

Mattila Kati Anna-Mari

”Eihän musiikkia ees tarvi missään”
– MUSIIKINOPETUKSEN ARVOT JA ARKI KAHDEN NUOREN
MUSIIKINOPETTAJAN KOKEMINA

Kasvatustieteen syventävien
opintojen tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Syksy 2006

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta	Laitos – Department OKL
Tekijä – Author Mattila Kati Anna-Mari	
Työn nimi – Title ”Eihän musiikkia ees tarvi missään” - Musiikinopetuksen arvot ja arki kahden nuoren musiikinopettajan kokemina	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede	Työn laji – Level Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2006	Sivumäärä – Number of pages 79 + 4
Tiivistelmä – Abstract <p>Tämän narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana olivat opettajien tarinat, joiden pohjalta koko tutkimus rakentui. Tarkoituksena oli tutkia, millaisia työhönsä liittyviä arvokysymyksiä nuori musiikinopettaja kohtaa ensimmäisten työvuosiensa aikana. Tutkimuksella haluttiin selvittää, miten arvot tulevat esiin musiikinopettajan työssä, millaisia arvokysymyksiä musiikinopettamiseen liittyy ja millaisia arvoihin liittyviä ristiriitatilanteita nuoret opettajat ovat kohdanneet. Tutkimuksen aineistona käytettiin kahden nuoren musiikinopettajan haastattelemalla kerättyjä tarinoita.</p> <p>Tarinoiden tulkinnassa käytettiin lähtökohtana hermeneuttisen filosofin Paul Ricoeurin ajatuksia, joissa keskeistä on selittämisen ja ymmärtämisen kautta saavutettu yhteinen kokemus ja sen jakaminen. Tarinat järjesteltiin aihepiireittäin ja mukaan otettiin näihin aihepiireihin sopivaa kirjallisuutta. Aineistosta nousseita suuria teemoja olivat opettajaksi kasvu, ympäristön odotukset ja opettajan työhön vaikuttavat yhteiskunnan ja koulun muutokset. Aineiston perusteella voi todeta arvojen liittyvän musiikin yleiseen asemaan yhteisössä, opetussisältöihin ja odotuksiin, joita eri tahoilta musiikinopettajaan ja -opetukseen kohdistuu. Yllättävää oli, että haastateltavat eivät kokeneet arvoriistiriitoja oppilaiden taholta.</p> <p>Tutkimuksen käytännönläheistä suuntaa olivat koko ajan ohjaamassa tutkijan omat kokemukset nuorena musiikinopettajana. Tämä tutkimus tarjoaa näkökulman nuorten musiikinopettajien arkeen, joka on täynnä mielenkiintoisia tarinoita kohtaamisista, selviytymisestä ja oppimisesta.</p>	
Asiasanat – Keywords Musiikinopettajat työ, narratiivisuus musiikkikasvatus, opettajat kokemukset työelämä	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET SITOUMUKSET	7
2.1 ARVOMÄÄRITELMIÄ	8
2.2 KASVATUS JA ARVOT.....	12
3 TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	14
3.1 HERMENEUTTINEN LÄHTÖKOHTA	15
3.2 TULKINTA RICOEURIA MUKAILLEN	17
3.2.1 Kieli diskurssina.....	17
3.2.2 Dialogi.....	18
3.2.3 Ymmärtäminen, selittäminen ja tulkinta.....	19
3.3 TARINOIDEN TULKINTA.....	21
4 NARRATIIVISUUS.....	22
4.1 TIEDONPROSESSI	22
4.2 TUTKIMUSAINESTO.....	24
4.2.1 Haastateltavien valinta	25
4.2.2 Aineiston hankinta	26
4.3 ANALYYSI	27
4.4 TUTKIMUSASETELMAN HAASTEITA	30
4.5 TARINAT KÄYTÄNNÖSSÄ	31
5 ALKUHÄMMENNYKSESTÄ OPETTAJAN ARKEEN	32
5.1 HYVÄ OPETTAJA.....	36
5.2 HYVÄÄ MUSIIKINOPETUSTA.....	43
5.4 TÖRMÄYSKURSSILLA	45
5.5 ARVOT NUOREN OPETTAJAN APUNA	48
6 KOHTAAMISIA	52
6.1 ONHAN MUSIIKKI TÄRKEÄÄ?	52
6.2 MITÄ PITÄISI OPETTAA?	55
6.3 MUSIIKKIA JA USKONTOA	58
7 MUUTOSTEN KENTÄLLÄ	61
7.1 KOVIA ARVOJA	61
7.2 UUSI MUSIIKINOPETTAJASUKUPOLVI HAASTEIDEN EDESSÄ	63
7.3 TÄSTÄ ETEENPÄIN	66
8 POHDINTA	68
8.1 TULOSTEN ARVIOINTIA	68
8.2 LUOTETTAVUUDEN JA USKOTTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	69
8.3 LOPUKSI	72
LÄHTEET:.....	73

1 JOHDANTO

”Koko kesän se on leijunut ilmassa: Musta tulee opettaja! Lappujen saaminen oli lähinnä muodollisuus. Sain matkaliput, kohteesta ei vain ollu paljoakaan tietoa... Opettajat koolla suuressa ankiassa ruokalassa. Samoissa penkeissä oon istunut jokunen vuosi sitten, ite oppilaana silloin. Nyt keltainen pahvilappu rinnassa: Musiikin tuntiopettaja. Hymyä huuleen, se on menoa nyt!”

(Oma päiväkirja 13.8.2001: Ensimmäinen työpäivä)

Oma tarinani musiikinopettajana alkoi syksyllä 2001 heti valmistuttuani Oulun yliopistosta musiikinopettajaksi. Muutos opiskelijasta opettajaksi vaati jo sinällään valtavasti voimia ja samaan aikaan piti opetella mahdollisimman nopeasti monta sataa uutta kasvoa, etsiä luokkia ja oppia koulun käytänteet. Olin väsynyt ja ihmeissäni: Tätäkö tämä nyt sitten on? Suurin yllätys oli musiikin asema koulussa. Omaa luokkatilaa ja välineitä ei pianon lisäksi juuri ollut ja opetussuunnitelma musiikin osalta oli niin suurpiirteinen, ettei siitä ollut mitään apua. Kirjoja ei ollut kaikille luokille. Riitelin rehtorin kanssa jo ensimmäisellä viikolla pianon virityksestä. Rahaa ei olisi ollut siihenkään.

Vähitellen pääsin vauhtiin ja aloin havainnoida ympäristöäni. Pidin tunnollisesti päiväkirjaa ja yhteyttä muiden vastavalmistuneiden musiikinopettajien kanssa. Ongelmat tuntuivat tiivistyvän arvokysymyksiin. Kerroin ja kuulin mitä uskomattomimpia tarinoita. Ajatus tutkimuksesta alkoi kypsyä.

Suomalaisessa koululaitoksessa musiikki on opetettava aine ja musiikinopettaja joutuu tietoisesti tai tiedostamattaan arvokysymysten eteen. 1-2 viikkotunnissa pitäisi peruskoulun aikana ehtiä esimerkiksi käymään läpi kaikki maailman musiikkityylit, kehittää laulu- ja soittotaitoja, musisoida yhdessä, improvisoida ja keksiä omaa, oppia kuuntelemaan ja analysoimaan kuulemaansa ja löytää kipinä pysyvämmälle musiikkiharrastukselle. Käsitys yleissivistykseen kuuluvasta ja opetuksen arvoisesta

musiikista on laaja ja suuri määrä asiakokonaisuuksia olisi mahdutettava pieneen tuntimäärään. Valintoja on pakko tehdä.

Suomalainen musiikinopetus on koululaitoksen historiansa alusta asti ollut varsin pitkälle kristilliseen ja nimenomaan luterilaiseen perinteeseen nojaavaa ja sisällöltään luonnollisesti sen mukaista (esim. Halila 1949). Kärjistetysti voidaan sanoa, että virsien laulattamisesta on tultu pitkä tie monipuolisempaan ja toiminnallisempaan suuntaan. Eräs tutkimuksen tarinoista nouseva teema onkin juuri musiikinopetuksen sisällöllinen muutos ja sitä seuraavat reaktiot. Nuoret opettajat kohtaavat aineiston perusteella edelleen jonkin verran ennakkoluuloja ja ihmettelyä nykysuuntausta kohtaan. Tarkoittaako musiikinopetuksen muuttuminen perinteistä luopumista vai pelkästään pedagogisten toimintamallien muutosta? Miten musiikinopettaja löytää oman tapansa toimia ympäristön paineessa?

Arvokysymykset ja arvokkuus tulevat esille myös toisella tasolla. Eri tahojen arvostukset musiikkia kohtaan vaihtelevat suuresti ja musiikinopettaja toimii myös aineensa puolestapuhujana työyhteisössään. Arvot tulevat esiin arjessa, joskus kauniina ideaaleina, joskus kollegan kommentissa. Ristiriitojen kohtaaminen ja arvokeskusteluun osallistuminen vaativat valmiuksia, joita jo nuorella musiikinopettajalla tulisi olla. Kohtaahan hän musiikinopetuksen arvotodellisuuden vaatimukset ja ristiriidat heti työssä aloitettuaan.

Nämä lähtökohdat huomioiden nykyisen koulumusiikinopetukseen liittyvien arvojen tutkiminen ja arvokeskustelu on vähintäänkin tarpeellista. Jokaisella musiikinopettajalla on oma tarinansa arvojen kohtaamisesta sekä omien toimintatapojen etsimisestä ja löytämisestä. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää, millaisia työhönsä liittyviä arvokysymyksiä nuori musiikinopettaja kohtaa ensimmäisten työvuosiensa aikana. Aineiston muodostavat kahden nuoren musiikinopettajan haastattelemalla kerätyt tarinat.

Tutkimusaihe on muotoutunut vähitellen käytännön työssä kohdatuista arvokysymyksistä, minkä takia haluan pitää tutkimukseni lähellä musiikinopettajan arkea. Tutkimuksen tieteenteoreettinen ja metodologinen osa on sijoitettu tutkimuksen

alkuun, jotta pääosassa olevat opettajien tarinat voidaan esittää aihepiireittäin eheänä kokonaisuutena.

Tutkimuksen lähtökohtana ovat opettajien tarinat, joiden pohjalta koko teoreettinen kehys on rakentunut. Tässä yhteydessä on mahdollista tuoda esiin vain rajoitettu määrä suoria lainauksia laajasta aineistosta mutta kokonaisuus on pyritty rakentamaan siten, että aineistosta nousseet teemat käsitellään loogisesti ja aineistoa mukaillen. Tavoitteena on tutkimusraportti, joka on jäljitettävissä aineistoon mutta aiheita on käsitelty niin, että jokainen musiikinopettaja voi löytää niistä jotakin myös omaan työhönsä.

Aineistosta nousseita suuria linjoja ovat opettajaksi kasvu, ympäristön odotukset, koulun jatkuva muutos ja sen heijastuminen työhön. Nämä teemat ovat löydettävissä aineiston sisältä, joskaan ei näin eriteltyinä kummankaan haastateltavan yksittäisestä tarinasta. Olen pyrkinyt nostamaan teemoja yleisemmälle tasolle arvokkaita arkkokokemuksia unohtamatta. Näin sekä teoreettinen että käytännöllinen aines kulkevat rinnakkain ja syventävät toisiansa.

Työni on narratiivinen tutkimus, joka nojaa hermeneuttiseen perinteeseen. Aluksi esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuksen tieteenteoreettista ja metodologista perustaa. Varsinaiset tarinat tulevat esiin luvuissa 5-7. Tutkimukseni edustaa yleisiin taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksen perspektiiveihin (Puurula 2001) verraten selkeästi oppiainenäkökulmaa. Tällöin tutkimusta tehdään oppiaineen lähtökohdista käsin ja kasvatustieteellinen viitekehys lähinnä taustoittaa tutkimusta (Puurula 2001, 3.). Vaikka opettajien tarinat ovatkin pääosassa, tarkoitukseni on myös taustoittaa musiikinopettajan työssään kohtaamia arvoasetelmia ja selvittää mitkä mm. yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät ovat osaltaan luomassa näitä arvoja. Havaintojen laajemmalla tarkastelulla voidaan ymmärtää haastateltujen opettajien subjektiivista merkityksenantoa ja hahmottaa yksilö kontekstissaan, tietyissä historiallisissa ajassa (ks. esim. Laihiala-Kankainen 1997).

Tätä tutkimusta voidaan pitää eräänlaisena kartoituksena siitä, millaisia arvoihin liittyviä tekijöitä nuoren musiikinopettajan työhön liittyy. Haastattelemanuoret musiikinopettajat ovat tehneet musiikinopettajan työhön liittyviä tarkkanäköisiä

havaintoja, joista on toivottavasti hyötyä ja tukea toisille opettajille ja opettajiksi opiskeleville.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET SITOUMUKSET

Tutkimukseni perustuu lähtöoletukselle, että musiikki on kulttuurisidonnaista ja näin ollen se ei koskaan voi olla arvovapaata. Tästä syystä musiikinopettaja on aineensa kautta jatkuvasti erilaisten arvojen äärellä. Arvokasvatusta voidaan pitää yhtenä opettajan työnkuvaan kuuluvista tehtävistä (esim. Toukoma 1994, 5), mutta tämän yleisen ulottuvuuden lisäksi arvot ovat läsnä mm. kouluyhteisön, opettajan ja opetettavan aineen, tässä tapauksessa musiikin, välityksellä. Käsitukset arvokkaasta musiikista ja sen opettamisesta voivat poiketa huomattavasti.

Tutkimuksen pääongelma on selvittää, millaisia työhönsä liittyviä arvokysymyksiä nuori musiikinopettaja kohtaa ensimmäisten työvuosiensa aikana. Tutkimuksen aineisto muodostuu kahden nuoren musiikinopettajan haastatteleamalla kerätyistä tarinoista. Tutkimus on aineistolähtöinen, vaikka summittaisia tutkimustehtäviä olenkin asettanut. Tutkimuksen tehtävän voi tiivistää seuraavasti:

Päätehtävä:

Millaisia työhönsä liittyviä arvokysymyksiä nuori musiikinopettaja kohtaa ensimmäisten työvuosiensa aikana?

Alatehtävät:

- Miten arvot tulevat esiin musiikinopettajan työssä?
- Millaisia arvokysymyksiä musiikinopettamiseen liittyy?
- Millaisia arvoihin liittyviä ristiriitatilanteita nuoret opettajat ovat kohdanneet?

Tutkimusongelmat ovat muotoutuneet niistä käytännön kysymyksistä, joita olen työssäni kohdannut. Arvoproblematiikkaan liittyviä tekijöitä voivat olla esimerkiksi yhteiskunta, opettaja itse, koulu ja kollegat, oppilaat ja heidän vanhempansa. Tarkoitus ei ole määritellä näitä tekijöitä tai niiden merkityssuhteita toisiinsa, vaan tuoda esiin opettajien tarinoita ja kokemuksia ja tarkastella niiden pohjalta arvoja musiikinopettajan työssä.

Kasvatustieteessä tutkimuskohde voidaan käsittää prosessina tai tuotoksena (esim. Hirsjärvi & Huttunen 1995, 35-38). Tässä tutkimuksessa musiikinopettaminen ajatellaan kehämäisesti etenevänä prosessina, jonka kaikissa vaiheissa arvot ovat läsnä. Prosessi lähtee liikkeelle opetussuunnitelmista ja materiaaleista edeten käytännön luokkatilanteiden kautta arviointiin ja takaisin opetussuunnitelmiin. Käytännössä tämä tarkoittaa, ettei musiikinopetuksesta ole mahdollista saada pysähtynyttä ja ”lopullista tietoa” eikä musiikinopetus ole koskaan valmis. Musiikinopettajien tarinoissa on nähtävissä tätä prosessimaisuutta. Tarinat ovat kuin matkakertomuksia prosessin eri vaiheista.

2.1 Arvomääritelmiä

”Sana ”arvo” tuntuu joskus merkitsevän jotain epämääräisenä ilmassa leijailevaa... Mutta kukaan ei sano, millaisia olioita arvot ovat.” (Kauppi 1993, 324.)

Arvo on tämän tutkimuksen keskeisin käsite ja sitä voidaan määritellä monesta näkökulmasta ja teoriasta käsin. Esimerkiksi Elo (1996, 21) määrittelee arvot asioiden haluttavuusjärjestykseksi ja arvoympäristö muodostuu yhteisön asioiden yhteisestä haluttavuus- tai kartettavuusrakenteista. Tämä on kuitenkin vain yksi määritelmä eikä sinällään riitä tämän tutkimuksen perustaksi.

Tässä tutkimuksessa *arvolla* tarkoitetaan kulttuurissa ja ihmisen ajattelussa ilmenevää ideaalia, yksilön tai yhteisön hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena pitämää abstraktia asiaa. Kysymys on siis yksilön tai yhteisön käsityksistä (esim. Launonen 2000, 34).

Arvoilla ja niiden mukaan elämisellä on aina positiivinen lataus ja pyrkimys hyvään (Kauppi 1993, 326). Hyvyys on elämän ja sen suunnittelun oletusarvo. Hyvä on tavallista, normaalia elämää. Paha sen sijaan on epäonnistumista ja hyvän poissaoloa. (Airaksinen 1994, 44.)

Arvo-käsitettä voidaan käyttää puhuttaessa sekä etiikasta että moraalista, minkä takia tässä tutkimuksessa käytetään esimerkiksi ilmaisuja arvokysymys tai arvoristiriita. Tällöin kyseiset termit voidaan liittää sekä teoreettiseen, että käytännölliseen kontekstiin. Tässä yhteydessä on mainittava, että arvoja on hyvin monenlaisia ja vain osa niistä liittyy moraaliin ja etiikkaan (Kotkavirta & Nyysönen 2002, 10). Arvoja voidaan määritellä ja luokitella eri tavoin eri teorioista käsin.

Tässä tutkimuksessa käyttämässäni arvomääritelmässä on havaittavaa arvojen subjektiivisuus. Arvoilla on positiivinen lataus ja pyrkimys hyvään, mutta yksilön tai yhteisön arvot voivat olla hyvinkin ristiriitaisia. Käsitys hyvästä voi olla erilainen. Ihminen ei myöskään aina toteuta toimissaan niitä arvoja, joita luulee tai haluaa toteuttaa. Arvot näkyvät valinnoissa ja valintojen perusteissa, niin myös koulumaailmassa. (esim. Pietarinen 1993, 41).

Perusarvot

Perusarvot (esim. Kinos 1993), absoluuttiset arvot (esim. Wahlström 1993) ja korkeat arvot (esim. Pietarinen 1993) tarkoittavat tässä tutkimuksessa samaa asiaa. Nämä arvot ovat toisistaan ja ympäristöstään riippumattomia, muuttumattomia ja pysyviä arvoja.

Koululaitoksemme arvopohja perustuu YK:n ja UNESCO:n periaatteisiin, joiden perusarvoja ovat: tasa-arvo, vapaus, oikeudenmukaisuus ja rauha. (Johansson 1997, 49.) Koulun toimintaa raamittavat myös antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus ja kauneus (esim. Kinos 1993, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Koulun perusarvot eivät ole subjektiivisia.

Käsitys arvojen absoluuttisuudesta löytyy kaukaa filosofian historiasta. Klassiset arvot hyvyys, totuus ja kauneus yhdistetään Platoniin. Absoluuttisten arvojen ongelmana oli jo tuolloin niiden abstraktius. Hyvyys, totuus ja kauneus ovat todellisuuden korkeammalla

asteella, eikä niitä voi havaita, kuin ”heijastuksina” arkielämässä. Absoluuttiset arvot ovat ajattomia, vaikka kaikki havaitussa maailmassa oleva on ajallista. (Kauppi 1993, 325-326.)

Perusarvot löytyvät musiikinopetuksen taustalta opetussuunnitelmien perusteiden ja lainsäädännön muodossa. Nämä arvot ohjaavat koko koululaitostamme ja niiden merkitystä tuskin mikään tahon haluaa kyseenalaistaa. Perusarvot raamittavat relatiivisten arvojen ja arvostusten kenttää.

Relatiiviset arvot

Tässä tutkimuksessa relatiiviset arvot (esim. Wahström 1993) ymmärretään eri tekijöistä riippuvaisena arvojen joukkona. Relatiiviset arvot ovat subjektiivisia arvoja. Esimerkiksi koulujen arvoissa voi olla poikkeavuutta tai painotuseroja näiden arvojen osalta. Relatiiviset arvot voivat muuttua ja muotoutua ajan kuluessa mutta yhtä lailla niillä on pyrkimys hyvään.

Arvostus

Arvostukset ja vahvat arvot tarkoittavat tässä tutkimuksessa samaa asiaa. Esimerkiksi Pietarinen (1993, 41) luettelee vahvoiksi arvoiksi mm. varakkuuden, mukavuuden, viihtyisyyden, menestymisen ja aistinautinnon. Arvostukset eivät ole pysyviä, uusi arvostus korvaa pian vanhan. Arvostuksen syntyyn vaikuttaa arvostus-relaatio, jonka rakenne on varsin yksinkertainen. Subjektilla, eli ihmisellä on oltava jokin ominaisuus tai tarve, jonka perusteella hän arvostaa. Kun objektilla on jokin tätä tarvetta tai ominaisuutta vastaava tekijä, syntyy arvostus. Eri ihmisillä on erilaisia tarpeita ja ominaisuuksia, mikä selittää erilaisten arvostusten olemassaolon. (Kauppi 1993, 329.) Tässä tutkimuksessa arvostus ymmärretään Kauppia mukaillen henkilökohtaisena ja aikojen kuluessa vaihtuvana ”arkipäivän” arvona.

Arvokasvatus tarkoittaa tässä tutkimuksessa kasvatustoimintaa, jonka tavoitteena on tarkoituksellisesti edistää sekä absoluuttisten arvojen että relatiivisten arvojen toteutumista. Eettinen kasvatus perustuu pelkästään absoluuttisiin arvoihin (ks. Wahlström 1993, 99.), minkä takia haluan käyttää sisällöllisesti laajempaa arvokasvatus-käsitettä, joka sopii sekä eettisten, että moraalisten kasvatusilmiöiden

tarkasteluun. Arvokasvatus voidaan ymmärtää vain tietoisena kasvatustoimintana, jolloin toiminta on harkittua ja suunnitelmallista. Tällöin arvokasvatukselle voidaan asettaa esimerkiksi tiettyjä tavoitteita. Tässä tutkimuksessa arvokasvatus ymmärretään laajemmin, arvoihin liittyvänä kasvat- ja opetustoimintana, joka voi olla myös osin tiedostamatonta. Näin ollen arvokasvatusta tapahtuu jossain määrin jokaisella oppitunnilla. Arvot ovat läsnä toiminnassamme koko ajan.

Normit ovat sopimuksia, joiden varassa yhteisö toimii ja ne koskettavat eri tavoin kaikkia yhteisön jäseniä. Normit voivat olla selkeitä sääntöjä, täsmennettyjä malleja, tapoja tai hämääriä toivomuksia. Normit ovat kiinteästi yhteydessä arvoihin, niitä voidaan pitää arvojen heijastumina. (Lehmuskallio 1994, 228-230.) Normit perustuvat arvoille ja niiden kautta arvot pyritään saamaan käytännön toimintaan (Antikainen ym. 2000, 24-25). Näin ollen yhteisön normeja ja toimintaa havainnoimalla saadaan tietoa myös arvoista.

Musiikinopetuksen yleinen arvoperusta ymmärretään tässä tutkimuksessa musiikinopettajasta riippumattomaksi, yleisten ja julkisten instanssien luomaksi opetustyön eettiseksi perustaksi. Tähän arvoperustaan vaikuttavat esim. laki, opetussuunnitelmat ja musiikinopetukseen tarkoitettut materiaalit. Myös opettajien ammattikuntana (OAJ) julkaisemat periaatteet vaikuttavat tähän arvoperustaan.

Tässä tutkimuksessa käytän useimmissa yhteyksissä yleiskäsitettä ”arvot”, vaikka arvoja olisi mahdollista luokitella tarkemmin. Koska tutkimukseni käsittelee musiikinopetukseen liittyviä arvonäkökulmia, en näe tarpeelliseksi lajitella käytännön arvokysymyksiä esimerkiksi perusarvoja tai relatiivisia arvoja koskeviksi ongelmiksi. Arvot ovat läsnä musiikinopettajan arjessa kokonaisvaltaisesti. Arvojen kategorisoinnin sijasta haluan tutkia millaisia arvoja ja arvokysymyksiä musiikinopetukseen liittyy.

2.2 Kasvatus ja arvot

Perusarvojen kohdalla luettelin joukon eri kouluun liittyvissä asiakirjoissa esiin tuotuja arvoja. Arvot mainitaan opetustyön perustaksi (esim. Johansson 1997, 49). Ajatus arvoista opetustyön perustana jää helposti korulauseeksi asiakirjoihin, mikä käy ilmi myös aineistosta. Tämän perustan ymmärtäminen vaatii arvojen ja kasvatuksen suhteen hahmottamista. Yksittäinen opettaja noudattaa valtakunnallisia ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja pyrkii niiden mukaisiin tavoitteisiin. Henkilökohtaista suhdetta työn yleiseen arvopohjaan ei välttämättä synny, ellei opettaja itse ole siitä kiinnostunut. Ehkäpä tästä syystä opetussuunnitelmissa mainitut arvot ja tavoitteet voivat tuntua liian idealistisilta vaatimuksilta.

Arvot liittyvät kiinteästi kasvatuksen päämääriin. Kasvatuksen päämäärät eivät ole yleisiä totuuksia, joita voidaan selvittää tieteellisesti. Näin ollen päämäärät ovat luonteeltaan filosofisia ja perustuvat tiettyihin arvoihin. Haasteelliseksi päämäärien ja arvojen suhteen tekee se, ettei ole olemassa valmista arvojärjestelmää, jonka pohjalta laatia päämääriä. (Hautala 1999, Ahlmanin 1937, 49 mukaan.) Tosin esimerkiksi Skilbeck (1982) erottaa kolme arvojärjestelmää, jotka ovat vaikuttaneet kasvatukseen: klassinen humanismi, rekonstruktionismi ja progressivismi. Kuitenkaan mikään ideologia tai arvojärjestelmä ei voi tarjota todistettavasti juuri ”sitä oikeaa” ja sinällään valmista arvopohjaa kasvatustyölle.

Kasvatus ohjautuu aina yhteisöissä ja yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevista arvoista. Kasvatustavoitteista voidaan päätellä mitä yleisesti pidetään arvokkaana elämässä (Puolimatka 1999, 21). Lapsille pyritään alusta lähtien opettamaan yhteisössä oikeana ja vääränä, hyvänä ja pahana pidetyt toiminnan ja ajattelun sisällöt. Tämän suhteen ihminen ei ole kuitenkaan koskaan valmis, vaan arvojen valinta ja oppiminen jatkuu läpi elämän. (Antikainen ym. 2000, 21-23.)

Kasvatuksen päämäärät perustuvat arvoille, jotka on valittava ja tiedostettava ennen päämäärien asettamista. Arvot ovat perusteita (esim. Pietarinen 1993, 41), joiden varaan käytännön toiminta rakentuu. Kasvatuksen ajatellaan yleisesti onnistuneen, kun ihminen

on oppinut yhteisönsä arvot ja moraalit ja käyttäytyy niiden asettamissa rajoissa (Antikainen ym. 2000, 22). Opettajan tehtäväksi näyttää, ainakin aineiston perusteella, jäävän työssä aloittaessaan tarkentaa jo opiskeluaikana saatuja tietoja ja selvittää eri asiakirjoista, mitkä päämäärät ja sitä kautta arvot ohjaavat työtä juuri kyseisessä koulussa. Opettaja on ammattikasvattaja ja se käytännön toimija, joka tekee arvot eläviksi. Opetustyössä arvot ovat osin yhteisiä, mutta yhteisten arvojen lisäksi opettaja välittää työssään myös omia arvojaan ja arvostuksiaan.

Opettajan työ tuo automaattisesti mukaan myös opettajaroolin ja siihen liittyvät odotukset, mikä tulee toistuvasti esiin myös aineistossa. Rooli tarkoittaa ihmisen sosiaaliseen asemaan liittyviä käyttäytymisodotuksia, jotka perustuvat arvoihin ja normeihin. Roolit ovat normin käsitettä hienosäätöisempi tapa selittää yksilöiden käytöksen samankaltaisia piirteitä. Rooli sisällyttää itseensä joukon arvoja ja normeja, joita roolin ottaneen henkilön odotetaan toteuttavan toiminnassaan. (Antikainen ym. 2000, 28-29.) Opettajan työ on eettinen ammatti (esim. Räsänen 1994), johon sisältyy paljon työtä ohjaavia arvoja ja normeja. Kuva opettajasta on vahva, niin opettajilla itsellään, oppilailla, kuin oppilaiden vanhemmilla. Rajojen koettelu aiheuttaa välillä ristiriitoja.

Opetustyön arvoihin liittyvistä ajoittaisista ristiriitaisuuksista huolimatta, uskon vakaasti eri opetustoimintaan vaikuttavien tahojen hyvään tarkoitukseen. Oppilaan hyvään pyrkimisen keinot näyttävät moninaisina myös tässä tutkimuksessa. Tietynlainen yhteisymmärrys onkin tyypillistä kasvatuksen arvoja koskevissa kiistoissa (Puolimatka 1999, 23). Arvojen soveltamisesta voidaan olla eri mieltä, mutta perusarvojen kunnioitus on vahvaa. Puolimatka (1999) puhuukin objektiivisesta arvoytimeistä, josta kasvatuksen mahdollisuudet lopulta ovat riippuvaisia. (Puolimatka 1999, 21-24.)

3 TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT

”Filosofia ei ole soveltava tiede siinä mielessä, että se loisi jonkin yleisen teorian, jota voisi soveltaa yksittäistapauksiin. Filosofia on aina henkilökohtaista. Yleisen teorian sijasta on käytettävissä filosofinen menetelmä, joka käyttäjänsä tiedon, luovuuden ja kypsyyden ansiosta valaisee eettisten ongelmien luonnetta ja ratkaisuja.” (Airaksinen 2002, 14.)

Wilenius kuvaa kasvatustutkimuksen perustehtävää seuraavasti: ”Kasvatustutkimuksen tehtävä on muodostaa kokoavia käsitteitä, jotka jäsentävät kasvatustutkimuksen kokonaisuuden ja paljastavat sen peruskysymykset” (Wilenius 1987, 8). Filosofian voidaan pitää tutkimuksen lähtökohdaksi ja kokoavana elementtinä, joka ei suinkaan ole kaavamaisista. Parhaimmillaan kasvatustutkimuksen filosofia voi olla mietiskelevää ja luovaa toimintaa, jossa kehitellään ja tutkitaan uusia kasvatustutkimusmenetelmiä (Vestergaard, Löfstedt & Ödman 1985, 14).

Filosofisen kasvatustutkimuksen tehtävänä on herätellä pohdintaa kasvatustutkimuksen peruskysymyksistä ja kyseenalaistaa itsestäänselvyyksinä pidettyjä asioita. Filosofinen tutkimus ihmettelee kasvatustutkimuksen toimintaa, tavoitteita, menetelmiä ja tilanteita. Kasvatustutkimuksen tekijät muodostavat kasvatustutkimustilanteessa ykseyden, jossa eri osia on mahdotonta tarkasti erottaa toisistaan. (Skinnari 1994, 88-101.)

Arvojen äärelle pyrittäessä filosofisia kysymyksiä ei voida, eikä ole tarpeellistakaan välttää. Tarkoituksena on pysyä lähellä musiikinopettajan työhön liittyviä arvoasetelmia ja keskittyä tästä kontekstista nouseviin teemoihin. Ammateissa toimivien oletetaan toimivan yhteisen hyvän vuoksi ja juuri tämän takia heidän asemansa on eettisesti mielenkiintoinen (Airaksinen 2002, 14).

Skinnarin mukaan todellinen kasvatustutkimus pyrkii vaikuttamaan käytäntöön herättämällä keskustelua ja ihmettelyä (Skinnari 1994). Tutkimuksen tehtävä ei ole ottaa kantaa, vaan luoda tieteellistä pohjaa rakentavalle kasvatustutkimuskeskustelulle. Tämän

tutkimuksen aineisto koostuu ihmisten henkilökohtaisista ja näin ollen subjektiivisista tarinoista ja ne sisältävät arvovaruksia. Tämä tiedostettu subjektiivisuus palvelee tutkimuksen metatason päämäärää, eli musiikinopetuksen arvokysymyksiin liittyvän keskustelun ja ihmettelyn herättämistä.

3.1 Hermeneuttinen lähtökohta

Vaikka tutkimuksen lähtökohta onkin monessa mielessä käytännönläheinen, se ei sulje työstäni pois tieteenfilosofista tasoa. Koko tutkimus nojaa opettajien tarinoihin ja pyrin perustelemaan kaikki ratkaisuni tästä lähtökohdasta käsin. Termi hermeneuttinen tarkoittaa sananmukaisesti tulkintaa ja hermeneutiikka tulkintaoppia ja tulkintataitoa (Siljander 2002, 59).

Ensimmäinen askeleeni kohti hermeneutiikkaa oli oivallus tarinoiden ja tulkinnan kiinteästä suhteesta. Voiko tarinoita olla ilman vastaanottajaa, tulkitsijaa? Mitä tulkinta oikeastaan on? Mitä ulottuvuuksia tulkinnalla on? Mitä nämä ulottuvuudet tarkoittavat tässä työssä? Näistä kysymyksistä ja oivalluksista työ ohjautui lähes itsestään hermeneutiikan pariin.

Hermeneuttinen pedagogiikka määrittää pedagogiikan toiminnan teoriaksi. Kasvatustodellisuus käsitetään kokonaisuutena, josta tietoa ja toimintaa ei voida erottaa toisistaan. Pedagogisen teorian tulee palvella käytäntöä toimintateorian avulla auttamalla ymmärtämään mitä kasvatus on ja mitä sen pitäisi olla. Kasvatuksen arvo- ja normi-ongelmia ei hermeneuttisessa pedagogiikassa jätetä jonkin muun tieteenalan ratkaistavaksi. Hermeneuttinen tutkimus ei kuitenkaan ole luonteeltaan normatiivista tai jollekin ideologialle perustuvaa. Tutkimuksen tehtävä on auttaa ymmärtämään kasvatuksen todellisuutta: päämääriä, tavoitteita ja normeja sekä näiden perusteluja ja oikeutusta. (Siljander 1987.)

Hermeneuttinen kokonaisvaltainen ja toiminnallinen lähestymistapa ei edellytä eri ilmiöiden olemassaolon aineellisten mahdollisuuksien tutkimista (Vestergaard ym.

1985, 73), mikä sopii hyvin tämän tyyppisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen lähtökohdaksi. Musiikki, samoin kuin keskustelu tai teksti (esim. Ricoeur 2000), sisältävät paljon nonverbaalista informaatiota ja ulottuvuuksia, joiden olemassaolon havaitsee vasta toiminnassa. Vaikka tässä tutkimuksessa ei analysoidakaan musiikkia, on tämä tietty samankaltaisuus musiikin, keskustelun ja tekstin välillä mielenkiintoinen havainto. Onhan musiikki kuitenkin koko ajan läsnä tarinoiden välityksellä.

Tämä tutkimus toteuttaa hermeneuttisen tutkimuksen edellä mainittuja tyypillisiä piirteitä. Tutkimuskohde ymmärretään kokonaisvaltaisena prosessina ja metodit valitaan sen mukaisesti. Tämä lähtökohta sulkee pois esim. empiiris-analyttiselle kasvatustieteelle tyypilliset yleistyksiin pyrkivät tutkimusmenetelmät (esim. Siljander 1991). Tutkimusaihe ja -tehtävät ovat nousseet käytännöstä tavoitteenaan tuottaa tieteellistä tietoa, josta on hyötyä musiikkikasvatustyötä tekeville. Käytännönläheisyys tukee hermeneuttista lähtökohtaa. Myös tutkimuksen päämäärä ymmärtää musiikinopetuksen arvotodellisuutta ja etsiä sen perusteita on hermeneuttinen.

Hermeneutiikalla, niin pedagogialla kuin filosofiallakin, on paljon annettavaa tarinoista kiinnostuneelle tutkijalle. Ensinnäkin hermeneuttinen filosofia tarjoaa vastauksia niihin ontologisiin kysymyksiin, joita tutkija, tarinoiden tulkitsija vääjäämättä kohtaa. Tätä filosofiaa käsitellen tarkemmin seuraavassa luvussa. Toisaalta hermeneutiikka voidaan ymmärtää, kuten edellä, laajasti yleisenä filosofisena kehyksenä, jonka puitteissa kokonaisvaltaisuus ja arvot ovat läsnä (esim. Siljander 1987). Eräänä esimerkkinä tästä hermeneutiikan vapaasta tulkinnasta voidaan pitää hermeneuttisen kehän käyttöä, joka näyttää vakiintuneen tutkimuskieleen sellaisissakin tutkimuksissa, joita ei muilta osin voida pitää hermeneuttisina. Tässäkin tutkimuksessa hermeneuttinen kehä toteutuu varsinaista mielenkiinnonkohdetta, eli tarinoita lähestytään spiraalimaisesti siirtyen vähitellen yleisestä aiheen hahmottelusta ja taustoittamisesta yksityiskohtaisempaan tietoon ja ymmärrykseen. Tätä voidaan pitää vain työni rakenteellisena ratkaisuna, eikä se pelkästään tee tutkimuksesta hermeneuttista.

3.2 Tulkinta Ricoeuria mukailleen

Tulkinta on hermeneuttisen tutkimuksen keskeinen elementti ja työkalu. Tietoisuutta pyritään tulkitsemaan sen ilmetessä toiminnassa, kulttuurituotteissa ja yhteiskuntaelämässä (Vestergaard 1985). Tulkinnan merkityksestä ja ulottuvuuksista on olemassa erilaisia käsityksiä hermeneuttisen filosofian sisällä. Tässä tutkimuksessa ymmärrän tulkinnan pohjautuen ranskalaisen filosofi Paul Ricoerin (1913-2005) ajatuksiin. Ricoeria voidaan pitää hermeneuttisen filosofia yhtenä kehittäjänä ja hänen tutkimuksiaan on hyödynnetty kulttuuritutkimuksessa ja kertomuksen teorian alueilla (Kujansivu 2000). Ricoeur edustaa maltillista hermeneutiikkaa, jonka mukaan mikään metodi ei voi taata ehdottoman objektiivista tulkintaa, koska ihminen on ehdollistettu historiallisen olemassaolonsa tuottamiin ennakkoluuloihin (Puolimatka 1995, 60).

Seuraavaksi esittelen joukon hermeneutiikan peruskäsitteistöä Ricoeurin ajatuksiin pohjautuen.

3.2.1 Kieli diskurssina

”Kieli ei ole maailma. Me olemme maailmassa ja meillä on kokemusta, jota tuoda kieleen.” (Ricoeur 2000, 50.)

Kieli on prosessi, jossa yksityisestä kokemuksesta tulee julkinen. Kieli on ulkoistamista, joka mahdollistaa kommunikoimisen (Ricoeur 2000, 49). Diskurssi on kielen tapahtuma, jossa erilliset ja ainutkertaiset osat aktivoivat koodin (emt.35). Tässä yhteydessä on välttämätöntä määritellä diskurssiin oleellisesti liittyvät termit semiotiikka ja semantiikka. Semiotiikka on merkkien tiedettä, joka on formaalia ja virtuaalista. Semantiikka on lauseen tiedettä, joka huomio merkityksen. Semiotiikka on semantiikan abstraktiota. (emt. 25-51.) Tämä semiotiikan ja semantiikan erottelu on avain Ricoeurin ajatteluun kielen ongelmasta.

” ...elämän yksinäisyyttä valaisee, vaikka vain hetken, diskurssin yhteinen valo” (Ricoeur 2000, 48).

Diskurssissa toteutuu viesti, joka on yksilöllinen, ajallinen ja intentionaalinen sekä koodi, joka on kollektiivinen. Diskurssi on aina osoitettu jollekin. Diskurssissa puhuja ja kuulija muodostavat parin, jolloin kieli muuttuu kommunikaatioksi. Kysyminen ja vastaaminen pitävät yllä puhumisen liikettä ja dynamiikkaa, jolloin jokainen lause odottaa jotakin takaisin. Myös itsensä kanssa voi keskustella. (emt.42.)

Vaikka diskurssi on hetkellinen ja häviävä se säilyttää oman identiteettinsä. Sen voi sanoa uudestaan samana tai toisin sanoin, se voidaan kääntää kielestä toiseen tai sanoa eri kielillä. Diskurssissa korostuu tapahtuman ja merkityksen suhde. (emt. 35-39.) Ricoeur toteaaakin: ”Jos kaikki diskurssi aktualisoituu tapahtumana, se ymmärretään merkityksenä” (emt. 39).

3.2.2 Dialogi

Yhden ihmisen kokemaa ei voida koskaan siirtää suoraan toiselle. Tätä Ricoeur nimittää fundamentaaliseksi yksinäisyydeksi. Dialogin kautta voidaan rikkoa tätä yksinäisyyttä mutta ei koskaan täysin. Kokemus koettuna pysyy yksityisenä, mutta sen merkitys ”mieli” tulee julkiseksi. (Ricoeur 2000,44.)

Dialogi on tapahtuma, joka yhdistää kaksi tapahtumaa: puhumisen ja kuulemisen. (emt.44-46.) Yksinkertaistettuna dialogi on kysymysten ja vastausten vaihtoa (Ricoeur 1991, 45). Tämä näennäisen yksinkertainen tapahtuma sisältää kuitenkin useita tapahtumia.

Dialogin tapahtumat voidaan jakaa kolmeen osioon:

- 1) Lauseen merkitys, eli sanoma siirtyy.
- 2) Sanojen merkitys tarkentuu. Diskurssi on kontekstuaalista ja sanoilla voi olla monta merkitystä. Dialogissa väärinymmärrykset vähenevät ja kokemus välittyy, sen ei-kommunikatiivisesta luonteesta huolimatta, joiltain osin muille.
- 3) Intentio välittyy kuulijalle. Ei-kielellisiä asioita ei voida erottaa kielellisistä, minkä johdosta voimme käyttää tarkoituksesta riippuen kielellistä tai ei-

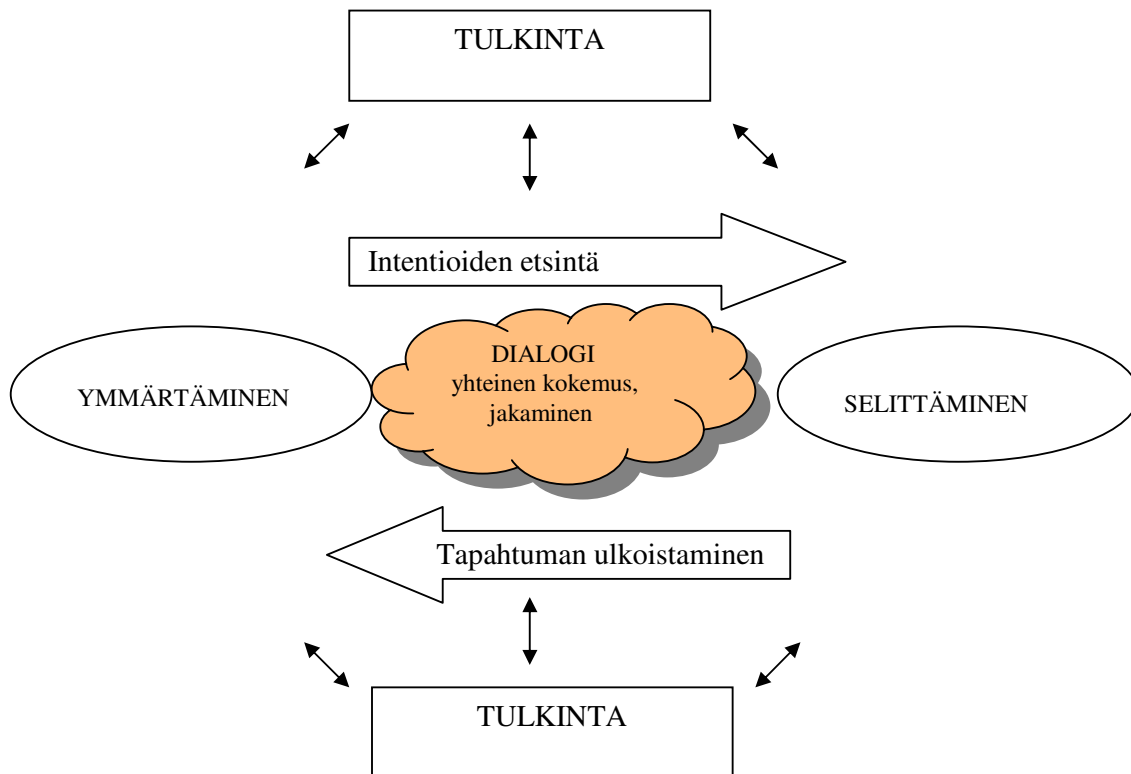
kielellistä ilmaisua. Eleet ja äänenpainot vahvistavat tai ”paljastavat” puhujan intention.

Voidaan todeta, että dialogissa diskurssin sanoma, merkitys ja intentio tulevat merkityksellisesti kommunikoiduiksi. (Ricoeur 2000, 39-48.)

3.2.3 Ymmärtäminen, selittäminen ja tulkinta

Tulkinnan olemusta Ricoeur (2000) lähestyy ymmärtämisen ja selittämisen kautta. Selittäminen on tapahtuman ulkoistamista, missä lausuman analyttinen rakenne on tärkeä. Ymmärtäminen on ”diskurssin intentionaalista ykseyttä” (emt.118), eli selittäjän intentioiden etsintää ja jakamista. Selittäminen ja ymmärtäminen muodostavat toisiaan tukevan prosessin, jossa tulkinta on läsnä. Ricourin mukaan tulkinta on ”ymmärtämisen soveltamista elämän kirjoitettuihin ilmauksiin” (emt.118), eikä näin ollen ole vain ymmärtämisen muoto. Ymmärtämisen ja selittämisen kehä toimii ikään kuin tulkinnan ohjaamana, mutta kuitenkin niin, ettei tämä prosessi tuhoa alkuperäisen puhujan ja lausuman merkitystä.

Alla olevassa kuviossa havainnollistan Ricoeuria mukaillen ymmärtämisen ja selittämisen kehää sekä tulkinnan roolia tässä prosessissa.



Kuvio 1. Selittäminen, ymmärtäminen ja tulkinta Ricoeuria mukaillen.

Yllä olevassa kaaviossa määrittelen tulkintaa dialogikeskeisesti. Kaikki tulkinta ei suinkaan vaadi toteutuakseen konkreettista dialogia. Dialogi kysymysten ja vastausten vaihtona määriteltynä ei toteudu sellaisenaan kirjoitetussa tekstissä (Ricoeur 1991, 45). Tuskin kukaan kuitenkaan voi väittää, ettei tulkintaa tapahdu ilman konkreettista dialogia. Tässä tutkimuksessa dialogilla on onnistumisen kannalta tärkeä merkitys. Koko tutkimus perustuu dialogeihin tutkijan ja nuorten musiikinopettajien välillä. Matka haastatteluiden dialogeista lopulliseen kirjalliseen muotoon ja tavoiteltuun dialogiin tekstin ja lukijan välillä on pitkä ja sisältää monia tulkinnan vaiheita. Kuitenkin alkuperäisen dialogin henki ja merkitys tulisi välittyä lukijalle.

Ricoeur ei tarjoile tarkkaa määritelmää tulkinnalle, vaikka hän itse sen roolia korostaakin. Ricoeurin kirjoituksiin perustuen ymmärrän tulkinnan tässä työssä onnistuneessa dialogissa toteutuvana ja ohjaavana ilmiönä, joka liittyy yksilön havaintomaailman yleisempään kontekstiin. Tulkinnan toteutuminen näyttää

edellyttävän dialogissa yhteisen kokemuksen ja jakamisen saavuttamista. Onnistuneella dialogilla tarkoitan juuri tätä saavuttamista.

Ricoeur haluaa irti romanttisesta hermeneutiikasta, jota hänen mukaansa mm. Schleiermacherin ja Diltheyn ajatukset osittain edustavat. Romanttinen hermeneutiikka pyrkii samaistamaan tulkinnan ymmärtämisen kanssa. Tällöin ymmärtäminen on sitä, että vastaanottaja ymmärtää alkuperäisessä tilanteessa alkuperäisen intention. Tämän samaistuksen vaarana on hermeneutiikan sävyttyminen psykologisoinnilla. Ricoeur haluaa eroon tästä psykologisoinnista ja ennakko-odotuksista, joiden vaarana on tilanne, jossa tutkija ”ymmärtää tekijää paremmin kuin hän ymmärtää itseään” (Ricoeur 2000, 53).

3.3 Tarinoiden tulkinta

Hermeneuttinen tiedonmuodostus perustuu tulkintaan, joka ymmärretään tässä tutkimuksessa edellisessä luvussa kuvatun mukaisesti kokonaisvaltaisena prosessina. Osat vaikuttavat kokonaisuuteen siinä missä kokonaisuus osiin.

Hermeneutiikka liittyy läheisesti myös myöhemmin esille tulevaan etiikkaan ja arvoihin. Pyrkiihän se selvittämään, ”miten keskinäinen ymmärtäminen on mahdollista ja miten sitä voitaisiin edistää...” (Pietarinen & Poutanen 1998, 25). Jos arvoja tarkastelee haluttavuus ja kartettavuusrakenteina (esim. Elo 1996, 21), voi todeta arvojen ja etiikan olevan tämän tulkinnan mukaan yhteisöllisiä ja näin ollen keskinäistä ymmärtämistä vaativaa. Arvojen ymmärtäminen ja tutkiminen puolestaan edellyttää tässä tapauksessa tutkijan ja haastateltavan keskinäistä ymmärtämistä, mikä on koko tutkimuksen onnistumisen ehdoton edellytys. Tulkinta on parhaimmillaan kokonaisuuksien hahmottamisen väline, mutta tutkijan tehdessä tulkintojaan tutkimuksen tuloksista on jo käyty läpi monia tulkinnan vaiheita. Ovatko tulokset tulkintojen tulkintaa?

Tieteenfilosofisella tasolla aiheesta voitaisiin käydä loputonta kiistaa. Näen tulkinnan kaikessa monitasoisuudessaan haasteena narratiiviselle tutkimukselle. Narratiivinen tutkimus edellyttää tutkijalta uutta suhtautumista myös tiedon olemukseen ja luonteeseen.

4 NARRATIIVISUUS

Vaikka hermeneuttinen lähestymistapa tuntuu luontevalta tämän tutkimuksen perustaksi, se ei kuitenkaan sinällään tarjoa tutkijalle metodologisia työkaluja. Narratiivinen tutkimus on tarinoihin liittyvää tutkimusta, joka tässä tapauksessa tarjoaa mahdollisuuden keskittyä kuulemaan ja tulkitsemaan opettajien tarinoita, joissa todellinen arkitieto ja kokemus musiikinopetuksen arvotodellisuudesta elävät. Tässä tutkimuksessa narratiivisuus toteutuu tiedonprosessin lisäksi myös aineistossa, analyysissä ja tutkimuksen kirjallisessa muodossa.

Narratiivinen tutkimus tuntui luonnolliselta tavalta lähestyä nuorten opettajien kokemuksia. Tarinat sisältävät henkilökohtaisen tiedon lisäksi faktatietoa, historiallista ja emotionaalista tietoa (Beattie 1995, 43). Tarinoiden sisältämä monikerroksinen tieto mahdollistaa tutkimusaiheen syvällisen ja monipuolisen käsittelyn, mutta onnistunut käsittely vaatii aina myös käytetyn metodin olemuksen ja periaatteiden sisäistämistä. Narratiivinen tutkimus ei ole tarinoiden keräämistä ja toistamista.

Narratiivisuus voidaan ymmärtää tiedonprosessina, tarinoista koostuvana aineistona, analyysitapana ja arkielämässä elävänä ilmiönä (esim. Heikkinen 2002). Näiden ulottuvuuksien kautta voidaan hahmottaa narratiivisuuden olemusta ilmiönä ja metodina.

4.1 Tiedonprosessi

Narratiivinen tiedonkäsitelmä perustuu konstruktivistiselle näkemykselle, jossa ihmiset rakentavat todellisuuttaan tarinoiden välityksellä. Kokemukset ja niistä kerrotut tarinat muovaavat toisiaan ja kerrotusta tarinasta syntyy uusi tarina. Tarinat eivät siis elä omaa elämäänsä suljetussa maailmassaan, vaan ovat osaltaan rakentamassa todellisuuttamme. (Heikkinen & Huttunen 2002, 174.)

Narratiivisen tutkimuksen aineiston muodostavat tarinat, jotka eivät kuitenkaan ole pysyviä ja ”oikeita”. Ne ovat aikasidonnaisia ja jatkuvasti muuttuvia. Totuus on henkilökohtaista, ei universaalista (Moilanen 2002, 94). Tätä voidaan pitää perinteisesti ajateltuna ongelmallisena. Kysymys on kuitenkin toisenlaisesta tiedon muodosta ja tämän ymmärtäminen vaatii tutkijaa omaksumaan uudenlaisen käsityksen tiedosta: Arvovapaan, puhtaan tiedon olemassaolo on mahdotonta. Narratiivinen tutkimus ei edes pyri yleistettävään tai objektiiviseen tietoon. (Heikkinen 2002, 187-189.)

Tämä tiedonkäsitys voi tuntua näennäisen helpolta, mutta sen todellinen sisäistäminen on vähintäänkin haasteellista. Perinteinen ajattelu muuttumattomasta, oikeasta tiedosta ja tavasta hankkia sitä on juurtunut syväälle. Tämän teeman pohjalta on löydettävissä jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen. Aihetta voidaan tarkastella myös tiedon käsityksen uusiutumisen näkökulmasta. Voiko tiedon käsitys uusiutua jos olemme siihen tyytyväisiä sellaisenaan? Alasen (1996,20) mukaan aikamme tutkimusta yleisesti leimaa ajattelu ”emme tiedä kaikkea, mutta tiedämme lopullisesti sen, miten tietoa saa”.

Menetelmät itsessään määrittävät tiedon olemusta, vaikka tavoiteltu tieto olisikin vielä saavuttamatta. Näin menetelmä määrittelee ”oikean” tiedon, tämän tiedon vahvistaessa menetelmän ”oikeellisuutta”. Narratiivinen tutkimus voidaan nähdä tämän ajattelutavan haastajana. Narratiivinen tiedonkäsitys perustuu hermeneutiikkaan. Hermeneuttinen tiedonkäsitys hylkää hypoteettis-deduktiivisen lähestymistavan, jossa tiettyjä hypoteeseja vahvistetaan tai kumotaan tutkimuksen edetessä (esim. Moilanen 2002, 94). Kysymys ei ole menetelmien ja ajattelutapojen kilpailusta. Narratiivinen tiedon käsitys ei itsessään ole parempi, kuin jokin toinen. Erilaisiin tiedonkäsityksiin pohjautuvilla menetelmillä voidaan saada erityyppistä tietoa erityyppisistä kohteista. On tutkijan ammattitaitoa osata suhtautua avoimesti ja valita tutkimustaan ja tutkimustehtäviään parhaiten palveleva menetelmä.

Tässä tutkimuksessa jo aikaisemmin kuvattu tutkimuskohteen moniulotteisuus ja -kerroksisuus tukee tiedon prosessimaista olemusta. Kuinka monitasoisesta tutkimuskohteesta olisi mahdollista saada yksinkertaista ”oikeaa” tietoa. Tarinoiden tutkimisen myötä opetustyön monikerroksellisuutta saadaan näkyville (esim. Viskari &

Vuorikoski 2003, 57-59). Narratiivinen tiedonkäsitys antaa mahdollisuuden keskittyä opettajien tarinoihin ja löytää tutkimuskohteelle tyypillistä monitasoista, syvällistä ja tulkinnallista tietoa. Syvälinen ja tulkinnallinen tieto sinänsä ei ole tämän tutkimuksen tavoite. Se on ennemminkin toivottava sivutuote. Tutkittavat tarinat on kerrottava ennen kuin niitä voidaan tutkia, ja nämä jaetut tarinat ovat rakentamassa uusia tarinoita. Tarina on kertojalleen totta. Tämän ajan kuluessa muotoutuvan ja rikastuvan inhimillisen totuuden (esim. Meriläinen & Syrjälä 2002) hyväksyminen ja ymmärtäminen voi johtaa yhä uusien totuuksien äärelle.

4.2 Tutkimusaineisto

Narratiivinen tutkimusaineisto on joko kirjallista tai suullista vapaata kerrontaa. Narratiivisen aineiston käsittely edellyttää aina tulkintaa eikä sitä voida esittää numeroina tai tiivistää yksiselitteisesti. Tieto muodostuu usein keskustellen tutkittavien ihmisten kanssa, tutkijan ei ole tarkoitus olla passiivinen ”nauhurin käyttäjä”. (Heikkinen 2002, 189-190.)

Tutkimusaineistona opettajien tarinoita on kahdenlaisia. 1) Autonomisia kirjoituksia (autonomous writings), joihin muut eivät ole vaikuttaneet kirjoitushetkellä ja 2) toisen/toisten kanssa kanssakäymisessä esimerkiksi haastattelutilanteessa syntyneitä (collaborative accounts). (Thomas 1995, 6-9).

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat kahden nuoren musiikinopettajan haastattelut, jotka ovat suullista kerrontaa. Eli aineisto edustaa Thomasin (1995) toista (collaborative accounts) tarinatyyppiä.

4.2.1 Haastateltavien valinta

Tutkimuksen aineistoksi valitsin harkinnanvaraisesti kahden nuoren musiikinopettajan tarinat. Rajaus juuri nuoriin musiikinopettajiin on perusteltavissa ainakin kolmesta näkökulmasta.

- 1) *Sama koulutus.* Molemmat ovat valmistuneet musiikinopettajiksi Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksesta. Heillä on sama koulutus takanaan, joten lähtökohdat musiikinopettajana toimimiseen ovat varsin samankaltaiset. Tämän pohjalta voidaan tehdä havaintoja, kuinka tuoreen koulutuksen saaneet ovat kohdanneet työelämän todellisuuden ja millaisia merkityksiä koulutuksella on. Tarkoitus ei ole arvioida Oulussa tarjottavaa koulutusta, vaan keskittyä kahden saman koulutuksen hankkineen opettajan tarinoihin.
- 2) *Kokemattomuus.* Nuoret opettajat eivät ole ehtineet rutinoitua työhönsä, joten totut toimintamallit eivät ohjaa havaintojen tekemistä työympäristöstä ja musiikinopettamisen todellisuudesta.
- 3) *Sama ikävaihe.* Nuoret opettajat elävät varhaisaikuisuutta, johon jo sinällään liittyy muutoksia. Työelämään siirtyminen on yksi näistä (esim. Vuorinen 1997, 238). Samaa ikävaihetta elävien opettajien toiminnasta on havaittavissa tiettyjä lainalaisuuksia (Sikes 1985, 27-60), jotka tulevat myös tarinoissa esiin. Opettajien tarinoita voidaan ymmärtää paremmin tiedostamalla myös tämä psykologinen pohja.

Tarinoiden tulkinta helpottuu, kun niiden viitekehystä löytyy jo valmiiksi joitakin yhteisiä tekijöitä joihin tarttua. Tarkastelen tutkimusaihetta kahden nuoren musiikinopettajan tarinoista käsin. Nuori opettaja ei itsessään ole tutkimuskohde, vaan opas musiikinopettajan arkeen ja ammatin arvokysymyksiin.

4.2.2 Aineiston hankinta

Haastattelin kumpaakin haastateltavaa vuoden 2003 aikana kaksi kertaa. Yksi haastattelu kesti noin kolme tuntia eli yhteensä litteroitavaa nauhaa oli noin 12 tuntia. Haastatteluja edelsi valmentavat keskustelut, eli tutkimuksesta ja aiheesta keskusteltiin alustavasti ennakkoon, joten itse haastattelutilanteissa päästiin heti vauhtiin. Haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Päädyin valitsemaan haastateltaviksi tuttuja ihmisiä, koska halusin päästä haastatteluissa pintaa syvemmälle kohtuullisessa aikataulussa. Halusin saada talteen niitäkin tarinoita, joita ei välttämättä halua kertoa täysin vieraalle ihmiselle. Tarinointia tuntui helpottavan myös se, että teen itse samaa päivätyötä kuin haastateltavani; todellinen dialogi oli helpompi saavuttaa.

Jo ensimmäisissä haastatteluissa esittelyiden ja taustan esittelyn jälkeen haastateltavat kertoivat kokemuksistaan rohkeasti. Toisessa haastattelussa pureuduttiin tarkemmin ensimmäisellä kerralla esiin nousseisiin teemoihin ja keskusteltiin ensimmäisen haastattelun perusteella tehdyistä havainnoista sekä tutkijan, että haastateltavan kannalta. Haastateltavat saivat myöhemmin lukea litteroidut haastattelut ja tehdä halutessaan lisäyksiä ja korjauksia analyyseihin.

Litteroin haastattelut sellaisenaan ja jätin kaikki alkuperäiseen muotoonsa. Näin esimerkiksi puhujien murteet tulevat esille. Kirjakieli ei olisi tehnyt oikeutta värikkäille tunnelmauksille. Henkilöiden ja paikkojen nimet on muutettu, muuten lainaukset ovat suoraan, kuin puhujan suusta. Joitakin tekstin ymmärtämisen kannalta oleellisia lisähuomioita olen jättänyt tekstin keskelle sulkujen sisään. Kulloisenkin ”puhujan” nimi on mainittu lainauksen jälkeen suluissa, ellei se muulla tavoin ole kyseisessä kohdassa jo tuotu esiin.

Muodostavatko kahden ihmisen haastattelut riittävän laajan aineiston tämän tutkimuksen tekemiseen? Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta (esim. Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997). Jo kahden alustavan haastattelun jälkeen aineistosta alkoi nousta esiin huomattavia samankaltaisuuksia ja tutkimuskohde alkoi hahmottua. Päätin keskittyä syventämään näitä kahta tarinaa. Tällä

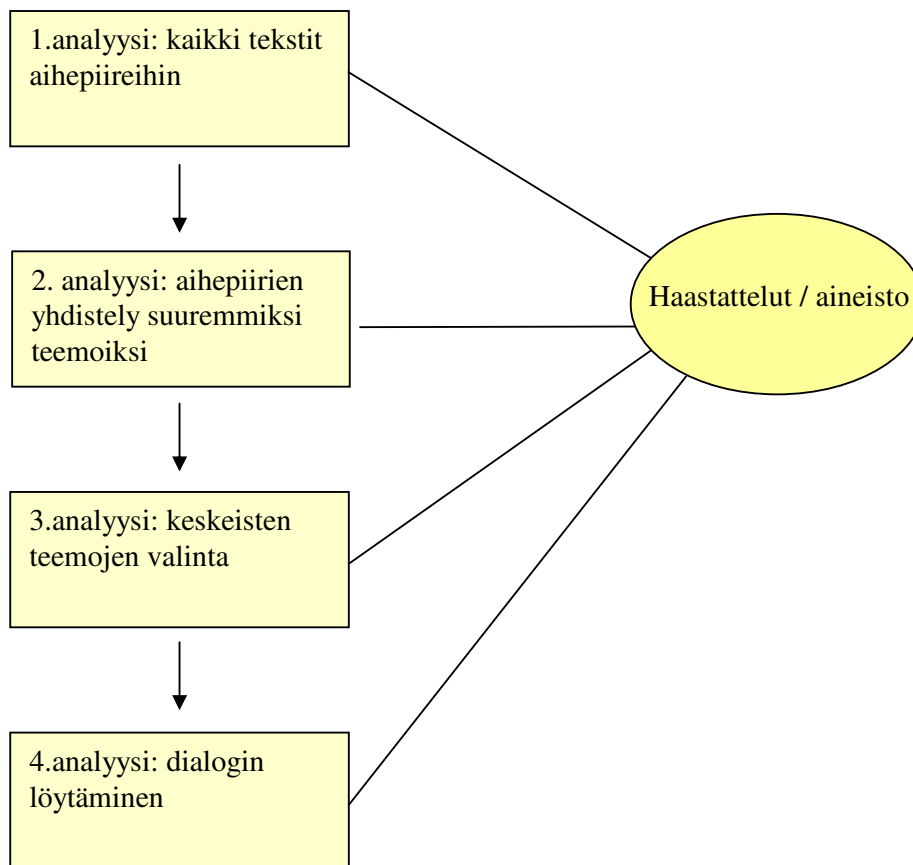
aineistolla pystyn tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on omien edellytysten mukaan mahdollista saada. Tämän saturaation (esim. Eskola & Suoranta 1999, 63) lisäksi pientä haastateltavien joukkoa puolustaa tosiasia, että riittävän luottamuksellisen ja syvällisen keskusteluyhteyden saavuttaminen on vaativa tehtävä. Jos tällainen kommunikaatiotaso saavutetaan kahden haastateltavan kanssa, palvelee aineisto kokonaisuudessaan hyvin tutkimuksen päämääriä.

4.3 Analyysi

Ensimmäinen haastattelu oli täysin vapaata tarinointia nuoren musiikinopettajan elämästä. Kumpikin haastateltava sai kertoa haluamiaan asioita ja pyrin tietoisesti välttämään johdattelua. Ainoa etukäteen valmisteltu kysymys oli haastattelun avaukseksi esitetty pyyntö kertoa kuinka haastateltavasta tuli musiikinopettaja.

Ensimmäisten haastattelujen jälkeen litteroin nauhat ja kävin läpi kohtia, joihin halusin tarkennusta toisella kerralla. Tein alustavia havaintoja yhteisistä teemoista, joita haastatteluista löytyi, mutta en rakentanut haastattelurunkoa toiseen haastatteluun. Lähinnä kirjasin ylös muutamia kysymyksiä, jotka esittäisin tilanteen mukaan haastattelun käynnistämiseksi tai lopuksi.

Yhdistin Lyylin ja Veeran kaksi litteroitua haastattelua Lyylin tarinaksi ja Veeran tarinaksi. Kuuntelin haastatteluja useaan kertaan ja merkitsin kohdat, jotka eivät liittyneet tutkimusaiheeseen tai olivat muuten ”asian vierestä”. Erotin tekstistä pois nämä osat, jotka eivät olleet oleellisia tutkimustehtävän kannalta. Näin sain koottua varsinaisen aineiston, jota voin alkaa käsittelemään. Alla oleva kaavio kuvaa aineiston analyysiprosessia, joka sisälsi neljä päävaihetta.



Kuvio 2. Aineiston analyysivaiheet

1. analyysi: Luin kummankin haastateltavani tarinaa rinnakkain ja ryhmittelin kaiken tekstin alustavasti aihepiireittäin ryhmiin. Näitä aihepiirejä syntyi kymmeniä (Liite 1). Palasin välillä alkuperäisiin nauhoihin ja kokonaisiin litteroituihin haastatteluihin pitäen huolta, että asiayhteys ei katoa tekstiä irroitettaessa.

2. analyysi: Aloin yhdistellä tekstiryhmiä suurempiin, aihepiireiltään eheisiin teemoihin. Palasin taas nauhoihin ja alkuperäisiin litteroituihin teksteihin. Lopulta kaikki aineistoni tekstit kuuluivat johonkin teemaan (Liite 2). Koko ajan pidin huolta, että Lyylin ja Veeran sanomiset pysyvät erillään, joskin samojen teemojen alla.

3. analyysi: Aineisto yllätti laajuudellaan. Kaikkien aineistosta nousevien teemojen käsittely tässä tutkimuksessa olisi ollut käytännön syistä mahdottomuus. Päätin rajata

teemojen käyttöä vain niihin, jotka kaikista läheisimmin liittyvät tutkimustehtävääni (Liite 3). Jätin suosiolla osan aineistosta odottamaan jatkotutkimusvaihetta.

4. analyysi: Haastattelutilanteiden keskustelunomaisuus ohjasi minua saattamaan Lyylin ja Veeran tarinat myös tutkimusraporttini tekstissä keskustelemaan keskenään. Nauhoja kuuntelemalla pyrin varmistamaan, että nämä tekstissä tapahtuvat dialogit ovat ”todellisia” eivätkä tutkijan suorittamaa aineiston manipulointia. Lyylin ja Veeran keskustelukumppaniksi etsin valittuihin teemoihin sopivaa kirjallisuutta. (Liite 4)

Narratiivista aineistoa voidaan lähteä käsittelemään esimerkiksi Heikkisen (2002) mukaan kahdella tapaa. Narratiivien analyysissä tarinoita pyritään luokittelemaan erilaisiin kategorioihin, narratiivisessa analyysissä aineiston pohjalta pyritään tuottamaan uusi tarina. (Heikkinen 2002, 191-193.)

Analyysiprosessi eteni täysin aineiston ja haastattelutilanteissa kokemani dialogin pohjalta. Päädyin käyttämään tässä tutkimuksessa osin kumpaakin Heikkisen (2000) esittelemää narratiivisen aineiston lähestymistapaa. Narratiivien analyysi toteutuu aineiston teemoittelussa ja narratiivinen analyysi tutkimusraportin rakenteessa. Olen pyrkinyt tuomaan Lyylin ja Veeran tarinoiden ja dialogin myötä esiin nuoren musiikinopettajan tarinan myös yleisemmällä tasolla.

4.4 Tutkimusasetelman haasteita

Tutkimusasetelma on periaatteessa hyvin yksinkertainen. Kaksi nuorta musiikinopettajaa ovat jakaneet tarinansa ja tehtäväni on saada nämä käytännön kokemukset nostettua yleisemmälle tasolle. Tämä tutkimusasetelma sisältää haasteita, joita on syytä tarkentaa.

1) Objektiivisuus

Tässä työssä objektiivisuus ei toteudu perinteisellä tavalla, jossa tutkija häivyttää persoonansa ja pyrkii tarkastelemaan tutkimuskohdettaan ikään kuin ulkopuolisena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 286-287). En pyri häivyttämään persoonaani. Tällä ratkaisulla pyrin tuomaan subjektiivisuuteni niin selkeästi esiin ja läpinäkyväksi, että lukija voi tehdä omat päätelmänsä tutkijan vaikutuksista eri tutkimusvaiheisiin ja tutkimustuloksiin. Tutkijan oman persoonan esiin tuominen voi tässä mielessä olla tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä, vaikka yleistettäviin tuloksiin ei pyritäkään.

2) Tarinoista tarinaksi

Jokaisen opettajan tarina on arvokas ja ainutlaatuinen. Haastateltavat ovat jakaneet omansa ja haluan näiden tarinoiden tulevan esiin syvemmin kuin vain kirjallisuuteen pohjautuvan teoreettisen tiedon elävöittäjinä. Haluan tutustuttaa lukijan haastateltaviini. Käytän tutkimukseni varsinaisessa tarinaosassa paljon lainauksia. Vaikka osa kappaleista alkaakin kirjallisuuden pohjalta tehdyllä ”alustuksella”, opettajien tarinat ovat kuitenkin kaiken lähtökohta. Tämä ratkaisu helpottaa mielestäni lukijan tehtävää ymmärtää esitettyjä lainauksia.

3) Selittämisen tyyli

Tässä tutkimuksessa eräs esiin nouseva teema on yhteiskunnan muutos. Musiikinopettajan arkeen vaikuttavaa muutosta tapahtuu monella tasolla. Muutoksen kuvaus ja selittäminen eri teoreettisista malleista käsin johtaa helposti tekijöiden hämärtymiseen tai jopa unohtamiseen (Lehikoinen 2002, xxxii). Tässä tutkimuksessa pyrin pysymään arjen tasolla ja tuomaan esiin käytännön asioita ja ilmiöitä, jotka näyttäytyvät nuoren musiikinopettajan työssä. Pyrin näkemään nuoren opettajan aktiivisena toimijana, en passiivisena kohtalonsa alistuvana vastaanottajana.

4.5 Tarinat käytännössä

Käytännönläheisyys on tyypillistä narratiiviselle tutkimukselle. Tarinoita tuottamalla ja työstämällä voidaan saavuttaa jotain hyvää: elämäntunnetta ja eheyttämistä (Heikkinen 2002, 193). Tarinat auttavat ymmärtämään itseämme opettajina, ilmaisemaan itseämme ja kokemuksiamme sekä antamaan kokemuksillemme merkityksiä (Beattie 1995, 41). Tässä tarkoituksessa oleellisinta ei ole, onko tarina oma vai toisen kertoma. Tarinat auttavat jäsentämään menneitä, tiedostamaan ja ymmärtämään nykyisyyttä sekä muovaamaan tulevaisuutta. Haastateltavat kokivat tutkimuksessa mukana olon hyvin positiivisena ja oman työn kannalta kehittäväksi asiaksi.

Mulla on semmonen olo tänne (haastateltavaksi) kun tulin, että voi jee mä pääsen taas sinne terapiaan. Ihanaa! Ei oikeestaan kukaan kysele töissä, että mä joskus pakkosyötän niille mun tunteksiani. (Veera)

Narratiivinen tutkimus on lähellä jotain hyvin inhimillistä, mikä ei kuitenkaan tee siitä vähemmän tieteellistä. Tämä tutkimus pyrkii päämääriinsä tieteelliselle opinnäytetyölle asetettuja vaatimuksia noudattaen. Tietty muodollisuus ei estä narratiivisen tutkimuksen käytännönläheisyyttä; ihannetilanteessa tutkimus antaa ajattelemisen aihetta tutkijan ja haastateltavien lisäksi myös lukijoille. Näin jaetut tarinat voivat elää osana uusia.

5 ALKUHÄMMENNYKSESTÄ OPETTAJAN ARKEEN

Haastateltavani ovat Lyyli ja Veera. Heidän taustoistaan on löydettävissä yhteneviä piirteitä. Kummallekin musiikki on ollut kokonaisvaltaisesti läsnä elämässä ja sen merkitys jossain määrin itsestäänselvyys. Oma instrumentti on ollut tärkeässä osassa musiikillista elämäntapaa, mutta kuitenkin kumpikaan ei ole vakavasti haaveillut solistisesta urasta. Kummassakin tarinassa tulee esille tärkeä opettaja, joka on ainakin välillisesti vaikuttanut uravalintaan.

Veera

Veera on Etelä-Pohjanmaalta kotoisin. Musiikki on ollut aina tärkeä osa Veeran perheen ja siten myös Veeran elämää. Veera alkoi soittaa harmonikkaa pappansa esimerkin innoittamana. Veera pääsi musiikkiopistoon ja suhtautui soittamiseen vakavasti.

Musiikinopettajan ammatti kiehtoi Veeraa jo ala-asteella. Oma koulu oli pieni ja musiikinopetus oli Veeran mielestä ”onnetonta”. Opettajalla ei tuntunut olevan selkeitä tuntisuunnitelmia, mutta juhlissa halukkaat pääsivät esiintymään ja tekemään musiikkia. Veera kyseenalaisti mielessään yksipuolista musiikinopetusta ja koki, että tuota työtä hänkin voisi tehdä, tosin toisella tavalla.

Lyyli

Lyyli on kotoisin Kymenlaaksosta. Hän aloitti kansalaisopistossa pianotunnit 7-vuotiaana siskonsa esimerkkiä seuraten. 15 min soittotunnit tuntuivat pian riittämättömiltä ja Lyyli siirtyi yksityiselle opettajalle ja sittemmin musiikkiopiston oppilaaksi. Lyyli jatkoi pianonsoittoa musiikkiopistossa 10 vuotta ja osallistui aktiivisesti koulun musiikkitoimintaan. Lyyli huomasi olevansa keskimääräistä musikaalisempi, mutta mahdollinen ammatti musiikin parissa tuntui vielä kaukaiselta.

”Muistan vielä seiskaluokalla sanoneeni, että musiikistahan ei tule ammattia.”

Lyylin ollessa kahdeksannella luokalla kouluun tuli nuori vastavalmistunut musiikinopettaja. Opetus oli ”monipuolista ja hyvää” ja sama opettaja opetti Lyyliä myös lukiossa. Tältä opettajalta Lyyli sai kannustusta ja tietoa musiikinopettajan

opinnoista ja vähitellen päätös opiskelupaikan suhteen syntyi. Lyyli päätti opiskella musiikinopettajaksi eikä edes hakenut muualle. Hän ei missään vaiheessa harkinnut solistista uraa.

Veeran työuran alkuvaiheet

Veera valmistui musiikinopettajaksi kesäkuussa 2000 ja hänellä on myös luokanopettajan pätevyys. Hän aloitti opettajauransa kotipaikkakunnallaan 1999 toimimalla syyslukukauden yhdysluokan luokanopettajana (luokat 3-6).

Veeran työura jatkui syksyllä 2000 Etelä-Suomessa, jolloin hän pääsi äitiysloman sijaiseksi yläasteelle ja lukioon. Hän sai valmiit opetussuunnitelmat, tuntisuunnitelmat ja materiaalit, mikä auttoi paljon. Veera hyödynsi valmista materiaalia mutta uskalsi myös tehdä asioita omalla tavallaan. Koulu oli hyvin varusteltu, oppilaat innokkaita ja tuki henkilökunnan taholta vahvaa. Vuosi osoittautui antoisaksi.

Ensimmäinen kokonainen työvuosi oli positiivinen kokemus. Mitään ongelmia ei ilmennyt. Yhteistyö erityisesti rehtorin kanssa sujui ja Veera sai vapaasti tehdä tarvitsemiaan hankintoja.

”Mut rehtorin taholta oli niinku semmonen ajatus, että kun mä jotain halusin sinne, niin ennen ku mä ehdin kunnolla lauseen sanoa loppuun niin se sano joo käy hakemassa. Ja niinku kaikki sai toteuttaa. Toisaalta voi olla että mä opin hyvälle ku mä olin se vuoden jossain unelmapaikassa, et en mä tiedä onko tommosia muita sitte. Että olikse se sitte jotain outoa.”

Veera tiesi jo tuolloin, että kyseinen koulu on poikkeus ja olosuhteet voivat olla aivan erilaiset jossakin toisessa koulussa. Syksyllä 2001 Veera palasi töihin Pohjois-Suomeen pienelle paikkakunnalle ja kuvaa muutosta seuraavasti:

”Mutta nyt tuntuu, että on hypänny maailmasta toiseen. Että on just toisinpäin, että pitää eka ryömiä jonkun jalkoihin ja hyvin nöyrästi sieltä niinku kuiskutella, että jos jotain vois saada.”

Uusi (nykyinen) työpaikka eroaa paljon edellisestä. Yhteistyö rehtorin kanssa on haasteellista. Veera opettaa musiikkia kolmessa eri koulussa eikä musiikinopetusta varten ole käytettävissä omaa luokkatilaa.

”Kaikki alko just joo näin. Mulle sanottiin heti alkuun, että musiikinopetus ei jatku täällä kirjastossa niinku se on ollu vaikka kaikki tavarat oli siellä kirjastossa vaan että opetustilana tulee olemaan tänä lukuvuonna se uskonnonluokka. Ja mulle näytettiin se uskonnonluokka ja sanoin heti että tämä on tosi pieni tila että miten ne (soittimet), eihän ne edes mahdu kaikki ja siitä sitten kinattiin ja kinattiin ja lopulla rehtori sano aina kun mä kävin juttelemassa että katsotaan. Kolmannen kerran kun mä kävin juttelemassa niin se oli jo aivan suutuksissa että katsotaan, Että hän kyllä sanoo sitten kun päätös on ja sitä päätöstä ei oo vielä tullu tänäkään päivänä.”

Tällä hetkellä Veeralla on käytettävissään toisessa ala-asteen yksikössä piano, yläasteen puolella on sähköpiano ja rumpusetti, johon on saatu ”tosi kinuamalla” uusittua symbaalilaineet.

Veeralla on kokemusta jo muutamasta koulusta ja sitä kautta myös monesta työyhteisöstä ja rehtorista. Veeran tarinassa viimeisimmät kokemukset pienellä paikkakunnalla Pohjois-Suomessa korostuvat, mutta toisaalta monet koettelemukset asettuvat oikeisiin mittasuhteisiin hänen aikaisempien hyvien kokemustensa avulla. Vaikka Veera joutuu työskentelemään puutteellisissa olosuhteissa, hänen asenteensa on positiivinen. Hän saa paljon voimia oppilailtaan ja muutamilta samanhenkisiltä työtovereiltaan. Hänen tarinansa ei anna aihetta nuoren musiikinopettajan tilanteen surkuttelulle tai kauhistelulle, vaan on ennemminkin esimerkki nuoren lahjakkaan naisen selviytymisestä välillä hyvin haasteellisissa tilanteissa.

Lyylin työuran alkuvaiheet

Lyylin ura musiikinopettajana alkoi Veeran tavoin heti opintojen päättämisen jälkeen. 2002 keväällä Lyyli sai muutaman viikon sijaisuuden ja samana syksynä lukuvuoden mittaisen sijaisuuden Kaakkois-Suomesta.

Lyyli koki vuoden sijaisuuden suurena haastena. Luvassa juuri valmistuneelle sijaiselle oli opetustyön lisäksi musiikkiluokkien juhluvuoden ohjelman läpivienti ja leirikoulumatka Kyprokselle. Työyhteisö otti hänet hyvin vastaan. Lyylin mielestä hänen sijaisen asemansa toi tiettyä armeliaisuutta työyhteisön suhtautumiseen, mutta tilanne olisi voinut muuttua jos hän olisi jäämässä töihin pysyvästi.

”Että ehkä muhun suhtauduttiin sillain, että sä tuut nyt sijaiseks ja tervetuloa ja kiva, että osaat soittaa vähän pianoa, että saahaan pätevä sijainen. Että otettiin silleen niinku mielellään vastaan ihminen, joka pystyy täyttämään ees jollain tavalla sen ison aukon.”

Koulussa, jossa Lyyli toimii, on noin 300 oppilasta ja joka luokalla neljä rinnakkaisluokkaa. Koulun on sijoitettu musiikkiluokat, joissa on keskimäärin 30 oppilasta luokalla. Musiikkiluokkalaisten lisäksi Lyyli opetti seitsemäsluokkalaisten pakollisen kurssin, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisten valinnaiset musiikit ja neljä lukion kurssia.

Musiikkiluokkien olemassaolo on vaikuttanut myönteisesti koko koulun yleiseen suhtautumiseen musiikkia kohtaan. Lyyli kokee olevansa onnekas työpaikkansa suhteen. Musiikkia ei tarvinnut opettaa ”atk-luokassa rikkinäisen sähköpianon kanssa”. Musiikkiluokkia arvostetaan ja luokkatila on ”keskimääräistä paljon paremmin varusteltu”. Vaikka musiikkiluokkaperinne asettaakin opettajalle tiettyjä paineita, ei kyseinen koulu ole Lyylin mielestä ”pahin mahdollinen” paikka aloittaa uraa musiikinopettajana. Musiikkiluokat nähdään myös laajemmin osana kaupungin imagoa.

”Sillä on niin pitkä historia sillä musiikkiluokkameinigillä tuolla, et se on vakiinnuttanu paikkansa ja osottanu olevansa niinku osa sen kaupungin imagoa. Et se on tärkeä asia, et siellä toimii, et on jotain, millä vähän röyhistellä rintaa.”

Lyylin ei tarvinnut aloittaa työtään tyhjästä, vaan käytettävissä oli jo valmista materiaalia ja suunnitelmia. Koulussa toimi Lyylin lisäksi myös toinen musiikinopettaja, jonka kanssa yhteistyö sujui hyvin. Nämä seikat helpottivat huomattavasti työhön sopeutumista, vaikka työ kaikesta huolimatta tuntui välillä yksinäiseltä.

Lyylin ura musiikinopettajana alkoi varsin hyvissä olosuhteissa: hänet otettiin hyvin vastaan koulussa, luokka on hyvin varusteltu ja toinen musiikinopettaja oli tukena. Lyyli pitää itseään onnekkana. Hän tuo toistuvasti esille, ettei hänen tarinansa kerro koko totuutta nuoren musiikinopettajan elämästä. Lyylin tarina on lähtökohdiltaan nuoria musiikinopettajia kannustava; monet asiat voivat olla koulussa hyvin.

Lähtiessäni haastattelemaan Lyyliä ja Veera en tiennyt, miten erilaisissa ympäristöissä he toimivat. Vasta yhteisen tarinamme edetessä havaitsin, kuinka suuri rikkaus nämä

erilaiset olosuhteet ovat. Veera taistelee opetustyönsä lomassa aineensa arvostuksen puolesta monella rintamalla, Lyylin yhteisössä musiikki on jo vakiinnuttanut paikkansa ja musiikkiluokilla on Lyylin sanojen mukaan jopa hieman elitistinen asema. Lyylin työn haasteet ovatkin toisaalla. Lyylin ja Veeran tarinat tarjoavat kaksi mielenkiintoista näkökulmaa musiikinopettajan työhön.

5.1 Hyvä opettaja

Opettajan työ on eettinen ammatti (Räsänen 1994). Opettajan oma ammatti-identiteetti muodostuu toiveiden, odotusten ja ristiriitojen vuorovaikutuksessa, sama pätee opettajan rooliin yhteiskunnassa. Opettaja toimii työssään opettajaksi koulutettuna itsenään ja oman ammattikuntansa edustajana, minkä takia arvoristiriitoja on mahdotonta välttää. Arvokysymyksiin liittyviä odotuksia ja paineita syntyy oppilaiden, vanhempien, työyhteisön ja yhteiskunnan taholta. (Toukonen 2002, 105-108.)

Tarinoissa tulee vahvasti esiin eri tahoilta nuoreen opettajaan kohdistuvat odotukset. Nuoruus sinänsä ei tule esiin erityisenä ongelmana, mutta aikaa opettajaksi kasvamiseen ei juuri ole. Työelämään astuessaan vastavalmistuneen opettajan on oltava valmis kohtaamaan niin oppilaiden, vanhempien, työyhteisön, kuin yhteiskunnankin taholta suunnatut odotukset ja toiveet.

Oppilaat

”Siis suurin osa oli hirveen kivoja, että kyllä mä niinku kyllä sen ikäset (yläaste) on hirveen kivoja, siis niitten kans on kiva tehdä töitä.” (Lyyli)

Oppilaiden odotukset koskettavat opettajaa ehkä konkreettisemmin kuin muiden, ovathan oppilaat juuri niitä ihmisiä, joiden kasvusta ja kehityksestä opettaja oman aineensa puitteissa on vastuussa. Erityisesti arvokysymykset tulevat esiin oppilashuollollisissa kysymyksissä, joihin kukaan opettaja ei voi olla törmäämättä. Opettajan rooli oppilaan näkökulmasta vaihtelee vanhemmasta poliisiin tai esikuvaan. Opettajan on ratkaistava tapauskohtaisesti, mihin asti hänen voimavaransa riittävät. (Toukonen 2002, 107.)

Veeran ja Lyylin tarinat tukevat tätä kuvausta. Murrosikäiset oppilaat vaativat opettajalta paljon sellaista, mikä ei suoranaisesti liity aineen opettamiseen. Vaatimukset eivät useinkaan tule esiin suoraan suullisesti, vaan opettajat joutuvat mukautumaan automaattisesti erilaisiin tilanteisiin erilaisten ryhmien kanssa. Työ nuorten parissa on vaativuudessaan myös hyvin antoisaa. Lyyli ja Veera viihtyvät hyvin oppilaiden kanssa.

Lyyli kuvailee oppilaitaan:

”Yläasteella se on sitä, että ne on niinku just semmosia ku ne on. Vähä semmosia, ihan samanlaisia ku jossain vaikka rippileireillä tai nuortenilloissa tai peli-illassa tai jossain, missä nuorisotyöntekijät tekee työtään. Tai kerhoissa tai näin, että sielä ne on sitte ihan samoja tyyppjejä, että ei ne varmaan kauheesti vaikka sanotaanki, että nuoret vetää rooleja, niin mut on ne kuitenkin aika, itse asiassa aitoja.”

Vaikka opettaja normaalioloissa välttyisikin suuremmilta ongelmilta, eivät oppilaiden perusodotukset ole vähäiset. Opettajan tulee ymmärtää oppilaitaan sekä yksilöinä että ryhmänä ja osata keskustella heidän kanssaan (Ketonen 1993). Ketosen mainitsemat oppilaiden perusodotukset ovat toki vaativia haasteita opettajalle, oikeastaan opettajan työn välttämättömyyksiä. Lyylin ja Veeran tarinoissa käy ilmi, että nuoret opettajat ovat valmiita näkemään paljon vaivaa oppilaidensa eteen. Usein kuitenkin aivan muut tahot kuin oppilaat ovat vaatimassa opettajalta eri asioita. Oppilaiden pyynnöt olisivat tervetulleita.

”Et jos ne tulis pyytämään, niin mulla ei olis mitään sitä vastaan. Mähän olisin siellä ku työmyyrä, töissä. Että nämä haluaa, että minä teen näin ja minähän teen näin (naurua)!” (Veera)

Veeran mielestä oppilaat ovat ”aika vaatimattomia”. Opettaja voisi selviytyä opettamisesta varsin vähällä vaivalla.

”Nehän ois hirmu mielissään jos vetäis vaan levyraateja joka tunti tai jotain laulettais.”

Vanhemmat

Lasten vanhemmilla on luonnollisesti odotuksia myös koulun arvokasvatuksen osalta. Koulun tulisi antaa lapselle aineksia oman maailmankuvansa luomiseen ja tukea hänen arvoajatteluaan kuitenkin niin, että nämä arvostukset eivät poikkeaisi suuresti kodin arvoista ja maailmankuvasta. Vanhemmat saattavat myös siirtää vastuun

arvokasvatuksesta täysin koululle. Yleistäen voidaan sanoa, että vanhemmat odottavat koulun huomioivan oppilaiden erilaiset lähtökohdat. (Toukonen 2002, 106.)

Vanhempien odotukset voivat perustua tiedollisille, uskonnollisille, tai eettisille intresseille, mikä tekee niistä entistä monimutkaisemman kokonaisuuden hallittavaksi (Toukonen 2002, 106). Hyvin erilaisille lähtökohdille perustuvat odotukset voivat olla hyvin erilaisia ja ristiriidassa keskenään. Kuitenkin opettaja kohtaa oppilaat yleensä ryhmissä, jolloin saman opetuksen tulisi käydä kaikille. Musiikinopetuksessa tämä ristiriitaisuus vain tiivistyy.

Lyyli työskentelee paikkakunnalla, jossa ei esiinny mainittavasti mitään uskonnollisia erityisliikkeitä, joten hän ei ole joutunut huomioimaan tätä asiaa opetuksessaan. Paikkakunnalla, jolla Veera työskentelee, on paljon lestadiolaisia. Veera onkin joutunut pohtimaan, kuinka toteuttaa opetussuunnitelmaa, niin ettei kukaan joudu toimimaan vakaumuksensa vastaisesti. Paineita tulee erityisesti vanhemmilta. Veera kertoo:

”Et tuota siitä sain palautetta yhdeltä äidiltä, joka soitti. Se yritti niinko rehtoria kiinni, joka ei siellä sitten ollu kun oli joku perjantai-iltapäivä ja erehdyin vastaamaan puhelimeen. Ja se sano että sinä oot se musiikinopettaja, että opetat varmaan meidän tyttärtä siellä yläasteella ja minä sitten että joo, opetan varmaan ja ryhty sanomaan niinku, mikä mun mielestä tuntu tosi hullulta että se puhu mun opetuksestani tyttärensä kuulemansa perusteella. Et se aika tylästi haukku, että te käynte siellä vaan sellasta pop rockkia eikä mitään muuta että se on sitä yhtä rokkia koko touhu siellä. Että minun aikana koulussa me laulettiin kaikkia kauniita lauluja ja niinko sen ajatus oli se, että musiikinopetus on vain laulamista ja pitäis olla sitä laulamista eikä mitään muuta.”

Tähän aiheeseen palataan myöhemmin luvussa musiikki ja uskonto. Opettajat kohtaavat myös muunlaisia odotuksia vanhemmilta. Esimerkiksi Lyyllillä on kokemusta siitä, miten vanhemmat odottavat opettajan arvottavan lasten leirikoulumatkan oman vapaa-aikansa edelle. Musiikinopettajan oletetaan osallistuvan innokkaasti leirikoulumatkan rahoittamiseksi järjestettäviin esiintymisiin. Rajaa on vaikea vetää.

”Ja ei se tietysti kauheasti paranna niitä välejä sinne kotiin, et jos musiikinopettaja sanoo että hänellä on myös oma elämä. Vanhemmat tietysti aattelee, että mokoma lusmu, että miksei se nyt viitti sen vertaa liikahda, että saatat lapset matkalle.” (Lyyli)

Vaatimuksiin vastaamisessa on omat vaaransa. Liika tunnollisuus voi olla pahasta. Lyylin mielestä musiikinopettajia yleisesti vaaniva vaara on pienet projektit, joilla on

taipumus paisua kohtuuttomasti aikaa ja energiaa vieväksi työksi. Harva opettaja haluaa hoitaa näitä arkea piristäviä mutta työläitä tehtäviä ”vasemmalla kädellä”.

”Ja sit taas ajatellaan, et se on lapsille niin tärkeä kokemus ja vedetään itensä ihan piippuun.”
(Lyyli)

Vanhempien taholta tulevat vaatimukset eivät ole vähäisiä, eikä koskaan voi olla täydellinen kaikkien vanhempien mielestä. Lyyli ja Veera suhtautuvat varsin tyyneästi vanhempien vaatimuksiin, vaikka hetkellisesti esimerkiksi ikävä puhelinsoitto voikin hermostuttaa. Asioista pyritään keskustelemaan ja niistä voidaan olla myös eri mieltä.

Työyhteisö

Yhteisön normit, arvot ja uskomukset tulevat ilmi opettajainhuoneessa, joka on koulussa työyhteisön fyysinen olinpaikka. Parhaassa tapauksessa opettaja saa työtovereiltaan tukea ja kannustusta, mutta myös kontrolli voi olla vahva. Opettajainhuone on usein ainoa paikka tutustua toisten työtapoihin ja kirjattuihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin, jotka määrittävät kaikkien opettajien työskentelyä. Myös opettajainhuoneen yleiset mielipiteet eri asioista voivat poiketa suuresti yksittäisen opettajan kannasta. (Toukonen 2002, 106.)

Työyhteisön kontrolli voi näkyä esimerkiksi koulun sääntöjen noudattamista valvottaessa. Jokaisen on tehtävä osuutensa, jotta kokonaisuus voi toimia. Sääntöjen noudattamista on valvottava, vaikka asia ei henkilökohtaisesti tuntuisikaan tärkeältä. Välituntivalvonta tulee tässä merkityksessä esiin useamman kerran kummankin opettajan tarinassa. Lyyli kertoo:

”Mua ei loppujenperästä kiinnosta pätkääkään onko joku nurkan takana, pylvään takana sisällä piilossa. Meneekö se sinne viideks minuutiks ulos seisomaan räntäsateeseen vai ei. Mun pitää silti täyttää se tehtävä, koska mä edustan opettajakuntaa enkä mä voi sormien läpi katsomalla vetää mattoa sen periaatteen alta ja kaikkien muiden opettajien alta, ketkä edustaa sitä samaa asiaa.”

Musiikinopettajan, samoin kuin kuvataiteen opettajan rooli työyhteisössä on lähtökohdiltaan hieman muista poikkeava. Musiikinopettaja vastaa usein yksin aineestaan ja tukea ja apua toiselta musiikinopettajalta ei ole työyhteisössä mahdollista

saada. Toisaalta musiikinopettajalla on vapaus toteuttaa opetustaan ilman tiukkaa kontrollia. Kun koko koulun musiikinopetus henkilöityy yhteen ihmiseen, on kyseisen opettajan usein yksin hoidettava aineeseensa liitetyt velvollisuudet. Työyhteisö voi odottaa paljon nuorelta musiikinopettajalta. Veerasta on tuntunut, että ”nuorilla opettajilla teetetään kaikki mahdollinen”.

”...niin lykätään sinne ja tänne ja sinähän harjotutat tuon ja. Eikä oteta, ei edes kysytä, voitko sä tehdä sen tai onko sulla aikaa. Vaan ne vaan tuodaan, että sinähän teet tämän.” (Veera)

Yhteiskunta

Yhteiskunta pyrkii määrittämään koulutuksen tavoitteet ja takaamaan koulutukselle asettamiensa tavoitteiden toteutumisen opetussuunnitelman avulla (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 145). Koska yhteiskunta on asettanut koulutuslaitosten toimintaa ja niiden tavoitteita ohjaavat normit, on jo opettajaksi opiskelu yhteiskunnan taholta valvottua. Varsinaista opetustyötä ohjaavat opetussuunnitelmat mutta myös opettajan omat kasvatuserityshanteet, jotka ovat muovautuneet mm. opiskeluaikana (Toukonen 2002, 105-106).

Yksi perinteistä opettajakäsitystä ylläpitävä tekijä on opettajien jo opiskeluvaiheessa tapahtuva sosiaalistaminen perinteiseen opettajamalliin. Tätä sosiaalistamista tukee erityisesti opetusharjoittelu, joka toteuttaa edelleen vahvasti perinteistä mestari - oppipoika asetelmaa. Opiskelija seuraa mestarin mallia ja tämän mallin toteuttaminen on opiskelijan pitämällä tunneilla yleensä toivottavaa. Näin ”perimätieto” siirtyy mestarilta oppipojalle. (Saarni 1998, 88-90.)

Veera pitää opetusharjoitteluja tärkeinä, mutta kritisoi ohjaavia opettajia liiasta kaavamaisuudesta. Ohjaajat ovat olleet ”reippaasti yli neljäkymmenen”, pitkään työelämässä olleita opettajia, joiden opetustavat ovat vakiintuneita. Veeran mielestä harjoitteluvaiheessa pitäisi olla mahdollisuus kokeilla vapaammin ”omia juttuja” ja todeta niiden käyttökelpoisuus. Ohjaajien pitäisi olla enemmän ”uudistusmielisiä”, jotta harjoittelusta olisi mahdollisimman paljon hyötyä. Harjoittelu ei välttämättä kannusta oman persoonallisen opetustavan etsimiseen.

Suunnittelu korostuu Veeran mielestä vähän liiaksi opetusharjoitteluisa. Veera kuvailee harjoitteluisa korostettua opettajakuva:

”Pelaa niinku varman päälle. Ei kauheasti mitään riskejä. Et hyvin suunnittelee juttunsa ja sit toteuttaa ne tarkasti sillä tavalla. Vaikka kylläkin siitäkin on puhuttu, että jos jotain tekee ja se ei toimi, niin pitäis olla valmis hylkäämään. Jotenki semmonen suunnitelmallisuus tulee ensimmäisenä.”

Nykyisessä maailmassa tällainen mestarilta oppipojalle- käsitys opettamisesta ja opetustyöstä ei enää riitä. (Saarni 1998, 88-90.) Aineen hallinta on opettamisen välttämätön ehto, mutta yhteiskunnan muutoksiin vastaaminen asettaa opettajalle yhä uusia haasteita. Ketosen (1993) mukaan arvokysymysten käsittely ja arvokasvatuksen pedagogiikka ovat ammattitaitoa, joka tulisi oppia koulutuksessa. Tämä vaatii kuitenkin eläytymisen, keskustelun ja samaistumisen taitoja, joille jää tieteellisessä koulutuksessa valitettavan vähän aikaa.

Opetusharjoittelu on kuitenkin vain osa opettajaksi opiskelua eikä saamiinsa malleihin tarvitse juuttua. Ketosen (1993) mainitsemaa pedagogista ammattitaitoa on onneksi mahdollista harjoitella työssä. Työkokemus tuo rentoutta harjoitteluisa korostuneeseen suunnitelmallisuuteen ja epäonnistumisista voi oppia. Veera kertoo jo kokemuksella:

”Mitä kauemmin tuota hommaa tekee, niin sitä enemmän nauttii ja tekee spontaanimmmin ja reagoi mitä tapahtuu ja lähtee aika nopeestikin tekemään jotain juttua, että tästähän vois tulla hyvä.”

Veera ja Lyyli ovat opiskelleet samassa paikassa, millä voisi niin halutessaan selittää heidän hyvin samankaltaisia kasvatusihanteitaan. He ovat olleet alttiita samoille kasvatusihanteita muovaaville tekijöille. Lyyli ja Veera täyttävät hyvin yhteiskunnan odotukset. Heistä on tullut tunnollisia ja ahkeria opettajia, joiden työ on suunnitelmallista. Kuitenkaan nämä piirteet eivät ole kaavamaisesti opitun toistamista. Molemmat opettajat suhtautuvat varsin kriittisesti ja analyyttisesti työhönsä, pystyvät perustelemaan ihanteitaan ja toteuttamaan työtään persoonallisella tavalla.

Ihmisenä opettaja voi etsiä ja tehdä omia arvovalintoja läpi koko elämän, mutta opettajana hän kohtaa tiettyjä odotuksia ja oletuksia ensimmäisestä työpäivästä alkaen. Täytyykö olla kutsumusopettaja voidakseen vastata odotuksiin? Veera ja Lyyli eivät

tunnustaudu kutsumusopettajiksi. Veera työskentelee mieluiten yläluokkalaisten kanssa, jolloin hän pääsee parhaiten hyödyntämään amattitaitoaan. Pienempien ”kengänpaulojen sitominen” ei houkuta.

”Mä joskus luulin olevani kutsumusopettaja mutta mulle on tullu vähä semmonen olo kans että en välttämättä.” (Veera)

Lyyli pitää opettamisesta mutta työn kasvatuspuoli tuntuu ahdistavalta.

”Kyllä mä tykkään opettaa mutta en mä ainakaan mikään kutsumuskasvattaja oo. Mua siis ahistaa pyytää niitä lippiksiä pois päästä... ois vaan niinku kiva tehdä yhdessä niitä juttuja ja opettaa.”

Lyyli tunnustaa, että äskeinen on ”luuserikommentti”, mutta hän kokee jatkuvan nuorten käyttäytymiseen puuttumisen turhauttavana. Tässä yhteydessä Lyyli tarkoittaa kasvatuksella juuri kurinpitoa ja järjestyksen valvontaa. Opettajien arkikielessä kasvatusta ymmärretään usein ”huonojen tapojen kitkemisenä”, mikä ei välttämättä kuvaa opettajan todellista kasvatustajattelu (Hilasvuori & Rantanen 2000, 31).

Yhteenvedon voidaan todeta opettajaan kohdistuvan monenlaisia, osin ristiriitaisiakin odotuksia. Opettaja ei kuitenkaan voi olla täydellinen, esimerkiksi Ketosen (1993) mielestä riittää, että opettaja kykenee omaksumaan ja välittämään eteenpäin omaa ja yhteistä elämää edistäviä asenteita ja inhimilliset suhteet, joiden varaan koko kasvatustyö rakentuu.

Veera ja Lyyli ovat tiedostaneet eri tahoilta tulevat odotukset mutta eivät anna niiden vaikuttaa liian paljon työhönsä. Omaan työtä ohjaavien arvojen ja periaatteiden tiedostaminen helpottaa erilaisten näkemysten ja odotusten kohtaamista. Nuoret opettajat tahtovat hoitaa työnsä mahdollisimman hyvin ja oppilaiden etua ajatellen mutta ilman tarvetta miellyttää.

5.2 Hyvää musiikinopetusta

Veeralla ja Lyyllillä on samansuuntainen ajatus musiikin opettamisen peruskysymyksistä. Tarinoista käy ilmi, että Lyyli ja Veera ymmärtävät musiikin elämyksellisenä. Musiikki on läsnä elämyksissä ja sitä voidaan jäsentää ja opiskella juuri tätä kautta. Lyylin ja Veeran mukaan hyvä musiikinopetus on sellaista, millä opettaja huomioi oppilaat niin, että kaikki voivat osallistua ja yhteinen tekeminen on mielekästä. Hyvää musiikinopetusta kuvatessaan kumpikaan opettajista ei tuo tärkeimpänä esille opetussuunnitelmaan liittyviä tekijöitä. Käytännönläheisten tarinoiden kautta välittyy kuva yhteisen toiminnan ja ymmärryksen välttämättömyydestä hyvän musiikinopetuksen lähtökohtana.

Veeran mielestä musiikin opiskelun tulee olla ”hauskaa ja mukavaa”. Opettajan on luovuttava liian kunnianhimoisista tavoitteistaan ja lähdettävä liikkeelle niin yksinkertaisista tehtävistä, että jokainen oppilas voi osallistua ja kokea onnistumisia. Opettajan on osattava motivoida taitavampia oppilaita tarjoamalla myös heille haasteita. Tärkeää on oppilaiden kasvattaminen siihen, että musiikin tunneilla opiskellaan eikä vain pidetä hauskaa.

”Tää on se vapaatunti tää musiikin tunti, että siitä asenteesta pois.”

Lyyli on samoilla linjoilla. Tekeminen on ensimmäinen lähtökohta, jonka kautta pyritään avaamaan ovia laajasti musiikin maailmaan. Musiikki on osaltaan rakentamassa oppilaan kuvaa itsestään. Lyylin mielestä musiikinopetuksen tulisi tukea oppilaan henkilökohtaista kokemusta musiikista: Musiikki voi koskettaa jokaista. Jokainen voi löytää oman tapansa nauttia musiikista ja rakentaa näin myönteistä minäkuvaa.

”Että jos kerran osaa lyödä tahdissa kapulaa, niin en voi olla arvoton (naurua).” (Lyyli)

Kaikkien oppilaiden osallistuminen on tärkeää kummallekin opettajalle. Kun kaikki on saatu mukaan, päästään varsinaisen musiikkikasvatuksen äärelle. Musiikin kuluttajuus tulee käsitteenä esiin kummankin opettajan tarinoissa. Veera haluaa oppilaille jäävän hyviä muistoja musiikin tunteista. Tavoiteltavaa on avoin ja kiinnostunut asenne musiikkia kohtaan. Koulussa saadut positiiviset kokemukset voivat innostaa

myöhemminkin musiikkiharrastuksen pariin. Veeran mielestä asennekasvatus on kuitenkin mm. vähäisen tuntimäärän takia vaikeaa.

Toiminallisuus näkyy Veeran ja Lyylin ihanteissa. Lyylin kuvailemalla hyvällä musiikkitunnilla oppilaat ovat motivoituneita, rutiinit hoituvat ilman turhia muistuttamisia ja musiikkia päästään tekemään. Tekemisen ohessa vaihdetaan vähän kuulumisia ja tunnin lopuksi kaikki välineet päätyvät omille paikoilleen. Hyvillä tunneilla viihtyvät niin oppilaat kuin opettajakin.

”Mul oli esimerkiksi tuolla pari semmosta ryhmää, et ne oli mun mielestä ihan mahtavia ne tunnit. Niinku, oli ihan tosi kivaa.”

Aika kuitenkin rajoittaa monipuolisten tuntien toteutumista. Veeran koulussa on tavallisesti käytettävissä yhdelle luokalle 45 minuuttia kerran viikossa. Veera ei ehdi toteuttaa montaa työtapaa yhden tunnin aikana mutta pyrkii siihen, että oppilaat pääsevät joka tunnilla kuitenkin tekemään jotakin:

”Ihannetunti on mun mielestä se, et siellä tehdään jotakin. Joku pieni pätkä tehdään.”

Veeran työtä vaikeuttaa oman luokkatilan ja opetusvälineiden puute. Nuoren opettajan vaatimustaso ei ole epärealistinen. Veera kuvailee hyviä musiikinopettajan työolosuhteita:

”Iso tila, ei pulpetteja, lattiaa, bänditila ihan erikseen, joku vaikka koroke missä ne bändikamat on koko ajan siinä. Kaikki viimmesen päälle niinko kaapeissa, piuhat kerittynä, kitarat paikoillaan.”

Veeran ja Lyylin musiikinopetuksen ihanteet ovat hyvin samankaltaisia. Toiminnallisuus ja asennekasvatus koetaan tärkeiksi. Musiikinopettaja ohjaa toimintaa, johon kaikilla on mahdollisuus osallistua. Jokaisella oppilaalla on oikeus tekemiseen ja sitä kautta jokainen voi löytää oman tapansa lähestyä musiikkia. Luokan varustus ja hyvät työolosuhteet ovat tärkeitä, mutta ne ovat kuitenkin vain välineitä kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Nämä nuoret opettajat pystyivät nimeämään työtään ohjaavia arvoja ja ihanteita, jotka tulivat esiin monella tapaa keskustelujen aikana. Veeran ja Lyylin tarinoissa korostuvat samat arvot, joita ovat mm: tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, rehellisyys, itsensä ja toisten kunnioittaminen sekä suvaitsevaisuus.

”Haluaisin ottaa ne vastaan silleen, että tervetuloa, kiva kun tulit tänne. Että nuoret saa ihan tarpeeks sitä semmosta niinku skeidaa naamallee, että sä oot hankala, älä tuu tänne, mee ulos.”
(Lyyli)

5.4 Törmäyskurssilla

Moninaiset odotukset herättävät väistämättä arvokysymyksiä ja jopa ristiriitoja, joita tulee esille myös Lyylin ja Veeran tarinoissa. Toukonen (2002) määrittelee kolme opettajan työn arvo-ongelmaa, jotka edellyttävät kannanottoa suuntaan tai toiseen.

- 1) Ristiriitatilanteet
- 2) Arvo-opetus
- 3) Piilovaikuttaminen eli indoktrinaatio

Lähtökohdiltaan opettaja on virkamies ja hänen tulee hoitaa tehtäväänsä työnantajansa päämäärien suuntaisesti. Opettajan on toimittava virkansa edellyttämällä tavalla, vaikka yksityishenkilönä toimisikin ehkä toisin. Tähän liittyy oleellisesti professioideologia: opettaja on ammattikuntansa edustaja ja linja tulee säilyttää yhtenäisenä. (Toukonen 2002, 109-110.)

Yhteisen linjan pitäminen myös käytännön tasolla on vaativaa. Vaikka periaatteessa toimitaankin yhteisten sääntöjen mukaan, on käytännön velvollisuuksista helppo luistaa. Nuoret opettajat kokevat velvollisuudekseen pitää kiinni yhteisistä sopimuksia erityisen tarkoin. Lyylin mielestä vanhempien opettajien ”lusmuilu” hyväksytään helpommin.

”Opettajat, jotka ovat olleet vuosikausia töissä, niin se on niinku, ne on jokainen löytäny oman paikkansa ja sen, semmosta lusmuilua, niin todetaan vaan, että aijjaa. Se on hyväksytyy.”

Ristiriitatilanteiden käsittelyä helpottavat yhteiset säännöt ja toimintamallit, mutta arvoihin liittyy paljon myös sellaisia kysymyksiä, joihin ei ole olemassa ohjeita ja joita ei voi ennakoita. Erityisesti oppilaiden kohtaamisessa opettajan tulee ymmärtää sääntöjen mukaiset tai niiden vastaiset viestit ja kasvattajana käsitellä niitä rakentavasti

(Ketonen 1993). Ristiriitatilanteet eivät välttämättä tarkoita vain hetkellistä ja ohimenevää tilannetta. Opettajan ja oppilaan (tai oppilaan vanhempien) arvot tai käsitykset hyvään opettamisesta voivat poiketa huomattavasti toisistaan, jolloin ristiriitatilanteita syntyy samasta syystä toistuvasti.

Aineistossa esiintyy kahdentyyppisiä ristiriitatilanteita: Hetkellisiä ristiriitoja ja periaateristiriitoja. Hetkellisillä ristiriidoilla tarkoitan esimerkiksi sopimatonta käyttäytymistä tai erimielisyyttä, jotka ovat usein ratkaistavissa nopeasti. Periaateristiriidat näyttävät aineistoon perustuen olevan sellaisia, joita ei välttämättä voida ratkaista kumpaakin osapuolta tyydyttävällä tavalla. Asioista voidaan olla eri mieltä, mutta sen ei tarvitse estää toimintaa.

Opettajaa velvoittavat opettajaroolin odotukset myös ristiriitatilanteissa. Aineistossa on useita mainintoja siitä, miten opettajalla on ”velvollisuus suuttua” asioista, joista ei yksityishenkilönä suuttuisi. Eräs esimerkki näistä on luokassa kiroileminen.

”Et sellanen rooli on erittäin hankalaa ja välillä sen miettiminen, että miten mä reagoin siihen, että. Mistä asioista mulla ois niinku velvollisuus suuttua.”(Lyyli)

Arvo-opetus on tietoista toimintaa, joka voi koskettaa oppilasta suorana puheena tai epäsuorasti esimerkiksi oppikirjojen välityksellä. Tällöin tavoiteltavat ihanteet, arvot ja asenteet ovat jo ennakkoon määritelty ja päänvaivaa tuottaa lähinnä niiden toteutuminen käytännössä. Käytännön ongelmiin on löydettävissä pedagogisia ratkaisuja, mutta onko arvokasvatuksen vaikeus vain pedagoginen? Arvo-opetukseen liittyy ratkaisemattomia eettisiä kysymyksiä. Mihin arvoihin koulu kasvattaa? Mihin sen tulisi kasvattaa? Ristiriitaisuuksista huolimatta arvo-opetus on opettajan ammattiin liittyvistä arvokysymyksistä se, jota voidaan muovata ja kehittää tietoisilla ratkaisuilla. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa arvo-opetukseen monellakin tavalla toimimalla, sekä luokassa että opettajainhuoneessa ja kokouksissa.

Arvokasvattaminen on välillä hyvinkin konkreettista. Lyyli kuvaa erästä spontaania tilannetta:

”Mä yhelle luokalle pidin semmosen saarnan kun ne hutki toisiaan siellä kirjoilla, haukku ja oli vähä semmosta kiusaamista, niin sitten mä niitä seisotin vartitunnin ja pidin puhuttelun. Että kun te lähдете yläasteelta, niin on aivan sama muistattekste mikä on Beatlesin eka levy tai että mikä

on Madonnan suurin hitti. Että se on aivan toisarvosta, tai että te muistatte historiasta jonkun vuosiluvun tai mitä ikinä. Kun te osaisitte niinku kohdella ihmisinä toisianne, sillain oikeudenmukaisesti ja rehellisesti ja toista kunnioittaen ja itseään kunnioittaen. Se ois niinku kaikkein tärkein asia ja sitä me yritetään opetella tääl koulussa.” (Lyyli)

Ketosen (1993) mukaan arvo-opetuksen tulee luoda pohjaa elämän kriisien hallintaan ja mikäli se tässä epäonnistuu, on arvo-opetuksen tärkein tehtävä laiminlyöty. Tätä arvokasta tehtävää voidaan lähestyä monesta näkökulmasta. Launonen (2000) esittelee tutkimuksessaan viisi erilaista näkökulmaa lähestyä koulun arvokasvatustehtävää:

- 1) Arvojen siirtäminen
- 2) Arvoneutraalisuus
- 3) Arvojen selkiinnyttäminen
- 4) Eettisen pohdinnan kehittäminen
- 5) Moraalisen perustelutaidon kehittäminen

(Launonen 2000, 35-36.)

Lyylin ja Veeran tarinoissa arvokasvatus tulee esille arvojen selkiinnyttämisen, eettisen pohdinnan ja moraalisen perustelutaidon kehittämisen muodoissa. Arvot ovat läsnä kaikessa toiminnassa eikä vain silloin, kun opettaja ”saarnaa” luokalle toisten kunnioittamisesta. ”Saarnaamisellakaan” ei ole tarkoitus siirtää arvoja, vaan herättää oppilaita ajattelemaan toimintansa tarkoitusta. Lyyli ja Veera ovat kertoneet arvoista, joita haluaisivat oppilailleen välittää, mutta kumpikin tunnustaa tehtävän vaikeuden. Arvoja voidaan välittää vain toiminnan kautta, mutta on eri asia, mitä arvoja oppilas lopulta omaksuu osaksi arvomaailmaansa.

Piilovaikuttaminen on arvokasvatuksen kentän ongelmallisin osa. Piilovaikuttaminen voi olla koulun arvojen mukaista, jolloin voidaan oikeastaan puhua piilokasvattamisesta. Vaikuttaminen voi olla myös negatiivista ja ristiriitaisiin arvoihin suuntaavaa. Opettaja voi toimia tietoisesti tai tiedostamattaan. Mikä on tietoisien negatiivisen vaikuttamisen ja aivopesun tai käännättämisen ero? Mikä on arvokasvattamisen ja aivopesun ero? Vaikuttamisen motiivi. (Toukonen 2002, 112-115.)

Vaikka lähtökohtana haluttaisiinkin pitää opettajaa, joka pyrkii kaikessa hyvään ja välttää kyseenalaisia keinoja päämääriensä saavuttamiseksi, voi opettaja vaikuttaa oppilaaseen negatiivisesti myös tiedostamattaan. Aineistossa tulee esiin, että myös koko kouluyhteisö voi olla piilovaikuttamassa yleisiin asenteisiin. Esimerkiksi oppilaiden kiinnostusta ja arvostusta musiikkia kohtaan voi olla vaikea herätellä hyvin puutteellisilla opetusvälineillä. Veera kertoo:

”Pitäis oikein ottaa valokuvia niistä (välineistä) että olis niinko aika hyvä! (Naurua) Onhan se valtion tila, että kai siellä kuvata saa. Et kyllä mä oon oppilaille yrittänyt sanoa, että tämä nyt ei oo ollenkaan, niinko näitein laitteitten pitäis olla.”

Aineistossa näkyy selvästi, että arvot tulevat koulussa esiin hyvin monimuotoisina. Ainakin pieniä ristiriitoja kohdataan päivittäin. Periaatekysymyksistä voidaan olla eri mieltä, mutta koulun arki pyörii kaikesta huolimatta. Tärkeäksi taidoksi nouseekin ristiriitojen sietäminen ja omaan ammattitaitoon luottaminen.

Opettaja on ihminen, jolla on oma arvomaailmansa. Tämä arvomaailma ei aina kohtaa koulun tai vanhempien arvomaailman kanssa. Opettajalla on oikeus omiin arvoihinsa, mutta hänen tulee kunnioittaa myös toisten arvoja ja pystyä keskustelemaan myös näistä ristiriidoista avoimesti ja positiivisessa ilmapiirissä. Hänen tulee välttää kasvatettavan arvojen tarkoituksellista muovaamista omiensa kaltaisiksi. (Ketonen 1993.)

5.5 Arvot nuoren opettajan apuna

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, opettajat ammattikuntana asettavat automaattisesti jäsenelleen tiettyjä odotuksia (esim. Räsänen 1994, Toukonen 2002). Yksittäinen opettaja edustaa itsensä lisäksi aina myös koko ryhmäänsä. Opettajien ammattijärjestö OAJ julkaisi vuonna 1998 artikkelikokoelman ”Puheenvuoroja opettajan etiikasta” opettajien arvopohdintojen tueksi.

Opettajan perustehtävä ja vastuu määritellään opetustyötä koskevassa lainsäädännössä ja normistossa, ja opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällöstä. Ammattietiikka ei

perustu ulkopuoliseen kontrolliin tai pakkoon, vaan on lähtöisin ammattikunnan sisältä ja yhteisistä periaatteista (Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998).

Kyseisessä OAJ:n julkaisussa esitellään opettajan eettiset periaatteet, joiden yhtenä lähtökohtana on käytetty YK:n ihmisoikeuksien julistusta. Periaatteiden taustalla olevat arvot ovat: Ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus.

Ihmisarvo

Ihmisarvo on kaiken toiminnan lähtökohta. Tähän perusarvoon liittyy tiiviisti humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen. Ihmisarvo asettaa kaikki oppilaat samalle tasolle, yhtä arvokkaiksi ihmisiksi, joita jokaista tulee tästä syystä kunnioittaa. (Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998, 75.)

Ihmisarvo, erityisesti oppilaiden ihmisarvo näyttäytyy tarinoissa vahvana absoluuttisena arvona, jonka merkitystä ei missään kohtaa kyseenalaisteta.

”Mun mielestä se on kaikkein tärkein läksy täällä, vielä niinku aikuisiälläkin semmosen oman ihmisyyden kunnioittaminen ja sitte sen toisen. Että se on kaikkein hankalinta varmasti.” (Lyyli)

Totuudellisuus

Totuudellisuus laajassa merkityksessä tarkoittaa ennen kaikkea rehellisyyttä kaikessa vuorovaikutuksessa. (emt.)

Niin Lyylin kuin Veerankin tarinoissa näyttää totuudellisuus olevan tärkeä lähtökohta opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Kuten esimerkiksi Lyyli jo aikaisemmin totesi, nuoret ovat yllättävän aitoja. Oppilaiden sijaan ongelmia esiintyy työyhteisön parissa. Veera kertoo:

”Tuolla varsinkin, että semmosta ihme kiertelyä ja kaartelua. Niinku sitä totuutta saa kauan etsiä ja mun mielestä se pitäis olla niinku näkyvillä. Et se on semmonen, mikä isketään niinku jalustalle ja kiillotetaan, että tässä. Asiat tehdään näin. Et miksi se totuus pitää piilottaa todella todella monen lukon taakse, ennen kuin sen voi löytää.”

Totuudellisuuden ilmentymänä voi pitää myös opetussuunnitelmien noudattamista. Ristiriitaisista toiveista ja moninaisista odotuksista huolimatta Lyyli ja Veera

noudattavat opetussuunnitelmaa ja toteuttavat parhaansa mukaan asiapapereissa määriteltyä opetusta.

Oikeudenmukaisuus

Oikeudenmukaisuus sisältyy aina konkreettisimmin opettajan antamaan arviointiin, mutta sen tulee olla läsnä kaikessa koulun toiminnassa, koskien yksittäistä oppilasta, ryhmää ja koko työyhteisöä. (emt.)

Pohdinnat oikeudenmukaisuudesta liittyvät nuorten opettajien tarinoissa lähinnä arviointiin ja sen vaikeuteen. Toinen pohdinnan aihe on oikeudenmukaisuus työyhteisössä. Veeran tarinassa käy hyvin ilmi, miten perusarvoista lipsuminen työyhteisössä aiheuttaa ongelmia monella tasolla.

”Kaikki ei kyllä aina ole niin oikeudenmukaista. Menee jollain ihmeen mielistelyllä ja suhteilla ilmeisesti sinne, niinku oikeudenmukaisuudet tosiaan. Jonkun mielestä ne asiat voi olla oikeudenmukaisia mutta mun mielestä ei.” (Veera)

Vapaus

Kaikkien pitää tuolla istua samaan arvomaailmaan ja justiin. Tai jos on niin, on parempi olla hyvin hiljaa siitä arvomaailmastaan. (Veera)

Opettajan vapaus on sidoksissa opettajan työtä ohjaaviin normeihin, lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. Toteutuuko vapaus opettajan työssä? Rajoittavia tekijöitä voivat olla mm. negatiivisten reaktioiden pelko ja omat ennakkoluulot. (emt.)

Eettiset periaatteet ja opettajan työtä ohjaavat arvot sisältävät monia haasteita jokaiselle kouluyhteisölle. Omakohtaisen pohdiskelun lisäksi työyhteisöissä käydään aika ajoin yhteisiä arvokeskusteluja. Ellei muulloin, niin ainakin uutta opetussuunnitelmaa hahmoteltaessa. Arvokeskustelujen onnistuminen riippuu paljon esimiehen suhtautumisesta (Räsänen 1994, 188). Veeran koulussa rehtorin suhtautuminen näkyi keskustelun tasossa.

”Vähän tuolla tuntuu, että kun tehdään niitä arvokeskusteluja, tai siis niin pitäis käydä, niin katotaan vaan, että mitähän me on siihen viime vuonna kirjoitettu. Että voisko sen jotenki samalla tavalla tai vähän vaihtaa ja laittaa uusiks. Että kanslisti pystys hoitamaan sen saman.” (Veera)

Arvokeskustelut tai koulun arvojen selkeä osoittaminen voisivat auttaa myös nuorta opettajaa selkeyttämään omia arvojaan ja asettumaan paremmin uuden työyhteisönsä jäseneksi. Veeran mielestä todellisen arvokeskustelun puute näkyy koulun arjessa.

”Varmaan ainakin jokaisella opettajalla olis mukavampi olla siellä kun tietää miksi siellä on ja mitä siellä tekee. Ja se, että sais tuen muilta sille omalle työllensä.” (Veera)

Perusarvoja voisi tarkastella laajemminkin kirjallisuuden valossa, mitä en tässä yhteydessä näe tutkimuksen kannalta oleelliseksi. Tärkeämpää on havaita arvojen vaikutus nuoren opettajan arkeen. Perusarvot näyttäytyvät arjen tasolla, vaikka niiden voisi kuvitella jäävän hienoiksi lauseiksi opetussuunnitelmien sivuille. Perusarvojen vaaliminen tai laiminlyönti näyttää vaikuttavan paljonkin haastateltavien työhön ja työhyvinvointiin.

6 KOHTAAMISIA

Pääosa aineistosta on kertomuksia arvojen kohtaamisista käytännön tasolla. Keskeisiksi aihealueiksi muodostuvat musiikin asema oppiaineena ja arvostus yleensä sekä musiikinopetuksen sisällöt. Veeran tarinassa myös musiikinopetuksen ja vakaumusten yhdistämisen ongelma tulee vahvasti esiin. Käsittelen aihetta lähemmin luvussa 6.3.

6.1 Onhan musiikki tärkeää?

Lyylin koulussa musiikilla on pitkän musiikkiluokkaperinteen takia vahva asema, mutta opettajan on kuitenkin pidettävä aineensa puolia. Musiikin arvostus ja erityisesti musiikkiluokkien arvostus näkyy konkreettisesti opetusvälineissä ja tuntimäärissä. Lyylin mielestä kiitos luokan hyvästä varustelusta kuuluu ennen kaikkea musiikinopettajalle, jonka sijaisuutta Lyyli parhaillaan tekee.

Tiukkoina taloudellisina aikoina hyvät esitykset ovat tärkeässä roolissa musiikin puolesta puhuttaessa. Koulussa painotetaan luonnontieteitä ja matematiikkaa, valinnaisaineista tingitään. Lyylin koulussa musiikki on yksi harvoista aineista, joissa tavalliset luokat ovat kokonaisina. Tämä tarkoittaa usein yli 30 oppilaan ryhmiä. Taloudellisesti tiukat ajat pakottavat opettajat taistelemaan aineensa puolesta, mikä ei ainakaan paranna työilmapiiriä.

”...ja niitä, kaupunki kiristi edelleen, että viimeiset opettajankokoukset oli hyvin kireässä ilmapiirissä kun tulee ylemmältä taholta käsky, että tunnit vähenee ja raha vähenee ja sitte kuitenkin lisää tulis oppilaita. Niin siinä on sitte hankala miettiä, että siinä jokainen saa taistella oman aineensa kanssa.” (Lyyli)

Sama ilmiö näkyy myös Veeran koulussa. Rahaa välttämättömiin hankintoihin ei ole, ainakaan musiikinopetuksen tarpeisiin. Rahaa tuntuu löytyvän helpommin käsityön ja kuvaamataidon materiaalihankintoihin kuin kitaran kieliin. Veera kokee joutuvansa puolustamaan tai ainakin perustelemaan musiikinopetuksen tarpeellisuutta päivittäin. Musiikin asema näkyy Veeran koulussa huonon varustelun lisäksi myös siinä, että

musiikinopettajaa ei välttämättä huomioida tärkeissä asioissa samalla tavoin kuin muita aineenopettajia.

”Ehkä jotakin asioita voi olla niinku, et ne ei vaan huomioi. Et jollekin muulle aineenopettajalle ne ehkä sanois sen asian. Et ne pitää sitä tärkeänä, aattele nyt vaikka matematiikka. Et viesti menee perille, että huomaahan se nyt tehdä sen näin mutta ehkä musiikin kohdalla joskus ajatelaan, että ei oo tarviskaan sitä tehdä.” (Veera)

Musiikinopetuksen tarpeellisuuden perusteleva näyttää haastatteluiden perusteella olevan musiikinopettajille tuttua. Niukkoina taloudellisina aikoina kyky ”puolustaa” ainettaan korostuu. Musiikinopetuksen tarpeellisuutta voidaan perustella eri lähtökohdista.

Housen ja Leonhardin (1972) mukaan musiikinopetuksen tärkein päämäärä ja tarkoitus on kehittää jokaisessa oppilaassa piilevät esteettiset voimavarat korkeimmalle mahdolliselle tasolle. Käytännössä tämä päämäärä toteutuu tuomalla monipuolisia, merkittäviä musiikillisia kokemuksia jokaisen lapsen ulottuville. Leonhardin ja Housen musiikkikasvatuksen ja musiikinopettamisen perustelun pohjana on esteettinen lähtökohta; jokaisella lapsella on oikeus esteettisten voimavarojensa kehittämiseen ja musiikinopetuksella on tärkeä rooli tässä prosessissa. (House & Leonhard 1972, 2-31.)

Leonhardin ja Housen musiikinopetuksen perustelu on epäilemättä ylevä ja osin pätevä vielä nykyistä musiikinopetusta ajatellen. Esteettiselle ajattelulle pohjaava perustelu tuskin vakuuttaisi tämän päivän rahoista ja tuntikehyksistä päättäviä henkilöitä. Ajat ovat muuttuneet 1970-luvulta 2000-luvulle tultaessa, esteettinen ajattelu on väistymässä praksiin tieltä (esim. Juvonen 2000, 12-18.). Opetussuunnitelman perusteista 1994 musiikinopetukselle on löydettävissä seuraavia perusteluita:

- 1) Musiikki tukee luovuuden, tunne-elämän ja arvomaailman kehitystä.
- 2) Musiikinopetus tukee yhteistoiminnallisuuden kautta koulun sosiaalista kasvatusta.
- 3) Musiikinopetus edistää paikallista kulttuurielämää ja kannustaa kulttuuriharrastusten pariin.
- 4) Musiikinopetus vahvistaa taiteellista yleissivistystä.

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.)

Musiikinopetus nähdään vuoden 1994 OPS:n perusteissa muita aineita ja kasvatuksen päämääriä tukevana aineena. Vaikka opetussuunnitelman perusteiden tehtävä ei ole perustella oppiaineiden merkityksellisyyttä, voi musiikinopettaja löytää tukea ajattelulleen kyseisestä kirjasesta. Tässä yhteydessä on syytä mainita, että käytän tarkoituksella ”vanhan” opetussuunnitelman perusteita, koska se oli voimassa vielä haastatteluhetkellä ja haastateltavani perustivat näkemyksensä sen pohjalle opetussuunnitelmista puhuttaessa.

Lyyli ja Veera perustelevat musiikin opettamisen tärkeyttä tiivistetysti kolmesta näkökulmasta: Musiikki osana arkielämää, musiikki osana ihmisen hyvinvointia ja kehitystä sekä musiikki itsessään arvokkaana taidemuotona. Musiikinopettajien ajatukset näyttäytyvät samansuuntaisina myös muualla maailmassa. Esimerkiksi Yhdysvaltojen musiikinopettajien keskusjärjestö, Music Teachers’ National Association, listaa jäsenjulkaisussaan (National Standards for Arts Education Summary Statement 1994) taideaineiden, samalla siis myös musiikinopetuksen perusteita seuraavasti:

1. Musiikki itsessään on arvokasta ja jo sinällään opettamisen arvoista. Musiikki on osa kulttuuria ja sen tuntemus kuuluu yleissivistykseen.
2. Musiikki on integroitunut jokaisen ihmisen arkielämään. Musiikin, kuten kaikkien taiteiden monimuotoisuuden ymmärtäminen ja perustaitojen hallinta lisää mahdollisuuksia vaikuttaa arjen mielekkyyteen, elämänlaatuun.
3. Taiteet ravitsevat mielikuvitusta. Ne toimivat siltana ajatusten ja toiminnan välillä ja auttavat näin hahmottamaan elämää uusilla tavoilla.

Musiikinopetuksen perustelut ovat muuttuneet aikojen kuluessa. Vuoden 1994 perustelut, niin kotimaiset kuin ulkomaisetkin, kuvastavat taustalla vaikuttavia ajatuksia musiikin tarpeellisuudesta. Musiikkia on tarpeellista opettaa käytännön syistä; onhan se osa kulttuuria ja arkipäivää. Musiikki tarjoaa tien itsensä toteuttamiselle, itsensä ilmaisemiselle ja kehittämiseksi ja näin ollen se edistää myös sosiaalista vuorovaikutusta.

Lyylin ja Veeran tarinoista käy ilmi, että musiikkia ei arvosteta automaattisesti. Jonkun on tehtävä työtä sen eteen, että yhteisössä huomataan aineen merkitys. Veeran koulussa tämä työ on vasta alussa, Lyylin koulussa musiikkia jo arvostetaan. Lyyli tietää kuitenkin, että häntä edeltänyt opettaja on tehnyt paljon työtä asian eteen. Arvostus ei tule itsestään.

”Mä olen sitä mieltä hyvin vahvasti, että se on niinkun. Joku teke sen työn ennen sua ja sitten se on oookoo, niinku mulle kävi nytten että. Ei mun tarvinnu todistaa, että musiikki on ihan kivaa. Ja nuoret tykkää siitä. Mutta siis, näin se on. Jonkun on se työ, tehtävä se homma.” (Lyyli)

6.2 Mitä pitäisi opettaa?

Ihminen joutuu tahtoen tai tahtomattaan selvittämään suhteensa taiteeseen (Ruismäki 1994, 238). *“Yksilön musiikkiharrastuksen saama ilmenemismuoto on sidoksissa hänen elämäänsä, siinä vaikuttaviin arvoihin, asenteisiin sekä elämäntavan ilmentäviin sosiaalisten, taloudellisten, taiteellisten ja yhteiskunnallisten valintojen muodostamaan verkostoon ”* (Juvonen 2000, 27). Tämän perusteella musiikillinen toiminta ei ole arvotodellisuudesta irti, vaan osaltaan sen ilmentäjä. Jos tätä havaintoa soveltaa musiikinopettajan työhön, voidaan perustellusti ajatella musiikinopettajan välittävän toiminnallaan yhteiskunnan, koulun ja omia musiikillisia arvoja ja arvostuksia.

Arvostukset ja arvoerot tulevat selkeästi esiin musiikkityyliä kohdalla. Musiikkityyliä ei voi määrittellä pelkästään musiikillisten aineksien kokonaisuutena. Käsite on paljon laajempi. Musiikkityyli edustaa alakulttuuria, johon kuuluu oman musiikillisen kielen lisäksi oma tietoisuus, normisto, arvomaailma, tyylin harjoittajat ja kuulijat, organisaatiot sekä asema historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Musiikkityylit voidaan karkeasti jakaa taide-, populaari- ja kansanmusiikkiin. (Juvonen 2000.)

Tässä yhteydessä taide - etuliite määrittää ns. klassiseksi musiikiksi kutsuttua musiikkityyliä, eikä sillä ole varsinaista arvomerkitystä. Sanan voi kuitenkin tulkita toisinkin. Taide käsitteenä on laaja mutta musiikinopetuksen kohdalla osin ongelmallinen. Musiikki on koulussa taideaine ja taiteen ilmeneminen yhdistetään

helpommin klassiseen kuin populaarimusiikkiin (esim. Ruismäki 1994, 246). Taide voi taidemusiikista puhuttaessa olla erästä musiikkityyliä määrittävä sana tai samaista musiikkityyliä luokitteleva ja arvottava tekijä (esim. Ruismäki 1994, 247). Kärjistetysti voidaan kysyä, jos jokin musiikkityyli on taidemusiikkia, voivatko muut musiikkityylit olla yhtä lailla taidetta?

Jokainen musiikkityyli sisältää oman kulttuurinsa ja musiikinopettaja tekee valintoja näiden kulttuurien välillä. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että ”Oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri osa-alueita” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97). Opetussuunnitelman puitteissa tyylillisesti tasa-arvoinen opetus on täysin mahdollista. Kuitenkin oppilaiden musiikillinen erityisorientaatio vaikuttaa opettajien asennoitumiseen. Opettajien kannustus näyttää Juvosen tutkimuksen (2000) mukaan suuntautuvan lähinnä taidemusiikkiin, gospelmusiikkiin ja kansanmusiikkiin suuntautuneisiin orientaatioryhmiin. Sen sijaan opettajat suhtautuminen oli negatiivista hevi- ja punk-orientoituneisiin ryhmiin. Juvosen (2001) mukaan korkeakulttuuriin, uskoon ja kansanperinteeseen suuntautunutta mielenkiintoa tuetaan kouluaikana.

Eri musiikkityylien asema ja arvostus tulevat vahvasti esiin aineistossa. Lyylin ja Veeran tarinoista on löydettävissä Juvosen (2001) tutkimusta mukailevaa musiikkityylien eriarvoisuutta. Haastateltavat suhtautuvat itse hyvin tasa-arvoisesti kaikkeen musiikkiin, mutta ympäristö asettaa paineita suuntautua opetuksessa enemmän tiettyihin musiikkityyleihin. Tasa-arvoista suhtautumista eri musiikkityyleihin selittää Veeran mielestä koulutus.

”Jos aattelee koulutusta niin siellähän on niin tasa-arvoisia kaikki. Että on jaettu tunnit eikä siellä niinko mitenkään ainakaan opiskelijoille heijastu se että talon sisällä tapeltais jostakin tuntijaoista että saako nyt bändisoittoon näin paljon tunteja vai meneekö se nyt tuolta kuorolaulusta pois.”

(Veera)

Veeralla on kokemusta myös toisenlaisesta suhtautumisesta. Veeran aikaisemmat musiikkiopinnot ovat painottuneet klassiseen musiikkiin, osin olosuhteiden pakosta. Veera aloitti 1980-luvulla musiikkiopistossa, jolloin mitään kevyttä musiikkia ei saanut soittaa kyseisessä koulussa. Kriittinen suhtautuminen vain klassisen musiikin korostamiseen ja kiinnostus myös muuhun musiikkiin ovat luoneet hyvän pohjan

myöhemmille opiskeluille ja sittemmin musiikinopettajan työlle. Musiikki on arvokasta ja opettamisen arvoista kaikessa moninaisuudessaan.

Myös Lyyli kokee tärkeäksi tuoda esille musiikin monimuotoisuutta opetuksessaan.

”...että musiikki on mielenkiintosta ja se on hienoa ja hauskaa ja niin monipuolista ja siitä löytyy niin montaa musiikkityyliä ja vois niinku laajentaa sitä musiikkikenttäänsä. Et on muutaki kun Eminem.” (Lyyli)

Käytännössä oppikirjat ohjaavat paljon sisältöä ja tapaa, jolla eri musiikkityylejä musiikkitunneilla käsitellään. Kirjat ovat osoittautuneet usein puutteellisiksi tai totuttuja kaavoja noudattaviksi ja niissä käsitellää vain hyvin rajallinen määrä tyylejä. Lyyli ja Veera ovat tehneet samansuuntaisia havaintoja yläluokille käytettävissä olevista oppimateriaaleistaan. Oppikirjojen tyyllinen tarjonta on varsin rajoittunutta. Bändimateriaalia on runsaasti tarjolla, mutta muutakin täytyisi opettaa.

Aineiston valossa oppikirjoissa käsitellään hyvin rajallinen määrä eri musiikkityylejä ja opettajat ovat joutuneet kokoamaan materiaalia monista eri lähteistä. Kansanlauluja on oppikirjoissa niukasti ja lähestymistapa klassiseen musiikkiin usein kaavamainen. Populaarimusiikin puolella puolestaan viisi vuotta on pitkä aika eivätkä oppikirjat voi millään tarjota tuoretta tietoa jatkuvasti uusiutuvista trendeistä. Lyyli ja Veera ovat tottuneet etsimään ja kokoamaan opetusmateriaalia. Ajan hermolla pysyminen vaatii viitseliäisyyttä.

”Että kyllä löytyy materiaalia jos jaksaa ehtiä. Ja niinku viitti. Se vaatii hirveesti opettajan aktiivisuutta.” (Lyyli)

Ideaalitilanteessa koulun tarjoama monipuolinen musiikkikasvatus palvelisi tasapuolisesti tiedollisia ja muita yleisemmällä tasolla liikkuvia kasvatustavoitteita. (Juvonen 2000, 17). Opetettavien tyylien valintaa eivät välttämättä rajoita vain taustalla piilevät asenteet ja arvostukset. Tyylien kirjon hallinta vaatii opettajalta yhä laajalaisempaa osaamista.

Tyyllisesti rikas ja monipuolinen musiikinopetus tarkoittaa moniarvoistumista mutta toisaalta laajentaa ymmärrystä tästä moniarvoisuudesta. Nuorten musiikillisten ja tyyllisten suuntautumisien tasa-arvoisuus ja sen näkyminen opetuksessa voisivat lisätä

koko musiikin arvostusta oppiaineena nuorten keskuudessa ja näin ollen lisätä kiinnostusta myös vapaaehtoiseen musiikin harrastamiseen. Kiinnostus soitto- ja lauluharrastukseen on voimakkainta juuri 10-14-vuotiailla (Tilastokeskus 2001). Tyylien tasa-arvo tai siihen pyrkiminen voisi olla pedagogisessa mielessä järkevää ja oppilaita motivoivaa.

6.3 Musiikkia ja uskontoa

”Esimerkiksi mulla oli semmonen soittajaiset tapahtuma nyt keväälläköhän se oli, niin mulle tuli sen päivän aikana niinku kyselemään, lähinnä tyttöjä mutta varmaan niinku niin monta ihmistä, mä olin välituntivalvojana. Että pitääkö meidän tulla sinne kuuntelemaan, että eikö me saada mennä tietokonehuokkaan. Et ei me tulla sinne, ei me voida tulla sinne, pitääkö meidän tulla sinne.” (Veera)

Musiikin ja uskonnon suhde tulee esiin kummankin haastateltavan tarinoissa. Lyyli on tietoinen, että koulun alueellisesta sijainnista johtuen hän ei ole joutunut asian kanssa juurikaan tekemisiin. Lyylin ei ole tarvinnut miettiä vakavammin opetussisältöjä tästä näkökulmasta.

Veera puolestaan työskentelee Pohjois-Pohjanmaalla, jossa erityisesti lestadiolaisuus on voimakasta. Ongelmalliseksi ovat tulleet opetussuunnitelmiin kuuluva poulaarimusiikki ja jossain määrin myös rytmikäs kansanmusiikki. Osa vanhemmista on ehdottomasti sitä mieltä, ettei näitä kuuluisi opettaa tai ainakaan heidän lapsensa eivät saisi tunneilla osallistua näiden aiheiden käsittelyyn.

”Just tää pop rock puoli että semmosta siellä ei oo ollenkaan tai ei saisi olla. En mä tiedä, onko se niin uusi ilmiö muka vielä tänäkin päivänä. Että oletetaan, tai niinko väheksytään sitä puolta. Ihemetellään, että jotain tärkeempääkin on musiikissa kuin mitä ne opettaa, että miksi ne ei käy niitä.” (Veera)

Veera on törmännyt tähän ongelmaan ensimmäistä kertaa nykyisessä työpaikassaan. Hän ei ole saanut tietoa tai opastusta, kuinka musiikinopetuksessa tulisi huomioida lestadiolaiset oppilaat. Oppilaat itse eivät tuo asiaa suoraan esille ja vanhemmat ottavat

yhteyttä hyvin harvoin ja silloinkin vasta tilanteissa, jossa ristiriita on jo päässyt syntymään. Veeran mielestä tilanne on oppilaalle epäreilu erityisesti arvioinnissa.

Veera noudattaa koulun opetussuunnitelmaa, mutta opetussisällöt ovat ristiriidassa lestadiolaisten vanhempien toiveiden kanssa.

”Niin tulee vähän semmosia että miksi sitten, että voisko näitä sitten vaan jättää sitten käymättä tai oikeestaan mitä vois olla tai mitä ne odottaa on klassisen musiikin historia.” (Veera)

Koska asiasta ei voida suoraan keskustella, Veera on herkistynyt kuuntelemaan oppilaiden sanatonta viestintää. Vanhempien toiveet ja oppilaiden toiminta ovat usein ristiriidassa. Veera on joutunut miettimään levyraatien pitämistä ja bändisoitinten soittamista uudesta näkökulmasta.

”Mä oon ollu yllättyny, ku noita levyraateja on pidetty, niin siellä on ollu semmosia näytteitä ihmisiltä mitä mä en ikinä uskonu että tuo voi kuunnella tämmöstä. Varmaan niistä, mä aattelin sadasta oppilaasta, jotka tuo levyn, niin siellä tuo yks jonku gospelnäytteen. Kaikki muut on tätä, joko suomirokkia tai tätä räppiä, hiphoppia, dancea. Kaikkia semmosta. Jopa niinku semmosta kiroilua...”

Kaikki oppilaat ovat innokkaasti halunneet kokeilla bändisoittimia. Veera ei ole ryhtynyt rajoittamaan kenenkään kokeilunhalua, koska kenenkään kohdalla osallistumista ei ole kielletty tai rajoitettu. Kaikki oppilaat ovat halunneet soittaa bändisoittimia, kukaan ei ole kieltäytynyt.

Veeran koulussa on myös oppilaita, joiden vakaumus ei salli hengellistä musiikkia. Ristiriidat jopa yhden opetusryhmän sisällä voivat olla melkoiset. Aineenopettaja ei voi oppia tuntemaan jokaisen oppilaan taustaa ja vakaumusta eikä opetusta voi painottaa vain yhden ryhmän toivomusten mukaisesti. Veeran mielestä painotusryhmät voisivat olla mahdollinen ratkaisu alueilla, joilla musiikinopetuksen sisällöt aiheuttavat ristiriitaa hengellisten ryhmien kanssa.

Toistaiseksi Veera jatkaa opetustaan opetussuunnitelmansa mukaisesti ja on päättänyt kestää mahdollisen kritiikin, koska vaihtoehtoja ei juuri ole. Oppilailla on mahdollisuus kieltäytyä toiminnasta, jonka kokevat olevan vakaumustaan vastaan.

”Yritän niinko unohtaa semmoset, eli sen vaihtoehdon mä yleensä sanon ääneenkin että jos et halua laulaa niin ole hiljaa mutta ettei häiritä muita... jos ihan selkeesti sanoo että mä en halua ja mua ei kiinnosta ja mä haluan istua niin se on sitten siinä.” (Veera)

Veeran koulussa ongelmaksi on muodostunut se, ettei opettajilla ole yhteistä kantaa ristiriitatilanteiden varalle. Veera keskustelee ristiriitatilanteista kollegojen kanssa, mutta yhteistä linjaa opettajakunnalla ei ole. Veeran mielestä yhteinen linja olisi erityisen tärkeä niissä tilanteissa, joissa vanhemmat ottavat kouluun yhteyttä syyttävässä tai aggressiivisessä hengessä.

”Yhteinen kanta olis helpompi. Ei tulis itselle semmonen haavottuva ja paha olo siitä et joku saano jotakin. Et osaa niinku reagoida heti ja sanoo suoraan mitä tähän nyt vastataan.”

Yhteistä kantaa ei voi muodostaa ilman työyhteisössä käytyjä arvokeskusteluja. Kukaan ei kuitenkaan tunnu olevan halukas avaamaan keskustelua.

”Kukaan ei niinku uskalla lähtä siihen prosessiin, et se on niin jotenki vastenmielinen ja rankka, rankkaa niinku varmaan kaikille jotka siihen lähtee puhumaan niistä. Ja tietenki se, että onhan näitä opettajissakin henkilöitä, että se osaa opettajista koskettaa tosi läheltäkin.” (Veera)

Veera kertoo haastatteluissaan monia esimerkkejä ristiriidoista, joita musiikinopetuksen sisällöt ovat hänen koulussaan aiheuttaneet. Tämän aihepiirin ristiriidat jäävät lähes poikkeuksetta opettajan ja vanhemman välisiksi. Joskus vanhemmat ottavat yhteyttä suoraan rehtoriin. Oppilaat eivät osallistu näihin keskusteluihin. Veera kokee saavansa voimia juuri oppilailta, jotka ovat välillä yllättäneet avarakatseisuudellaan. Veeralla on kyseenalaistuksista huolimatta vahva luottamus ammattitaitoonsa ja arviointikykyynsä.

7 MUUTOSTEN KENTÄLLÄ

Tutkimuksen aiheen rajaus perustuu oletukselle, että suomalainen kulttuuri, sen arvot ja normit muodostavat yhtenäisen ja omaleimaisen moraalisen kokonaisuuden, joka heijastuu myös suomalaisessa koulumusiikinopetuksessa. Suomalainen yhteiskunta toteuttaa tiettyjä ideologioita, jotka tekevät länsimaisesta maastamme oman kulttuurisen kokonaisuutensa. Nurmen mukaan ideologiat määrittelevät moraalin ja ohjaavat käytännössä toteutuvaa päätöksentekoa. (Nurmi 1988, 100-102.)

Suomalainen koulukulttuuri näyttäytyy Lyylin ja Veeran tarinoissa moninaisena muutosten kenttänä, jossa uudistukset ja muutosvastarinta kilpailevat jatkuvasti. Tässä luvussa esittelen niitä muutoksen ulottuvuuksia ja piirteitä, jotka tulevat aineistossa esiin.

Muutos ei ole aikamme ilmiö, vaan sitä on tapahtunut läpi ihmiskunnan historian. Aikaa 1900-luvun jälkipuoliskolta 2000-luvulle voidaan kuitenkin pitää tästäkin näkökulmasta poikkeuksellisenä. Hirven mukaan tämä murros on muuttanut yhteiskunnallisen todellisuuden lisäksi dramaattisesti myös koko maailmankuvaamme. Uusia piirteitä tälle ajalle ovat muutosten vauhti ja ennakoimattomuus. (Hirvi 1996, 16.)

7.1 Kovia arvoja

”Joku sanoi mulle, tais olla seiskaluokkalainen, että mitä mäkin tällä tehtaalla teen.” (Veera)

Yhteiskunnan muuttumista voidaan ajatella prosessina. Monilla muutoksilla on takanaan pitkä kehityshistoria ja nämä pitkät kehityslinjat luovat vähitellen edellytykset nopeille muutoksille. Hirvi (1996) jakaa aikamme murroksen tapahtuvaksi pinta- ja syvärakenteissa. Pintarakenteita on helpompi havaita. Pintarakenteiden muuttuessa muutosta tapahtuu myös syvärakenteissa, esimerkiksi arvoissa. Hirven mukaan itse

muutosprosessin kokeminen on yhtä tärkeää tietoisuuden jäsentäjä kuin itse muutoskin. (Hirvi 1996, 17.)

Miten tämä jatkuva muutos, joka ei sinänsä ole uutta, muuttaa kasvatustodellisuutta? Ainakin se tuntuu tuovan jatkuvasti uusia haasteita ja tehtäviä. Lyyli ja Veera tuovat esiin monessa yhteydessä taideaineita ja nimenomaan musiikinopetusta koskevat taloudelliset vaikeudet. Virkoja ei perusteta, tunteja on vähän, ryhmät ovat suuria, soittimia ei ole varaa hankkia.

”Musta tuntuu, että tällä hetkellä voi olla jonkinmoinen aallonpohja menossa, et ku aatteloo niinku musiikin tunteja. Aika moneessa koulussa, mitä mä oon niinu hakenu, tosiaan virkoja on aika vähän. Että etupäässä ne on niitä päätoimisia tuntiopettajien paikkoja ettei oo sitä kahtakymmentä yhtä tuntia, vaikka oppilasmäärät on paljon. Valinnaisaineryhmiä ei tuu.” (Veera)

Opettajat joutuvat todella käyttämään mielikuvitustaan, jotta opetussuunnitelman mukaista musiikinopetusta on mahdollista tarjota. Kaikesta päätellen mistään ei ole enää mahdollista tinkiä. Veera suhtautuu tulevaisuuteen kaikesta huolimatta positiivisesti. Jossain vaiheessa suunnan on pakko kääntyä.

”Mutta musta tuntuu, että kun nuoria opettajia tulee ja jos tuot uutta meininkiä ja intoa sinne, niin kyllä alkaa valinnaisaineita tulemaan. Kyllä mä nään silti niinku positiivisena sen, että varmaan tuntiakin tulee lähitulevaisuudessa.” (Veera)

Uusia tuulia on toteutettava niukoilla resursseilla. Samaan aikaan musiikista on tullut oppilaille jokapäiväistä viihdettä. Musiikilla näyttää olevan nimenomaan viihdyttävä tehtävä, eikä musiikkia välttämättä osata ajatella taidemuotona ja opiskelun arvoisena asiana. Vaikka oppilaat kuuntelevat musiikkia päivittäin, vaatii kuuntelemisen taito harjoittelua.

”Niinku tosiaan tuollakin on tuntunu joka luokan kans että ne ei oo tottunu tai opetettu kuuntelemaan jotakin. Se on vaan sitä taustamusiikkia. Ei osata kuunnella. Hyvin lyhkäisistä pätkistä ja helpoista ykskertaisista liikkeelle. Sais ne nyt eka siihen.” (Veera)

Oppilaille joutuu myös perustelemaan kunkin tehtävän hyötyä. Veeran mielestä musiikin opiskelua tarkastellaan hyödyn näkökulmasta. Vastaavat ilmiöt näkyvät myös Lyylin koulussa. Lyyli saa opettaa hyvin varustellussa luokassa, mikä ei kuitenkaan ratkaise kaikkia ongelmia. Hänen mielestään kyse ei ole koulukohtaisesta tai

murrosikään liittyvästä ilmiöstä, vaan laajemmasta koko nuorisokulttuuria ja yhteiskuntaa koskevasta asenteesta.

”Kodin ja koulun ja vielä laajemmin koko sen nuorisokulttuurin asenne on semmonen, että meille kaikki nyt ja heti ja äkkiä, minä oon maailman napa ja mä tarvin nyt ja haluun semmosen asian mut mä en sitte kuitenkaan haluu tehdä sen eteen tippaakaan. Että mun mielestä se on niinku tämän, tän hetken teiniväestön se suurin ongelma koulussa ja ihan kaikissa aineissa. Että opettajat vääntää ja yrittää miettiä milä ois semmosta tosi nyt semmosta mukaan tempaavaa juttua.”(Lyyli)

Lukiassa yksilökeskeisyys korostuu entisestään. Oppilas miettii entistä tarkemmin, mikä hyödyttää parhaiten hänen tavoitteitaan. Nykynuorten motivoiminen ja aktivoiminen on haasteellista, vaikka käytettävissä on ajanmukaisesti varusteltu luokka. Lyylin mielestä tietty passiivisuus koskettaa koko yhteiskuntaa.

”On ajatus siitä, että ei oikeestaan tartte. Ei mun tarvi nyt aktivoitua, että joku muu tekee sen kuitenki. Että jos mä tässä vaan istun ja sanon, että en mä viiti, niin loppujen lopuksi se asia hoituu jotenkin. Koska on aina sitten joku, on se opettaja tai äiti tai kuka ikinä, niin sitten se lopulta se asia tehdään.”(Lyyli)

Kovat arvot näyttävät olevan vallalla ainakin Lyylin ja Veeran kouluissa. Monia asioita tarkastellaan hyödyn näkökulmasta. Taideaineisiin ei olla valmiita panostamaan enempää, kuin on välttämätöntä. Samaa asennetta on havaittavissa myös oppilailta. Tässä valossa Variksen (1995) ennakoima taiteellisen ajattelutavan voimistuminen ja henkisten arvojen nousu tarjoavat aikanaan kaivattua vastapainoa nykyisille arvoille.

7.2 Uusi musiikinopettajasukupolvi haasteiden edessä

Arvoja voidaan tarkastella ulkokohtaisesti kulttuurin tai sen osien ilmiöinä mutta tässä kulttuurissa elävän ihmisen todellisuuden ymmärtäminen vaatii niiden arvojen ja merkitysten tarkastelua, joita ihmiset omalle elämälleen antavat. Aineistossa tulee esiin useita kertoja termi opettajasukupolvi, jolla näyttää olevan vaikutusta koulukulttuuriin.

Veera ja Lyyli määrittelevät itsensä uuden musiikinopettajasukupolven edustajiksi. Sukupolvi viittaa tässä yhteydessä koulutuksen sisältöön. Keskeinen ero aikaisempiin on Lyylin mielestä toiminnallisuus.

”On semmonen ero kyllä. Mä aika vähän tunnen vanhempia musiikinopettajia silleen kunnolla mutta siis semmonen mielikuva on että, että et se koulutus on muuttunu just siihe kevyen musiikin painottamiseen ja just siihen bändisoittoon ja se taas näkyy siinä, että moniin kouluihin on ihan äskettäin hankittu bändisoittimet tai pa-laitteisto tai tämmönen näin, mitä ei aikasemmin oo ollu.” (Lyyli)

Toiminnallisuuden korostuessa myös arvioinnin perusteet ovat uudistuneet. Asenne ja aktiivisuus ovat tulleet tärkeiksi. Perinteinen numeroarvostelu ei tuo esiin niitä asioita, joita opettaja haluaisi. Oppilaat haluavat musiikista numeron.

”Oppilailta on hirveen konservatiivinen käsitys siitä, mitä perinteinen oppiminen on... Oppilaat on hyvin konservatiivisia. Et se ala-asteelta saatu semmonen, saan numeron ja olen sen arvoinen ajattelu on hyvin tiukassa. Enkä tiijä siis mikä sen ikinä voisi muuttaa.” (Lyyli)

Lyyli olisi valmis uudistamaan arviointia. Opetussuunnitelmat ovat muuttuneet, mutta arvioinnissa on toistaiseksi pidättäytyttävä perinteisessä numeromallissa. Muutosta tähän ei ole ainakaan Lyylin kokemusten perusteella näkyvissä.

Toinen arviointiin liittyvä ongelma on arvioinnin perusteet. Numero ei tule enää laulutaidon perusteella. Lyyli ja Veera pitävät osallistumisesta ja asennetta tärkeänä. Vanhat mallit ovat kuitenkin juurtuneet syvään erityisesti vanhempien mieliin.

”Monethan (vanhemmat) vielä ajattelee sitä, että siitä laulusta saa sen numeron. Jos osaa laulaa, niin se on kiitettävä, jos ei osaa laulaa niin se on vitonen.” (Lyyli)

Opetussuunnitelmien uudistumisen myötä myös arvioinnin perusteet ovat uudistuneet. Valtakunnallisista ohjeistuksista huolimatta opettaja joutuu päättämään itse numerot oppilailleen. Tehtävä ei ole helppo.

”Mutta se on sitte taas oma ongelmansa miettiä, miten palkitsee musikaalisuutta ja miten palkitsee ei- musikaalisuutta jos oppilas kuitenkin yrittää.” (Lyyli)

Kuten jo aikaisemmin tuli esille, Lyyli ja Veera pyrkivät tarjoamaan kaikille oppilailleen mahdollisuuden osallistua musisointiin. Soittaminen ei ole vain harvojen erityislahjakkaiden etuoikeus. Ei tarvitse olla musikaalinen voidakseen osallistua musisointiin. Veera kuvailee muutosta:

”Jos aatellaan jotain seitkytlukua, ehkä kahdeksankytlukuakiakin vielä, että niitä (bändisoittimia) on koulus soittanu vaan ne, jotka niitä on osannu. Ei niitä oo soittanu kukaan siellä semmonen,

joka ei osaisi soittaa jo. Siitä on voinu tulla semmonen kuva, että kaikkihan niitä osaa soittaa. Tai ne ei ymmärrä sitä sitte, että niitä soittaa semmosetkin nykypäivänä, jotka ei osaa niitä. Et ne harjottelee vielä.” (Veera)

Koulun juhlat ovat perinteisesti tilaisuuksia, joissa oppilaiden ja opettajien osaamista tuodaan esille. Veeran koulussa esiintymään on totuttu pyytämään yksittäisiä soittajia. Veeran mielestä koulujen juhlissa pitäisi tuoda enemmän esiin ja esiintymään ryhmiä, joihin kaikki halukkaat voisivat osallistua. Tällainen yhteisöllisyys palvelisi paremmin myös musiikkikasvatuksen päämääriä. Toisaalta musiikinopettajalta pyydetään ohjelmaa hyvin lyhyellä varoitusajalla eikä huomioida, että taitavimpienkin oppilaiden kanssa täytyy harjoitella. Juhlien syvempää kasvatuksellista merkitystä ei mietitä, vaan ne ovat lähinnä koulunpitoon kuuluva velvollisuus. Veeraa tällainen asenne turhauttaa.

”Tuo on oikeestaan tosi outoa, aivan karmeaa. Sitä tuntee itensä niin turhaksi ja miettii, miksi täällä ylipäättänsä on. Mun pitäis vaan hyväksyä tämä, ettei asioita tarvi harjoitella ja tosta vaan niin mennä heittämään sinne. Ollaan siellä salissa kaks tuntia ja sen jälkeen oppilaat kotiin.” (Veera)

Opettajien tarinoissa käy ilmi, että nykyinen koulukulttuuri vaatii ”taistelemista” aineensa puolesta. Mikään ei ole itsestään selvää. Kuten jo aikaisemmin kävi ilmi, Lyyli on selvinnyt nykyisessä työpaikassaan vähällä ”taistelemisella”. Musiikinopettaja, jonka sijaisuutta Lyyli parhaillaan tekee, on tehnyt paljon työtä koulun musiikinopetuksen eteen ja se on tuottanut tulosta: välineet ovat kunnossa ja musiikkia yleensä arvostetaan koulussa. Lyyli kokee edustavansa samaa sukupolvea vakituisen opettajan kanssa.

”Hän on mua muutamaa vuotta vain vanhempi, eli tämmösen uuden tyyppisen koulutuksen mun mielestä Jyväskylän yliopistolla, elikkä siis samanhenkinen siis sillä tavalla mitä mejän koulutus oli. Eli kevyttä musiikkia, bändisoittoa, niitä semmosia ison linjan juttuja mitä meilläkin eli paljo tekemistä ja aika vähän teoriaa. Et silleen aika saman henkinen opetustyyli.” (Lyyli)

Lyyli ymmärtää hyvin lähivuosina eläkkeelle jääviä musiikinopettajia, jotka pitäytyvät itselle tutussa opetustyyliissä ja toimintatavoissa. Ajan seuraaminen vaatii opettajalta paljon työtä ja viitseliäisyyttä. Samaa viitseliäisyyttä tarvitaan tulevaisuudessa myös nuorilta opettajilta, mikäli he aikovat pysyä musiikkimaailman kehityksessä mukana. Erityisesti populaarikulttuurin puolella kehitys on huimaa ja tapahtuu kiihtyvällä nopeudella.

Kasvatuksen kehityslinjat noudattavat yhteiskunnallisen muutoksen suuntaa; kehitys etenee vaiheittain. Skinnarin (1994) mukaan olemme siirtyneet ulkopäin annetuista arvoista arvostiriitaan ja osin jopa arvotyhjiöön. Koulumaailmassa ajatus arvotyhjiöstä tuntuu vieraalta. Laki ja opetussuunnitelmat tuskin perustuvat tyhjiöön, mutta koulun rooli osana yhteiskuntaa on muuttunut. Taloudelliset arvot ovat joka paikassa läsnä.

Veeran mielestä tulevaisuudessa myös opettajilta vaaditaan yhä enemmän yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Uudistuminen vaatii ohkeutta tehdä asioita uudella tavalla. Veeran ja Lyylin tarinoiden valossa näyttää siltä, että koulussa pedagogisten uudistusten eteenpäin vieminen vaatii opettajalta rohkeutta kyseenalaistaa entinen ja kärsivällisyyttä edetä hitaasti vaihe kerrallaan. Musiikinopetus mielletään edelleenkin helposti vain oppilaiden laulattamiseksi tai musiikkitiedouden jakamiseksi, jolloin musiikkikasvatuksen mahdollisuudet kasvatusta- ja sivistystyössä unohdetaan.

7.3 Tästä eteenpäin

Miltä näyttää Lyylin ja Veeran tulevaisuus? Postmodernin (esim. Toiskallio 2001) ajan opettajan työ ei näytä tulevaisuudessa helpottuvan. Lähtökohdat ovat vaativat niin yksilötasolla kuin koko musiikinopetuksen kenttää ajatellen. Yläasteella vain vajaa 70 % musiikinopettajista on päteviä (Korkeakoski 2005, 226), mikä tuskin lisää aineen yleistä arvostusta yhteiskunnassamme. Opettajien työn lähtökohdat ovat yleisestikin entistä vaikeammat: Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvassa kasvussa ja joka viidennellä perusopetuksen oppilaalla on oppimisen ongelmia (Korkeakoski 2005, 222-231).

Opetustyö näyttää muuttuvan yhä vain haasteellisemmaksi. Korkeakoski (2005) on havainnut koulun laaja-alaista sivistystehtävää horjuttavia ilmiöitä, joita ovat mm. tiedon ylivalta opetuksessa, tidekasvatuksen aliarvostus koulutuksessa, eettisen ja moraalisen aineksen ”arvoköyhyys”, koulun opetuskulttuurin kyvyttömyys muuttua nopeiden yhteiskunnallisten muutosten myötä ja koulun tuloksellisuuden arvioinnin kapea-alaisuus. (Korkeakoski 2005, 227.)

Suomalainen koulujärjestelmä on siis haasteiden edessä. Opetuksen uudistamisen avaintekijöitä ovat opettajat itse (Haverinen & Martikainen 2005, 126). Kuten jo luvussa 7.2 totesin, Veera ja Lyyli määrittelevät itsensä uuden musiikinopettajasukupolven edustajiksi. Musiikinopetuksen kehittäminen on siis heidän käsissään.

Lyyli aikoo jatkaa musiikinopettajana. Kulunut vuosi ei ole tuonut varsinaisia yllätyksiä työn sisällöstä.

”Joku vanhempi opettaja kysy nyt tässä, että onko nyt haavekuvat karisseet tästä työstä hah hah haa. Sitte mä sanoin, ettei mulla kyllä oo mitään haavekuvia ollu.” (Lyyli)

Veera on hakeutumassa opettajaksi toiseen kouluun mutta alan vaihtokaan ei ole mahdoton ajatus.

”Kyllä mä olisin aika valmis (alanvaihtoon) jos sellainen tulis, joku kiva portti niin. Ihan oisin valmis kyllä. Voisin, jos palkkatasoltaan suunnilleen sama.” (Veera)

Uudistaja-opettajakin voi muuttua vuosien varrella. Veera on huolissaan kokemuksensa perusteella muodostuneesta kuvasta tyypillisestä opettajasta. Veeran mielestä kuvaus on pelottava, eikä hän haluaisi muuttua itse tyypilliseksi opettajaksi.

”Just semmonen oppilaalle tiuskitaan hirmusesti, ainakin mitä näin ulkopuolelta näkee. En tiedä mitä sitte on olla luokassa mutta se on semmosta komentelemista ja määräämistä. Semmosta vähän kapteenin ottein ja sitten sitä mennään ja kopioidaan ne paperit ja juoaaan kuppi kahvia jos ehditään ja voidaan pahoin kun on juotu liikaa kahvia ja sitte valitetaan vähän jostakin ja kauheesti ei oo asiat hyvin. Kauhean negatiivista, että tää on niinku hirviä paikka. Mä en ymmärrä miten koulu voi olla niin kauhia paikka. Musta on välillä tuntunu, että ne oppilaatkaan ei pidä sitä niin kauhiana paikkana.” (Veera)

8 POHDINTA

8.1 Tulosten arviointia

Nuoret musiikinopettajat ovat kohdanneet työuransa alkuvaiheessa hyvin monenlaisia arvokysymyksiä. Aineiston perusteella voi todeta, että arvot liittyvät kiinteästi 1) oppiaineen yleiseen asemaan yhteisössä, 2) opetussisältöihin 3) ja odotuksiin, joita eri tahoilta musiikinopettajaan ja -opetukseen kohdistuu.

Musiikin arvostus on varsin erilaista Lyylin ja Veeran kouluissa, mutta kuitenkin kummassakin koulussa musiikin asemasta oppiaineena on ”taisteltava” ainakin jossain määrin. Taloudellinen niukkuus tuntuu näyttävänsä ensimmäisenä juuri taide- ja taitoaineissa. Opettajan on pystyttävä pitämään aineensa puolta.

Myös musiikkiin opetussisältöihin näyttää liittyvän voimakasta arvoasettelua. Klassista musiikkia pidetään helposti kollegojen ja vanhempien puolelta tärkeämpänä musiikkityylinä, kuin jotakin muuta. Ristiriita ”vanhan koulukunnan” ja vallitsevan nuorisokulttuurin kanssa on ilmeinen. Lyyli ja Veera ovat varsin tietoisia tästä ristiriidasta mutta kokevat työskentelyn oppilaiden kanssa sujuvan kaikesta huolimatta hyvin. Alueelliset erityispiirteet luovat omat haasteensa opetussisällöille.

Eri tahojen odotuksiin liittyvät arvot ovat usein ainakin osin ristiriitaisia. Juuri tämä lähtökohtien erilaisuus aiheuttaa arvoristiriitoja käytännön työssä. Lyyllillä ja Veeralla on kuitenkin vahva käsitys siitä, millaista musiikinopetuksen tulisi olla. Päämäärien selkeys näyttää helpottavan arvoristiriitojen käsittelyä. Kompromisseja on pakko tehdä.

Aineiston perusteella näyttää siltä, että nuoren opettajan on oltava ensimmäisestä työpäivästään asti kaikin tavoin valmis opettaja. Yhteinen arvopohja näyttää toteutuvan vain perusarvojen (esim. Kinos 1993, Wahström 1993, Pietarinen 1993) osalta. Tai ainakaan niitä ei tarinoiden perusteella mikään taho kyseenalaistanut. Sen sijaan relatiiviset arvot (esim. Wahström 1993) ja arvostukset (esim. Pietarinen 1993)

näyttävät ohjaavan yllättävän paljon eri tahojen motiiveja vaikuttaa musiikinopetukseen ja opettajan työhön. Huomattavaa on myös, etteivät haastateltavat kokeneet arvoriitiriitoja juurikaan oppilaiden suunnalta. Päänvaivaa näyttävät aiheuttavan aivan muut tahot. Mielestäni tämä on yllättävää opettajan työnkuvaa ajatellen.

Olipa maailman ja yhteiskunnan muuttuminen viemässä meitä mihin suuntaan tahansa, koulussa opettajan on selvittävä moniarvoisuuden haasteista päivittäin. Tutkimuksesta käy mielestäni hyvin ilmi, miten taitavia nuoret opettajat ovat tasapainoilemaan käytännön tilanteissa. Ristiriidoista huolimatta toiminta jatkuu.

8.2 Luotettavuuden ja uskottavuuden arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan toteuttaa monesta eri lähtökohdasta (esim. Eskola & Suoranta 1998, 213-225). Keskeinen kysymys näyttää olevan se, ajatellaanko tutkimusta tutkijan tuottamana todellisuuden kuvana vai todellisuutena (Heikkinen 2004, 185). Olen koko tutkimusprosessin ajan kokenut tuottavani todellisuutta, enkä suinkaan jäljennettä siitä, joten päädyin tarkastelemaan tutkimukseni luotettavuutta Heikkisen (2004) esittämistä lähtökohdista. Reliabiliteetti ja validiteetti eivät ole tästä lähtökohdasta keskeisiä käsitteitä luotettavuuden tarkasteluun.

Heikkisen (2004, 183-188) esittämät 4 luotettavuusperiaatetta liittyvät varsinaisesti narratiiviseen toimintatutkimukseen, mutta havaitsin ne toimiviksi myös tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa.

Ensimmäinen luotettavuusperiaate on *historiallisen jatkuvuuden periaate*, joka tarkoittaa historiallisen jatkumon huomioimista tutkimuksessa. Tässä yhteydessä on tuotava esiin tutkittavien historiallista taustaa, sekä niitä intentioita, jotka heidän toimintaansa vaikuttavat. (Heikkinen 2004, 184.)

Lyylin ja Veeran tarinat etenivät hyvin loogisesti ja tarinaa kuunnellessa oli helppoa ymmärtää heidän intentioitaan ja niiden perusteluja. Toin esiin haastateltavieni taustaa

ja niitä asioita, jotka tarinan kulkuun olivat vaikuttaneet. Tutkimusraportissani ei ollut mahdollista tuoda esiin kaikkia käsiteltyjä teemoja, mutta pyrin supistamaan käsiteltyjen asioiden määrää aineiston monikerroksellisuutta loukkaamatta. Tässä en onnistunut aivan haluamallani tavalla. Haasteena oli tarinoiden laajuus. Omassa ajattelussani käsitelin tarinoita kokonaisina, lopullisessa tekstissä vain valittuja teemoja.

Refleksiivisyysperiaatteen mukaan tutkijan on otettava tarkasteluun omat esioletuksensa ja sitoumuksensa tutkittaviin nähden. Tutkijan on tuotava esiin omaa tiedonprosessiaan ja todellisuuttaan. Tiivistetysti voidaan todeta refleksiivisyyden edellyttävän tutkijan itsereflektiota, joka välittyy myös lukijalle. (Heikkinen 2004, 185-186.)

Tutkimuksen aikana reflektoin toimintaani paljonkin, mutta en onnistunut tuomaan tätä prosessia kovinkaan näkyvästi esiin. Juutuinkin jo tutkimuksen alkuvaiheessa perinteiseen esitystapaan, josta en osannut irrottautua enää myöhemmin. Toin asemani nuorena musiikinopettajana esiin johdannossa ja pyrin tekemään ratkaisuni mahdollisimman läpinäkyväksi.

Reflektiivisyysperiaatteen noudattaminen vie kohti kolmatta periaatetta, joka on *dialektisuusperiaate*. Tämä tarkoittaa, että todellisuus rakentuu dialektisena prosessina, ihmisten välisessä keskustelussa. Ihanteena on tuoda tutkimuskohteen monikerroksellisuus esiin moniäänisesti, ei vain tutkijan äänellä. (Heikkinen 2004, 186.)

Dialogi, sellaisena kuin sen luvussa 3.2.2 esitin, on koko tutkimukseni perusta. Samaa keskustelua halusin muodostaa niin Lyylin, Veeran, kirjallisuuden ja tutkijan välille. Uskon, että oma taustani vaikutti paljonkin dialogin muodostumiseen ja aiheen käsittelyyn. Halusin saada nuorten musiikinopettajien tarinat kuuluviin. Tätä pidän työni vahvuutena. Opettajien tarinat pääsivät esiin, joskin vielä tässä työssä supistetussa muodossa. Lyylin ja Veeran kokemukset pysyvät kuitenkin yksityisinä, vaikka niiden merkityksiä olenkin parhaani mukaan pyrkinyt tuomaan julkiseksi (ks. Ricoeur 2000, 44).

Neljäs periaate on *toimivuusperiaate*, joka liittyy kiinteimmin juuri toimintatutkimukseen ja pragmatismiin. Toimivuusperiaate on toteutunut, jos tutkimuksella on saatu suotuisia

muutoksia sosiaalisessa toiminnassa. (Heikkinen 2004, 187-188). Tämä periaate on sovellettavissa myös muihin narratiivisiin tutkimuksiin. Tutkimuksen toimivuutta voidaan ajatella laajemmin koskemaan kaikkia tutkimuksen osapuolia: tutkijaa, tarinan kertojia ja lukijaa.

Lyyli ja Veera kokivat tarinoiden jakamisen tärkeänä työn kehittämisen ja työssä jaksamisen kannalta. Oli ihanaa, kun joku halusi kuunnella ja ymmärtää. Koko tutkimusprosessi auttoi valtavasti myös omaa ammatillista ajattelua. Uskon, että tutkimuksestani voisi olla hyötyä myös musiikinopettajiksi opiskeleville ja juuri musiikinopettajan työssä aloittaneille. Miksei jopa koulutuksen kehittäjille. Tästä näkökulmasta tutkimuksella on selvästi toimivuuksiperiaatteen mukaisia ulottuvuuksia.

Edellä esitettyjen luotettavuusperiaatteiden valossa tämä tutkimus ei ole virheetön. Joissakin osa-alueissa onnistuin paremmin kuin toisissa. Pyrkimys kaikkiin oli kuitenkin olemassa. Heikkisen (2004, 189-190) mukaan narratiivisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan vahvistaa noudattamalla näitä neljää periaatetta, mutta se ei automaattisesti ratkaise luotettavuuskysymyksiä lopullisesti.

Kuinka uskottavasti musiikinopettaja voi tulkita toisten musiikinopettajien tarinoita? Koko prosessin ajan koin suurena etuna oman taustani musiikinopettajana. Lyylin ja Veeran oli helppo puhua kollegalle ja tuntui, että tarinoista oli helppo löytää oleellisimmat asiat. Koin, että todellinen dialogi saavutettiin. Suhtauduin aiheeseeni intohimolla, mikä oli hyvä tiedostaa. Yritin välttää turhaan paatoksellisuuteen sortumista luetuttamalla tekstejäni muilla kuin musiikinopettajilla. Kirjoitin tutkimukseni musiikinopettajille, mutta myös kaikille aiheesta kiinnostuneille.

8.3 Lopuksi

Kuten jo kävi ilmi, pystyin tuomaan tässä tutkimuksessa esiin vain pienen osan kaikesta siitä, mitä Lyylin ja Veeran tarinoissa tuli esiin. Kahden opettajan tarinat osoittautuivat valtavan rikkaaksi aineistoksi. Käsittelemättä jäi opetussuunnitelman, rehtorin ja työyhteisön merkitykset sekä työssä jaksamiseen liittyvät kysymykset. Itseäni jäi erityisesti kiinnostamaan koulun muuttuminen ja muutoksen syiden ja seurausten käsittely syvällisemmin.

Tämän työni ajan olen tiennyt jatkavani Lyylin ja Veeran tarinoiden parissa myös jatkotutkimuksen muodossa. Jatkotutkimuksessa haluan tuoda myös oman tarinani keskustelemaan Lyylin ja Veeran kanssa. Päiväkirjoista löytyy paljon materiaalia. Myös Lyylin ja Veeran haastatteleminen kolmen tai viiden vuoden jälkeen olisi antoisaa. Mitä nuorista opettajista nyt tuntuu. Vaihtoiko Veera alaa?

Olen muuttunut myös itse tämän prosessin aikana. Ymmärrän nuorten vastavalmistuneiden musiikinopettajien iloja ja suruja, mutta en enää tunne samaistuvani heihin samalla tavalla. 5 vuotta on kulunut ja huomaan sopeutuneeni uudella tavalla opettajaksi. Moni asia tuntuu sujuvan helpommin ja nopeammin. Rutiinit tuovat turvaa. Ehkä kuitenkin olen menettänyt jotakin siitä tarkkanäköisyydestä, joka nuorilla opettajilla on työelämässä aloittaessaan. Kaikkea ihmettelee ensimmäistä kertaa. Onneksi voi aina palata omiin päiväkirjoihinsa ja Lyylin ja Veeran tarinoihin. Ne tarinat ovat siinä ajassa totta.

LÄHTEET:

- Airaksinen, T. 1994. Arvojen yhteiskunta – Erään taistelun kuvaus. Porvoo: WSOY.
- Airaksinen, T. 2002. Johdanto. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 9-15.
- Alanen, P. 1996. Voiko tiedon käsitys uusiutua?. Teoksessa R.E. Heinonen & A. Kostiaainen (toim.) Ratio et sofia. Tutkijan eettinen vastuu. Turun yliopiston dosenttiyhdistyksen julkaisuja No. 1. Turku: Gillot Oy, 19-26.
- Antikainen, A. Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Beattie, M. 1995. Constructing Professional Knowledge in Teaching. A Narrative of Change and Development. New York: Teachers College Press.
- Elo, P. 1996. Tapojen kauneus ja hyvyys. Teoksessa Tavattomasti tapoja. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Helsinki: Opetushallitus, 21-22.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 (1999). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.p. Tampere: Vastapaino.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia. Turku: Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino.
- Hautala, M. 1999. Arvojen ja välineiden ongelma kasvatuksessa ja kulttuurissa. Tarkastelua ErikAhlmanin ajattelun pohjalta. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 2/1999. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2005. Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Esimerkkinä kotitalousopettajan koulutus. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 96-128.
- Heikkinen, H. 2002. Narratiivisuus – Ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-197.
- Heikkinen, H. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: University Press.

- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163-183.
- Hilasvuori, T. & Rantanen, T. 2000. Yksilöllisyys ja auktoriteetti. Tutkimus yläasteen opettajien sosiaalisen toiminnan kulttuurisista esteistä. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 23/2000. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. WSOY.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.
- House, R. W. & Leonhard, C. 1972. Foundation and Principles of Music Education. New York: McGraw-Hill.
- Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on uniformu, heimovaatteet ja -kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Juvonen, A. 2001. Musiikillinen erityisorientaatio ja opettajien asennoituminen. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000. Studia Paedagogica 27. Helsingin yliopisto.
- Kauppi, R. 1993. Ihmisen arvot ja arvostukset. Teoksessa I. Koskinen & J. Palomäki (toim.) Raili
- Kaupin kirjoitukset 3.2. Filosofia. Coincidentia oppositorum – jälkimmäinen osa. 2002. Tampere: Yliopistopaino.
- Ketonen, O. 1993. Elämänkatsomus kasvatuksessa. Teoksessa S. Kinos (toim.) Kasvatus ja arvot. Opetushallituksen julkaisusarjat 25/1993. Helsinki: Opetushallitus.
- Kinos, S. 1993. (toim.) Kasvatus ja arvot. Opetushallituksen julkaisusarjat 25/1993. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeakoski, E. 2005. Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 211- 243.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 2002. Ajatus etiikka. Porvoo: WSOY.

- Kujansivu, H. 2000. Suomentajan alkusanat. Teoksessa P. Ricoer. Tulkinnan teoria. Käänt. H.Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto. Alkuperäisjulkaisu 1976.
- Laihiala-Kankainen, S. 1997. Opettajan ammatillinen omaelämäkerta kieltenopetuksen kehityksen heijastajana. Teoksessa J. Kari, & P. Moilanen (toim.) Opetuksen perusteita ja käytänteitä 28. Kasvatus erilaisissa viestintä- ja kasvuympäristöissä. Jyväskylän yliopisto, 76-92.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto.
- Lehikoinen, A. 2002. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 31. Laadullinen tutkimuspraktikum ainepedagogisissa opinnoissa. Joensuun yliopisto.
- Lehmuskallio, K. 1994. Alkuopetus ja arvokasvatus. Teoksessa R. Räsänen, S, Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaamien koulussa ja opettajankoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994. Oulun yliopisto. 228-234.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Meriläinen, H. & Syrjälä, L. 2002. Autobiographical writing as a self-construction. Towards a duography. Teoksessa: H. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi. Jyväskylän yliopisto, 157-172.
- Moilanen, P. 2002. Narrative, truth and correspondence. A defence. Teoksessa H. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers. SoPhi. Jyväskylän yliopisto. 91-104.
- National Standards for Arts Education Summary Statement. 1994. American Music Teacher 44 (2), 22-63.
- Nurmi, K. E. 1988. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsinki: Yliopistopaino
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietarinen, J. 1993. Yhteiskunnan muuttuminen ja arvojen kriisi. Teoksessa S. Kinon (toim.) Kasvatus ja arvot. Helsinki: Opetushallitus.
- Puheenvuoroja opettajan etiikasta. 1998. Riitta Sarras (toim.). Helsinki: OAJ.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puurula, A. 2001. Taito- ja taidekasvatuksen perspektiivejä – katsaus suomalaiseen tutkimukseen. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000. *Studia Paedagogica* 27. Helsingin yliopisto. Helsinki: Hakapaino.
- Puurula, A. 1999. Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. *Studia Paedagogica* 21. Helsingin yliopisto.
- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta koulu yhteisössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ricoer, P. 2000. Tulkinnan teoria. Käänt. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto. Alkuperäisjulkaisu 1976.
- Ruismäki, H. 1994. Näkökulmia musiikki- ja taidefilosofisiin arvokysymyksiin. Räsänen, R., Anttonen, S., Peltonen, J. & Toukoma, P. (toim.) Irti arvotyhjien harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaamien koulussa ja opettajakoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994. Oulun yliopisto, 237-257.
- Räsänen, R. 1994. Opettajakoulutuksen eettiset haasteet muuttuvassa maailmassa. Teoksessa: R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaamien koulussa ja opettajakoulutuksessa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994. Oulun yliopisto, 177-194.
- Saarni, S. 1998. Tieto- ja oppimiskäsitykset opettajakoulutuksessa. Teoksessa K. Lehtonen & S. Skinnari (toim.) Miten harjoitella opettajaksi? Erään tiedeyhteisön reflektioyritys. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 41-49.
- Siljander, P. 1987. Johdatus henkittieteelliseen pedagogiikkaan. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 1991. Empiirisen kasvatustieteen perusteita. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava
- Sikes, P.J. 1985. The Life Cycle of the Teacher. Teoksessa S.J. Ball & I.F. Goodson (toim.) *Teachers' Lives and Careers*. Basingstoke: The Falmer Press, 27-60.

- Skilbeck, M. 1982. Three educational ideologies. Teoksessa T. Horton & P. Ragget (toim.) *Challenge and Change in the Curriculum*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton, 32-48.
- Skinnari, S. 1994. Onko kasvu kohti vapautta mahdollista? Kasvatuksen tavoitteiden pohdintaa Kokkola: Chydenius Instituutti.
- Thomas, D. 1995. Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies. Teoksessa D. Thomas (toim.) *Teachers' Stories*. Buckingham: Open University Press.
- Tilastokeskus. 2001. Minkkinen, V. Pääkkönen, H. & Liikkanen, M. Kulttuuri- ja liikuntaharrastukset 1991 ja 1999. Kulttuuri ja viestintä 2001:5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikka – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin: juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Turku: SKS, 445-470.
- Toukoma, P. 1994. Monikulttuurisuus, arvot ja koulutus. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994. Oulun yliopisto, 3-11.
- Toukonen, M.L. 2002 (1991). *Koulu ja sen kieli: näkökulma opettajan työn etiikkaan*. Teoksessa: T. Airaksinen (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 105-129.
- Varis, T. 1995. Tiedon ja ajan media. Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvassa viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J. I. & Ödman, P.E. 1985. *Johdatus kasvatuksen filosofiaan*. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama, & B. Wahlström. *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteiden koulussa*. Opetus & kasvatustieteiden tutkimuskeskus, Helsinki: Painatuskeskus, 95-125.

Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski, M. Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55-81.

Wilenius, R.1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.

Liite 1: Aineiston aihepiirit

Minusta tuli opettaja	Työyhteisön tapoja
Hyviä opettajia	Työhön ohjausta?
Tie vei Ouluun	Konflikteja
Opiskelu aika	Vanhemmat
Työelämään päätyminen	Kokousten keskusteluilmapiiri
Kommentteja koulutuksesta	Jaksaako oppilaat?
Valmiudet musaopena	Ongelmien hoito
Koulutus ja kenttä	Vaitiolo velvollisuus
Koulutuksen kehittämistä	Omat rajat
Käytännön ongelmia	Onko yhteistä linjaa?
Minä opettaja	Esitykset
Tarviiko olla kutsumusopettaja?	Palautetta
Konflikteja arvioinnista	Rehtorin merkitys
Mitä arvoja opetuksessa?	Välit rehtoriin
Sukupolven muutos?	Oppilaiden palautetta
Mitä sitte ku me ollaan vanhoja?	Koulun arvot
Miten oppilaat arvioi opettajaa?	Yläasteen ja lukion ero
Oppilaat haluaa numeron	Passiivisuuden ongelma
Minun ops	Passiivisuus ja yhteiskunta
Tärkeitä opetettavia asioita?	Opettaminen välineurheilua?
Omat materiaalit	Jonkun on taisteltava
Hegellinen musiikki?	Aineen arvostus
Kritiikkiä kirjoista	Nuoren opettajan erityispiirteitä
Kirjojen painotukset	Niskaanhengittäjiä
Laulun valta-asema?	Kuka viihtyy koulussa?
Kehollisuus ongelma?	Tulevaisuuden toiveita
Turhia aiheita?	Alan vaihto?
Tarinan jakamisesta	

Liite 2: Aineiston aihepiireistä muodostuneet teemat

MINUSTA TULI OPETTAJA
KOULUTUKSEN ANTI
MINÄ OPETTAJANA
MINÄ JA OPS
TYÖYHTEISÖN TAPOJA
ARVOT KOULUSSA
MUUTOS
NUOREN OPETTAJAN ARKI
NUOREN MUSIIKINOPETTAJAN TOIVEITA
ALAN VAIHTO
TARINAN JAKAMISESTA

Liite 3: Lopulliset tutkimuksen teemat

MINÄ OPETTAJANA
NUOREN OPETTAJAN ARKI
ARVOT KOULUSSA
MUUTOS

Liite 4: Esimerkki Lyylin ja Veeran tarinan dialogiin saattamisesta

Veeran raakatekstiä:

...Mä joskus luulin olevani kutsumusopettaja mutta mulle on tullu vähä semmonen olo kans että en välttämättä. Toisaalta mulla on vähä semmonen epäilevä olo sen Tuusulan kanssa, että meenkö sinne. Mulla on jossain vaiheessa ollu semmonen olo, että mä en halua niiden pienien lasten kanssa. Nimenomaan niiden kans mulla on tullu semmonen olo, että mä en oo mikään kutsumusopettaja, pikkulasten kans sitomaan niiden kengänpauloja ja muuta (naurua). Että mulla on vähä sermmonen olo, että on pitkä koulutus ja muuta että meneeks mun kaikki taidot niinku ihan hukkaan. Mulla on semmonen olo, että mä pursuan aivan hirmusesti energiaa tehdä jotakin. Ennen kaikkea yläastelaiset on se ikäryhmä minkä kanssa mulla olis kovasti tekemistä ja tunnen, että olis niille jotaki annettavaa. Mutta ei niinku opettajan paikka oo semmonen, että mulla olis semmonen kuva aina, että haluan nimenomaan vaan olla aina opettaja täällä ja muuta että. Kyllä se vois olla joku, ylipäätänsä nuorten kans, että miksei olla vaikka joku, mikä tahansa, vaikka psykologi. Noh, ehkä siinä mä en pääsis toteuttamaan itseäni kauheasti, että mä vaan kuuntelisin mitä ne sanoo (naurua). Siihen musta ei kauhean helposti kyllä oo. Olkoon nyt vaikka jalkapallovalmentaja että kyllä sekin niinku menis. 38.58

Lyylin raakatekstiä:

...Kyllä mä tykkään opettaa mutta en mä ainakaan mikään kutsumuskasvattaja oo. Mua siis ahistaa ppyytää niitä lippiksiä pois päästä. Ei mua siis, kyllä mua nyt sinäänsä kiinnostaa, et on se ihan hyvä tapa ehkä vähän huono esimerkki, mut ois vaan niinku kiva tehdä yhdessä niitä juttuja ja opettaa. Tää on nyt vähä luuserikommentti, mut mä en niinku. Mua inhottaa puuttuu koko ajan niitten tekemisiin. Olla kyllä, kun ei ne tietenkään käyttäydy täydellisesti ei missään tapauksessa. Ja sitten pitää olla puuttumassa siihen, että nyt kuului kirosana (naurua). 72.21

Tekstien näkyminen lopullisessa muodossa:
(esimerkki luvusta 5.2: Hyvä opettaja)

Ihmisenä opettaja voi etsiä ja tehdä omia arvovalintoja läpi koko elämän, mutta opettajana hän kohtaa tiettyjä odotuksia ja oletuksia ensimmäisestä työpäivästä alkaen. Täytyykö olla kutsumusopettaja voidakseen vastata odotuksiin? Veera ja Lyyli eivät tunnustaudu kutsumusopettajiksi. Veera työskentelee mieluiten yläluokkalaisten kanssa, jolloin hän pääsee parhaiten hyödyntämään amattitaitoaan. Pienempien ”kengänpaulojen sitominen” ei houkuta.

”Mä joskus luulin olevani kutsumusopettaja mutta mulle on tullu vähä semmonen olo kans että en välttämättä.” (Veera)

Lyyli pitää opettamisesta mutta työn kasvatupuoli tuntuu ahdistavalta.

”Kyllä mä tykkään opettaa mutta en mä ainakaan mikään kutsumuskasvattaja oo. Mua siis ahistaa pyytää niitä lippiksiä pois päästä... ois vaan niinku kiva tehdä yhdessä niitä juttuja ja opettaa.”

Lyyli tunnustaa, että äskeinen on ”luuserikommentti”, mutta hän kokee jatkuvan nuorten käyttäytymiseen puuttumisen turhauttavana. Tässä yhteydessä Lyyli tarkoittaa kasvatuksella juuri kurinpitoa ja järjestyksen valvontaa. Opettajien arkikielessä kasvatusta ymmärretään usein ”huonojen tapojen kitkemisenä”, mikä ei välttämättä kuvaa opettajan todellista kasvatustajattelua (Hilasvuori & Rantanen 2000, 31).