

UUSI KAHDEN AINEEN OPETTAJANKOULUTUS LAAJA-ALAISTA
OPETTAJUUTTA TUKEMASSA

Pro gradu
Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Syksy 2005
Mari Lumijärvi

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

LUMIJÄRVI, MARI: Uusi kahden aineen opettajankoulutus laaja-alaista opettajuutta tukemassa.

Pro gradu -tutkielma, 82 sivua + liitteet (7 sivua)
Syyskuu 2005

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni tehtävänä on arvioida, kuinka Jyväskylän yliopistossa alkanut, opettajankoulutuslaitoksen ja musiikin laitoksen yhteistyönä syntynyt uusi kahden aineen opettajankoulutus tukee laaja-alaista opettajuutta. Laaja-alaiseen opettajuuteen katson kuuluvaksi laajan pedagogisen kelpoisuuden sekä uudenlaisen opettajuuden. Lisäksi selvitin, kuinka uusi koulutusohjelma on lähtenyt käyntiin ja miten sitä voisi kehittää.

Tutkimukseni jakautuu kahteen osaan: taustaosuuteen, jossa käyn läpi yhteiskunnan asettamia vaatimuksia koulutukselle ja opettajankoulutukselle sekä empiiriseen osaan, jossa tarkastelen opiskelijoiden kokemusten ja omien pohdintojeni kautta, pystyykö uusi koulutusohjelma vastaamaan näihin vaatimuksiin.

Kyseessä on fenomenologinen tutkimus. Käytin aineiston keräämiseen vapaamuotoista teemahaastattelua. Haastattelin kaikkiaan kymmentä opiskelijaa, kahden tai kolmen hengen ryhmissä.

Tutkimustulokseni osoittavat, että uusi kahden aineen opettajankoulutus tukee laaja-alaista pedagogista kelpoisuutta ja edustaa tältä osin opettajankoulutuksen kehityksen uutta suuntaa ja kärkeä. Laaja-alaiseen opettajuuteen liittyvää uudenlaista opettajuutta koulutusohjelma tukee puutteellisesti. Sitä esiintyy opiskelijoiden vastauksissa ja asenteissa melko vähän. Koulutusohjelman opettajankouluttajien sekä opiskelijoiden on mielestäni jatkossa kehitettävä tätä laaja-alaisen opettajuuden osaa.

Asiasanat: laaja-alainen opettajuus, uudenlainen opettajuus, laaja-alainen opettajankoulutus, yhtenäinen peruskoulu, yhtenäinen perusopetus, uusi oppimis- ja tiedonkäsitely

1 JOHDANTO	3
2 MUUTTUVA MAAILMA – MUUTTUMATON KOULU	5
2.1 Suomalainen yhteiskunta 2000-luvulla	6
2.1.1 Suomi tietoyhteiskuntana.....	8
2.1.2 Suomalainen työelämä.....	9
2.2 Koulun ongelmia.....	11
2.3 Syitä koulun muuttumattomuuteen	14
2.3.1 Koulukulttuuria vaikea muuttaa.....	14
2.3.2 Opettajankoulutuksen ongelmia.....	15
3 LAAJA-ALAINEN OPETTAJUUS.....	18
3.1 Yhtenäinen peruskoulu ja laaja-alainen pedagoginen kelpoisuus	18
3.2 Uudenlainen opettajuus	22
3.2.1 Uusi oppimis- ja tiedonkäsitys.....	22
3.2.2 Opettajan tehtävät.....	25
4 UUSI KAHDEN AINEEN OPETTAJANKOULUTUS.....	28
4.1 Bolognan julistuksen vaikutukset	28
4.2 Luokan- ja musiikinopettajaksi yhden maisterintutkinnon sisällä.....	30
4.2.1 ”Kotipesänä” musiikin laitos	32
4.2.2 ”Kotipesänä” opettajankoulutuslaitos	32
5 TUTKIMUSASETELMA	34
5.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	34
5.2 Oma roolini tutkijana	34
5.3 Tutkimuksen kulku ja kohdejoukko.....	35
5.3.1 Tutkimusmenetelmät	36
5.3.2 Aineiston käsittely	38
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	39

6 TULOKSET	40
6.1 Opiskelijat, joiden kotipesänä on musiikkikasvatus	41
6.1.1 Reitti kahden aineen opettajankoulutukseen ja haastateltavien kokemuksia pääsykokeista	41
6.1.2 Ajatuksia opettajuudesta	42
6.1.3 Uuden koulutusohjelman arviointia	45
6.1.4 Kehittämisehdotuksia koulutukselle	49
6.1.5 Työhaaveet	51
6.2 Opiskelijat, joiden kotipesänä on opettajankoulutuslaitos	52
6.2.1 Kahden aineen opettajankoulutukseen hakeutuminen	52
6.2.2 Opettajan tehtävistä	53
6.2.3 Koulutuksen arviointia	54
6.2.4 Olivian ja Oskarin ajatuksia koulutuksen kehittämisestä	59
6.3 Musiikkikasvatusta opiskelevat luokanopettajat	60
6.3.1 Liljan, Leilan ja Lotan ajatuksia opettajuudesta	60
6.3.2 Koulun tarkoitus ja sen kehittäminen	62
6.3.3 Musiikkikasvatuksen arviointia	64
6.3.4 Musiikkikasvatuksen ja opettajankoulutuksen kehittäminen	65
6.3.5 Liljan, Leilan ja Lotan työhaaveet	67
6.4 Tulosten yhteenvetoa	68
6.4.1 Uusi kahden aineen opettajankoulutus laaja-alaista opettajuutta tukemassa ..	68
6.4.2 Uuden koulutuksen arviointia ja kehitysehdotuksia	72
6.4.3 Tulosten luotettavuus	74
7 PÄÄTÄNTÖ	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	83

1 JOHDANTO

Suomalaisen yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksien muuttuessa peruskoulun ja opettajankoulutuksen on vastattava näiden muutosten asettamiin haasteisiin. Tulevaisuudessa tarvitaan itsensä hyvin tuntevia ja tiedostavia, ammattitaidoltaan laaja-alaisia työntekijöitä, joilla on kyky oppia ja uudistua. Ala- ja yläasteen välisen rajan poistuttua on siirrytty yhtenäiseen peruskouluun. Peruskoulun on uudistettava myös oppimis- ja tiedonkäsityksiään. Perinteisesti peruskoulu ja opettajankoulutus ovat olleet hitaita uudistumaan. Nyt tarvitaan opettajankoulutus, josta valmistuu laaja-alaisia, uudenlaisia opettajia, jotka ovat valmiita uudistamaan myös koulumaailmaa.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus on uudistunut kehittämällä uuden opettajankoulutusohjelman. Opettajankoulutuslaitoksen ja musiikin laitoksen yhteistyön tuloksena on syntynyt uusi kahden aineen opettajankoulutus, josta valmistuvilla opettajilla on sekä luokan- että musiikinopettajan kelpoisuus. Kyseinen laaja-alainen kelpoisuus tukee jo syntyneitä yhtenäistä perusopetusta ja -koulua. Uuden koulutusohjelman rakenteeseen on vaikuttanut myös valtakunnallinen Bolognan prosessiin liittyvä yliopistojen tutkintouudistus.

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, kuinka opettajankoulutuslaitoksen ja musiikin laitoksen yhteinen uusi koulutusohjelma tukee laaja-alaista opettajuutta. Laaja-alaiseen opettajuuteen katson kuuluvaksi sekä laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden että uudenlaisen opettajuuden uusine oppimis- ja tiedonkäsityksineen. Tutkin myös, kuinka koulutusohjelma on käynnistynyt ja kuinka sitä voisi kehittää.

Tutkimukseni perustuu pitkälti omiin pohdintoihini, määritelmiini ja päätelmiini. Valitsin tietoisesti tutkimusotteekseni reflektiivisen ja kriittisen lähestymistavan, koska olen itse valmistumassa luokan- ja musiikinopettajaksi. Halusin hyödyntää omat kokemukseni opettajankoulutuksesta. Opettajankoulutuksella tarkoitan opettajankoulutusta kokonaisuudessaan, joten se sisältää sekä luokan- että aineopettajakoulutuksen.

Tutkimukseni on laadullinen, fenomenologinen tutkimus. Tutkimuskohteenani ovat opiskelijoiden kokemusten kautta syntyneet käsitykset opettajuudesta; vastaavatko ne määrittelemääni uudenlaista opettajuutta. Fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä vaan ymmärtämään tutkittavien ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa, kuten heidän opettajuudelle asettamiaan merkityksiä (ks. Laine 2001, 29). Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Haastattelin kymmentä opiskelijaa kahden tai kolmen hengen ryhmissä.

Lähestyn koulutusohjelman arviointia seuraavien kysymysten kautta: Millaiseen maailmaan lapsia ja nuoria kasvatetaan ja valmennetaan? Millaisilla tiedoilla ja taidoilla he pärjäävät tulevaisuuden yhteiskunnassa? Miksi koulun on muututtava ja miten se voisi vastata paremmin yhteiskunnan asettamiin haasteisiin? Millaista opettajuutta ja opettajankoulutusta tarvitaan? Kuinka hyvin uusi kahden aineen opettajankoulutus tukee tulevaisuuden laaja-alaista opettajuutta?

Aluksi pohdin yleistä maailmantilannetta ja yhteiskuntamme kehitystä. Millaisia vaatimuksia yleinen yhteiskunnallinen kehitys asettaa koulutukselle? Tämän jälkeen tarkastelen koulua ja opettajankoulutusta, jotka ovat oppimis- ja tiedonkäsitteiltään jääneet mielestäni jälkeen yhteiskunnan kehityksestä. Minkä takia koulun ja opettajankoulutuksen kehittäminen on niin vaikeaa? Sitten pohdin laaja-alaista opettajuutta ja uudenlaisen koulun syntymistä. Viimeisessä taustaluvussa ennen tutkimusasetelman esittelyä kuvaan uutta kahden aineen opettajankoulutusta. Tulosten yhteenvedossa pohdin ja arvioin opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia laaja-alaisen opettajuuden näkökulmasta. Päätännössä esitän tutkimukseni päätulokset sekä koulutusohjelman olennaisimmat kehitysehdotukset.

2 MUUTTUVA MAAILMA – MUUTTUMATON KOULU

Maailma on muuttunut ja kehittynyt aina, mutta nykyään myös itse muutos on muuttunut ja sen vauhti on kasvanut. Tulevaisuutta on yhä vaikeampi ennustaa. Muutoksia tapahtuu niin elinolosuhteissa, sosiaalisissa verkostoissa, työelämässä kuin arvojärjestelmissäkin. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että muutoksen vauhti on ja tulee olemaan rajua, yhteiskuntaelämä monimutkaistuu ja elämä muuttuu kompleksisemmäksi (ks. esim. Patrikainen 1999, 22; Mannermaa 1994, 12). Yhteiskunnallinen, taloudellinen ja teknologinen kehitys on aiheuttanut tilanteen, jossa vallitsevat perusolettamukset tavoitteista ja usko olemassa olevien päätöksentekojärjestelmien kykyyn hallita tapahtumia kyseenalaistetaan (Mannermaa 1994, 12). Tämän ajan ihminen luo oman todellisuutensa, kokoaa sitä kuin palapeliä. Ylhäältä annettuja totuuksia ei oteta enää vastaan itsestänselvyyksinä.

Meneillään on murrosvaihe. Mannermaan (1994, 14) mukaan se tarkoittaa arvojen, ajattelutapojen, yhteiskunnallis-taloudellisten järjestelmien, instituutioiden, toimintakäytäntöjen ja valta-asemien murtumista siten, että uusia ratkaisuja ei kuitenkaan synny vanhojen tilalle. Valta on hajautettu. Yksittäisiltä valtioilta sitä on siirtynyt muun muassa suurille ylikansallisille yrityksille. Pääomalle on haluttu taata mahdollisimman vapaa liikkuvuus. Kansainvälisten markkinavoimien tavoitteena on muodostaa maailmasta yksi yhteinen markkina-alue. Yhteiskunnan sisäiset ja yhteiskuntien väliset verkostot ovat monimutkaistuneet. Uuden informaatioteknologian myötä maailma on muuttumassa globaaliksi kyläksi, jossa maantieteellinen etäisyys ei ole varsinainen este asioiden hoitamiseksi (Niemi & Tirri 1997, 13).

Koulun pitäisi valmentaa lapsia ja nuoria tulevaisuutta varten, mutta se on jäänyt jälkeen yhteiskunnan kehityksestä. Koulujärjestelmä poikkeaa muista organisaatioista harvinaislaatusessa kyvyssään ylläpitää pysyvyyttä ja muuttumattomuutta (Luukkainen 2002, 20). Miettisen (1990, 11) mukaan luokkaopetuksen rakenne tai malli tuntuu pysyneen suhteellisen muuttumattomana yli sadan vuoden ajan. Opetussuunnitelmia ja oppikirjoja uudistetaan säännöllisesti, mutta näiden uudistusten vaikutus koulun arkipäivään jää usein vähäiseksi.

Tässä luvussa käsittelen Suomen nykytilaa sekä katson tulevaisuuteen. Millaiseen maailmaan koulu kasvattaa oppilaitaan? Millaisilla tiedoilla, taidoilla ja ominaisuuksilla pärjää tulevaisuuden työelämässä? Onnistuuko koulu valmentamallaan lapsia ja nuoria tulevaisuuteen? Mitä ongelmia koulussa on? Mikä on opettajankoulutuksen rooli koulua uudistettaessa? Nämä kysymykset ovat taustalla opettajankoulutusta, koulua ja opettajuutta kehitettäessä, jotta ne pystyisivät vastaamaan paremmin muuttuvan maailman ja yhteiskunnan haasteisiin.

2.1 Suomalainen yhteiskunta 2000-luvulla

Maailmanlaajuiset muutokset ulottuvat myös Suomeen. Globalisaatio, maailmanlaajuiset kriisit, huimaa vauhtia kehittyvä teknologia ja tiedon nopea kulku vaikuttavat jokaisen suomalaisen arkipäivään. Median kehityksen ja nopean tiedon siirron myötä Suomi ei ole enää niin syrjässä, vaan olemme keskellä tapahtumia; kuulemme toisella puolella maapalloa tapahtuneista onnettomuuksista välittömästi. Suomen valtion sisäisiä ongelmia ja uhkia ovat muun muassa vähentyvä ja vanheneva väestö, työttömyys, kallis palvelutaso, perherakenteiden murtuminen, alueiden eriarvioistuminen sekä väkivallan ja rikollisuuden lisääntyminen. Yhteiskunnallinen tilanne välittyy kouluun ja se on huomioitava opetuksessa.

Suomen talous elää murrosaikaa; pieni kansantalous opettelee avoimia, kovenevan kilpailun markkinoita (Niemelä 1994, 62). Monen suomalaisen yhtiön taustalla ovat ulkomaiset omistajat ja työntekijät. Suomalainen työvoima on kallista ja tämä osaltaan lisää työttömyyttä. Yrityksille on edullisempaa valmistaa tuotteensa halvemmän työvoiman maissa. Työttömyydellä on laajat vaikutukset yhteiskuntaan, talouselämään ja kansanterveyteen. Se heikentää kunnan taloutta ja vaikeuttaa sitä kautta palveluiden, kuten koulutuksen ja terveydenhoidon, järjestämistä. Ei voi myöskään vähätellä työttömyyden vaikutuksia yksittäisen ihmisen elämään, elämänpiiriin ja -laatuun.

Suomella on ollut perinteisesti vahva kansallinen identiteetti, joka on perustunut historian tapahtumiin. Koti, uskonto ja isänmaa -ajattelu on ollut kansallisen identiteetin perustana. Tulevaisuuden Suomen on hyväksyttävä, että perinteisestä pohjoismaisesta kansakoti-ajattelusta on luovuttava ja hyväksyttävä se, että väestö sekoittuu, kansakunnat hajoavat ja kulttuurit sekoittuvat mosaiikin tavoin (Rubin 1995, 57). Suomalaista identiteettiä on opeteltava etsimään muualtakin kuin historian kirjoista. Tilalle on tulossa monikielinen ja -kulttuurinen Suomi, monien uskontojen Suomi sekä monien tapojen ja perinteiden Suomi. Toisaalta suomalaiset opiskelevat, elävät ja ovat töissä ulkomailla yhä enemmän levittäen suomalaisuutta rajojemme ulkopuolelle.

Suomalainen perhe on muuttunut yhteiskunnan muuttuessa. Suurperhe, johon kuului useampia sukupolvia, ei ole enää pitkään aikaan ollut yleinen perheellinen malli. Suurperhettä seurasi ydinperhe: vanhemmat ja pari lasta. Nykyään ydinperheen rinnalle, ehkä jo sen ohikin on tullut uusioperhe, joka muodostuu isästä tai äidistä sekä hänen uudesta kumppanista ja hänen lapsistaan. Lisäksi perheeseen saattaa syntyä uuden parin yhteisiä lapsia. Perheeseen voi kuulua myös vierailevia jäseniä, esimerkiksi joka toisen viikonlopun perheessä viettäviä lapsia vanhempien edellisistä suhteista. Eri sukupolvet elävät nykyään usein eri maailmoissaan, niin paikkakunniltaan kuin elämäntavoiltaan. Voi hyvin sanoa myös perheen pirstaloituneen; se ei ole enää niin tiivis ja suljettu yhteisö kuin ennen.

Viime aikoina Suomessa on puhuttu siitä, että lapset ja nuoret joutuvat olemaan liian paljon yksin kotona koulupäivän jälkeen, vanhempien ollessa vielä töissä (ks. Pulkkinen 2002, 12). Heillä on puutetta aikuiskontakteista (Syrjälä 1998, 28). Tähän ovat syynä muun muassa sukupolvien välisen yhteydenpidon vähentyminen, naisten työssäkäynnin yleistyminen ja ehkä myös uudenlaiset perhetyypit. Koti ei myöskään edusta aina turvapaikkaa, jossa voisi kasvaa luotettavien aikuisten ympäröimänä. Lapsi ja nuori viihtyy tällöin paremmin jossain muualla, hakien hyväksyntää kodin ulkopuolelta. Jos todelliset ja luontevat aikuiskontaktit puuttuvat jo lapsuudesta lähtien, nuori syrjäytyy helposti (Luukkainen 2005, 87). Kasvatussuhde on muuttunut kaverisuhteen kaltaiseksi. Kasvatusvastuuta väistellään, rajojen asettajan ja rankaisijan rooli ei houkuttele vanhempia tai opettajiakaan. Yhteiskunnassamme on näin siirrytty epäröimättömästä kasvatuskulttuurista epäröivään kasvatuskulttuuriin, rajoista rajattomuuteen ja vahvasta

kasvattajuudesta demokratiaan, mikä johtaa epäröivän ja hauraitten ihmissuhteiden kulttuuriin (Luukkainen 2005, 76).

Voi ajatella, että yhteiskuntamme sirpaloituu tai moninaistuu. Perinteiset rakenteet hajoavat. Ympärillä lisääntyvä monenlaisuus näyttäytyy erilaisina etnisinä ryhminä, uskontoina, elämäntapoina, lahjakkuuksina ja mahdollisuuksina (Luukkainen 2005, 83). On mietittävä uudelleen, mitä tarkoitamme sanoilla normaali tai perussuomalainen. Tällöin siirrytään normaaliuden ja erilaisuuden vertailevasta katsannosta moneuteen: useanlaisiin ihmisiin (Luukkainen 2005, 83). Monenlainen tai useanlainen -sanaa käytettäessä ei korosteta yksilön suhdetta normaaliin, vaan jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta. Tähän liittyy olennaisena jokaisen ihmisen ainutlaatuisen hyväksyminen ja kunnioittaminen, mikä on yksi tulevaisuuden suurimmista haasteista myös koulussa.

2.1.1 Suomi tietoyhteiskuntana

Suomi on hyvää vauhtia kehittymässä teollisesta yhteiskunnasta jälkiteolliseen tietoyhteiskuntaan. Tämän murrosvaiheen yksi tärkeimmistä syistä on tiedon määrän lisääntyminen ja ennen kaikkea sen nopea siirtyminen paikasta toiseen. Jälkiteollisessa yhteiskunnassa teollisuus on menettänyt hallitsevan asemansa palvelujen tuotannolle, erityisesti aineettomille inhimillisille vuorovaikutuspalveluille sekä uusille tietämyspalveluille (Rubin 1995, 72). Nämä tekijät on huomioitava myös koulutuksessa.

Tieto sinänsä ei enää merkitse valtaa samalla tavalla kuin ennen (Kohonen & Leppilampi 1994, 11). Tieto on kaikkien saatavilla, se ei enää ole yhden henkilön, kuten opettajan, hallittavissa ja jaettavissa. Jokainen ihminen voi seurata maailman tapahtumia reaaliajassa Internetin avulla. Ongelmana ei enää olekaan tiedon vaikea saatavuus vaan sen paljous. Tiedon määrän lisääntymisen myötä myös epäolennaisen tiedon määrä lisääntyy (Luukkainen 2005, 62). Monet puhuvatkin tiedon määrän lisääntymisen sijaan informaation lisääntymisestä. Joka tapauksessa tärkeitä taitoja tulevaisuudessa ovat olennaisen tiedon tunnistaminen ja löytäminen. Tietoyhteiskunnassa on kysymys kokonaisuuksien hallinnasta, informaation karsimisesta, valitsemisesta ja jäsentämisestä (Kohonen & Leppilampi 1994, 11).

Mannermaa (1994) käyttää nimitystä tietointensiivinen vuorovaikutusyhteiskunta kuvamaan Suomen kaltaisen pitkälle kehittyneen yhteiskunnan tulevaisuutta. Tässäkin käsitteessä tiedon merkitys on kasvava, mutta olennaista on tiedon tuottamisen ja levittämisen lisäksi myös muu inhimillinen vuorovaikutus. Teolliselle yhteiskunnalle oli tyypillistä, että ihmisen tekemä työ tuotannontekijänä korvautui pääomalla, laitteilla ja koneilla. Tieto- ja vuorovaikutusyhteiskunnassa tieto on keskeinen tuotannontekijä. Tieto korvaa sekä pääomaa että työtä. Tällä tarkoitetaan työntekijöiden parempaa osaamista, johtamisen tehostumista, sekä älykkäämpää teknologiaa ja laadullisesti parempaa tuotannon järjestämistä. (Mannermaa 1994, 21- 24.)

2.1.2 Suomalainen työelämä

Työelämän rakenne on monipuolistumassa. Kasvussa ovat palvelu-, media-, muoti ja ympäristöteollisuus, supistumassa ovat edelleen maatalous ja perinteinen teollisuustyö. Ruumiillinen työ vähenee tietotyön lisääntyessä. Uusi teknologia muuttaa lähes kaikkia työtehtäviä. Työelämä lisääntyy eniten paradoksaalisesti yhtä aikaa korkeaa koulutusta vaativissa, mutta absoluuttisesti vähän työvoimaa tarvitsevilla ammanteilla sekä vähän koulutusta vaativissa, mutta työvoimavaltaisissa palvelu- ja avustavissa tehtävissä. Projektitehtävät ja tuottavuuden mukaan maksettu palkka korvaavat pysyvät työsuhteet ja ikään perustuvan urakehityksen. Palkkatyöstä siirrytään laajasti myös itsensä työllistämiseen. Sopeutuvan, joustavan ja asiakkaiden tarpeisiin räätälöidyn tuotannon tarve nousee ensisijaiseksi. Työelämä vaatii monitaitoisuutta, valmiutta muutokseen ja muutoksen hallinnan taitoja. (Lehtisalo & Raivola 1999, 15.)

Kun vielä teollisessa tavaratarpeiden yhteiskunnassa massatyöt oppi helposti muutamassa tunnissa, tietointensiivisessä vuorovaikutusyhteiskunnassa työtehtävät vaativat sellaisia tietoja ja taitoja, joita monet eivät opi, vaikka yrittäisivät (Mannermaa 1994, 24). Asiantuntijuus nousee avainsanaksi. Vuorovaikutustaidot ovat myös tärkeitä ja vaativat oman persoonallisuuden käyttämistä työvälineenä. Kun työelämä muuttuu entistä enemmän tieto- ja älypainotteisemmaksi ihmisiltä edellytetään laaja-alaista sivistystä (Luukkainen 2005, 59). Saman aikaisesti korostetaan erityisosaamista ja asiantuntijuutta. Tämä merkitsee laaja-alaista perusosaamista ja yleissivistystä sekä

erikoistumista. Tulevaisuuden työelämässä kysytyjä ovat oman alansa huiput, asiantuntijat, joilla on tietoa ja osaamista asiasta, joista moni ei ymmärrä mitään. Huippukyky voi tarkoittaa luontaista lahjakkuutta, taiteellisuutta, musikaalisuutta, matemaattista tai myös verbaalista ja kirjallista lahjakkuutta sekä ihmissuhdeosaamista (Mannermaa 1994, 26). Ihmisen ainutlaatuisuus, persoonalliset taidot, lahjakkuudet ja erityispiirteet nousevat siis valteiksi työmarkkinoilla. Näiden ominaisuuksien kehittymistä on tuettava koulussa.

Työtehtävään välittömästi liittyvän osaamisen lisäksi työntekijällä tulee olla valmius siirtyä työtehtävästä toiseen, edellytykset ymmärtää ammatin ydintoimintojen tieteellinen perusta sekä kyky ymmärtää ammatin ja yhteiskunnan väliset yhteydet. Hänen on osattava vaihtaa työtapoja tilanteen mukaan ja kehittää myös uusia menettelytapoja tarpeen vaatiessa sekä osallistua työtä koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Työssä vaadittava ammattitaito edellyttää yhä useammin sekä tiedollista että taidollista joustavuutta, luovuutta ja ennakoivaa oppimiskykyä, kykyä käsitellä tietokokonaisuuksia, soveltamistaitoja sekä laaja-alaisia ja monikäyttöisiä perustietoja ja -taitoja. Tietoinen refleksiivisyys eli miettimisen ja harkinnantaito on tärkeää. Ihmisen on osattava tiedostaa itsensä ja omat taitonsa, halunsa, mahdollisuutensa sekä hallita omaa strategista oppimisuraansa. (Luukkainen 2005, 59.) Yhden pitkän uran sijaan ihminen luo tulevaisuudessa todennäköisesti monia eri uria. Yhdenkin uran, ammatin tai työpaikan sisällä vaaditaan kykyä uusiutua, oppia uutta ja olla ajanhermolla. Nämä vaatimukset edellyttävät työntekijältä oma-aloitteisuutta, oppimiskykyä sekä valmiutta joko kouluttautua uudelleen tai täydentää koulutustaan.

Työn tekeminen on ollut tärkeää suomalaiselle ja sitä on arvostettu paljon. Uudessa tietointensiivisessä yhteiskunnassa työhön liittyvät asenteet muuttuvat. Ensinnäkin työn luonne muuttuu: se ei ole enää niin raskasta fyysisesti. Toiseksi työtä ei riitä kaikille teollisuustyön automatisoituessa ja tietokoneohjattavien robottien määrän lisääntyessä (Rubin 1995, 76; ks. myös Lehtisalo & Raivola 1999, 43). Toisin kuin modernin aikana luodussa luokkayhteiskunnassa, postmodernin aikakaudella kaikilla ei ole työtä (Niemi & Tirri 1997, 14). Suomessa työttömyys on ollut isona ongelmana yli kymmenen vuoden ajan, 1990-luvun alun lamasta lähtien. Työn tuottavuuden lisääminen merkitsee usein automatisointia ja henkilöstövähennyksiä. Teollisuuteen tarvitaan nykyään enemmän ammattitaitoisia työntekijöitä, kuitenkin määrällisesti entistä vähemmän. Kun

suurten työntekijäjoukkojen sijaan kannattaa sijoittaa huippukykyihin, työntekijöiden korvattavuus toisilla työntekijöillä heikkenee, mistä seuraa se paradoksinen tosiasia, että samanaikainen työttömyys ja työvoimapuola voivat olla todellisuutta jo lähitulevaisuudessa (Mannermaa 1994, 26).

2.2 Koulun ongelmia

OECD:n käynnistämän kansainvälisen oppilasarviointiohjelman eli PISA-hankkeen tulokset kertovat suomalaisnuorten osaamisen olevan huippuluokkaa niin matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa kuin ongelmanratkaisussakin. Nämä tiedot ilmenevät OECD:n PISA 2003 -tutkimustuloksista. (PISA 2003.) On kuitenkin perusteetonta väittää pelkästään tähän nojautuen, että Suomen kouluissa on kaikki hyvin. Moni lapsi ja nuori voi koulussa huonosti. Koulussa viihtyminen on vähentynyt vuosien kuluessa, kiusaaminen on noussut otsikoihin ja osa oppilaista syrjäytyy (Sahlberg 1998, 71). Koulua kritisoidaan myös muusta maailmasta eristäytymisestä. Suljettu tila tuottaa suljetun minän (Laine 2000, 163).

Kouluamme ja sen opetusta on kritisoitu mekanistisesta, irrallisesta ja atomistisesta ihmiskäsityksestä ja maailmankuvasta, vääränlaisesta tiedonkäsityksestä sekä tästä seuraten oppimiskäsityksestä, joka jää helposti pinnalliseksi ja mekaaniseksi (Syrjäläinen 1992, 4; Kohonen & Leppilampi 1994, 17). Koulu yrittää edelleen toimia paikkana, jossa jaetaan tietoa sekä opitaan totuus maailmasta ja elämästä. Sen maailmankuvaa leimaa mustavalkoisuus. Nykyään tietoa on niin paljon ja se on kaikkien saatavilla, ettei kukaan voi hallita sitä. Koulut ovat yrittäneet juosta tiedon määrällisen lisääntymisen perässä, mikä on johtanut opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien paisumiseen, pirstaleisen ja faktapainotteisen tiedon ylikorostumiseen sekä opetuksen kiireiseen etenemiseen (Olkinuora 1994, 61). Tästä aiheutuu se, että mihinkään ei pureuduta, mennä pintaa syvemmälle tai kyseenalaisteta. Usein asiat vain nimetään ja todetaan. Sen sijaan lasten ja nuorten pitäisi oppia koulussa pohtimaan ja suhtautumaan käsiteltävään tietoon kriittisesti.

Oppijan ainutlaatuisuuden huomioiminen ja lapsilähtöinen opetus vilisevät jo käsitteinä uusissa opetussuunnitelmissa, mutta niiden näkyvyyttä käytännössä on lisättävä. Koulu ei useinkaan ole lapsilähtöinen vaan opetussuunnitelma- ja opettajalähtöinen paikka. Opettaja on edelleen se, joka päättää tunnilla tehtävät asiat. Opetus on pääasiassa valmiiden ratkaisujen tarjoilemista oppilaalle ja vastauksia jonkun muun esittämiin kysymyksiin (Sahlberg 1998, 12). Oppilas ei ole aktiivinen ja itseohjautuva tiedonetsijä, joka kokoaisi tietoa itse valitsemastaan aiheesta, eri lähteistä, rakentaen kokonaisuutta pala palalta. Suurin osa koulussa vietetystä ajasta kuluu passiivisen odottelun merkeissä, eivätkä oppitunnit tee tähän poikkeusta (Laine 2000, 49).

Inhimillinen vuorovaikutus on osa koulun toimintaa, mutta se ei välttämättä ole aitoa. Opettaja kysyy oppilailta kysymyksiä, joihin hän itse tietää vastauksen. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on melko yksipuolista ja yksisuuntaista. Se on suunnilleen samanlaista kuin ennenkin opettajien puhuessa ja kysyessä, oppilaiden kuunnellessa ja vastaillessa (Sahlberg 1998, 9–10). Oppilaiden välinen vuorovaikutus, joka ei kulje opettajan kautta, on harvinaista luokkatilanteissa. Oppilaisiin näyttää muodostuvan automaattisesti ulkoistava suhde, jolloin ei päästä avoimeen vuorovaikutukselliseen ja kommunikatiiviseen suhteeseen oppilaiden kohtaamistilanteissa (Laine 1997, 111). Aitoon dialogiin ylletään harvoin.

Koulun tasapäistämistä kohtaan esitetään myös kritiikkiä. Kaikki oppilaat tekevät suunnilleen samat tehtävät, samassa järjestyksessä, samaan aikaan. Nykykoulu ei rohkaise ja kannusta riittävästi erilaisia oppilaita, vaikka heidän pitäisi saada kehittyä edellytystensä mukaisesti niin pitkälle kuin mahdollista: peruskoulu on edelleen lähes vaihtoehdoton koulu (Syrjälä 1998, 29). Oppilaan omaa persoonallisuutta on tuettava enemmän, jotta hän kasvaa itsensä tuntevaksi ja itsevarmaksi ihmiseksi.

Virallisen opetussuunnitelman tavoitteiden sijaan tai ainakin lisäksi oppilas oppii muutakin. Koululaitostamme vaivaa piilo-opetussuunnitelmallisuus, jonka avulla oppilas sosiaalistetaan mallikansalaisuuteen, nöyryyteen, odottamiseen ja hiljaa olemiseen (Syrjäläinen 1994, 3). Mallioppilas on usein sisäistänyt nämä kirjoittamattomat säännöt ja pärjää koulussa hyvin. Piilo-opetussuunnitelman opettamat taidot eivät kuitenkaan ole niitä, joilla ihminen pärjää tulevaisuuden työelämässä.

Piilo-opetussuunnitelmaan liittyy mielestäni myös se, että koulussa oppiminen tarkoittaa usein suorittamista. Kun opetuksessa painotetaan yksipuolista tietoa, se ohjaa oppilaita suhteelliseen passiiviseen ja pinnalliseen oppimistapaan (Olkinuora 1994, 63). Koulussa pärjäämiseen riittää se, että asiat osaa kokeessa. Sen jälkeen ne on järkevähkin unohtaa, jotta uusi tieto on helpommin muistettavissa. Oppimisen arviointi perustuu usein taitoon muistaa asiat kokeessa. Hyvien koetulosten tavoittelu on ymmärrettävää: ne vaikuttavat jatko-opiskelumahdollisuuksiin.

Suomen ensimmäinen koulu oli maatalousyhteiskunnan koulu, josta kylien maalaiskansalaiskoulut ovat hyviä esimerkkejä. Ensimmäisen koulun pääasiallisena tehtävänä oli kansan sivistyksen edistäminen ja itsenäisen kansakunnan identiteetin vahvistaminen. Yhteiskunnallinen demokratisoituminen ja teollistuminen muutti maalaiskansakoulun neljännesvuosisata sitten kaikkien kansalaisten yhtenäiskouluksi. Peruskoulu ja siihen kytkeytyvä toisen asteen koulutus muodostavat yhdessä Suomen toisen koulun. Tulevaisuus on kasaamassa kouluinstituutiolle sen tyyppisiä haasteita, että toinen koulu ei nykyisten rakenteidensa ja toiminta-ajatustensa puitteissa pysty vastaamaan niihin. (Sahlberg 1998, 18-19.)

Perinteisesti koulutus on tarkoittanut työmarkkinoille valmentautumista: asioiden opiskelua sekä kuuliaisuuden ja tottelevaisuuden oppimista. Se on tapahtunut oppilaitoksissa, jotka muistuttavat hämmästyttävällä tavalla massatuotannon ympärille rakentuneita teollisuuslaitoksia, joissa opiskelijavirrat siirtyvät tiukan aikataulun mukaan luokasta toiseen. (Kauppi 1994, 102.) Ongelman muodostaa se, että kouluoppiminen muistuttaa edelleen aine- ja työnjakoineen, didaktisine malleineen, aika- ja tilarakenteineen sekä organisatorisine ratkaisuneen teollisen yhteiskunnan ajatuksellisia ja toiminnallisia jäsennystapoja (Laine 2000, 22). Muuttuvassa yhteiskunnassa ja muuttuvien työtehtävien edessä on syytä kysyä, millaiset valmiudet koulumme antavat tulevaisuuteen ja muuttuvaan maailmaan. Kuinka hyvin koulu tukee oppilaan identiteetin, itsetunnon ja itseluottamuksen kehittymistä? Kannustaako koulu luovuuteen, itseohjautuvuuteen ja yhteistyöhön? Pärjääkö muistamisella ja toistamisella koulun ulkopuolella? Mielestäni koulu on suurten muutosten kynnyksellä.

2.3 Syitä koulun muuttumattomuuteen

Koulun muuttumattomuuden taustalla on monia syitä, kuten perinteet ja tavat. Näin on aina tehty -ajattelumalli perustelee sen, miten asiat on tehtävä tulevaisuudessa. Kouluvuosina saatu opettajanmalli on niin voimakas, että se usein siirtyy uudenkin opettajan tavaksi tehdä työtä. Koulukulttuuri on hidas uudistumaan. Yksi syy koulun muuttumattomuuteen on opettajankoulutus, joka on perinteisesti ollut hidas uudistamaan esimerkiksi oppimis- ja tiedonkäsityksiään sekä käyttämiään opetusmenetelmiä. Opettajankoulutusta voi mielestäni verrata peruskouluun. Monet koulun ongelmat löytyvät myös opettajankoulutuksesta.

2.3.1 Koulukulttuuria vaikea muuttaa

Kouluilla, kuten muillakin organisaatioilla, on omat kulttuurinsa ja perinteensä. Koulukulttuurilla tarkoitetaan koulun tai sen työyhteisön (tai sen osien) jakamia yhteisiä arvoja, käsityksiä, uskomuksia, myyttejä, odotuksia, tarinoita, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja. Ne säätelevät ja ohjaavat koulun toimintaa, usein tiedostamattomalla tavalla. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.) Koulukulttuuri näkyy koulun arkipäivässä monissa asioissa, se vaikuttaa moniin käytänteisiin ja rutiineihin. Institutionaaliset käytännöt ja rutiinit muuttuvat hitaasti, koska ne ovat iskostuneet vuosikymmenien aikana kollektiiviseen tajuntaan (Laine 2000, 160). Monista koulukulttuurin säätelemistä tekijöistä tulee totuuksia, jotka vain ovat niin sen enempää miettimättä.

Työyhteisön uudet jäsenet sosiaalistuvat koulun kulttuuriin ja toimivat sen mukaisesti. Uusien ja vanhojen työntekijöiden käsitykset oppimisesta, oppilaan ja opettajan rooleista, kouluyhteisön jäsenten yhteistyöstä, päätöksen teosta ja johtamisesta yhdenmukaistuvat. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 241.) Opettajien työyhteisössä on vaikeaa olla uudistuksellinen ja tehdä työtään muista poikkeavalla tavalla. Muut opettajat saattavat suhtautua tällaiseen uhkana. Koska nuoret opettajat ovat vahvan yhdenmukaistavan paineen alla, ei koulua saada uudistumaan ellei myös vanhempi ammattikunta lähde uudistukseen mukaan (Niemi 1995, 21).

Lisäksi opettajanhuoneyhteisössä näyttää vallitsevan tarkat säännöt siitä, mistä voi puhua ja mistä ei (Lauriala 1998, 121). Yhteisillä tavoitteilla ja toimintatavoilla halutaan aikaansaada turvallisuuden tunnetta työyhteisön sisälle. Äärimmäisyyksiin vietyä yhteistoiminnallisuus ja siihen pyrkiminen saattavat synnyttää ryhmäajattelua, joka tarkoittaa ryhmän kritiikitöntä mukavuuden tunnetta, ehdotettujen ideoiden harkitsematonta hyväksymistä ja yksilöllisten erimielisyyksien tukahduttamista (Sahlberg 1998, 173). Uuden työntekijän on usein helpompi toimia vahvojen perinteiden mukaan ja päästä näin paremmin sisälle työyhteisöön. Koulun kehittymisen avain löytyy koulukulttuurin ilmiön tiedostamisesta ja pyrkimyksestä kehittää sitä tietoisesti (Kohonen & Leppilampi 1994, 62). Kuitenkin, opettaja on se, kenellä on valta luokan sisällä. Opetuksen muuttaminen on aina viime kädessä kiinni opettajan toimintatapojen ja ajattelun muuttumisesta (Sahlberg 1998, 16).

2.3.2 Opettajankoulutuksen ongelmia

Paikallaan pysyvä opettajankoulutus voi myös muodostua esteeksi koulun muutokselle (Syrjälä 1998, 25). Opettajankoulutuksen kautta välittyvä opettamisen malli on voimakas. Väline on viesti, millä tarkoitan sitä, että opettajankoulutuksen toteuttama opettajuuden malli on voimakkaampi kuin sen opettama. Opettajankoulutusvuosien aikana kuulin opiskelijoiden suusta monta kertaa lauseen ”opiskellaan konstruktivismia behaviorismin keinoin”. Opettajien käyttämät opetusmenetelmät sisäistyvät opiskelijoiden käsityksiksi siitä, miten pitäisi oppia ja minkälaista oppimista arvostetaan (Luukkainen 2002, 20).

Koulun muuttamispyrkimykset ovat usein lähteneet liikkeelle tutkijoiden ja yliopiston opettajankouluttajien toimesta. Näyttää siltä, että kouluilta vaaditaan uudistuksia oppimis- ja tiedonkäsityksiin, mutta koulun kehittäjät ja päätöksentekijät voivat jatkaa entiseen tapaan (Sahlberg 1998, 237). Opettajankouluttajat eivät itse ole sisäistäneet uudentyyppistä opettajuutta niin, että se näkyisi heidän työtavoissaan. Tämä vähentää heidän ja opettamansa asian uskottavuutta. Uusimman oppimiskulttuurin tulisi näkyä jo opettajankoulutuksen sisällöissä ja käytännöissä, koska uusien opettajien on mahdotonta

välittää laajentunutta pedagogista ulottuvuutta oppilailleen, jos he eivät ole kokeneet sitä itse omassa opiskelussaan (Niemi & Tirri 1997, 64).

Niemen ja Tirrin (1997) mukaan opettajankoulutus ja opettajat eivät ole pystyneet muuttamaan yhteiskunnan muutoksen edellyttämällä tavalla. Uudet opettajat koulutetaan edelleen liiaksi luokkahuoneissa tapahtuvaan opetukseen ja oppituntien ulkopuoliset työt jäävät vähemmälle huomiolle. Lisäksi hallinnollisten tehtävien, oppilashuollon, vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön ja kouluyhteisössä toimimisen valmiuksia saadaan heikosti. Tulevaisuutta varten opettajankoulutuksessa pitäisi huomioida myös toimiminen yhteistyössä elinkeinoelämän sekä kulttuurin edustajien kanssa, kriisitilanteissa toimiminen sekä modernin informaatioteknologian sovellusten kehittäminen ja niiden hyödyntäminen. (Niemi & Tirri 1997, 43-45.)

Opettajankoulutukseen tullessaan opiskelijoilla on valmiita käsityksiä opettajan työstä ja opettajuudesta, koska he ovat seuranneet pitkään opettajan työtä peruskoulussa ja lukiossa. Opettajaksi opiskelevien epärealistinen optimismi omista opettajankyvyistään voi johtaa heidät aliarvioimaan teoreettisen tiedon merkitystä opettajankoulutuksessa, koska he saattavat pitää omien koulukokemusten seurauksena syntyneitä mielikuvia opettajan työstä itsestään selvyysinä ja soveltaa niitä kritiikittömästi esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana (Silkelä 1999, 44). Jos opettajankoulutus ei haasta opiskelijoitaan pohtimaan ja kritisoimaan omia käsityksiään koulumaailmasta ja opettajuudesta, opiskelija hakee koulutukselta vain vahvistusta omille mielipiteilleen.

Yliopiston autoritatiivinen tiedonjakamisen ilmapiiri tukee myös osaltaan konservatiivista asennoitumista opettamisesta ja oppimisesta. Se vahvistaa annetun tiedon hyväksymistä ja samastumista kouluttajien käyttämiin malleihin. Tällaiset ammatillisen sosiaalistumisen seikat selittävät sitä toistuvaa tutkimustulosta, että opettajankoulutus jää usein vaikutuksiltaan heikoksi. Se ei juurikaan pysty muuttamaan opiskelijoiden asennoitumista opettajan työtä kohtaan. Näin ollen opettajankoulutuksen on pohdittava, millaisia piiloaineita opettajan roolista, koulutuksen valtasuhteista, tiedosta ja oppijana olemisesta koulutukseen sisältyy. (Kohonen & Leppilampi 1994, 63.) Näen ongelmana myös opettajienkouluttajien ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutussuhteen, joka ei ole tasavertainen vaan perustuu opettajan auktoriteettiasemaan. Toisaalta opiskelijat itse hyväksyvät tämän kuuliaisen oppilaan

roolin ja suostuvat olemaan käskytettävänä. Ongelmana on siis myös opiskelijan rooli, jonka he ovat oppineet jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla.

Opettajankoulutus muistuttaa peruskoulua myös opiskelumenetelmiltään sekä oppimis- ja tiedonkäsitteiltään. Opettajankoulutus on paljolti paikka, jossa tietoa vain kaadetaan opiskelijoiden päähän. Kurssin vetäjä päättää kurssin sisällöstä ja suoritustavasta. Vuorovaikutus kulkee opettajan kautta. Opettajalla on liian suuri rooli opetustilanteessa. Opiskelijat ovat passiivisia, eivätkä esimerkiksi haasta luennoitsijaa tai osallistu keskusteluun. Tämä rooli on opiskelijalle tuttu, luonteva ja helppo, koska näin hän välttyy suuremmalta vastuulta. Peruskoulun ja opettajankoulutuksen ongelmana on myös yhteistyön vähyys. Opettajan työtä on perinteisesti tehty yksin. Työmäärän ja työtehtävien lisääntyessä ja muuttuessa yksin tekeminen käy kuitenkin raskaaksi. Luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat koulutetaan eri laitoksissa, joiden välinen yhteistyö on vähäistä. Myös yhden opettajankoulutusyksikön sisäinen yhteistyö ontuu niin opiskelijoiden kesken, opettajien ja opiskelijoiden kesken kuin opettajienkin kesken. Tulevaisuudessa eri alojen opettajien on pystyttävä keskinäiseen yhteistyöhön.

Mielestäni opettajankoulutuksen suurimpia, ellei suurin, puute on älykkääseen, pohdiskelemaan ja kriittiseen ajatteluun pääsemättömyys. Tämä puute koskee oman kokemukseni mukaan koko opettajankoulutusta eli sekä opettajankoulutuslaitosta että aineenopettajakoulutusta. Toiseksi opettajankoulutus ja erityisesti siihen liittyvät harjoittelut painottavat liikaa oppituntien suunnittelemista ja pitämistä. Harjoittelu muodostuu helposti mallien opetteluksi ja jäljittelyksi, jolloin jo alkumetreiltä opettajan ammatillinen kehittyminen ohjautuu mekaaniseen ja pinnalliseen suuntaan (Leino & Leino 1989, 25). Jo tämä kannustaa perinteiseen opettajan malliin: opettajan tehtävä on ainoastaan pitää oppitunteja. Opettajankoulutus ei saisi olla passivoivaa, tiedon vastaanottamiseen totuttavaa tai pelkästään instrumentaalista, erilaisten tekniikoiden hallintaan ja käytännön rutiinien hoitamiseen opastavaa harjaannuttamista (Luukkainen 2002, 107). Opettajankoulutuksen tulisi kehittyä laaja-alaisempaan suuntaan: kouluttaa sekä laaja-alaisen kelpoisuuden omaavia että uudenlaista opettajuutta toteuttavia opettajia.

3 LAAJA-ALAINEN OPETTAJUUS

Koululla ja opettajankoulutuksella on paljon kehitettävää, jotta ne pystyisivät vastaamaan paremmin tulevaisuuden haasteisiin. Muuttuvassa yhteiskunnassa vanha, perinteinen opettajakäsitys on hylättävä, mikä tarkoittaa, että myös opettajankoulutuksen on uudistuttava (Aho 1998, 1). Uudistus, jossa huomioidaan vain koulun rakenteen kehittäminen, ei vie muutosta luokkaan asti. On ensinnäkin mietittävä, mitä ihminen tarvitsee menestyäkseen tulevaisuudessa ja toiseksi, kuinka häntä voi ohjata siihen suuntaan.

Tässä luvussa visioin tulevaisuuden koulua, jonka kytken jo syntyneeseen yhtenäiseen peruskouluun, joka on mielestäni tärkeä rakenteellinen uudistus. Tulevaisuuden koulut, tai oikeammin oppimiskeskukset ja oppimisympäristöt, ovat monipuolisia, aktiivisia ja pyrkivät yhteistyöhön (Jokinen 2000, 101). Mielestäni yhtenäisellä peruskoululla on mahdollisuus kehittyä uudenlaiseksi kouluksi myös sisäpuolelta, jossa työskentelisi laaja-alaisia opettajia. Laaja-alaiseen opettajuuteen katson kuuluvaksi laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden lisäksi uudesta, laajentuneesta työnkuvasta johtuen myös uudenlaisen opettajuuden uusine oppimis- ja tiedonkäsityksineen. Myös Luukkainen (2002, 2005) tarkoittaa laaja-alaisella opettajuudella opettajan laajentunutta työnkuvaa sekä laaja-alaisia valmiuksia (ks. esim. Luukkainen 2002, 54–55).

3.1 Yhtenäinen peruskoulu ja laaja-alainen pedagoginen kelpoisuus

Peruskoulua ei enää jaeta hallinnollisesti ylä- ja ala-asteeseen. Tämä mahdollistaa vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen. Kyseessä ei siis ole luokaton koulu, vaan vuosiluokkiin sitomaton opetus. Tavoitteena on näin siirtyä yhä enemmän kokonaisopetukseen ja vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen, jota koskeva kokeilutoiminta on käynnissä ja siitä on saatu hyviä tuloksia. Uuden perusopetuslain myötä koulun järjestäjä voi itse päättää, mitkä vuosiluokat käsittävissä yksiköissä

opetusta annetaan. (Ala-Harja 2000, 106.) Kunta voi perustaa luokat 1–9 kattavan koulun, jolla on yhteiset tilat ja henkilökunta. Tällaisen koulun opetusryhmien vetäjät voivat olla luokan- tai aineenopettajia. Rajojen väljentämisellä halutaan lisätä yhteistyötä luokan- ja aineenopettajien kesken sekä vähentää näin siirtymävaiheisiin liittyviä ongelmia. Muutos antaa mahdollisuuden myös uudentyypisten opettajanvirkojen syntyyn. (Jokinen 2000, 58.) Olennaista on huomata, että peruskoulun rakenteellisen uudistuksen taustalla ja tavoitteena on myös opetuksen ja opettajuuden muuttuminen.

Perinteisesti ala- ja yläasteen välinen ero on ollut suuri. Usein siirtyessään yläasteelle oppilas on vaihtanut myös koulurakennusta. Yläaste on merkinnyt myös selkeää siirtymistä lapsuudesta kohti nuoruutta ja teini-ikää. Yläasteen aloittaessa lapsi on yhtäkkiä ollut isompien ympäröimänä; ala-asteen vanhimmasta on tullut koulunsa nuorin. Myös koulunkäynti on muuttanut luonnettaan. Ala-asteella on ollut selkeästi oma opettaja, luokanopettaja, sekä tiivis luokkahenki ja oma luokkahuone. Yläasteella oppilaalla on monta opettajaa. Lapsen on pitänyt oppia nopeasti itsenäiseksi ja oma-aloitteiseksi. Herkässä iässä olevalle varhaisnuorelle yläasteen aloittaminen on saattanut entisestään lisätä turvattomuuden ja epävarmuuden tunnetta sekä syrjäytymisen riskiä. Nimenomaan siinä iässä oppilas tarvitsee turvallisen oppimisympäristön ja pysyviä suhteita aikuisten kanssa. Etenkin yläasteilla ja lukioissa oppilaiden ja opettajien suhteet jäävät varsin etäisiksi (Luukkainen 2002, 88). Vastuu oppilaista on hajautettu jopa kymmenien opettajien kesken, jolloin saattaa käydä niin, ettei kukaan ota vastuuta. Yhdeksän vuotta kestävä yhtenäisen peruskoulun aikana on mahdollista luoda pitkä yhteistyö oppilaan ja koulun välille sekä tukea lasta tai nuorta hänen lähtökohtansa, taitonsa, lahjakkuutensa ja heikkoutensa huomioiden.

Onko yhtenäinen peruskoulu muuttanut koulun ongelmia? Muutos on tähän mennessä ollut lähinnä hallinnollinen. Se on saattanut jäädä ala- ja yläaste –nimien vaihtumiseksi ala- ja yläkouluksi. Tämä ei kuitenkaan riitä. Kouluremonttia ei tehdä vain käsitteitä muuttamalla tai viilaamalla. Yhtenäisen peruskoulun tulevaisuudessa on ratkaisevaa se, kuinka hyvin opettajat jakavat yhteisen opettajuuden idean (Väljærvi 2000, 167). Koulun rakenteellisen uudistuksen lisäksi koulun on ajantasaistettava oppimis- ja tiedonkäsityksiään. Koulun on tuettava oppijan ainutlaatuisuutta, luontaisia lahjakkuuksia, itsetunnon ja -luottamuksen kehittymistä sekä annettava hänelle laaja-

alainen sivistys, jotta hän pärjäisi tulevaisuuden työelämässä. Oppijaa on kannustettava ja ohjattava oppimaan oma oppimistyylinsä ja vaihtelemaan työtapoja tilanteen vaatimalla tavalla. Koulun tavoitteena tulee olla avoin, kysyvä, rohkeasti asioita kyseenalaistava ihminen (Jokinen 2000, 75).

Sahlbergin (1998) mukaan uuden koulun syntyminen on väistämätöntä. Hän kutsuu tätä vielä visiona olevaa koulua kolmanneksi kouluksi ensimmäisen ollessa maatalousyhteiskunnan koulu ja toisen peruskoulu. Kolmas koulu on opettajien ja oppilaiden muodostama oppiva yhteisö, joka sopeutuu aktiivisesti informaation hallitsemaan ympäristöön ja auttaa siellä toimivia yksilöitä vaikuttamaan elämänsä kulkuun. (Sahlberg 1998, 18–9.) Koulu ei saa olla tylsä paikka, vaan sen pitää tukea nuorten luovuutta ja tutkivaa mieltä. Lasten älyllisiä voimavaroja on käytettävä enemmän hyväksi. Oppimisen ja kasvun lähtökohtana on oltava lasten ja nuorten omat aloitteet, mielenkiinnon kohteet ja kysymykset. Autoritaarisesta ympäristöstä ja ilmapiiristä on siirryttävä demokratiaan. Koulujen on oltava avoimemmassa ja läheisemmässä vuorovaikutuksessa toimintaympäristönsä kanssa. Lisäksi opettajankoulutusta on kehitettävä siten, että uudet opettajat ymmärtävät paremmin koulua ja sen muutosta. (Sahlberg 1998, 209.) Voiko yhtenäinen peruskoulu olla tämä kolmas koulu?

Tulevaisuuden koulun on muututtava tiedon jakajasta tiedon etsimisen, kritisoimisen ja soveltamisen ohjaajaksi. Nippelitiedon sijasta on opetettava kokonaisuuksia. Koulutuksessa olisi painotettava monitaitoisuuden ja kokonaisosaamisen kehittymistä sekä persoonan, ammattitaidon, elinikäisen oppimisen ja elämänhallinnan kehittämistä (Surakka & Törmä 1994, 125). Peruskoulun on käytettävä opetusmenetelmiä, jotka tukevat yhteisöllisyyttä, toisen huomioimista ja kunnioittamista. Yhteisöllisyyden pitäisi lähteä liikkeelle opettajanhuoneesta. Opetushenkilöstön ja muun henkilöstön on pystyttävä keskinäiseen yhteistyöhön sekä kannustettava siihen näin myös oppilaita (Nikkanen ym. 2000, 126).

Yhtenäisen peruskoulun ideaa tukee laaja-alainen opettajuus, mikä mahdollistaa helpottaa opettajien siirtymistä luokka-asteelta toiselle. Kuluneena vuosikymmenenä on toteutettu pedagogisia opintoja koskeva uudistus, jolla on pyritty mahdollistamaan laaja-alainen opettajakelpoisuus (Luukkainen 2002, 153). Opettajan pedagogiset

opinnot, laajuudeltaan 60 opintopistettä, antavat osana maisterintutkintoa laaja-alaisen opettajan pätevyyden. Opettajan pedagogiset opinnot muodostuvat didaktisesti suuntautuneista kasvatustieteen opinnoista ja niihin sisältyy ohjattua harjoittelua kouluissa ja oppilaitoksissa. Tietyn opetustehtävän kelpoisuus määräytyy maisterintutkintoon sisältyvien yleissivistävässä koulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, aikuiskoulutuksen tehtävissä tai vapaan sivistystyön parissa opettavien aineiden mukaan. (Kaivola 2005, 267-268.)

Luokanopettajakoulutuksessa opettajan pedagogiset opinnot ovat osa pääaineen eli kasvatustieteen opintoja. Aineenopettajan koulutuksessa opettajan pedagogiset opinnot ovat vähintään 60 opintopisteen laajuinen sivuaine, joka voidaan suorittaa myös tutkinnon suorittamisen jälkeen. Aineenopettajan koulutuksen hajanaisuuteen on kiinnitetty huomiota yliopistoissa useita vuosia. Opettajan pedagogiset opinnot tehdään usein täysin irrallaan pääaineesta, usein vielä toisessa tiedekunnassakin. (Kaivola 2005, 268.) Aineenopettajien suoravalintakoulutuksessa pedagogiset opinnot sijoittuvat ja kytkeytyvät paremmin muihin opintoihin.

Vuonna 2000 kunnan toimijoille ja päättäjille tehdyssä kyselyssä koulutuksen järjestämisestä esille nousi myös laaja-alainen opettajan pätevyys ja yhtenäinen peruskoulu. Kyselyyn osallistui rehtoreita, koulutoimenjohtajia, koulutuslautakuntien ja valtuustojen puheenjohtajia. Kyselyn tulosten mukaan peruskoulun ala- ja yläasteen välisen rajan poistamisen arvellaan johtavan opettajien ja opetustilojen joustavampaan käyttöön kunnassa ja myös kuntien välillä. Opettajia voidaan sijoittaa joustavammin eri luokka-asteille. Voidaan myös yhdistellä tuntimäärältään vähäisten oppiaineiden virkoja, esimerkiksi yläasteen, lukion ja kansalaisopiston kesken. Yhteisten opettajien käytön lisääntymisen arveltiin lisäävän myös oppilaitosten välistä yhteistyötä. Eräänlaisena ideaalina perusopetuksen opettajana nähtiin opettaja, jolla on luokanopettajan ja jonkun aineen opettajan pätevyys. Tämän ideaalin toteutumiseksi nähdään hyvät mahdollisuudet ala- ja yläasteen välisen rajan poistuttua. (Jokinen 2000, 60-104.)

3.2 Uudenlainen opettajuus

Koulun ja opettajan pedagogisen kelpoisuuden rakenteiden uudistamisen lisäksi opettajuus kaipaa uudistusta – yhtenäisen peruskoulun idea edellyttää sitä. Tulevaisuuden opettaja elää muuttuvissa ja monimutkaistuvissa olosuhteissa, ja siihen hän valmentaa oppilaitaankin. Hänen ammattimaisuutensa sisältää asiantuntijuuden, avoimuuden, teknologian käytön ja kyvyn sopeutua ja tehdä jatkuvasti yhteistyötä sellaisten koulujen ja verkostojen sisällä, jotka ovat luonteeltaan oppivia organisaatioita (Jokinen 2000, 75).

Luukkaisen (2002, 2005) ja Patrikaisen (1997) käyttämät käsitteet uudenlainen, uusi sekä tulevaisuuden opettajuus tarkoittavat kaikki suunnilleen samaa. Uudenlaisella, tulevaisuuden opettajuudella ei tarkoiteta mitään tiettyä opettajuuden mallia: sitä ei voi määritellä tarkasti. Tulisi rakentaa kompleksinen, moniulotteinen ja moni-ilmeinen opettajuus, koska opettamisen lisäksi opettajan työhön sisältyy paljon muutakin, kuten laaja kasvatusvastuu ja yhteiskunnallinen tehtävä (Luukkainen 2002, 50; Patrikainen 1999, 151). Itse käytän tutkimuksessani lähinnä käsitettä uudenlainen opettajuus, johon olen sisällyttänyt siihen mielestäni kuuluvat asiat.

3.2.1 Uusi oppimis- ja tiedonkäsitys

Hitaasti muuttuvassa maailmassa ihmisen mallit olivat pysyviä, tapahtumat ennakoitavissa ja toiminnan seuraamukset suunniteltavissa. Tämä malli oli siirrettävissä sukupolvelta toiselle. Toimintaympäristöjen ollessa luonteeltaan yksinkertaisia ja suhteellisen pysyviäkin, rutiinit muodostivat vankan perustan toimintakäytännöille. Nyt tarvitaan perusta, jolta ponnistetaan, kun maailma muuttuu nopeasti, tapahtumia on vaikea ennakoida, eikä toimintaa voi suunnitella kovin pitkälle eteenpäin. (Kauppi 1994, 91, 100.) Koulujen on välttämätöntä kehittää toimintaansa kokonaisvaltaisen ja aktiivisen oppimisen suuntaan, jotta lapsi oppisi pienestä asti oma-toimisuutta, itseohjautuvuutta, löytämään omat kiinnostuksenkohteensa ja etsimään tietoa. Tulevaisuuden yhteiskunnassa olennaista ei ehkä ole asioiden muistaminen, vaan ajattelu ja ongelmanratkaisu, innovointi ja kyseenalaistaminen (Patrikainen 1999, 8).

Tiedonkäsitys on muuttunut ratkaisevasti viime vuosikymmenien aikana. Tieto ei ole valmiina tai siirrettävissä suoraan ihmiseltä toiselle. (Niemi 2005, 208.) Yksilö luo tietoa omiin kokemuksiinsa pohjautuen tai sitä luodaan ja kehitetään yhdessä toisten kanssa. Ihmiset tulkitsevat ja siten muokkaavat tietoa omiin tarpeisiinsa. Tämän takia koulukaan ei voi toimia tiedonkaatajana tai totuudentorvena. Todellisuus muodostuu siitä, miten kuhunkin tilanteeseen osallistuvat ihmiset havainnoivat ja miten käsitteitään konstruoivat, ainoaa ja ehdotonta totuutta ei voi rakentaa, vaan totuus on nähtävä kompleksina, moni-ilmeisenä ja moniulotteisena (Patrikainen 1999, 70).

Oppiminen ymmärretäänkin nykyään yksilön omakohtaisena, aktiivisena tietojen ja taitojen konstruoimisena, jossa olennaista on myös valikoiva tarkkaavaisuus. Oppiminen nähdään yksilön kannalta subjektiivisten merkitysten luomisena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppimisympäristön kanssa. (Sahlberg 1998, 62.) Oppimisessa otetaan huomioon yksilön omat kokemukset sekä elämänpiiri, ja nämä tekijät toimivat oppimisen lähtökohtina. Tietoa ei voi vain kaataa oppijan päähän. Neuvottelevan oppimiskulttuurin syntymiseen liittyy syvällisiä pedagogisia muutostarpeita, jotka merkitsevät opettajan ammatillisen identiteetin uudistumista (Kohonen 2005, 278).

Aktiivinen oppiminen on oppijan halua ottaa asioista selvää itse. Hän on innostunut ja oma-aloitteinen oppimaan uutta. Hän suhtautuu kuulemaansa ja lukemaansa kriittisesti ja on kiinnostunut hankkimaan tietoja ja taitoja, joiden avulla voi saavuttaa jotain mielenkiintoista ja uutta elämässään. Aktiivinen oppiminen vaatii ponnistelua, ahkeruutta ja sinnikkyyttä. Se voi tarkoittaa kysymysten tekoa, tehtävän tarkennusta, lisätiedon hankkimista, erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen etsimistä, tiedon soveltamista tai tiedon laadun ja työskentelyn arviointia. Oppija ei vain suorita annettuja tehtäviä, vaan hän paneutuu niihin, löytää oppimiselleen merkityksen. Näiden lisäksi aktiivisessa oppimisessa korostuvat oppijoiden yhteistoiminnalliset valmiudet eli se, miten he kykenevät toimimaan tiimeissä, yhteisissä ongelmanratkaisutilanteissa, jakamaan tietoa, kannustamaan muita ja vastaanottamaan muiden ajatuksia ja kokemuksia. (Niemi 1998, 39–40.)

Yhdessäoppiminen laajentaa oppimisen tavoitteita tiedollisista tavoitteista kohti uudenlaista oppimiskulttuuria ja oppijayhteisöä, jossa jokaisen panos on tärkeä yhteisölle (Kohonen & Leppilampi 1994, 17). Oppimisen tavoitteena eivät ole pelkät produktitavoitteet vaan myös prosessitavoitteet. Olennaista ei ole ainoastaan, millainen tuotos saadaan aikaiseksi, vaan minkälainen matka sen saavuttamiseksi tehdään. Uudenlainen oppiminen johtaa myös uudenlaiseen arviointikulttuuriin, jossa on huomioitava valmiin tuotoksen lisäksi oppimisprosessi sekä oppijan yksilölliset oppimisen lähtökohdat.

Aktiivisen oppimisen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Sen mukaan tiedolliset rakenteet ja ajattelun taidot voivat muodostua vain oppijan oman aktiivisen prosessoinnin myötä tapahtuvan tietämyksen ja tietoisuuden rakentumisen kautta (Olkinuora 1994, 65). Vasta tiedon aktiivinen prosessointi johtaa ymmärtämiseen ja tiedon muistissa pysymiseen (Luukkainen 2002, 86). Toisen puolesta ei voi oppia, eikä toista voi pakottaa oppimaan. Motivaatio oppimiseen on löydettävä oppijasta itsestään. Oppijan laaja-alaisen aktivoitumisen edellytys on opiskelun tavoitteiden ja prosessien kontrollin siirtäminen enemmän oppijalle itselleen, jolloin oppijan on otettava vastuuta omasta oppimisestaan ja ryhdyttävä oma-aloitteisemmaksi (Olkinuora 1994, 66). Tällaisiin menetelmiin on totuttauduttava jo pienestä asti lisäämällä vastuuta omasta oppimisesta vähitellen. Jos lapsi oppii koulussa heti passiivisen oppilaan roolin, siitä on vaikeaa päästä eroon opiskeluiden edetessä. Aktiivinen oppiminen edellyttää koulun toiminnallisten rakenteiden joustavuutta ja ennen kaikkea opettajien yhteistyön lisäämistä, jotta koulukulttuuri kehittyisi kohti tiimiorganisaation kaltaista toimintaa, jossa työskenneltäisiin yli aine- ja luokkarajojen (Niemi 1998, 46).

Eri oppijoilla on erilaiset edellytykset oppia erilaisia asioita ja taitoja, siksi heitä olisi tuettava omien vahvuuksien löytämiseen (Kohonen & Leppilampi 1994, 17). Kaikkia ei voi palvella samanlainen opetus, samat tehtävät ja samat kysymykset. Koulun tasapäistäminen ei ole kannustanut itsetuntemuksen ja oman persoonan kehittämiseen. Se on itse asiassa toiminut usein yksilön identiteettiä tukahduttavasti. Yksilöllisen opetuksen tai pikemminkin ohjauksen järjestäminen kaikille on suuri haaste. Ratkaisu löytynee vastuun antamisesta enemmän oppijoille ja heidän kannustamisesta itseohjautuvuuteen. Opetussuunnitelmissa oppijan yksilöllinen huomioiminen edellyttää

yksilöllisiä opiskeluohjelmia muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella (Patrikainen 1999, 58).

3.2.2 Opettajan tehtävät

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja aktiivisen oppimisen huomioiminen muuttaa myös opettajuutta. Näkökulman pitäisi siirtyä opettamisesta oppimiseen. Koulu ei niinkään ole paikka, jossa opetetaan, kuin paikka, jossa opitaan. Hyväkään opettaminen ei takaa oppimista. Opettaminen on persoonallista ja tasapainoista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on tukea oppilasta suoriutumaan kehitystehtävästään ja auttaa hänen oppimistaan (Luukkainen 2002, 56). Opettaa-sanaa on kritisoitu, koska se sisältää niin voimakkaat roolimallit, joissa opettaja opettaa ja oppilas kuuntelee. Opettajan työ, opettaminen, on muuttunut yhä enemmän opiskelun ohjaamiseksi ja oppimisedellytysten luomiseksi (Meri 2005, 263-264). Opettaja voi toimia ainoastaan ohjaajana, eikä vastuu oppilaan oppimisesta ole yksin hänellä. Vastuun myötä oppijalle kehittyy oman oppimisensa omistajuus eli tunne siitä, että oppiminen on lisääntyvässä määrin hänen hallinnassaan ja hänestä itsestään lähtöisin (Kohonen & Leppilampi 1994, 51).

Tulevaisuuden opettajan tulisi ennen kaikkea olla kasvattaja ja rohkaisija, joka pystyy kasvattamaan oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on kyky osallistua yhteiskunnan myönteiseen rakentamiseen suurissakin muutoksissa (Niemi 1998, 30). Opettajan työssä korostuu tulevaisuudessa kasvattaminen, todennäköisesti oppilaiden iästä riippumatta. Lisääntynyt kasvatusvastuu on hämmentänyt monia opettajia, vaikka ensisijaisina kasvattajina toimivat edelleen vanhemmat. On tärkeää huomioida, että kasvatuksessa ilmenevät ongelmat tulevat ilmeisesti jatkumaan ja lisääntymään elämänmuodon nopeasta muutoksesta sekä elämäntapaongelmista johtuen (Turunen 2000, 23). Koulu ei voi pakoilla kasvatusvastuutaan.

Usein oppimisen esteet ovat oppilaan sosiaaliseen kenttään liittyviä, eivät vain tiedollisia. Lasten ja nuorten lisääntynyt pahoinvointi näkyy koulussa (Jokinen ym. 2000, 17). Opettajalta vaaditaan yhä enemmän yksilöllistä ohjaamista ja oppilaan tukemista yhteistyön avulla. Sosiaalisesti laajentunut työnkuva merkitsee

kokonaisvaltaista vastuuta oppilaasta. (Luukkainen 2002, 88.) Opettajan tehtävänä on toimia linkkinä eri sidosryhmien välillä sekä tehdä heidän kanssaan yhteistyötä. Yhtenäisessä perusopetuksessa koulunpidon organisoitumisen tavoitteena on yhteisöllisyys ja yhteistoiminnallisuus, joiden keskeisiä piirteitä ovat dialogisuus ja keskustelut työyhteisön muiden jäsenten kanssa (Meri 2005, 258).

Opettaja ei ole koskaan valmis, hänen työkenttensä, eli oppilaat, vaihtuvat usein, joten hänen työtehtävänsäkin muuttuvat. Tie luokkahuoneeseen ei saa urautua, vaan se vaatii opettajalta tutkivaa otetta työtään kohtaan (Ojanen 1989, 2). Jotta opettaja kykenee kehittämään työtään, hänen on tiedostettava ja havainnoitava omaa opetustaan ja ennen kaikkea pohdittava, miksi hän tekee niin kuin tekee. Opettaja ei voi tietää, avustaako hän oppilaansa kasvua ja oppimista, ellei hän pysähdy reflektiivisesti tutkimaan uskomuksiaan ja intentioitaan praktiikassa (Patrikainen 1999, 66). Nykytilanteen tunnistaminen on muutoksen perusta: Emme voi muuttaa sellaista, minkä olemassaolosta emme ole tietoisia (Kohonen & Leppilampi 1994, 92).

Opettajaksi kehittyminen alkaa oman opettajaminän ja opettajaidentiteetin luomisesta. Kuka olen opettajana, millainen opettaja olen, millainen suhde minulla on muihin opettajiin? (Meri 2005, 257.) Opettajaidentiteetin luomisen pitäisi lähteä liikkeelle opiskelijoiden omista kokemuksista, koska vain niistä heillä on aito kokemus ja tuntuma. Opiskelijoiden on mietittävä menneisyyteen peilaten, miksi he ovat reagoineet tietyissä tilanteissa tietyllä tavalla. Opettajankoulutuksen aikana opiskelijan pitäisi tulla tietoiseksi omista arvoistaan, asenteistaan, oppimistyylistään ja kehityksestään persoonana (Aho 1998, 3). On hahmotettava omat tarpeet toimintojensa ja tunteidensa taustalla. Tulevaisuuden opettajalla on hyvä olla realistisen terve minäkäsitys, vahva itsetunto, itseohjautuvuutta, luovuutta ja innovatiivisuutta, vuorovaikutustaitoja, vastuunottoa, reflektiivisyyttä ja tiedon prosessointitaitoja, mitkä ominaisuudet on huomioitava jo sekä opiskelijavalinnassa että koulutuksen prosessien ja sisältöjen kehittämisessä (Aho 1998, 4).

Omataksaan edellytykset oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen opettajalla on itsellään oltava terve itsetunto ja vahva persoonallisuus. Laaja-alaisuus korostuu myös opettajan valmiuksissa, joihin kuuluu paitsi oman aineen hallinta, myös tietämys eri työelämän aloilta ja kyky ymmärtää talouselämää. Eri tahoilla on kannettu huolta siitä,

että valmistuvat opettajat eivät hahmota riittäväällä tavalla yhteiskuntaa kokonaisuutena ja sen rakenteita tai sen toimintaan vaikuttavia voimia. (Luukkainen 2002, 55.) Erityisesti luokanopettajan työssä on vaara, että se muuttuu ”puuhasteluksi” ja mietitään ainoastaan, mitä seuraavana päivänä askarrellaan. Luokanopettajien ja muidenkin opettajien on ymmärrettävä, että heillä on suuri vastuu. He eivät voi sulkeutua omaan luokkaansa ja eristäytyä muusta maailmasta. Päinvastoin heidän on oltava aktiivisia sieltä pois. Maailma ei ole koulussa.

Uusien painotusten myötä opettajan työhön kohdistuu huomattavia muospaineita. Itsenäistyvän ja samalla vuorovaikutteisen opiskelun ohjaaminen edellyttää opettajalta monenlaisia uusia tietoja ja taitoja. Se edellyttää myös uudenlaista neuvottelevaa, ohjauksellista asennoitumista ja tarkan kuuntelun valmiuksia. (Kohonen 2005, 293.) Vaikka opettaja onkin uuden kokonaisvaltaisemman ja aktiivisen oppimiskäsityksen myötä enemmän oppimisen ohjaaja ja hänen roolinsa voisi näyttää vähäisemmältä, se ei pidä paikkaansa. Opettamisen muuttuessa enemmän ohjaamiseksi opettajan vastuun määrä ei pienene. Hänen on osattava seurata oppilaidensa kehittymistä ja puuttua oikealla hetkellä, oikean verran. Tämä vaatii erinomaista tilannetajua ja -herkkyyttä sekä ihmistuntemusta. Uuden opettajuuden ja uuden koulukulttuurin menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa ja maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja niiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään (Patrikainen 1999, 150).

4 UUSI KAHDEN AINEEN OPETTAJANKOULUTUS

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja musiikin laitos ovat tehneet viime vuosien aikana tiivistä yhteistyötä. Tämän työn tuloksena on syntynyt yhteinen kahden aineen opettajankoulutus, josta yhden koulutuksen sisällä voi valmistua sekä luokan-että musiikinopettajaksi. Tämän lisäksi yhteistyö näkyy virkojen yhteiskäytössä: opetusta annetaan yli laitosrajojen. Ennusteen mukaan opettajatarve ei tule vähenemään tulevien vuosien aikana, mutta uusien opettajien kelpoisuutta siirtyä joustavasti asteelta toiselle tulisi lisätä (Musiikinopetus Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa. 2004). Uusi kahden aineen opettajankoulutus vastaa tähän tarpeeseen.

Opettajankoulutuslaitos ja musiikin laitos ovat keskellä suurta uudistusta myös Bolognan prosessin myötä. Se on vaikuttanut muun muassa uuden koulutusohjelman rakenteeseen ja opintosuoritusjärjestelmään. Euroopan opetusministerit allekirjoittivat vuonna 1999 Bolognan julistuksen, jonka tarkoituksena on muodostaa eurooppalainen korkeakoulutusalue. Suomessa tutkinnonuudistuksen taustalla ovat myös kansalliset tavoitteet (Bolognan prosessi pähkinänkuoressa 2004).

4.1 Bolognan julistuksen vaikutukset

Syynä Bolognan julistukselle oli eri maiden kansallisten järjestelmien erilaisuus, joka näkyi muun muassa erilaisissa koulutusajoissa, tutkintorakenteissa ja sisällöissä. Uusi yhtenäinen eurooppalainen korkeakoulutusalue on houkuttelevampi Euroopan ulkopuolelta tuleville opiskelijoille ja lisää opiskelijoiden ja opettajienkin välistä liikkuvuutta myös Euroopan maiden kesken. Taustalla oli tietysti myös Euroopan taloudellisen kilpailukyvyn ja työvoiman liikkuvuuden edistäminen. (Bolognan prosessi pähkinänkuoressa 2004.) Suomessa Bolognan prosessi on ollut korkeakoulupoliittisessa keskiössä jo vuodesta 1999 alkaen (Jakku-Sihvonen 2005, 12).

Tavoitteisiin pyritään seuraavien toimenpiteiden kautta (Bolognan julistus 2004):

- 1) Ymmärrettävien ja vertailukelpoisten tutkintotodistusten käyttöönotto.
- 2) Kahteen sykliin, perus- ja jatko-opintoihin, perustuvan järjestelmän käyttöönotto.
- 3) ECTS:n tapaisen opintopistejärjestelmän käyttöönotto.
- 4) Sellaisten esteiden poistaminen, jotka vaikeuttavat vapaan liikkuvuuden oikeuden toteuttamista ja kansalaisten yhdenvertaista kohtelua.
- 5) Eurooppalaisen laadunvarmistusta koskevan yhteistyön edistäminen.
- 6) Eurooppalaisen ulottuvuuden toteuttaminen korkeakoulutuksessa.

On tärkeää pitää mielessä, että alusta saakka Suomessa lähdettiin siitä, että tutkintoa uudistetaan kansainvälisten kehittämistarpeiden lisäksi myös kansallisten lähtökohtien perusteella. Tavoitteeksi asetettiin, että uudistuksilla parannetaan yliopisto-opintojen sujuvuutta. Opintojen keskeyttämisen vähentäminen ja opintoaikojen lyhentäminen olivat myös keskeisiä tavoitteita. Tavoitteeksi asetettiin myös työelämärelevanssin kohentaminen sekä perustutkintojen tieteellisen kehityksen seuraamisen parantaminen. (Lehikoinen 2005, 35; ks. myös Jakku-Sihvonen 2005, 13.)

Prosessin on tarkoitettu kestävän vuoteen 2010 asti ja sen kulkua seurataan parin vuoden välein järjestettävien opetusministerien kokousten avulla. Suomessa prosessin päävastuu on opetusministeriöllä ja koulutus- ja tiedepoliittisella yksiköllä. Prosessin tavoitteiden toimeenpanosta päävastuu on korkeakouluilla itsellään. Bologna-prosessi ei kuitenkaan ole yliopistouudistuksen varsinainen syy, lähinnä se on toiminut siihen sysääjänä. Perustavoitteet tutkintorakenteen uudistamiseen löytyvät aiemman järjestelmän heikkouksista ja kotimaisista uudistamistarpeista, mutta toki uusi tutkintorakenne on suunniteltu eurooppalaisen mallin kanssa yhteensopivaksi. Liikkuvuuden osalta suomalaisessa yliopistojärjestelmässä ei ole rakenteellisen remontin tarpeita. (Bolognan prosessi pähkinän kuoressa 2004.)

Huomattavin Bolognan prosessiin kytkeytyvä muutos on kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtyminen vuoteen 2005 mennessä. Toinen laaja uudistus on siirtyminen opintoviikkojärjestelmästä opintopistejärjestelmään. Uuden kaksiportaisen tutkintojärjestelmän ansiosta kandidaatin tutkinto tulee pakolliseksi ja sen asema korostuu. Alemman korkeakoulututkinnon laajuus on 180 opintopistettä tavoitekestonä

kolme vuotta ja ylemmän eli maisteritutkinnon laajuus on 120 opintopistettä tavoitekeston kolme vuotta. Kaikki opiskelijat voivat siirtyä syksyllä 2005 uuteen tutkintojärjestelmään ja sitä myös suositellaan. (Tutkinnonuudistuksen siirtymäsäännöt ja ohjeet 2004.) Tutkinnonuudistusprosessin myötä otetaan käyttöön myös henkilökohtaiset opintosuunnitelmat eli HOPS:it.

Bolognan prosessissa ei ole varsinaisesti kysymys sisällöllisestä harmonisaatiosta, vaan siitä, että erilaisten sisältöjen kuvaamiseen löydetään yhtenäiset tavat, jolloin ne ovat vertailukelpoisia ja sitä kautta liikkuvuus järjestelmästä toiseen helpottuu. Jyväskylän yliopistolla on edelleen vastuu ja vapaus päättää omista tutkintosisällöistään. (Bolognan prosessi pähkinän kuoressa 2004.) Uudistuksen toimivuuden ratkaisee se, kuinka hyvin yliopistojen toimijat onnistuvat uudistustehtävissään. Perusteellinen ja pedagogisesti korkeatasoinen opetussuunnitelmatyö ei ole yliopistoissamme kuitenkaan itsestäänselvyys, vaan pikemminkin harvinaisuus. (Karjalainen 2005, 43.)

4.2 Luokan- ja musiikinopettajaksi yhden maisteritutkinnon sisällä

Vaikka peruskoulua ei jaeta enää virallisesti ala- ja yläasteeseen ja olemme siirtyneet yhtenäiseen peruskouluun, pieniä kouluja on edelleen paljon. Musiikin tuntimäärä on opetussuunnitelmissa niin vähäinen, että sitä hoitaa usein yksi opettaja. Opettamalla pelkästään musiikkia opetustuntien määrä voi jäädä pieneksi, minkä vuoksi pieniin kuntiin ja kouluihin voi olla vaikeaa saada pätevää musiikinopettajaa. Tällaiseen tilanteeseen sopii laaja-alainen, kaksoiskelpoisuuden omaava opettaja, jolla on sekä musiikin- että luokanopettajan kelpoisuus.

Luokanopettajan koulutuksessa on ollut ennenkin mahdollista sisällyttää toinen opetettava aine kasvatustieteen maisteri -tutkintoon. Musiikin laitoksen kanssa tehtävän yhteistyön tarkoituksena on yksinkertaistaa musiikin valintaa sivuaineeksi. Opettajankoulutuslaitokseen valituilla opiskelijoilla on syksyisin mahdollisuus hakea musiikkikasvatukseen 60 opintopisteen laajuisia sivuaineopintoja (katso liite 1), mitkä myönnetään viidelle opiskelijalle kerrallaan. Kahden aineen opettajankoulutukseen

halukkaat valitaan erillisen musiikinäytteen perusteella. Ensimmäiset opiskelijat kahden aineen opettajankoulutukseen opettajankoulutuslaitoksen puolelta valittiin syksyllä 2004. Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilla on mahdollisuus hakea musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja edelleen myös keväisin, jolloin he osallistuvat samoihin pääsykokeisiin kuin musiikkikasvatusta pääaineeksi hakevat.

Musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat ennenkin voineet hakea peruskoulussa opettavien oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja eli opettajankoulutuslaitoksen järjestämiä POM-opintoja. Näillä opinnoilla he ovat saaneet luokanopettajan pätevyyden. POM-opinnot eivät kuitenkaan ole mahtuneet filosofian maisterintutkintoon. Uudessa kahden aineen opettajankoulutuksessa 60 opintopisteen laajuiset POM-opinnot mahtuvat filosofian maisterintutkinnon, eli 300 opintopisteen, sisälle. Uusi koulutusohjelma on kytköksissä kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään ja se aloitettiin musiikin laitoksella syksyllä 2004. Musiikkikasvatukseen pyrkivillä opiskelijoilla on mahdollisuus hakea oikeutta POM-opintoihin jo pääsykokeiden yhteydessä. Oikeus myönnetään viidelle musiikkikasvatuksen opiskelijalle kerrallaan.

LAAJA-ALAINEN OPETTAJANKELPOISUUS MAISTERINTUTKINNOSSA
(Aineenopettajakoulutuksen työryhmän raportti 2005.)

MAISTERIN TUTKINTO (120 op)

PÄÄAINE 80 op

SYVENTÄVÄT OPINNOT 80 op
sis. PRO GRADU 40 op

PEDAGOGISET AINEOPINNOT 35 op

+ 5 op valinnaisia opintoja

KANDIDAATIN TUTKINTO (180 OP)

1. opetettava aine 80 op (PÄÄAINE)

AINEOPINNOT 45-55 op
- pro seminari ja tutkielma 10-15 op
PERUSOPINNOT 25-35 OP

2. opetettava aine 60 op (SIVUAINE)

PEDAGOGISET PERUSOPINNOT 25 op

Kieli- ja viestintäopinnot 15 op

äidinkieli, toinen kotimainen ja yksi vieras kieli

4.2.1 ”Kotipesänä” musiikin laitos

Kahden aineen opettajankoulutuksessa opiskelijat, joiden kotipesänä eli ensimmäisenä opetettavana aineena on musiikkikasvatus, suorittavat sekä humanististen tieteiden kandidaatin että filosofian maisterin tutkinnot (katso liite 1). Musiikkikasvatuksen opinnoissa opiskelija perehdytetään musiikkikasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin sekä luodaan opiskelijalle taidolliset, tiedolliset, pedagogiset ja asenteelliset valmiudet musiikkipedagogisen tutkimuksen tekemiseen ja seuraamiseen. Koulutukseen kuuluu kieli- ja viestintäopintoja, musiikkikasvatuksen perus-, aine- ja syventäviä opintoja, soitinopintoja sekä aineenopettajan pedagogiset opinnot (katso liite 2). Opinnot valmistavat myös musiikkipedagogisen tutkimuksen tekemiseen ja seuraamiseen. (Musiikkikasvatus 2005.)

4.2.2 ”Kotipesänä” opettajankoulutuslaitos

Opiskelijat, joiden kotipesänä eli ensimmäisenä opetettavana aineena on peruskoulussa opettavien oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, suorittavat sekä kasvatustieteen kandidaatin että kasvatustieteen maisterin tutkinnot. Kasvatustieteen opinnot rakentuvat neljän juonteen varaan, jotka ovat kasvatuksen kulttuurinen perusta, kehitys kontekstissaan, kouluyhteisö ja yhteiskunta sekä kasvun ja oppimisen ohjaaminen. Nämä juonteet kulkevat läpi perus-, aine- ja syventävien opintojen. Luokanopettajankoulutukseen kuuluu myös sivuaineopintoja sekä kieli- ja viestintätaidon opintoja. Katso luokanopettajakoulutuksen tarkempi rakenne liitteestä 3. Yhtenäisen peruskoulun ja osallistuvan kasvatuksen myötä tasa-arvon vaaliminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen korostuvat. Tavoitteena on koulu, joka huomioi kaikkien oppilaiden yksilölliset vahvuudet ja oppimisedellytykset. Opettajankoulutuksen tehtävänä on saada opiskelija oivaltamaan aikaisemmat käsityksensä, tietonsa ja taitonsa. (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2005-2007, 2-5.)

Luokanopettajan koulutukseen kuuluu 60 opintopisteen laajuiset sivuaineopinnot eli siihen on mahdollista sisällyttää toisen opetettavan aineen opinnot, kuten musiikkikasvatuksen sivuaine. Sivuaineen perusopinnot eli 25 opintopistettä opiskellaan kandintutkinnon yhteydessä ja aineopinnot eli 35 opintopistettä maisterintutkinnossa.

Opettajankoulutuslaitoksen tarjoamat sivuaineet ovat perusopintojen laajuisia kokonaisuuksia ja niitä voi tehdä muun muassa esi- ja alkuopetuksesta, kuvataiteesta, monikulttuurisesta kasvatuksesta, matematiikasta ja musiikista. Mitkään näistä opintokokonaisuuksista ei anna aineenopettajan pätevyyttä kyseisessä aineessa. Opettajankoulutuslaitoksen nettisivuilla kerrotaan mahdollisuudesta saada aineenopettajan kelpoisuus sisällyttämällä tutkintoon 60 opintopisteen laajuiset opinnot jostain opetettavasta aineesta. Sen sijaan opetussuunnitelmasta tästä mahdollisuudesta ei kerrota (ks. Luokanopettajakoulutus 2005).

LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN RAKENNE JA AJOITTUMINEN (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2005-2007, 9.)

OPINTOKOKONAISET JA SISÄLTÖPOLUT	KK-TUTKINTO			KM-TUTKINTO		Yhteensä
	1. LV	2. LV	3. LV	4. LV	5. LV	
Kasvatustieteen juonteet						
Kasvatuksen kulttuurinen perusta (kasvatushistoria, -filosofia ja -antropologia)	5 op			3 op + 3 op		8 op + 3 op
Kehitys kontekstissaan (kasvatuspsykologia)	5 op	7 op			3 op + 3 op	15 op + 3 op
Koulu yhteisö ja yhteiskunta (kasvatussosiologia)	5 op	3 op		3 op + 3 op		11 op + 3 op
Kasvun ja oppimisen ohjaaminen (oppimisen ohjaamisen teorit ja pedagogiikka)	6 op	4 op		4 op + 3 op		14 op + 3 op
Harjoittelu	4 op	4 op	4 op	10 op	6 op	28 op
Tutkimusmenetelmäopinnot ja oppinnäyte, metodipolku			13 op	10 op	35 op	58 op
Yhteensä						134 op + 6 op
Muut kokonaisuudet						
Viestintä- ja orientoivat opinnot, viestintäpolku	14 op	3 op	3 op		5 op	25 op
Vapaavalintaiset opinnot	KK-tutkinnossa 15 op			10 op*		15 op
Sivuaineopinnot			25 op	25 op	10 op	60 op
Monialaiset opinnot	60 op					60 op
Osallistavan kasvatuksen polku						
Monikulttuurisuuden polku						
Portfoliopolku						
Yhteensä	180 opintopistettä			120 opintopistettä		300 op

Pakolliset opinnot on merkitty lihavoiduin opintopistemäärin ja vapaavalintaiset tavallisella fontilla.

* Vapaavalintaisia opintoja tulee suorittaa 10 op lisää, mikäli opiskelija tekee kaksi 25 opintopisteen laajuisia sivuainekokonaisuutta.

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää yleinen yhteiskunnallinen kehitys huomioiden, minkälaista opettajuutta tulevaisuudessa tarvitaan ja tähän selvitykseen nojautuen arvioida, kuinka uusi kahden aineen opettajankoulutus vastaa tähän kehitykseen. Perustan koulutusohjelman arviointini sekä tekemiini haastatteluihin että omiin kokemuksiini. Varsinaiset tutkimustehtävät muotoutuivat tutkimusentekoprosessin aikana, mikä on ominaista laadulliselle tutkimukselle. Tutkimustehtäväni muotoutuivat koko tutkimuksen teon ajan ja se tuntui luontevalta.

Tutkimustehtävät:

- Kuinka uusi kahden aineen opettajankoulutus tukee laaja-alaista opettajuutta?
- Miten uusi koulutusohjelma on käynnistynyt?
- Kehittämisehdotuksia uudelle koulutukselle?

5.2 Oma roolini tutkijana

Aloitin opinnot opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 2001 ja syksyllä 2003 aloitin musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot, joihin olin hakenut edellisenä keväänä halutessani laajentaa opettajakelpoisuuttani. Teen laaja-alaista opettajantutkintoa ja valmistuttuani minulla on kelpoisuus toimia sekä luokan- että musiikinopettajana. Laaja-alaisen opettajakelpoisuuden lisäksi minua kiinnosti pohtia uudenlaista opettajuutta. Nämä kaksi asiaa liittyvät mielestäni olennaisesti toisiinsa. Uudella kahden

aineen opettajankoulutuksella on mahdollisuus tukea ja välittää uudenlaista opettajuutta, jottei se jäisi pelkäksi rakenteelliseksi uudistukseksi.

Tutkimusotteeni on hyvin henkilökohtainen. Olen pitkälti omien pohdintojeni perusteella liittänyt laaja-alaiseen opettajuuteen vaateen uudenlaisesta opettajuudesta. Kriittinen tutkimusotteeni koulua ja opettajankoulutusta kohtaan on kehittynyt omien koulu- ja opettajankoulutusvuosien aikana. Haluan esittää asiat tietoisesti kärjistettyinä. Mielestäni opettajankoulutus sekä peruskoulu tarvitsevat toisinaan rankkaakin ravistelua.

Tämä tutkimus on eräänlainen päätös opiskeluilleni. Olen tutkimustani tehdessäni muistellut opiskeluvuosiäni ja lukenut kirjoittamiani opintotehtäviä ja raportteja. Tietyt kysymykset nousevat aina esiin pohdinnoissani ja ajatuksissani. Mihin suuntaan opettajankoulutuksen, peruskoulun ja opettajuuden tulisi mielestäni kehittyä? Miksi koulun ja opettajankoulutuksen on uudistuttava?

5.3 Tutkimuksen kulku ja kohdejoukko

Päädyin tutkimusaiheeseeni syksyllä 2004 keskusteltuani musiikin lehtori Erja Kososen kanssa, joka on ollut mukana uutta koulutusta suunnittelemassa. Talven aikana perehdyin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen, jota oli runsaasti ja tein samalla muistiinpanoja. Kevättalvella 2005 rajasin tutkimustehtäväni ja toukokuussa 2005 tein neljä ryhmähaastattelua, jotka olivat osittain myös keskustelun omaisia. Valitsin neljään ryhmään osallistuvat henkilöt tietyin perustein. Yhteensä haastatteluihin osallistui kymmenen opiskelijaa. Haastatteluryhmät ovat:

- 1) Syksyllä 2004 kolme uuden kahden aineen opettajankoulutuksen aloittanutta opiskelijaa, joiden kotipesänä on musiikkikasvatus.
- 2) Syksyllä 2004 kaksi uuden kahden aineen opettajankoulutuksen aloittanutta opiskelijaa, joiden kotipesänä on musiikkikasvatus ja jotka ovat valmistuneet ammattikorkeakoulusta opettamiseen liittyvältä koulutusohjelmalta.

- 3) Syksyllä 2004 kaksi uuden kahden aineen opettajankoulutuksen aloittanutta opiskelijaa, joiden kotipesänä on opettajankoulutuslaitos.
- 4) Kolme opiskelijaa, joilla on luokanopettajan kelpoisuus ja jotka opiskelevat nyt musiikkikasvatuksella musiikinopettajiksi. He eivät opiskele uudessa koulutusohjelmassa, mutta tulevat saamaan saman laaja-alaisen opettajakelpoisuuden.

5.3.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen, fenomenologinen tutkimus. Fenomenologinen tutkimus tutkii ihmisen kokemuksia, eli sitä, miten ihminen tiettyä asiaa kokee (ks. esim. Ahonen 1995, 116). Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut pyrkiä yleistettävyyteen. Halusin tutkia, miten valitsemani opiskelijat olivat kokeneet uuden koulutusohjelman ja minkälainen opettajuuden kuva heille oli alkanut muodostua tai oli muodostunut. Tutkimusmenetelmänäni käytin teemahaastatteluja, jotka toteutin ryhmähaastatteluina.

Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu olennaisena fenomenologinen reduktio eli sulkeistaminen, jonka avulla tutkija pyrkii siirtämään epäolennaisuudet syrjään ja keskittämään huomionsa tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin (Lehtomaa 2005, 164). Ennen tutkimukseen ryhtymistä ja mielestäni ennen kaikkea ennen aineiston analysointia tutkijan on tiedostettava omat mielipiteensä tutkittavasta asiasta, jotta hän välttyisi näkemästä vain omat ennakkokäsityksensä oikeiksi aineistoa analysoidessaan. Sulkeistamisen ideana on, että tutkija ajattelee ankarasti sitä, onko kukin hänelle nyt muodostuva kokemus peräisin tästä tutkimusaineistosta vai onko se hänen rakentamaansa tulkintaa tai muihin aiheisiin perustuvaa kokemusta (Perttula 2005, 145). Itse olin hyvin tietoinen omista ennakkokäsityksistäni ja mielipiteistäni ennen haastatteluiden analysointia, koska tutkimukseni suunta perustui pitkälti omiin pohdintoihini. Ilman sulkeistamista tutkija ymmärtää toisen kokemuksesta helposti sen, mitä hän ymmärtää siitä jo aiemman perusteella (Perttula 2005, 145).

Yksi käyttämäni tutkimusmenetelmä on myös havainnointi, jota tein sekä tiedostamatta että tiedostaen neljän opettajankoulutusvuoden ajan. Tutkimukseeni vaikuttavat varmasti näinä vuosina opettajankoulutuksessa ja koulumaailmassa näkemäni ja

kuulemani asiat. Olen myös pohtinut eli reflektoinut paljon omaa toimintaani ja opettajuuttani. En halunnut jättää omia kokemuksiani ja pohdintojani tutkimukseni ulkopuolelle.

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelujen avulla. Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41). Tämä on mielestäni erityisen olennaista ymmärtää. Jotta haastattelu on molemminpuolinen vuorovaikutustilanne, haastateltavillakin on oltava mahdollisuus vaikuttaa sen kulkuun. Tämän vuoksi en edennyt haastatteluissani minkään tietyn ja tiukan kaavan mukaan. Tekemäni haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluita, joissa keskustellaan ennalta määrättyistä teemoista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47).

Teemahaastattelu huomioi sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat olennaisia, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Haastatteluideni teemat olivat uudenlainen opettajuus, uusi kahden aineen opettajankoulutus sekä sen kehittäminen. Minulla ei ollut valmiita kysymyksiä, joskin joitakin tukisanoja olin miettinyt valmiiksi. Haastateltavilla oli aktiivinen rooli haastattelun kulun säätelyssä: teemoja käsiteltiin joustavasti. Haastatteluni muistuttivat näin myös avointa haastattelua, joka etenee haastateltavan tai haastateltavien ehdoilla (ks. Lehtomaa 2005, 174). Teemojen käsittelyt painottuivat eri tavalla eri haastatteluissa esimerkiksi niihin käytetyn ajan suhteen. Huolehdin kuitenkin, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi.

Haastattelin opiskelijoita kahden tai kolmen hengen ryhmissä. Yksi haastattelu tehtiin yhden opiskelijan kotona ja muita haastatteluja varten varasin huoneen yliopistolta. Ryhmittelin opiskelijat heidän lähtökohtiensa perusteella ajatellen, että haastattelutilanteessa he voisivat olla paremmassa vuorovaikutuksessa keskenään ja päästä näin syvemmälle aiheeseen. Ryhmähaastattelussa osanottajat kommentoivat asioita spontaanisti, tekevät huomioita ja tuottavat usein monipuolista tietoa tutkimuksen aiheesta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Ryhmähaastatteluiden käyttö oli erittäin onnistunut valinta. Keskustelu oli luontevaa, avointa ja muut haastateltavat syvensivät keskustelua tavoilla, jotka eivät ehkä olisi tulleet itselleni mieleen.

Käsittelimme laaja-alaista, uudenlaista tulevaisuuden opettajuutta sellaisenaan. Tämän lisäksi kyselin haastateltavieni käsityksiä hyvästä ja huonosta opettajasta sekä heidän omasta opiskelijan roolistaan. Halusin varmistaa, olivatko he sisäistäneet uudenlaisen opettajuuden myös käytännöksi tai toteuttivatko heidän arvostamansa opettajat sitä. Ajattelin, että eri kysymykset samasta aiheesta voisivat paljastaa ristiriitoja ihanteen ja todellisuuden välillä. Olivatko he sisäistäneet esimerkiksi uudenlaiseen opettajuuteen sisältyvän oppimiskäsityksen ja oppijan roolin omaksi opiskelijan roolikseen?

Äänitin haastattelut mini-disc -soittimelle ja lisäksi videoin ne ajatellen, että niiden katsominen helpottaisi litterointia. Loppujen lopuksi jouduin tarkistamaan vain muutamia kohtia videoilta. Litterointi oli työläämpi prosessi kuin olin ennalta ajatellut. Haastatteluiden äänenlaatu oli yllättävän huono, mutta sain parannettua sitä merkittävästi äänenkäsittelyohjelman avulla. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista ja litteroitua tekstiä tuli kaikkiaan 89 sivua. Yksi haastateltavista joutui lähtemään kesken haastattelun, joten hän kirjoitti minulle sähköpostilla aiheista, joita haastattelussa oli noussut esiin hänen lähdettyään.

5.3.2 Aineiston käsittely

Luin litteroituja haastatteluita läpi useaan kertaan ja alleviivailin niistä nousevia asioita sekä kirjoitin ylös ajatuksia, jotka tulivat mieleeni spontaanisti. Jäsensin jokaisen haastattelun taulukoksi, jonka yläosassa näkyi haastateltavan nimi ja vasemmassa laidassa käsitelty aihe. Tämä työläs taulukointi kannatti tehdä. Taulukoiden avulla pystyi näkemään samaan aikaan sekä jokaisen haastateltavan kommentit kaikkiin aiheisiin pystysuunnassa että tietyn aiheen kaikki vastaukset vaakasuunnassa.

Luin laatimiani taulukoita moneen kertaan. Aineisto tuli näin todella tutuksi. Analysoin haastattelut taulukoiden avulla alleviivaten niitä, sekä etsien vastauksista yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia. Monet tulokset olivat nähtävissä suoraan taulukoista, koska tutkimustehtäväni oli myös kertoa, miten uudet kahden aineen opettajankoulutuksen opiskelijat itse ovat kokeneet opiskelunsa, miten he sitä kehittäisivät ja minkälainen käsitys opettajuudesta heille oli alkanut muodostua. Tämän lisäksi arvioin tulosten

yhteenvedossa opiskelijoiden näkemyksiä opettajuudesta ja uudesta koulutusohjelmasta laaja-alaisen opettajuuden valossa.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Totuutta ympäröivästä maailmasta on mahdotonta tavoittaa. Jokainen yksilö luo oman todellisuutensa, emmekä voi olla täysin varmoja muiden käsityksistä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18). Todellisuutemme on subjektiivinen ja itse rakennettu. Se vaikuttaa tutkimuksen teossa kaikkeen, kuten tutkimusaiheen valintaan, aineiston keräämiseen ja analysointiin. Emme voi päästä eroon omista lähtökohdistamme, joten ehkä tärkeintä onkin pyrkiä tiedostamaan ne.

Sulkeistaminen parantaa tutkimuksen luotettavuutta, koska se pyrkii omin ennako-oletusten tiedostamiseen ja niiden jättämiseen taustalle. Itse kiinnitin tähän erityisesti huomiota haastatteluaineiston analysointivaiheessa. En alkanut etsiä tietoisesti vahvistusta omille ennako-oletuksille ja mielipiteille. Sulkeistamista voi vaikeuttaa se, että tunsin kaikki haastateltavat. Omat mielipiteeni opettajankoulutuksesta ovat kuitenkin muotoutuneet useamman vuoden aikana ennen kuin tutustuin haastateltaviini. Haastattelutekstin avoin lukeminen auttaa tutkijaa etääntymään haastattelutilanteesta ja se paljastaa myös tutkijan omaa ajattelua ja ihmiskäsitystä, mikä helpottaa tutkijaa sulkeistamaan ennakkokäsityksiään, kuitenkin rajallisesti (Lehtomaa 2005, 177, 165).

Vaikka fenomenologinen tutkimus tavoittelee objektiivisuutta esimerkiksi sulkeistamisen avulla, tutkija on silti subjekti. Tässä mielessä fenomenologinen tutkimus on subjektiivista tutkimista. (Perttula 2005, 146.) Emme voi päästä täysin irti omista ennakkokäsityksistämme ja mielestäni se ei omassa tutkimuksessani ollut tarkoituskaan sen perustuessa paljolti omiin kokemuksiini ja reflektointiini. Monissa kvalitatiivisissa tutkimustavoissa tieteellinen tutkimus mielletään inhimilliseksi ja subjektiiviseksi toiminnaksi, jolloin objektiivisuus jätetään osaksi luonnontieteellistä tutkimusihannetta ja positivistisen tieteenfilosofian perintöä (Perttula 2005, 156).

6 TULOKSET

Annoin haastateltavilleni koodinimet, jotka helpottivat aineiston käsittelyä ja analysointia ja auttavat lisäksi lukijaa. Tuloksissa käsittelen ryhmien 1 ja 2 vastauksia samanaikaisesti, koska kaikkien näihin ryhmiin kuuluvien viiden opiskelijan kotipesänä on musiikkikasvatus. Ryhmiä 3 ja 4 käsittelen erikseen, koska nämä ryhmät eroavat taustoiltaan muista ryhmistä. Lopuksi kokoa tulokset yhteen ja arvioin niitä laaja-alaisen opettajuuden valossa.

Haastateltavien koodinimet

Ryhmään 1 kuuluvat Matleena, Maarit ja Minna. Heidän kotipesänä on musiikkikasvatus, joten heidän nimensä alkavat M-kirjaimella.

Ryhmään 2 kuuluvat Olivia ja Oskari. Heidän kotipesänä on opettajankoulutuslaitos, joten heidän nimensä alkavat O-kirjaimella.

Ryhmään 3 kuuluvat Anne ja Amanda. Heidän kotipesänä on musiikkikasvatus, mutta he ovat valmistuneet ammattikorkeakoulusta. Siksi heidän nimensä alkavat A-kirjaimella.

Ryhmään 4 kuuluvat Lilja, Leila ja Lotta. He kaikki ovat valmistuneet luokanopettajiksi, joten heidän nimensä alkavat L-kirjaimella.

6.1 Opiskelijat, joiden kotipesänä on musiikkikasvatus

6.1.1 Reitti kahden aineen opettajankoulutukseen ja haastateltavien kokemuksia pääsykokeista

Matleena, Maarit ja Minna hakivat musiikkikasvatukseen keväällä 2004. Maarit ja Minna olivat hakeneet okl:seen aikaisemminkin, joten kun pääsykokeissa kerrottiin mahdollisuudesta hakea samanaikaisesti myös luokanopettajuuden kelpoisuuden antavia POM-opintoja, tuntui luontevalta valita tämä vaihtoehto. Opettajan ammatti oli heidän haaveena jo lapsena. Matleena huomasi uuden koulutusohjelman jo perehtyessään valintaoppaisiin ja päätti hakea siihen, vaikkei luokanopettajuus aikaisemmin ollut kiinnostanutkaan. Hän ajatteli, ettei oppilaiden iällä olisi niin suurta merkitystä.

Sekä Maaritille että Minnalle jäi pääsykokeissa epäselväksi, mitä kahden aineen opettajankoulutus itse asiassa tarkoitti. Siitä kerrottiin pääsykokeissa vain vähän. Minna ajatteli, ettei POM-opintoihin pyrkiminen sitoisi vielä mihinkään, joten hän haki koulutukseen vaikkei täysin tiennyt sen seurauksia. Matleenan, Maaritin ja Minnan mielestä pääsykokeissa ei huomioitu tai testattu luokanopettajuutta mitenkään. Matleenalta oli kysytty vain, pitikö hän lapsista. Maaritilta ei kysytty luokanopettajuudesta mitään koko pääsykokeiden aikana.

Anne ja Amanda ovat molemmat valmistuneet ammattikorkeakoulusta musiikin opettamiseen liittyviltä linjoilta. Annen toiveammattina oli alun perin luokanopettajuus, Amandalla musiikinopettajuus. Molemmat ovat kuitenkin tyytyväisiä ammattikorkeakoulussa vietettyihin opiskeluvuosiin. He halusivat jatkaa opintoja valmistumisiensa jälkeen ja musiikinopettajuus tuntui luontevalta vaihtoehdolta. Anne huomasi mahdollisuudesta hakea musiikkikasvatuksen pääsykokeiden yhteydessä myös POM-opintoja ja hän päätti hakea niiden opiskeluoikeutta, koska oli ollut kiinnostunut luokanopettajan työstä aikaisemminkin. Amanda kuuli tästä mahdollisuudesta pääsykokeissa ja päätti silloin hakea oikeutta POM-opintoihin. Sitä ennen hän ei ollut ajatellut haluavansa luokanopettajaksi. Anne ja Amanda arvelevat, että luokanopettajuutta olisi huomioitu ryhmätilanteessa ja haastattelussa, mutta vain vähän.

6.1.2 Ajatuksia opettajuudesta

Matleena kiinnostaa opettamisessa erityisesti mahdollisuus antaa oppilaille elämyksiä musiikin avulla ja näyttää, miten musiikista voi nauttia. Hänen toiveenansa on, että oppilaat innostuisivat itse soittamaan jotain soitinta. Minna ja Maarit haluavat olla oppilaistaan välittäviä opettajia, mikä on heidän mielestään yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Maarit ajattelee saavansa opettajan työstä rohkaisevaa palautetta nähdessään työnsä tuloksia. Hän haluaa innostaa oppilaitaan oppimaan ja pitää sitä opettajan työn tärkeimpänä tehtävänä. Minna arvelee opettajan tehtävän eli opettamisen olevan sitä, että opettaja auttaa lasta itseään oivaltamaan ja ymmärtämään asiayhteydet. Matleena tuo esiin myös näkökulman, että opettaja voi vain auttaa oppimaan:

Auttaa sitä itse kans oppimaan, ei voi niinku väkisin. (Matleena)

Matleenan ja Maaritin mielestä opettaja on innostaja, kasvattaja, luotettava aikuinen ja hyvä esikuva oppilaille. Kasvatustehtävä korostuu nykyään oppilaiden perhetaustojen ollessa moninaisia. Esikuvana oleminen ei vaadi mitään roolia, koska opettajiksi hakeutuvat ihmiset ovat luonnostaan sellaisia, jotka haluavat olla esikuvia.

No, se on varmaa aika paljon kiinni siitä persoonasta, et on oikeesti... tai vaikee kuvitella et hakeutuis opettajaks joku semmonen ihminen, ketä niinku, joka just vaik varastaa joka päivä. Semmosia kunnollisia. (Minna)

Kyl varmaa opettajaksi hakee sellaset, ketkä on luonteeltaa semmosia esikuvia. (Matleena)

Matleena ja Minna korostavat opettajan ammattitaidon tärkeyttä. Opettajan on hallittava asiat, joita hän opettaa tai tiedettävä niistä ainakin perustiedot. Opettajan työssä on myös olennaista pysyä ajantasalla ja hankkia lisätietoa opetettavista aiheista. Matleena, Maarit ja Minna ovat sitä mieltä, että opettajan pitäisi käyttää työssään monipuolisia opetusmenetelmiä:

Kyllä mun mielestä niinku kuiteski opettajan pitäs nähdä vaivaa, sillai että on monia esimerkkejä niistä... ettei aina samalla lailla. Näin mennään joka tunti, kun ollaa ennenki menty. Et jotenki semmosta... kekseliäisyyttä. Et ois itelläki mielenkiintoa vaihtelulle. Semmonen monipuolisuus. (Maarit)

Sit on tieteski se ammattitaito. Niinku pitäs hallita ne kaikki, mitä sit opettaa. Varmaa senki pohjalt on sit helppo lähteä muuntelemaa niit tyylei, ku on se tieto ja taito. (Minna)

Matleena, Maarit ja Minna pitävät tärkeänä, ettei opettaja menetä mielenkiintoa työtään kohtaan, koska silloin työn tekeminen muuttuu puuduttavaksi. Matleena ei tiedä, miten sen voisi välttää. Minna arvelee oppilaiden vaihtumisen vaikuttavan siihen, että työn tekeminen pysyy mielenkiintoisena. Maarit ajattelee, että sekä oppilaiden että opettajan mielenkiintoa pitää yllä se, ettei asioita opeteta aina samalla tavalla. Minna pitää tärkeänä myös sitä, ettei opettaja lähde mukaan ”tyhmään opettajatouhuun”, mikä tarkoittaa muun muassa itsensä asettamista muiden yläpuolelle.

Annen mielestä opettajan tehtävä on luoda oppimistilanne sellaiseksi, että se saisi opiskelijan osallistumaan. Opettaja antaa välineitä, joiden avulla opiskelija pääsee alkuun ja pystyy vähitellen oppimaan asioita itse. Anne ja Amanda ovat sitä mieltä, ettei opettaja saa urautua yhteen opetusmenetelmään, vaan hänen on uskallettava kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä. Jos opettaja esittää asiat vain yhdellä tavalla, osalta oppilaista voi jäädä tavoite saavuttamatta, koska kaikki eivät opi samalla tavalla. Opetettava asia ei välttämättä kiinnosta opiskelijaa, jos se tuntuu vaikealta. Opettaja on Annen ja Amandan mukaan myös auktoriteetti: hän tietää, mikä on toiminnan tarkoitus ja on viime kädessä vastuussa oppitunneilla tehtävistä asioista. Opettajan on kuitenkin hyväksyttävä, että kaikki oppijat eivät ajattele samalla tavalla kuin hän. Ihmiset ovat erilaisia, niin oppijat kuin opettajatkin.

Kaikkien viiden opiskelijan mielestä opettaja on motivoija. Opettajan oma kiinnostus ja innostus aihetta kohtaan näkyy hänen opetuksessaan. Oppijoista on tylsää, jos opettaja vain toteaa asiat liittämättä niitä ulkomaailmaan. Lasten ja nuorten on päästävä tekemään itse ja osallistumaan näin tunnin kulkuun. Matleena korostaa, että opettajan on osattava esittää opittavat asiat oppilaiden kielellä. Minnan mielestä varsinkin lasten kanssa käsiteltävää aihetta on raotettava, jotta he ymmärtäisivät, mistä siinä on kyse. Joskus kuitenkin pelkkä aihe itsessään riittää motivoimaan. Amanda sanoo ainoana näistä viidestä haastatellusta ilman lisäkysymyksiä, että perimmäisen motivaation on lähde oppijasta itsestään. Ketään ei voi pakottaa innostumaan. Lisäkysymysten jälkeen myös Matleena ja Maarit toteavat, että välttämättä opettaja ei voi tehdä mitään, jos oppilas on päättänyt ettei hän halua oppia.

Kyllähän perimmäinen motivaatio asioihin lähtee ihan itsestään, mut kyl se voi kannustaa ja ehkä lisätä sitä, mut jos ei vaa joku asia iske, ni se ei vaa niinku lähe. (Amanda)

Musta se vaan jossain vaiheessa vaan loppuu kuiteski se opettajan vastuu siitä, jos toinen ei oo niinku yhtää kiinnostunu. Et tietenki se, et se ei niinku häiritse niitä muita, et se sen pitää ymmärtää. Ja tuntea vastuuta taas siitä, että jos häntä ei kiinnosta, niin ei pääse läpi, et jotain on tehtävä. (Maarit)

Anne ja Amanda näkevät monia eroja luokan- ja aineenopettajuudessa. Ala-asteikäiset¹ oppilaat eivät ole vielä omatoimisia, joten opettajan on neuvottava heitä paljon. Luokanopettajan työssä korostuu kasvattajuus. Aineenopettajalla oppilasryhmät vaihtuvat koko ajan, joten kasvattajan rooli ei ole niin keskeinen. Toisaalta Amanda näkee myös yhtymäkohtia näissä kahdessa opettajuudessa.

Toisaalta sitte taas opettaminen nii rupee nykypäivänä olee sillee mun mielestä ainaki ihan samantyyppistä. Et on sitte iso ihminen tai pieni ihminen, ni se saattaa olla ihan niinku, tai samanlaisia lapsia ne kuitenkin on vielä. Et kyl niihinki toisaalta joihinki lukiolaisiinki uppoo joku semmonen lapsenmielinenki juttu, toisaalta. Ja sitte taas ala-asteella se rupee olee jo hirvittävän, tai joutuu olee hirvittävän aikuisia, rikkinäisistä kodeista ja muista. (Amanda)

Maarit kokee, että ala-asteella syntyy erilainen läheisyys opettajan ja oppilaan välillä kuin yläasteella, koska luokanopettaja on tiiviisti tekemisissä oman luokkansa oppilaiden kanssa. Luokanopettaja on äitihahmo ja turvapaikka. Minnan mielestä suurin aineen- ja luokanopettajan välinen ero on se, että aineenopettaja keskittyy yhteen opetettavaan aineeseen ja luokanopettajan opetettava aines on sen sijaan hyvin laaja. Myös oppilaiden käyttäytyminen on erilaista ala-asteella, yläasteella ja lukiossa.

Anne ja Amanda kertovat nähneensä uudenlaista opettajuutta tietyillä opettajankoulutuslaitoksen järjestämällä ”demoilla”. Heidän mielestään uudenaikaisessa opettajuudessa on olennaista opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Opettaja ei esiinny kaikkietävänä hahmona, vaan hän pohtii käsiteltäviä teemoja yhdessä opiskelijoiden kanssa. ”Demoilla” ei etsitä mitään tiettyä kokemusta, vaan aihetta käsitellään monipuolisesti.

Että se tulee siihen. Kaikki keskustelu tapahtuu tällee ryhmissä, tällee tiiviissä. Se ei oo missään tuolla jossain kaukana pulpetin takana ja sitte sieltä vaan. Se ei aina välttämättä sano, jos se ei oo samaa mieltä, se ei häiriinny siitä, jos jotkut, jos me kommentoidaa. Mekää ei olla enää mitää suoraa lukiosta tulleita. Se on omaksunu sen, että sen ei tarvii syöttää silmät ja suut täytee meille mitää, vaan se hyväksyy sen, että meillä on jo kuitenkin omia mielipiteitä. (Amanda)

¹ Käsitteet ala- ja yläaste tai -luokat ovat koulun vakiintuneita nimikkeitä, joita toistaiseksi vielä käytetään, vaikka virallisesti niitä ei enää ole.

Matleenasta, Maaritista ja Minnasta tuntuu, että monia asioita kehitetään nykyään vain kehittämisen vuoksi. Heidän mielestään opettajuutta halutaan muuttaa, koska kaikkea muutakin muutetaan ja kehitetään. Opettajuuden kehittäminen tuntuu heidän mielestään väkinäiseltä. Matleenan mukaan opettajuutta ei voi kehittää loputtomasti. Minna vierastaa ”uudenlaisen opettajuuden” kaltaisia vieraita ja hienoja käsitteitä. Ne kuulostavat hänen mielestään tärkeilyltä. Maarit kokee kaiken menevän eteenpäin liian nopeasti.

Matleena, Maarit ja Minna ovat tyytyväisiä Suomen koulujärjestelmään. Se toimii heidän mielestään hyvin. Minnan mielestä on tärkeää, että monia aineita, kuten kieliä ja matematiikkaa, opiskellaan pienestä saakka. Ainoa Suomen koulujärjestelmässä oudoksuttava asia on jatkuva taideaineiden tuntimäärien vähentäminen opetussuunnitelmissa. Matleena kritisoi hieman myös koulun oppimiskäsityksiä.

Tuntuu vaa joskus yläasteel, pärjää sil, et on niinku hyvä muisti ja osaa niinku ulkoo. Ei välttämättä oo oppinu, muisti vaa tietyt asiat, mitä kokees kuitenkin kysytää. Välttämättä siin ei tarvinnu oppii jos ei halunnu. (Matleena)

He haluavat jatkaa sitä opettajuuden mallia, mikä heillä nyt on ja kokevat sen kehittyneen jo paljon omista ala-astevuosista. Lapsilähtöistä opetusta ei voi heidän mielestään toteuttaa liikaa, koska ei lapsi tiedä kaikkea, mikä hänelle on hyväksi. Oppilaat voivat osallistua toimintaan tunnin aikana, mutta eivät liikaa tuntien suunnitteluun. Opettaja sanoo, mitä oppitunneilla tehdään. Koulua syytetään heidän mielestään liikaa lasten ja nuorten ongelmista. Koulua ei voi syyttää kaikista ongelmista. Koti on ykköskasvattaja. Minnan mukaan ongelmat koulussa heijastelevat usein ongelmistia kotona.

Mut sit mää oon ajatellu kans sitä, et varmaa aika usein tommoset oppilaat, jotka pistää kaikes vastaa, nii ehkä nillä on muutenki on vähän sit vaikeeta, kotona ei oo kaikki hyvin. (Minna)

6.1.3 Uuden koulutusohjelman arviointia

Kokonaisuudessaan Matleena, Maarit ja Minna ovat olleet tyytyväisiä uuteen kahden aineen opettajankoulutukseen. Se on ollut enemmän kuin mitä he olivat osanneet odottaa. Kahden aineen opettajankoulutuksessa opiskeleminen on heidän mielestään

monipuolista ja mielenkiintoista. POM-opinnot tuovat sopivaa käytäntöä ja vaihtelua muulle opiskelulle.

Kyllä nyt niinku ku on ollu tässä, ei osais aatella, et olis pelkästää niinku, lukis musiikinopettajaks. Se tuo hirvu hyvää tasapainoa, ku käy välillä jossain puukässän tunnilla, et se tuo hirveen hyvin niinku sellasta ihanaa käytäntöä välillä. (Maarit)

Opintojen alkuvaihe syksyllä 2004 oli Matleenan, Maaritin ja Minnan mielestä hyvin sekavaa aikaa. Kukaan opettajista ei tuntunut tietävän, mitä kurseja heidän piti tehdä ja mitä ei, ja tästä aiheutuva epätietoisuus tuntui ärsyttävältä. Eri opettajilta sai erilaista tietoa siitä, mitä kurseja heidän opetusohjelmaansa kuului. Matleena, Maarit ja Minna kaipasivat neuvoja muun muassa opettajankoulutuslaitoksen lukujärjestyksen tulkintaan ja laatimiseen. HOPS:it he saivat vasta maaliskuussa. Annen mielestä POM-opinnot voisivat sijoittua aina samalle päivälle, tiettyyn kellonaikaan, jotta olisi helpompi suunnitella lukujärjestystään. Päällekkäisiä kurseja on ollut useita. Opettajat eivät ymmärrä, jos opiskelijat ovat poissa ”demoilta” ja tämän takia he antavat lisätehtäviä. Amandan mielestä POM-opintojen tekemistä hankaloittavat myös jatkuvat siirtymiset ryhmästä toiseen, mikä pirstaloittaa opiskelua. POM-opintoja ei kukaan viidestä ole ehtinyt tehdä kuin muutaman kurssin verran.

Siis aikataulut menee aika pahasti päällekkäin täällä. Sit mä en halunnu lähteä siihen, et mä teen hirveesti kirjatenttejä tänne Musicalle, niin että mä olisin enemmän siellä laitoksella, et mä otin sellasia kurseja, päätin että otan vaan pari, mitkä niinku suurin pirtein hyvin sopis mun aikatauluihin, että vähä kattelin. (Amanda)

Kaiken kaikkiaan Anne ja Amanda kokevat päässeensä helpolla ensimmäisenä opiskeluvuonnaan uudessa koulutusohjelmassa. He ovat tenttineet monia kurseja osallistumatta varsinaiseen opetukseen ja saaneet lisäksi korvattua joitain kurseja ammattikorkeakouluopinnoillaan. He ihmettelevät, kuinka vähän heiltä on kuluneena vuonna vaadittu. He kuitenkin toteavat, että opiskelu on voinut tuntua helpolta myös siksi, koska heillä on jo niin paljon suoritettuja opintoja valmiina. Ammattikorkeakoulussa heidän täytyi lukea kirjoja ja kirjoittaa esseitä jatkuvasti. Yliopistossa ei ole tarvinnut tehdä yhtään kirjatenttiä ja esseitä on pitänyt kirjoittaa vain muutamia. Toisaalta Annesta ja Amandasta on myös mukavaa, ettei heidän tarvitse opiskella koko aikaa ”ihan piipussa”. Matt-harjoittelu heti syksyllä opintojen alettua oli hyvä kokemus. Anne oli saanut itsekin pitää yhden oppitunnin.

Ihan semmonenki oli hyvä, et meil oli se Matt-harjoittelu, missä niinku seurattii viikon ajan suunnillee jotain luokkaa, et sai itekki sitte, mä niinku yhen tunnin pidin siellä. Mut että, se oli heti syksyllä, ni oikeesti pääs sinne niinku näkemää, mitä arki on siellä. (Anne)

Koulutus opettajuutta tukemassa

Anne ja Amanda ovat törmänneet ”monenkirjaviin” opettajiin sekä opettajankoulutuslaitoksessa että musiikkikasvatuksessa. Moni yliopisto-opettaja tietää omasta alastaan paljon, muttei osaa opettaa. Opetus saattaa olla vain ”kalvoa toisen perään”, mutta toisaalta Amandan mielestä jotkut asiat pitääkin opettaa sillä tavalla. Opettaja on heidän mielestään huono silloin, kun hänen opetuksensa ei kytkeydy normaalin koulun arkipäivään. Opettaja saattaa arvottaa opiskelijoiden mielipiteitä sen perusteella, onko hän itse samaa mieltä kyseisestä aiheesta. Tällainen suhtautuminen johtaa huonoon vuorovaikutukseen opettajan ja opiskelijoiden välillä, minkä takia opiskelijat voivat olla joillain kursseilla hyvin passiivisia. He eivät viitsi aloittaa keskustelua, jos opettajan tarkoituksena on vain mielipiteiden kommentointi.

Anne ja Amanda ovat kohdanneet myös sellaisen opettajan, joka opettaa kaikille opiskelijoille samat asiat, useaan kertaan, koska ei muista, että kyseiset asiat on jo käyty läpi. Opettajalta on saattanut puuttua myös auktoriteetti, jolloin joku opiskelijoista on joutunut ottamaan opettajan roolin. Ei anna työlleen omistautunutta kuvaa, jos opettaja ei kuuntele opiskelijoiden toiveita tai etsi heille sopivaa, nykypäivän koulumaailmaan linkittyvää materiaalia. Annen ja Amandan mielestä kahden aineen opettajankoulutus tukee opettajuutta vaihtelevasti.

No, joissakin jutuissa ei kyllä niinku suoranaisesti mitenkään, mut kyllähän se nyt niinku monet, niillä hyvillä kursseilla, ni se on sitte otettu huomioon se, että mitä tarvii siellä koulussa oikeasti tehdä. (Anne)

Matleena, Maarit ja Minna ovat myös nähneet monenlaisia opettajia ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana. Heillä on hyvin samanlaiset ajatukset siitä, milloin opettaja on hyvä tai huono. Huono opettaja on etäinen, ei välitä opiskelijoista eikä tule samalle tasolle heidän kanssaan. Huonollakin opettajalla voi olla paljon tietoa, mutta hän ei osaa opettaa, eikä saa ryhmää aktivoitumaan. Hän pitäytyy usein omissa pinttyneissä näkemyksissään, eikä hän ota kontaktia opiskelijoihin tai anna heille kannustavaa

palautetta. Huono opettaja ei pohdi omia työtapojaan ja mieti, onko hänessä itsessään jotain syytä siihen, miksi hänen kurssinsa eivät toimi.

Matleena oletti, että yliopisto-opetus olisi erilaista kuin lukiossa, mutta toteaa olleensa väärässä. Sellaisia opettajia, joista ottaisi esimerkkiä, ei ole monia. Maaritin ja Minnan kohtaamat hyvät yliopisto-opettajat ovat olleet rohkaisevia, sallivia ja kannustavia. He ovat luoneet tunnelmaltaan sellaisen oppimisilmapiirin, jossa on voinut sanoa ja kysyä mitä vain ilman kenenkään halveksuntaa. Anne ja Amanda ovat kohdanneet myös hyviä opettajamalleja. Hyvät mieleen jääneet opettajat ovat olleet positiivisia ja tienneet, mitä kurssilla on tarkoitus tehdä. Koska he opiskelevat opettajiksi, Anne haluaisi nähdä opettajankoulutuksen aikana hyviä malleja oppiakseen, kuinka eri tavalla asioita voi opettaa.

Oma opiskelijan rooli

Matleena, Maarit ja Minna ovat kokeneet voivansa vaikuttaa kursseilla tehtäviin asioihin. Eräät opettajat ovat korostaneet, että myös omille oppilaille on annettava valinnanvaraa. Kurssin runko on kuitenkin aina ollut jo valmis ja se on esitelty ensimmäisellä tapaamiskerralla. Matleena, Maarit ja Minna eivät kaipaa lisää vastuuta kurssin sisällön suunnittelemisesta, koska eivät tiedä, mitä kurssilla pitäisi tehdä. Heidän mielestään on ollut hyödyllistä miettiä, miten käsiteltävän asian opettaisi koulussa.

Mun mielest nois meidän okl:n opinnois, nii on tosi paljo oltu sillai, et itte ajatellaa kans. Et opettaja ei oo vaa opettanu ja me kuunnellaa ja tehdää muistiinpanoja, vaa sillai itte ajatellaa, et miten järjestäis. (Minna)

Kurssin vetäjä vaikuttaa Matleenan, Maaritin ja Minnan motivaatioon. Matleena kuitenkin sanoo, että heidän ikäisenään pitäisi jo olla itse kiinnostunut ja oma-aloitteinen.

Mää ainaki ite niin, jos ei saa semmosta positiivista palautetta, nii mä en jaksa tehä, multa lähtee motivaatio heti siitä touhusta. Et mä en niinku, ei kiinnostosta yhtään. (Maarit)

No, esimerkiksi meidän koulus, mitä me nyt opiskellaa, ni kyl sen ihan selkeest huomaa, et riippuu mimmonen opettaja sitä pitää, miten sitä motivoituu. (Minna)

Annen ja Amandan opiskelijan roolit vaihtelevat paljon. Joillain kursseilla he ovat olleet opettajia ja luotsanneet tilannetta eteen päin. Musiikkikasvatuksen johtamisaineissa opiskelijan rooli on heidän mielestään suhteellisen aktiivinen. Niille kursseille mennessä opiskelijan on oltava valmistautunut, jotta muutkin opiskelijat oppisivat kursseilla, eivätkä vain hukkaisi aikaansa. Annella ja Amandalla on myös kursseja, joilla heidän roolinsa on olla aktiivinen tai passiivinen kuuntelija. Amanda ajattelee muutenkin olevansa enemmän tarkkailija ja kuuntelija, ei niinkään keskustelija tai kommentoija. Isoissa opiskeluryhmissä keskusteleminen on Annen ja Amandan mielestä vaikeaa, minkä takia opiskelijat ovat niissä usein passiivisia. Tällaisissa tilanteissa Anne yrittää olla joskus aktiivinen viedäkseen keskustelua eteen päin, mutta yksin se ei onnistu. Annesta ja Amandasta on mielekästä, jos opettaja jättää jonkun opetuskerran avoimeksi opiskelijoiden omille toiveille.

Anne ja Amanda kokevat tehneensä enemmän töitä opiskeluidensa eteen syksyllä kuin keväällä. Syksyllä Anne ajatteli opiskelun olevan odottamaansa yliopisto-opiskelua: kirjoitettiin esseitä referoimalla muiden tekstejä. Keväällä hän on usein vain käynyt koulussa automaattisesti. Anne tottunut siihen, että kursseilta ei saa olla poissa. Jos opiskelija ei käy luennoilla tai demoilla, hän joutuu tekemään ikäviä lisätehtäviä. Anne ja Amanda kokevat periaatteessa opiskelleensa paljon oppimatta kuitenkaan paljoa.

Kyl se ehkä joo vähän saattaa aavistuksen kallistua siihen suorittamiseen. Et kyl se vaatii hirveen paljo, että siitä opittais. Ja nyt siis tänä vuonna on varmaa sattunu niin paljon niitä kursseja vaa, mitkä on ollut sitä suorittamista, että siinä ei oo tapahtunu jotain. (Amanda)

6.1.4 Kehittämisehdotuksia koulutukselle

Annesta tuntuu, että koulutuksessa on unohdettu se, mitä opettajan työ on käytännössä. Uudessa koulutusohjelmassa on opiskeltava monenlaista, mutta vain harva asia liittyy opettajan työhön kentällä. Amanda on samoilla linjoilla.

Lähteä siitä, että mikä se on nykypäivänä se opettajan kuva tuolla kentällä ja sitä kautta. Että sitten tietenki on mahdollista, että voi suuntautua, erikoistua, kaikkea mutta, mutta että perusjuttu ois se, että meistä tulee kuitenkin musiikinopettajia. Et mitä sää, jos säät oot musiikinopettajana, ni mitä kaikkee sä tarviit. Sellanen monipuolinen paketti ja sitte siihen ympärille jokainen voiks hakee sitä omaa erikoistumista. (Amanda)

Annen ja Amandan mielestä tärkeitä opiskeltavia asioita ovat laulu ja äänenkäyttö. Ääni eri muodoissaan on olennainen työväline opettajalle. Lauluopinnoissa pitäisi huomioida enemmän pop/jazz -laulua ja -äänenkäyttöä, koska yhtyesoitossakin harjoitellaan kyseistä tyyliä. Koska Anne ja Amanda tulivat ammattikorkeakoulusta ja olivat tehneet siellä laulututkinnon, he eivät aluksi saaneet laulutunteja musiikin laitoksella yrityksistä huolimatta. Tätä he molemmat ihmettelivät, koska kokivat omat lauluvalmiutensa vielä keskeneräisiksi. Tehty tutkinto ei heidän mielestään kerro mitään opiskelijan taidoista, koska se on joskus ollut vain pakko suorittaa. Annen oli vaikea saada myös vapaan säestyksen opetusta, vaikka hän koki tarvitsevansa ohjausta koulukirjamateriaaliin tutustumisessa. Amandan taas oli pitänyt osallistua vapaaseen säestykseen, jotta hän tutustuisi koulukirjamateriaaliin, mutta hän ei mielestään oppinut kurssilla mitään. Amandan mielestä hänelle ja Annelle kuuluu saman verran opetusta kuin muillekin koulutusohjelman opiskelijoille, vaikka heillä onkin jo opintoja takanaan. Aikaisemmat opinnot eivät ole valmentaneet heitä musiikinopettajan työtä varten.

No, siis jos mä oon hakenu tänne ja ne on ottanu mut tänne just opiskelee, ni totta kai mulle on resurssoitu... ne ihan samal lailla sitä opetusta ku muillekki. Ni totta kai, jos saa opetusta, nii sehän pitäis aina kehittää ja viedä eteen päin. (Amanda)

Kaikki viisi opiskelijaa toivovat opiskeluun enemmän käytäntöä. Mitä tunneilla kannattaa tehdä? Mitä eri tapoja on opettaa? Miten toimitaan, kun edessä on seitsemäs luokka? Heidän mielestään moni kurssi jää teoriatasolle. He haluaisivat tehdä enemmän opintoja opettajankoulutuslaitoksen puolella, jotta myös ala-asteen opettajuutta tulisi pohdittua. Joidenkin kurssien sisällöt ovat heidän mielestään niin vaikeita, ettei niitä voi hyödyntää missään. Musiikkikasvatuksen kursseilla voisi opiskella esimerkiksi yläasteen opetussuunnitelman mukaisia asioita.

Et puuttuttais enemmän siihen käytäntöön, tai niinku siihen opettajana olemiseen. Et just se koulusoitinkurssi oli siitä hyvä, et siel mietitti niinku käytännön pohjalt, et miten tehdään ja miten kannattais rakentaa ne tunnit. (Minna)

Mä odotin koko ajan, että et koska mennä siihen et puhutaa oikeest siitä käytännöstä, niist tunneist, mut ei sitä koskaan tullu. (Minna)

Jotenki just sitä käytäntöä, et mitä siel tunneil kannattais tehdä, ja miten erilaisii vaihtoehtoja on. (Matleena)

Matleenasta tuntuu, että jotain on jäänyt puuttumaan kuluneesta opiskeluvuodesta. Hän olisi halunnut pohtia enemmän kasvattajuutta, jota ei kuluneena vuonna käsitelty kuin

yhdellä kurssilla. Matleenan mielestä koulutuksen tätä puolta pitäisi kehittää ja hän näkee hyvänä, että uudet opiskelijat aloittavat kasvatustieteen opinnot heti ensimmäisenä opiskeluyksynä. Minna sen sijaan ei ole kaivannut kasvatustieteen opintoja, vaan on mielellään keskittynyt käytännön tekemiseen eikä ”mihinkään lukemiseen”.

Sen eron huomaa niinku, ketkä on ollu okl:ssa aikaisemmin ni, se miten ne puhuu, ni se on niin siis semmost pedagogilauseit toisen perää. Et sen huomaa, et niil on ollu jotain muutaki ku vaa omien kokemuksien pohjalt pohdiskeluu, vaik ei se mun mielest vaadi mitää semmosii ihme termei. (Minna)

Annen ja Amandan mielestä säästämisen huomaa instrumenttiopintojen laajuudesta, joidenkin opettajien väsymyksestä sekä opetuksen tasosta. Heidän mukaansa instrumenttiopintoja ei saa vähentää, koska ne ovat niin tärkeitä välineitä opettajan työssä. Amanda toivoo, ettei opiskelu olisi kuitenkaan pelkkien omien taitojen harjoittelemista, koska kyseisestä koulutuksesta ei valmistu muusikoita vaan opettajia. Oman harjoittelemisen yhteydessä on Amandan mielestä mietittävä enemmän sitä, miten sama harjoitus on toteutettavissa koulumaailmassa ja mitä asioita tällöin on huomioitava.

Et mun mielestä ei pitäis olla ehkä välttämättä sitte.. onhan nytteki kitaransoitossa se kitarapedi. Ne on kaks eri asiaa, että semmosia linkityksiä, että käytäis siinä... yhdessä sitä, samalla. (Amanda)

Annen ja Amandan mielestä ammattikorkeakoulussa opiskelemisessa oli hyvää se, että se sisälsi paljon harjoittelua. Opiskelijalla oli siellä oma oppilas tai opetusryhmä, jonka kanssa sai tehdä töitä pitemmän aikaa. Anne ja Amanda halusivat lisätä harjoittelun määrää kahden aineen opettajankoulutuksessa. Heidän mielestään olisi hedelmällistä, jos opiskelija voisi harjoittelussa seurata ja opettaa samaa luokkaa esimerkiksi koko vuoden ajan. Lisäksi opiskelijoita tulisi rohkaista työskentelemään sijaisina.

6.1.5 Työhaaveet

Annen ja Amandan mielestä laaja-alainen opettajakelpoisuus on mahtava juttu. Musiikinopettajalla on hyvä olla monipuolinen pätevyys; se lisää mahdollisuuksia työelämässä. Amandan mielestä olemalla pelkästään musiikinopettaja ei välttämättä pärjää työelämässä. Opettajan on osattava etsiä töitä muistakin paikoista ja hänellä on

oltava ammattitaitoa muuhunkin kuin opettamiseen. Amanda näkee koulutuksensa antavan hänelle mahdollisuuden monenlaisiin työtehtäviin. Pienillä paikkakunnilla hän voisi mielestään työllistää itsensä hyvin. Amanda ei ole varma siitä, haluaako hän opettajaksi kouluun. Hän näkee itsensä freelancer-musiikintekijänä. Amanda haluaisi olla kiertävä kaikenikäisten ihmisten musiikinopettaja.

Must on ollu hirveen hauskaa, oon käyny yhdellä päiväkodilla, ihan vaan muuten vaan, tekemässä sellasta eskareitten kanssa, niitten kevätjuhlaan sellasta musiikkipainotteista tuotosta, ohjaamassa niitä yhteistyössä niitten lastentarhaopettajien kanssa. Ollaan tehty se kevätjuhla juttu. Kyllä se on ollu musta hirveen mielekästä, et ei oo tarvinu olla musikinopettaja tai muu mikään sellainen tietty opettaja. On vaa käyny tekemässä asoita niitten kanssa. (Amanda)

Matleena kokee yläasteen tai lukion musiikinopettajana olemisen omaksi alakseen. Annea, Maaritia ja Minnaa kiinnostaa ala-asteella työskentely. Annella ja Minnalla on haaveena musiikkiluokkien opettajana toimiminen, minkä lisäksi he voisivat pitää muille luokille musiikintunteja. Yläastekaani ei ole heidän mielestään mahdoton vaihtoehto. Maaritia hirvittää ajatus opettamisesta lukiossa, koska siellä oppilaat ovat jo todella taitavia. Viime aikoina Anne on huomannut, että työpaikkavaihtoehtoja on paljon, kuten vapaan sivistystyön puolella. Hän koki hyväksi kurssin, jolla käsiteltiin yrittäjäksi ryhtymistä.

Viime aikoina olen miettiny yrittäjäksi ryhtymistä, että siinä pääsis ehkä sillee kaikkee hyödyntämään, esim. oman musiikkikoulun perustamista, mutta se on vielä semmonen ehkä aika kaukainen asia vielä. Oli hyvä, mä ku kävin semmosen kurssin, missä tää idea tuli, ni tota hyvä oli että mietti myös sitä, et se ei oo automaattisesti sitä, että mä meen nyt sitte, ku mä valmistun, ni johonki kouluu, että onhan niitä muitaki. (Anne)

6.2 Opiskelijat, joiden kotipesänä on opettajankoulutuslaitos

6.2.1 Kahden aineen opettajankoulutukseen hakeutuminen

Olivia ja Oskari opiskelevat kahden aineen opettajankoulutuksessa ”kotipesänään” opettajankoulutuslaitos. Musiikkikasvatus on heidän sivuaineensa. Oskarilla on pitkä opiskeluhistoria. Hän aloitti opinnot musiikkitieteellä kymmenisen vuotta sitten, koska ei tuolloin päässyt musiikkikasvatukseen sisälle. Työelämä vei Oskarinkin

mennessään ja hän toimi musiikinopettajana kymmenisen vuotta, kunnes hänelle tuli tarve valmistua. Oskari haki luokanopettajakoulutukseen, koska ajatteli kyseisen koulutuksen parantavan hänen työllistymismahdollisuuksiaan. Opettajankoulutuslaitokseen hakemisen taustalla oli myös huoli siitä, pääsisikö hän tälläkään kertaa musiikkikasvatukseen. Opettajankoulutuslaitoksessa Oskari aloitti opinnot siellä 2004. Hakiessaan luokanopettajakoulutukseen hän ei tiennyt uudesta kahden aineen opettajakoulutuksesta mitään, eikä siitä puhuttu myöskään pääsykokeissa.

Myös Olivia haki luokanopettajakoulutukseen keväällä 2004. Aikaisemmin hän oli tehnyt opintoja ammattikorkeakoulussa musiikkiin liittyvällä linjalla ja hän jatkaa näitä opintoja edelleen muiden opiskeluiden rinnalla. Olivia ei myöskään opettajakoulutuslaitokseen hakiessaan tiennyt mitään kahden aineen opettajakoulutuksesta, eikä tämä koulutusohjelma ollut esillä pääsykokeissakaan. Hänen mielestään siinä tapahtui joku virhe. Olivia ja Oskari saivat syksyllä 2004 kirjeen, jossa kerrottiin mahdollisuudesta hakea musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja, joilla saisi musiikinopettajan kelpoisuuden. Molempien mielestä on hyvä saada musiikinopettajan kelpoisuus luokanopettajuuden rinnalle. Oskari on kiinnostunut myös musiikkiteknologian opiskelemisesta ja musiikkikasvatuksen opinnoissa sekin on mahdollista.

Pääsykokeet järjestettiin Musicalla ja ne olivat Olivian ja Oskarin mielestä pienimuotoiset ja helpot. Pääsykokeissa heidän täytyi soittaa pianoa ja kitaraa sekä laulaa, minkä lisäksi suoritettiin prima vista -tehtävä.

Ku jos miettii niitä pääsykokeita, mitä me täällä tehti, että päästää tänne, ni kyllä jos OKL:läläiset haluaa muuten tänne päästä, ni nehän joutuu tulemaa silloin keväällä tekemää yhdessä sen pääsykokeen musiikkikasvatusporukan kanssa. Elikkä ne joutuu tekemää monivaiheiset pääsykokeet, mitkä on tosi vaativat. (Olivia)

6.2.2 Opettajan tehtävistä

Oskaria häiritsee se, että opettajalle asetetaan hirveästi tehtäviä. Hänen mielestään olisi ihanteellista, jos opettajan ei tarvitsisi miettiä työasioita kotona tai viikonloppuisin. Vanhemmat kuitenkin soittelevat kotiin ja Oskarista tuntuu vaikealta kieltää sitä.

Oskarista tuntuu, että opettajan työhön kuuluu kaikki. Olivia tuo esiin toisen näkökulman, vaikka hän on myös sitä mieltä, että hyvän opettajan on paneuduttava tehtäväänsä ja oltava valmis palvelemaan oppilaita.

Mutta mun ohjaava opettaja sano, että sitä ei saa koskaa tai hyvä opettaja ei unohta sitä, että tämä on ammatti. Niinku puhelinluettelossa lukee perässä, että putkimies, rakennusmestari, kampaaja, opettaja on opettaja. Se on virkanimike, mut että se helposti tässä ammatissa kyllä unohtuu. Itähän se raja on sitte vedettävä. (Olivia)

Olivian mielestä opettajan tehtävä on luoda turvallinen oppimisilmapiiri, jossa oppilaat ovat suvaitsevaisia toisiaan kohtaan. Oppilailla on oltava hyvä olo, jotta he voivat opiskella. Opettaja on Oskarin mukaan myös se paha silmä, valvova silmä, jotta oppilaat eivät rikkoisi mitään. Käänteisesti tämä valvominen tarkoittaa Oskarin mielestä juuri turvallisuuden luomista.

Oskari näkee luokan- ja aineenopettajuuden eroavan paljon toisistaan. Aineenopettajuus edustaa syväsuuntautunutta ja luokanopettajuus laveaa lähestymistapaa. Luokanopettaja tietää kaikesta vähän, aineenopettaja yhdestä aineesta paljon. Luokan- ja aineenopettajuus ovat Oskarin mielestä kaksi aivan eri linjaa. Musiikinopettajalla ryhmä vaihtuu koko ajan ja täten oppilaiden tuntemiseen menee paljon aikaa. Kasvatustehtävä onkin sen mukainen eli pienempi kuin luokanopettajalla, joka on tiiviisti saman luokan kanssa.

Olivia ei jaottele opettajuutta luokan- ja aineenopettajuuteen. Tietyt pedagogiset ajatukset säilyvät tehtävän muuttaessa muotoaan. Musiikista hänellä on tietysti enemmän tietoa, jota hän voi hyödyntää esimerkiksi oppilaiden kanssa, joilla on motorisia vaikeuksia.

Koska musta jotenki tuntuu, että opettajana on opettaja ja sillä on se sama ajattelumaailma molemmissa, opettipa se mitä tahansa. Se on vaa se, että jos on esimerkiksi aineenopettaja, ni sil on enemmän välineitä käyttää sitä ainetta siihen omien opetustavoitteiden saavuttamiseen. (Olivia)

6.2.3 Koulutuksen arviointia

Opiskelujen alku syksyllä 2004 oli sekavaa aikaa. Olivia ja Oskari pääsivät aloittamaan opintojaan musiikkikasvatuksen puolella vasta myöhään syksyllä, joten monet kurssit olivat jo alkaneet. Koska läsnäolovelvollisuus on niin suuri, osalle kursseista he eivät

enää päässeet. Molemmat ovat jo aloittaneet tekemään soitto-opintoja. Joitain kursseja he saivat korvattua aikaisemmilla opinnoillaan. Olivia kokee ongelmaksi kiireen: kolmessa vuodessa on saatava tehtyä kandidaatin tutkinnot molemmissa laitoksissa. Lisäksi hänelle on vielä epäselvää, mitä molemmista tutkinnoista on tehtävä siinä ajassa. Oskarille on epäselvää, minkä verran hänen on tehtävä kasvatustieteen aineopintoja, jos hän kuitenkin kandidaatin tutkinnon tehtyään vaihtaa pääaineekseen musiikkikasvatuksen, mikä on yksi mahdollinen vaihtoehto. Kulunut vuosi on Olivian mielestä ollut vaivaton. Kasvatustieteen appro on tullut helposti: ei ole tarvinnut lukea monia kirjoja eikä esseetehtäviä ole ollut kuin muutamia.

Oskari esittää monenlaista kritiikkiä luokan- ja musiikinopettajakoulutusta kohtaan. Varsinaista musiikkikasvatusta opetetaan todella vähän. Instrumenttiopinnot eivät ole Oskarin mielestä varsinaisia musiikkikasvatuksen opintoja. Opiskelun eteen ei ole tarvinnut nähdä paljon vaivaa. Kasvatustieteen aineopintojen Oskari ajattelee olevan ”samaa pässinlihaa” kuin perusopintojenkin. Seminaaritöiden tekeminen ei hänen mielestään välttämättä haasta ajatuksellisesti, koska ajatukset voi kopioida joltain toiselta, kuten kirjojen kirjoittajilta. POM-opinnoista ei välttämättä ole mitään hyötyä, koska niissä käydyt asiat unohtaa nopeasti. Tenteissä on usein kyse siitä, osaako käyttää oikeita käsitteitä; muistaako, mikä ero on päinsuitsunnalla ja kipillä. Oskari pohtii myös onko kasvatustieteen problematisoinnista hyötyä, kun menee opettajanhuoneeseen tai luokan eteen? Opettajankoulutuslaitoksen harjoittelut ovat Oskarin mielestä ”lapsen kengissä”. Ne ovat suppeita; päättöharjoittelussakin opetustunteja on vain yhden viikon verran. Koulutus on hänen mielestään keinotekoista. Opettajan työn oppii kaikkein parhaiten käytännössä.

Niin ne muuttuu koko ajan ja sit tuntuu, et itseasiassa ne pienenee koko ajan, et suunta on se, että vähenee. Elikkä jos ajattelee siltä kannalta, ni sit tästä opiskelusta on vielä vähemmän hyötyä käytännössä. Et kyllä pystyy kritisoimaan kyllä ihan perusteellisesti koko laitosta, myös musiikkikasvatustakin, josta mulla on ollut alun perin ihan toinen käsitys. Musiikinopettajan pitäisi osata ne asiat, mitä sä opetat. Lastenlaulut ja -leikit pitäisi tulla selkäytimestä. Kurssit on tosi suppeita. (Oskari)

Hyvät opettajankouluttajat pitävät kursseja, jotka ovat konstruktivistisia ja keskusteleuvia. Tällaisilla kursseilla on tilaa olla kaikkine omine ajatuksineen. Hyvät opettajat ovat sympaattisia ja ovat kurssilla opiskelijaa varten. He yhdistävät opetuksessaan teoriaa ja käytäntöä. On harmillista, että hyvienkin opettajien pitämät

kurssit jäävät toisinaan heikoiksi vähäisten resurssien takia. Moni opettaja valittaa kurssinsa olevan vain ”pintaraapaisu”. Tämä on yllättänyt Olivian. Hän ajatteli, että yliopistotasolla opetukseen panostettaisiin.

Huonoilla kursseilla käsiteltävät asiat jäävät usein liian kauas koulumaailmasta. Kurssien sisältöä ei voi hyödyntää työelämässä. Jotkut kurssit ovat vain luennointia ja diojen näyttämistä. Tällaisilta kursseilta ei välttämättä jää mitään mieleen. Luennoitsijalla saattaa olla paljon tietoa, mutta hän ei osaa tuoda sitä esille pedagogisesti hyvällä tavalla.

Kyllä mä olin yhdellä luennolla aivan ihmeissään, et se jakso puhua siis koko kaks tuntia yhteen mittaan. Ei taukoja juuri ollenkaan, ei koskaan kysyny, et mitäköhän mieltä sinä olet tästä asiasta. Ei mitään mahdollisuuttakaan keskustella tai tuoda esille, että mitä mieltä sä olet tästä. Et se oli kyllä aivan uskomaton suoritus. Et enhän mä ollukkaa ku kahdella, et mä en jaksanu enää. (Oskari)

Kotiryhmätyöskentelystä

Kotiryhmätyöskentely on Oskarin mielestä opiskelun parasta antia, herkullista opiskelua. Kasvatusasioita opiskellaan kotiryhmässä keskustelemalla, eikä lukemalla kirjoja. Vuoden päästä tentityistä kirjoista ei kuitenkaan muistaisi mitään. Kotiryhmäopetuksessa opiskelijat näkevät Oskarin mielestä erilaisen opettajan mallin, ryhmänohjaajan mallin, joka on vaativa tehtävä. Kotiryhmän vahvuutena on siinä syntyvä sosiaalinen voima: samat ihmiset tekevät samoja asioita samaan aikaan. Avainsanana on tunne. Opiskelijat voivat auttaa ja hyödyntää toisiaan. He saavat myös valmiin lukujärjestyksen. Läsnäolopakoltaan kotiryhmätyöskentely on kuitenkin koulumaista.

Olivian mielestä kotiryhmän etu on sen myötä tuleva turvallisuus. Kotiryhmäistunnoilla opiskelijat keskustelevat asioista, joista he eivät normaaleissa tutustumisolosuhteissa keskustelisi niin nopeasti. Kotiryhmässä opiskelijoiden on yksinkertaisesti vain alettava puhumaan. Monin POM-aineisiin, kuten uintii ja voimisteluun voisi olla jännittävää osallistua vieraiden ihmisten kanssa. Kotiryhmän ansiosta tilanteisiin uskaltaa heittäytyä.

Kotiryhmässä käytävät keskustelut ovat Olivian ja Oskarin mielestä todella hyviä. Erilaisten opiskelijapersoonien ansiosta asioihin saadaan monia näkökulmia. Tämän he kokevat rikkautena. Kotiryhmän opettajan tehtävänä on heidän mielestään johdattaa aiheisiin ja tuuppia keskustelua eteen päin.

Mut nii, toisaalta jos miettii kouluaikaa, nii tavallaanhan ne meidän kokoontumiset meil on keskustelua. Et kyllähän se on erona koulumaailmaan, että mun mielestä nää kasvatustieteen opinnot on vähiten koulumaisia tässä oppilaitoksessa. Luennot, POMmit on just sitä, et opettaja opettaa ja me otetaa sitä tietoa vastaa ja käsitellää sitä. Mut nää luennot, eiku nää kotiryhmäkokoontumiset, nii siellä keskustellaa. Opettaja on aika paljo hiljaa, et se saattaa vetää jonku alustuksen alkuun ja sen jälkeen se saattaa esittää vaan kysymyksen ja si keskustellaan asioista. (Olivia)

Kotiryhmän ope sanoo aina: kerro vähän lisää, vieläkin haluaisin kuulla mielipiteitä. (Oskari)

Aluksi heidän kotiryhmässään oli ongelmana, kun kukaan opiskelijoista ei tiennyt, mikä oli ryhmän tarkoitus ja päämäärä. Opiskelijoista oli kivaa keskustella ja pyöritellä omia ajatuksiaan, mutta ryhmäläiset eivät ymmärtäneet näiden tarkoitusta. Yksi opiskelija kysyi tätä eräässä kotiryhmätapaamisessa ja kotiryhmän opettaja vastasi, että hänellä on selkeä kuva siitä, minne he ovat menossa. Opettaja pantiin kuitenkin koville, koska opiskelijat halusivat perusteluja.

Olivian ja Oskarin on vaikea sanoa mitään konkreettista asiaa, minkä he ovat vuoden aikana oppineet. Oskari ei mielestään edelleenkään tiedä kasvatustieteestä mitään. Olivia näkee, että kasvatustiedettä on opiskeltu kotiryhmän lisäksi myös POM-opintojen yhteydessä. Olivia ei osaa sanoa, onko kasvatustieteellinen tietämys jäänyt huteraksi, koska hän ei tiedä tälle vuodelle asetettuja oppimistavoitteita. Tieteellistä kirjoittamista Olivia ja Oskari eivät ole harjoitelleet paljon. Toisaalta, kuten heidän kotiryhmänsä opettajakin sanoi, se on heidän mielestään lähinnä kirjojen kopiointia.

Oliviasta tuntuu, ettei hän ole voinut oppia paljoa kasvatustieteestä päästyään niin helpolla. Vasta aineopintojen jälkeen hän tietää kokonaisuuden. Olivia kokee kuitenkin ajattelunsa kehittyneen paljon kuluneena vuonna. Hän on oppinnut menemään itseensä.

On oppinu siihen, että lukiossa on pitäny niska limassa tehdä kaikkia kirjallisia töitä ja lukee kirjoja ja sitte luulee, että nyt, kun tentti on tehty, ni nyt on kaikki tieto hallussa. Nii sit ei osaa kääntää sitä ajatusta siihen, että hei, et keskustelemallaki tän homman voi käydä läpi. (Olivia)

Olivian ja Oskarin opiskelijan roolit

Olivia ja Oskari olettavat, että kotiryhmän opettaja toivoo heidän olevan ahkeria, kirjoittavan muistiinpanoja ja tekevän oppimispäiväkirjoja. Oskarin mielestä he kaikki ovat kuitenkin todella laiskoja. Oskari ajattelee myös, että tulevaisuuden työelämää varten on vaikeaa varautua, minkä vuoksi opiskellessa saattaa tehdä paljon turhaa työtä. Oskarin mielestä tosiasia on myös se, että ihminen pyrkii pääsemään mahdollisimman helpolla. Olivian mielestä kahden aineen opettajankoulutuksessa voi päästä todella helpolla tai edetä vaikeimman kautta. Se riippuu paljon itsestä; kuinka tosissaan opiskelun ottaa. Olivia on ymmärtänyt kotiryhmän opettajan haastaneen opiskelijaa näkemään itse, kuinka paljon töitä on tehtävä saadakseen opiskelusta mahdollisimman paljon irti.

Ensi vuonna opettajankoulutuslaitoksessa on mahdollisuus päästä entistä helpommalla kontaktiopetuksen vähentyessä vain 20 tuntiin viikossa. Kaikki muu opiskelu jää oman pohdinnan varaan. Opiskelijoiden on nähtävä se vaiva, että he ryhtyvät miettimään asioita kotona, eivätkä ajattele koulupäivän olleen todella lyhyt.

Kyllä meille hirveesti jätetään just omalle vastuulle, kyl se aika raskaalta välillä tuntuu. No ite täytyy oppia vaa siihen omaa kriittisee ajatteluu ja tähän omaa reflektointii, että luottaa itseensä. Kukaa ei välttämättä tuu sulle sanomaan eikä ohjaamaan sua. Vaan että sullekki POMmeissa annetaan, et täs on tää peruspaketti ja tää sun täytyy osata soveltaa kaikkee muuhun ja osata rakentaa päässä ja mielessä se loppu, mitä täällä ei ehitä käymään läpi. Niin tota, just miettii, että aika vastuu, jos omien ajatusten kanssa kotona nää asiat käy läpi, et ei oo sitä ohjausta. (Olivia)

Oskari on opiskelijana mielestään suorittaja. Hän haluaisi vain suorittaa kaikki kurssit ja valmistua. Toisaalta opiskelu on aktiivisuudellaan yllättänyt Oskarin. Opettajankoulutuslaitoksessa on voinut keskustella ja olla tunteellinen. Itsensä ilmaisemisen mahdollisuus on tärkeää Oskarille. Olivian ja Oskarin mielestä opiskelijan rooli on luennoilla melko passiivinen. Olivia kokee passiivisen roolin myös mukavana: välillä on mielekästä vain kuunnella. Hän ei kuitenkaan halua vain suorittaa koulutusta läpi.

Kyl mä oon ainakin sillä asenteella lähteny, et mä haluaisin oppia, en vaan suorittaa. Koska tää on arvokkaat neljä ja puoli vuotta, sitte tässä se on, that's it. Ja sen jälkeen pitäis pärjätä tuolla maailmalla. Että sillä asenteella, että tää vaa kerran tää koulu käydää. Et otan nyt irti, mitä saan. Mut kylhän nyt välillä joskus menee siihen, et vaa lukee ja tekee. Ei sitä ihminen jaksaa, luonteeltan laiska kun on. (Olivia)

Olivia ja Oskari näkevät itsensä työskentelemässä koulumaailmassa. Hyvä yhdistelmä olisi toimia luokanopettajana, joka lisäksi opettaisi musiikkia muillekin luokille. Oskaria kiinnostaa myös yläasteella opettaminen, jolloin hän voisi opettaa enemmän yhteysoittoa.

Mun mielestä se, että tää aineenopettajuus versus luokanopettajuus, ni nää täydentää toisiaan. Se on tosi makeeta, että ei tartte niinku koko ajan opettaa musiikkia. Esimerkiksi se, et jatkuvasti vaihtuu ryhmä ja hirvee meteli koko ajan luokassa, pianot ja rummut raikaa, ni se ois kivaa, jos välillä vois pitää ihan matematiikantuntia tai jotain kuvaamataitoa. (Oskari)

6.2.4 Olivian ja Oskarin ajatuksia koulutuksen kehittämisestä

Olivian mielestä ei toimi, että sekä musiikkikasvatuksessa että opettajankoulutuslaitoksessa on 85%:n läsnäolopakko sekä vaihtuvat lukujärjestykset. Tästä yhtälöstä aiheutuu opiskelijalle paljon hankaluuksia. Olivia näkee hyvänä kehityksenä sen, että tulevana vuonna opiskelija voi tehdä lukujärjestyksensä itse. POM-opintojen muuttuminen osittain valinnaiseksi on myös oikeanlaista kehitystä.

Mut tänä vuonna niinku mä oon kokenu, et se ei toiminut, koska mä en halunnu myöskään olla, mä halusin aina olla läsnä siellä missä piti, koska se on vaa mulle etu, ettei räätäsemällä tehä vähä tuota pikkasen ja tuota vähä ja tee muutama kirjallinen työ päälle, et tota se nyt ainaki tulis ensimmäisenä mieleen. (Olivia)

Oskari kokee olevansa vanha ja kokenut ja suhtautuvansa uudistuksiin siksi ennakkoluuloisesti. Hänestä tuntuu, että monessa asiassa opettajankoulutus on menossa huonompaan suuntaan. Harjoitteluita vähennetään entisestään ja ne jäävät usein pinnallisiksi. Hänen mielestään opettajankoulutus on väritynyt tekokonstruktivismilla ja piilobehaviorismilla. Hän haluaisi koulutuksen muuttuvan konstruktivistisempaan suuntaan.

6.3 Musiikkikasvatusta opiskelevat luokanopettajat

Lilja, Leila ja Lotta olivat valmistuneet luokanopettajiksi aloittaessaan musiikkikasvatuksen opinnot. He kaikki ajautuivat opettajaksi osittain sattumalta. Lilja ei keksinyt valintaoppaista muutakaan vaihtoehtoa. Leila ja Lotta hakivat aikoinaan myös soitonopettajakoulutukseen, mutta valitsivat opettajankoulutuslaitoksen sinne päästyään.

Kaikki erikoistuivat opettajankoulutuslaitoksessa musiikkiin, mutta tajutessaan, etteivät kyseiset opinnot parantaisi heidän opettajakelpoisuuttaan he päättivät pyrkiä Jyväskylän yliopistoon. Tätä päätöstä helpotti myös kavereiden aikomus hakea musiikkikasvatukseen. Leila halusi alunperinkin musiikinopettajaksi ja haki koulutukseen, muttei tuolloin päässyt vielä sisään. Lilja halusi jatkaa vielä opintojaan, koska työelämä ei vielä kiinnostanut. Lotta on aloittanut Jyväskylään tulonsa jälkeen kolmannen opettajakoulutuksen AMK:n puolella.

6.3.1 Liljan, Leilan ja Lotan ajatuksia opettajuudesta

Lilja, Leila ja Lotta arvostavat paljon omasta alastaan tietävää opettajaa. Oppilaat kunnioittavat opettajaa, jolla on laaja tietämys omasta aineestaan. Aineenhallinta vaikuttaa myös oppimisilmapiiriin: opettaja osaa ratkoa ongelmatilanteita. Lisäksi he ovat yhtä mieltä siitä, että hyvä opettaja pitää yllä järjestystä ja luo näin rauhallisen työskentelyilmapiirin.

No yks oli tietys se, että se oli jo jäämässä eläkkeelle eli se elämänviisaus, mitä sillä oli ja tietämys aiheesta. Se, että sitä kohtaan oli kunnioitus sen takia, että se oikeesti tiesi, mistä puhu. (Lotta)

Liljan mielestä opettajan tärkein tehtävä on luoda turvallinen oppimisympäristö, jossa kaikkien on hyvä olla. Hän haluaa olla tasapuolinen opettaja, joka kohtelee oppilaitaan reilusti, vaikkei todennäköisesti koskaan tule toimeen kaikkien kanssa. Leila on samoilla linjoilla.

No mulle tulee ensimmäisenä mieleen se turvallisen oppimisympäristön luominen ja siihen kuuluu just se, että on oikeudenmukainen kaikkia kohtaan, että kaikkia koskee samat säännöt. Ei oo mitää erityisjuttuja ja erityiskohteluita niinku. Ja sitte työrauhan vaaliminen, et vaikka nyt on musiikista kyse, nii et mä en tykkää semmosesta eläintarhasta silti. Sitten vois vielä yrittää ite turvata oppilaille, et mahdollisimman hyvin suunnittelis tunnit, tai ainaki sen jakson sillä tavalla. Ja siitähän se ehkä tulee, et opettaja tietää, mitä tehdä. (Leila)

Lilja ja Leila ovat yhtä mieltä siitä, ettei opettajan työ ole vain tiedonsiirtoa. Opettaja antaa välineitä tiedonhankkimiseen ja auttaa oppilasta kasvamaan itsenäiseksi. Siihen kiteytyy koko opettajan perustehtävä. Lilja kuvaa opettajaa rakennustelineiden pystyttäjäksi.

No mun kuvitelma on se, että opettaja tavallaan loisis sen, luo sen turvallisen oppimisympäristön, missä jokainen on. Ja sit antaa aina oppilaan resurssien mukaan niin mahdollisuuden ottaa vastuuta siitä omasta oppimisesta. Et opettaja ei välttämättä osaa kaikkea, vaikka täs on jo hyvin tullu esille, että opettaja saa aika paljon kunnioitusta hyvällä aineenhallinnalla, mut kuitenkin että ois tavallaa se sellanen rakennustelineiden pystyttäjä. (Lilja)

Opettajan tehtävä on myös motivoida. Lilja näkee opettajan hyvän aineenhallinnan olevan motivoinnin taustalla. Opettajan tietäessä sisältöjä ja menetelmiä hän osaa esittää asiat mielenkiintoisesti ja motivoivasti, jolloin oppija itse kiinnostuu asiasta ja alkaa etsimään siitä lisätietoa. Lilja pitää tärkeänä osoittaa oppilaalle käsiteltävän asian hyödyllisyys arkipäivän elämässä. Leila sanoo opettajan oman asenteen heijastuvan oppilaisiin. Jos opettaja menee luokkaan kyllästyneenä näköisenä, eivät oppilaatkaan innostu asiasta. Opettaja tarvitsee näyttelijän taitoja, jos hänellä itsellään on huono päivä. Leilan mielestä ison luokan motivoiminen tuntuu haastavalta. Lotan mielestä motivointi on suorastaan opettajan velvollisuus.

Liljan mielestä opettajan on ymmärrettävä, ettei jokaista oppilasta kiinnosta kaikki opittavat asiat, eikä jokainen oppilas edes voi oppia kaikkea. Leila ja Lotta korostavat, että vaikka yksi oppilas ei olisi kiinnostunut käsiteltävästä aiheesta, muut oppilaat ovat oikeutettuja saamaan siitä opetusta.

Et jos sillä oikeesti, sitä ei saa millää kiinnostumaa, niin no sille annetaan nyt vaikka joku, ihan mikä tahansa muu tehtävä, vaikka soita tuolla malletilla, niin me harjoitella tätä kitaraa. Tai siis joku tämmönen, joku toinen juttu sille siinä. Tai sit jos ei mikään muu auta, niin bye bye. (Leila)

Nii, jos on just vaikka kyseessä tää kolmenkymmenen hengen ryhmä, nii sen on ihan turhaa ruveta yhtä epämotivoitunutta siellä nostamaan vielä tarjottimelle ja eriksee häntä motivoimaan, että olkoon sitte, jos ei kiinnosta. (Lotta)

Kukaan näistä kolmesta haastatellusta ei pidä opettajan kasvatustehtävästä, vaikka se opettajalle kuuluukin. Heistä tuntuu, että opettajan on puututtava joka asiaan. Koulussa on paljon käyttäytymis- ja työrauhaongelmia. Opettajan pitäisi olla koko ajan pitämässä järjestystä. He eivät haluaisi olla koulun äitejä tai isiä.

Liljaa mietityttävät liian suuret opetusryhmät. Opettajan vaikea saada kontaktia jokaiseen oppilaaseen, jos heitä on kolmekymmentä. Pienten opetusryhmien ohella hän pitää tärkeänä, että opettaja saisi tehdä työtään omalla persoonallaan. Jokainen opettaja saa olla omanlaisensa.

Yksi ominaisuus vielä opettajasta tai opettajan työstä mulle tuli mieleen. Semmonen, että opettajan pitäis saada tehdä työtä sillä omalla persoonalla, ettei luoda mitään sellasta muottia, että jokaisen opettajan pitäisi olla tällainen. Vaan se, että annetaan jokaiselle opettajallekin mahdollisuus olla oma itsensä siellä koulussa, ilman että tarvis vetää jotain roolia. Niinku oppilaatki saa olla omija itsejään, niin samoin myös opettaja. (Lilja)

6.3.2 Koulun tarkoitus ja sen kehittäminen

Leilan ja Lotan mielestä koulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilas yhteiskunnan jäseneksi. Lisäksi koulu valmentaa jatko-opintoja ja työelämää varten. Ihmisen on opittava ottamaan vastuu omista tekemisistään ja huolehtimaan omista asioistaan. Koulu on yksi paikka, jossa näitä taitoja opetellaan. Lilja näkee, että koulun ja hänen tehtävänsä on toimia oppilaan herättelijänä.

Minä ehkä näen itseni semmosena motivoijana, kuitenkin, tai semmosena herättelijänä. Että tarjoan sitä tietoa jonkun verran ja yritän tarjota sen sillä tavalla, että mahdollisimman moni ymmärtää, mistä minä puhun ja sitten kun ollaan nämä rakennustelineet tähän ympärille rakennettu, ni sitte se oppilas voi ite lähteä siitä etsimään lisätietoa omalla ajallaan ja toivottavasti kiinnostuu siitä lisää. (Lilja)

Liljaa ärsyttää koulun työmyyräasenne. Oppilaat pakotetaan menemään kouluun, istumaan 45 minuuttia kerrallaan, menemään ulos välitunnille, syömään ja taas oppitunnille. Koulu on lasten työtä. Liljan mielestä oppilaan ei tarvitse olla hiljaa koulussa kuutta tuntia päivässä, vaan oppia työpaikkakulttuuriin, jossa jutellaan työkavereiden kanssa. Lilja haluaisi perustaa tulevaisuuden koulun, joka perustuisi kokonaisvaltaiseen opetukseen.

Se tarkoittaa sitä, että ollaan siinä pienryhmässä, mikä meil on, ehkä muutama oppilas ja se opettaja, joka on tommonen tutorin ominaisuudessa, ei ehkä opettaja niinkään. Ollaan siinä tilanteessa ja tehdään ne kaikki päivän asiat yhdessä ja ei pidetä mitään välitunteja, vaan silloin kun halutaan mennä ulkoilemaan, niin mennään ulkoilemaan. Ja myös kaikki ruokailut ja tämmöset, tehään ne periaatteessa yhdessä. Ja sitte semmonen juttu, ettei olla sidoksissa mihinkään lukujärjestykseen, vaan se, että integroidaan asioita toisiinsa ja otetaan sitä ainetta, mikä sillä hetkellä tuntuu tärkeältä. Ettei olla sidoksissa mihinkään koulukirjoihin, vaan voidaan luoda se oma, omien tarpeiden ja toiveiden mukaan se koulu. (Lilja)

Leila ja Lotta pitävät myös kokonaisvaltaisen opetuksen ideasta, mutta suhtautuvat varauksella sen toimimiseen käytännössä. Kuinka voi toteuttaa kokonaisvaltaista koulua 700 oppilaan yläasteella, jossa joka aineessa on eri opettaja? Myöskään 30 oppilaan luokat eivät kannusta opettajaa kokonaisvaltaisen opetuksen pariin. Lotan mielestä lapselle on ongelmallista siirtyä yläasteelle, jos hän on ala-asteella tottunut tekemään asioita itsenäisesti. On harmillista, jos kokonaisvaltaista opetusta saa vain osan kouluajasta. Sen käyttäminen vaatisi koko koulujärjestelmän muuttumista.

Lotan mielestä kokonaisvaltainen opetus eli tietynlainen erityisjärjestely toimii vain oppilaiden ollessa normaalioloista. Nykyään lapsilla on hyvin monenlaisia taustoja ja he tarvitsevat rutiineja elämäänsä. Ne luovat turvallisuuden tunnetta. Heille kokonaisvaltainen opetus ei välttämättä sovi. Liljan mukaan kokonaisvaltainen opetus ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö koulussa olisi rutiineja. Toki opettaja tällaisessakin opetuksessa tekee tunti- ja jaksosuunnitelmat, mutta ei ole sidoksissa esimerkiksi koulukirjaan. Oppitunnin ei tarvitse tarkoittaa yhden aukeaman eteenpäin menemistä. Opetuksessa on jätettävä tilaa oppilaan omalle oivallukselle ja jos joku oppilas tarvitsee siihen enemmän aikaa kuin muut, hän saa sitä. Lilja ehdottaa, että yläkoulussa kokonaisvaltaista opetusta voisi toteuttaa projektinomaisesti.

Lotan mielestä opetusta yksilöllistetään nykyään liikaa. Vaarana on, että ihmiset ajattelevat pian vain itseään. Koulussa on opittava siihen, että välillä ihminen joutuu tekemään sellaista, mistä hän ei pidä ja joskus on odotettava toisia. Oppilaat on totutettava siihen, että ihmiset ovat erilaisia.

Et mun mielestä ei saisi liikaa yksilöllistää, koska siinä on se ongelma, että ei enää ymmärretä toisten erilaisuutta ja yhteiskunnassa eläminen tulee sitten vähän hankalaks, jos jokainen tekee vain omalla tavalla ja aattelee, että no mä en suostu tekee tätä hommaa, koska tää ei oo riittävän haastavaa tai sitten ei vaan niinku kiinnosta. (Lotta)

6.3.3 Musiikkikasvatuksen arviointia

Leila kokee saaneensa jotain joka kurssilta. Yhtyesoitot ovat olleet kaikille mielekkäitä kursseja. Hyvät opettajat ovat olleet kannustavia ja mukavia opiskelijoita kohtaan. Heillä on ollut myös taito jäädä taka-alalle opetustilanteen toimiessa ilmankin ohjausta. Hyvillä kursseilla on yhteys siihen, kuinka kiinnostunut opiskelija on ollut aiheesta jo ennen kurssia. Lotta on pitänyt kursseista, joiden opettaja on saattanut olla behavioristinen ja muutenkin perinteinen, mutta oma mielenkiinto aihetta kohtaan on tehnyt kurssista mielekkään.

Leilan mielestä yhtyesoiton pedagogiikassa huomioidaan myös opettajuuden kehittäminen. Lisäksi hän kokee harjoittelujen kasvattaneen häntä opettajana. Lilja ja Lotta nostavat musiikkikasvatusopintojen suurimmaksi puutteeksi opettajuuden vähäisen tukemisen. Liljalle ei tule mitään mieleen kysyttäessä, miten musiikkikasvatuksen opinnot ovat tukeneet hänen opettajuuttaan. Lotta ihmettelee, ettei opinnoissa ole kehitetty opettajapersoonaa lainkaan. He ovat kaikki valmiita opettajia, joten eivät koe tätä niinkään omaksi ongelmakseen, mutta he ovat huolissaan suoraan lukiosta tulleiden opiskelijoiden opettajuuden kehittymisestä.

Musiikkikasvatukselta saatava opettajuuden malli saa kaikilta kritiikkiä. Heidän mielestään opettaja ja opiskelija ovat hyvin eriarvoisessa asemassa. Joitakin opettajia leimaa välinpitämättömyys opiskelijoita kohtaan. He ihmettelevät myös joidenkin opettajien huonoa itsetuntoa ja tästä johtuvaa heikkoa ulosantia. Tämä vaikuttaa opiskelijan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Ärtymystä herättävät myös opettajat, jotka käyttävät kurssia lähinnä omien tietojensa ja taitojensa esittelemiseen.

Leilan mielestä Matt-harjoittelu ensimmäisenä musiikkikasvatuksen opiskelusyksynä oli turha. Harjoittelussa tutustui kouluun, mutta siellä ei oppinut mitään opettajuudesta, koska opiskelijalla ei ollut velvollisuutta opettaa yhtään tuntia. Lilja taas kokee saaneensa paljon seuratessaan sekä hyvien että huonojen opettajien opetusta. Hänenkin mielestä Matt-harjoittelua olisi voinut täydentää muutamalla opetustunnilla, jottei harjoittelu olisi jäänyt vain ajattelun tasolle. Opiskelijoiden olisi huomattava jo

opintojen alussa, kuinka vaikeaa opettaminen on ja kuinka tilannesidonnaisia ratkaisuja opettaja joutuu tekemään.

Opiskelijan on keskityttävä moneen asiaan yhtäaikaan ja tämä aiheuttaa kiirettä. Yleisesti ottaen Liljan, Leilan ja Lotan mielestä instrumenttiopinnoille on varattu liian vähän aikaa. Opiskelijoiden on sisäistettävä monia uusia instrumentteja lyhyen ajan sisällä. Oppimisesta tulee helposti suorittamista. Heidän mielestään musiikkikasvatuksen opiskelijat puhuvat keskenään paljon siitä, kuinka monta kurssia kukin on jo suorittanut ja miten tietty kurssi on suoritettava. Opiskelijoiden omia mieltymyksiä ei huomioida tarpeeksi. Jotkut luennoitsijat hermostuvat opiskelijoiden kysymyksistä niiden sekoittaessa tarkan luentoaikataulun. Vaikuttamismahdollisuudet kurssien sisältöihin ovat hyvin rajalliset. Ne kiteytyvät lähinnä yksittäisten kappaleiden valitsemiseen soitto-opinnoissa.

6.3.4 Musiikkikasvatuksen ja opettajankoulutuksen kehittäminen

Lilja haluaisi syventyä enemmän opettajuuteen liittyviin kysymyksiin. Hänen mielestään musiikkikasvatuksen opinnoissa ei ole joutunut pohdiskelemaan omaa opettajuuttaan. Lisäksi musiikkikasvatukseen teoriaan ei pureuduta riittävästi. Lotan mielestä opettajapersoonaa on kehitettävä opintojen alusta asti, koska koulutus valmentaa opettajaksi, ei muusikoksi. Hänen mielestään tätä voisi auttaa, jos musiikkikasvatus ja opettajankoulutuslaitos yhdistäisivät opettajiaan.

Liljan ja Leilan mielestä koulutus tähtää lähinnä tiedon kaatamiseen opiskelijoiden päähän. Omia aivojaan ei tarvitse käyttää. Opiskelijoita on heidän mielestään kannustettava enemmän asioiden kyseenalaistamiseen. Opiskelu on paljolti luennoilla istumista, vaikka ne tapahtuvat usein pienehköissä, parinkymmenen opiskelijan ryhmissä. Leila ja Lotta toivovat, että pienet opetusryhmät hyödynnetään. Ne mahdollistavat esimerkiksi sen, että opiskelijat pitäisivät toisilleen opetustuokioita. Opiskelijoille voi antaa enemmän vastuuta. Ylipäätään on mietittävä enemmän sitä, miten käsiteltäviä asioita opetettaisiin koulussa. Leilan mielestä oppituntien suunnittelemista on harjoitettava enemmän.

Leila toivoo koulutukseen enemmän valinnaisuutta ja väljyyttä. Esimerkiksi yhtyesoitto pitäisi voida aloittaa jo opintojen alussa. Eivät yhden vuoden kitaraopinnot kuitenkaan takaa hyvää kitaransoittotaitoa. Yhtyesoiton perusteissa saa paljon eväitä myös omiin henkilökohtaisiin instrumenttiopintoihin. Valmiuksia on saatava enemmän myös sähkökitaran soittamiseen.

Kaiken kaikkiaan opettajankoulutuksessa pitää Liljan mielestä olla enemmän opettajuuden ja koululaitoksen pohtimista sekä kyseenalaistamista. Tällä hetkellä opettajankoulutus on putki, jossa pyritään tuottamaan keskiverto-opettajia, jotka noudattavat kiltisti annettuja ohjeita, tottelevat auktoriteetteja ja toteuttavat ulkopuolisten tekemiä suunnitelmia. Opettajankoulutuksen tulee kehittyä paikaksi, jossa voi uudistaa systeemiä ja toteuttaa omia visioita. Opettajankoulutuksen aikana on päästävä eroon oman kouluajan aikana syntyneistä opettajuuden malleista.

Leila ja Lotta kaipaavat koulutukseen lisää opettajan arkeen tutustumista. Opettajan työhön kuuluu paljon sellaista, mitä ei tule ajatelleeksi: kirjatilaukset, vanhempainillat, kiusaamistilanteet, tukiopetus, arvosanojen antaminen ja niin edelleen. Opettajan arkeen tutustutaan opettajankoulutuksen aikana vain pinnallisesti ja se jää täten irralliseksi. Heidän mielestään organisoimista ja ongelmatilanteista selviytymistä ei ole käsitelty musiikkikasvatuksen opinnoissa lainkaan. Lotan mielestä harjoittelua on oltava enemmän ja siihen on voitava keskittyä täysipainoisesti ilman samanaikaisia opintoja.

Liljan, Leilan ja Lotan mielestä opettajankoulutukseen on valittava rohkeita, joustavia ja ulospäinsuuntautuneita opiskelijoita. Opettajan on uskallettava heittäytyä tilanteisiin. Opettajankoulutukseen ei tarvitse valita loisto-oppilaita, joille koulunkäynti on aina ollut helppoa. Työkavereikseen Lilja toivoo ahkeria ja hyvän työmotivaation omaavia opettajia, jotka haluavat luoda uutta ja toteuttaa omia visioitaan. Työkavereiden ja oppijoiden kunnioittaminen on tärkeää. Nöyryys on myös hyvä ominaisuus; se on pienistä asioista ja onnistumisista nauttimista.

6.3.5 Liljan, Leilan ja Lotan työhaaveet

Lotta nostaa esille sen epäkohtana pitämänsä tosiasian, että aineenopettajilla on parempi palkka, vaikka heidän vastuumääränsä on luokanopettajia pienempi. Aineenopettaja viettää vain 45 minuuttia kerrallaan yhden luokan kanssa, joten vastuukin on näin pienempi. Lottaa kiinnostaa työ, jossa yhdistyisi useampi opettajuus. Toisaalta hän kertoo, ettei vielääkään ole varma haluaako hän opettajaksi. Ryhmäopetusta enemmän häntä kiinnostaa yksittäisten oppilaiden opettaminen, jolloin ei synny niin paljon järjestyksenpito-ongelmia. Kuitenkin hänestä olisi mielekästä yhdistää luokan-, aineen- ja laulunopettajuus.

Tosin omaa luokkaa ei varmaa vois olla. Ehkä vois pitää joitakin musiikintunteja ala-asteella ja yläasteella ja sit niitä lauluoppilaita. Musiikkilukioissa olisi kursseja, joissa opetetaan ihan laulua. Vois yhdistää myös kansalaisopistoo ja mikä ettei viulun ja pianonkin opettamisen, mitä mä nyt teen. Ois kiva, et olis monia hommia. (Lotta)

Lilja ei koe peruskoulua omaksi paikakseen, koska hän vieroksuu sen monia rutiineita. Hän haluaa oppia tuntemaan oppilaansa hyvin, eikä usko sen olevan mahdollista aineenopettajalle nykyisessä systeemissä. Pelkkänä aineenopettajana toimiessaan Lilja jäisi kaipaamaan läheistä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Eniten häntä kiinnostaa intensiivinen, projektimuotoinen opetus, kuten leireillä ja kursseilla työskenteleminen. Myös erityislasten, -nuorten ja -aikuisten opettaminen houkuttelee.

Leila on aloittanut työnhaun ja yksi mahdollisuus olisi toimia opettajana, jolla yhdistyisivät aineen- ja luokanopettajan työnkuvat. Hänen mielestään nämä työt eroavat toisistaan tehtäviltään ja vastuultaan. Luokanopettajan työssä korostuu kodin ja koulun yhteistyö. Aineenopettajan työ on lähinnä tuntien pitämistä ja projektien vetämistä ilman suurta kasvattamisvastuuta.

Kyl se työ tuntuu tosi haastavalta, ku siinä yhdistyis nämä kaks opettajuutta, tai ei ne nyt eri opettajuuksia oo. Mut kyl mul on sellanen mielikuva täs vaihees, et ne on vähä erilaisia, tai niihin pitää asennoitua vähä eri tavalla, jos menee pitämään musiikin aineenopettajana tunteja tai luokanopettajana tilanteisiin. (Leila)

6.4 Tulosten yhteenvetoa

6.4.1 Uusi kahden aineen opettajankoulutus laaja-alaista opettajuutta tukemassa

Kaikkien kymmenen opiskelijan tavoitteena on saada laaja-alainen opettajakelpoisuus, vaikka se ei olekaan ollut jokaisen alkuperäinen tavoite. Näiltä osin koulutus tukee laaja-alaista opettajuutta: opiskelijat ymmärtävät sen hyödyn työelämää ajatellen. Laaja-alainen opettajuus näkyy myös opiskelijoiden työtoiveissa, joissa he yhdistelevät luontevasti luokan- ja aineenopettajuutta. Moni näkee työkenttensä laajempaan kuin pelkkä koulumaailma. Näiltä osin uusi kahden aineen opettajankoulutus on onnistunut hyvin. Laajan pedagogisen kelpoisuuden hyöty on ymmärretty.

Laaja-alaiseen opettajuuteen mielestäni liittyvästä uudenlaisesta opettajuudesta on nähtävissä joitakin merkkejä, kun tulkitsee opiskelijoiden vastauksia opettajuudesta. Tältä osin uudella koulutusohjelmalla, kuten opettajankoulutuksella yleensäkin, on kuitenkin vielä kehitettävää. Kysyin opiskelijoilta heille mieleen jääneitä hyviä ja huonoja opettajia, koska niistä heijastuu myös heidän opettajuudessa arvostamansa asiat. Yritin tällä tavalla myös paljastaa heidän vastauksiensa mahdollisia ristiriitoja ja se myös onnistui. Moni opiskelija on lukenut uudenlaisesta opettajuudesta ja pitää sitä ideaalina, mutta yllätyin, kuinka vähän he ovat omaksuneet siitä käytäntöön, kuten omaan opiskelijan rooliinsa.

Kaikki tutkimuksessani mukana olleet opiskelijat pitivät opettajan tärkeimpänä tehtävänä turvallisen oppimisympäristön luomista. Tämä onkin mielestäni opettajan olennaisin tehtävä. Jos olo on turvaton, oppiminen on mahdotonta. Kukaan haastatelluista ei sanonut opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi tiedon siirtämistä oppilaille. Opettajan rooli nähtiin oppimiseen herättelijänä ja sen tukijana. Opettaja auttaa lasta oivaltamaan itse. Esille tuotiin hyvin myös se, että oppilaat oppivat eri tavoin ja siksi opettajankin on tehtävä työtään menetelmiä vaihdellen. Mieleeni jäi osuvana vertauksena opettaja rakennustelineiden pystyttäjänä.

Erittäin mielenkiintoista on, että vaikka opiskelijat eivät itse pidä opettajan tehtävänä kaataa valmista tietoa opiskelijoiden päähän, suurin osa odottaa sitä silti opettajankoulutukselta. Tämä paljastaa, ettei uudenlainen opettajuus tai oppimiskäsitys ole heille vielä käytäntöä. Eniten opiskelijat valittivat siitä, ettei koulutus anna heille valmiita käytännön vinkkejä. Tämä edustaa mielestäni vanhanaikaista käsitystä opettajuudesta ja oppimisesta, jossa opettaja opettaa ja opiskelija ottaa vastaan.

Muutama opiskelija näki opettajan tärkeimpänä tehtävänä oppilaistaan välittämisen tunnetasolla. Tämä kiinnitti huomioni. Onko tärkeää kiintyä oppilaisiin tunnetasolla? Hyötyvätkö oppilaat siitä? Vai onko opettajalle itselle tärkeää tuntea olevansa tärkeä? Näiden näkökulmien välillä on suuri ero. Toteuttaako opettaja työtään tyydyttääkseen omat tarpeensa vai oppilaiden? Näitä asioita on opittava tiedostamaan opettajankoulutuksen aikana.

Neljä opiskelijaa katsoi, että opettajan tehtävänä on olla oppilailleen esikuva ja malli. Jos oppilaat ja opettaja ovat oppimistilanteessa samanarvoisia, eikä opettajan tehtävä ole olla kaikkietävä ”totuudentorvi”, kuinka hän voi olla malli? Opettajan esikuvana tai mallina oleminen liittyy mielestäni vanhanaikaiseen opettajuuteen, jossa opettajuus nähdään kutsumusammattina ja opettajaksi synnyttään. Tämä tarkoittaisi, että opettajan pitäisi olla tietynlainen eikä opettajaksi voisi kehittyä ja oppia. Mielestäni opettajan on tärkeää saada tehdä työtään omana itsenään, omalla persoonallaan, kuten yksi haastattelemani opiskelijakin sanoi. Laaja-alaisen opettajan ei tarvitse olla tietynlainen.

Kaikki tutkimuksessa mukana olleet opiskelijat näkivät oppilaiden motivoimisen olevan yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Yhden opiskelijan mielestä se oli jopa velvollisuus. Motivoinnissa näkyi kaksi ääripäätä. Toisessa ääripäässä motivointi nähtiin välttämättömänä, jotta oppijalle syntyisi halu oppia. Toinen näkemys oli, ettei opettaja loppujen lopuksi voi pakottaa oppimaan. Mielestäni motivointiin liittyy olennaisesti kysymys siitä, kenellä on vastuu oppimisesta. Jos korostetaan liikaa opettajan motivoinnin tärkeyttä, vastuu oppijan oppimisesta jää paljolti opettajan hartioille; ei luoteta oppijan itseohjautuvuuteen tai siihen, että asia itsessään riittäisi motivoimaan. Laaja-alaisessa opettajuudessa vastuuta oppimisesta annetaan enemmän oppijalle itselleen.

Yli puolet tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista luottaa siihen, että kullakin kurssilla opettaja motivoi heidät opiskelemaan. Jos opettaja ei heidän mielestään onnistu motivoinnissa, kurssilla ei opi mitään ja kurssi on huono. Vastuu oppimisesta annetaan tällöin opettajalla. Opiskelijat menevät kursseille pää tyhjänä odottaen opettajan sekä motivoivan heidät että antavan heille valmiin materiaalin työelämässä hyödynnettäväksi. He saattavat valittaa opettajista ja kursseista, mutta eivät tee itse mitään näiden asioiden parantamiseksi. Kurssin onnistuminen ei voi mielestäni olla vain opettajan vastuulla, jos ajatellaan opiskelijoiden olevan aktiivisia oppijoita. Olin yllättynyt, kuinka vähän opiskelijat ottivat itse vastuuta omasta oppimisestaan ja kuinka passiivisena he näkivät oman opiskelijan roolinsa. Riittääkö opiskelijan kutsumiseen aktiiviseksi oppijaksi se, että hän toteuttaa opettajan hänelle tekemän suunnitelman, pitää esimerkiksi esitelmän? Onko tämä aktiivista osallistumista? Itse lisäisin tähän vielä mahdollisuuden ja ehkä velvollisuudenkin osallistua kurssin sisällön suunnitteluun.

Opiskelijat, joiden kotipesänä oli opettajankoulutuslaitos, olivat tyytyväisiä kotiryhmäopetukseen. Kotiryhmässä opiskelijat näkevät toisenlaisen opettajan mallin. Opettaja johdattelee aiheisiin, mutta on paljon myös hiljaa. Omat kokemukseni kotiryhmätyöskentelystä opettajankoulutuslaitoksessa tukevat käsitystä siitä, että kotiryhmässä oppii tiedostamaan omaa toimintaansa ja sen taustalla olevia syitä. Lisäksi keskustelu kotiryhmässä on avointa ja rehellistä. Koska moni opiskelija on tottunut ajattelemaan opiskelun olevan esseiden kirjoittamista ja kirjojen tenttimistä, he ovat aluksi hämillään kotiryhmäopiskelusta ja heistä tuntuu, ettei siellä tarvitse tehdä mitään töitä. Eikö ajattelu ole kuitenkin raskasta työtä? Itse olin joidenkin kotiryhmäkertojen jälkeen aivan väsynyt.

Myös opiskelijat, joiden kotipesänä oli musiikkikasvatus, arvostivat keskustelua painottavia kursseja. Muutamista vastauksista huomasin, miten merkityksellisiä jo kurssin tilaratkaisut ovat. Jo se, ettei opettaja jää pöytänsä taakse, vaan tulee opiskelijoiden kanssa samalle tasolle, luo uudenlaiset lähtökohdat opettamiselle. Yhdeksi hyvän opettajan ominaisuudeksi mainittiin taito jäädä taka-alalle. Tämä taito kuuluu mielestäni uudenlaiseen opettajuuteen. Kehuja saivat myös kannustavat, rohkaisevat ja asiansa osaavat opettajankouluttajat.

Noin puolet haastattelemistani opiskelijoista kertoivat päässeensä helpolla opiskeluissaan. Voiko tämä johtua muusta kuin heistä itsestään? Eräs opiskelija oli oivaltanut, kuinka hän itse on pääosanesittäjä omassa oppimisessaan; on hänen omalla vastuullaan, kuinka paljon hän saa koulutuksesta irti. Tuskin opettajankoulutuksessakaan kukaan estää oppimasta, vaikkei sitä aina niin hyvin tuettaisikaan. Kyseinen opiskelija kuvasi hyvin sitä, että opiskelijan on opittava luottamaan omaan reflektointiinsa ja kriittiseen pohdintaansa. Toisaalta toinen opiskelija esitti aiheellisia ja mietinnän arvoisia kysymyksiä. Mitä hyötyä on koko koulutuksesta, kun suuren osan siellä opituista asioista unohtaa? Ehkä tästäkin huomaa sen, kuinka olennaista on omien ajattelun välineiden kehittäminen, eikä niinkään yksittäisten asioiden ulkoaopettelu. Se, että koulutuksesta oppii jotain vaatii, että sitä haluaa. Tämä liittyy uudenlaiseen oppimiskäsitykseen: oppimisen halun on lähdettävä oppijasta itsestään.

Opiskelijoilla on siis kehitettävää omassa opiskelijan roolissaan. Niin on myös opettajankouluttajilla, jotka saivat kovaakin kritiikkiä opiskelijoilta. Heidän mielestään opettajankouluttajia vaivaavat muun muassa huonot vuorovaikutustaidot, opiskelijoiden arvottaminen, kannustamattomuus, epäreilisuus ja vanhanaikaiset opetusmenetelmät. Sekä opiskelijoille että opettajankouluttajille sopii mielestäni sama lääke: omien toiminta- ja ajattelutapojen rehellinen reflektointi.

Vain muutama opiskelija näki epäkohtia koulumaailmassa ja siihen liittyvissä käytänteissä. Esille nousseita epäkohtia olivat muun muassa se, että koulussa pärjääminen ei välttämättä edellytä oppimista ja se, kuinka kelloon sidottu koulun arkipäivä on. Yllätyin siitä, kuinka moni opiskelija oli vakuuttunut kaiken olevan koulussa hyvin. Suurin osa haastattelemistani opiskelijoista ei kritisoinut koulua mitenkään tai kyseenalaistanut mitään sen toimintoja. Yksi opiskelija näki koulussa ilmenevien ongelmien heijastelevan suoraan kodin ongelmista. Mielestäni opiskelijan, joka opiskelee opettajaksi, on suhtauduttava kouluun ja opettajuuteen kriittisellä ja pohdiskeluvalla otteella. Vaikka opiskelija lopulta päätyisikin samoihin toimintamalleihin, jotka hän on sisäistänyt omana kouluaikanaan, ne olisivat kuitenkin hänen itsensä pohtimiaan ja suodattamiaan. Ei saisi ”niellä purematta”.

Moni opiskelija näkee selkeän eron luokan- ja aineenopettajan työn välillä. Alakoulussa kasvatetaan ja yläkoulussa välitetään tietoa. Eikö yläasteella tarvitse kasvattaa? Eivätkö ala-asteikäiset pysty myös tiedonkäsittelyyn? Yhtenäisen peruskoulun ja laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden myötä opettajuuksien välisten eroavaisuuksien tulisi mielestäni kaventua ja puhua vain yhdestä kaiken kattavasta opettajuudesta. Yksi opiskelija toikin esiin näkökulman yhdestä ainoasta opettajuudesta, jonka sisällä vain tehtävät ja välineet muuttuvat tilanteen mukaan.

6.4.2 Uuden koulutuksen arviointia ja kehitysehdotuksia

Syksy 2004 on ollut sekavaa aikaa kaikille uuden kahden aineen opettajankoulutuksen aloittaneille. Tämä ei hämmästyttä minua, koska tilanne oli uusi sekä opiskelijoille että opettajille. Jäin myös miettimään joidenkin opiskelijoiden vastauksista, mitä he olivat odottaneet? Valmista lukujärjestystä kotiin lähetettynä? Uuden koulutusohjelman huomioiminen pääsykokeissa ja myös yleinen tietoisuus tästä mahdollisuudesta tulevat varmasti parantumaan. Laaja-alainen opettajuus on yleistymässä opettajuuden mallina.

Eniten opiskelijat kaipaavat koulutukseen lisää käytäntöä. Yhtä opiskelijaa lukuunottamatta he haluaisivat opettajankoulutukselta vinkkejä tuntien pitämiseen, tuntisuunnitelmien tekemiseen sekä valmista materiaalia oppilaiden kanssa käytettäväksi. Itse olen eri mieltä. Näitä asioita on jokaisen opettajan pystyttävä miettimään ja kehittämään itsekin. Opiskelijat ovat yllättävän epävarmoja. He eivät luota omiin ajatteluntaitoihinsa. Opettajankoulutuksen ei mielestäni tarvitse opettaa oppituntien pitämistä, vaan tukea opiskelijan omien ajatteluntaitojen kehittämistä. Muutama opiskelija kaipasi koulutukseen lisää opettajuuden pohtimista, mutta näilläkin opiskelijoilla opettajuus tarkoitti melkein aina käytännön taitojen harjaannuttamista. Opettajuus nähdään hyvin kapea-alaisesti, jos sen ajatellaan tarkoittavan vain taitoa pitää oppitunteja.

Matt-harjoittelu jakoi mielipiteitä. Moni kaipasi siihen varsinaisen opettamisen harjoittelemista. Tästäkin on nähtävissä se, että opettajan työn ajatellaan olevan lähinnä oppituntien pitämistä. Mielestäni Matt-harjoittelu, jossa keskitytään tuntien seuraamiseen, on todella ainutlaatuinen tilaisuus tarkastella luokan toimintaa ja

käytänteitä sivustaseuraajana. Se voi olla hyvin valaiseva kokemus. Jokainen opiskelija ehtii harjoitella opettamista myöhemminkin. Matt-harjoittelussa opettamisen voisi jopa kieltää! Koska Matt-harjoittelu on heti syksyllä, se voi toimia ajatusten herättelijänä koulumaailmaan ja johdattaa opiskelijat pohtimaan koulun käytänteitä ja opettajuutta. Matt-harjoittelun aikana olisi hyvä pitää koko ajan mielessä kysymys miksi. Miksi opettaja tekee niinkuin hän tekee? Miksi itse reagoi hänen työtapaansa näin?

Pidemmillä opettajankoulutuksessa olevat näkivät tärkeänä, että opettajuuden ja opettajapersoonan kehittämiseen kiinnitetään alusta asti huomiota myös musiikkikasvatukseen opinnoissa. Tämä asia todennäköisesti parantuu tulevana syksynä, jolloin uudet opiskelijat aloittavat kasvatustieteen opinnot heti. Lisäksi opettajuuden kehittymistä on kehitettävä enemmän myös musiikkikasvatuksen opintojen sisällä, jotta kasvatustiede ja musiikkikasvatusta eivät jää toisistaan irrallisiksi asioiksi. Erään opiskelijan mielestä opettajuuden kehittämiseen liittyy olennaisena omien opettajuuteen liittyvien mielipiteiden ja ennakkokäsitysten tiedostaminen ja kyseenalaistaminen. Allekirjoitan tämän ajatuksen täysin.

Jokainen kahden aineen opettajankoulutusta käyvä opiskelija kehui opiskeluaan monipuoliseksi ja hyödylliseksi työelämää ajatellen, eikä vaihtaisi sitä yhden aineen opettajankoulutukseen. Opiskelijat toivovat kuitenkin enemmän väljyyttä ja valinnaisuutta kursseihin. Ehkä tämä voisi kannustaa heitä muutenkin itsenäisempään otteeseen koko opiskelusta. Kukaan haastatteleman opiskelija ei halua säästää musiikkikasvatukseen opintoihin liittyvistä instrumenttiopinnoista. He kuitenkin toivovat, että instrumenttiopinnot yhdistetään enemmän pedagogiikkaan. Musiikkikasvatukseen suhteellisen pienet ryhmäkoot mahdollistaisivat toisenlaisen opetustyylin kuin luennoimisen. Osa opiskelijoista kaipasi opetustuokioiden pitämistä muille opiskelijoille. Itse suhtaudun opetustuokioiden pitämiseen varauksella ainakin siinä tapauksessa, jos muut opiskelijat olisivat oppilaiden roolissa. Tilanne on tällöin niin epäaito, etten usko sen palvelevan mitään tarkoitusta. Eri asia on, jos opiskelijat pitäisivät jonkinmoisia alustuksia itsestään kiinnostavista aiheista, ikään kuin keskustelun herättämiseksi.

6.4.3 Tulosten luotettavuus

Tulosten luotettavuutta lisää se, että ennen haastatteluaineiston analysoimista olin sulkeistanut omia mielipiteitäni ja ennakkokäsityksiäni tutkittavasta aiheesta kuten fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu. Halusin pitää omat näkemykseni mahdollisimman erillään haastattelijoiden näkemyksistä. Toki jo tietyt haastatteluteemat ja aiheet, jotka olin itse valinnut, muokkasivat saatavaa aineistoa. Lisäksi sulkeistamisen onnistuminen on aina rajallista; siihen voi vain pyrkiä. Muualla kuin tuloksia analysoidessa tutkimuksen tarkoitus oli perustua myös omiin kokemuksiini ja pohdintoihini, joten ei olisi ollut tarkoituksenmukaista pitää omia ajatuksia ja mielipiteitä tietoisesti loitolla.

Tutkimuskohteenani oli vain kymmenen opiskelijaa eli tutkimusotokseni oli pieni. Tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia kahden aineen opettajankoulutuksessa opiskelevia opiskelijoita. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut pyrkiä yleistettäviin tutkimustuloksiin, vaan selvittää valitsemieni kymmenen opiskelijan käsityksiä opettajuudesta ja kokemuksia uudesta koulutusohjelmasta.

Jos tekisin tutkimuksen uudestaan, rajaisin aihetta suppeammaksi jo tutkimuksen teon alkuvaiheessa. Laaja-alainen opettajuus ja siihen sisällyttämäni uudenlainen opettajuus ovat laajoja aiheita esimerkiksi niihin vaikuttavilta taustatekijöiltään. Laaja aihe tekee haastatteluistakin laajoja, mikä voi heikentää tulosten luotettavuutta. Haastatteluilla keräämästäni aineistosta tuli suurempi kuin olin suunnitellut ja sen analysoiminen oli haastavaa. Pehdyin aineistoon kuitenkin huolellisesti. Se, että käytin ryhmähaastatteluita aineistonkeruumenetelmänä voi heikentää tulosten luotettavuutta, jos siihen osallistuvat eivät uskalla tuoda omia mielipiteitään julki muiden kuunnellessa. Haastattelemani opiskelijat olivat kuitenkin tuttuja keskenään, joten en uskonut ryhmän vaikuttaneen tulosten luotettavuuteen heikentävästi.

7 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseni päätarkoituksena oli selvittää, kuinka uusi kahden aineen opettajankoulutus tukee laaja-alaista opettajuutta. Lisäksi halusin selvittää, miten uusi koulutusohjelma on käynnistynyt ja esittää joitain kehitysehdotuksia sen parantamiseksi. Näitä aiheita tutkin opiskelijoille tekemieni haastatteluiden sekä omien pohdintojeni ja kokemuksieni avulla. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut arvioida laaja-alaisen opettajuuden toteutumista opetussuunnitelmia tai opettajankouluttajia havainnoimalla tai tutkimalla.

Jaoin laaja-alaisen opettajuuden kahteen osa-alueeseen: laaja-alaiseen opettajan kelpoisuuteen sekä uudenlaiseen opettajuuteen. Pidin tärkeänä, että laaja-alainen opettajuus käsitti nämä molemmat näkökulmat, koska opettajankoulutusta ei voi mielestäni kehittää huomioimalla näistä kahdesta näkökulmasta vain toisen. Pidin tämän jaottelun mielessäni tutkimusta tehdessäni ja tuloksia analysoidessani.

Tutkimukseni päätulos on, että uusi kahden aineen opettajankoulutus on onnistunut kouluttaessaan laaja-alaisesti kelpoisia opettajia. Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat ovat ymmärtäneet laaja-alaisen opettajankoulutuksen hyödyn. He kokivat, että laaja-alainen kelpoisuus parantaa heidän työllistymismahdollisuuksiaan. Sekä opettajankoulutuslaitoksessa että musiikin laitoksessa on tehty mittavat tutkintojen rakenteelliset uudistukset. Näiden laitosten yhteistyön tuloksena syntynyt kahden aineen opettajankoulutus edustaa uutta laaja-alaista opettajankoulutusta. Koulutus saatiin nopeasti käyntiin, jo vuonna 2004, suurimman osan yliopiston tiedekunnista siirtyessä uuteen tutkintojärjestelmään vasta syksyllä 2005. Tämän huomioiden koulutus on lähtenyt hyvin käyntiin. Laitokset ovat vieneet läpi monta uudistusta samanaikaisesti.

Tutkimukseni toinen päätulokseni on, ettei kahden aineen opettajankoulutuksen välittämä opettajuus tue kaikilta osin laaja-alaiseen opettajuuteen mielestäni kuuluvaa uudenlaista opettajuutta ja sen kehittymistä. Erityisesti musiikin laitoksen roolia opettajuuden kehittymisen tukijana kritisoitiin. Toisaalta on huomioitava, että opiskelijat, joiden kotipesänä oli opettajankoulutuslaitos, eivät olleet tutkimuksessani

niin hyvin edustettuina. Tämä johtui siitä, että näitä opiskelijoita on todella vähän koulutusohjelman ollessa niin uusi. Haastattelemieni opiskelijoiden ajatuksissa näkyi uudenlaisen opettajuuden ideoita. Kuitenkaan he eivät olleet mielestäni sisäistäneet sitä käytännöksi asti: sen vaikutus ei näkynyt esimerkiksi heidän opiskelijan rooleissaan. Näen, että sekä kahden aineen opettajankouluttajat että sen opiskelijat tietävät, mistä uudenlaisessa opettajuudessa on kyse, mutta se ei näy juurikaan heidän toiminnoissaan.

Molemmat haastateltavani, joiden kotipesänä oli opettajankoulutuslaitos, olivat tyytyväisiä kotiryhmätyyppiseen opiskeluun. Otos on tietysti hyvin pieni, mutta myös omat kokemukseni tukevat käsitystä kotiryhmän olevan hedelmällinen tapa oppia. Itse opiskelin oivallusryhmän tapaisessa kotiryhmässä, joka on eriytynyt kotiryhmäopiskelusta omaksi haarakseen. Oivallusryhmän näkemys oppimisesta tukee mielestäni laaja-alaiseksi opettajaksi kehittymistä ja sitä voitaisiin kehittää opettajankoulutusta laajemminkin ohjaavaksi periaatteeksi (ks. Kallas, Nikkola & Rähkä 2002).

Kahden aineen opettajankoulutuksessa on jatkossa kiinnitettävä huomiota siihen, minkälaista opettajuutta se haluaa olla tukemassa. Opettajankoulutuksen tulisi olla jatkuvaa itsensä kehittämistä, oman kehityksen opiskelua, muutoksen kohtaamista ja oman ajattelun tutkimista (Aho 1998, 2). Oivallusryhmä on hyvä paikka oppia uudenlaista opettajuutta ja oppimista; nähdä uudenlainen opettajan ja opiskelijan rooli. Sen tarkoituksena on, että ryhmän jäsen oppii ymmärtämään ja ottamaan vastuun omasta tavastaan tulkita todellisuutta eli erottamaan omat havainnot, reaktiot ja todellisuuden toisistaan (Kallas ym. 2002). Yliopistollisessa koulutuksessa ei ole tavoitteena ainoastaan tiettyjen ammatillisten, tiedollisten tai taidollisten valmiuksien kehittäminen, vaan opiskelijan persoonallisuuden ohjaaminen kriittiseksi ja itsenäiseksi, omista ratkaisuksistaan ja niiden vaikutuksista yhteiskuntaan ja ympäristöön tietoiseksi kansalaiseksi (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2005, 74).

Toivon, että kahden aineen opettajankoulutus kehittää jatkossa sen välittämää opettajuutta kohti uudenlaista opettajuutta. Tutkimustuloksieni tukevat tätä kehitystarvetta. Rakenteellisessa uudistuksessa Jyväskylän opettajankoulutuslaitos ja musiikin laitos ovat onnistuneet hyvin ja edustavat opettajankoulutuksen kehityksen kärkeä. Hallinnollinen ja pedagoginen muutos ovat Karjalaisen (Karjalainen 2005, 44)

mukaan kuitenkin eri tasoilla koulutusorganisaatioissa. Pedagoginen muutos tarkoittaa aitoa ja havaittavaa muutosta kentän toimijoiden työskentelyssä. (Karjalainen 2005, 44.)

Koen tutkimukseni hyödylliseksi, koska aikaisemmin tätä aihetta ei ole edes voitu tutkia tutkimuskohteen ollessa niin uusi. Kun uusi kahden aineen opettajankoulutus on vakiinnuttanut paikkansa opettajankoulutusjärjestelmässä, mielestäni oli tärkeä tehdä vastaavanlainen tutkimus uudestaan. Miten koulutusohjelma toimii muutamien vuosien kuluttua ja onko se pystynyt kehittämään välittämäänsä opettajuuden mallia? Laaja-alaiseen opettajuuteen ja opettajankoulutukseen liittyy monia muitakin jatkotutkimusaiheita. Mitkä ovat opettajankouluttajien käsitykset laaja-alaisesta opettajuudesta? Kuinka opettajankouluttajat tukevat opiskelijoiden laaja-alaisen opettajuuden kehittymistä? Miten laaja-alainen opettajuus ja kelpoisuus näkyvät opettajankoulutuksen tai yhtenäisen peruskoulun opetussuunnitelmissa? Miksi uudenlainen opettajuus on käytäntöä vain harvoin? Kannustetaanko opiskelijoita hankkimaan laaja-alainen opettajan kelpoisuus? Minkälaisia työelämän kokemuksia on opettajilla, jotka tekevät sekä luokan- että musiikinopettajan töitä? Miten laaja-alainen opettajuus toimii käytännössä?

On syytä pohtia, voiko tulevaisuudessa olla yksi yhteinen opettajan perustutkinto, johon liitetään erityyppisiä sivuainekokonaisuuksia (Jokinen 2000, 104). Opettajankoulutuksen on huolehdittava siitä, että yhteiskunnalla on koulu, joka heijastelee sen omaa tilaa ja tavoitteita. Nyt on ymmärretty koko ikäluokalle tarkoitettun peruskoulun merkitys: keskustelu yhtenäisen perusopetuksen opettajuudesta on saatu alkuun. Tarvitaanko vielä yksi opettajasukupolvi siihen, että saadaan perusopetuksen opettajan koulutus yhtenäisen perusopetuksen opettajankoulutusmalliksi? (Meri 2005, 264.) Jyväskylässä opettajankoulutus on tehnyt rakenteellisia uudistuksia kohti laaja-alaista opettajankoulutusta. Tulevaisuudessa tätä suuntaa on mahdollista kehittää entistä pidemmälle.

LÄHTEET

- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 188. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 114-160.
- Aineenopettajakoulutuksen työryhmän raportti. 2005. Aineenopettajakoulutuksen käytänteiden kehittämistarvetta ja organisointia selvittäneen työryhmän raportti.. Jyväskylän yliopisto.
- Ala-Harja, K. 2000. Ajankohtaiset terveiset koululainsäädännön eduskuntakäsittelystä. Teoksessa Wass, S. (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? -Peruskoulu 25 vuotta. OKKA-säätiö, 102-109.
- Bolognan julistus. 2004. <http://www.jyu.fi/Bologna> 19.11.2004.
- Bolognan prosessi pähkinänkuoressa. 2004. <http://www.jyu.fi/Bologna> 19.11.2004.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kotoperäiset tutkinnot eurooppalaiseen kehykseen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 11-18.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Kunnallisten päättäjien ja toimijoiden käsityksiä koulutuksen järjestämisestä sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksesta tulevaisuudesta. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 52-116.
- Jokinen, H., Nikkanen, P., Turunen, K. E. & Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Miksi koulun ja opettajan halutaan muuttuvan? Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 15-18.
- Kaivola, T. 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnossa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 267-275.

- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2002. Oivallusryhmä – mukautumista aktiiviseen päätöksentekoon. Kotiryhmäopetuksen toteuttaminen oivallusryhmänä. Hankekuvaus Oplaa!-laatuyksikköarviointiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. <http://ktl.jyu.fi/img/portal/37/oivallusryhma309.doc> 25.8.2005.
- Karjalainen, A. 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – idealismia vaiko realismia? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-54.
- Kauppi, A. 1994. Pysyvyyden pakko – muutoksen välttämättömyys – arkielämän haasteita oppimiselle. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) Maailma muuttuu, muuttuuko aikuiskoulutus? Opetus 2000. Juva: WSOY, 91-111.
- Kohonen, V. 2005. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.). Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 277-298.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY.
- Kääriäinen, H. Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorison kokemustilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 120-129.
- Lehikoinen, A. 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 21-42.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.
- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163-194.

- Leino, A.-L. Leino, J. 1989. Opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989. Helsinki: Helsingin yliopisto, 15-33.
- Luokanopettajakoulutus. 2005. <http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/luoko/> 23.8.2005.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mannermaa, M. 1994. Mahdollisuuksien murrosaika. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) Maailma muuttuu, muuttuuko aikuiskoulutus? Opetus 2000. Juva: WSOY, 11-29.
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinon uudistusten tavoitteena? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmat. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 253-265.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Musiikinopetus Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa. Musiikkiyhdistyksen raportti. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/> 31.5.2004.
- Musiikkikasvatuksen opintojen rakenne. 2005. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/opetussuunnitelmat/kasvatus> 16.9.2005
- Musiikkikasvatus. 2005. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/kasvatus/> 23.8.2005.
- Musiikkikasvatus 60 opintosuunnitelma. 2005. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/opetussuunnitelmat/kasvatus> 16.9.2005
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2005. Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämissuunnitelmat. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-85.
- Niemelä, S. 1994. Viisi variaatiota kulttuuriteemasta. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) Maailma muuttuu, muuttuuko aikuiskoulutus? Opetus 2000. Juva: WSOY, 59-72.

- Niemi, H. 1995. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: ATENA.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-218.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10/1997.
- Nikkanen, P., Arffman, I., Huttunen U. & Välijärvi, J. 2000. Koulun ja työelämän yhteistyö oppimisen monipuolistajana. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 117-156.
- Ojanen, S. 1989. Esipuhe. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989. Helsinki: Yliopistopaino, 1-14.
- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset toimintaa koulussa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 54-73.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2005-2007.
<http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/opiskelu/ops/ops.shtml> 16.8.2005
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- PISA 2003. Kansainvälinen oppimistulosten arviointiohjelma.
<http://www.jyu.fi/ctl/pisa/> 13.9.2005.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rubin, A. 1995. Ote huomiseen. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki: Tulevaisuuden tutkimuksen seura.

- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 52. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Surakka, T. & Törmä, T. 1994. Elinikäinen oppiminen haastaa yhteistyöhön. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) Maailma muuttuu, muuttuuko aikuiskoulutus? Opetus 2000. Juva: WSOY, 125-129.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 25-38.
- Syrjäläinen, E. 1992. Muuttuuko koulu? Koulu 2001 –projektin muuttamisen mahdollisuudet ja rajat. Tutkimuksia 111. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19-51.
- Tutkinnonuudistuksen siirtymäsäännöt ja ohjeet. 2004.
<http://www.jyu.fi/tdk/hum/bologna.htm> 10.11.2004
- Välijärvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 157-181.

LIITTEET

Liite 1. Musiikkikasvatus 60 op opintosuunnitelma 2005.

Musiikkikasvatus sivuaineena tai kahden aineen opettajakoulutuksessa ensimmäisenä tai toisena opetettavana aineena:

perusopinnot 25 op ja aineopinnot 35 op yhteensä 60 op.

Opintojaksokohtaiset laajuudet sovitaan henkilökohtaista opintosuunnitelman yhteydessä.

Perusopinnot 25 op:

MUPP030	Musiikkikulttuurit I	9 op
MUPP042	Mus.historian pedagog. jakso 3 op	
MUPP043	Mus.liikunta ja ilmaisu	2 op
MKIP031	Johtamisen valmennus	6 op
	Mus.kasvattajan instrumenttiopinnot ¹	8 op
MKIP010	Instrumenttiopintoja 4 op: Laulu 1, Kitara 1 tai Piano vapaa säestys 1	
MKIP021	Yhtyesoiton perusteet ja laitetunt. 4 op	

Aineopinnot 35 op:

MKAA040	Musiikkikasvattajan työvälineet	15 op
MKAA041-042	Musiikin sovittaminen	7 op
MKAA043	Säveltapailu ja transkriptio	3 op
MKAA044	Mus.teknologia	5 op
	Mus.kasvattajan instrumenttiopinnot	15 op
MKIA010	Instrumenttiopintoja yht. 7 op Laulu 2, Kitara 2 tai Piano vapaa säestys 2	
MKIA022	Yhtyesoiton pedagog. 5 op	
MKIP022	Kansanmusiikki	3 op
MKAA060-080	Valinnaisia opintoja	5 op
MKPP010	Johdatus musiikkikasvatukseen	2 op
MKAS022	Mus.kasv. teoria	3 op ²

Yhteensä 60 op

Opetussuunnitelmaa noudattavat mus.kasvatusta sivuaineena ja kahden aineen opettajakelpoisuuden antavaa tutkintoa (musiikkikasvatus ja POM-opinnot 60 op) opiskelevat.

¹ Instrumenttikohtainen opintojen laajuus henkilökohtaisen opintosuunnitelman mukaan

² Musiikkikasvatuksen teoria musiikkikasvatuksen syventävien opintojen opintojakso, musiikkikasvatusta toisena opetettavana aineena opiskelevilla pakollinen aineopintojen opintojakso.

MUSIIKKIKASVATUS 60 op OPINTOSUUNNITELMA

Mus. kasvatusta 1. opetettavana aineenaan opiskelevilla kandidaatin tutkinnossa lisäksi:

MUPP010	Tutkijan taidot I (perusopintoja)	5 op
MKAA010	Tutkijan taidot II	10 op
MKAA060-080	Valinnaisia opintoja	5 op
	Pedagogiset perusopinnot	25 op
	Kieli- ja viestintäopinnot	15 op
	Mus.kasvatuksen maisteriopinnot	120 op
	Pedagogiset aineopinnot	35 op
	Valinnaisia sivuaine- tms. opintoja	5 op
	Syventävät opinnot pääaineessa	40 op
MKAS070	Pro gradu- tutkielma	40 op

Kahden aineen opettajaksi opiskelevat voivat valita maisteriopintoihin syventäviksi opinnoiksi mus. kasvatuksen tai kasvatustieteen syventävät opinnot.

Liite 2. Musiikkikasvatuksen opintojen rakenne 2005.

MUSIIKKIKASVATUS

KOODI	OPINTOJAKSO	LAAJUUS (op)	AJOITUSSUOSITUS
Musiikin perusopinnot		30	
MUPP010	Tutkijan taidot I	5	I
MUPP020	Musiikintutkimuksen perusteet	10	I
MUPP021	Johdatus musiikintutkimukseen	3	
MUPP022	Musiikkianalyysi	7	
MUPP030	Musiikkikulttuurit I	10	I
MUPP031	Länsimainen taidemusiikki I	5	
MUPP036	Populaarimusiikki	5	
MUPP040	Pääainesuuntaus	5	I
MUPP042	Musiikin historian pedagogiikka (MKA)	3	
MUPP043	Musiikki ja ilmaisu (MKA)	2	
Musiikkikasvatuksen aineopinnot		50	
MKAA010	Tutkijan taidot II	10	III
MKAA011	Proseminaari	4	
MKAA012	Kandidaatintutkielma	6	
MKAA021	Laadulliset ja määrälliset menetelmät I	2	II-III
MUPA030	Musiikkikulttuurit II	10	II-III
MUPA031	Länsimainen taidemusiikki II	3	
MUPA032	Suomen taidemusiikki	3	
MUPA033	Perinnemusiikki II	4	
MKAA040	Musiikkikasvattajan työvälineet	20	II-III
MKAA041	Vokaali- ja orkesterimusiikin sovitus	4	
MKAA042	Perinne- ja populaarimusiikin sovitus	7	
MKAA043	Säveltapailu ja transkriptio	4	
MKAA044	Musiikkiteknologia	5	
MKAA050	Musiikki psyykkisen työskentelyn välineenä	3	II
MKAA060-080	Valinnaisia opintoja	5	II-III
Musiikkikasvattajan instrumenttiopinnot		60	
Perusopinnot		25	
MKIP010	Instrumenttiopinnot	8	I
MKIP011	Piano 1 (klassinen ja vapaa säestys)	4	
MKIP012	Laulu 1	2	
MKIP013	Kitara 1	2	
MKIP020	Yhtyesoitto ja kansanmusiikki	7	I-II
MKIP021	Yhtyesoiton perusteet ja laitetuntemus	4	
MKIP022	Kansanmusiikki	3	
MKIP030	Kuoro- ja orkesteriopinnot	10	I
MKIP031	Johtamisen valmennus	6	
MKIP032	Kuorolaulu ja orkesterisoitto	4	

Aineopinnot		35	
MKIA010	Instrumenttiopinnot	17	II-III
MKIA011	Piano 2 (klassinen ja vapaa säestys)	6-8	
MKIA012	Laulu 2	4-7	
MKIA013	Kitara 2	2-4	
MKIA020	Yhtyeaineet	5	II-III
MKIA021	Yhtyesoitto 1	3	II
MKIA022	Yhtyesoiton pedagogiikka	2	III
MKIA030	Kuoronjohto	4	II
MKIA040-070 Valinnaiset soitinopinnot		9	II-III
Pedagogiset opinnot		16	
Laitoskohtaiset opettajan pedagogiset opinnot 60 opintopisteen kokonaisuudesta.			
Pedagogiset perusopinnot		8	I-II
MKPP010	Johdatus musiikkikasvatukseen	3	
MKPP020	Johdatus monikultt. musiikkikasvatukseen	2	
MKPP030	Musiikin pedagogiikka	3	
Pedagogiset aineopinnot		8	III-IV
MKAA021	Menetelmäopinnot I	3	
MKIA022	Yhtyesoiton pedagogiikka	3	
MKAS022	Musiikkikasvatuksen teoria	2	
Kieli- ja viestintäopinnot ainelaitoksella		5	
MKAX001	Musiikkiteknologian perusteet	2	I
XKVH005	Musiikkikasvatuksen tutkimusviestintä	3	I
Syventävät opinnot		80	
MKAS010	Tutkijan taidot III	10	IV
MKAS011	Tutkielmaseminaari	6	
MKAS012	Tutkimussuunnitelma	4	
MKAS020	Mus. kasvatuksen teoria- ja tutk. menetelmät	15	III-IV
MKAS021	Musiikkikasvatuksen historia	2	
MKAS022	Musiikki- ja taidekasvatuksen teoria	3	
MKAS023	Musiikkikasvatuksen erityiskysymyksiä	10	
MKAS030	Projektiopinnot	5	IV-V
MKAS040-060 Mus. kasvatuksen erikoistumisopinnot		10	IV-V
MKAS070	TUTKIELMA	40	IV-V

Liite 3. Luokanopettajakoulutuksen opintojen kokonaisuus (300 op)
(Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2005-2007, 6-8)

Opintokokonaisuudet

1) Viestintä- ja orientoivat opinnot	25 op
2) Kasvatustieteen perusopinnot	25 op
3) Kasvatustieteen aineopinnot	35 op
4) Kasvatustieteen syventävät opinnot	80 op
5) Peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot	60 op
6) Sivuaineopinnot	60 op
7) Vapaasti valittavat opinnot	15 op
Yhteensä	300 op

KASVATUSTIETEEN KANDIDAATIN TUTKINTO (180 op)

Opintokokonaisuudet

1) Viestintä- ja orientoivat opinnot (s. x-x)	20 op
2) Kasvatustieteen perusopinnot (s. x-x)	25 op
3) Kasvatustieteen aineopinnot (s. x-x)	35 op
4) Peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (s. x-x)	60 op
5) Vapaasti valittavat opinnot (ilmoitetaan myöhemmin opinto-ohjelmassa)	15 op
6) Sivuaineopinnot (s. x-x)	25 op
Yhteensä	180 op

Opintojaksot ja niiden laajuudet

Viestintä- ja orientoivat opinnot **20 op**

KTOK101	Johdatus yliopisto-opiskeluun ja HOPS	4 op
KTOK102	Johdatus tieteelliseen tutkimukseen	3 op
OKLV110	Tieto- ja viestintäteknikka sekä tiedonhankinta I	3 op
OKLV210	Äidinkielen viestintä ja vuorovaikutusosaaminen I	4 op
XRU0502/	Toinen kotimainen kieli	3 op
XRU0503	Vieraskieli	3 op

Kasvatustieteen perusopinnot **25 op**

TEEMA 1: Orientoituminen kasvatusalan työhön ja toimintaympäristöihin (25 op)

KASVATUSTIETEEN YHTEISET PERUSOPINNOT **15 op**

Alateema 1.1 Johdatus kasvattajan työhön (15 op)

KTKP101	Johdatus kasvatustieteisiin (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	5 op
KTKP102	Kasvatustieteen psykologiset perusteet (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	5 op
KTKP103	Kasvatustieteen sosiologiset perusteet (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	5 op

LAITOSKOHTAISET PERUSOPINNOT **10 op**

Alateema 1.2 Johdatus opettajan työhön (10 op)

OKLP410	Kasvun ja oppimisen ohjaaminen (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	6 op
OKLP510	Orientoiva ohjattu harjoittelu: kohti tutkimusperustaista opettajaksi kasvua (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	4 op

Kasvatustieteen aineopinnot	35 op
<i>TEEMA 2: Oppiminen ja sen ohjaaminen (35 op)</i>	
OKLA210 Kehittyvä yksilö ryhmässä	7 op
OKLA410 Oppimisen ohjaaminen ja oppiva organisaatio (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	7 op
OKLA610 Tutkimusmetodiikka ja -viestintä	5 op
OKLA620 Kandidaatintutkielma	8 op
OKLA621 Kypsyysnäyte	
OKLA510 Ohjattu perusharjoittelu: suunnittelu opetuksen ja oppimisen perustana (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	8 op
Peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot	60 op
Vapaasti valittavat opinnot	15 op
Sivuaineopinnot	25 op

KASVATUSTIETEEN MAISTERIN TUTKINTO (120 op)

Opintokokonaisuudet

1) Viestintä- ja orientoivat opinnot (s. x-x)	5 op
2) Kasvatustieteen syventävät opinnot (s. x-x)	80 op
3) Sivuaaineopinnot (s. x-x)	35 op
Yhteensä	120 op

Opintojaksot ja niiden laajuudet

Viestintä- ja orientoivat opinnot	5 op
OKLV210 Tieto- ja viestintätekniikka sekä tiedonhankinta 2	3 op
OKLV220 Äidinkielen viestintä ja vuorovaikutusosaaminen 2	2 op

Kasvatustieteen syventävät opinnot	80 op
---	--------------

TEEMA 3: Oppimisen rakenteelliset ehdot ja niiden tutkiminen (80 op)

Alateema 3.1 Kasvattaja rakenteellisten ehtojen toteuttajana ja muokkaajana (35 op)

OKLS110 Kasvattajan etiikka ja kasvatustieteellinen filosofia	3 op
OKLS210 Kehitys kontekstissaan	3 op
OKLS310 Kouluyhteisö ja yhteiskunta	3 op
OKLS410 Opettaja työnsä tutkijana (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	4 op
OKLS20-xx Vaihtoehtoisia kasvatustieteen syventäviä opintoja	6 op
OKLS510 Soveltava ohjattu harjoittelu: erikoistuva opettajuus (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	10 op
OKLS520 Syventävä ohjattu harjoittelu: tutkiva, kokeileva, itseään ja oppilaan ajattelua kehittävä opettaja (<i>opettajan pedagogisia opintoja</i>)	6 op

Alateema 3.2 Opettaja tutkijana (45 op)

Tutkimusmenetelmäopinnot:

OKLS610	Tutkimusmetodiikan ja -viestinnän syventävä kurssi	5 op
	Tutkielmaopinnot:	
OKLS631	Opinnäyteseminaari 1: Tutkimuksen suunnittelu ja aineiston keruu	5 op
OKLS632	Opinnäyteseminaari 2: Aineiston analyysi ja tutkimuksen raportointi	5 op
OKLS640	Opinnäyte	30 op
OKLS641	Kypsyysnäyte	
Sivuaineopinnot		35 op