

**MUSIIKIN- JA LUOKANOPETTAJAKELPOISTEN  
NÄKEMYKSIÄ KOULUTUKSESTA JA SEN  
TYÖELÄMÄVASTAAVUUDESTA**

Ella Nuutinen

Maisterintutkielma

Musiikkikasvatus

Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Ella Nuutinen	
Työn nimi Musiikin- ja luokanopettajakelpoisten näkemyksiä koulutuksesta ja sen työelämävastaavuudesta	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 53 + liite
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien näkemyksiä heidän koulutuksestaan ja sen työelämävastaavuudesta. Avaan tutkimuksessa sitä, miten koulutuksessa ja työssä painottuvat kasvatusnäkökulma ja musiikin aineenhallinnan näkökulma. Lisäksi selvitän, miltä kaksoiskelpoisuus näyttää vastaajien työssä, millaisia valmiuksia he ovat saaneet koulutuksesta ja mitä kehityskohteita he näkevät musiikkikasvatuksen koulutuksessa. Tutkimuksessa hyödynnän musiikkikasvattajille 2018-2019 suunnattua työllistymiskyselyä ja sen kaksoiskelpoisilta musiikin- ja luokanopettajilta kerättyä aineistoa (n=47), jota käsittelen lähinnä laadullista sisällönanalyysia hyödyntäen. Muutamissa osioissa hyödynnän määrällisiä menetelmiä eli kyseessä on menetelmällinen triangulaatio. Vastaajat ovat valmistuneet edellisten noin 20 vuoden aikana eri opetussuunnitelmien voimassaoloaikoina.</p> <p>Tulosten perusteella näyttää siltä, että hyvin suuri osa (83 %) kaksoiskelpoisista musiikin- ja luokanopettajista työllistyy alakouluun. Vastaajat kokevat, että kasvatusnäkökulma opitaan lähinnä työelämässä. Musiikkikasvatuksen opinnoista saadaan suurelta osin monipuoliset ja hyvät musiikilliset taidot, erityisesti musisoivien ryhmien ohjaamisen osalta. Merkittävimmät kehityskohteet koulutuksessa liittyvät musiikkiteknologiaan, käytännöntaitoihin, erilaisten oppijoiden ohjaamiseen sekä opetuksen ulkopuolisiin vastuisiin. Tutkielmassa tarkastelen musiikinopettajan kompetenssia laajasti niin musiikillisten ja pedagogisten taitojen kuin suhdetason kompetenssin ja johtajuuden kannalta. Tämän tutkimuksen tulokset antavat näkökulmia musiikkikasvatuksen koulutuksen kehittämiseen ja tulevan LuoMus-koulutuksen valmisteluun sekä vahvistavat sitä, millainen paikka musiikinopettajilla on alakoulussa.</p>	
Asiasanat musiikinopettaja, luokanopettaja, kaksoiskelpoisuus, kompetenssi, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

## KUVIOT

KUVIO 1	Instrumenttiopintojen opintopistemäärät .....	11
KUVIO 2	Muut opinnot -ryhmän opintopistemäärien muutokset .....	12
KUVIO 3	Musiikillisen kompetenssin rakentuminen .....	17
KUVIO 4	Vastajien sijoittuminen työelämään .....	30
KUVIO 5	Keskeisimmiksi koetut työn välineet ja sisällöt .....	32

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Niemisen kiteytys opetussuunnitelmien muutoksista .....	11
TAULUKKO 2	Musiikki toisena opetettavana aineena .....	14
TAULUKKO 3	Soivien opintojen osuus eri opetussuunnitelmissa .....	15

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	KAKSOISKELPOINEN MUSIIKIN- JA LUOKANOPETTAJA .....	8
	2.1 Opettajankelpoisuus .....	8
	2.2 Koulutuksen rakenteet (Opetussuunnitelmat) .....	9
	2.2.1 Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmat.....	9
	2.2.2 Musiikki toisena opetettavana aineena .....	12
	2.2.3 Luokanopettajaopinnot .....	15
3	KOMPETENSSI.....	16
	3.1 Didaktinen kompetenssi .....	17
	3.2 Suhdetason kompetenssi.....	20
	3.3 Johtajuus .....	23
4	TUTKIMUSASETELMA .....	26
	4.1 Tutkimuskysymys.....	26
	4.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto.....	26
	4.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja luotettavuus .....	27
	4.4 Tutkijan rooli.....	28
5	TUTKIMUSTULOKSET .....	30
	5.1 Vastaajien koulutus- ja urapolut sekä työn luonne.....	30
	5.2 Työn keskeiset välineet ja sisällöt .....	32
	5.3 Opintojen antamat työelämävalmiudet .....	36
	5.4 Tyytyväisyys työuraan.....	41
	5.5 Tulevaisuudennäkymiä.....	42
	5.6 Terveiset musiikkikasvatuksen koulutukseen.....	43
6	POHDINTA.....	45
	LÄHTEET .....	51

## LIITTEET

# 1 JOHDANTO

”Kiva aihe – perusteos!” totesi eräs ystäväni, kun kerroin lyhyesti tämän tutkielman aiheesta. Olen samaa mieltä siitä, että tässä tutkielmassa on vapaus sukeltaa erityisesti musiikinopettajuuden perusasioihin musiikin- ja luokanopettajien näkökulmasta. Avaan näiden niin kutsuttujen kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien kokemuksia heidän koulutuksestaan sekä sen työelämävastaavuudesta kompetenssin näkökulmasta.

Tarkastelen aihetta pian valmistuvan musiikin- ja luokanopettajan näkökulmasta. Olen kiinnostunut työskentelemään nimenomaan alakoulussa. Tässä tutkimuksessa kuuluu kokemuksen syvä rintaääni heiltä, jotka ovat jo työelämässä. Suurin osa tämän tutkimuksen vastaajista (83 %) työskentelee juuri alakoulussa eli kaksoiskelpoiset musiikin- ja luokanopettajat näyttäisivät sijoittuvan työelämässä pääasiassa alakouluun.

Tällä hetkellä Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa tarjotaan musiikin opintoja vain neljän opintopisteen verran ja on sanomattakin selvää, että ilman harastuneisuutta musiikissa luokanopettajaopiskelijat eivät ehdi kartuttaa musiikillisia taitojaan niin paljon, että musiikin opetus luonnistuisi hyvin ja opetussuunnitelman mukaisesti. Henna Suomen väitöskirjasta (2019, 180, 217) ilmenee, että 60 prosenttia luokanopettajista kokee olevansa epäpäteviä musiikin opettamiseen, ja heidän musiikkiharrastuneisuudellaan on yhteys siihen, miten mielellään he tarttuvat musiikin opettamiseen. Luokanopettajakoulutuksesta ei siis välttämättä tule kouluihin musiikillisesti kompetentteja musiikinopettajia, joten alakouluihin tarvitaan musiikkiosaavia opettajia musiikkikasvatuksen koulutuksen kautta.

Musiikkikasvatuksen opinnot ovat tarjonneet minulle monipuolisen musiikillisen pohjan, jonka varassa on helppo heittäytyä kokeilemaan uutta oppilaiden kanssa. Sijaisena olen huomannut selvän eron siinä, miten opetan musiikkia ja muita oppiaineita. Musiikissa olen kekseliäs tarkastelemaan musiikkia erilaisten näkökulmien ja harjoitusten kautta. Muissa oppiaineissa pitäydyn yksinkertaisemmassa lähestymistavassa. Musiikin oppiaineessa yhdistelen itsevarmasti opittavia teemoja mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Uskon, että tämä varmuus välittyy oppilaille selkeänä ja monipuolisena mahdollisuutena musiikin tutkimiseen ja kokemiseen. Nykyään puhutaan paljon tutkivasta oppimisesta. Tulevan musiikinopettajan näkökulmasta siihen on

kaikista luontevinta heittäytyä, kun itsellä on riittävästi musiikillista ymmärrystä ja siten vapaus heittäytyä itsekin tutkimaan musiikkia oppilaiden kanssa.

Huomaan, että musiikkikasvatuksen koulutuksessa painotetaan vahvasti musiikin aineenhallinnan näkökulmaa. Sen sijaan oletan, että työelämässä korostuu kasvatustieteellisen näkökulman. Selvitän tässä tutkimuksessa kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien kokemusta näiden kahden painotuksesta koulutuksessa ja työssä. Oma kokemukseni on, että luokanopettajaopinnoissa on sivuttu hieman enemmän kasvatustieteellistä näkökulmaa kuin musiikkikasvatuksen opinnoissa, mutta silti uskon, että suurin kasvatustieteellinen oppiminen tapahtuu vasta työelämässä. Tuon tässä tutkielmassa näkökulmia sekä musiikin aineenhallintaan liittyen että opettaja-oppilassuhteeseen ja opettajan johtajuuteen liittyen.

Luokanopettajan sivuaineopinnot on sen verran iso panostus opiskelijalle, että opiskelijakollegoiden kanssa keskustellessa suurimmalla osalla kaksoiskelpoisiksi musiikin- ja luokanopettajiksi valmistuvilla tuntuu olevan unelmana työ alakoulussa. Siksi ei ole ihme, että suurin osa tämän tutkimuksen vastaajista on työllistynyt alakouluun, vaikka myös muita urapolkuja ja unelmia löytyy vastaajien joukosta. Kaksoiskelpoisen musiikin- ja luokanopettajan työssä minua houkuttaa mahdollisuus työskennellä pitkäjänteisesti tutun oman luokan kanssa, samalla tarjoten musiikillista osaamistani myös muille luokille musiikinopetuksen muodossa. Selvitän tässä tutkielmassa, millaisia muita vastuita musiikin- ja luokanopettajien työssä on.

Koulutuksen kehittämisen näkökulmasta tämä tutkimus tarjoaa hyödyllistä tietoa siitä, mitkä työn välineet ja sisällöt koetaan merkityksellisiksi musiikin- ja luokanopettajan työssä ja miten koulutus on valmistanut työtä varten. Samalla selviää, millaisia kehitysehdotuksia vastaajilla on musiikkikasvatuksen koulutukseen.

Tämän tutkielman työstämisen kanssa samoihin aikoihin Jyväskylän yliopistossa valmistellaan vuonna 2024 alkavaa LuoMus-koulutusta. LuoMus-koulutus poikkeaa nykyisestä musiikin- ja luokanopettajan koulutuksesta siten, että jatkossa näihin kahteen koulutukseen ei tarvitse hakea erikseen, vaan koulututtautuaan musiikin- ja luokanopettajaksi riittää, kun hakee LuoMus-koulutukseen. Tutkimukseni tarkoitus on tarjota näkökulmia tuon koulutuksen valmisteluun, ja toisaalta siihen, miten LuoMus-koulutus vastaa koulumaailman tarpeisiin. Lisäksi tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää musiikkikasvatuksen koulutusta kehittäessä, uusia opetussuunnitelmia työstäessä.

Tämä tutkimus linkittyy laitoksella tehtävään muuhun tutkimukseen siten, että samasta aineistosta on jo tehty aikaisempaa tutkimusta erilaisesta näkökulmasta. Roope

Nieminen (2020) on analysoinut pro gradu -tutkielmassaan saman kyselyn pohjalta koostettua eri kriteerein valittua vastausten joukkoa. Hän valitsi tutkimukseensa sel-laisia pääaineisia musiikkikasvattajia, joiden valmistumisajankohta voitiin vastausten perusteella määritellä selkeästi, ja jotka ilmaisivat selkeästi nykyisen työpaikkansa. Tämän myötä hänen oli mahdollista verrata kunkin vastaajan vastauksia täsmällisesti oikeaan opetussuunnitelmaan. Hänen aineistossaan vastaajilla on erilaisia koulutus-taustoja ja sivuaine yhdistelmiä, kun taas minun aineistoni koostuu pelkistä kaksois-kelpoisista musiikin- ja luokanopettajista. Tutkimuksissamme on jonkin verran pääl-lekkäisyyttä eli valituissa vastaajissa on myös joitakin samoja vastaajia. (Nieminen 2020.) Vertailen näitä kahta tutkimusta tulosten ja pohdinnan yhteydessä.

Tällaista musiikkikasvatukseen liittyvä perusteosta voi lukea erilaisten linssien läpi. Yhdet linssit näyttävät sen upean ja monipuolisen musiikillisen koulutuksen, jota on kehitetty Jyväskylässä jo vuosikymmenien ajan. Toisten linssien läpi näkyy se, missä vuosikymmenten taakka on jättänyt jälkensä, eikä koulutus enää vastaakaan nykyistä työelämää kouluissa. Kolmannet linssit näyttävät koulutuksen juuriaan myöten uu-dessa valossa: Tulisiko koulutuksen valmistaa opettajia ensisijaisesti kasvatustehtä-vään, suhdetason kuormituksen kohtaamiseen ja opettajan johtajuustehtävän kanta-miseen? Neljännet linssit katsovat maailmaa hyvin realistisesti: Musiikkikasvatuksen koulutus toimii, ja musiikin- ja luokanopettajien oppiminen jatkuu työelämässä. Yri-tetään katsoa tätä tutkimusta kaikkien näiden linssien läpi, ja luultavasti tarjolla on yhtä monet linssit kuin on lukijoitakin.

## 2 KAKSOISKELPOINEN MUSIIKIN- JA LUOKANOPETTAJA

Avaan tutkielmassani luokanopettajakoulutuksen sekä musiikinopettajakoulutuksen taustaa ja opetussuunnitelmia, jotta voin tarkastella näiden koulutuksien yhdistelmää. Erja Kosonen ja Riitta Saini (2006) avaavat opettajankoulutuksen historian käännekoh-  
tia: Opettajankoulutus uudistui 1970-luvulla siten, että tieteellisen ajattelun ja tutki-  
musmetodien painotus syrjäytti tilaa eri oppiaineiden hallinnalta luokanopettajakou-  
lutuksessa. Samalla musiikille jäi entistä vähemmän aikaa ja tilaa, paitsi niiden koh-  
dalla, jotka erikoistuivat musiikkiin. Vuonna 1995 vahvistettiin mahdollisuus sivuai-  
neeseen, toiseen opetettavaan aineeseen, jonka myötä oli mahdollista saada kelpoi-  
suus kahteen oppiaineeseen. Vuodesta 1997 lähtien Jyväskylän yliopistossa on hiljal-  
leen avattu mahdollisuus yhdistää luokanopettajan ja musiikin aineenopettajan opin-  
not, ja lopulta vuonna 2004 valmistui kahden aineen opettajakelpoisuuden mahdol-  
listava opetussuunnitelma. Musiikin- ja luokanopettajan koulutuksien yhdistelmä on  
osoittautunut hyväksi ratkaisuksi opiskelijoiden työelämäorientaation ja -motivaation  
näkökulmasta katsottuna. Jyväskylästä valmistuneet musiikkikasvattajat ovat pääty-  
neet työelämässä koulutustaan vastaaviin tehtäviin hienolla tavalla. (Kosonen & Saini  
2006, 240-243.)

### 2.1 Opettajankelpoisuus

Luokanopettajan kelpoisuus vaatii Finlexin (1998) kelpoisuusvaatimusten neljännen  
pykälän mukaan seuraavat opinnot : ”kasvatustieteen maisterin tutkinnon, vähintään  
60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa tai perusope-  
tuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vä-  
hintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset  
opinnot”, ”kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen mukai-  
sen kandidaatin tutkinnon sekä 1 kohdassa (=edellinen lainaus) tarkoitetut opinnot”  
tai ”Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa vähintään kolmivuotiseen koulutus-  
ohjelmaan perustuvan peruskoulun luokanopettajan tutkinnon”. (Finlex 1998.)

Peruskoulun puolella aineenopettajan kelpoisuus saavutetaan, kun henkilö on suorit-  
tanut opintoja seuraavasti (5 §): ”ylemmän korkeakoulututkinnon; kussakin opetetta-  
vassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen



kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnot ja aineopinnot; sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot”. Lukion aineenopettajan kelpoisuuden vaatimuksia kuvaillaan 10 §:ssä. Ne eroavat hieman peruskoulun kelpoisuusvaatimuksista. Lukion aineenopettajan kelpoisuuteen tarvitaan edellisten lisäksi seuraavaa: ”yhdessä opetettavassa aineessa aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat perus- ja aineopinnot sekä syventävät opinnot tutkinnon pääaineessa tai siihen rinnastettavassa kokonaisuudessa, laajuudeltaan vähintään 120 opintopistettä, ja kussakin muussa opetettavassa aineessa aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat perus- ja aineopinnot yliopiston oppiaineessa tai siihen rinnastettavassa kokonaisuudessa, laajuudeltaan vähintään 60 opintopistettä”. (Finlex 1998.)

## **2.2 Koulutuksen rakenteet (Opetussuunnitelmat)**

Tässä luvussa tarkastelen musiikkikasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelmia eri aikakausilta, musiikki toisena opetettavana aineena -opetussuunnitelmia sekä lyhyesti luokanopettajaopintojen oppimistavoitteita. Tutkimukseni kannalta relevanttia on tarkastella tämän luvun (2.2) kuvaajia vuodesta 1995 alkaen.

### **2.2.1 Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmat**

Musiikkikasvatuksen opintojen tavoitteena on valmistaa opiskelija peruskoulun ja lukion musiikinopettamiseen. Opintojen aikana tutuiksi tulevat musiikkikasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät. Samalla on tarkoitus vahvistaa opiskelijan taidollisia, tiedollisia, asenteellisia ja pedagogisia valmiuksia musiikinopettajana. Edellisten lisäksi opintojen tarkoitus on antaa opiskelijalle valmiudet musiikkikasvatuksen tutkimuksen tekemiseen ja seuraamiseen. (Jyväskylän yliopisto 2020-2023 (1).)

Roope Nieminen (2020) tarkastelee gradussaan musiikkikasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelmien muutoksia. Hän ryhmittelee opetussuunnitelmat viiden otsikon alle: instrumenttiopinnot, musiikkitieto-opinnot, musiikinteoria, opettajaopinnot ja muut opinnot. Instrumenttiopinnot sisältävät kaikki soivat opinnot yksittäisistä instrumenttien opinnoista erilaisiin yhtyeisiin, niiden johtamiseen ja näihin liittyvään pedagogiikkaan. Musiikkitietoon kuuluu musiikinhistoriaan ja musiikkikulttuureihin liittyviä opintoja. Musiikinteoriaan kuuluvat musiikkianalyysi, musiikinteoria, sävellys ja sovitus sekä niiden pedagogiikka. Opettajaopinnot puolestaan sisältävät

kasvatustieteen perusopinnot ja opettajan pedagogiset aineopinnot sekä erilaisia musiikkikasvatuksen pedagogisia opintoja. Muihin opintoihin jää tutkimuskurssit, projektiopinnot, teknologiaopinnot, kieliopinnot, sivuaine sekä joukko vapaasti valittavia kursseja. (Nieminen 2020, 18.)

TAULUKKO 1 Niemisen (2020, 19) laatima kiteytys opetussuunnitelmien muutoksista. Tämän tutkimuksen kannalta 1980-luku voidaan jättää huomiotta.

Vuosikymmen	Instrumenttiopinnot (ka)	Musiikkitietoopinnot (ka)	Musiikinteoriaopinnot (ka)	Muut opinnot (ka)
1980-luku	72 op	19 op	34 op	30 op
1990-luku	67 op	19 op	31 op	26 op
2000-luku	50 op	18 op	22 op	46 op
2010-luku	50 op	13 op	11 op	49 op

Taulukosta on nähtävissä, että vuosikymmenten aikana opintopistemäärä on vähentynyt selvästi instrumenttiopintojen, musiikkitiedon ja musiikinteorian osalta. Instrumenttiopintoja oli koulutuksen alusta alkaen yhteensä yhden sivuainekokonaisuuden verran, koska tutkinnon laajuuteen ei sisällynyt toisen opetettavan aineen kelpoisuuden antavaa perus- ja aineopintokokonaisuutta. Tämä koulutusrakenne yhden aineen opettajakoulutuksena oli aikanaan edellytyksenä musiikinopettajakoulutuksen hyväksymiselle Jyväskylässä Sibelius-Akatemian vastaavan koulutuksen rakenteenmuokkaisesta. (vrt. Kosonen & Saini 2006.)

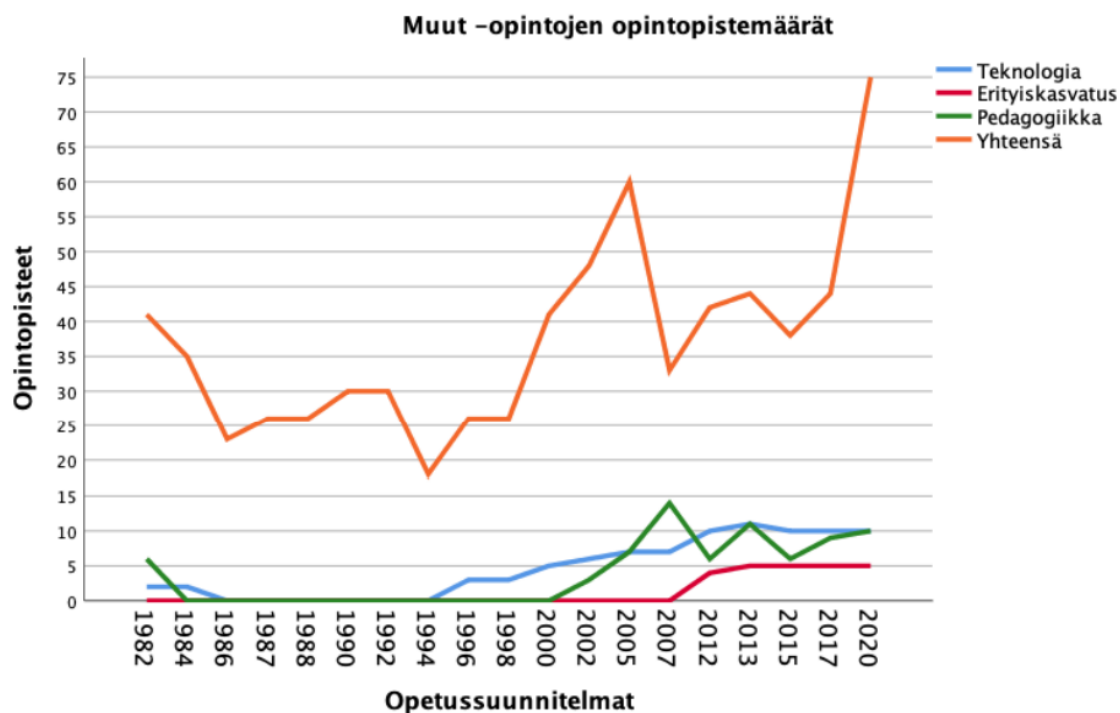
Sen sijaan muiden opintojen määrä on lisääntynyt. Nieminen (2020, 20) selventää, että syy muiden opintojen lisääntymiseen liittyy valinnaisten ja vaihtoehtoisten kurssien lisääntymiseen sekä mahdollisuuteen opiskella sivuaine, kuten Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot eli luokanopettajan POM-opinnot.



KUVIO 1 Instrumenttiopintojen opintopistemäärät musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmissa (Nieminen 2020, 22)

Yllä olevasta kuvasta on nähtävissä instrumenttiopintojen määrän yleinen suunta vähenemään päin tämän tutkimuksen kannalta relevantilla aikavälillä 1998-2020. Vuoden 2007 notkahdus ja sen jälkeinen radikaali instrumenttiopintojen lisääminen kieli-vät siitä, että instrumenttiopintojen raju vähentäminen ei ollut toimiva ratkaisu. Nieminen (2020) avaa sitä, miten instrumenttiopintojen vähetessä piano-, kitara- ja lauluopinnot ovat säilyneet ennallaan vuoden 2007 notkahdusta lukuunottamatta, jolloin oli mahdollisuus valita joko kitara- ja lauluopinnot tai pianon vapaasäestysopinnot. Sen sijaan instrumenttiopintojen osuuden vähentyminen on liittynyt sivusoittimeen, vapaasäestykseen sekä pop/jazz-painotuksien muutoksiin. (Nieminen 2020, 23.)

Muiden opintojen osalta Nieminen (2020) tarkastelee erityisesti musiikkiteknologia- ja erityiskasvatusopintojen sekä pedagogiikkaopintojen muutoksia. Alla olevassa taulukossa teknologia ja pedagogiikka näyttävät poissaolevina kaavion alkuosassa, mutta todellisuudessa niiden opinnot ovat sisältyneet tuolloin instrumenttiopintoihin. (Nieminen 2020, 25.)



KUVIO 2 Muut opinnot -ryhmän opintopistemäärien muutokset musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmissa (Nieminen 2020, 26).

Yllä olevasta kuvasta näkyy, että erityiskasvatus on saanut oman paikkansa musiikkikasvatuksen koulutuksessa erillisenä kurssina vasta vuonna 2012. Teknologiaopintojen paikka sen sijaan on vahvistunut tasaisesti 1990-luvulta alkaen. Kuvassa yhteenlaskettujen muiden opintojen määrään kuvaajan nousut ja laskut liittyvät valinnaisten ja vapaasti valittavien kurssien muutoksiin eri aikoina. Vaikuttaa siltä, että kuvaajan jyrkkä lasku vuonna 2007 kertoo vuoden 2004 muutoksesta, jolloin tuli uudenlainen mahdollisuus sisällyttää opintoihin toinen opetettava aine tai luokanopettajakelpoisuus. Tämän tieltä oli raivattava muita valinnaisia kursseja pois. (Nieminen 2020, 26.)

## 2.2.2 Musiikki toisena opetettavana aineena

Musiikki toisena opetettavana aineena -koulutus on tullut mahdolliseksi Jyväskylän yliopistossa vuonna 1997. Musiikkikasvatuksen ja opettajankoulutuslaitoksen yhteinen kahden aineen opettajankoulutus tuli mahdolliseksi vuonna 2004 (Kosonen & Saini 2006, 240-243). Musiikki toisena opetettavana aineena -koulutuksen tavoitteena on antaa riittävät valmiudet musiikin opettamiseen musiikin aineenopettajana (Jyväskylän yliopisto 2015). Musiikin sivuaineopintoihin on haettu valintakokeiden kautta, ja vuodesta toiseen valintakokeessa on painotettu vahvoja valmiuksia pianon ja kitarran soitossa sekä laulussa. Koska instrumenttitaidot arvioidaan valintakokeessa erityisellä tavalla, musiikki toisena opetettavana aineena -opinnoissa

instrumenttiopintoja on vähemmän kuin pääaineopiskelijoilla. (Erja Kosonen, henkilökohtainen tiedonanto 15.6.2023.)

Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) kuvataan musiikki toisena opetettavana aineena opetussuunnitelman muutoksia samaan tapaan kuin taulukossa 1 musiikkikasvatuksen pääaineen osalta. Taulukko 2 on koostettu Erja Kososen laatiman musiikki toisena opetettavana aineena opetussuunnitelmakoosteen pohjalta (2023, julkaisematon dokumentti). Vuosien 1998-2004 opetussuunnitelmissa opintojen laajuus on ilmoitettu opintoviikkoina, joten alla olevaan taulukkoon ne on muunnettu opintopisteiksi kertoimella 1,5 ja ilmaistu tasaluvuiksi pyöristettyinä.

Taulukossa pientä epätarkkuutta aiheuttaa se, että opintoja on ryhmitelty eri tavoin eri aikoina. Esimerkiksi vuosien 2017-2020 opetussuunnitelmassa laulu- ja kuoropinnot sisältyvät samaan kurssiin ja tein valinnan, että sijoitin kyseisen kurssin taulukossa instrumenttiopintoihin. Muutoin instrumenttiopintojen sarake sisältää laulu-, piano-, kitara- ja vapaasäestysopinnot, säestystaidot kitaralla sekä kurssit nimeltä Instrumenttitaidot ja Instrumenttituntemus. Musiikkikulttuurien sarakkeeseen kuuluvat taidemusiikin ja populaarimusiikin historia sekä perinnemusiikki. Opetustaitojen sarakkeeseen lukeutuu laaja katsaus erilaisia kursseja musiikkiteknologian, sävellyksen ja sovituksen, käytännönvalmiuksien, pedagogiikan, musiikkiliikunnan ja -ilmaisun alueelta sekä kurssit nimeltä Musiikinopetuksen työvälaineitä ja Musiikkikehityopsykologia. Yhtyetaidot puolestaan sisältävät yhtyesoiton ja sen pedagogiikan, kuoro- ja orkesteriopinnot sekä kansanmusiikkikurssin, joinakin vuosina myös laitetuntemuksen ja improvisaation osana yhteissoittoa. Muiden opintojen sarake sisältää musiikinteoriaa ja säveltapailua, laajan kirjon valinnaisia kursseja kaikista edellisistä kategorioista, tutkimukseen liittyviä kursseja, työelämäorientaatiota sekä musiikkikasvatuksen kenttää laajasti käsittäviä kursseja, kuten Näkökulmia musiikkikasvatukseen.

Kokonaisopintopistemäärä on vaihdellut toisen opetettavan aineen opinnoissa eri opetussuunnitelmien aikakausilla. Tavallisin on nykyisinkin voimassa oleva 60 opintopisteen kokonaisuus, mutta vuosina 2007-2012 kokonaisuuteen on kuulunut 70 opintopistettä ja vuosina 2017-2020 kokonaisuuden opintopistemäärä oli 65 Vuosina 1998-2004 musiikki toisena opetettavana aineena opintojen laajuus on ollut 40 opintoviikkoa, mutta opintoja on voinut täydentää 20 opintoviikolla, jolloin opiskelija on saanut pätevyyden opettaa musiikkia lukiossa ensimmäisenä aineena. Taulukossa vaakarivillä on useimpien opetussuunnitelmien kohdalla kuitenkin enemmän opintopisteitä, sillä valinnaisten opintojen osalta tarjontaa on ollut enemmän kuin mitä opiskelijoilta vaaditaan. Vuosien 2013-2015 ja 2015-2017 opetussuunnitelmat ovat

identtiset. (Kosonen 2023, opetussuunnitelmakooste musiikki toisena opetettavana aineena, julkaisematon dokumentti.)

TAULUKKO 2 Musiikki toisena opetettavana aineena -opetussuunnitelmat (vrt. Kosonen 2023, opetussuunnitelmakooste musiikki toisena opetettavana aineena, julkaisematon dokumentti)

OPS	Instrumenttiopinnot	Musiikkikulttuurit	Opetustaidot	Yhtyetaidot	Muut opinnot
1998-2000	11 op	9 op	21 op	15 op	5 op
2000-2002	11 op	11 op	18 op	15 op	6 op
2002-2004	9 op	12 op	18 op	15 op	6 op
2005-2007	14 op	6 op	20 op	13 op	13 op
2007-2009	10 op	11 op	12 op	16 op	21 op
2009-2012	16 op	10 op	25 op	19 op	10 op
2013-2015	13 op	10 op	19 op	13 op	5 op
2015-2017	13 op	10 op	19 op	13 op	5 op
2017-2020	23 op	20 op	10 op	10 op	13 op
2020-2023	10 op	5 op	10 op	15 op	20 op

Instrumenttiopintojen määrän suurta vaihtelua kahden viimeisimmän opetussuunnitelman ajalla selittää ainakin se, että vuosina 2017-2020 kuoro-opinnot sisältyivät instrumenttitaitojen kursseihin. Sama näkyy yhtyetaitojen puolella notkahduksena. Toisaalta vuosien 2007-2009 sekä 2020-2023 vähäiset instrumenttiopinnot kiinnittävät huomion. Tuoreimman opetussuunnitelman osalta kyse on siitä, että instrumenttiopintoja on sisällytetty esimerkiksi yhtyetaitojen kategoriaan.

Musiikkikulttuurien sarakkeessa suurin muutos näkyy kahdessa tuoreimmassa opetussuunnitelmassa, joissa musiikkikulttuurien kurssit on siirretty pitkälti valinnaisten kurssien listaan vuosina 2020-2023. Lisäksi vuosina 2017-2020 on hyvin paljon valinnan mahdollisuuksia siinä, miten laajana kukin haluaa suorittaa musiikkikulttuurien kurseja. Taulukossa näkyy maksimiopintopistemäärä. Pienemmälläkin musiikkikulttuureihin panostamisella on selvinnyt. Näyttää siltä, että vuosina 2005-2007 musiikkikulttuurien opintoja on siirretty opetustaitojen puolelle Musiikin historian pedagogiikka -kurssin myötä.

Yhtyetaitojen osalta kurssien nimet viittaavat hyvin samankaltaisiin osaamisalueisiin vuodesta toiseen. Myös opintopisteissä on melko vähän vaihtelua vuosien varrella. Muiden opintojen sarakkeessa erityisen vähän opintopisteitä on vuosina 1998-2004 ja 2013-2017. Jälkimmäisten osalta tilanne selittyy sillä, että taulukon jaottelu on tehty näiden vuosien opetussuunnitelmien pohjalta. Kyseisinä vuosina on tarjottu 5 opintopistettä valinnaisia opintoja, eikä vuosien 2002-2009 tavoin fokus ole enää niin

paljon musiikinteoriassa ja säveltapailussa. Ensimmäisten osalta tilanteeseen vaikuttaa se, ettei kyseisinä vuosina opinnoissa ole ollut valinnaisia kursseja.

Tarkastellessani kaikkia soivia opintoja huomaan, että niiden osuus on pysynyt suurin piirtein samana opetussuunnitelmasta toiseen. Huippukohta näkyy vuosina 2005-2007, jolloin soivien opintojen osuus oli 48 % opinnoista. (Kosonen 2023, opetussuunnitelmakooste musiikki toisena opetettavana aineena, julkaisematon dokumentti.)

TAULUKKO 3 Soivien opintojen osuus eri opetussuunnitelmissa

1998-2000	42 %
2000-2002	42 %
2002-2004	40 %
2005-2007	48 %
2007-2009	40 %
2009-2012	43 %
2013-2015	43 %
2015-2017	43 %
2017-2020	40 %
2020-2023	42 %

### 2.2.3 Luokanopettajaopinnot

Jyväskylän yliopistossa (2020-2023 (3)) luokanopettajan kandidaattiopinnot valmistavat opiskelijaa opettajuuden ydinosaa alueilla, oppimisprosessien tunnistamisessa ja tukemisessa sekä laaja-alaisen oppimisen ja opetuksen lähtökohtien ymmärtämisessä. Opiskelija oppii suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan erilaisia oppimiskokonaisuuksia erilaisissa oppimisympäristöissä. Luokanopettajaopinnoissa omana teemanaan näyttäytyy ryhmäprosessien ja ryhmän ohjaamisen taitojen kartuttaminen. Lisäksi opintoihin kuuluu kieliopintoja, monialaisen yhteistyön näkökulmia ja yhteiskunnallista ymmärrystä opettamisesta tutkimustaitoja unohtamatta. (Jyväskylän yliopisto (2020-2023 (3).) Luokanopettajan maisteriopinnoissa opiskelija syventää osaamistaan eri alueilla ja oppii soveltamaan asiantuntijaosaamistaan erilaisissa tilanteissa, ympäristöissä ja yhteistyökokoonpanoissa. Lisäksi maisteriopintojen aikana opiskelija rakentaa omaa kasvatustilansuhteensa. (Jyväskylän yliopisto (2020-2023 (4).)

### 3 KOMPETENSSI

Olli Luukkainen (2005) avaa kompetenssin käsitettä ja kertoo, että sillä tarkoitetaan työntekijän ammattitaitoa tämän omasta näkökulmasta katsottuna. Kompetenssilla voidaan siis kuvailla työntekijän valmiuksia suoriutua tälle annetuista tehtävistä. Kompetenssi tarkoittaa pätevyyttä. On tavallista, että työkokemus lisää merkittäväällä tavalla työntekijän kompetenssia. On mahdollista olla kompetentti työntekijä, vaikkei olisi saanut virallista koulutusta kyseiselle alalle. Toisaalta koulutuksesta ei automaattisesti valmistu kompetentteja työntekijöitä työelämään. (Luukkainen 2005, 42-45.)

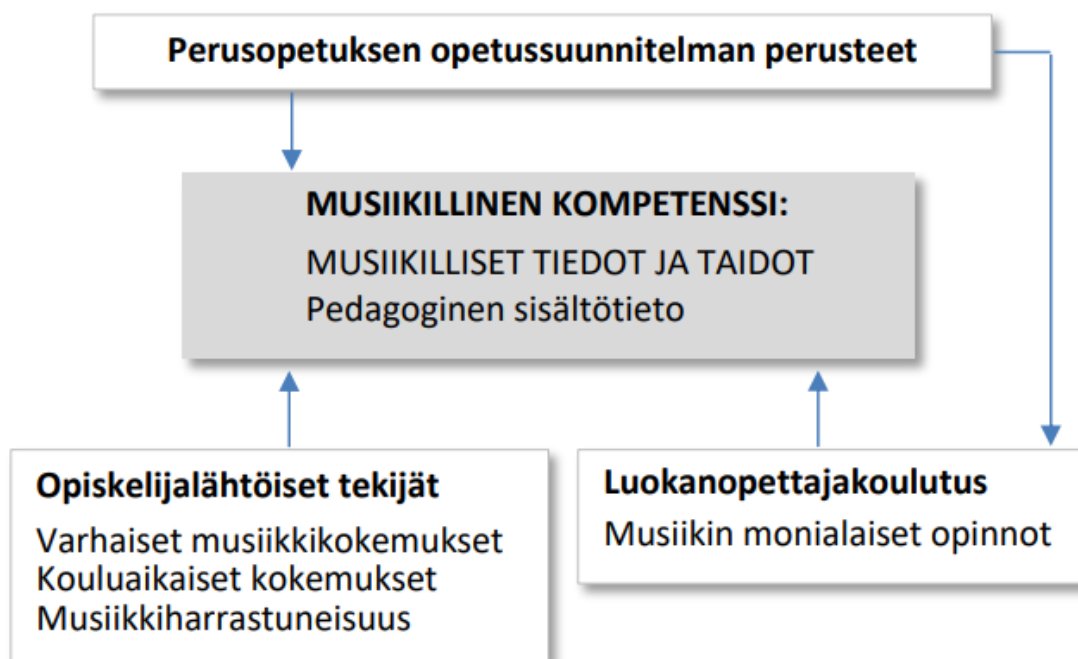
Musiikinopettajan kompetenssi rakentuu useista tekijöistä, jotka voidaan jaotella esimerkiksi Sven Erik Nordenbon ym. (2008, viitattu lähteessä Jonas Aspelin 2019, 154) tavoin kolmeen osa-alueeseen: didaktinen kompetenssi, suhdetason kompetenssi sekä johtajuus. En kuitenkaan pääse kovin syvälle Nordenbon alkuperäisen tutkimuksen tarkoittamiin merkityksiin, sillä se on kirjoitettu tanskaksi, enkä ymmärrä kieltä. Musiikinopettajan kohdalla didaktinen kompetenssi näyttäytyy esimerkiksi musiikillisen kompetenssin, siis oman oppiaineen hallinnan kautta sekä pedagogisten taitojen kautta. Musiikillisen kompetenssin lisäksi musiikinopettaja tarvitsee suhdetason kompetenssia sekä johtajuustaitoja. Kuitenkin musiikkikasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelma kattaa lähinnä didaktisen kompetenssin alueen, sillä Kosonen ja Saini (Kosonen & Saini 2006, 246) kuvailevat opetussuunnitelman kattavan seuraavat kolme sisältöaluetta: musiikkitiedot, musiikkitaidot ja musiikkipedagogiikka.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) musiikin oppiaine nähdään hyvin kokonaisvaltaisen kasvun näkökulmasta, sillä musiikillisten taitojen ja ymmärryksen lisääntymisen lisäksi musiikin odotetaan vaikuttavan oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun sekä kykyyn toimia yhteistyössä toisten kanssa. Opetussuunnitelmassa musiikki nähdään reittinä erilaisten ilmiöiden käsittelyyn. Musiikin oppiaineen tarkoitus on luoda oppilaan elämälle musiikillinen pohja, jonka myötä tämän on mahdollista osallistua monipuoliseen musiikilliseen toimintaan läpi elämän. Musiikin odotetaan avaavan reittejä kulttuuriseen ymmärrykseen, arvostukseen ja osallisuuteen. (POPS 2014, 293.)



### 3.1 Didaktinen kompetenssi

Musiikinopettajan didaktisen kompetenssin alueelle laskeen Henna Suomen (2019, 19) tavoin musiikillisen kompetenssin, joka puolestaan sisältää opettajan musiikkitiedot ja -taidot sekä pedagogiset taidot. Samaa logiikkaa soveltaen luokanopettajan didaktinen kompetenssi sisältää sekä peruskoulussa opettavien aineiden monialaisen hallinnan että pedagogiset taidot. Henna Suomi (2009) kuvaa luokanopettajan musiikillisen kompetenssin rakentumista seuraavalla tavalla:



KUVIO 3 Musiikillisen kompetenssin rakentuminen (Suomi 2019, 19). Tämän tutkimuksen valossa luokanopettajakoulutuksen kanssa samaan laatikkoon voidaan lisätä musiikkikasvatuksen koulutus.

Edellisen kuvion (Suomi 2019) valossa opettajan musiikillinen kompetenssi ei luonnollisesti rakennu ainoastaan opintojen tarjoamien musiikillisten tietojen ja taitojen sekä pedagogisten taitojen varaan, vaan merkittävänä tekijänä on opiskelijan koulutusta ennen hankkima musiikillinen osaaminen. Musiikkikasvatukseen ei edes pääse sisälle, ellei hakijalla ole vahvaa musiikillista harrastuneisuutta ja osaamista. Lisäksi musiikillisen kompetenssin rakentumista voidaan tarkastella vieläkin kauempaa historiasta. Varhaisilla musiikkikokemuksilla ja kouluaikaisilla musiikkikokemuksilla on paikkansa opettajan musiikillisen kompetenssin rakentumisessa. Koulutuksen ja aiempien musiikkikokemusten lisäksi opetussuunnitelma ohjaa vahvasti opettajan musiikillista kompetenssia. (Suomi 2019, 19.)

Musiikkikasvatuksen opintojen opetussuunnitelmassa 2020-2023 (1) (Jyväskylän Yliopisto) musiikinopettajan musiikillisen kompetenssin ja pedagogisten taitojen osuus on merkittävä. Kandidaattiopintojen jälkeen opiskelijalla tulisi olla hallussaan oman alansa perustiedot ja -taidot sekä realistinen ymmärrys omista vahvuuksistaan ja kehityskohteistaan. Opintojen jälkeen tulisi olla valmius jatkuvaan omien taitojen kehittämiseen. Lisäksi opintojen tarkoitus on valmistaa opiskelija hyödyntämään taitojaan erilaisissa opetus- ja musisointitilanteissa. Opinnot valmistavat erilaisten tyylien, musiikkiteknologian, erilaisten menetelmien ja oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. (Jyväskylän Yliopisto 2020-2023 (1).) Jyväskylän yliopistossa (2020-2023 (2)) musiikkikasvatuksen maisteriopintojen tavoitteena on, että opiskelijalle karttuu monipuoliset musiikilliset ja pedagogiset taidot. Lisäksi opiskelija laajentaa ymmärrystään esimerkiksi musiikin psykologiseen ja sosiaaliseen luonteeseen liittyen. Myös maisterivaiheen tavoitteena on, että opiskelija saa valmiudet kehittyä edelleen sekä musiikillisissa että pedagogisissa taidoissaan. (Jyväskylän Yliopisto 2020-2023 (2).)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 293) oppiminen musiikintunneilla jaotellaan konkreettisella tasolla viiteen osaan: laulaminen, soittaminen, säveltäminen, liikkuminen ja kuunteleminen. Omien opintojeni pohjalta sekä opetussuunnitelman tavoitteisiin peilaten lisään listaan kuudenneksi osa-alueeksi musiikkiteknologian (POPS 2014, 294, T5). Näiden osa-alueiden pohjalta on helppo tulkita, millaisia musiikillisia valmiuksia opettaja tarvitsee. Kuuden kohdan listan taitojen lisäksi hän tarvitsee esimerkiksi sovittamisen taitoja, jotta eri ryhmät saavat mielekästä ja sopivan tasoista soitettavaa. Hän tarvitsee kyvyn johtaa erilaisia musisoivia ryhmiä sekä laajan ymmärryksen musiikin historiasta ja tyyleistä, jotta voi jäsentää niitä oppilaille sopiviksi annoksiksi. Lisäksi musiikinopettaja tarvitsee taidon käyttää ja pitää huolta musiikkiluokan soittimista ja muista välineistä. Tämän tutkimuksen kyselyaineistosta on luettavissa melko kattava lista muista pedagogisista taidoista, joita musiikinopettaja tarvitsee työssään: arviointi, erityiskasvatus, opetuksen suunnittelu ja eriyttäminen sekä ilmiöoppiminen, siis musiikki yhteydessä muihin oppiaineisiin valitun ilmiön näkökulmasta tarkasteltuna. Musiikin oppiaineen tarkoitus on syventää oppilaan luovaa ja esteettistä ajattelua sekä vahvistaa tämän kekseliäisyyttä ja mielikuvitusta (POPS 2014, 293). Näin myös opettajalta vaaditaan kykyä heittäytyä ja luoda uutta. Musiikin tunnilla oppilaat oppivat jäsentämään musiikillisia kokemuksia ja ilmiöitä tietoisemmin, ja heidän ymmärryksensä musiikillisesta ilmaisusta ja käsitteistöstä laajenee (POPS 2014, 293). Musiikinopettaja on tällaisen oppimisen ohjaaja. Koko musiikinopetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta rakentamaan tämän omaa musiikillista toimijuuttaan, joka tarvitsee kehittyäkseen myönteisiä oppimiskokemuksia (POPS 2014, 293).

Oppilaiden musiikillisen oppimisen ja kasvun kannalta on olennaista, että opettajalla on riittävästi musiikillista kompetenssia. Tämä ei ole itsestäänselvyys luokanopettajilla, jotka ovat koulutuksensa aikana opiskelleet musiikkia neljän opintopisteen verran. Jos opettajaopiskelijalla ei ole taustalla harrastuneisuutta musiikin alueella, olisi melko ihmeellistä, jos hän saavuttaisi niin hyvät musiikilliset tiedot ja taidot opintojensa aikana, että pystyisi toteuttamaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta.

Henna Suomi (2019) tarkastelee luokanopettajan musiikillista kompetenssia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Hänen tutkimuksestaan selviää luokanopettajaopiskelijoiden puutteellinen musiikillinen kompetenssi, siis kykenemättömyys opettaa musiikkia opetussuunnitelman mukaisesti, ellei musiikillinen harrastuneisuus paikkaa tilannetta. Tutkimuksen luokanopettajaopiskelijat arvioivat pystyvänsä toteuttamaan musiikin opetussuunnitelmaa kohtalaisesti luokilla 1-4, mutta vain välttävästi luokilla 5-6. Vain viidesosalla tutkimukseen osallistuneista on valmiudet vastata opetussuunnitelman ilmaisemiin tavoitteisiin instrumenttiopetuksen, yhteismusisoinnin, musiikkikäsitteiden ja musiikin merkintätapojen osalta. Tutkimuksen vastaajista 60 prosenttia kokevat olevansa epäpäteviä musiikin opettamiseen alakoulussa. (Suomi 2019, 217.)

Tähän haasteeseen vastaamiseksi Jyväskylän yliopistossa on tarjolla musiikin sivuaineopinnot, musiikkikasvatuksen opinnot sekä tulevaisuudessa Luomus-koulutus, jotta kouluissa olisi riittävästi osaavia musiikinopettajia. Musiikilliset taidot eivät kuitenkaan yksinään takaa oppilaille hyvää musiikinopetusta. Richard M. Ryan ja Edward L. Deci (2020) ovat tutkineet oppimisen motivaatiota ja avaavat ilmiötä itseohjautuvuusteorian pohjalta. He kertovat, että oppilaiden motivoituminen ja hyvinvointi ovat mahdollisia vain silloin, kun kolme psykologista perustarvetta tulevat tyydytetyiksi: autonomia eli omaehtoisuus, kompetenssi eli kyvykkyys sekä yhteisöllisyys. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan kuulumisen ja yhteyden kokemista, mikä syntyy vain kunnioituksen ja välittämisen ilmapiirissä. (Ryan ja Deci 2020, 1.) Tällöin pelkääntään opettajan hienot sovitukset, monipuolinen soitonopetus ja musiikkiteknologisten mahdollisuuksien hyödyntäminen eivät takaa oppilaiden motivaatiota ja sitä kautta musiikin oppimista. Ryan ja Deci (2020) valottavat, että autonomialle perustuva motivaatio johtaa oppilaan osallisuuden, oppimisen ja hyvinvoinnin vahvistumiseen. Samankaltainen vaikutus nähdään, kun opettaja ja vanhemmat vastaavat oppilaan perustarpeisiin, joita ovat autonomia, kompetenssi ja yhteisöllisyys. (Ryan & Deci 2020, 3.)

Samoin hyvään musiikinopetukseen ei riitä se, että opettaja osaa itse soittaa useita instrumentteja, tehdä sovituksia ja hyödyntää musiikkiteknologisia välineitä. Hänen

täytyy pystyä opettamaan näitä taitoja oppilailleen. Opettaja tarvitsee pedagogisia taitoja, jotta opettaminen onnistuu. Erja Kosonen (2001) kuvailee oppilaan ja opettajan yhteisen ymmärtämisen aluetta yhteistyön edellytyksenä. Yhteistyö on mahdollista siellä, missä opettajan ammatillinen musiikillinen kompetenssi ja oppilaan kansanomaisempi musiikillinen kompetenssi kohtaavat. Parhaimmillaan yhteisen kokemisen alue on suuri. Jos tällaista musiikillista kohtaamista ei tapahdu, opettaja-oppilassuhteen laatu kärsii. (Kosonen 2001, 121-123.) Musiikinopettaja ei siis voi tehdä työtä omaan taiteilijuuteensa uppoutuneena, vaan hänen on tultava oppilaan kohtaamisen tasolle.

### 3.2 Suhdetason kompetenssi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ei musiikin osalta keskity juurikaan oppilaiden musiikillisten tietojen ja taitojen vahvistamiseen, vaan huomio on vahvasti oppilaan kokonaisvaltaisessa kasvussa. Musiikki toimii välineenä oppilaiden kasvattamiseen erilaisuuden kohtajina. Tavoitteena on opettaa oppilaat suhtautumaan toisten kokemuksiin avoimesti ja kunnioittavasti. Toisaalta musiikilla nähdään olevan voimakas yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistava vaikutus. (POPS 2014, 293.) Opettajan kompetenssin kannalta näyttää siltä, että opettaja tarvitsee välineitä tällaiseen vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden tunteen ohjaamiseen ja luomiseen. Voidaan ajatella, että musiikki itsessään rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tarjoaa mahdollisuuksia toisen kokemuksen arvostamiseen, mutta toisaalta opettajalla on tässä merkittävä rooli aktiivisena toimijana. Opettaja toimii vuorovaikutusilmiöiden sanoittajana, ohjaajana, mallintajana ja vahvistajana.

Aspelin (2019) kiteyttää opettaja-oppilassuhteen merkityksen siten, että suhteen tuoma tuki on elintärkeä oppilaan akateemiselle, sosiaaliselle ja emotionaaliseen kasvuun. Nimenomaan opettajan kyky rakentaa positiivista kasvatussuhdetta vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja kasvuun kokonaisvaltaisesti. (Aspelin 2019, 153-154.) Suhdetason kompetenssiin kuuluvat opettajan taidot tukea, aktivoida ja motivoida oppilaita sekä rakentaa suhteita kunnioituksen, hyväksynnän ja empatian perustukselle (Nordenbo ym. 2008, viitattu lähteessä Aspelin 2019, 153-154). Suhdetason kompetenssi voidaan jakaa kolmeen alakäsitteeseen: kommunikaatio, differentiaatio eli kyky määrittellä tilanteen mukaan läheisyyden aste oppilaan kanssa sekä sosio-emotionaalinen kompetenssi (Aspelin 2018, viitattu lähteessä Aspelin 2019, 154).

Sosio-emotionaalinen kompetenssi näkyy siinä, miten opettaja kykenee huomioimaan ryhmän ilmapiiriä ja oppilaiden lukuisia erilaisia reaktioita ja mielialoja. Sosio-

emotionaalisesti kompetentti opettaja reagoi näihin tilanteisiin herkästi ja hienotunteisesti. Hän pystyy kokemaan ja refleктоimaan suhteen molempien osapuolien kokemusta ja tunteita ja tämän kautta vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Hänellä on positiivinen vaikutus oppilaan itsetuntoon. (Aspelin 2019, 157.)

Millaisessa roolissa suhdetason kompetenssin opettamisen tulisi olla opettajankoulutuksessa? Tämä sama kysymys kuuluu tutkimuksen kentällä laajemminkin (Aspelin 2019, 154.) Jocelyn Reeves ja Lucy Le Mare (2017, 96) ovat sitä mieltä, että jo opiskelijoille tulisi tarjota tukea oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten prosessien tukemiseen perinteisen oppimisen ohjaamisen lisäksi. Voi olla, että johtajuuteen ja suhdetason kompetenssiin liittyvät teemat ilmenevät opinnoissa ikään kuin sivutuotteena, esimerkiksi harjoitteluiden aikana. Harjoittelut ovat varsin kokonaisvaltaista opettajuuteen kasvun aikaa, jolloin on luonnollista, että opiskelija kohtaa kasvuhaasteen näillä osa-alueilla. Toisaalta Aspelin (2019) haastaa tämän tyypillisen käsityksen suhdetason koulutuksen implisiittisestä luonteesta opettajankoulutuksessa. Hän toteaa, että tutkimusta on toistaiseksi vain vähän siitä, miten suhdetason kompetenssia tulisi vahvistaa opettajankoulutuksen aikana, joten kouluttajilla ei ole tällaiseen suuntaan juurikaan tukea aiemmasta tutkimuksesta. Toisaalta Aspelin (2019,163) kertoo Per Fibæk Laursenin (2004) tutkimuksen pohjalta yleisestä uskomuksesta, jonka mukaan tunteet ovat ensisijaisesti henkilökohtaisia ja yksityisiä, eivätkä kuulu ammattimaiseen toimintaan. Jotkin tunteet koetaan niin haastaviksi, että niitä saatetaan työntää syrjään pelkästään ymmärtämättömyyden takia. Toisaalta koulutus on keskittynyt tavallisesti akateemisiin tavoitteisiin ja saavutuksiin, eikä tällöin suhdetason huomioimiselle jää juurikaan tilaa. (Aspelin 2019, 163-164.)

Tämä haaste on otettava vakavasti. Ei ole riittävästi perusteita siihen, että suhdetason kompetenssin voisi jättää huomiotta koulutuksessa, jos se perustuu tutkimuksen puutteeseen ja kykenemättömyyteen kohdata haastavia tunteita. Toisaalta tunneta-solla tapahtuva kasvu ei välttämättä vahvistu, vaikka siihen liittyvää opetusta lisättäisiin muutamana opintopisteen verran opettajankoulutukseen. Kyse on luultavasti kokonaisvaltaisemmasta tunnetason kasvun tukemisesta.

Aspelin (2019) on tutkinut harjoitteluvaiheessa olevia luokanopettajia, joiden tehtävänä oli analysoida opettajan ja oppilaiden kohtaamisia näytellyiden videoiden tilanteissa. Tutkimuksen alkaessa opettajaopiskelijoiden oli luontevinta analysoida videoiden didaktista puolta sekä johtajuutta, mutta suhdetason kompetenssin osalta varsinkin tunteiden tunnistaminen ja sanoittaminen opettaja-oppilassuhteessa jäi tavallisesti hyvin epämääräiselle tasolle. Tutkimuksen toisessa vaiheessa opiskelijat olivat kartuttaneet ymmärrystään sosio-emotionaalisen kompetenssin alueelta keskusteluiden ja taustakirjallisuuden avulla. Tämän jälkeen opiskelijoiden fokus oli kääntynyt

radikaalisti didaktisen kompetenssin ja johtajuuden analysoinnista suhdetason analysoimiseen, ja he kykenivät kuvailemaan paljon täsmällisemmin sitä, mitä tilanteissa tapahtui suhdetasolla ja erityisesti tunnetasolla. Heidän huomionsa ei jäänyt enää toiminnan tasolle, vaan ylettyi tunnetasolle. Tästä tutkimuksesta ei kuitenkaan vielä selviä se, miten opittu siirtyi kyseisten opiskelijoiden opetukseen käytännössä. (Aspelin 2019, 160-163, 165.) Kenties opintojen opetustilanteiden analysoinnissa on suuri houkutus jäädä keskusteluissa sille tasolle, miten yksittäinen harjoitus onnistui ja miten opiskelija oli organisoinut opetustilanteen. On luonnollista, että opettajan uran ensimmäisillä huomio jää herkästi konkreettiselle tasolle. Sen sijaan olisi kiinnostavaa nähdä, miten opiskelijoiden kykyä reflektoida opetustilanteita sosio-emotionaalista näkökulmasta voisi vahvistaa. On todennäköistä, että tällaista tapahtuu jonkin verran kahdenkeskisissä keskusteluissa harjoitteluohjaajan kanssa.

On tavallista, että opettajat nimeävät työnsä merkityksellisimmäksi puoleksi suhteen oppilaisiin. Eri asia on, miten hyvin tuo arvo näkyy heidän työssään erilaisten vaatimusten paineessa, ja miten hyvät valmiudet heillä on elää tuon arvonsa mukaisesti. Reeves ja Le Mare (2017) tarkastelevat opettajan työtä opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta tukemalla tutkimuksen opettajia suhdetasoa korostavan opetuksen suuntaan. Tutkimuksen aikana opettajien uskomukset muuttuivat liittyen siihen, miten he näkevät suhteiden merkityksen oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa. Tutkimuksen aikana opettajien ymmärrys opetuksen tavoitteista muuttui. Heidän ymmärryksensä positiivisen opettaja-oppilassuhteen merkityksestä vahvistui. Positiivinen opettaja-oppilassuhde ei tue ainoastaan oppilaiden sosiaalista kasvua, vaan sillä on merkitystä myös heidän akateemisen oppimisensa kannalta. Vaikka tutkimuksen opettajien asenteet muuttuivat ja tieto lisääntyi, sama ei aina näkynyt yhtä hyvin heidän käytännötyössään. Tähän suurimmiksi syiksi nimettiin stressi ja väsymys sekä kollegoiden tuen puute harjoitella uudenlaista lähestymistapaa työhön. Vaikka tutkimuksen aikana sisäinen muutos ei näkynytäkään aina yhtä hyvin käytännön tasolla, tutkimus osoitti rohkaisevia merkkejä, sillä tutkimuksen opettajat selvästi tavoittelivat uusia taitoja määrätietoisesti ja harjoittelivat niitä käytännön työssään. (Reeves ja Le Mare 2017, 95-96.)

Reeves ja Le Mare (2017) kuvailevat, mitä elementtejä kuuluu sellaisen luokan ilmapiiriin, jossa huolenpidon näkökulmaa pidetään arvossa: Opettaja mallintaa huolenpitoa oppilailleen. Vuorovaikutus kulkee kahteen suuntaan; siis dialogi opettajan ja oppilaiden välillä toimii. Oppilailla on mahdollisuus harjoitella huolenpitoa. Jokaisen oppilaan arvo tulee vahvistetuksi ja huomioiduksi. (Reeves ja Le Mare 2017, 87.) Leena Kurki (1993) alleviivaa dialogin merkitystä oppivan yhteisön muodostamisessa. Aidon yhteisön rakennusaineeksi tarvitaan aitoa yhteyttä, dialogisia suhteita. Tällaisessa yhteisössä opettajan pedagoginen johtajuus voi kukoistaa. (Kurki 1993, 13-45.)

### 3.3 Johtajuus

Kirsti Hämäläinen (1999) puhuu opettajuudesta johtajuuden näkökulmasta. Hän korostaa sitä, ettei musiikinopettajan tarvitse olla erilaisten johtajuusteorioiden mukainen johtaja. Sen sijaan musiikinopettajan työ sisältää luontaisesti johtajuutta. (Hämäläinen 1999, 30-32.) Kurki (1993, 87) vahvistaa samaa näkemystä avaamalla auktoriteetin käsitettä, joka merkitsee kasvuun auttamista ja mahdolliseksi tekemistä. Opettajan johtajuus ja auktoriteettiasema lapsen elämässä ilmaisevat jo itsessään opettamisen päämäärän tukea lasta ja nuorta tämän kokonaisvaltaisessa kasvussa (vrt. POPS 2014, 293).

Kurjen (1993, 87) kuvaus auktoriteetista on lähellä S. Alexander Haslamin, Stephen D. Reicherin, Michael J. Platow'n (2011) kuvausta johtajuudesta, jonka he puolestaan erottavat auktoriteetin käsitteestä. Siinä johtajuus nähdään sisäisen motivaation synnyttämisen välineenä, kun taas auktoriteetti nähdään suoraviivaisempana toimintana, jonka myötä saadaan toinen ihminen tekemään jotakin välittämättä tämän omasta sisäisestä motivaatiosta. Johtajuuden tehtävänä on siis muokata johdettavien uskomuksia, haluja ja prioriteetteja. (Haslam ym. 2011, xviii-xx.) Intuitiivisesti on paljon helpompaa turvautua opettajan auktoriteettiin haastavassa tilanteessa oppilaiden kanssa kuin johtaa heitä. Auktoriteetin hyödyntäminen kuulostaa oikotieltä ihanteellisen seesteiseen oppimisympäristöön, jossa opettajalla riittää resursseja varsinaiseen oppiaineen sisältöjen opettamiseen. Todellisuuden työelämässä niin musiikinopettaja kuin kuka tahansa muukin opettaja tarvitsee taitoja johtaa oppilaitaan, jotta todellista kasvua voi tapahtua ja sisäinen motivaatio musiikin elinikäiseen oppimiseen löytyy.

Ryanin ja Decin (2020, 1) itseohjautuvuusteoriassa ajatellaan, että oppilaan perustarpeiden täyttyminen vahvistaa tämän sisäistä motivaatiota ja asioiden sisäistämistä, mikä puolestaan johtaa parempiin oppimistuloksiin. Näyttää siltä, että opettajan johtajuus, suhdetasolla oppilaan tarpeisiin vastaaminen, sisäinen motivaatio ja tämän seurauksena tapahtuva oppiminen kietoutuvat kiinnostavalla tavalla toisiinsa. Opettajan johtamistaidoissa on siis kyse opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadusta ja lopulta oppilaan saavutuksista.

Opettajan työn johtajuusnäkökulma on yksinkertaista hahmottaa lukuisten ryhmäprosessien kautta. Opettajan työ edellyttää kykyä johtaa erilaisia ryhmiä ja ryhmäprosesseja. Haslam ym. (2011) viittaavat tähän ilmiöön sosiaalisen identiteetin käsitteen kautta, joka muodostuu ryhmälle, joka voi kutsua itseään sanalla "me".

Sosiaalinen identiteetti sisältää tarpeen johtajuudelle ja johdetuksi tulemiselle ryhmän sisällä. Johtajuus ja johdettavien halu seurata johtajaa vahvistuvat sen mukaan, miten hyvin johtaja toimii osana jaettua sosiaalisen identiteetin kokemusta. Johtajan on tarpeellista välittää johdettavilleen kokemus siitä, että hän tekee työtään epäitsekkäästi heitä varten. Johtajan rooli edellyttää ryhmän sosiaalisen identiteetin aktiivista työstämistä, ja johtajan itsensä tulee elää tuon identiteetin mukaisesti. (Haslam ym. 2011, 45-46, 75.)

Tiina Silander ja Salme Mahlakaarto (2014) avaavat sitä, miten johtajuus rakentuu identiteettityön ja toimintaympäristön rajapinnassa. Johtajuus tarvitsee vahvistuakseen tukea toimintaympäristön johtamiskulttuurista. (Silander ja Mahlakaarto 2014, 108.) Kuulostaa siltä, että opettajan johtajuus tarvitsee ympäristön tukea samaan tapaan kuin opettajan pyrkimykset kohti vahvempaa suhdetason kompetenssia, kuten Reevesin ja Le Maren (2017, 95-96) tutkimuksessa saatiin selville. Yksittäinen opettaja voi toki henkilökohtaisen identiteettityönsä myötä vahvistua johtajana, mutta hedelmällisempää kehitystä tapahtuu, jos opettajan työympäristö ja sen kulttuuri tukevat häntä johtamisessa. Samaan tapaan opiskelijalla on mahdollisuus kehittyä johtajana identiteettityön ja opiskeluympäristön tarjoamien johtajuustilanteiden rajapinnassa.

Johtajuudessa tärkeää on yhteistä tavoitetta kohti kulkeminen (Hille Korhonen ja Tytti Bergman 2019, 12). Onko opettajalla suunta selvillä? Mitä tavoitteita kohti hän on kulkemassa? Opetussuunnitelmat vastaavat tähän kysymykseen osaltaan oppimistavoitteiden kautta, mutta tarvitseeko opettaja kirkkaamman vision ryhmän johtamisen kannalta? Entä kykeneekö opettaja välittämään yhteisen vision oppilailleen? Kykeneekö hän johtamaan oppilaitaan siten, että he lopulta omistavat saman vision ja tekevät töitä sen eteen, vai näyttäytyykö opettajan työ oppimishaluttomien teinien perässä vetämisenä? Luultavasti tämä uhkakuva toteutuu ainakin silloin, jos opettajalla ei ole taitoa johtaa.

Musiikinopettajan työssä johtaminen liittyy edellisten näkökulmien lisäksi hyvin konkreettisiin johtamistehtäviin, kuten koulun juhlien järjestämiseen ja erilaisten soivien kokoonpanojen johtamiseen. Hämäläinen (1999, 81) uskoo, että kouluorkesterin kanssa päästään parempiin lopputuloksiin keskittymällä vuorovaikutukseen ja oppilaslähtöiseen toimintaan kuin mitä tavoitekeskeisyydellä voitaisiin saavuttaa.

Opettajan työssä johtaminen ei kohdistu ainoastaan ryhmien johtamiseen, vaan opettajan työssä olennaista on, miten hän kykenee johtamaan itseään. Ilman kunnollisia itsensä johtamisen taitoja opettaja uupuu ja työn mielekkyys katoaa. Olisi erittäin tärkeää, että opettajankoulutuksessa opiskelijoita valmistettaisiin tähän työn puoleen



entistä selkeämmin. Korhonen ja Bergman (2019, 170) avaavat, että johtajuudessa kehittymisen työkaluiksi tarvitaan omien tunteiden ja toiminnan reflektointitaitoja. Kirsti Rasehorn (2009) kuvailee opettajan ammatillisen kasvun kumpuavan opettajan persoonallisuudesta. Lisäksi ammatillisen kasvun edellytykseksi hän näkee kognitiiviset prosessit ja ammatilliset toimintavalmiudet. (Rasehorn 2009, 262.)

Omassa kandidaatintutkielmassani (Nuutinen 2021) pohdin, miten johtajuudessa kasvaminen auttaa musiikinopettajaa erityisesti työn vuorovaikutustilanteissa. Kuvailen musiikinopettajan mahdollisuuksia olla osaltaan vastaamassa ihmisten yhteisöllisyyden kaipuuseen musiikin tarjoaman yhteisöllisyyden kautta. Jotta tällaista yhteisöllisyyttä voi syntyä, tarvitaan johtajuutta, joka kykenee johtamaan tällaista yhteisöllisyyttä. (Nuutinen 2021, 30-31.)

## 4 TUTKIMUSASETELMA

### 4.1 Tutkimuskysymys

Avaan tässä tutkimuksessa kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien kokemuksia heidän koulutuksestaan ja työelämästään sekä niiden vastaavuudesta. Käytössäni on valmis aineisto, joten tutkimustehtävän rajaaminen tapahtuu tässä tutkimuksessa sen pohjalta, mitä tutkittavasta aineistosta on mahdollista löytää. Vastaajat ovat kuvailleet omia koulutuspolkujaan ja työuriaan, koulutuksesta saatuja valmiuksia ja sen puutteita työelämän vaatimukseen peilattuna, koulutuksen kehittämisehdotuksia, täydennyskoulutustoiveita, tyytyväisyyttään työuraan, tulevaisuuden suunnitelmia ja lisäksi lopusta löytyy vapaamuotoiset terveiset musiikkikasvatuksen koulutukseen. Selvitän tässä tutkielmassa:

- 1) Miten kaksoiskelpoisen musiikin- ja luokanopettajan koulutuksessa ja työssä painottuvat kasvatusnäkökulma ja musiikin aineenhallinnan näkökulma?
- 2) Mitä kaksoiskelpoisuus tarkoittaa työnkuvan ja opetusvastuiden näkökulmasta?
- 3) Miten kaksoiskelpoisten koulutus on tukenut valmiiden musiikinopettajien keskeiseksi kokemia työn välineitä ja sisältöjä?

### 4.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

Tutkimukseni aineisto sisältää Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden musiikinopettajien kokemuksia heidän koulutuksensa sisällöistä ja työelämävastaavuudesta. Aineiston on kerännyt Jyväskylän yliopiston lehtori Erja Kosonen, tutkimusavustajanaan musiikkitieteen opiskelija Aino Rytönen. Kysely (ks. Liite 1) lähetettiin Jyväskylästä valmistuneille musiikinopettajille, ja lopulta vastauksia kertyi 203 musiikinopettajalta. Kysely on toteutettu anonymisti Webropol-kyselyohjelmistolla. Aineisto on kerätty vuosina 2018-2019. Kyselyaineiston lisäksi käytän aineistona musiikkikasvatuksen ja luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia.

Tätä tutkimusta varten kyselystä on valittu niiden 47 vastaajan osuudet, joilla on sekä musiikinopettajan että luokanopettajan kelpoisuus. Näistä 39 toimii vastausajankohdalla alakoulussa ja kahdeksan muissa tehtävissä: rehtorina, musiikinopettajana, opettajankouluttajana sekä yksi on jo jäänyt eläkkeelle. Menetelmänä käytän pääasiassa laadullista sisällönanalyysia. Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2018) kertovat, että sisällönanalyysin tehtävänä on tuottaa aineistosta tiivistetty ja yleistetty kuvaus, jota voidaan lopuksi tulkita tutkimustehtävän mukaisesti. Sisällönanalyysin lisäksi kuvaan tekstin sisältöä kvantitatiivisesti eli käytän hyödykseni sisällön erittelyä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kyseessä on siis metodologinen triangulaatio (Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes ja Paula Sajavaara 2000, 215). Keskityn erityisesti avokysymysten teemoitteluun, luokitteluun ja analyysiin.

Käytän tutkimuksessani teoriaohjaavan analyysin keinoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 110-112), sillä teemoittelun lähtökohtana toimii Nordenbon ym. (2008, viitattu läheteessä Aspelin 2019, 154) malli opettajan kompetenssin osa-alueista. Käytän kyseistä jaottelua tämän tutkimuksen taustateorian ja peilaan vastaajien vastauksia näihin kolmeen kompetenssin osa-alueeseen. Samalla pyrin tarkastelemaan teemaa aineistolähtöisesti. Yhdistelen siis aineistolähtöistä analyysia valmiin mallin pohjalta analysoimiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

### 4.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja luotettavuus

Tutkimuksen kysely lähetettiin alun perin 425 Jyväskylän yliopistosta valmistuneelle musiikkikasvattajalle, siis kaikille, joiden yhteystiedot oli löydetty. Kyselyyn vastasi 203 vastaajaa eli lähes puolet kyselyn saaneista. Näistä saaduista vastauksista tähän tutkimukseen valittiin kaikki kaksoiskelpoiset musiikin- ja luokanopettajat. Voidaan sanoa, että vastauksia on riittävästi, jotta on mahdollista saada hyvä yleiskuva kyseisen ryhmän kokemuksista.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat siitä, miten tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa luonnollisesti tutkijan ennakkosenteet ja kokemukset aiheesta. Tutkijan tausta vaikuttaa tällöin tuloksiin asti. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimusraportista on käytävä ilmi tutkijan ennakkokäsitykset ja tutkijan on suhtauduttava omiin ennakkokäsityksiinsä tiedostavasti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tiedostan, että henkilökohtaisen kiinnostukseni pohjalta tutkimuksessa korostuu opettaja-oppilassuhteen merkitys ja musiikinopettajuuden tarkastelu johtajuuden näkökulmasta. Aiempaan kirjallisuuteen pohjaten on mahdollista, että nämä teemat ovat aidosti heikommalla huomiolla opettajia koulutettaessa, jopa kansainvälisesti, joten

siksi pidän kiinni näiden näkökulmien esiin tuomisesta. Jotta tutkimus pysyy validina, on pidettävä huolta siitä, etten tulkitse näitä teemoja liian pitkälle, sillä alkuperäisissä kyselyn kysymyksissä ei ole huomioitu kyseistä näkökulmaa. Teemat nousevat esiin lähinnä vastaajien kautta lisätietokentissä. Keskityn siis erityiskiinnostuksenkohteideni lisäksi puhtaasti aineiston tarjoamiin näkökulmiin. Lisäksi tiedostan, että oma kokemukseni musiikkikasvatuksen opiskelijana värittää sitä, miten luen vastaajien kommentteja ja mihin kiinnitän huomioni. Pyrin kuitenkin tuomaan mahdollisimman laajan ja totuudenmukaisen kuvauksen vastauksista kokonaisuutena.

Käytän tutkielmassani valmista aineistoa eli sitä varten on jo haettu tarvittavat tutkimusluvut. On tärkeää käyttää kyselyyn vastanneiden ajatuksia siten, että alkuperäinen sisältö säilyy tekstissäni. Toimin tässä suhteessa huolellisesti ja käytän useita suoria lainauksia, jotta vastaajien ääni pääsee kuuluviin. Pyrin ilmaisemaan vastaajien ajatuksia sellaisessa muodossa kuin he ovat asiansa tarkoittaneet. Joka tapauksessa vastaajat esiintyvät anonyymisti, sillä edes minulla ei ole tietoa vastaajien henkilöllisyydestä. Aineisto löytyy salasanan takaa Webropol-kyselyohjelmistosta.

Tutkimuksen kvantitatiivisissa osissa on sen verran tulkinnan varaa, että jonkun toisen toistamassa vastaavassa tutkimuksessa voisi ilmetä pieniä eroavaisuuksia laskutavoissa ja siinä, minkä teeman alle kukin alateemoista kuuluu. En usko, että nämä eroavaisuudet muuttaisivat kuitenkaan lopullisia johtopäätöksiä millään tavalla, joten tutkimus voidaan todeta reliaabeliksi. (Hirsjärvi ym. 2000, 213.)

Käytän tässä tutkielmassa melko vapaasti kompetenssin jaottelua kolmeen osaan menemättä kovin syväälle alkuperäisen jaottelun taustoihin, koska alkuperäinen tutkimus (Nordenbo ym. 2008) on saatavissa vain tanskaksi. Tutkimukseni aineistosta nousevat teemat istuvat täydellisesti näiden kolmen otsikon alle, ja siksi hahmottelen näitä kolmea kompetenssin osa-aluetta lähinnä aineistosta nousevien teemojen kautta.

#### **4.4 Tutkijan rooli**

Oma roolini tutkijana perustuu musiikkikasvatuksen ja luokanopettajan monialaisten opintojen antamalle pohjalle. Minulla ei ole vielä työkokemusta musiikin- ja luokanopettajana paria sijaisuutta lukuun ottamatta, joten tämän myötä saatan olla vielä ymmärtämätön työn todellisesta luonteesta. Tästä huolimatta pystyn erittelemään kokeiden opettajien vastauksista yleispäteviä ilmiöitä ja tuomaan heidän äänensä kuuluviin. Toisaalta minulla on runsaasti kokemusta leirityöstä, jossa minulla on ollut leirimuusikon vastuita. Lisäksi johtajuuskokemusta olen saanut edellisinä neljänä vuonna järjestötyössäni. Tuossa työssä on tullut vastaan vaativia ihmissuhdetilanteita,

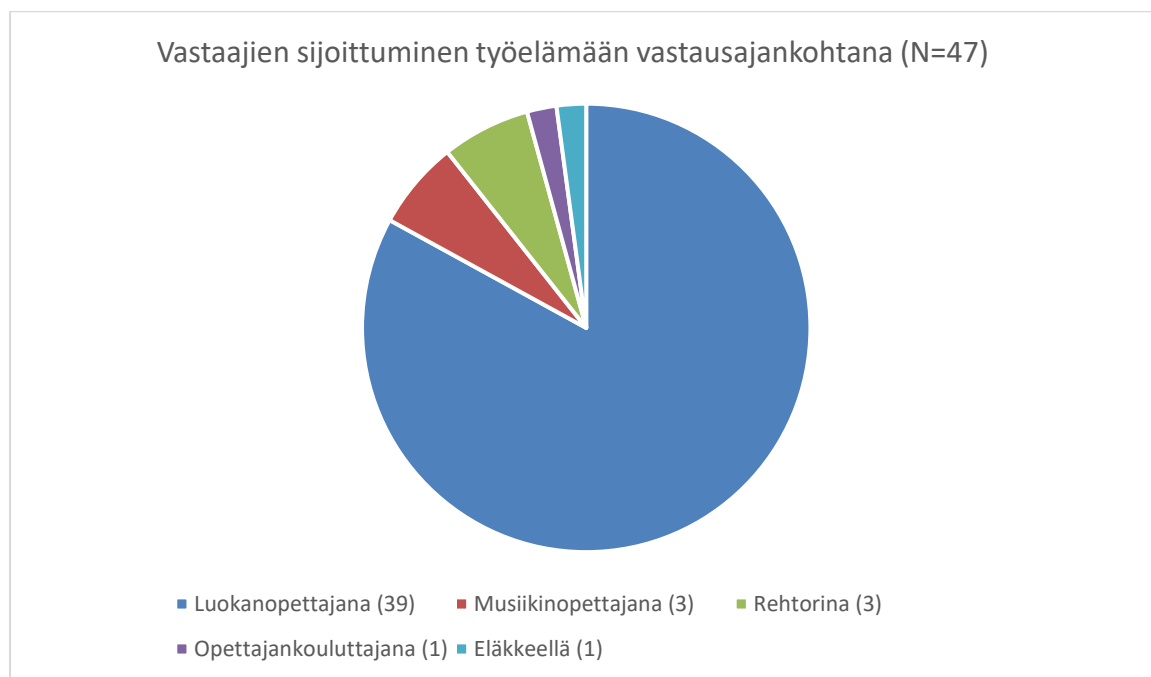
minkä myötä kiinnostukseni suhdetason kompetenssia ja johtajuutta kohtaan on vahvistunut. Voin helposti nähdä itseni musiikin- ja luokanopettajana juuri alakoulussa kaksoiskelpoisuuteni myötä. Luokanopettajan tehtävissä minua kiinnostaa se, että siinä on mahdollisuus työskennellä pitkäjänteisesti saman ryhmän kanssa, kuitenkin tuoden musiikillista osaamista koulun arkeen muiden luokkien musiikinopetuksen ja koko koulun yhteisen musiikkitoiminnan kautta.

Tämän tutkimusaineiston työstämisessä tehtäväni on analysoida kyselyaineistoa mahdollisimman täsmällisesti ja totuudenmukaisesti. Olen työskentelyssäni melko tarkka, joten uskon, että tämä tutkimusraportti tarjoaa monipuolisen ja asiallisen kuvan vastaajien vastauksista.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkimuksen tuloksista saadaan selville musiikin- ja luokanopettajan kelpoisuudella varustettujen opettajien näkemyksiä heidän koulutuksestaan sekä sen työelämävastaavuudesta. Raportoin seuraavaksi tutkimuksen kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien (N=47) vastauksia.

### 5.1 Vastaajien koulutus- ja urapolut sekä työn luonne



KUVIO 4 Vastaajien sijoittuminen työelämään vastausajankohtana (N=47)

Tutkimusaineiston 47 musiikin- ja luokanopettajakelpoisesta vastaajasta 39 (83 %) työskentelee vastausajankohtana luokanopettajana ja vain kolme (6 %) musiikinopettajana peruskoulussa tai lukiossa, eli heillä ei ole luokanopettajan tehtäviä. Vastaajista kolme (6 %) toimii rehtorina. Lisäksi yksi vastaajista (2%) toimii opettajankouluttajana, ja yksi (2%) on jo eläkkeellä. Monilla luokanopettajilla vastuulla on useiden luokkien musiikinopetus, joillakin myös yläkoulun ja lukion puolella. Vastaajien tie nykyiseen työhön ei kuitenkaan ole ollut aivan suoraviivainen, vaan monet ovat ehtineet olla hyvin erilaisissa työtehtävissä ja kouluttautua mitä erilaisimmin tavoin. Mukana on

esimerkiksi eri instrumenttien opettajia, erityisopettajia, draamakasvattajia ja kirjastonhoitajia.

On kiinnostavaa, että niin monella musiikin- ja luokanopettajan koulutuksen saaneella on ollut kiinnostusta koulun johtamiseen. Kyselyn vastaajista kolme toimii vastausajankohdalla rehtorina. Heistä kaksi toimii koulun rehtorina ja yksi musiikkiopiston rehtorina. Lisäksi yksi vastaajista toimii apulaisrehtorina ja yhdellä on aiempaa kokemusta koulun johtamisesta. Yhteensä 11 prosentilla kyselyn vastaajista on tai on ollut laajemman kokonaisuuden johtovastuuta työssä. Lisäksi joidenkin tulevaisuuden unelmissa kuuluu unelma johtamisesta (ks. luku 5.5). Rehtoreina toimivien vastuuksista ei avautunut mitään erityistä tämän tutkimuksen kannalta.

Vastaajista kahdeksan (17%) on toiminut musiikinopettajan virassa ja 10 (21%) musiikin tuntiopettajana. Sen sijaan huomattavasti suurempi joukko on toiminut luokanopettajan tehtävissä. Vastaajista 27 (57 %) on toiminut luokanopettajan virassa ja 22 (47%) on tehnyt luokanopettajan tehtäviä tuntiopettajana tai sijaisena.

Vastaajista suurin osa (44) kertoo musiikinopetuksen määrän vuosiviikkotunteina. Musiikinopetuksen määrä vaihtelee hyvin paljon vastaajien kesken, 0-27 vuosiviikkotunnin välillä, ja monet ilmaisevat musiikinopetuksen vuosiviikkotunnit omalla kohdallaan hyvinkin laajalla hajonnalla. Keskimäärin tutkimuksen vastaajajoukko opettaa musiikkia 7 vuosiviikkotuntia. Oppituntien ulkopuolelle jäävistä musiikkiin liittyvistä vastuutehtävistä kahdelle kertyy 1 vuosiviikkotunti ja yhdelle 5 vuosiviikkotuntia. Muut eivät ole maininneet, miten suuri osuus työstä liittyy muihin musiikillisiin vastuutehtäviin.

Vastaajista 44 kuvailee musiikkiin liittyviä vastuutehtäviään koulussa erilaisilla tarkkuuksilla, joten vastauksista on mahdollista löytää ainoastaan suuntaa antavia tietoja siitä, miltä musiikin vastuutehtävät näyttävät. Vastaajista 19 mainitsee koulun juhlien ja muiden esitysten järjestämisen, ja kahdeksan mainintaa löytyy säästystehtävistä, jotka luultavasti liittyvät koulun juhliin ja muihin tapahtumiin. Seuraavaksi eniten mainintoja (17) löytyy erilaisten musiikkikerhojen järjestämisestä. Sellaisia ovat lähinnä kuorot ja bändit, mutta myös maininta rapkerhosta ja orkesterista löytyy. Vastauksissa 14 mainintaa kohdistetaan erilaisiin musiikkivälineistöön liittyviin tehtäviin, joihin kuuluvat esimerkiksi äänentoiston ja muun teknologian käyttäminen ja huoltaminen sekä musiikkiluokan varustelu. Vastaajista kuusi nostaa esille musiikkiluokkien toimintaan liittyvät vastuutehtävät, ja yksi mainitsee opebändin. Mukaan mahduttavat maininnat koulujen välisestä musiikinopettajien yhteistyöstä sekä koulun musiikkikulttuurin luomisesta. Vastaajista 9 kertoo musiikkivastuunsa yleisemmällä tasolla, esimerkiksi kertomalla olevansa koulun musiikkivastaavana.

## 5.2 Työn keskeiset välineet ja sisällöt



KUVIO 5 Keskeisimmiksi koetut työn välineet ja sisällöt musiikinopetuksessa.

Kaksoiskelpoisista musiikin- ja luokanopettajista suurin osa kokee työssään eri instrumenttien (94 %) ja laulun (89 %) perustaitojen opettamisen keskeiseksi työn välineeksi ja sisällöksi. Vastaajista 77 % eli kolme neljästä kokee oman soittamisen keskeiseksi työn välineeksi, kun taas oma laulu tuntuu keskeiseltä työn välineeltä vain 66 prosentille vastaajista. Musiikkiteknologiaa, padityöskentelyä ja studiotyöskentelyä pidetään tärkeänä (77 %). Samoin aktiivinen musiikinkuuntelu koetaan keskeiseksi työn sisällöksi (68 %).

Annetuista vaihtoehdoista vähiten keskeiseksi on koettu erityiskasvatus, sillä vain 45 % vastaajista on kokenut erityiskasvatuksen työssään keskeiseksi. Noin puolet (51 %) pitävät musiikinteoriaa keskeisenä. Hieman sitä merkityksellisempänä on pidetty musiikkiliikuntaa (55 %), monikulttuurisuutta (55 %) ja musiikinhistoriaa (57 %). Ei voida kuitenkaan sanoa, että yksikään annetuista vastauksista olisi jollain tapaa vähesytytty työn väline tai sisältö, sillä jokaisessa kohdassa vähintään 45 % vastaajista on kokenut kyseisen osa-alueen keskeiseksi. Annetut vastausvaihtoehdot kuvastavat musiikinopettajan työn välineiden ja sisältöjen monipuolisuutta. Musiikinopettaja tarvitsee työssään monipuolista työkalupakkia.



On helppo kuvitella, että tähän kysymykseen on ollut yhtä monta vastausstrategiaa kuin on vastaajiakin. Työn osa-alueiden arvottaminen voi olla haastavaa, koska listassa on asioita, joiden tulisi jollakin tavalla näkyä musiikin opetuksessa. Yksi vastaajista kommentoi, että hänen työssään tarvitaan jatkuvasti kaikkea opittua (Vastaaja nro 66). Annettujen vastausvaihtoehtojen lisäksi vastaajat ovat maininneet joitakin muita keskeisiä työn välineitä ja sisältöjä omasta työstään, kuten kuoronjohdon ja yhteissoiton perusteet. Kaksi vastaajaa kokee työssään keskeiseksi musiikin yhdistämisen muihin opittaviin asioihin sekä muihin taiteisiin. Yksi vastaaja nostaa esiin yksinkertaisten sovitusten tekemisen merkityksen, jolloin on mahdollista soittaa oppilaiden toivomia kappaleita.

Kyselyn vastausvaihtoehtoihin on valittu ainoastaan musiikilliseen kompetenssiin ja pedagogisiin taitoihin liittyviä työn keskeisiä sisältöjä ja välineitä, mutta kyselyyn vastanneet opettajat ovat lisänneet suhdetason kompetenssiin ja johtajuuteen liittyviä tekijöitä lisätietokenttään. Suhdetasolla työn keskeisiksi sisällöiksi ja välineiksi on nimetty toisten kuuntelemisen taito, sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot sekä oppilaantuntemus. Suhdetason mainintoja löytyi kolmelta vastaajalta, joista yksi hehkuttaa oppilaantuntemusta antaumuksella:

*”Oppilaantuntemus! Musatunneilla on tosi tärkeää pitää hyvää henkeä ja meininkiä yllä, ja sitä varten on hyvä omata hyvä oppilaantuntemus, että tietää, mistä narusta vetää!”*  
(Vastaaja nro 110)

Johtajuuteen liittyviä kommentteja löytyi puolestaan kolmelta vastaajalta. Työn keskeisiä välineitä ja sisältöjä johtajuuden näkökulmasta ovat vastaajien mukaan tapahtumien järjestäminen ja ohjaaminen sekä asenteisiin ja kulttuuriin vaikuttaminen. Eräs vastaaja on ymmärtänyt tehtäväkseen luoda koko kouluun yhteistä musiikkikulttuuria, joka syntyy vain pitkäjänteisen työn tuloksena. Toinen avaa työstään sitä, miten tärkeää on rohkaista oppilaita kokeilemaan rohkeasti uusia asioita. Hän kuvailee tätä johtajuuden osa-aluetta heittäytymisen kulttuurin opettamisena. Tällaista kulttuurin muovaamista voidaan hahmottaa luvussa 3.3 kuvatun sosiaalisen identiteetin käsitteen kautta. Nämä vastaajat ovat aktiivisesti johtaneet ryhmiään, siis rakentaneet ryhmiensä sosiaalista identiteettiä.

Vastaajien työssä käyttämistä instrumenteista käytetyimmäksi nousee piano 18 vastaajan vahvuudella. Vastaajista kahdeksan kertoo soittavansa tunneilla kitaraa, mutta tätä määrää nostaa kahdeksan vastaajan epämääräisempi kommentti bändisoitinten soittamisesta tunneilla. Viisi vastaajaa kertoo soittavansa itse tunneilla ukulelea. Kaksi vastaajista soittaa rumpuja opetuksessaan, samoin kaksi heistä soittaa viulua. Muita opettajien itsensä soittamia soittimia ovat tinapilli, kantele, pasuuna, harmonikka,

basso ja iPad. Kaksi vastaajaa korostaa soittotaidon merkitystä perustana, jolle opetus rakentuu.

Instrumenttien perustaitojen opettamiseen liittyen vastauksissa näkyy erilaisten koulusoittimien ja bändisoittimien rooli opetuksessa. Koulusoittimista opetuksen osana mainitaan erikseen ukulele, laattasoittimet ja nokkahuilu. Bändisoittimista mainitaan erikseen kitara, koskettimet, basso ja rummut. Näiden lisäksi yksi vastaajista opettaa puhallinorkesterissa puhallinsoittimien perustaitoja.

Vastaajista hieman useampi ilmoittaa laulutyylisensä pop-/jazz-laulun (7) kuin klassisen laulun (4). Kolme vastaajista korostaa, miten tärkeää on huolehtia hyvästä äänenkäytöstä opetustyössä, jotta ääni kestää työn paineen. Eräs vastaajista luonnehtii omaa lauluaan mallioppimisen välineenä. Hän laulaa tunneilla esimerkkinä oppilaille. Vastaajat ilmoittavat käyttävänsä työssään useita eri laulutyylejä, ja yksi kuvailee käyttävänsä kaikkia mahdollisia laulutyylejä. Laulun opettaminen liitetään lähinnä kuoroihin ja muuhun yhdessä laulamiseen, laulutuntemuksen laajentamiseen ja äänenkäytön hallintaan. Eräs vastaajista vahvistaa, että laulunopetus on perusasia erityisesti alakoulussa.

Kyselyssä vastausvaihtoehtoina löytyy musiikinteoria ja musiikinhistoria erikseen, mutta kiteytän ne tässä yhteisen yläotsikon alle: musiikkitieto. Vastaajien lisämaininnat musiikkitiedon opettamisesta liittyvät lähinnä siihen, että niitä opetetaan pienissä määrissä muun tekemisen ohella. Opetuksen käytännönläheisyys korostuu. Musiikkitiedon opettaminen nähdään pitkälti muuta oppimista, kuten soittoa ja laulua, tukevana elementtinä. Kaksi vastaajaa opettaa musiikinteorian kursseja koulun ulkopuolella. Musiikinhistorian opetuksessa klassisen musiikin historia korostuu vastaajien kommentteissa. Populaarimusiikin opetuksessa nostetaan esiin esimerkiksi merkittäviä artisteja. Yksi vastaajista kiteyttää, että oppilaat eivät opi musiikinhistoriaa, ellei koulussa opeteta sitä. Musiikinteorian opetuksessa nähdään yhteys matematiikkaan, kun taas musiikinhistoria liitetään kuvataiteeseen.

Yksi näkee monikulttuurisuuden yhtenä parhaista kasvatuksen välineistä musiikintunnilla, toinen kehuu monikulttuurisuutta lempiaiheenaan ja kolmas kertoo opettavansa monikulttuurisuutta koko ajan. Muutamien kommenttien pohjalta opettajien suhtautuminen monikulttuurisuuden opettamiseen kuulostaa positiiviselta. Monikulttuurisuuden nähdään välittyvän erityisesti lauluvalintojen kautta. Luonnollisesti monikulttuuriset ryhmät vaikuttavat opetuksen sisältöihin. Musiikkitiedon tapaan monikulttuurisuus kulkee erään vastaajan sanoin pieninä annoksina opetuksen lomassa.

Musiikkiteknologiaan, padeihin ja studiotyöskentelyyn liittyvät kommentit ovat kirjavia. Osa vastaajista arvioi omaa osaamistaan tällä alueella, tavallisesti heikon osaamisen puolelle kallistuen. Osa pohtii näiden käyttöä luovan tuottamisen välineinä, jotkut mainitsevat käyttämiään sovelluksia ja joku kommentoi painokkaasti työnsä sisältävän runsaasti tarvetta äänentoistolaitteiston hallinnalle. Eräs vastaajista arvioi realistisesti, että tämä musiikinopetuksen osa-alue määrittyy pitkälti koulun välineiden ja tilojen mukaan, mutta myös koulun arvoilla on vaikutuksensa musiikkiteknologian hyödyntämisessä. Äänentoistosta kuuluu selvä toive koulutuksen kehittämisen puolelle:

”Ennen kaikkea äänentoisto. Tätä olisi pitänyt korostaa enemmän. Musaope on usein koulussa se ainoa, joka osaa käyttää äänentoistojärjestelmää. Edelleen olen pihalla perusasioistakin, vaikka vuosia olen jo harjoitellut. Lavan rakentamista, mikitystä, miksausta - näitä pitäisi opiskella paljon!” (Vastaja 79)

Pari vastaajaa opettaa aktiivista musiikinkuuntelua vain vähän. Toisella perusteluna on keskittymisvaikeudet nykykoulumaailman oppilailla. Sen sijaan muutama vastaajista arvioi opettavansa paljonkin aktiivista musiikinkuuntelua. He näkevät kuuntelemisen jatkuvana osana musiikinopetusta.

Kyselyn vastaajat kertovat erityiskasvatuksen hallinnan tarpeen liittyvän erityisryhmien opetukseen, mutta myös aivan tavallisten ryhmien opettamiseen. Muutamat kertovat, että heidän opetusryhmiinsä on integroitu oppilaita, joilla on erityisopetuksen tarvetta. Jotkut kuvailevat, että yleisesti ottaen musiikintunneilla on hyötyä kokemuksesta ja osaamisesta erityiskasvatuksen alueella:

”Tosi paljon joutuu miettimään, koska musiikin tunneilla on niin paljon lankoja käsissä ja tekeminen on lähtökohtaisesti ”vapaata”. Tässä asiassa kokemuksesta on hyötyä!” (Vastaja nro 110)

Yksi vastaajista näkee erityiskasvatukseen liittyen sekä alaspäin että ylöspäin eriyttämisen tarpeen. Hän siis huomioi erityiskasvatuksessa jokaisen oppilaan erityisenä yksilönä. Yksi kuvailee oppilaidensa motorisia ja kielellisiä haasteita, kun taas toinen valottaa kuvionuottien ja värienkäytön merkitystä käytännön työkaluina. Tässä kohdassa kyselyä vain yksi nostaa esille erityiskasvatuksen opetuksen puutteen opintojensa aikana.

Musiikkiliikunta korostuu kahdessa vastauksessa pienten oppilaiden opetusvälineenä, mutta on ilahduttavaa, että yksi kuvailee käyttävänsä musiikkiliikuntaa joka tunnilla. Sen sijaan kahdessa vastauksessa kommentoidaan tilan puutetta, joka rajoittaa heidän koulussaan musiikkiliikunnan opettamista. Musiikkiliikunnasta mainitaan

esimerkkeinä eläytyminen, kehorytmit, tanssi, tanssipelit ja tanssiesitykset. Erään vastaajan työssä musiikkiliikuntaa käytetään erityisesti teemaviikoilla.

### 5.3 Opintojen antamat työelämävalmiudet

Vastaajat ovat analysoineet sekä risuja että ruusuja opintojensa ajalta; mihin he ovat saaneet hyvät valmiudet ja missä näkyy puutteita. On kiinnostavaa, miten joissakin osa-alueissa toinen kokee saaneensa loistavat valmiudet työelämään ja toinen valittaa valtavia puutteita. Tällaisten ristiriitojen lisäksi aineistosta välittyi joitakin yleisesti pätevämpiä teemoja. Pohdin myöhemmin lisää (ks. luku 6) näiden ristiriitojen taustoja, mutta merkityksellistä on luultavasti se, että musiikkikasvatuksen koulutukseen haudutaan vahvan musiikkiharrastuneisuuden pohjalta. Tällöin esimerkiksi vuosikausia pianonsoittoa harrastanut vastaaja ei kaipaa opintoihin lisää pianonsoitonopetusta, kun taas viulua koko ikänsä soittaneelle voi jäädä kokemus siitä, ettei opinnoissa tarjottu riittävästi tukea pianonsoiton opiskeluun, jota hän olisi kaivannut työssään. Lisäksi ristiriitojen taustalla voi vaikuttaa opetussuunnitelmien muutokset vuosien saatossa; toisena vuonna on saatu paremmat valmiudet tietyllä osa-alueella kuin toisena. Osa vastaajista arvioikin kriittisesti taustansa merkitystä antamiinsa vastauksiin:

”Taustastani johtuen olisin ehkä kaivannut vielä hieman lisää piano- ja teoriaopintoja.”  
(Vastaaja nro 10)

”Oman harrastumattomuuteni vuoksi yleinen muusikkous on hakusessa.”  
(Vastaaja nro 74)

Kyselyn vastaajista hieman yli puolet kiteyttää saaneensa musiikkikasvatuksen koulutuksesta hyvät ja monipuoliset musiikilliset tiedot ja taidot työhönsä. Täsmälleen sama ilmiö näkyy Niemisen (2020, 34) pro gradu -tutkielman vastauksissa, jossa hieman yli puolet kertovat saaneensa opinnoista riittävät tai hyvät perusvalmiudet työelämään. Toki vastaajat kuvailevat samaa asiaa hieman eri sanoin, mutta vastauksista välittyy tyytyväisyys laaja-alaisesta osaamisesta musiikkikasvatuksen kentällä, siis musiikin oppiaineen sisältöjen hallinnasta. Monissa vastauksissa samaan hengenveittoon todetaan, että luokanopettajakoulutuksen puolelta sai valmiudet ryhmänhallintaan ja kasvatukseen:

”Sain hyvät musiikilliset valmiudet. Opetus- ym. valmiudet sain pitkälti luokanopettajaopinnoistani.” (Vastaaja nro 48)

On kiinnostavaa, että kukaan ei mainitse saaneensa valmiuksia ryhmänhallintaan musiikkikasvatuksen opinnoista, vaikka juuri musiikin oppiaineen luonteen takia ryhmänhallintataidot koetaan äärimmäisen tärkeiksi työssä:

”Luokanopettajakoulutuksessa korostui yhteistyö- ja ryhmänhallintataidot, kun taas musiikinopettajan koulutuksessa itse oppiaine. Mielestäni varsinkin musiikinopettajan työssä korostuu ryhmänhallintataidot.” (Vastaaaja nro 164)

”Koen saaneeni erityisesti ryhmänhallintataitoja sekä valmiuksia kokonaisvaltaiseen kasvamisen tukemiseen luokanopettajaopintojen puolelta. Muka (=musiikkikasvatuksen opinnot) taas on antanut monipuoliset eväät musiikkiluokan opettajana toimimiseen.” (Vastaaaja nro 126)

Kyselyn vastaajat keskittyvät selvästi vastaamaan erityisesti musiikkikasvatuksen näkökulmasta, mutta parilta vastaajalta löytyy kokemus siitä, että he saivat hyvät valmiudet luokanopettajan työhön luokanopettajakoulutuksesta. Toisaalta yksi kokee, ettei saanut riittäviä valmiuksia luokanopettajan työhön ja lisäksi yksi pohtii luokanopettajan työn suuria saappaita:

”Tuskin mikään koulutus kykenee antamaan riittäviä valmiuksia luokanopettajan työlle. Vaatimukset ovat kovia ja luokanopettajalta odotetaan hyvin moninaista osaamista.” (Vastaaaja nro 141)

Kyselystä välittyi melko positiivinen kuva opinnoista saaduista instrumenttitaidoista. Vastauksien huomioista 17 liittyy hyviin valmiuksiin vähintään yhden instrumentin kohdalla. Positiivisia mainintoja löytyy melko tasaisesti pianon, laulun, pianon vapaasäestyksen ja kitaran suhteen, ja seitsemän vastaajan mielestä musiikkikasvatuksen opintojen instrumenttiopinnot antoivat kokonaisuudessaan hyvät työelämävalmiudet. Instrumenttitaidoista korostuu se, että vastaajat ovat kokeneet saaneensa hyvät tekniset taidot, mutta yksi heistä mainitsee saaneensa myös hyvät pedagogiset taidot instrumenttien opettamiseen.

Instrumenttiopinnoissa koettuihin puutteisiin vaikuttaa luultavasti kunkin vastaajan tausta. Yksi jäi kaipaamaan lisää piano-opintoja, toinen vapaasäestystä pianolla. Lisäksi yhdelle vastaajista jäi yhtä aikaa kokemus hyvästä vapaasäestyksen opetuksesta, mutta siitä huolimatta hän olisi toivonut opintoihin enemmän vapaasäestyksen opintoja. Kaksi vastaajaa mainitsee toiveen erillisiin basso- ja rumputunteihin, kun taas kahdella vastaajalla on kokemus siitä, että lauluopinnot jäivät turhan klassisiksi työelämän kannalta katsottuna.

Opinnoista saadut instrumenttivalmiudet vastaavat hienolla tavalla sitä, miten vastaajat ovat kokeneet työn keskeisimmäksi sisällöksi juuri instrumenttien perustaitojen opettamisen. Samoin omat instrumenttitaidot on koettu työssä kolmanneksi keskeisimmäksi työn välineeksi. Opinnoista saatujen valmiuksien kohdassa ei ole eritelty vahvasti, liittyvätkö saadut instrumenttitaidot erityisesti omien soittotaitojen kehittämiseen vai soitonopetukseen, mutta sillä ei välttämättä ole suurta merkitystä, sillä josain määrin opinnoissa oma soittaminen ja soiton opettaminen kulkevat rinnakkain.

Instrumenttiopintojen kokemusten hajontaan verrattuna vastaajat vaikuttavat melko yksimielisiltä (19 kommenttia) sen suhteen, että opinnot tarjosivat hyvät valmiudet erilaisten musisoivien ryhmien ohjaamiseen ja johtamiseen sekä itse musisoivan ryhmän osana olemiseen. Siis vastaajat olivat saaneet hyvät taidot orkesterin- ja kuoronjohtoon sekä luokkabändin johtamiseen. Vain kaksi mainintaa liittyy siihen, että yhteissoittoa olisi kaivattu enemmän. Näyttää siltä, että positiiviset kommentit musisoivan ryhmän osana toimimisesta liittyvät nimenomaan musiikilliseen toimintaan, kun taas yleisellä tasolla kerrotut puutteet ryhmänhallinnantaitojen suhteen liittyvät enemmän kasvatukselliseen aspektiin.

Opintojen tarjoamista valmiuksista sovittamisen suhteen löytyy kokemuksia laidasta laitaan. Viisi vastaajaa kehuu saamiaan valmiuksia, kun taas kuusi vastaajaa olisi tarvinnut opintoihin enemmän sovittamista. He korostavat erityisesti helppojen, koulussa käytettävien sovitusten tekemistä. Korkealentoisen sovittamisen sijaan he olivat jääneet kaipaamaan koulusoitinsovittamisen harjoittelua. Luovan tuottamisen suhteen vastauksista löytyy yksi maininta siitä, että kyseinen vastaaja oli saanut opinnoista hyvät valmiudet biisintekoon.

Käytännöntaitoihin opinnot eivät ole monien mielestä antaneet riittäviä valmiuksia, vaikka muutama kehu löytyy myös saatujen käytännöntaitojen osalta. Joku kehuu saaneensa opintojen parhaan annin harjoitteluista, mutta hänkään ei toki mainitse sitä, että harjoitteluita olisi ollut liikaa. Se tuntuu olevan pikemminkin monien toive, että opinnoissa olisi enemmän käytännön harjoittelua ja oppituntien seuraamista:

*"Harjoittelutunteja reilusti lisää, saisi olla vaikka joka vuosi ihan reilu jakso. Käytäntö opettaa!" (Vastaaja nro 29)*

*"Olen oikein tyytyväinen omiin opintoihini. Jos jotain muuttaisin, niin lisäisin musiikin tuntien seuraamisen määrää. Taitavia opettajia seuraamalla saa todella paljon ideoita omaan työhön." (Vastaaja nro 59)*

Työssä vastaan tulevista käytännöntaidoista ilmenee esimerkin omaisesti toiveita koulutuksen puolelle: Yksi kaipaava lukuvuosisuunnitelmien tekemisen

harjoittelemista, toinen ideapankin kasaamista opintojen aikana ja kolmas ehdottaa yhden kokonaisen työpäivän musiikintuntien hoitamista harjoittelun aikana, jotta saisi kuvan todellisesta työelämästä. Yksi vastaajista toteaa sananlaskun tapaan, että työ tekijäänsä opettaa. Hän ei siis ole jäänyt murehtimaan puutteita käytännöntaitojen oppimisessa opintojen aikana, vaan hänen oletuksensa on, että luonnollisesti työn oppii vasta työtä tehdessä.

Kenties hieman vakavammin voi ottaa ne puutteet opinnoissa, joista vastaajat tuntevat olevan yksimielisiä. Tällaisia ovat kolmen vastaajan vahvuudella arviointi ja seitsemän vastaajan vahvuudella opetuksen ulkopuoliset vastuut, kuten oppilashuolto, moniammatillinen yhteistyö ja erilaiset asiakirjat. Näihin olisi kaivattu lisää huomiota opinnoissa. Lisäksi kahdeksan vastaajaa huomauttaa, että he olisivat tarvinneet enemmän valmiuksia erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Erityiskasvatuksen ja eriyttämisen tulisi olla heidän mielestään merkittävämmässä roolissa jo opintojen aikana. Moni näkee eriyttämisen siltä kannalta, että jokaisen oppilaan tulisi saada erityinen ja ainutlaatuinen huomionsa opetuksessa, ei ainoastaan niiden, joilla on suurimmat haasteet. Haastavien ryhmien käsittelyn lisäksi pari vastaajaa olisivat kaivanneet opinnoista eväitä haastavien vanhempien kohtaamiseen.

Yksiselitteisten vastauksien kategoriaan voidaan melkein laskea musiikkiteknologian osa-alue yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Pääasiassa musiikkiteknologian opinnoissa nähtiin puutteita. Vastaajat tarvitsevat varmuutta saliaänentoiston käyttöön, mikkiin laulamiseen ja bändisoittimien huoltoon sekä tietoa muistakin sovelluksista kuin GarageBandista. Joku huomaa tarvitsevansa monipuolisempaa ymmärrystä erilaisista äänentoistojärjestelmistä, koska kouluissa on erilaisia laitteita. Vastaajien toive vankemmasta musiikkiteknologian opetuksesta näyttää olevan linjassa sen kanssa, että musiikkiteknologia on koettu työelämässä hyvin keskeiseksi työn välineeksi ja sisällöksi.

Musiikkiteknologian opetuksen puutteet nousivat tärkeimmäksi kehityskohteeksi myös Niemisen (2020) tutkielmassa. Samoin muiden osa-alueiden parannusehdotusten suhteen Niemisen tulokset vastaavat suurelta osin tämän tutkimuksen tuloksia, vaikka erilaisen teemoittelun vuoksi ei ole mahdollista verrata tutkimuksia aivan aukottomasti. Niemisen tutkimuksessa musiikkiteknologian lisäksi merkittävin määrä parannusehdotuksia liittyy erityiskasvatukseen, instrumenttiopetukseen, käytännöntaitoihin, pedagogiikkaan ja muut -kategoriaan, vaikka kustakin osa-alueesta löytyy parannusehdotusten lisäksi vähintään yksi päinvastainen kommentti. Näistä osa-alueista ainoastaan instrumenttiopetuksessa koetut puutteet eivät vastaa tästä tutkimuksesta välittyneitä tyytyväisyyttä instrumenttiopintoihin. Yksi mahdollinen selitys tälle eroavaisuudelle on se, että suurin osa tutkimukseni vastaajista työskentelee

alakoulussa, jossa instrumenttitaitojen taso on luonnollisesti hieman alempana kuin keskimäärin musiikinopettajien työpaikoissa. Niemisen tutkimuksessa käytännöntaidot -kategorian alle kuuluvat harjoittelut, opetuksen seuraaminen sekä opetusmateriaalien ja lukuvuosisuunnitelmien tekeminen. Toiveet näiden suhteen ovat samankaltaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Niemisen tutkimuksessa pedagogiikka -kategoriaan kuuluvat ryhmäopetus, arviointi sekä opetussuunnitelmien tunteminen. Löydöt ryhmäopetuksen ja arvioinnin suhteen ovat samankaltaisia tähän tutkimukseen verrattuna, mutta opetussuunnitelmista ei ole tässä tutkimuksessa mainintoja. Niemisen tutkimuksessa muut -kategoria kattaa opetuksen ulkopuoliset vastuut, kuten koulun ja kodin välisen yhteistyön, opettajien yhteistyön, oppilashuollon, luokanvalvojan tehtävät, työssä jaksamisen ja työelämävalmennuksen. Tähän tutkielmaan verrattuna Niemisen tulokset ovat samankaltaisia; edellä mainittuja osa-alueita kaivataan enemmän myös kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien opintoihin. (vrt. Nieminen 2020, 35-38.)

Kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien osalta kolmen vastaajan mielestä opinnot tarjosivat hyvät valmiudet musiikin historiaan liittyen. Samoin kolme mainitsee saaneensa musiikinteoriasta hyvät valmiudet, mutta yksi olisi kaivannut teoriaopintoja lisää. Yksittäisiä positiivisia mainintoja saavat maailmanmusiikin ja musiikkiliikunnan opinnot sekä pedagogiset valmiudet tarkastella ja havainnoida musiikkia. Yksi on vahvistanut opintojensa aikana omaa opetusfilosofiaansa, toinen yleistä musiikillista tietämystään. Kolmas olisi tarvinnut enemmän kevyen musiikin tekemistä ja soittamista.

Vastaajat kertovat joitakin havaitsemiaan puutteita opintojen antamisessa valmiuksissa johtajuuden näkökulmien suhteen. Opinnot eivät olleet valmistaneet jatkuvaan kiireeseen työssä eikä jaksamiseen yleisesti. Jo opintoihin joku kaipasi enemmän henkistä tukea. Käytännön tasolla joitakin puutteita liittyy juhlien järjestämisen taitoihin sekä ryhmänhallintataitoihin nimenomaan musiikkikasvatuksen opinnoissa:

”Jos en olisi käynyt luokanopettajaopintoja, olisivat ryhmänhallinnan taitoni heikot.”  
(Vastaaja nro 72)

On ilahduttavaa, että yksi vastaaja on nimennyt opinnoista saaduksi valmiudeksi rohkeuden. Vuorovaikutusvalmiuksien osalta yksi positiivinen maininta liittyy opinnoista saatuihin valmiuksiin kehittää opettaja-oppilasvuorovaikutusta. Joku olisi kaivannut enemmän työelämävalmennusta opintojen aikana. Vastauksista välittyy kolmea erilaista musiikinopettajan identiteetin hahmotusta: ”yleinen muusikkous hakussa” (Vastaaja nro 74), ”koen kouluttautuneeni opettajuuden lisäksi myös muusikoksi” (Vastaaja nro 87) sekä pari mainintaa siitä, miten opinnot ovat kartuttaneet



omaa asiantuntijuutta kiitettävästi. Kenties suloisin opinnoista saatu työelämän tuki liittyy opiskelukavereihin:

”Opiskeluaikaiset ystävät, joiden kanssa voi terapioida ja saada vinkkejä ja materiaaleja käytännössä, ovat olleet hyvin tärkeitä.” (Vastaja nro 109)

## 5.4 Tyytyväisyys työuraan

Vastaajien tyytyväisyys työuraan on suurelta osin positiivista. Suurin osa kertoo olevansa tyytyväinen työhönsä. Tyytyväisyyttä laskevia tekijöitä ovat esimerkiksi sisäilmaoireilu, sosiaalinen kuormitus, opetustilojen ja välineiden puutteet, korkeat äänen-voimakkuudet, isot ryhmät, työssä jaksamisen haasteet, pitkät työpäivät, riittämättömyyden tunne ja keskeneräisyyden sietäminen, oppilaiden käytöshäiriöt ja työrauhaongelmat sekä oppilaiden huono motivaatio musiikkiin. Lisäksi työhön kuuluvat lisävastuut, kuten yhteydenpito vanhempien kanssa sekä erilaisten lomakkeiden täyttäminen, kuormittavat, eikä aikaa riitä toivotusti opetuksen suunnitteluun.

Työuralla tyytyväisyyttä nostavia tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaat ja opiskelijat itse, ja musiikkiluokilla musiikillisesti taitavat oppilaat, työn monipuolisuus, työyhteisö, mielekäs yhdessä tekeminen oppilaiden kanssa, jatkuva uudistumisen tarve, työn palkitsevuus, lasten esiintymisten suunnittelu, työpaikan puitteet sekä osaava ja työnteekijöiden hyvinvointiin panostava esimies. Eräs vastaajista kokee tyytyväisyyttä jopa työn kuluttavasta puolesta. Useilla vastaajilla vakituisen työn saaminen on lisännyt tyytyväisyyttä:

”Olen tyytyväinen vakipaikasta. Se mahdollistaa oman ammattitaidon pitkäjänteisemmän kehittämisen.” (Vastaja nro 193)

Lisäksi tyytyväisyyttä koetaan sen suhteen, miten helppoa on ollut saada töitä kaksoispätevänä musiikin- ja luokanopettajana:

”Musiikkikasvatuksen maisterin papyrukset ovat olleet hyvä valtti työnhaussa ja olen huomannut, että pätevistä musiikinopettajista on tietyillä alueilla huu-tava pula. Pidän työstäni todella paljon, enkä voisi kuvitellakaan tekeväni jotain muuta. Olen sielultani enemmän luokanopettaja, kuin kokoaikainen musa-maikka. Mutta minusta on kiva, että minulle on annettu aika mukavasti eri ryh-mien musiikintunteja.” (Vastaja nro 14)

”Tällä hetkellä olen tyytyväinen, että minulla on töitä. Kaksoispätevyys toi välittömästi töitä.” (Vastaja nro 154)

”Olen mielestäni työllistynyt koulutukseni mukaisesti. LuoKo-kaksosena (=luokanopettajaopiskelija, jolla musiikkikasvatus sivuaineena) olen tyytyväinen nopeasti saatuun luokanopettajan virkaan, jonka puitteissa saan opettaa musiikkia oikeastaan juuri niin paljon, kuin haluan.” (Vastaaaja nro 81)

Eräs vastaajista avaa työnsä hyviä puolia humoristisella otteella:

”Kovinkaan suuria musiikillisia ambitiesia ei alakoulussa pääse välttämättä toteuttamaan, mutta niitä voi harrastaa sitten vapaa-ajalla. On siinäkin oma hohtonsa, että saa ryhmältä tokaluokkalaisia aplodit kolmen tahdin peruskompin soittamisen jälkeen. :) Luokanopettajan työ mahdollistaa myös muiden koululla tarjolla olevien työtehtävien hoitamisen, mikä auttaa pääsemään kiinteäksi osaksi työyhteisöä ja näin ollen parantaa työhyvinvointia.” (Vastaaaja nro 29)

## 5.5 Tulevaisuudennäkymiä

Kyselyn vastaajista monet kertovat kaipaavansa täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutusaiheet eivät yllätä yhtään aiempien vastausten pohjalta, vaan ne vahvistavat jo edellä mainittuja löytöjä. Täydennyskoulutusta kaivataan niihin asioihin, jotka ovat jääneet heikommalle pohjalle opintojen aikana. Eniten vastaajat tarvitsisivat täydennyskoulutusta musiikkiteknologian alueella. Toiveita esitetään laajasti padityöskentelyyn, saliaänentoistoon ja musiikin äänittämiseen liittyen. Yhteensä kymmenen vastausta, kolmannes kaikista tämän kysymyksen vastauksista, liittyy musiikkiteknologiaan.

Muutama täydennyskoulutustoive liittyy soitinhuoltoon ja yleisesti luokan varusteluun. Lisäksi arviointiin toivotaan lisää selkeyttä. Muutama maininta liittyy erityispedagogiikkaan ja erilaisten isojenkin ryhmien hallintaan. Pari nostoa liittyy lauluun ja äänenkäyttöön. Äänenkäyttö on työelämässä luultavasti ajankohtaisempi kysymys kuin opintojen aikana, sillä työelämässä mitataan, miten oma ääni kestää musiikin tuntien keskimääräistä korkeammassa äänenvoimakkuuksissa. Näiden lisäksi yksittäiset täydennyskoulutustarpeet kertovat luultavasti jälleen siitä, miten musiikinopettajien joukko on kirjavaa: jokaisella on yksilölliset kehityskohteensa.

Täydennyskoulutukselta opettajat toivovat lisää käytännön työkaluja, materiaali-pankkeja ja valmiita sovituksia. Voin helposti kuvitella, miten innostavaa olisi saada työelämässä tällaisia käyttökelpoisia työkaluja omia ideoita virkistämään. Oma kokemukseni opintojen ajalta on sellainen, että halusin heti uuden harjoituksen opittuani

päästä kokeilemaan sitä oppilaiden kanssa. Työelämässä tämänkaltainen käytännönkokeilu olisi äärimmäisen helppoa heti koulutuksen jälkeen työn arjessa.

Täydennyskoulutustoiveista kuuluu aiempien tulosten tavoin näkökulmia työn käytännöllisyyteen, suhdetasoon ja johtajuuteen liittyen:

”Pedagogiikkalähtoisempää opetusta vielä kaipaisin. Toki näkemyksellisyyttä joutuu jokainen ope hakemaan.” (Vastaja nro 74)

” Opettajan työn todellisuuden kohtaaminen (ja sen hyväksyminen) jo opiskeluaikana: lasten ja nuorten pulmat ovat yhä valtavampia. Arki on kaikkea muuta kuin ruusuilla tanssimista. Se on uuvuttavaa ja on hyväksyttävä oma riittämättömyytensä kaikkien ongelmien edessä. Työ muistuttaa välillä opettamistakin: enemmän se on "psykologin, poliisin, sosiaalityöntekijän jne." työtä.” (Vastaja nro 87)

Useissa vastauksissa kuuluu huoli siitä, jaksako tätä työtä tehdä lopun työuransa ajan. Vastajat viittaavat muutokseen koulumaailmassa, joka osaltaan on lisännyt työn paineita. Kolmella vastaajalla näkyy kiinnostus koulun johtotehtäviin ja muihin hallinnollisiin tehtäviin tulevaisuudessa, ja muitakin jatkokoulutusvaihtoehtoja vilahdellee vastaajien tulevaisuudennäkymissä. Muutamat suunnittelevat vaihtelua työhönsä laajentamalla aluettaan musiikinopettajaksi yläkoulun puolelle. Monet vastaajista kertovat jatkavansa samaan malliin arkeaan, ja unelmat liittyvät lähinnä oman työn kehittämiseen.

”Tämän syksyn aikana olen pohtinut alan vaihtoa. Opettajan työnkuva tulevaisuudessa pelottaa ja huolestuttaa.” (Vastaja nro 109)

”Toivon saavani jatkaa luokanopettajan virassani ja kehittää musiikin opetus-tani alakoululaisille entistä sopivammaksi.” (Vastaja nro 59)

## 5.6 Terveiset musiikkikasvatuksen koulutukseen

Kyselyn lopussa vastaajat lähinnä kehuvat ja kiittävät musiikkikasvatuksen koulutusta, mutta myös nostavat ytimekkäästi kenties joitain ydintoiveitaan koulutuksen kehittämiseksi työelämää vastaavaksi:

”Teette hyvää työtä. Jalkautukaa kouluihin!” (Vastaja nro 71)

”Kiitos erinomaisesta koulutuksesta, siitä on ollut hyvä jatkaa työuralle!”  
(Vastaja nro 72)

Vastaajat kehuvat musiikkikasvatuksen opintojen ilmapiiriä, joka sellaisenaan on ollut arvokasta eteenpäin välitettäväksi oman työn kautta:

”Olen ollut ylpeä koulutuspaikastani ja koulutuksen laadusta. Opiskeluvuodet olivat ihanaa aikaa! Silloinen yhteisöllisyyden tunne ja me-henki oli jotain hurjan arvokasta ja kodikasta. Kiitos!!!” (Vastaaja nro 118)

”Vaikka opiskelin vain vuoden Jyväskylässä, minulle jäi laitoksesta erittäin hyvä fiilis. Siellä oli sellainen rento tekemisen meininki, jossa kaikki pääsivät tekemään ja kokeilemaan monenlaisia juttuja. Sellainen meininki auttaa itseä työssä toimimaan niin, että kaikki pystyvät soittamaan ja kaikki osaavat jotakin. Tänks!” (Vastaaja nro 190)

Musiikkikasvatuksen opintojen musiikillinen monipuolisuus on omaa luokkaansa – samoin musiikkivälineistön monipuolisuus harjoitteluissa:

”Muistelen lämmöllä musiikkikasvatuksen opintojani. Ne olivat monipuoliset, kiinnostavat ja monella tavoin kasvattavat opinnot! Tuntui hyvältä, että musiikkikasvatuksen opiskelijana pääsin laulu-, kitara- ja bänditunneille, johtamaan kuoroa ja orkesteria ja sovittamaan musiikkia.” (Vastaaja nro 138)

”Oli hienoa kokea erilaiset teknologiset työtavat ja esim. hyödyntää Norssin mahtavaa soitinkapasiteettia. Todellisuus kuitenkin iskee työelämässä todella päin kasvoja, sillä hyvin harvalla koululla on samanlaiset mahdollisuudet musisointiin. On hienoa, että opiskeluaikana siihen on mahdollisuus, mutta se ei ole realiteetti.” (Vastaaja nro 154)

Suhdetaitojen ja johtamistaitojen lisäksi musiikinopettajan työssä voi tulla tarpeeseen myös muut ulkomusiikilliset taidot:

”Ottakaa kurssivalikoimaan mukaan pakollinen ensiapukurssi. Myös musatunneilla voi sattua ja tapahtua ja apua ei ole välttämättä heti saatavilla. Perustiedot tulisi olla kuitenkin hallussa.” (Vastaaja nro 154)

On syytä muistaa, että musiikki toimii itsessään erinomaisena kasvatuksen välineenä mm. vuorovaikutuksen oppimisessa:

”Musiikkikasvatuksen koulutuksessa tehdään hyvää työtä! Musiikkiteknologia (esim. iPadit) osana musiikintunteja on meikäopettajan ja oppilaiden mielestä tosi pop! Myös soittaminen, laulaminen ja räppääminen sekä omien biisien teko kiinnostavat oppilaita todella paljon. Yhteismusisointi opettaa lapsille musataitojen lisäksi vuorovaikutustaitoja, toisten kuuntelua ja huomioimista eli yhdessä toimimisen jaloja taitoja!” (Vastaaja nro 173)

## 6 POHDINTA

Oma oletukseni musiikin aineenhallinnan ja kasvatusnäkökulman painotuksista koulutuksessa ja työelämässä osoittautui paikkansa pitäväksi tämän tutkimuksen perusteella. Vastauksista välittyy laajasti ajatus siitä, että kasvatus opitaan ennen kaikkea työelämässä. Koulutuksessa siihen keskitytään selvästi enemmän luokanopettajaopintojen puolella. Sen sijaan musiikin aineenhallinnan näkökulma on vahvana musiikkikasvatuksen koulutuksessa, ja sieltä valmistuukin monipuolisia musiikin osaajia.

Näyttää siltä, että kaksoiskelpoinen musiikin- ja luokanopettaja on alakoulussa usein laajassa musiikkivastuussa. Monien työhön kuuluu koulun juhlien järjestäminen ja säästystehtävät, koulun äänentoistojärjestelmän asiantuntijuus ja muu musiikkivälineistöstä huolehtiminen, musiikkikerhot ja kokonaisuudessaan musiikin vastuuopettajan tehtävät. Musiikkiluokkien tapauksessa musiikkiluokkien toiminta on nimetty merkittäväksi lisävastuuksi opettajan työssä.

Työn sisältöjen ja välineiden suhteen kaksoiskelpoisten työ näyttää monipuoliselta. Kaksoiskelpoiset musiikin- ja luokanopettajat nimeävät keskeisiksi työn sisällöiksi ja välineiksi pitkälti kaikki kyselyssä annetut vaihtoehdot: eri instrumenttien ja laulun perustaitojen opettaminen, oma soitto ja laulu, musiikkiteknologia, padityöskentely ja studiotyöskentely, aktiivinen musiikinkuuntelu, musiikin historia, monikulttuurisuus ja musiikkiliikunta, sekä musiikinteoria ja erityiskasvatus. Yksimielisin kokemus työn keskeisistä välineistä ja sisällöistä liittyy eri instrumenttien ja laulun perustaitojen opettamiseen. Koulutus on tarjonnut suurimmalle osalle hyvät valmiudet näiden työn keskeisimpien sisältöjen opettamiseen.

Lisätietokentän kautta on nostettu joitakin (6) kommentteja työn keskeisistä sisällöistä, jotka voidaan laskea kuuluviksi suhdetason kompetenssin ja johtajuuden alueelle. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaantuntemus, vuorovaikutus sekä asenteisiin ja kulttuuriin vaikuttaminen. Lisätietokentän kautta on mainittu myös muita musiikillisesti ja pedagogisesti keskeisiä työn välineitä kuten yhteissoitto sekä eri oppiaineiden ja taiteiden yhdistely.

Luvussa 3.1 kirjoitan Henna Suomen (2019, 19) käsityksestä musiikillisen kompetenssin suhteen, joka musiikinopettajalla rakentuu opettajan aiempien musiikkikokemuksen, koulutuksen sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalle.

Musiikillisten taitojen osalta musiikkikasvatuksen koulutuksesta valmistuu vakaasti kompetentteja musiikinopettajia, sillä kyselyn vastaajien kommenteista välittyy laaja tyytyväisyys opintojen tarjoamia musiikillisiä valmiuksia kohtaan. Erityisen paljon positiivisia mainintoja liittyy erilaisten musisoivien ryhmien ohjaamiseen.

Sen sijaan puutteita koulutuksessa on koettu eniten käytännön valmiuksien, musiikkiteknologian ja erilaisten oppijoiden opettamisen suhteen. Lisäksi vastaajat kokevat, etteivät opinnot valmistaneet opetuksen ulkopuolisiin vastuisiin, kuten oppilashuoltoon, kodin ja koulun yhteistyöhön, moniammatilliseen yhteistyöhön eikä asiakirjojen laatimiseen. Vastauksien lisätietokentissä toistuu näkökulmat suhdetason kompetenssiin ja johtajuuteen liittyen, joten voidaan olettaa, että vastaajilla riittäisi näistä teemoista enemmänkin sanottavaa, jos heiltä kysyttäisiin suoraan niihin liittyen. Tämän aineiston pohjalta ei voida kuitenkaan tehdä kovin vahvoja johtopäätöksiä näiden suhteen, sillä tutkimusaineiston painotus on selvästi musiikillisen ja pedagogisen kompetenssin alueella. Tutkimuksen edetessä aloin nähdä enemmän arvoa musiikkikasvatuksen koulutuksen musiikillisessa painotuksessa kuin aluksi. Siitä löytyy paljon positiivista sanottavaa, ja mahdolliset puutteet suhdetason koulutuksen ja johtajuuden alueella on laajempi yhteiskunnallinen ilmiö, eikä niinkään musiikkikasvatuksen koulutuksen puute.

Koulutuksen kehitysehdotuksissa on muutamien yhtenäisten teemojen lisäksi paljon hajontaa, mihin luultavasti vaikuttaa kunkin opiskelijan musiikillinen historia, nykyinen työpaikka sekä vastaajan opiskeluaikaa määrittänyt opetussuunnitelma. Erilaisen ennakkovalmiuksien takia opinnoissa on mahdotonta vastata täydellisesti opiskelijoiden hyvin vaihteleviin tarpeisiin. Siten musiikkikasvattajien musiikkiharrastuksien tuomat vahvuudet ja harrastuneisuuden puutteet välittyvät työelämään asti. Koulutuksessa ehditään tehdä vähän kaikkea, joten on mahdotonta kuroa osaamista merkittävällä tavalla kiinni osa-alueissa, jotka ovat itselle vieraita. Tässä tutkimuksessa vastaajien kokemukset saaduista valmiuksista riippuvat myös heidän nykyisestä työpaikastaan. Jokainen peilaa koulutuksen hyötyjä suhteessa oman urapolkunsa ainutlaatuisiin työtehtäviin. Lisäksi vastaajien vastausten hajontaan vaikuttaa joltain osin se, minkä opetussuunnitelmaan aikaan he ovat opintonsa suorittaneet.

Näitä tuloksia voidaan pitää luotettavina yksityiskohtaisen ja perusteellisen aineiston kuvailun myötä. Luotettavuutta vahvistaa tulosten vertailukelpoisuus Roope Niemisen (2020) pro gradu -tutkielman kanssa. Tuloksissa on hyvin paljon yhteneväisyyksiä, mutta samalla vastaajajoukkojen erilaisuudesta nousevat erot tuloksissa näkyvät selkeästi.

Suhdetason kompetenssissa kiinnostavaa on se, että sen avulla opettaja voi tukea jopa oppilaansa akateemista kasvua, kuten sosiaalista ja emotionaalistakin kasvua

(Aspelin 2019, 153-154), mitä avaan tarkemmin luvussa 3.2. Omissa opinnoissani olen saanut työstää suhdetason kompetenssiani erityisesti luokanopettajakoulutuksen puolella ja tämän lisäksi musiikkikasvatuksen opinnoissa musiikinopettajaharjoittelussa kahdenkeskisissä keskusteluissa ohjaajan kanssa. Lisäksi suhdetason kompetenssini on vahvistunut musiikkikasvatuksen erilaisilla kursseilla arjen tilanteiden ja keskusteluiden kautta. Luokanopettajaharjoittelussa analysoimme Aspelinin (2019, 159) tutkimuksen tavoin opettaja-oppilassuhdetta videoiden pohjalta keskustellen. Uskon, että tällainen videotyöskentely tarjoaa tehokkaasti lukuisia esimerkkitalanteita, joiden pohjalta opettajaopiskelija voi kartuttaa omaa suhdetason kompetenssiaan. Voisiko tällainen työskentely olla avain jopa tutkimukseen vastanneiden kaipaukseen saada lisää taitoja erityiskasvatuksen alueelle ja ilmeisen selvästi lisääntyvään oppilaiden huonovointisuuden kohtaamiseen? Itse olen oppinut tällaisista vertaisten ja kokeneiden opettajien esimerkeistä paljon.

Aspelin (2019) todistaa, että opettajaopiskelijoita on mahdollista kouluttaa sosio-emotionaalisen kompetenssin alueella, eikä näiden taitojen rakentumista tarvitse odottaa opintojen sivutuotteena tai vasta työelämässä. Jo lyhyen videotyöskentelyn jälkeen opiskelijat kehittyivät tunteiden nimeämisessä, tunteiden liittämässä yksittäisiin kokemuksiin, tunteiden kuvailussa osana opettaja-oppilasvuorovaikutusta sekä tunteiden yhdistämisessä näkyvään käytökseen. He myös alkoivat nähdä tunteiden käsittelyn osana opettajan ammatillista vastuuta. (Aspelin 2019, 164.)

Vastauksissa huomioni kiinnittyy siihen, miten useat ovat kokeneet saaneensa koulutuksessa tekniset musiikkitaidot, mutta niiden sovellettavuus työelämään on voinut olla haasteellista. Vastaajat kaipaavat koulusoinsovituksen osaamista vaikeampien sovituksellisten kikkojen sijaan ja vapaasäestyksen taitoja klassisen pianonsoiton sijaan. Onko yliopiston koulutusjärjestelmä tässä hidas instituutio mukautumaan nopeasti muuttuvan työelämän tarpeisiin? Tuleeko yliopistosta helposti käytännöstä liiankin eriytynyt laboratorio, jossa kouluttajilla ei ole enää kunnollista kosketusta koulujen musiikinopetuksen todellisuuteen? Näissä pohdinnoissa vaikuttaa vahvasti oma kokemukseni musiikkikasvatuksen opinnoista. Olen saanut selvästi työelämän kannalta hyödyllisempää opetusta sellaisilta kouluttajilta, joilla on ollut kosketus koulumaailmaan lähivuosilta. Tässä erään vastaajan kokemus työelämän kannalta merkityksellisistä koulutuksen osa-alueista :

”Opettajan työelämän kannalta relevantit substanssitaidot keskiöön. Koulusoinsovitaminen ja -pedagogiikka ydintä. Vapaasäestys klassisen tilalle. Bändisoittimien hallinta ja pedagogiikka + musiikkiteknologia.” (Vastaaja nro 16)

Opettajan työssä on osa-alueita, joihin koulutuksen kautta on hyvin vaikea vaikuttaa. Tässä tutkimuksessa esiin tullessiin kriittisiin näkökulmiin koulutuksen ja työelämän

vastaavuudesta on suhtauduttava realistisesti. Mitkä asiat itse asiassa kuuluvatkin luonnollisesti osaksi työssä oppimista? On aivan ymmärrettävää, että kenestäkään ei tule täysin osaavaa ja kokenutta opettajaa ennen kuin hän on tehnyt useita vuosia käytännön työtä. Luultavasti oppimista riittää koko työuran ajaksi. Eräs vastaaja huomauttaa samasta aiheesta myös hyvin käytännöllisestä näkökulmasta :

”Asiakirjatyötä ja yhteistyötä erilaisten tukitahojen kanssa olen joutunut opettelemaan työn aikana. Nämä kuitenkin vaihtelevat myös eri kunnissa, joten en ole varma, onko koulutuksessa ylipäänsä mahdollista valmistaa näihin.”  
(Vastaaja nro 81)

Olen kiinnittänyt huomiota omissa musiikkikasvatuksen opinnoissani siihen, että opinnoissa korostetaan lähinnä musiikin oppiaineen sisällöllistä puolta. Samalla olen peilannut tätä kokemusta jo työelämässä olevien opettajakollegoiden kokemuksiin työn todellisesta luonteesta, jossa kasvatusnäkökulma ja monet opetuksen ulkopuoliset vastuut korostuvat. Juuri nuo näkökulmat tuntuvat olevan olennaisia opettajien työssä jaksamisen kannalta. Onko opettajankoulutuksessa välineitä tähän ristiriitaan vastaamiseen? Tässä eräs vastaaja pohtii työelämän todellisuutta realistisen kuuloisella tavalla :

”Opinnot antoivat hyvät valmiudet musiikin parissa työskentelyyn. Jatkuva kiire, paperityöt, oppilashuollolliset asiat jne. ovat niitä, joihin opiskelu ei anna valmiuksia. Työelämä on musiikillisesti niin paljon vain sen yhden D-duurin jyyntämistä; kasvatuksellinen aspekti korostuu merkittävästi.” (Vastaaja nro 79)

”Opinnot antoivat eväitä opettamiseen, muu työhön liittyvä vastuu ja ylipäänsä kasvatus opittu työn kautta.” (Vastaaja nro 13)

Nieminen (2020, 42) maalaa omassa tutkimuksessaan hieman toisenlaista näkymää musiikkikasvatuksen koulutuksen vahvaan aineenhallinnan painotukseen liittyen erään vastaajan kommentin pohjalta : Musiikinopettaja tarvitsee vahvan musiikillisen kompetenssin, jotta huomio työssä ei mene musiikkiin, vaan voi keskittää kaiken huomionsa oppilaiden kasvattamiseen. Tämä kuulostaa järkevältä. Lopulta pitkäjänteisessä työssä on mahdollista muodostaa oppilaiden kanssa suhde, jossa opettaja-oppilassuhteen todelliset kysymykset tulevat esiin. Opintojen aikana tällaisen suhteen luominen jää usein lyhyeksi, eikä opiskelijalle voi antaa kovin laajaa vastuuta oppilaan asioista. Työelämä on osa prosessia, jossa opettaja kartuttaa kompetenssiaan, kenties erityisesti suhdetasolla.

Sekä minun että Niemisen (2020) tutkimuksesta välittyy toive, että koulutuksessa olisi enemmän käytännön harjoittelua. Nieminen ehdottaa, että käytännössä tällainen



lisäys voisi onnistua opintopistemäärien puitteissa lisäämällä käytännön harjoittelua ja yhteistyötä koulujen kanssa musiikkikasvatuksen kursseihin. (Nieminen 2020, 40.) Minun kokemukseni on, että tällaisessa kehityksessä on onnistuttu ainakin parin viimeisen opiskeluvuoteni osalta. Monella kurssilla kurssitehtäviin on kuulunut pieni opetusjakso jollakin yhteistyökoululla. Tulevaisuudessa tällaisen opetuksen kehittämisessä tulee kuitenkin olla tarkkana, ettei kurssien kuormittavuus nouse hallitsemattomasti, jos monella eri kurssilla on yhtä aikaa käytännön kouluvierailuita. Aikataulujen sopiminen ja ympäri kaupunkia liikkuminen voi helposti tulla opiskelijalle kohtuuttoman kuormittavaksi.

Musiikkiteknologiaosaamisen puute korostuu sekä minun että Niemisen (2020) tutkimuksissa. Nieminen kuitenkin osoittaa, että tuloksiin vaikuttaa vastaajan valmistumisvuosi. Musiikkiteknologiakoulutuksen osuus ja sisällöt ovat päivittyneet nykypäivää kohti tultaessa. (Nieminen 2020, 41.) Uskallan liittyä tähän positiiviseen näkökulmaan, että musiikkiteknologian osalta koulutusta on onnistuttu kehittämään ainakin joltain osin. Minulla ei ole ollut erityisen hyvät musiikkiteknologiaaidot ennen musiikkikasvatuksen opintoja, mutta erityisesti padityöskentelyssä olen kehittynyt siihen pisteeseen asti, että erilaisten sovellusten hyödyntäminen opetuksessa tuntuu luontevalta. Toisaalta äänentoiston ja äänittämisen suhteen en ole erityisen vakuuttunut taidoistani. Yliopistossa näiden opettelu tapahtuu lähinnä hienojen ja monimutkaisten laitteiden äärellä, kun taas kouluissa on luultavasti käytettävä hieman heikompi tasoisia laitteita.

Niemisen (2020, 49) tutkielmassa kuuluu pohdinta opettajan suhdetason kompetenssista, mutta johtajuuden näkökulmia hän ei erittele. Sen sijaan minua kiinnostaa erityisen paljon johtajuuden näkökulmat, mikä näkyy jo siinä, että kirjoitin kandidaatin tutkielmani musiikinopettajuudesta johtajuuden ilmiöihin peilaten (Nuutinen 2021). On mahdollista, että pro gradu -tutkielmani johtajuusnäkökulmat ovat melko kaukana alkuperäisestä Nordenbon ym. (2008, viitattu lähteessä Jonas Aspelin 2019, 154) näkemyksestä, sillä alkuperäinen lähde on saatavilla vain tanskaksi, enkä ole päässyt siksi perehtymään siihen. Olen kuitenkin osoittanut tässäkin tutkimuksessa johtajuuden ilmiöiden yhteyden opettajan työhön aiempiin tutkimuksiin peilaten (ks. luku 3.3), ja näen, että aikamme vakavat ongelmat opettajien työssä jaksamisessa sekä yhä vaativampien opetusryhmien hallinta liittyvät vahvasti juuri johtajuuden osa-alueelle. Siksi olisi kiinnostavaa tutkia tätä aihetta lisää ja selvittää, miten jo koulutuksen aikana olisi mahdollista kouluttaa tulevaisuuden opettajia itsensä ja erilaisten ryhmien johtamisen taidoissa. Millaiset mahdollisuudet musiikkikasvatuksen koulutuksella ja luokanopettajaopinnoilla on varustaa opiskelijoita kohti työelämän johtajuustilanteita? Miten hyvin opinnoissa näkyy

identiteettityön merkitys tai johtajuutta tukevan kulttuurin luominen (vrt. Silander ja Mahlakaarto 2014, 108)?

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutus valmistaa opiskelijoita erinomaisella tavalla monipuolisiksi musiikin taitajiksi, vaikka tietysti aina riittää kehitettävää nopeasti muuttuvan yhteiskunnan ja koulumaailman keskellä. Sen sijaan tämän tutkimuksen aineisto ei tarjoa kovin paljon tietoa kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien kokemuksista suhdetason kompetenssin ja johtajuuden teemojen suhteen, eikä aineistoa edes ole suunniteltu näiden kysymysten kartoittamista varten. Siksi olisi kiinnostavaa selvittää työelämässä olevien musiikinopettajien, kaksoiskelpoisten musiikin- ja luokanopettajien tai jopa laajemmin minkä tahansa aineen opettajien kokemuksia opintojen ja työelämän vastaavuudesta suhdetason kompetenssin ja johtajuuden suhteen.

Tutkimukseni vastaajien tavoin päätän tämän tutkimuksen omiin terveisiin musiikkikasvatuksen koulutukseen :

”Lämmin kiitos sydämellisestä panoksestanne matkallani kohti musiikinopettajuutta! Tätä tutkielmaa kirjoittaessa oli hienoa kokea arvostusta tämän tutkielman nostamia ajatuksia kohtaan. Koulutuksen kehittäjillä kuulostaa olevan aito halu kehittää Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusta yhä paremmaksi. ” (Ella Nuutinen)

## LÄHTEET

- Fibaek Laursen, P. (2004). Den autentiska läraren: Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill. Tukholma: Liber.
- Finlex (1998). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Haettu 24.4.2023 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L3P4>
- Haslam, S. A., Reicher, S. D., Platow, M. J. (2011). The new psychology of leadership: Identity, Influence, and Power. Hove, East Sussex. UK: Psychology Press.
- Hirsjärvi, S., Sinivuori, E., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita* (6. uud. laitos). Tammi.
- Hämäläinen K. (1999). Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohton ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatintyö.
- Jyväskylän yliopisto. (2015.) Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2015-2017. Haettu 24.5.2023 osoitteesta <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/mutku/opiskelu/OPS/vanhentuneet-opetussuunnitelmat/opetussuunnitelmat-2015-2017/musiikkikasvatus/musiikkikasvatuksenopetussuunnitelma-2015-2017>
- Jyväskylän yliopisto. (2020-2023 (1.)) Musiikkikasvatuksen kandidaattiohjelma. Haettu 7.6.2023 osoitteesta <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkin-toohjelma/mkaka2020/>
- Jyväskylän yliopisto. (2020-2023 (2.)) Musiikkikasvatuksen maisteriohjelma. Haettu 7.6.2023 osoitteesta <https://opinto-opas.jyu.fi/2020/fi/tutkin-toohjelma/mkama2020/>
- Jyväskylän yliopisto. (2020-2023 (3.)) Luokanopettajan kandidaattiohjelma. Haettu 7.6.2023 osoitteesta <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkin-toohjelma/luoka2020/>
- Jyväskylän yliopisto. (2020-2023 (4.)) Luokanopettajan maisteriohjelma. Haettu 7.6.2023 osoitteesta <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkin-toohjelma/luoma2020/>
- Korhonen, H., Bergman, T. (2019). Johtaja muutoksen ytimessä: Käsikirja uudistumismatkalle. Helsinki: Alma Talent.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa?: 13-15 vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Kosonen, E. & Saini, R. (2006). Musiikkikasvatuksen uudet tuulet Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.), *Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista*, (s. 240-249). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kurki, L. (1993). *Pedagoginen johtajuus*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. PS-kustannus.
- Nieminen, R. (2020). *Musiikinopettajien opintojen ja työuran vastaavuus kompetenssin näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Musiikkikasvatus. Pro gradu.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). Laererkompetenser og elevs læring i førskole og skole. Ett systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo. [Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school]. Danish Clearinghouse for Educational Research. Köpenhamn: Danmarks Paedagogiske Universitetsskole. Alkuperäiskieli: tanska.
- Nuutinen, E. (2021). *Musiikinopettajan kasvu ammatti-identiteetissään johtajuuden ilmiöihin peilaten*. Jyväskylän yliopisto. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Musiikkikasvatus. Kandidaatintutkielma.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Luettu 26.4.2023.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä, K. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 259-287). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Reeves, J., & Le Mare, L. (2017). *Supporting teachers in relational pedagogy and social emotional education: a qualitative exploration*. The International Journal of Emotional Education, 9(1), 85-98.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860.

- Silander, T., Mahlakaarto, S. (2014.) Johtajaidentiteetin vahvistuminen sisäisen ja ulkoisen kohtaamisen tiloina. Teoksessa P. Hökkä, P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähsäntanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Luovia voimavaroja työhön!* (107-120). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen?: Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

## LIITTEET

### LIITE 1

#### Työurakysely musiikkikasvattajille, Jyväskylän yliopisto

1. Kuvaa työurasi vaiheita vuosina
  
2. Musiikinopettaja
  - Tuntiopettaja/sijainen vuosina \_\_\_\_
  - Lehtori vuosina \_\_\_\_
  - Muut opetettavat aineet \_\_\_\_
  - En ole toiminut/En toimi enää musiikinopettajan virassa
  
3. Luokanopettajana
  - Tuntiopettaja/sijainen vuosina \_\_\_\_
  - Lehtori vuosina \_\_\_\_
  - Musiikinopetusta viikkotunteina \_\_\_\_
  - Musiikkiin liittyvät vastuutehtävät \_\_\_\_
  - En ole toiminut luokanopettajan virassa
  
4. Muu koulutus ja/tai työtehtävät
  - Muu koulutus, mikä? \_\_\_\_
  - Muut työtehtävät, mitä? \_\_\_\_
  - Opetushallinnon tehtävät, mitä? \_\_\_\_
  
5. Opiskeluvuosien antamat työelämävalmiudet? Mihin opinnot antoivat valmiuksia ja mitä olisit tarvinnut lisää?

6. Mitkä seuraavista ovat keskeisiä välineitä ja sisältöjä työssäsi musiikinopetuksessa?  
Avoin tekstikenttä mahdollistaa tarkemman kommentoinnin.

- Instrumenttien perustaitojen opettaminen \_\_\_\_
- Laulun perustaitojen opettaminen \_\_\_\_
- Oma soittaminen: soittimet \_\_\_\_
- Oma laulaminen, laulutyyli \_\_\_\_
- Musiikkiteknologia, padit, studiotyöskentely ym. \_\_\_\_
- Musiikinteoria \_\_\_\_
- Musiikinhistoria \_\_\_\_
- Aktiivinen musiikinkuuntelu \_\_\_\_
- Monikulttuurisuus \_\_\_\_
- Musiikkiliikunta \_\_\_\_
- Erityiskasvatus \_\_\_\_
- Muuta, mitä? \_\_\_\_

7. Kehittämistoiveita ainelaitokselle täydennyskoulutuksesta ja oman osaamisesi vahvistamisesta

8. Tyytyväisyys työuraasi

9. Tulevaisuudensuunnitelmia

10. Terveisiä musiikkikasvatuksen koulutukseen: