppoa, kun kaikilla opettajilla on yhteinen visio. Ideat jäävät kuitenkin toteuttamatta, jos opettaja ei saa kummaltakaan kollegalta tukea ajatuksilleen.

Syrjäisellä sijainnilla on nähtävissä myös muita positiivisia puolia. Musiikkia opettavasta opettajasta voi tulla koko kylän musiikillista perinnettä ylläpitävä ja toisaalta myös uudistava henkilö. Tutkimustulosten mukaan opettaja on ollut suurelta osin vaikuttamassa kylän musiikkikulttuurin elpymiseen ja harrastustoiminnan lisääntymiseen. Hän on ollut vahvasti tukemassa oppilaidensa musiikkiharrastusta, ja osa oppilaista on päätenyt musiikin ammattilaisiksi. On ihailtavaa, että kylässä vallitsee yhteisö, jossa kansanperinteitä arvostetaan, mutta samalla ollaan avoimia myös uusille musiikin tuulille. Voimmekin puhua opettajasta kylän kulttuurivaikuttajana. Aiemmissa kyläkoulututkimuksissa ei ollut löydettävissä runsaasti mainintoja opettajan roolista kyläläisenä koulun ulkopuolella.

Kyläkoulu työympäristönä asettaa opettajalle kaikkien etujensa rinnalla myös haasteita. Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esille kyläkoulun opettajan eristyneisyyden (Kilpeläinen 2010). Tutkimustuloksemme tukevat aiempien tutkimusten tuloksia, sillä yksin kannetun vastuun uuvuttavuus oli yksi merkittävimmistä kyläkoulun työympäristön negatiivisista puolista. Musiikinopettajan vastuu ulottuu oppituntien ulkopuolelle, sillä kouluvuoteen liittyvät juhlat ja niiden musiikillisten osuuksien suunnittelu ovat vahvasti yhden opettajan harteilla. Voi olla kuluttavaa, ettei samassa koulussa ole toista musiikkia opettavaa henkilöä, jonka kanssa voisi vaihtaa ajatuksia ja jakaa tehtäviä. Opettajan eristyneisyyttä helpottaa, jos hänellä on mahdollisuus tehdä yhteistyötä lähiympäristön tai muiden opettajien kanssa. Yhteistyö ja kollegiaalisuus ovat tärkeitä voimavaroja opettajalle niin opetuksen suunnittelua, toteutusta kuin välineiden monipuolisuutta ajatellen.

Toinen musiikinopetukselle haasteita luova tekijä kyläkoulussa on se erityispiirre, että musiikinopetus on pääsääntöisesti järjestettävä tavallisessa opetustilassa. Musiikki oppiaineena vaatii paljon tilaa ja välineitä, joten erillisen musiikkiluokan puuttuminen voi muodostua ongelmaksi, varsinkin jos soittimille tarvittavaa tilaa ei löydy riittävästi. Tilaratkaisuja merkittävämpi ongelma voi olla se, jos koululla on puutteelliset oppimateriaalit ja välineet esimerkiksi soitinten tai teknologian osalta. Tässä tapaustutkimuksessa ongelma on ratkaistu pitkäjänteisen työn tuloksena, eikä varustetasossa ole suuria puutteita. Korostamme, että hyvää varustetasoa ei ole ollut yksinkertaista saavuttaa, vaan se on kehittynyt neljänkymmenen vuoden suunnitelmallisen ja tavoitteellisen työn seurauksena. Sen on mahdollistanut opettajan sitoutuminen tehtävään ja se, että hän on pysynyt samassa koulussa musiikinopettajana eikä vaihdoksia ole tapahtunut. Aiemmista tutkimuksista emme ole löytäneet mainintoja kyläkoulun musiikkiluokan varustelun kehittämistyöstä.

Se, että opettaja työskentelee samalla koululla lähes koko työuran ajan, on havaintojemme perusteella nykypäivänä entistä harvinaisempaa. Karkeasti voisimme todeta, että vaiheteoroiden valossa tutkimushenkilömme on niin sanottu ihanneopettaja. Hän on käynyt uransa aikana läpi eri vaiheita ja niihin liittyviä kriisejä ja säilyttänyt rakkautensa ammattia kohtaan.

Monipuolinen musiikkiluokan varustelu ei kuitenkaan takaa laadukasta opetusta, vaan opettajan on oltava pedagogisesti taitava ja osattava hyödyntää käytössä olevat välineet. Pysyäkseen ajan hermolla ja kyetäkseen hyödyntämään soitinvalikoimaa täytyy opettajan kouluttaa itse-

ään aktiivisesti. Yhteistyö lähikoulujen ja nuorisoseuran kanssa rikastuttaa työskentelymuotoja.

Kun tutkimuksen kohteena on kyläkoulu, ei tutkimustuloksista voi sivuuttaa yhdysluokkaopetuksen osuutta työn merkittävänä piirteenä. Se vaatii opettajalta organisointikykyä ja laajaa oppiainehallintaa. Vaikka ryhmäkoko olisi pienempi, on opettaminen vaativaa, eikä oppilasaines ole välttämättä helpompaa kuin isoissa kaupunkikouluissa. Yhdysluokkaopetus asettaa haasteita myös musiikinopetukselle. Opetusta täytyy osata eriyttää, sillä oppilaiden motorinen ja psyykinen kehitys voivat olla eri vaiheissa. Arvoon nouseekin opettajan ammattitaidon merkitys. Oma osaamistaan on kehitettävä niin, että se vastaisi mahdollisimman hyvin koulun, oppilaiden ja ajan hengen vaatimuksiin.

6.2 Tutkimuksen arviointia

6.2.1 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetti tarkoittaa tutkimusmenetelmän sopivuutta tutkimuskohteen tutkimiseen. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Validiteetti ja reliabiliteetti soveltuvat paremmin määrälliseen kuin laadulliseen tutkimukseen, sillä niiden käyttö perustuu suuriin tilastollisiin aineistoihin. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 147–148.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä on tulkintojen tekijä eli tutkija itse. Joku toinen tutkija saattaisi luokitella aineiston eri tavalla tai painottaa muita aineistosta löytyviä keskeisiä asioita. Tulkinta on aina yksipuolinen käsitys tutkimuskohteesta. (Kiviniemi 2010, 83.)

Koimme vahvuudeksi, että tutkijoita oli kaksi. Se lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä jokaisessa tutkimuksen vaiheessa kahden tutkijan subjektiiviset käsitykset ovat keskustelun kautta yhdistyneet jossain määrin objektiivisemmiksi. Saimme tutkimukseemme näin useita näkökulmia ja tulkintoja, jotka syvensivät tutkimusprosessia, ja tutkimuksen eteneminen on tapahtunut jatkuvan arvioinnin alla. Kaksi tutkijaa vähensi siis riskiä nähdä sekä teoreettinen viitekehys että tutkimusaineisto yksipuolisesti. Koska laadullinen tutkimus perustuu tutkijan ymmärrykseen ja tulkintaan, tutkijan täytyy reflektoida omaa rooliaan tutkimuksessa jatkuvasti

(Heikkinen & Syrjälä 2007, 152). Kahden tutkijan osallistuminen tällaiseen reflektointiprosessiin oli etu, sillä vaihdoimme tiiviisti ajatuksia ja käsityksiä tutkittavasta asiasta jokaisessa tutkimuksen vaiheessa.

Aineistonkeruun menetelmänä teemahaastattelu oli toimiva, sillä sen avulla pystyimme olemaan avoimessa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa ja antamaan hänelle riittävästi tilaa tuoda esille tärkeiksi kokemiaan asioita teemojen sisällä. Koska haastattelu ei ollut liian strukturoitu, kykenimme tekemään tarkentavia kysymyksiä sen aikana poikkeamatta liiaksi rajatusta aiheesta. Sitä edesauttoi, että teemahaastattelurunko oli tarkoin laadittu. Muokkasimme runkoa useaan otteeseen sekä opiskelijatovereilta että kokeneemmilta tutkijoilta saamamme palautteen pohjalta.

Mielestämme oli hyvä ratkaisu lähettää haastatteluteemat haastateltavalle ennalta, sillä haastateltava henkilö oli selkeästi pohtinut teemoja etukäteen, mikä lisäsi vastausten luotettavuutta. Hän antoi selkeät vastaukset kysymyksiimme, eikä tutkimustuloksia tarvinnut muodostaa omien päätelmien varaan. Luotettavuutta lisäsi myös se, että haastateltava ymmärsi haastattelukysymysten termistön. Se oli selkeää, sillä tutkimus toteutettiin musiikkikasvatuksen kentällä, jonka ammattilainen tutkittava henkilö on. Keräsimme kyläkoulun musiikinopetuksesta yksityiskohtaista tietoa tapaustutkimuksen muodossa, eikä tutkimustuloksia ole tarkoitus yleistää.

Pyrimme parantamaan tutkimuksen luotettavuutta analysoimalla haastattelun lisäksi kirjallista materiaalia, jota saimme käyttöömmme tutkimusopettajalta. Kirjallinen aineisto koostui opettajan käyttämistä musiikin oppikirjoista sekä henkilökohtaisista muistiinpanoista opiske-luajoilta ja työvuosilta. Kirjallisen aineiston analysoinnin osuus jäi kuitenkin pieneksi haastatteluaineistoon verrattuna. Kirjallisen materiaalin tehtävä olikin tukea haastattelussa saatuja tuloksia.

Aineiston analyysivaiheessa tutkijan on oltava tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista ja mahdollisista ennakkoluuloista. Omia tulkintoja täytyy tarkastella kriittisesti, sillä ensimmäisenä mieleen tulevat tulkinnat aineistosta eivät välttämättä ole sellaisia, millaisiksi haastateltava on ne tarkoittanut. Irrottautuminen ennakkokäsityksistä ja kriittinen asenne omia tulkintojaan kohtaan parantavat tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. (Laine 2010, 34.) Tut-

kimuksen analyysin loppuvaiheessa lähetimme tulososuuden tutkittavan henkilön luettavaksi, millä halusimme lisätä tulosten luotettavuutta sekä poistaa mahdolliset väärät tulkinnat tekstitä.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi tutkijoiden on otettava huomioon erilaisia eettisiä kysymyksiä. Tietojen käsittelyssä keskeistä on anonymiteetti eli nimettömyys, jota noudatimme tässä tutkimuksessa. Anonymiteettisuoja takaa, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Se turvaa myös heidän yksityisyytensä. Lisäksi tiedon tulee olla puolueetonta. (Eskola & Suoranta 2008, 57.) Tutkimuksessamme tutkittavan henkilön asemasta ja oikeuksista huolehtiminen oli ensisijaisen tärkeää, sillä tutkimus on henkilökohtainen ja kohdistuu vain yhteen henkilöön. Olemmekin käyneet tutkittavan henkilön kanssa keskustelua siitä, mitkä asiat tulevat tutkimuksessa ilmi. Tutkijoiden ja tutkittavan välillä vallitsi koko tutkimusprosessin ajan molemminpuolinen luottamus, avoin suhtautuminen sekä mielenkiinto tutkimusta kohtaan.

Eettiset kysymykset tulivat ajankohtaiseksi myös siinä tilanteessa, kun pohdimme kuinka yksityiskohtaisesti opettajan taustatietoa tulisi kuvata. Päädyimme kertomaan henkilön taustasta tutkimuksen kannalta oleellisia asioita, jotka tutkimushenkilö kävi läpi ja hyväksyi. Uskomme tällaisen menettelytavan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.2.2 Tulosten merkittävyys ja jatkotutkimusaiheita

Arvioidessamme tutkimuksen merkittävyyttä ja luotettavuutta pohdimme tutkimussuunnitelmaa laatimisen yhteydessä, tuottaako ainoastaan yhden henkilön elämänkaaren tutkiminen merkityksellisiä tutkimustuloksia. Harkinnan jälkeen päädyimme siihen, että on järkevämpää perehtyä syvällisesti yhden opettajan työuran kestävään ammatilliseen kehittymiseen ja siihen liittyviin ilmiöihin. Emme nähneet tarpeellisena kerätä haastatteluaineistoa muilta henkilöiltä kuten kollegoilta tai oppilailta, sillä muiden henkilöiden voi olla vaikeaa päästä käsiksi toisen henkilökohtaisiin kokemuksiin. Muiden tekemät virheelliset tulkinnat tutkimushenkilön ammatillisesta kehityksestä olisivat voineet vähentää tutkimuksen luotettavuutta. Ratkaisu oli toimiva, sillä keräämämme aiheisto muodostui riittävän monipuoliseksi, ja saimme vastauksia kolmeen laajaan teemaan: luokanopettajan ammatilliseen kehitykseen, kyläkouluun ja musiikinopetukseen.

Aineiston koko ei mielestämme rajoittanut tutkimuksen onnistumista, emmekä nähneet määrän korvaavan syvällistä analyysia, vaikka aineisto kohdistui vain yhteen luokanopettajaan. Myös Eskola ja Suoranta ovat todenneet, ettei aineiston koko tai tutkimukseen osallistuvien määrä ole ratkaisevaa, vaan tärkeää on tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2008, 61–62). Asettamamme tutkimusongelma ja näkökulma ammatilliseen kehittymiseen antoi mahdollisuuden pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään ilmiöitä yksittäisen tapauksen kautta.

Tämän tutkimuksen merkittävyyttä lisää se, että pystyimme kuvaamaan opettajan ammatillista kehittymistä yksilön näkökulmasta. Aiemmissa tutkimuksissa opettajuutta on käsitelty yleisellä tasolla, eikä musiikinopettajuuteen liittyviä elämäntutkimuksia ole juuri tehty. Tässä tapaustutkimuksessa olemme pyrkineet havainnollistamaan tutkittavan opettajan henkilökohtaista elämää ja sen vaikutusta opettajuuteen kuvailemalla hänen elämänsä merkittäviä vaiheita ja niiden kautta tapahtuneita oivalluksia. Tällaisia tapahtumia ovat olleet esimerkiksi äidiksi tuleminen sekä omien lasten kasvun ja kehityksen seuraaminen.

Toisena merkittävänä näkökulmana olemme yhdistäneet kyläkoulun ja musiikinopetuksen. Tällaisia tutkimuksia emme onnistuneet löytämään tutustuttaessamme aiempiin tutkimuksiin aihealueesta. Musiikinopetusta kyläkoulussa on huomioitu vähäisesti muiden asioiden yhteydessä. Tässä tutkimuksessa olemme kuvailleet, millaista on olla ainoa musiikkia opettava opettaja kyläkoululla. Tutkimuksessa ilmeni, että laadukas musiikinopetus tutkimuskoulussa muodostuu monen tekijän yhteisvaikutuksista. Tällaisia vaikuttajia ovat olleet pitkäjänteinen suunnittelutyö, innostuneisuus opetettavaa ainetta kohtaan ja halu kehittää itseään opettajana ja koko koulun musiikkikulttuuria. Tämän on mahdollistanut saman musiikinopettajan pysyminen koululla 40 vuoden ajan. Pieni vaihtuvuus opettajakunnassa on taannut sen, ettei pitkäjänteinen kehittämistyö ole katkennut missään vaiheessa, vaan pitkän tähtäimen suunnitelma on toteutunut asetettujen tavoitteiden suuntaisesti.

Puhuttaessa tutkimustulosten hyödynnettävyydestä on mielestämme tärkeää mainita sen merkittävyys meille tutkijoina ja tulevina opettajina. Olemme saaneet paljon arvokasta tietoa tutkimusprosessin aikana, ja sen kautta olemme aloittaneet oman sosiaalistumisprosessin kohti työelämää. On ollut antoisaa tutkia esimerkiksi noviisiopettajuuteen liittyviä opettajuuden piirteitä. Olemme kiitollisia siitä, että tutkittava jakoi kanssamme oman yksilöllisen polkunsä

luokanopettajana ja musiikinopettajana. Se syvensi ja laajensi ymmärrystämme opettajuudesta ja siihen liittyvistä vaiheista. Voimme sanoa olevamme entistä valmiimpia ja kypsempiä siirtymään kohti työelämää ja sen haasteita. Meille henkilökohtaisesti tärkein viesti oli se, että opettajana ei saa jämähtää, vaan on jatkuvasti pyrittävä kehittämään ja kouluttamaan itseään. Koulutushalukkuus ei saisi loppua muodollisen yliopistokoulutuksen jälkeenkään, sillä opettajuus elää jatkuvassa muutoksessa, eikä eksperttiyden tasoa voida saavuttaa ilman jatkuvaa prosessointia ja omien tavoitteiden uudelleen arviointia. Toivomme, että tämän tutkimuksen kautta saatu anti voisi olla hyödyksi myös muille opiskelijoille ja valmistuneille opettajille.

Tutkimuksen kriittistä arviointia

Tutkimukseen valitsemamme näkökulma oli laaja, vaikka se kohdistui vain yhden henkilön ammatillisen kehittymisen tutkimiseen. Aiheenrajaus olisikin voinut olla jälkeempään ajateltuna tiukemmin määritelty, mutta toisaalta halusimme jättää elämäkertatutkimuksen tavoin haastateltavalle henkilölle tilaa tuoda itselleen merkityksellisiä asioita esille. Näin ollen jotkut opettajuuteen liittyvät näkökulmat jäivät pintapuolisen analysoinnin varaan, tai ne rajautuivat kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Esimerkiksi musiikinopetuksen arviointi jäi pienelle painotukselle, vaikka joku toinen tutkija saattaisi nähdä sen tärkeänä osana niin musiikinopetusta kuin opettajan ammatillista kehittymistä. Vaikka jotkut opettajuuteen liitettävät alueet jäivät tutkimuksestamme pois, pystyimme muodostamaan järkeviä kokonaisuuksia sen aineiston pohjalta, mitä saimme. Haastattelu sisälsi paljon informaatiota, jonka pystyimme hyödyntämään kokonaisuudessaan tutkimustuloksia muodostaessamme.

Alkuperäisenä pyrkimyksemme oli tutkia ainoastaan kyläkoulua ja musiikinopettajan ammatillista kehittymistä. Se ei kuitenkaan toteutunut, sillä tutkimustuloksista nousi ennalta odotettua voimakkaammin esiin luokanopettajan näkökulma. Huomasimmekin pian, ettei luokanopettajan ammatillisesta kehittymisestä voida erottaa yhtä oppiainetta tarkastelun kohteeksi. Näkökulman laajentuessa myös tutkimus muodostui paikoitellen vaikeaksi jäsenellä. Siitä huolimatta pyrimme saamaan siitä mahdollisimman ehyen kokonaisuuden, jota lukijan olisi mahdollisimman helppo ymmärtää.

Yksi huomion arvoinen seikka elämäkerrallista tutkimusta tehdessä on, ettei tutkija voi automaattisesti olettaa tutkittavan henkilön säästäneen kaikkia tutkimuksen kannalta oleellisia

dokumentteja tai muistavan jokaista merkityksellistä ammatilliseen kehitykseen vaikuttavaa tekijää. Toisaalta se, että tutkittava henkilö sai lukea tutkimustulokset muutama kuukausi haastattelun jälkeen, mahdollisti tutkimustuloksiin jääneiden aukkojen täydentämisen.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen toteutus onnistui mielestämme hyvin, mutta aina on löydettävissä asioita, jotka olisimme voineet tehdä toisin. Huomasimme tutkimuksen analyysivaiheessa unohtaneemme joitakin oleellisia seikkoja, kuten sen, että olisi ollut järkevää ottaa haastatteluun mukaan havainnollistavaa materiaalia haastateltavan avuksi. Tällaisia dokumentteja olisivat olleet esimerkiksi eri vuosikymmenten opetussuunnitelmat. Olimme kuitenkin onnekkaita, sillä pystyimme tapaamaan haastateltavaa henkilöä vielä tutkimuksen loppuvaiheessa, mikä mahdollisti tällaisten virheiden korjaamisen.

Jatkotutkimusideoita

Tutkimuskoulu ja tutkittava opettaja olivat tutkimuksen tulosten näkökulmasta ihanteellisia, sillä tutkittava on mielestämme poikkeuksellisen innostunut ja motivoitunut opettajan työstä. Tämä näkyy siinä, että hän on kehittänyt itseään ja koulua aktiivisesti koko uransa ajan. Voisikin olla antoisaa ottaa tällaisen koulun rinnalle sellainen tutkimuskoulu, jossa musiikinopetusta ei arvosteta yhtä paljon tai opetus on puutteellisesti toteutettua. Tällainen tilanne voisi johtua esimerkiksi pätevän opettajan puuttumisesta, suuresta opettajavaihtuvuudesta tai heikosta musiikkiluokan varustetasosta. Tilanne voisi olla kuitenkin tutkimuseettiseltä kannalta haasteellinen, joten tutkimuskoulujen otoksen tulisi olla tapaustutkimusta suurempi. Muutama koulun vertailu ei välttämättä olisi asianmukaista, vaikka kouluista ei puhuttaisikaan niiden omilla nimillä.

Tutkimuksen voisi toteuttaa myös siten, että otetaan tutkimuksen kohteeksi useamman opettajan elämäkertoja. Elämäkerroista voisi etsiä keskenään vertailtavia piirteitä ja muodostaa niistä teoria kuvaamaan opettajan ammatillista kehittymistä. Vertailtavuuden avulla voisi luoda yleistettävämmän käsityksen opettajan ammatillisen kehityksen vaiheista.

Vertailun kohteeksi voisi ottaa myös sellaiset opettajat, jotka ovat toimineet samalla kyläkoululla pitkään ja opettajat, jotka ovat joutuneet vaihtamaan syystä tai toisesta työpaikkaa use-

aan otteeseen uransa aikana. Erilaisia tuloksia voisi tuoda myös sellainen tutkimus, jossa tutkimuskoulujen koko ei rajoittuisi kyläkouluihin.

6.3 Lopuksi

Kyläkoulut ovat olleet aktiivinen puheenaihe viime vuosina koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Huomio on kuitenkin suurimmaksi osaksi keskittynyt pienten koulujen lakkauttamisiin, kuten Kilpeläinen (2010, 15) toteaa. Olisi kuitenkin tärkeää, että kyläkoulut tulisivat julkisen keskustelun aiheeksi niiden erityislaatuisuuden valossa, eikä ainoastaan koulujen sulkemisten vuoksi.

Kyläkoulut ovat osa suomalaista kulttuuriperinnettä ja toivomme, etteivät ne tule katoamaan kouluverkostostamme tulevinakaan vuosikymmeninä. Kyläkoulut ovat turvallisia oppimisen ja kasvamisen paikkoja lapsille ja nuorille, ja niiden opettajat tekevät arvokasta ja sitoutunutta työtä. Olemme oppineet tämän tutkielman myötä paljon opettajuudesta ja kyläkouluista, ja arvostamme jokaista pienen koulun opettajaa entistä enemmän. Kyläkouluissa on jotain lämminhenkisyyttä, jota toivomme kokevamme omassakin työssä tulevaisuudessa.

Kyläkoulu tarjoaa opettajalle erinomaisen mahdollisuuden eheytetyn opetuksen toteuttamiselle. Pieni henkilömäärä- ja oppilasluku mahdollistavat koko koulun yhteisten projektien toteuttamisen. Vaikka kyläkoulu itsessään tarjoaa sijaintinsa puitteissa mahdollisuuden kokonaisvaltaisen oppimisen toteuttamiselle, tarvitaan opettajalta myös ammattitaitoa ja laajaa ymmärrystä oppimisesta. Oma työskenntelyään kriittisesti arvioiva opettaja pyrkii kehittämään itseään täydennyskoulutusten ja muiden opettajien kanssa tehtävän yhteistyön kautta. Kaiken pohjalla on kuitenkin opettajan oma halu kehittyä työssään. Oman työnsä kehittäjästä voi vuosien saatossa muodostua ammatissaan ekspertti. Kyläkoulu tarjoaa ammattitaitoaan aktiivisesti kehittäväälle opettajalle ihanteellisen ympäristön toimia. Toivottavasti kyläkoulun rikkaus tullaan näkemään säilyttämisen arvoisena tulevaisuuden Suomessa.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Helsinki: KMO, 215–223.
- Asunta, T. 1998. Luonnontiedettä kyläkouluympäristössä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) 1998. Kehittyvä kyläkoulu. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Research* 6/1998. Jyväskylä: TUOPE, 38–51.
- Berliner, D. C. 1988. *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.
- Boshuizen, H. P. A, Bromme, R & Gruber H. 2004. On the long way from novice to expert and how travelling changes the traveller. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) *Professional learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers; Boston, cop. 2004, 3–8.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Fletcher, P. 1989. *Education and Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A. 1995. *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers college press.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heikkinen, H. L. T, Tynjälä, P & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L. T Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 93–109.

- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hongisto-Åberg, M., Lindberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer musiikki.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksesessa A. Hargreaves & M. G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. London: Teachers College Press, 122–142.
- Huusko, J. & Kosunen, T. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan yössä? Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki; Porvoo WSOY, 202–224.
- Hämäläinen, K. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohdon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Johansen, G. & Ferm, F. 2007. Relations of Quality and Competence. Some reflections on Juntunen's article in this number. Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education (FJME). Vol. 10 Nr. 1–2, 65–81.
- Juntunen, M-L. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education (FJME). Vol 10 nr. 1–2, 59–64.
- Juvonen, A. 2006. Problems in Finnish music education – The teacher's point of view. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.) Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita; n:o 100, 77–101.
- Jylhä, P. 2009. Musiikillinen keksintä. Oppikirja-analyysi musiikillisen keksinnän tehtävistä Musiikin mestarit 1–6 opettajankirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 258–274.

- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Aikuiskasvatus.* Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Kalaoja, E. 1982. Yhdysluokkajärjestelmien arviointia. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 6.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa II. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 56/88.
- Kalaoja, E. & Pietarinen J. 2002. Characteristics of finnish small rural school – what can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? Teoksessa E. Kalaoja (toim.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen.* Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutusyksilön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21, 3–19.
- Kauppinen, E. 2009. Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta.* Helsinki: KMO, 50–58.
- Kempas, A. & Kinnunen, K. 2002. Pienen koulun liikunnan opetus yhdysluokassa 3–6. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen.* Oulun yliopistopainon Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: tutkimuksia 21, 131–139.
- Ketovuori, M. 2006. ”Hard Rock Halleluja” – kohti autenttisuutta? *Musiikkikasvatus.* The Finnish Journal of Music Education (FJME). Vol. 9 nro 1–2, 65–69.
- Kilpeläinen, R. 2010. *Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä.* Oulun yliopisto. Jyväskylä: WS Bookwell.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa.* Jyväskylä: Atena, 130–143.
- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehitysympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja.* Journal of Teacher Researcher 1/1998. Jyväskylä: TUOPE, 5-20.
- Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Eläköön kyläkoulu!* Jyväskylä: PS-kustannus, 14–28.

- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 157–170.
- Krokfors, M. 1985. Lapsi ja musiikki. Laulaminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laukkanen, R. 1981. Yhdysluokkaopetuksen opas. 1981. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia. 163–194.
- Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikkaa Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Suomen kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 45–72.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampere University Press.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E 1988. Musiikin didaktiikka. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPERO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus 2000.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lähteenmäki, S. 1992. ”Mikä sille nyt tuli?” eli Työura ja sen kriisivaiheet urakäyttäjymisen yksilöllisten erojen kannalta tarkasteltuna. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja. Sarja D;1992:2.
- Mansnerus, H. 2006. Kenen ääni kuuluu bändikulttuurissa? Demokratia ja populaarimusiikin oppimiskäytännöt. Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education (FJME). Vol. 9 nro 1–2, 57–64.

- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP: Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteilla. Tutkimuksia 2. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitymiselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 51.
- Mäkeläinen, V & Räsänen, T. 2006. Musiikinluokka opetustilana. Musiikkikasvatuksen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 3/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 16/1998. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia / Joensuun yliopisto n:o 71.
- Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsanana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Helsinki: KMO, 59–64.
- Nurmi, J-E., Ahonen T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen L. & Ruoppila I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Porvoo ; Helsinki: WSOY
- Nykänen, N. & Väkeväinen, T. 1998. Kyläkoulut – mahdollisuuksien meri. Luokanopettajan työ 2–3-opettajaisella koululla. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 7/1998. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Jyväskylä: TUOPE.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: yliopistopaino.
- Ojanen, S. & Lauriala, H. 2005. Ohjaussuhde tunteiden kohtaustapaikkana. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 83–90.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskästiys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Peltonen, T. 2002. Esiopetus omassa kyläkoulussa. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Sarja A: Tutkimuksia 21/2002. Oulu: Oulun yliopistopaino, 101–115.
- Peltonen, T. 2007. Pieni koulu oppimisympäristönä. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kohti ilon pedagogiikkaa. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1/2007. Jyväskylä: TUOPE, 80–94.
- Peltonen, T. 2010. Kyläkoulut – avuksi vai harmiksi kunnille? Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 29–48.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Opetussuunnitelman perusteet. 1970. (POPS) Helsinki: Kouluhallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1985. (POPS) Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. (POPS) Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (POPS) Helsinki: Opetushallitus.
- Pietinen, J. 2009. Koulujen Musiikinopettajat ry:n sata vuotta. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Helsinki: KMO, 10–42.
- Pirhonen, S. 1993. Koulu kyläyhteisössä. Helsinki: Maaseudun palveluprojekti.
- Pöyhönen, M. 2004. Ajattelen – siis soitan: musiikin opetussuunnitelman käytännöllisiä ja musiikkikasvatusfilosofisia ulottuvuuksia. Lisensiaatin työ: Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos, musiikkikasvatus.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 259–285
- Revees, C. 2008. Pieni on parempi. Pienten koulujen laatu tutkimusten valossa. Suomen kylätoiminta ry:n (SYTY) Julkaisusarja 1/2008. Suomensjärvi: Suomen kylätoiminta.
- Reynolds, A. 1992. What is competent beginning teaching. A review of the literature. Review of Educational Research 62 (11), 1-35.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. Julkaisusarja. A, tutkimuksia: 108. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Ropo, E. & Gustafsson, A-M. 2008. Elämänkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 50–76.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Sairanen, M. 2001. Kyläkoulunopettajien ammatillinen itsetunto ja kokemuksia työympäristöstään. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 3/2001. Jyväskylä: TUOPE.
- Suomi, H. 2009. Muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 67–89.
- Suomi, H. 2011. Ovatko musiikin peruskäsitteet katoamassa musiikin opetuksesta? Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education FJME. Vol. 14 nr. 1, 8–23.
- Syrjäläinen, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus? Tampereen yliopiston opettajakoulutuksen julkaisuja. A 5/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajakoulutuksen julkaisuja. A 25/2002. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tantarimäki, S. 2010. Kohti osallistavaa ja vuorovaikutteista kouluverkko-suunnittelua. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 160–177.
- Tereska, T. 1984. Peruskoulun luokanopettajiksi koulutettavien musiikinopettamisedellytysten arvioimisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 4. Joensuu: Joensuun yliopiston kirjasto.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Viertola, M. 1998. Koulu kylän keskuksena. Teoksessa Eira Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1/1998. Jyväskylä: TUOPE, 67–82.

- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o. 113. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2006. Demokratian ”metodi” musiikkikasvatuksessa. Musiikkikasvatus. *The Finnish Journal of Music Education (FJME)*. Vol. 9 nro 1–2, 33–38.
- Westerlund, H. & Muukkonen, M. 2009. Yleissivistys musiikissa – mihin koulu kasvatti ja kasvattaa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 239–243.

Liite I: Teemarunko tutkimushaastattelua varten

Pohdi kaikkia alla esitettyjä teemoja luokanopettajan ja musiikinopettajan näkökulmista.

1. KOULUTUKSELLINEN TAUSTA
 - koulutukseen hakeutumisen syitä
 - koulutuksen kesto, erikoistumisaineet
 - pohdi koulutuksen merkitystä opettajuuden rakentumiselle

2. MUOTOILE AIKAJANA OPETTAJAN TAIPALEELTASI (esimerkiksi vuosikymmen kerrallaan)
 - merkittäviä tapahtumia opettajuuden kehityksen kannalta
 - kehitystä tukevia tai taantumisia aiheuttavia tekijöitä
 - muutokset työympäristössä
 - muut ulkoapäin vaikuttavat tekijät

3. AMMATILLINEN KEHITTYMINEN
 - muutokset esim. oppimiskäsityksessä tai omassa pedagogiikassa
 - täydennyskoulutus (kurssit, leirit jne.)

4. KYLÄKOULU TYÖYMPÄRISTÖNÄ

Pyydämme Sinua myös keräämään vuosien varrella kertyneitä materiaaleja musiikinopetukseen liittyen (mm. muistiinpanoja, oppikirjoja, itsetyöstettyjä opetusmateriaaleja, havaintovälineitä jne.).

Ystävällisin terveisin

Marika Koskinen ja Minna Siltala

Liite II: Musiikkiluokan varustus

- piano
- harmoni
- akustinen kitara
- sähköbasso ja äänenvahvistin
- perusrumpusetti
- cajon
- monipuolinen rytmisoitinvalikoima (clavesit, marakassit, guiro, cabasa, triangeli, lehmänkello, penaali, tamburiini, kehärumpu jne.)
- nokkahuiluja (sopraano, piccolo, altto)
- bongorummut
- djemberummut
- viisikielinen kantele
- kymmenkielinen kantele
- kellopelit
- ksylofonit (alttopalat, bassopalat, korotettuja säveliä)
- metallofonit
- huuliharppu
- kazoo-pillit
- omatekoiset rytmisoittimet
- äänentoistolaitteet (cd-soitin, vinyylisoitin)
- tietokoneet

Liite III: Musiikkiluokan pohjapiirustus

