

# **MUSIIKINOPETTAJUUS YHTENÄISESSÄ PERUSKOULUSSA**

Minna Tuusa

Lisensiaatintyö

Musiikkikasvatus

10.12.2008

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos MUSIIKIN LAITOS
Tekijä TUUSA, MINNA	
Työn nimi Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa	
Oppiaine musiikkikasvatus	Työn laji lisensiaatintyö
Aika Toukokuu 2008	Sivumäärä 143
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli saada eräänlaista yleiskuvausta musiikinopettajan työstä nykypäivänä yhtenäisessä peruskoulussa. Lisensiaatintyö on osa väitöstutkimusta, jossa on tarkoitus selvittää, miten koulutusta tulisi kehittää yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuutta varten. Tutkimusintressiin vaikuttivat osaltaan tutkijan omat kokemukset työstä yhtenäisessä peruskoulussa ja osaltaan se, ettei tutkimustietoa vielä ollut. Opettajien kokemuksellinen tieto työstä on tärkeää ajatellen mm. kouluja, oppilaita, opettajankoulutusta, opettajia ja päättäjiä. Keskustelua aiheesta tarvitaan, jotta opettajien ääni muutoksen keskellä kuuluisi; kehittämishankkeissa tulisi ottaa huomioon opettajan työn realiteetit. Käytännönläheinen tutkimus voi avata opiskelijoille uusia näkökulmia pohdintoihin omasta opettajuudesta ja siitä, millaista työelämä on yhtenäisessä peruskoulussa.</p> <p>Tutkimuksen teoriaosassa valotetaan yhtenäisen peruskoulun käsitettä sekä luodaan katsaus muuttuvaan opettajuuteen. Laadullisen tapaustutkimuksen kohderyhmäksi valittiin Suomen yhtenäiskouluverkostoon kuuluvien koulujen musiikinopettajat. Aineistonkeruu toteutettiin kyselylomakkeilla, joissa oli avoimia kysymyksiä.</p> <p>Vastausten perusteella tutkimustulokset tiivistettiin kolmen otsikon alle: 1) Koulutuksen vastaavuus työelämään 2) Työn valoisat ja varjoiset puolet sekä 3) Muutos, haasteet ja vaatimukset. Tutkittavat koulutukseen katsomatta olivat pääosin sitä mieltä, että saatu koulutus ei vastaa työelämän tarpeisiin heidän toimiessaan yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajina. Musiikin aineenopettajat olisivat toivoneet saavansa koulutuksessa enemmän pedagogisia valmiuksia alakoululaisten kohtaamiseen. Luokanopettajille merkitsee paljon harrastuneisuus ja työkokemus, he eivät kokeneet tarvetta pätevyitä musiikinopettajiksi, mikä tuntuu yllättävältä. Työn valoisimpina puolina pidettiin yhteistyötä, monipuolisuutta ja oppilaintuntemusta, varjopuolina taas työn suurta määrää, tilaongelmia sekä tuntimääriin liittyviä asioita. Useat vastaajat kertoivat työn olevan henkisesti rankkaa. Peruskoulun yhtenäistymisen tuomat muutokset liittyivät lähinnä yhteistyön lisääntymiseen, resursseihin, opetustiloihin tai itse opettamiseen. Suurimpia haasteita ja vaatimuksia opettajille olivat eri-ikäisten oppilaiden opettamiseen, aineenhallintaan sekä juhla- ja konserttijärjestelyihin liittyvät asiat. Tulosten perusteella voidaan todeta, että musiikinopettajan työ on muuttunut suuntaan, jossa edellytetään vahvempia valmiuksia toimia kasvattajana.</p> <p>Tutkimustulokset herättivät useita kysymyksiä. Kenen tulisi hoitaa musiikinopetusta yhtenäisessä peruskoulussa ja millaisella koulutuksella? Millaista perus- ja täydennyskoulutusta musiikin aineenopettaja tarvitsee opettaakseen ja kasvattaakseen entistä paremmin nykyajan koulussa? Jääkö muusikkous kasvattajuuden varjoon ja millaisia käytännön valmiuksia opettajalla täytyy olla? Jos ajatellaan työssäjaksamista, olisiko oman luokan oppilasmäärää syytä rajoittaa, jos opettaja on vastuussa myös musiikin aineenopetuksesta? Jatkotutkimuksessa olisi myös erittäin mielenkiintoista tuoda esille tarkempia kuvauksia kaksoiskelpoisten musiikinopettaja-luokanopettajien työstä.</p>	
Asiasanat: musiikinopettajuus, yhtenäinen peruskoulu, laaja-alainen opettajuus, uusi opettajuus, yhtenäinen perusopetus, kaksoiskelpoisuus	
Säilytyspaikka	
Muita tietoja	

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>YHTENÄINEN PERUSKOULU</b> .....	<b>10</b>
2.1	Yhtenäinen perusopetus .....	10
2.2	Mikä on yhtenäinen peruskoulu?.....	12
2.2.1	Etuja ja haittoja käytännössä .....	13
2.2.2	Suomen yhtenäiskouluverkosto – Syve ry .....	15
2.3	Katsaus peruskoulun historiaan.....	17
2.4	Musiikki oppiaineena .....	19
<b>3</b>	<b>MUUTTUVA OPETTAJUUS</b> .....	<b>23</b>
3.1	Yhteiskunnallinen muutos vaikuttaa .....	23
3.2	Uusi opettajuus .....	25
3.3	Musiikkikasvattaja asiantuntijana.....	28
3.3.1	Kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito .....	29
3.3.2	Monipuolinen muusikko ja kasvattaja .....	30
3.3.3	Musiikinopettaja ja asiantuntijuus .....	33
3.4	Miten koulutus vastaa haasteeseen? .....	36
3.4.1	Yhtenäistä peruskoulua tukeva opettajankoulutus? .....	37
3.4.2	Musiikinopettajankoulutus .....	40
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>44</b>
4.1	Tutkimuksen taustaa .....	44
4.2	Tutkimustehtävät .....	44
4.3	Tutkimuksen tieteenteoreettinen ja – filosofinen lähestymistapa.....	45
4.4	Laadullinen tapaustutkimus.....	47
4.5	Aineistonkeruu .....	49
4.6	Analyysi .....	50
4.7	Vastaajat .....	52
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>54</b>
5.1	Koulutus ja työelämä .....	54
5.1.1	Musiikin aineenopettajat.....	54
5.1.2	Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat (35 ov).....	57
5.1.3	Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat (15 ov).....	59
5.1.4	Luokanopettajat, joilla muuta musiikkikoulutusta .....	60
5.1.5	Luokanopettajat, joilla ei erikoistumista .....	62

5.1.6	Muut vastaajat .....	62
5.1.7	Vastaajat musiikkikasvattajina.....	63
<b>5.2</b>	<b>Antoisaa mutta raskasta.....</b>	<b>65</b>
5.2.1	Työn positiiviset puolet.....	66
5.2.2	Tyytyväisyys työhön .....	68
5.2.3	Muutoksen positiivisuus? .....	70
5.2.4	Työn negatiiviset puolet.....	71
5.2.5	Muutoksen negatiivisuus haasteineen ja vaatimuksineen.....	74
5.2.6	Tyytymättömyys työhön .....	75
<b>5.3</b>	<b>Muutos tuo haasteita .....</b>	<b>79</b>
5.3.1	Muutos.....	79
5.3.2	Haasteet ja vaatimukset.....	81
5.3.3	Opettajan rooli eri-ikäisten oppilaiden kesellä .....	84
<b>6</b>	<b>TULOSTEN YHTEENVETOA JA KOMMENTOINTIA.....</b>	<b>88</b>
<b>6.1</b>	<b>Koulutus, työ ja ammattitaito .....</b>	<b>88</b>
6.1.1	Koulutuksen vastaavuus työelämään.....	88
6.1.2	Musiikkikasvattajuus ja asiantuntijuus .....	91
6.1.3	Täydennyskoulutus .....	95
<b>6.2</b>	<b>Työn valoisat ja varjoiset puolet .....</b>	<b>99</b>
6.2.1	Työn valoisat puolet.....	99
6.2.2	Työn varjoiset puolet.....	104
6.2.3	Valoisat ja varjoiset puolet .....	108
<b>6.3</b>	<b>Muutos, haasteet ja vaatimukset .....</b>	<b>112</b>
<b>7</b>	<b>PÄÄTÄNTÖ .....</b>	<b>118</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>127</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>137</b>

# 1 JOHDANTO

Olli Luukkainen luennoi Yhtenäiskouluseminaarissa Lempäälässä (1.-2.10.2004) näin: ”toimintapuitteidensa muuttuessa opettajat joutuvat rakentamaan opettajuuttaan yhä uudelleen ja uudelleen”. Seminaarissa todettiin myös, että opettajankoulutus ei pysy ajan tasalla peruskoululaitoksemme kehityksessä. Jotta yliopistot pystyisivät antamaan laadukasta opetusta, tarvitaan tutkimusta. Tästä sain kipinän tutkimukselleni. Aloin pohtia, mitä hyvää uudessa koulu muodossa on verrattuna vanhaan ja miten musiikinopettajan koulutusta pitäisi kehittää, jos työympäristönä on yhtenäinen peruskoulu.

Yhtenäiset peruskoulut, joissa on opetusta sekä ala- että yläluokille samassa toiminnallisessa yksikössä, lisääntyvät Suomessa uudistuneen opetus suunnitelman myötä. Peruskoulun yhtenäistyminen vaikuttaa myös opettajan työhön. Moni luokanopettaja voi opettaa yläluokkia omista erikoistumisopinnoistaan ja koulun tarpeista riippuen; vastaavasti aineenopettajat voivat ottaa entistä enemmän vastuuta alaluokkien opettamisesta oman oppiaineensa puitteissa. Kouluihin haetaan monesti töihin opettajia, joilla on sekä luokanopettajan että aineenopettajan kelpoisuus. Laaja-alaisella opettajalla on siis käyttöä yhtenäisessä peruskoulussa. Pelkkää musiikkia opettavan opettajan tuntimäärä saattaa kuitenkin jäädä niin vähäiseksi, ettei se houkuttele aineenopettajaa. Opettajankoulutusta pyritään uudistamaan yhtenäistä perusopetusta tukeväksi. Tällä hetkellä saa jopa kuulla kannanottoja sekä puolesta että vastaan siitä, pitäisikö aineenopettajien, luokanopettajien ja erityisopettajien koulutus yhdistää.

Työelämän kehitys, tietorakenteiden ja kommunikaatiojärjestelmien muutos sekä kansainvälistyminen luovat koulutukseen kohdistuvia muospaineita. Yhteiskunnan rakenteiden, toimintamallien ja taloudellisten perusteiden muutokset ovat vaikuttaneet pysyvästi koulujen arkipäivään. Monet viime vuosien muutosprosessit, kuten työttömyys, perherakenteiden moinaistuminen, väkivaltakulttuurin voimistuminen ja alueiden eriarvoistuminen, pakottavat opettajan ja koko sivistyssektorin pohtimaan rooliaan aiempaa laaja-alaisemmin. Yhteiskunnan muuttuessa koulu muuttuu, mutta koulun muutos ei tapahdu ilman opettajuuden muutosta. Opettajuutta on syytä tarkastella koulun tärkeimpänä muutosta toteuttavana tekijänä koulutuksen kehittämisen kannalta. Opettaja opetuksen kehittämisen keskeisimpänä voimavarana ja koulutuksen inhimillisenä toteuttajana on voimakkaiden ja ristiriitaisten odotusten kohteena: päätöksentekojärjestelmän muutos tuo mukanaan sekä oikeuksia että velvollisuuksia ja vastuuta. (Jokinen ym. 2000, 15-17; Luukkainen 2004, 15-16; 2005,143.)

Koulumaailman laajat rakenteelliset muutokset ja uudistukset perustuvat usein poliittisiin päätöksiin ja hallinnollisiin määräyksiin, jotka on tehty etäällä koulun arjesta ja opettajista. Opettajien oletetaan vievän uudistukset käytäntöön tavalla, jolla päätöksentekijät ovat ne suunnitelleet. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 29; Syrjälä ym. 2006, 31.) Syrjälä ym. (2006, 32) kirjoittavat, että uudistukset voivat merkitä parhaimmillaan todellista muutosta ja yhteistä oppimisprosessia opettajille, mutta toisaalta lisätä tyytymättömyyttä opettajan työhön. He

mainitsevat useita tutkijoita joiden mukaan uudistukset ovat lisänneet opettajan työn intensiivistymistä ja työhön kohdistuvia odotuksia, joilla voi olla seurauksina opettajien lisääntynyt stressi, sairaudet, työuupumus ja siirtyminen muihin ammatteihin. Myös esim. Niemen (1998) sekä Isosompin ja Leivon (2003) toimittamissa teoksissa on kerrottu opettajiin kohdistuvista muutospaineista. Välijärvi (2005) pohtiikin sitä, kasvavatko opettajan kokemat työn vaatimukset niin suureksi, että työstä tulee mahdotonta tai ammatin suosio hiipuu kohtuuttomien odotusten ansiosta. Välijärven mukaan Suomessa opettajuuden arvostus, asiantuntijuus sekä parhaiden mahdollisten halukkaiden valinta opettajankoulutukseen tekevät ammatista poikkeuksellisen kansainvälisesti katsottuna. Ammatin korkean tason ja suosion säilyminen eivät kuitenkaan ole itsestään selviä asioita. (Välijärvi 2005, 116-120.)

Opettajien ääntä muutoksen keskellä olisi siis kuunneltava, koska muutosta ei voi tapahtua ilman opettajien ja heidän kokemuspohjaisen tietämisensä muuttumista. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 29; Syrjälä ym. 2006, 31.) Myös Sahlberg (1997) on kirjoittanut samasta asiasta jo aiemmin: koulun kehittämisen yhteydessä ei ole kiinnitetty tarpeeksi huomiota muutoksen esteisiin. Kun halutaan parantaa koulujen toimintaa ja erityisesti oppilaiden oppimisen laatua, on muutospyrkimyksissä opittava ymmärtämään opettajan työtä ja sen erityispiirteitä. Koulun muutosta on hänenkin mukaansa lähestytty usein liian kapeasta näkökulmasta: monissa kehittämishankkeissa ei ole otettu huomioon opettajan työn realitetteja tai ne on jätetty liian vähälle huomiolle. (emt. 1997, 190, 17.)

Koulumaailma on elänyt Luukkaisen (2005) mukaan liikaa omana sarakkeenaan niin, ettei opetustoimi ole riittävästi osannut tai halunnut kertoa päättäjille toiminnastaan, sen tilasta ja tarpeista. Viestit eivät ole tavoittaneet päättäjiä, mutta toisaalta opettajat ovat vältäneet näkemästä joitakin toimintaympäristönsä realiteetteja, kuten esimerkiksi julkisen talouden kehittyminen, muuttoliike, lasten lukumäärän väheneminen, väestön ikääntyminen ja uusien etnisten ryhmien lisääntyminen. Nyt koulutoimi kuitenkin joutuu väistämättä ottamaan toiminnassaan huomioon ilmiöiden seuraukset. Tulevaisuudessa opettajan odotetaan osallistuvan aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan. (Luukkainen 2005, 159, 161.) Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esille yhtenäisen peruskoulun opettajan arkipäivää näitä kommentteja silmällä pitäen. Yksi tutkimuksen lähtökohdista on näkemykseni, jonka mukaan opettajan ääntä on kuultava muutoksista päätettäessä ja määräyksiä tehdessä. Haluaisin opettajana olla vaikuttamassa päättäjiin tutkimukseni kautta; tuoda jollain tavoin esille yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajan arkipäivää.

Vaikka olin kuvitellut, että yhtenäistä peruskoulua pidetään oikein positiivisena uudistuksena, yhtenäiskouluseminaari Rovaniemellä syyskuussa 2006 toi mukanaan itselleni yllätyksenä sen, että koulujen yhtenäistämistä kohtaan on syntynyt myös jyrkkää vastustusta. Kenties opettajat pelkäävät tuntimäärien vähenevän entisestään ja työpaikkojensa olevan vaarassa, kun kouluja yhdistetään. Voi olla, että rehtoreita huolestuttaa uuden luominen tai se, kuka hoitaa jatkossa rehtorin tehtäviä kahden koulun yhdistyessä. Ehkäpä opettajat ovat kyllästyneitä ainaiseen kehittämiseen ja ns. ylimääräiseen työhön kaiken kiireen keskellä. Luokanopettajat ovat ehkä huolissaan siitä, että aineenopettajat vievät heidän tunnint tai päinvastoin. Joissakin

kunnissa kouluja saatetaan yhtenäistää säästämisen toivossa, vaikka yhtenäistämisen syyt pitäisivät olla jossain aivan muualla: turvallisen oppimispolun luomisessa oppilaalle.

Laaja-alaisuudesta ja kaksoiskelpoisuudesta on tullut päivän sana. Voidaan kysyä, kasvaako työtaakka liian suureksi, jos sama opettaja hoitaa sekä luokan- että aineenopettajan työtä samanaikaisesti. Työskentelen itse yhtenäisessä peruskoulussa luokanopettajana, jonka velvollisuutena on hoitaa myös musiikin aineenopetus; työ on erittäin mielekästä, mutta haastavaa erityisesti silloin, kun omassa luokassa on yli 25 oppilasta ja tuntimäärä on suuri. Yleensä isoon ryhmään mahtuu nykypäivän inklusiivisessa koulussa ainakin muutama erityistä huomiota vaativa oppilas. Käytännön työssä olen havainnut monia kehittämisen arvoisia asioita, vaikka yhtenäisessä koulussa onkin paljon hyviä asioita. Olen usein joutunut huomaamaan, ettei aika riitä parhaalla mahdollisella tavalla musiikinopetukseen silloin, kun oma luokka vaatii mm. intensiivistä yhteydenpitoa huoltajien tai esimerkiksi oppilashuoltoryhmän kanssa. Jos opettavana on pieni ”helppo luokka”, esimerkiksi kokeiden korjaamiseen tai yhteydenpitoon huoltajien kanssa menee huomattavasti vähemmän aikaa ja musiikinopetustakin pääsee hoitamaan kunnolla.

Innostukseni tutkimusaiheeseen on lähtenyt osittain oman työn pohjalta, osittain siksi, että tutkimustietoa ei vielä ole. Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteen valinta perustuukin usein käytännölliseen intressiin (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161), kuten siis tässä tutkimuksessa. Olen kiinnostunut omasta työstäni ja uskon, että tutkimuksesta voi olla hyötyä moneltakin kannalta. Tutkimuksen myötä tapahtuu itsereflektiota ja oma työnkuva auttaa ymmärtämään tutkimuskohdetta paremmin. Kollegoiden kanssa kokemusten jakaminen voi auttaa uusien ideoiden syntymisessä ja antaa tukea työhön puolin ja toisin. Mielestäni olisi tärkeää saada opettajat keskustelemaan muutoksesta ja siitä, kuinka muutokseen olisi suhtauduttava. Kuten Luukkainen on sanonut, (2005, 159) opettajien tulisi itse pitää itseään muutosvoimana. Opettajakoulutuksella on tärkeä asema, jotta opettajien asenteet muuttuisivat tähän suuntaan. Luukkaisen (2005) mukaan opettajat ovat tottuneet turvalliseen toimintaympäristöön, jota ulkopuolisen yhteiskunnan muutokset eivät paljoa häiritse, ainakaan nopealla aikavälillä. Hänen mielestään päämäärien pohtimiseen ei olla harjaannuttu, koska ollaan sen sijaan ajateltu, että on tärkeintä mennä eteenpäin eli edistyä. Turvallisuuden tunnetta ei kuitenkaan enää voida etsiä entiseen tapaan asiantilojen ja elinolosuhteiden pysyvyydestä, vaan muutoksen maailmaan totuttautumisesta: oivalluksesta, että eletään muutoksen keskellä, muutosten ennakoimisesta ja valmiuksista muutosprosessin kohtaamiseen. (Luukkainen 2005, 151-152.) Pidän myös tärkeänä sitä, että opettajia tuetaan muutoksessa: muutosta on vaikea hahmottaa, koska opettajan työn vaikuttavuus ilmenee yhteiskunnassa täysimääräisesti vasta kolmen neljän vuosikymmenen viiveellä ja viive vaatii valmiutta ennakoita. Lisäksi Opetushallituksen koordinoiman Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) raportin perusteella opettajien kiireisyys ja resurssihuolet huolestuttavat kuntien päättäjiä; opettajat eivät jaksakaan tai ehdi jatkuvasti kehittää uutta (Väljærvi 2005, 110-119).

Opettajuuden tutkimusta tarvitaan mm. opettajien tukemiseksi ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi, tästä syystä aihe on tärkeä ja tutkimusta tulisi lisätä. Mielestäni tulisi tutkia nimen-

omaan työelämää nähneitä opettajia; olen huomioinut, että monessa tutkimuksessa informantteina ovat yliopisto-opiskelijat, joilla ei ole vielä kokemusta työelämästä. Luukkaisen (2004, 17,19) mielestä opettajuuden toimenkuvan kehitys ei ole saanut tarpeeksi huomiota ajatellen opettajankoulutusta. Toivon, että lisensiaatintyöstäni on hyötyä myös opettajaopiskelijoille, jos kokemusta käytännön työelämästä ei vielä ole. Tutustumalla opettajan työtä käsittelevään materiaaliin opiskelijalla voi tapahtua myös omaa ammatillista kasvua, eikä harppaus työelämään valmistumisen jälkeen ehkä ole niin suuri. Yhtenä musiikinopettajan työn kriittisenä kohtana nimittäin pidetään juuri työelämän ensimmäisiä vuosia (ks. Ruismäki 1991, 280). On myös helppoa yhtyä Juvosen ja Anttilan (2003, 287) tutkimustulokseen, jonka mukaan nykypäivän musiikkikasvatuksen opiskelijat yleisesti ottaen kaipaavat vankempaa tietoa kaikista niistä elementeistä, jotka ovat opetustapahtumassa läsnä.

Lisensiaatintyöni aiheena on musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa: olen kiinnostunut siitä, millaista on musiikinopettajuus uudessa koulumuodossa. Tarkoituksena on siis saada yleiskuvausta musiikinopettajien työstä nykypäivänä yhtenäisessä peruskoulussa. Työssäni on tarkoitus keskittyä seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Millaista on musiikinopettajan työ yhtenäisessä peruskoulussa?
- Ovatko yhtenäiskoulujen musiikinopettajat tyytyväisiä työoloihinsa?
- Millaisia ovat työn positiiviset ja negatiiviset ts. ”valoisat ja varjoiset” puolet?
- Miten musiikinopettajan työ on muuttunut siirryttäessä yhtenäiseen peruskouluun?
- Miten opettajat kokevat yhtenäistymisen tuoman muutoksen?
- Vastaako saatu koulutus käytännön työn vaatimuksiin?
- Millaista täydennyskoulutusta musiikinopettajat kokevat tarvitsevänsä?

Lisensiaatintyöni on osa väitöstutkimusta, jossa on pyrkimyksenä keskittyä päätutkimustehtävänä selvittämään, miten koulutusta tulisi kehittää yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuutta varten. Olen kiinnostunut erityisesti kaksoiskelpoisista opettajista, jotka työskentelevät yhtenäisessä peruskoulussa.

Tämän jatkotutkimukseni kautta haluan olla kehittämässä paitsi omaa opettajuuttani, myös tuoda kentältä muiden opettajien ääniä kuuluville, herättää keskustelua ja näin vaikuttaa päättäjiin. Valtakunnallisessa yhtenäiskouluseminaarissa Rovaniemellä syyskuussa 2006 pohdittiin yhtenäisessä peruskoulussa työskentelevien henkilöiden työn ongelmakohtia ja voidaan todeta, että yksi keskeinen ongelma kiteytyy sanaan kiire. Yhtenäistä, eheää oppimispolkua ei ehkä päästä luomaan, koska yksinkertaisesti yhteistä aikaa ei ole. Luokanopettajana ja aineenopettajana toimivan opettajan työ on vaativaa ”kahden erilaisen työn hoitamisessa” ja tunteja on paljon; olisiko aiheellista tuoda työhön helpotusta edes niin, että tällainen opettaja saisi omaksi luokakseen mahdollisimman ”helpon” luokan? Kasataanko yhtenäisessä peruskoulussa liikaa töitä ja tunteja nyt tällaiselle opettajalle, kun taas eräät opettajat saavat taistella siitä, että minimituntimäärä täytyisi? Työyhteisöä ja yhteisöllisyyttä ei ehkä päästä kehittämään paitsi kiireen, myös kunnan rahattomuuden takia. Kuka loppujen



lopuksi haluaisi tehdä enemmän työtä kuin ennen ilman suurempaa palkkaa? Varsinaisen ”vahvistuksen” tutkimukseni aihevalinnalle sain kuunnellessani KT Heikki Happonen luentoa yhtenäiskouluseminaarissa Tampereella syksyllä 2004. Happonen toi saman asian esille myös 2006 seminaarissa Rovanimellä: tutkimustietoa yhtenäisestä peruskoulusta tarvitaan.

## 2 YHTENÄINEN PERUSKOULU

Yhtenäinen peruskoulu tarkoittaa hallinnollisesti yhtenäistä koulua, joka voi kattaa kaikki perusopetuksen vuosiluokat samassa toiminnallisessa yksikössä; tavoitteena on luoda oppilaalle eheä ja turvallinen oppimispolku. Valtakunnallinen ohjaus ei edellytä yhtenäisen peruskoulun perustamista, vaan se on aina paikallinen ratkaisu. Yhtenäinen peruskoulu voi toimia joko yhdessä tai monessa toimipisteessä. (Opettajuus yhtenäiskoulussa 2004; OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006, 5.)

Opetushallitus ja OAJ käyttävät virallisia termejä yhtenäinen perusopetus ja yhtenäinen peruskoulu (YPK). Asta Pietilä (2004) määritteli yhtenäiskouluseminaarissa Lempäälässä, millainen yhtenäinen peruskoulu on: yhtenäisen peruskoulun toiminnan edellytyksenä on yhtenäisen perusopetuksen toteutuminen. Yhtenäisessä peruskoulussa oppilaalla on tuttu ja turvallinen oppimisympäristö, jonka ehtona on toimintakulttuurin kehittäminen. Opettajuutta ja rehtoriutta täytyy jäsentää uudelleen siirryttäessä yhtenäiseen peruskouluun; opettajien ”yhteiskäyttö”, kuten rehtorit puhekielessä ilmaisevat, on yksi YPK:n pysyvistä toimintatavoista. (Emt. 2004.)

### 2.1 Yhtenäinen perusopetus

Yhtenäisen peruskoulun kehittämisen ja eri toteutusmuotojen kokeilun myötä ydinkäsitteeksi on muotoutunut yhtenäinen perusopetus, joka tarkoittaa koko perusopetuksen ajan toteutettavaa suunnitelmallista kokonaisuutta. Tällä hetkellä voimassa olevat hallinnolliset asiakirjat mahdollistavat ja velvoittavat kouluille yhtenäisen perusopetuksen. (Pietarinen 2004, 49.) Tärkeimpiä lähtökohtia ovat oppilaan joustavasti etenevän opintopolun turvaaminen, ala- ja yläkoulujen yhteistoiminnallinen kulttuuri, yhtenäinen opetussuunnitelma, yhteinen oppimiskäsitys, yhteiset kasvatustavoitteet sekä opettajien yhteistyö. Yhtenäinen perusopetus on näin yhtenäisen peruskoulun lähtökohtana. (Pietilä 2004.) Yhtenäinen peruskoulu ei siis ole synonyymi yhtenäiselle perusopetukselle. Jos halutaan korostaa peruskoulun yhtenäisyyden merkitystä yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen kontekstina, voidaan käyttää termiä yhtenäinen peruskoulu termin yhtenäinen perusopetus sijaan, kuten Pyhältö ym. (2005, 61-76) tekevät. Pyhältön ym. (2005, 61) mielestä suomalaisten peruskoulujen kehittyminen yhtenäisiksi on edellytys yhtenäisen perusopetuksen onnistumiselle, vaikka kaikki koulut eivät haluaakaan yhdistyä hallinnollisesti 1-9 -kouluiksi (Halinen 2006; Henriksson 2006).

Keskeistä yhtenäisessä perusopetuksessa on opetussuunnitelman sisällöllinen yhtenäisyys, jota opetussuunnitelman perusteet edellyttävät. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 on rakennettu yhtenäisen perusopetuksen ajatukselle; suunnitelmauudistuksen lähtökohtana on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jota koulun toimintakulttuuri,

työtavat ja oppimisympäristö tukevat. Opetussuunnitelma voidaan nähdä koko työyhteisön ja oppimisprosessin jatkuvan kehittämisen välineenä. Koko opetussuunnitelman läpäisevät aihekokonaisuudet: kodin ja koulun yhteistyö, ohjauksen, oppilashuollon ja hyvinvoinnin sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. Yhteisyyden rakentaminen edellyttää yhteistyöaikaa ja yhteistä suunnittelutyötä, joka pitää myös resurssoida. Yhtenäistä perusopetusta voidaan toteuttaa paitsi yhtenäisen peruskoulun keinoin, myös eri luokka-asteita käsittävien koulujen yhteistyönä tai opetussuunnitelmallisena yhteistyönä. Yhtenäisellä perusopetuksella voi olla muitakin merkityksiä: eri koulujen opettajien yhteistyö ja yhteiskäyttö, hallinnollinen tai organisatorinen kokonaisuus perusopetuksessa tai erityisoppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmiin. Myös erityiskouluissa on toteutettu yhtenäistä perusopetusta. (OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006, 4, 10-11.)

Yhtenäisen peruskoulun kehittäminen luo paljon muutospaineita opettajille. Pietarisen (2004) mielestä yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisessa onkin pohjimmiltaan kyse perusasteen opetuksen jatkumo-ajattelun sisäistämisestä peruskoulussa työskentelevien opettajien keskuudessa (Pietarinen 2004, 50). Työnkuva on muuttunut ja muuttuu jatkuvasti, koska opettajien odotetaan kehittävän eheää oppimispolkua mm. opetussuunnitelmassa olevien aihekokonaisuuksien kautta moniammatillisena työskentelynä sekä omassa työyhteisössä että monimuotoisesti koulun ulkopuolella (Loukola 2006). Meren (2005) mukaan opettajat pitävät yhtenäisessä perusopetuksessa uhkatekijöinä mm. seuraavia asioita: opettajaryhmien erilainen valinta, erilainen koulutus, työtapojen ja toimintakulttuurien erilaisuudet, toistensa arvostamisen puuttuminen, luokanopettajien aineenhallintaan liittyvä alemmuudentunne, kasvattamisen painottaminen opettamisen kustannuksella, oppiainekohtaisten tulosten heikkeneminen ja osaamattomuus kohdata eri-ikäisiä oppijoita. Mahdollisuuksina opettajat kokevat esim. opetussuunnitelman toteuttamisen jatkumon, kaikkien opettajien vahvuuksien paremman hyödyntämisen, toimenkuvien laajentamisen, opettajan työn rikastumisen, opiskelun ja oppimisen tukemisen, oppilaiden sosiaalisen pääoman johdonmukaisemman kartuttamisen ja voimavarojen hyödyntämisen, todellisen integraation ja inklusion tavoittelemisen, oppimisvaikeuksien tunnistamisen ja käsittelemisen, yhteisten pelisääntöjen luomisen koko kouluyhteisölle, sekä katkeamattoman koulukasvatuksen jatkumisen. (Meri 2005, 254.)

Kirsi Pyhältö ja Tuija Soini luennoivat yhtenäisen perusopetuksen toteutumisesta vuoden 2006 yhtenäiskouluseminaarissa Rovaniemellä kertoen tutkimusryhmänsä keskeneräisestä tutkimusraportista. Opettajien ilmaisemia kehityshaasteita yhtenäisessä perusopetuksessa ovat heidän mukaansa mm. erilaisten oppilaiden huomioiminen ja tukeminen, oppilaisiin keskittyminen, asenteet, opettajien tuki, tavallisen arjen löytyminen sekä työrauha. Rehtoreiden mielestä haastellista on kehityksen eteenpäin vieminen kiireen keskellä, ennakkoluulojen karsiminen, yhteisen toimintakulttuurin luominen, yhteishengen luominen sekä mahdolliset uhkavat koulujen yhdistymisestä. Sivistystoimenjohtajat taas kantavat huolta mm. taloudellisista asioista, peruskoulun opettajuutta koskevasta ajattelusta, opettajankoulutuksesta sekä valtioneuvoston perusopetuspolitiikasta. Näyttää siltä, että yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen on käynnistynyt monissa kouluissa ja käsitys yhtenäisestä perusopetuksesta on monilla jo melko jäsentynyt. Keinot toteuttaa ja saavuttaa tavoite kuitenkin puuttuvat vielä, mutta tämä on tyypillistä muutoksen prosessille. Tutkijat pitävät systeemisyttä ja prosessia kehityksen

haasteena: peruskoulun kehittämisessä on kyse oppimisesta ja sen ohjaamisesta koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Prosessi tulisi ymmärtää ja keskittyä siihen, miten prosessia voisi ohjata. Tutkijat esittävätkin, että eheään oppimispolkuun päästään ihmettelyn, jäsentämisen, konkretisoinnin ja reflektion kautta. (Pyhälto & Soini 2006.)

## 2.2 Mikä on yhtenäinen peruskoulu?

Yhtenäinen peruskoulu voidaan toteuttaa usealla tavalla. Koulun kehittämistyössä malleiksi ovat muotoutuneet toiminnallisesti yhtenäinen peruskoulu, hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu, luokka-asteittain vähitellen kasvava yhtenäinen peruskoulu ja kokonaan yhtenäinen peruskoulu. Yhtenäistä peruskoulua säätelevät opetussuunnitelma, opettajuus, rehtorius, toimintakulttuuri sekä oppilaiden kokemukset. Kokonaan yhtenäisessä peruskoulussa voidaan siis toteuttaa myös esiopetusta koulun hallinnon alaisena. (Pietarinen 2004, 49; Pietilä 2004.) Yhtenäisessä peruskoulussa koulun henkilöstö koko perusopetuksen osalta työskentelee saman rehtorin alaisuudessa (Yhtenäiset peruskoulut yleistyvät 2006).

Yhtenäisestä peruskoulusta käytetään myös termiä yhtenäiskoulu, onhan Suomessa toimivan verkostonkin nimi Suomen yhtenäiskouluverkosto (Syve ry). Yhtenäiskoulu ei kuitenkaan terminä ole selkeä. Koulutusjärjestelmistä puhuttaessa on vakiintunut käsite yhtenäiskoulu ja sen vastaparina rinnakkaiskoulu, kansainvälisessä keskustelussa voidaan puhua suomalaisesta peruskoulujärjestelmästä yhtenäiskouluna, jossa koko ikäluokka opiskelee. Rinnakkaiskoulujärjestelmä tunnetaan Suomessa parhaiten aikaisemmin toteutuneesta kansa- ja oppikoulusta. (OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta, 5.) Yhtenäiskoululla voidaan siis tarkoittaa 1960-1970 luvulla toimeenpantua peruskoulu-uudistuksen tuomaa koulua, joka teki kansakoulusta koko kansan koulun. Tuolloin yhtenäisyydellä viitattiin koulutuksellisen ja yhteiskunnallisen tasa-arvon lisäämiseen; kaikkien kansanluokkien lapset kävivät samaa koulua ja esimerkiksi yläasteen tasokursseista luovuttiin. (ks. Rinne 2001, 127.) Sekaannuksen välttämiseksi tässä tutkimuksessa pyritään käyttämään termiä yhtenäinen peruskoulu ja sen lyhennettä YPK. Termiä yhtenäiskoulu käytetään vain viitattaessa Suomen yhtenäiskouluverkostoon (Syve ry).

Meren (2005) mukaan yhtenäisen peruskoulun merkitykset voidaan luokitella neljään kategoriaan: 1) oppivan opiskelun ja oppimisen näkökulma, 2) koulukasvatuksen tavoitteita edistävä kehityspsykologinen näkökulma, 3) yhtenäisen yhteistyön näkökulma ja 4) opettajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulma. Oppivan opiskelun ja oppimisen näkökulma sisältää opetussuunnitelman kehittämisen kaikille oppiville yhteiseksi opiskelun ja oppimisen poluksi, oppimistavoitteiden ja -tulosten jatkuvan seuraamisen sekä oppivien yksilöllisten tarpeiden jatkuvan huomioimisen. Kehityspsykologisesta näkökulmasta seurataan oppilaan kasvua, hyödynnetään oppilaantuntemusta ja myös yhteinen kasvatusote mahdollistuu. Yhtenäisen yhteistyön näkökulmaa kuvaavat yhteinen opiskelu- ja oppimisympäristö, yksi yhteinen opettajakunta, yhteinen pedagoginen johto, yhteiset pelisäännöt ja yhteinen toimintakulttuuri. Opettajan ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulma sisältää opettajien välisen yhteistyön, tiimiorganisoitumisen, vuorovaikutuksen lisääntymisen ja

sosiaalisten taitojen kehittymisen sekä opettajuuden uudelleenmäärittelyn: jokainen opettaja on kasvattaja ja oppiva. (Meri 2005, 254-255; ks. myös Pietarinen 2004, 49.)

Yhtenäisessä peruskoulussa käytetään paljon ns. ristiinopetusta. Ristiinopetus tarkoittaa sitä, että opettajat opettavat yli ainealojen sekä ala- että yläkoulussa. Aineenopettajat voivat opettaa alakoululaisia ja luokanopettajat vastaavasti yläkoululaisia. Näin opettajien erityisosaamista voi hyödyntää hyvin. (Ojanen ja Pasma 2005.) OAJ kuitenkin painottaa, että peruskoulussa opetuksen järjestämisessä tulee noudattaa pääsääntöä eli opetus vuosiluokilla 1-6 on luokanopetusta ja vuosiluokilla 7-9 on aineenopetusta. Poikkeaminen pääsäännöstä on kuitenkin mahdollista, jos sille on olemassa pedagogiset perustelut. (OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006, 6.) Ristiinopetuksen myötä opettajasta on alettu käyttää uusia käsitteitä, esim. Meri (2005, 253-264) käyttää termiä perusopetuksen opettajuus tarkoittaessaan sellaista opettajaa, joka voi toimia alaluokilla kaikkien aineiden opettajana, luokanopettajana ja myös koko perusopetuksen ajan yhden aineen opettajana. Pyhälä ym. (2005, 61) käyttävät käsitettä yhtenäisen peruskoulun opettaja pohtiessaan uudenlaisen opettajan asiantuntijuuden oppimisen edellytyksiä peruskoulu- ja opettajankoulutuskonteksteissa.

Lasten ja nuorten oppimisen tarpeet ja ongelmat pysyvät samoina luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Oppiminen on jatkumo, jonka toimintaedellytyksenä on perättäisten vaiheiden tavoitteiden ja toimintatapojen riittävä yhdenmukaisuus. (Väljærvi 2005, 115.) Yhtenäisen perusopetuksen jatkumo-ajattelua pyritään määrittelemään nivelvaiheiden avulla. Nivelvaiheilla tarkoitetaan peruskoulun kehittämistyössä oppilaan peruskoulussa kohtaamia siirtymiä. Yhtenäisen perusopetuksen alkuvaiheista saakka yksi peruskoulun rakenteen tärkeimmistä kehittämistavoitteista onkin ollut luokka-asteiden välisten nivelkohtien toiminnallinen kehittäminen. Jatkumo-ajattelussa oppilaan oppimispolkua kannustetaan kehitettäväksi oppilaan yksilöllisen opiskeluhistorian tiedostamisen, kouluvuosien kehitysvaiheiden tunnistamisen sekä siirtymävaiheisiin kytkeytyvien oppimisympäristöllisten muutosten näkökulmasta. Pietarisen (2005) mielestä oppilaan tukeminen siirtymiä varten voisi olla kouluyhteisön herkkyyttä ennakoita, havaita ja ratkaista oppilaiden kohtaamia haasteita eri nivelvaiheissa eli kyseessä on koulun pedagoginen kehittämistehtävä. Perusopetuksen yhtenäisyys ei siis pelkästään rakenteita yhdistämällä voi tukea erilaisia siirtymiä. Nivelämisen ohella tärkeänä on pidetty luonnollisesti oppilaiden suoriutumista. Peruskoulujärjestelmän aikana yhtenäisen perusopetuksen ydinajatus on kuitenkin laajentunut edellä mainittujen asioiden tarkastelusta yhtenäisen peruskouluorganisaation kehittämiseen ja laaja-alaisen opettajuuden kysymyksiin. (Pietarinen 2005; Pietarinen 2004, 48.)

### **2.2.1 Etuja ja haittoja käytännössä**

Mitä muutos yhtenäiseen peruskouluun sitten merkitsee? Mitä hyötyä uudesta järjestelmästä on? Ojanen & Pasma (2005) luennoivat yhtenäiskouluseminaarissa Vantaalla yhtenäisen peruskoulun johtamisesta ja toivat mielestäni erittäin kattavasti esille, mitä yhtenäinen peruskoulu käytännössä on. He pohtivat mm. hallinnollisia ja jatkuvuutta koskevia etuja ja haittoja se-

kä yhteisten opettajien käytön mahdollisuuksia, yhteistyötä eri-ikäisten oppilaiden välillä ja yhtenäisen peruskoulun koulukulttuuria.

Ojanen ja Pasma (2005) näkevät myös hallinnossa pitkän oppimispolun ja jatkuvuuden, jotka tukevat yhtenäisen toimintakulttuurin syntymistä ja parantavat tiedonkulkua. Laajemmat resurssit mahdollistavat jaetun johtajuuden, jolloin päästään parempaan asiantuntijuuteen lasten kannalta; osaaminen ja suunnittelu lisääntyvät. Osa-aikainen erityisopetus voi olla joustavampaa ja oppilashuoltotyö pitkäjännitteisempää ja yhtenäisempää. Kun talousraami ja kykypotentiaali ovat laajempia kuin ennen, mahdollistuu uudenlainen ja tehokkaampi hallintomallin käyttö, johtajuuden merkitys siis korostuu. Muita hallinnollisia etuja Ojaseen ja Pasmaan mukaan ovat opettajien suunnitelmallinen täydennyskoulutus ja kaksoispätevyys, sekä huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön helpottuminen. Hallinnollisia haittoja taas voivat olla byrokratian lisääntyminen, virkaehtosopimuksen epäoikeudenmukaisuus, joustamattomuus ja sen tuoma eriarvoisuus, tiedonkulun haasteellisuus, koulun rehtorin kohtuuttoman suuri vastuu, vertaiskulttuurien yhdistämisen vaikeus sekä muutosvastarinta.

Ojanen ja Pasma ovat huomanneet, että jatkuvuuden tuomia positiivisia asioita ovat mm. parantunut oppilaantuntemus sekä oppilaan koko perheen ja opettajan välinen tuntemus, jolloin luottamus lisääntyy. Nivelvaiheen poistuminen auttaa oppilasta myös oppimaan oppimisessa, koska sama, tuttu, yhtenäinen toimintakulttuuri säilyy ja erityisopetuksen tukiverkko pysyy samana. Opettajien työllisyys voidaan turvata paremmin ja työn vaihtelevuus lisääntyy. Aineenopettajat ja luokanopettajat voivat antaa toisilleen paljon tiedollista ja taidollista tukea. Opettajan työtä helpottaa myös se, että kaikki koulun tilat ja samalla paremmat välineet ovat käytössä. Jatkuvuuden ongelmina voivat olla pidempikestoiset ihmishuone-ongelmat, lukujärjestysongelmat, tilaongelmat ja pirstaleisuuden lisääntyminen. Lisäksi luokanopettajat voivat joutua luopumaan kokonaisopetuksesta ja heille voi tulla hyppytunteja. Luokanopettajat ja aineenopettajat voivat myös kokea yhteistyön ns. erilaisen opettajuuden yhteentörmäyksenä tai opetusvelvollisuudet epäoikeudenmukaisiksi. Lisäksi on syytä pohtia, vaikuttaako isompien huono esimerkki pienempiin oppilaisiin, kokevatko yläkoululaiset valvonnan liian tiukaksi ja opettaako uusi koulumuoto tarpeeksi itsenäisyyteen. (Emt.)

Yhteisten opettajien käytössä Ojanen ja Pasma näkevät paljon mahdollisuuksia. Kun koulussa on joustava ristiinopetus, erityisosaamista voi hyödyntää hyvin, ja erityistiloja käyttää yhteisesti. Oppilaantuntemus ja saattaen vaihtaminen parantuvat, sekä tiimien toiminta ja erityisopetus tehostuvat. Ristiinopettaminen voi motivoida opettajia kouluttautumaan lisää. Lisäksi mm. rekrytointi parantuu ja aineenopettajien käyttö esim. kielissä mahdollistuu. Vaikka yhteisten opettajien käytössä on paljon mahdollisuuksia, voidaan asiassa nähdä myös ongelmia. Virkaehtosopimuksen tuomat esteet vaikuttavat palkkauksen eriarvoisuuteen, ja pelot oman palkan pienemisestä haittaavat osaa opettajista. Kuntien eriarvoisuus korostuu riippuen siitä, ovatko sopimukset paikallisia vai ei. Lisäksi aineenopettajilla voi olla pelkoa kohdata pieniä oppilaita. Laaja-alainen opettaminen tuo haastetta myös opettajankoulutukseen. (Emt.)

Yhteistyö eri-ikäisten oppilaiden välillä tuo mukanaan Ojaseen ja Pasmaan mukaan erityisesti positiivisia asioita. Opettajien ja aikuisten on luotava puitteet yhteistyölle, ja rehtorien asenne

asiaan on ratkaisevan tärkeä yhteistyön mahdollistajana. Oppilaiden välinen yhteistyö voi olla esimerkiksi tuki- tai kummioppilastoimintaa, oppilaskuntatoimintaa myös alaluokille. Työpajoissa ja teemapäivinä isot voivat ohjata pienempiä, samoin kuin järjestää välituntiohjelmia. Yhteiset tilaisuudet antavat oppilaille yhteistyömahdollisuuksia ja juhlakulttuuri kehittyy yhtenäisemmäksi. Koko koulun kasvatusvastuuseen kuuluu isompien oppilaiden malli ja esimerkki; jopa aikuisten on omaksuttava uusia käyttäytymismalleja. Kokonaisuus muodostuu pienistä teoista ja se vaatii suurta yhteisöllisyyttä. Onnistuessaan yhteisöllisyys lisää turvallisuudentunnetta sekä yleistä rauhallisuutta, hyviä tapoja ja toisen huomioon ottamista. Tällaiselle koulukulttuurille on varattava aikaa kehittyä. Rehtori vastaa toimintakulttuurin muodostumisesta, ja tärkeää on tietyt, yhteiset pelisäännöt, joiden takana kaikki opettajat seisovat. Kulttuurin kehittymiselle on tärkeää myös yhteinen henkilökunnan tila, joka on varmasti omalta osaltaan edesauttamassa opettajan mahdollisuutta kehittyä ammatissaan ja lisää keskustelua koulun sisällä. Yhtenäisen peruskoulun kulttuurissa oppilaiden ja opettajien välillä on aiempaa kiinteämpi yhteistyö. Ongelmina voidaan kuitenkin kokea mm. eri-ikäisten lasten vanhempien toiveiden ristiriitaisuus, kaipuu entiseen malliin, aikapula sekä koulutukselliset haasteet. Rekrytointi vaatii huolellista paneutumista ja arkityön työryhmät tai -parit muuttavat toimintakulttuuria. (Emt.)

Yhtenäisessä peruskoulussa on paljon hyviä puolia, kuten esimerkiksi vuoden 2004 Yhtenäiskouluseminaarissa Lempäälässä tuli esille. Kyseisestä seminaarista jäi kuitenkin yksi keskustelua herättänyt asia negatiivisena mieleen: palkkaus. Palkkauksessa ilmenee eriarvoisuutta: luokanopettaja saa vähemmän palkkaa kuin aineenopettaja, vaikka he kumpikin opettaisivat samalle oppilasryhmälle. OAJ:n tavoitteena on kuitenkin saada valtakunnalliseen opetusalan työ- ja virkaehtosopimukseen määräyksiä, jotka tukevat yhtenäisten peruskoulujen opettajia; lisääntyvää työmäärää ei ole riittävästi otettu huomioon palkkauksessa, vaikka työskentely yhtenäisessä perusopetuksessa lisää merkittävästi tehtävien vaativuutta (OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006, 13-14).

### **2.2.2 Suomen yhtenäiskouluverkosto – Syve ry**

Suomen yhtenäiskouluverkosto, Syve ry, on yhdistys, joka on luotu tukemaan kouluja, edesauttamaan yhtenäiskoulujen syntymistä ja vaikuttamaan yhtenäiskoulujen olosuhteisiin. Yhdistyksen jäseneksi voivat liittyä yhtenäiseen perusopetukseen kuuluvan tai siihen tähtäävän koulun rehtorit, apulaisrehtorit, vararehtorit tai vastaavassa tehtävässä toimivat henkilöt, jotka hyväksyvät yhdistyksen tarkoituksen ja säännöt. Jäsentensä kautta yhdistys muodostaa koulujen verkoston. Verkosto käyttää puhekielestä tuttua termiä yhtenäiskoulu tarkoittaessaan yhtenäistä peruskoulua. Yhdistys haluaa edistää yhtenäisen perusopetuksen toteuttamista Suomessa lisäämällä yhteistyötä koulujen välillä sekä niiden rehtorien ja opettajien keskuudessa. Se haluaa luoda edellytyksiä koulujen toiminnalliseen ja pedagogiseen kehittämiseen sekä vaikuttaa rehtoreiden ja opettajien työsuhteen ehtoihin, kuten myös opettajien koulutukseen liittyviin kehittämistarpeisiin. Verkoston internet-sivuilta saa tietoa mm. tapahtumista ja verkostoon kuuluvista jäsenkouluista. (Tanttu 2005, 112-113.)

Suomen yhtenäiskouluverkoston perustamiskokous pidettiin Helsingissä 23.1.2004 Educa-messujen yhteydessä. Kokouksessa oli läsnä 47 rehtoria ympäri Suomea. Läsnäolijat allekirjoittivat perustamiskirjan, jonka pohjalta tapahtui verkoston rekisteröinti. (Suomen yhtenäiskouluverkoston verkkosivut 2006.) Verkoston syntymiseen vaikutti muutosjohtamisen yksinäisyys. Verkoston perustajajäsen, mikkeliiläinen rehtori Kimmo Tantt (2005, 112) kertoo, että hänelle ja kollega Pekka Ojaselle heräsi ajatus, että muutokseen väsyneet ja yksinäiset rehtorit olisi saatava yhteen ja tukemaan toisiaan. Toinen syy verkoston perustamiselle oli vilpittön huoli Suomen yhtenäiskoulujen tilasta, työtekijöiden jaksamisesta sekä henkilökunnan oikeudenmukaisesta kohtelusta. Opettaja-lehden ilmoituksen perusteella kutsuttiin koolle kiinnostuneita ensimmäiseen kokoontumiseen Educa-messuille 2003, jonka seurauksena syntyi verkoston suunnittelusta ja koordinoimisesta vastaava alueellisesti tasapuolinen johtoryhmä. Nopean ja määrätietoisen työn tuloksena syntyi ensimmäinen yhtenäiskouluseminaari Mikkeliin lokakuussa 2003, ja seuraavan vuoden alussa allekirjoitettiin perustamiskirja. (Tanttu 2005, 112-113.)

Yhtenäiskouluverkosto on kasvattanut suosiotaan ja tullut tunnetuksi erityisesti yhtenäiskouluseminaarien kautta. Syve ry järjestää Opetushallituksen kanssa vuosittain kaksipäiväisen valtakunnallisen yhtenäiskouluseminaarin, joka kerää yhteen satoja opettajia eri puolilta Suomea. Vuoden 2006 Rovaniemen seminaarin suosiosta kertoo mm. niin runsas ennakkoilmoittautuneiden määrä, että tapahtumaa varten jouduttiin etsimään isommat tilat. Verkosto järjestää seminaarin lisäksi paljon muutakin toimintaa, esimerkiksi johtoryhmille suunnattuja koulutustapahtumia eri yhteistyökumppaneiden kanssa sekä muita tapahtumia jäsenkouluilleen. (Tanttu 2005, 113; Suomen yhtenäiskouluverkoston verkkosivut 2006.)

Syve ry pääsee seuraamaan aitiopaikalta Suomen koululaitoksen kehitystä yhtenäiseen perusopetukseen, koska verkoston hallituksen jäseniä on mukana Opetushallituksen hankkeen ohjauksessa. Tulevaisuus näyttää, onko verkostolle tarvetta, kun yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen on jo tapahtunut. (Tanttu 2005, 113-114.) Itse luulin, että verkostolle on tarvetta myös tulevaisuudessa, esimerkiksi tiedonjakajana, koska kaikki eivät ole peruskoulun hallinnollisen yhdistymisen kannalla omassa kunnassaan (ks. Halinen 2006; Henriksson 2006). Vaikka yhtenäisten peruskoulujen määrä onkin kasvussa, läheskään kaikki koulut eivät tule olemaan 1-9 luokallisia peruskouluja. Koulujen yhdistäminen on aina haastavaa, eikä kaikilla ole rahkeita siihen. Olisi hyvä, että ainakin ne opettajat, jotka työskentelevät samassa koulurakennuksessa alakoululaisten ja yläkoululaisten kanssa, pääsisivät vaihtamaan ajatuksia verkostossa jatkossakin. Toisaalta, yhtenäiskouluverkostosta voi saada tietoa myös yhtenäisestä perusopetuksesta, joka kuuluu kaikille. Syve:n ansiosta yhtenäisyyden pohdintaan on saatu mukaan monia opettajia (Halinen 2006). Syksyisin järjestetyt valtakunnalliset yhtenäiskouluseminaarit ovat saaneet liikkeelle satoja opettajia, joten tapahtuman jatkuminen olisi suotavaa. Verkostoitumisesta on ollut hyötyä myös tässä tutkimuksessa: liseniaatintyöni tutkimushenkilöt on saatu mukaan Suomen yhtenäiskouluverkostoon kuuluvilta kouluilta.



## 2.3 Katsaus peruskoulun historiaan

Sahlberg (1998, 18-19) on hahmottanut kouluinstituution kehitystä kolmen kehitysvaiheen kautta: ensimmäinen koulu oli maatalousyhteiskunnan koulu ja toinen koulu peruskoulu, johon kytkeytyi toisen asteen koulutus. Kolmas koulu on tulevaisuuden koulu, opettajien ja oppilaiden muodostama oppiva yhteisö, joka sopeutuu aktiivisesti informaation hallitsemaan ympäristöön ja auttaa siellä toimivia yksilöitä vaikuttamaan elämänsä kulkuun. (Sahlberg 1998, 18-19.)

Vuonna 1957 R. H. Oittisen puheenjohtamalla toiminut Kouluohjelmakomitea pani alulle peruskoulun syntyyn johtaneen kehityksen. Koulujärjestelmäkomitea puheenjohtajanaan Yrjö Ruutu oli tosin tehnyt jo aiemmin 1948 ehdotuksen yhtenäiskoulujärjestelmän luomisesta. Kouluohjelmakomitean mietinnössä ehdotettiin yhdeksänvuotista yhtenäiskoulua. Eduskunta otti asian käsittelyyn vuonna 1963, jonka seurauksena valtioneuvosto asetti Peruskoulukomitean tutkimaan yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymistä. Vuoden 1965 komiteamietinnössä ehdotettiin ala- ja yläasteesta muodostuvaa yhdeksänvuotista yhtenäiskoulutyypistä peruskoulua. 26.7.1968 annettiin laki koulujärjestelmän perusteista, jonka lähtökohtana oli yhtenäinen peruskoulu. Lähtökohtana tuolloin ei siis ollut jako ala- ja yläasteisiin; tilanteeseen päädyttiin poliittisena kompromissina ja yhdeksänvuotinen peruskouluun päästiin koko maassa vuosina 1972-1977. Taustalla olivat esimerkiksi entisten koulujen rakenteelliset erilaisuudet ja peruskoulun sisälle jäi elämään perinteinen kansakoulu- ja oppikoulujako. Lain mukaan ala-asteen muodosti kuusi alinta luokkaa, joissa kaikkien oppilaiden opetus oli pääasiassa samansisältöistä. Kolmen ylimmän luokan yläasteella oli kaikille yhteisten aineiden lisäksi valinnaisia aineita, myös tuntimäärät voivat olla eri laajuisia. (Halinen & Pietilä 2005, 95-97; Tanttu 2005, 109.)

Peruskoulu-uudistus merkitsi siirtymistä rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun, mikä tarkoitti sitä, ettei kunnallisen peruskoulun rinnalle jäänyt yksityistä koululaitosta. Yhtenäinen rakenne edellytti myös, ettei peruskoulun sisäinen pedagoginen rakenne toiminut oppilaita valikoivasti ja jo aikaisessa vaiheessa eriarvoisiin jatko-opintoihin ohjaamassa. (Aho 2000, 20.) Peruskoulun yhtenäisyyttä tarkasteltiin alkuvaiheessa yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta eli haluttiin taata kaikille lapsille samanlaiset mahdollisuudet koulun käyntiin perheen sosiaalisesta ja taloudellisesta asemasta riippumatta. Yhtenäisyys ei siis näkynyt niinkään opetuksellisena eheytenä tai oppimiseen ja koulun toimintakulttuuriin liittyvänä asiana. Kansakoulu-oppikoulu perinne näkyi vielä mm. opetussuunnitelmassa, opettajakunnan rakenteessa ja peruskoulun astejaossa. 80-luvulla peruskoululaki uudistettiin, annettiin peruskouluasetus, valtioneuvosto päätti tuntijaosta ja syntyi uudet Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Vuoden 1985 opetussuunnitelmalla haettiin yhtenäisyyttä eri kunnissa ja korostettiin tavoitteiden selkeän määrittelyn merkitystä; kunnat velvoitettiin laatimaan ja kehittämään opetussuunnitelmaa. (Halinen & Pietilä 2005, 97-98.)

1990-luvun alussa annettiin kunnille vielä suurempi vastuu ja päätösvalta opetuksen järjestämisessä ja opetussuunnitelman laatimisessa. Tuntijako uudistettiin 1993 ja opetussuunnitelmaa haluttiin keventää määrittelemällä kansallisesti vain peruslinjat. Vuorovaikutteisuuden ja

aktiivisuuden korostaminen tulivat valloilleen oppimiskäsityksen muutoksen mukana. Opetussuunnitelman perusteita ryhdyttiin uudistamaan Akvaariokokeiluilla, jota seurasi jatkovaiheena Akvaarioprojekti. Kokeiluissa syntyi uudenlainen toimintakulttuuri, jossa opetustoimen eri tasot, koulu, kunta ja kansallinen taso, toimivat tiiviissä vuorovaikutuksessa. Kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat osoittautuivat merkittäviksi askeliksi kohti perusopetuksen yhtenäisyyttä opettajien tiiviimmän vuoropuhelun ja yhteistyön kautta; pyrkimyksenä oli tehdä yhdessä koko koulun opetussuunnitelmaa eikä pelkkiä oppiaineiden opetussuunnitelmia. Akvaarioprojekti veti mukaan valtavan määrän kouluja ja vahvasti verkostoitumista. 1994 Opetushallitus käynnisti vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen kehittämishankkeen, josta saatiin myönteisiä tuloksia ja joka vaikutti osaltaan siihen, että vuonna 1998 perusopetusasetukseen tuli säännös, jonka mukaan oppilas voi edetä oman opinto-ohjelman mukaisesti tarvittaessa. Tämä loi pohjaa 2000-luvun uudenlaisen oppimispolun joustavuutta ja eheyttä koskevalle ajattelulle. Vuosina 1997-2000 opetusministeriö ja Opetushallitus toteuttivat Peruskoulun sisällön ja rakenteen kehittämishankkeen (SIRA), jota seurasivat muut tutkimushankkeet, jotka tutkivat yhtenäisen peruskoulun työtä ja kehitystä käytännössä. (Halinen & Pietilä 2005, 98-103.)

Yhtenäinen perusopetus toteutui opetussuunnitelmallisesti kaikissa peruskouluissa viimeistään 1.8.2006, vaikka opetuksen yhtenäistymisen suuntaan oli monessa kunnassa menty jo muutaman vuoden ajan ennen sitä; ensimmäiset koulut aloittivat siis kokeiluluvun 90-luvulla. (Yhtenäiset peruskoulut yleistyvät 2006; Ängeslevä 2005, 8.) Yhtenäisen perusopetuksen kehittämistä pitäisi tukea jatkuvasti samanaikaisella arvioinnilla ja tutkimuksella, toivoo OAJ:n erityisasiantuntija Riitta Sarras (Ängeslevä 2005, 9). Kunnat tukevat koulujaan yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä eri tavoin, esimerkiksi budjetoimalla varoja koulutukseen, mahdollistamalla työryhmien ja asiantuntijoiden tapaamisia koulupäivän aikana, osoittamalla huojennusta koulun johtajille ja rehtoreille suunnittelutyötä varten, varaamalla koululle ylimääräisiä tuntiresursseja tai muuta lisärahoitusta opettajille oppituntien ulkopuolelle tähtäävää suunnittelutyötä varten tai jopa irrottamalla erillisen kehittämismäärärahan alueellista yhteistyötä varten. Yhteistyö kunnissa koulujenkin välillä on lisääntynyt: yhtenäisten peruskoulujen rinnalla on tavallista, että kunnissa lähekkäin sijaitsevat kouluyksiköt pitävät yhdessä huolta opetuksen yhtenäisyydestä. Opetushallitus tukee kuntia ja kouluja yhtenäisen perusopetuksen kehittämisessä, sekä mm. järjestää yhteistyössä Suomen yhtenäiskouluverkoston kanssa vuotuisen yhtenäiskouluseminaarin (Yhtenäiset peruskoulut yleistyvät 2006). Vuonna 2003 käynnistyi Opetushallituksen yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke, jonka tarkoituksena on edistää yhtenäisen perusopetuksen toteutumista tutkimalla perusopetuksen käytännön järjestelyitä kouluissa seuraten kehittämistyöhön liittyvää kunnan ja koulun välistä vuorovaikutusta (Yhtenäiset peruskoulut yleistyvät 2006).

Sarraksen mielestä yhtenäistämisen keinoissa ei saa mennä liian pitkälle. Tästä on esimerkkinä koulujen lakkauttaminen, mikä luo turvattomuutta opettajille töiden vähenemisen pelossa. (Ängeslevä 2005, 9.) Yhtenäisten peruskoulujen perustaminen voi siis merkitä monissa kunnissa myös säästötoimenpidettä, kun kyläkouluja lakkautetaan ja keskitetään palvelut yhteen isoon yksikköön. Toisaalta joissakin kunnissa muutoksen edistymistä estää juuri halu säilyttää pienten oppilaiden lyhyet koulumatkat ja pienet kouluyhteisöt, sekä

tilakysymykset. Valtaosassa kunnista on kuitenkin edelleen 1-6 -luokkien ja 7-9 -luokkien koulut omissa yksiköissään, koska perinne ylläpitää jo olemassaolevaa rakennetta. Perinteistä on myös tiukka jako luokanopettajiin ja aineenopettajiin. (Henriksson 2005.) Välijärven (2005, 115) mukaan peruskoulun ala- ja yläluokkien raja näyttää edelleen olevan myös kulttuurinen muuri, joka vaikeuttaa kommunikointia luokan- ja aineenopettajien välillä.

Mielestäni koulujen yhtenäistämässä tulee ajatella oppilasta ja pedagogista kehittämistä eli lähtökohtana ei saa olla taloudellinen säästö (vrt. OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006, 11). Pidän hyvänä asiana sitä, että kunnat saavat päättää itse, yhdistävätkö kouluja vai ei. Luulisin, että on aivan tapauskohtaista, toimiiko yhdistäminen käytännössä, joten sitä kannattaa pohtia tarkkaan ennen hätiköityjä päätöksiä pikkukoulujen lakkauttamisista. Luulisin, että kyläkoulujen säilyttäminen on yleensä positiivinen asia pienimpien oppilaiden kannalta ajatellen tuttua ympäristöä, koulumatkoja, välituntileikkejä ja opetusryhmien kokoa; oppilas saa pienemmässä ryhmässä ajallisesti enemmän huomiota opettajalta ja oppiminen voi olla tehokkaampaa. Toisaalta nivelvaihe eli siirtyminen isoon kouluun alimpien luokkien jälkeen voi tuntua oppilaasta hankalalta. On puhuttu myös ns. säästöintegraatiosta; koko luokan työrauha voi häiriintyä esimerkiksi silloin, jos isossa luokassa on tietynlaisia erityistä tukea vaativia oppilaita ilman henkilökohtaisia avustajia. Oppilaan näkökulmasta ajateltuna yhtenäisessä koulussa voi onneksi olla paljon positiivisia puolia, kuten esim. Ojanen ja Pasma toivat esille vuoden 2005 yhtenäiskouluseminaarissa. Eri-ikäisten oppilaiden välillä voi olla motivoivaa yhteistyötä ja yhteisöllisyys voi lisätä turvallisuudentunnetta ja rauhallista oppimisympäristöä. Nivelvaihe on helpompi käydä läpi yhtenäisen toimintakulttuurin ja erityisopetuksen tukiverkon säilyessä, kun oppilas siirtyy yläluokille. Oppilas saa ehkä asiantuntevampaa apua ongelmiinsa, kun niihin osataan puuttua entistä paremmin lisääntyneen oppilaantuntemuksen ansiosta. Oppilaan luottamus opettajaan lisääntyy opettajan tehdessä pitkäkestoista yhteistyötä huoltajien kanssa. Mielestäni yhtenäinen peruskoulu voi olla oppilaan kannalta oikein hyvä asia, jos yhtenäisyyden idea todella toteutuu koululla oikealla tavalla käytännössä.

## 2.4 Musiikki oppiaineena

Millainen on sitten musiikin rooli oppiaineena peruskoulussa? Musiikki tunnettiin kouluissa ennen laulu-nimisenä oppiaineena. Laulamista pidettiin tärkeänä viitaten sekä kristinuskoon että isänmaallisiin arvoihin. Uno Cygnaeus korosti laulun yleissivistävää vaikutusta ja luonnehti musiikin opetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi persoonallisuuden kehittämisen; laulamaan opeteltiin paitsi tulevaisuutta varten, myös koulussa mielen virkistykseksi. Musiikinopetus sisälsi aina 1950-luvulle asti pääasiassa laulamista, jonka jälkeen on otettu opetukseen mukaan soittamista, kuuntelua, liikuntaa ja luovuutta edistäviä harjoituksia. Peruskoulun opetussuunnitelmassa 70-luvulla musiikkia pidettiin esteettisen kasvatuksen osa-alueena, nykyisin puhutaan taidekasvatuksesta. (Vesioja 2006, 13.) Musiikkikasvatus sisältää musisoimisen, musiikin kuuntelun ja oppimisen sekä myös ns. asiatiedon opettamisen ja oppimisen koskien esimerkiksi musiikin tekemistä, kuuntelemista, musiikin historiaa ja musiikin teoriaa. Musiikkikasvatus voidaan nähdä kahdella tavalla: sen tarkoituksena on opettaa tai oppia joko tähtäämään harrastuneisuuteen tai valmistautumaan musiikkiin liittyvää

ammattia varten. Musiikin avulla tapahtuva kasvatus voi toimia päämääränä tai välineenä haluttuihin tavoitteisiin. (Elliott 1995, 12-13.)

Monessa suomalaisessa koulussa musiikinopetukselle asetetut tavoitteet nojaavat esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofioihin; yksittäinen opettaja voi muodostaa oman käsityksensä musiikista ja musiikkikasvatuksesta moniin eri filosofeihin pohjautuen (ks. Kauppinen 1999, 75-82). Aikaisemmin on ollut valloillaan käsitys esteettisestä musiikkikasvatuksesta, jota ovat edustaneet mm. Bennett Reimer ja Keith Swanwick. David J. Elliottin ja Thomas A. Regelskin myötä on levinnyt praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia. (McCarthy & Goble 2002, 19-26.) Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia painottaa taiteellisten kvaliteettien merkitystä ja kokemista, elämänlaadun rikastamista tunnekokemusten avulla, taiteellisen herkkyyden ja vastaanottokyvyn kehittämistä säveltaidetta kohtaan sekä tunteiden kasvatusta. Praksiaalisen eli toiminnallisen musiikkikasvatuksen tavoitteita taas ovat henkinen kasvu, itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistuminen, ilon ja nautinnon kokeminen sekä oppilaan muusikkouden kehittäminen progressiivisen musiikillisen ongelmanratkaisun avulla. (Vesioja 2006, 32.) Esteettisessä musiikkikasvatuksessa musiikki nähdään siis teoksina, kun taas praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa Elliottin mukaan musiikki on monimuotoista inhimillistä käytäntöä, jossa musiikin tekeminen ja kuuntelu kytkeytyvät toisiinsa. Esteettisessä näkemyksessä musiikin kanssa tapahtuvat vuorovaikutuksen päämääränä on musiikin kokeminen, jonka tärkeänä välineenä on kuuntelu. Praksiaalisen musiikkikasvatuksen ideana on tehdä itse musisoinnista oppimisprosessin keskipiste, koska Elliott pitää optimaalisena kokemuksena ilon ja tyytyväisyyden tunnetta. Esteettinen musiikkikasvatus suosii länsimaista taidemusiikkia, vaikka Swanwick kannattaakin monipuolisuutta kuten Elliott. (Kauppinen 1999, 75-82.)

Westerlund (1997) uumoili 90-luvulla, että 2000-luvulla suomalaisessa musiikkikasvatuksessa oppilaiden omille ideoille ja kulttuurille annettaisiin ehkä enemmän arvoa, kuten myös muiden ryhmien ja yksilöiden ideoille ja kulttuureille (Westerlund 1997a, 28-40). Westerlundin mukaan suomalaisessa musiikkikasvatuksessa toteutettiin tuolloin tasa-arvoa taide- ja populaarimusiikin välillä, toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa kehitys tähän suuntaan on hänen mielestään hitaampaa. Westerlundin mielestä Elliottin näkemykset huomioon ottaen on perusteltua opettaa suomalaista kansanmusiikkia ja länsimaalaista taidemusiikkia, kun otetaan opettajien valintojen lähtökohdaksi yhteisöllinen ja yksilöllinen identiteetti. (Westerlund 1997b, 85.)

Mitä peruskoulun yhtenäistyminen sitten merkitsee musiikille, onko nykytilanne kiinni yhtenäistymisestä vai jostain aivan muista seikoista? Musiikin arvostus peruskoulun oppiaineena lienee yleisesti laskenut, jos katsotaan taito- ja taideaineiden supistuneita tuntimääriä. Juvonen & Anttila (2003, 224) näkevät musiikin alhaisen arvostuksen kouluaineena yhtenä musiikkikasvatuksen suurimpana ongelmana. Vesiojan (2006) mukaan vuonna 2002 hyväksyttiin peruskoulun uudistamistyöryhmän esittämät muutokset koulun tuntijakoihin sekä vähennykset, jotka kohdistuivat valinnaiskursseihin. Musiikille, kuten kuvaamataidollekin, jää yhä niukemmin tunteja erityisesti 7. ja 8. -luokilla ja koulu voi

halutessaan antaa musiikkia alaluokilla pelkän tunnin viikossa. Vaikka musiikin tärkeän kasvatuksellisen merkityksen puolesta puhutaankin ja taideaineiden eteen on toteutettu Suomessa mm. Koulu ja kulttuuri -hanke vuosina 1995-2000, musiikinopetuksen asemaa on silti jatkuvasti heikennetty koululaitoksessa. (Vesioja 2006, 2.) Tuntimäärien ohella myös muiden resurssien vähäisyys liittyy oppiaineen arvostukseen: oppilasryhmät ovat suuria, kouluilla on liian vähän rahaa kunnan soittimiin ja välineisiin, tai määrärahojen jako vaihtelee koulujen välillä suuresti. Myös opettajien palkkauskysymys liittyy arvostukseen. (Juvonen & Anttila 2003, 225.)

Musiikilla on kuitenkin mielestäni paljon annettavaa. Musiikin arvo tunnustetaan Ahosen (2004) mukaan vasta sitten, kun oppilaat oirehtivat opetussuunnitelman liiallisen teoriapitoisuuden takia. Taideaineet voivat tarjota terapeutista apua teoreettisten aineiden tuomaan paineeseen. Myös musiikkiteknologia ja uudet tietokoneavusteiset oppimisympäristöt voivat kasvattaa oppiaineen suosiota erityisesti poikien keskuudessa. (Ahonen 2004, 161-162.) Hoffer & Hoffer (1982) ovat kirjoittaneet musiikin tärkeydestä oppiaineena. Musiikki aineena voi heidän mukaansa tarjota mahdollisuuksia itseilmaisuuksiin useimpia muita oppiaineita paremmin. Silti se on yksi oppiaine, kuten muutkin aineet, josta on hyvä hallita joitakin perusasioita. Musiikinopiskelu koulussa voi olla sekä huvia että työtä: siihen voi suhtautua kevyenä viihdykkeenä ja vastaavasti ymmärtäen, mikä voi lisätä innostuneisuutta. Lisäksi on tärkeää opastaa oppilaita erilaiseen musiikkiin, kuin mitä he kuuntelevat vapaa-ajallaan. Musiikista voi olla myös apua muihin oppiaineisiin tai taitojen oppimiseen, esimerkiksi puheenkehitykseen ja matematiikkaan. Musiikki voi vaikuttaa itsetunnon positiiviseen kehitykseen, antaa energiaa, virkistää sekä tuoda vaihtelua. Musiikki voi olla myös terapeutista tai tarjota hyvän vapaa-ajan harrastuksen positiivisine puolineen. (Hoffer & Hoffer 1982, 8-12.) Lehmanin (2002, 146-147) mukaan musiikin tärkeys oppiaineena tulee esille mm. kulttuuriperinnön vaalimisessa, oppilaiden luontaisen musiikillisen potentiaalın kehittämässä, musiikin tuntemisen laajentumisessa, vastapainona muille oppiaineille, onnistumisen elämysten antajana sekä tuoden musiikin esille ilmaisun välineeksi niin, että se voi tuoda iloa ja laatua elämään. Myös Mills (2002, 152) on sitä mieltä, että musiikki oppiaineena voi saada lapsen nauttimaan koulunkäynnistä enemmän ja musiikki voi vaikuttaa yleisesti positiivisena tekijänä elämänlaatuun.

Musiikin arvostusta voidaan tarkastella myös oppijoiden ja opettajien näkökulmasta. Ahosen (2004) mukaan lapsuudessa kotiympäristön merkitys on suuri ja vanhemmat voivat monin tavoin vaikuttaa lastensa musiikilliseen kasvuun. Kouluiässä opettajat, ikätoverit ja muut läheiset ihmiset vaikuttavat musiikkiin suuntautuneisuuteen ja harrastuneisuuteen. Motivaatio vaikuttaa siihen, miten innostunut yksilö on tekemään valintoja musiikin hyväksi. (Ahonen 2004, 142.) Ahonen (2004) viittaa Brandin tutkimukseen, jonka mukaan vanhempien yleisellä asennoitumisella musiikkiin on voimakas yhteys lapsen musiikillisiin taitoihin ja koulun musiikkinumeroon. Vanhempien omalla soittoharrastuksella taas ei kyseisen tutkimuksen mukaan ole yhteyttä lasten menestymiseen. Vanhempien lisäksi motivaatioon ja erityisesti musiikkimakuun vaikuttaa ikätoverien ohella voimakkaasti myös media, erityisesti televisio. (emt. 144, 147.) Ahosen (2004) mukaan Amerikassa nuorten keskuudessa musiikkia pidetään hyvin erilaisena oppiaineena kuin esimerkiksi matematiikka, jossa oppimisen tulos on täsmällisesti määriteltävissä; lukemista ja matematiikkaa pidetään hyödyllisempänä kuin

urheilua ja musiikkia (emt. 160-161). Amerikkalaisten nuorten käsitykset voivat poiketa suomalaisten nuorten käsityksistä, mutta on aiheellista pohtia Ahosen esiin tuomaa seikkaa koulu yhteisön ja opettajien arvostuksista. Heijastuvatko opettajien toiminta ja arvostukset oppilaiden käsityksiin? Ahonen (2004) muistuttaa, että musiikintunnin aikana hoidetaan usein esimerkiksi oppilashuoltoon tai terveydenhoitoon liittyviä toimia, mikä voi tarkoittaa sitä etteivät opettajatkaan välttämättä koe musiikkia tärkeänä oppiaineena. Jos musiikintunnilta voi olla helpommin poissa kuin jonkin muun oppiaineen tunnilta, se ei voi olla vaikuttamatta oppilaidenkaan tulkintoihin oppiaineen arvosta. (emt. 161.)

Mielestäni yhtenäisellä peruskoululla voi olla musiikinopetukselle ja vastaavasti musiikilla oppiaineena yhtenäiselle koululle paljon uutta annettavaa. Samassa rakennuksessa opiskelevat ala- ja yläkoululaiset voidaan tuoda yhteisiin tilaisuuksiin; musiikinopetuksella voidaan kehittää yhteistyötä eri-ikäisten oppilaiden välillä. Mikä oikeastaan olisikaan parempi yhdistävä oppiaine kuin musiikki? Yhteisissä produktioissa voi olla mukana monentasoisia ja monenlaisia oppilaita. Luukkainen (2006) haluaa korostaa, että taito- ja taideaineilla on tulevaisuudessa erityisen tärkeä rooli tiedollisen osaamisen korostuessa. Suomalainen sivistys rakentuu hänen mukaansa laaja-alaiselle sivistykselle, joka vaatii laaja-alaista ymmärrystä eli mm. sosiaaliset taidot ovat tärkeässä asemassa.

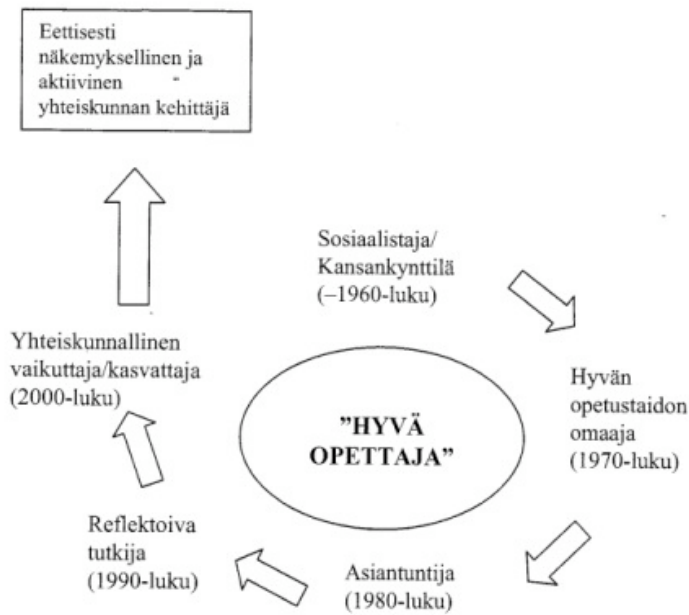
### 3 MUUTTUVA OPETTAJUUS

Väljärven (2006, 9) mielestä opettajan työn yhteiskunnalliset ehdot, mahdollisuudet ja työhön kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet monin tavoin koulutusinstituution kehityksen myötä. Opettajan työ muuttuu monin tavoin ja pysyvästi (Turunen 2000, 47). Pietarisen (2004, 50) mukaan yhtenäistä perusopetusta kehitettäessä keskeisimmät muutospaineet kohdistuvat opettajiin ja heidän toimintaansa. Opettajan työn muutoksen tarkastelu johtaa analysoimaan opettajan työtä opettajuuden käsitteen kautta; kun yhteiskunta muuttuu, tulee koulunkin muuttua, eikä koulu muutu ilman, että opettajuus muuttuu (Luukkainen 2005, 144; Luukkainen 2004, 20). Väljärvi (2006, 9) muistuttaa, että opettajan professio ja ammatin arvostus vaihtelevat paljon myös kulttuurisesti. Jos ajatellaan musiikinopetusta, ympäröivän maailman ja erityisesti musiikillisen maailman radikaali muuttuminen vaikuttaa ratkaisevasti musiikinopettajuuden muuttumiseen (Anttila & Juvonen 2002, 7).

#### 3.1 Yhteiskunnallinen muutos vaikuttaa

Opettajuus-käsitteelle ei löydy varsinaista vastinetta kansainvälisessä termistössä, mutta sille voitaneen pitää väljänä synonyyminä professio-käsitettä. Luukkaisen (2004, 80-81) mukaan ei ole olemassa vain yhtä opettajuutta, vaan monta opettajuuden tulkintaa. Musiikinopettajuutta voi käsitellä opettajuuden määrittelyn valossa musiikinopettajan ammattikuvana, kuten Hämäläinen (1999) tekee. Luukkainen käsittää yleisen opettajuuden niin, että työ on arvoihin perustuvaa, tulevaisuutta rakentavaa, kokonaisvaltaista toimintaa. Kukin opettaja toimii yhteiskunnan määrittämien reunaehtojen pohjalta oman käyttöteoriansa mukaisesti ohjaten oppilaiden opiskelua alati muuttuvissa ja monimutkaistuvissa olosuhteissa. (Luukkainen 2004, 80-81.) Vaikka Hämäläinen (1999, 41-42) pitääkin musiikkia ja musiikinopettajuutta erityisasemassa, myös musiikinopettajuuteen pätee yleiseen opettajuuteen vaikuttaneet yhteiskunnalliset muutokset.

Opettajan rooli on muotoutunut itsenäisyyden alkuvuosikymmenten sivistäjästä, ”kansankynttilästä” moderniksi vaikuttajaksi. 60-luvulla opettaja välitti vielä tietoa objektiivisesti, mutta 70-luvulla tavoitteeksi tuli didaktisesti ajatteleva opettaja. 80-luvulla korostettiin asiantuntija-roolia ja 90-luvun refleктоiva tutkija on kehittynyt 2000-luvun yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi, jonka toiminnassa kasvatus on tärkeällä sijalla suhteessa opettamiseen. (Ks. Väljärvi 2006, 14; Asunta ym. 2005, 233-236; Luukkainen 2005, 162-163.) Luukkainen (2005, 162-163) näkee tulevaisuuden opettajan eettisesti näkemyksellisenä ja aktiivisena yhteiskunnan kehittäjänä. Hän kuvaa opettajuuden kehitystä Suomessa seuraavan kuvion avulla:



**Kuva 1. Opettajuuden kehittyminen kohti vuotta 2010 (Luukkainen 2004, 303)**

Kuviossa opettajuuden kehitys tapahtuu yhteiskuntaan ja yhteisöön sosiaalistajasta yhteiskuntasuuntautuneeksi vaikuttajaksi, jonka toiminnassa kasvatus on tärkeällä sijalla suhteessa opettamiseen. (Luukkainen 2005, 162-163.)

Hargreaves (1994, 5) toteaa, että opettajien halutaan aina muuttuvan, erityisesti viime vuosina. Muutoksen kiihtynyt vauhti liittyy liittyä globaaliin muutokseen. Niemen (2005, 122) mielestä tyypillinen oman aikamme kuvaus on, että elämme nyt suurempien muutosten keskellä kuin koskaan aikaisemmin. Luukkainen (2005, 144-145) pitää kompleksisuutta piirteenä, joka tekee tästä ajasta erilaisen verrattuna aikaisempaan: muutoksen suuntaa on hankalaa ennakoita. Tiedon varaan rakentuvassa maailmassa tieto muuttuu alati kiihtyvällä vauhdilla (Väljærvi 2005, 114).

Nykypäivän yhteiskuntaa luonnehditaan tietoyhteiskunnaksi, jossa korkeatasoista asiantuntemusta vaativa tietointensiivinen työ on tullut yhä keskeisemmäksi yhteiskunnan rakenteissa. Suomi on yksi kehittyneimmistä tietoyhteiskunnista eri informaatioammatteineen ja erilaisine informaation tuottajineen. (Tynjälä ym. 2004, 91.) Nykyisin kouluja verrataan jopa liikeyrityksiin; tulisi kuitenkin muistaa, että koulu ei ole liiketoimintaa eivätkä oppilaat ole tuotteita, kuten Hargreaves (1994, 22) muistuttaa. Myös Jussila (2006, 51) kirjoittaa, ettei liiketalouden käsitteisiin pohjautuva kielenkäyttö kohtaa kasvatuksellista ajattelua, eli perusopetuksen ja kasvatuksen yhteydessä ei pitäisi puhua tuottavuudesta. Niemen (2005, 124) ajatukseen on helppo yhtyä: koulun ja opetuksen perustaksi tarvitaan syvempää arvopohjaa kuin yhteiskunnan taloudessa, jossa on tarpeen pyrkiä tehokkuuteen.

Suomalaisen yhteiskunnan 90-luvun murrokseen liittyvät poliittiset muutokset, nopea kansainvälistyminen, työttömyys, perherakenteiden moninaistuminen, väkivaltakulttuurin



voimistuminen, rasismi, nuorisokulttuurin muutos jne. ovat muuttaneet pysyvästi koulun asemaa (Jokinen ym. 2000, 17; Kohonen 2005, 277; ks. myös Eteläpelto & Tynjälä 1999). Kohonen (2005, 278) ja Luukkainen (2004, 23) muistuttavat myös oppimisparadigman muutoksesta. Tarkemmin sanottuna opettajan työtodellisuuden muutokseen ovat vaikuttaneet muutos kohti konstruktivistista oppimiskäsitystä, koulutuksen järjestämistä koskevan päätösvallan hajauttaminen keskushallinnosta paikallistasolle, heterogeenistuva oppilasaines sekä tarve tiiviimpään yhteistyöhön Luukkainen (2004, 23) tähdentää.

### 3.2 Uusi opettajuus

Miten yhteiskunnalliset muutokset sitten vaikuttavat opettajien työhön käytännössä ja millaista on ns. uusi opettajuus? Uudessa opettajuudessa avainsanoja ovat ainakin yhteistyö, verkostoituminen, kasvattajuus, yhteisöllisyys, oppiva organisaatio, itsearviointi ja elinikäinen oppiminen. Lisäksi opettajilta vaaditaan yhä enemmän laaja-alaisuutta ja muutoksen kohtaamista. Opettajan näkökulmasta katsottuna voin vain todeta, että yhtenäisen peruskoulun opettajuus pitää sisällään juuri niitä asioita, joista uudessa opettajuudessa on kysymys. Muutoksen keskellä tärkeäksi kysymykseksi nousee työssajaksaminen; useat tutkijat muistuttavat, että koulutukseen kohdistuvat tavoitteet ja vaatimukset ovat siirtymässä yhteiskunnan ja yhteisön tasolta yksittäisen opettajan harteille ja tuloksena on usein opettajan lisääntynyt työtaakka ja kiire (ks. esim. Luukkainen 2004, 36; Niemi 2003, 120; Raehalme & Talib 2006, 76; Willman 2000, 108; Välijärvi 2005, 111).

Yhteistyötä opettaja tekee monen tahon kanssa. Kohonen (2005, 278) kirjoittaa, että koulun kasvatukselliset tavoitteet, opettajien yhteistoiminta ja opetustyön yhteiskunnalliset ulottuvuudet painottuvat aikaisempaa enemmän oppilashuollon sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisvelvoitteiden kautta. 90-luvun yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat lisääntyneeseen yhteistyön tarpeeseen perheiden, yhteisöjen, yritysten ja muiden nuorten hyvinvointiin vaikuttavien tahojen kanssa. Muutokset ovat lisänneet huomattavasti oppilaiden erilaisuuden kirjoa ja yhä heterogeenisempi oppijajoukko vaatii asiantuntija-yhteistyöverkostoja. Lasten pahoinvointi hankaloittaa osaltaan myös opetustehtävään keskittymistä; opettajan rooli on muuttunut kasvattajan suuntaan. (Jokinen ym. 2000, 17; Kohonen 2005, 277; Luukkainen 2005, 155-157; ks. myös Eteläpelto & Tynjälä 1999.)

Asunta ym. (2005, 248) pitävät verkostoitumista oppivaksi organisaatioksi strategiana, jolla voidaan vastata tietoyhteiskunnan haasteisiin. Toisin sanoen yhteisön kaikkien jäsenten luova potentiaali otetaan käyttöön hierarkkisia rakenteita purkamalla, jotta uudet ajatukset ja innovatiivisuus pääsisivät koko organisaation yhteiseksi tietopääomaksi. Muutos tapahtuu vähitellen ja toiminnan arvioinnissa korostuu itsearviointi. (Asunta ym. 2005, 248.) Luukkainen muistuttaa, että verkostoituminen edellyttää opettajalta perinteistä irrottautumista, koska se vaatii uutta kulttuuriosaamista, systeemi- ja tulevaisuusajattelua sekä arvojen hallintaa, kuten myös kommunikointi- ja viestintätaitoja. (Luukkainen 2005, 155-157.)

Kollegiaalisen toimintakulttuurin kehittyminen on suuri muutos oppilaitoksissa, koska opettaja on perinteisesti toiminut yksin. Yhteisöllisyys tulee esille mm. koulukohtaisten opetussuunnitelmien ja niiden arvioinnin kautta, mutta muutoksen keskellä myös kollegoilta saatu tuki on Kohosen (2005, 278) mielestä ensiarvoisen tärkeää sekä opettajan oman ammatillisen kasvun että oppilaiden kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta. Hänen mukaansa yhteisöllisesti orientoitunut aineenopettaja näkee oppilaitoksen työyhteisönä, joka muodostaa oppimisympäristön sekä oppilaille että opettajille. Tavoitteena on koko koulun henkilökunnan yhteistönä kehittyvä toimintakulttuuri, joka tukisi oppilaissakin sosiaalisesti vastuullista laaja-alaista oppimista. (Emt.) Heikkinen (2000,8) muistuttaa, että kouluoppimisen merkitys kaventuu erilaiseksi kuin ennen, koska oppimista oletetaan tapahtuvan muuallakin kuin kouluissa tai oppilaitoksissa: koko elämän ajan kaikissa niissä ympäristöissä, joissa ihminen toimii. Oppimista tulee siis tarkastella paitsi yksilöllisenä myös koko työorganisaation ja jopa koko yhteiskunnan asiana. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 24; Launis & Engeström 1999, 67.) Välijärven (2005, 114) mielestä elinikäisen oppimisen taitojen tulisikin muodostaa lähtökohta kaikelle koulutyölle alati muuttuvan tiedon keskellä. Tietotyön ammattilaisena opettajan pitäisi kyetä toimimaan mallina siitä, mitä elinikäinen oppiminen tarkoittaa käytännössä; myös opettajankoulutus on asemassa, jossa tulisi näyttää esimerkkiä. (Emt.)

Välijärvi (2005, 110) ja Luukkainen (2005, 146-149) pitävät tärkeänä, että opettajalla on valmius ennakoita tulevaisuutta lasten ja nuorten parasta priorisoiden. Opettajan täytyy pohtia ja arvioida omaa ammatillista toimintaansa entistä tarkemmin ja häneltä odotetaan reaktioherkkyyttä ympäristönsä muutoksiin; opettajan pitäisikin omaksua nopeasti uusia tietoja ja taitoja. Niemi (2005,122) muistuttaa, että nuorilta vaaditaan sellaisia taitoja, joista heidän vanhempansa tai opettajansa eivät välttämättä olleet edes kuulleet omana kouluaikana. Luukkaisen (2005, 146-149) mielestä oppiminen on oppimis- ja tietoyhteiskunnan tärkein tekijä, jonka avulla voidaan tuottaa ennakoivaa toimintaa eli on pohdittava, millaiseen työhön, työympäristöön ja yhteiskuntaan oppijoita kasvatetaan. Kasvattajan täytyy pohtia, mitkä hänen toimintaansa ohjaavat eettiset päämäärät ovat ja toteuttaa toimintaansa niiden mukaisesti (Luukkainen 2005, 146-149.) Toisaalta opettajan täytyy tulevaisuutta ennakoidessa vaalia myös perinteitä; Hargreavesin (1994, 5) mukaan opettajien odotetaan monissa maissa globalisaation keskellä auttavan kansallisen identiteetin ja kulttuurin uudelleenrakentamisessa.

Opettajalta vaaditaan myös yhä enemmän laaja-alaisuutta. Laaja-alaisuus voidaan käsittää monimuotoisena asiana; se voi tarkoittaa muutakin kuin muodollisesti kaksoiskelpoista opettajaa. Opettajuuden laaja-alaisuutta voidaan tarkastella sekä taitona työskennellä eri koulutusasteilla että opettajan tehtävien sisältöjen kautta (Luukkainen 2004, 83). Opettajan laaja-alaisuus pitää sisällään Happosen (2006) mukaan opetettavan tiedonalan sisällön hallinnan, usean tiedonalan hallinnan, oppimisen ongelmien laaja-alaisen tuntemisen tai kaikkien edellä mainittujen tiedollisen ja taidollisen hallinnan. Laaja-alaisuuteen kuuluvat myös systeeminen lähestymistapa ja pedagogis-didaktinen kompetenssi. (Happonen 2006.) Laaja-alaisesta, oppilaitosrajat ylittävästä opettajuudesta on tulossa kuntatasolla keskeinen vaatimus jo käytännön syistä: oppilasmäärien väheneminen ja talouden kiristyminen pakottavat miettimään panostuksiaan opetukseen uudelta pohjalta. Esimerkiksi juuri tässä tulee esille liiketaloudellinen ajattelu termeineen; opettaja on usein tärkeä investointi kunnan

tulevaisuutta ajatellen, koska opettajan asiantuntijuus on pääomaa, jolla haetaan mahdollisimman paljon tuottoa. (Jokinen 2000; Välijärvi 2005, 115.) Laaja-alaisuus voi tarkoittaa Luukkaisen (2005) mukaan myös sitä, että opettajan täytyy ottaa huomioon ajankohtaiset tapahtumat oppilaan henkilökohtaiselta tasolta globaalille tasolle. Jatkossa opettajien olisi tunnettava yhteiskunnan toimintamekanismit sekä sosiaalinen ja teknologinen rakenne, jotta he pystyvät suunnittelemaan oppimisen ja opetuksensa laajalle perustalle. (Luukkainen 2005, 154.)

Opettajan työssäjaksaminen on tärkeä kysymys muutosten keskellä, koska uupumus heijastuu lähes väistämättä työhön. Välijärvi (2005, 111) kysyykin, voiko kukaan jaksaa enää opettajan työssä, jos opettajat kokevat muutoksen velvoitteeksi ja lisärasitteeksi. Uuden opettelu edellyttää motivaatiota, perehtymistä, työtä ja rohkeutta epävarmuuden kohtaamiseen; muutoksia, joita uupunut vastustaa (Luukkainen 2004, 36). Opettamisen ohella on paljon muita töitä ja opettajalle inklusiivinen koulu on nykyisin arkipäivää (Välijärvi 2005, 109). Jos työstä katoaa ilo, opettaja ei kykene kehittämään kouluaan tai innostamaan oppilaita. Myös työnohjaus onkin tärkeä asia monessa tapauksessa. (Raehalme & Talib 2006, 76-77.) Monet tutkijat, kuten Launis & Engeström (1999), Luukkainen (2005), Sarja (2004) ja Välijärvi (2005) ovat sitä mieltä, että yhteisöllisyys voi toimia ratkaisuna työssäjaksamiseen. Avoin ilmapiiri, keskusteleva tiimityö ja kollegoilta saatu tuki auttavat opettajaa jaksamaan.

Yhtenäisessä peruskoulussa tarvitaan uutta opettajuutta ja erityisesti vankkaa sitoutumista yhteistyöhön. Pietilä (2004) muistuttaa, että yhtenäisen peruskoulun opettajuus edellyttää tietoisuutta koko perusopetuksen tavoitteista ja oman työn hallintaan ja toteuttamiseen liittyvistä tekijöistä. Yhteistyötä tarvitaan oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toimintakulttuurin luomisessa, opetus- ja kasvatustavoitteiden määrittelyssä sekä työnjakoon liittyvissä kysymyksissä. Tällainen opettajuus luo edellytykset syvällisemmälle oppilaantuntemukselle, jolloin myös oppilaiden kehityksen seuraaminen ja tukeminen helpottuu. (Emt.) Opetussuunnitelman myötä tarvittaisiin siis paljon yhteistä suunniteluaikaa luokanopetuksen ja aineenopetuksen välillä. Ängeslevä (2005, 9) pitää positiivisena seikkana sitä, että yhtenäisessä kouluyhteisössä aineenopettajat ja luokanopettajat voivat hyödyntää toistensa erityisosaamista ja saada näin tukea työlleen toinen toiseltaan.

Uuden opettajuuden piirteet saattavat tuntua opettajasta pelkiltä vaatimuksilta. Tutkijoista mm. Hargreaves (1994) pitää opettajuuden muutosta ironisena: ylhäältä päin päätetyt, hyvää tarkoittavat muutokset eivät toimikaan käytännössä. Ne voivat vaikuttaa negatiivisesti opettajan ammatilliseen kasvuun ja uhata opettajan työhalua. (Hargreaves 1994, 3.) Hargreavesin (1994, 4) mukaan postmoderni yhteiskunta luo opettajalle paineita uusien ongelmien ja niiden ratkaisuun tarvittavien valmiuksien muodossa sekä lisääntyneiden uudistusten ja niiden aikataulullisesti nopean toteuttamisen kautta. Nämä taas aiheuttavat ylikuormitusta opettajissa ja rehtoreissa. Arvot muuttuvat ja vanhoja opetusmetodeita kritisoidaan. Yhteistyö päätöksenteossa ja ongelmanratkaisussa on Hargreavesin mukaan postmodernien organisaatioiden kulmakivi. (Hargreaves 1994, 4, 17.) Yhteistyön tulisi olla spontaania, ennakoimatonta ja vapaaehtoista. Lisäksi tällaiseen yhteistyökulttuuriin kuuluu kehitysohjelmat ja yhteistyön laajuus aikaan ja paikkaan katsomatta; yhteistyötä

tapahtuu ns. huomaamattakin. Hargreaves taas tuomitsee pakotetun, teennäisen kollegiaalisuuden, joka on hallinnollisesti ohjattua ja täytäntöönpano-orientoitunutta. Pakotetulle kollegiaalisuudelle on varattu aika ja paikka, eikä se näin ollen ole spontaania ja ennalta arvaamatonta, joten seurauksena on Hargreavesin mielestä joustamattomuus ja tehottomuus. (Hargreaves 1994, 186-211.)

Kurtakon (2006) mielestä opettajan odotetaan tänä päivänä olevan yli-ihminen inklusion keskellä; opettaja kokee itsensä kuitenkin riittämättömäksi vailla erityispedagogista koulutusta. Välijärvi (2005, 119) kysyy, tuleeko opettajasta taas ”kansankynttilä” yhteiskunnallisena vaikuttajana. Raehalmeen & Talibin (2006, 79) mukaan ideaalina kyllä: opettaja mallittaa toiminnallaan hyväksyttävää käytöstä ja toimintaa. Luukkainen (2005, 162) pitää erona viime vuosisadan yhteiskuntasuuntautuneisuuteen sitä, että nähtävissä on toive ja usko opettajaan yhteiskunnan toivottavan suunnan määrittäjänä, jolloin opettajuudessa korostuvat vahvasti jatkossa eettisen kysyjän ja toimijan rooli. Entisessä yhteiskuntasuuntautuneisuudessa oli kysymys toiminnasta yhteiskunnan moraalisen tai eettisenä muistina tai esimerkkinä. Kuitenkin opettajalla tulee olemaan rooli ”muistuttajana”, joka huolehtii siitä, etteivät eettisesti kestävät päämäärät ja toimintatavat jää muiden periaatteiden ja aina vahvistuvien valtasuuntien jalkoihin. Opettaja tulee olemaan eettisesti toimiva yhteiskunnallinen kehittäjä, joka hallitsee sisällöt, hänellä on hyvä opetustaito ja refleктоiva toimintatapa. (Luukkainen 2005, 162-163.)

Mielestäni on totta, että nykyajan opettajasta voi ajoittain tuntua, kuin hän olisi ”kansankynttilä” esimerkiksi sen takia, että kasvatusvastuuta on sysätty enemmän kouluille ja opettajille. Kuitenkin erona entisajan kansankynttilään on muutoksen kohtaaminen; ennen opettajuus on voinut olla muuttumattomana pysyvää koko uran ajan (vrt. Turunen 2000, 47-48). Kuten Välijärvi (2005, 108) on todennut, nykyajan opettajalta odotetaan valmiutta koko ajan tarkistaa omaa toimintaansa ja olla avoin ympäristön muutokselle, mutta hänen tulee omaan asiantuntemukseensa luottaen kyetä suodattamaan informaatiovirrasta olennainen ottaen huomioon oppimisen tavoitteet. Koska entinen näkemys koulun tarkoituksesta on murenemassa, opettajalta vaaditaan osallistumista keskusteluun yhteisön voimavaroja hyödyntäen, samalla itseään kehittäen. Suomessa on ainakin kovasti tavoiteltu ajattelutapaa, että moderni opettaja ei ole enää välikappale tai ohjeiden toteuttaja vaan autonominen, päätöksiä tekevä ja vastuuta ottava opettaja (ks. Heikkinen 2000, 10).

### **3.3 Musiikkikasvattaja asiantuntijana**

Musiikinopettajuudella on erityisasema yleiseen opettajuuteen verrattuna. Tukeudun tässä Hämäläiseen (1999), joka esittää hyvät perustelut musiikinopettajuuden erityisasemalle. Hän perustelee näkemystään sillä, että ammattiin valmistavat opinnot aloitetaan jo lapsuudessa ja musiikki on musiikinopettajalle erityisen merkityksellinen asia, koska siihen liittyy voimakkaita emotionaalisia kytkentöjä. Musiikinopettaja voi parhaassa tapauksessa tarjota oppilaalle laajentuvan harrastuksen, jota voi syventää musiikkioppilaitosjärjestelmän ansiosta. Lisäksi opetustehtävä on haasteellinen, koska musiikkiin liittyy monenlaisia arvostuksia ja mielipiteitä. Musiikinopettaja on myös perinteisesti joutunut toimimaan yksin, koska koulussa

ei ole saman oppiaineen kollegaa. Musiikinopetuksessa on ominainen välineistö, ja musiikinopettajan koulutuksessa suuntautuminen opettajuuteen alkaa jo valintakoevaiheessa toisin kuin esimerkiksi kielissä. Näin ollen musiikinopettajuus erottuu Hämäläisen mukaan opettajuuden yleisestä kentästä lähtökohdiltaan varsin spesiaalina alueena. (Hämäläinen 1999, 41-42.) Lisäyksenä Hämäläisen näkemykselle haluan tuoda esille, että myös muissa taito- ja taideaineissa on samankaltaisia perusteluita kyseisten oppiaineiden opettajuuden erityislaatuudelle.

### 3.3.1 Kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito

Mitä yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajan tulisi osata? Vastaako koulutus tarkoitustaan eli tuleeko opettajasta ammattitaitoinen? Tehtävä työ määrittää ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, jotka ovat olennaisia työn suorittamisen ja kehittämisen kannalta. Tähän liittyvät käsitteet kvalifikaatio, kompetenssi ja ammattitaito. (Luukkainen 2004, 71.)

Käsitteiden ammattitaito, kompetenssi, pätevyys ja kvalifikaatio käyttäminen on häilyvää (ks. esim. Ruohotie 2002). Ammattitaitoa kuvataan usein kompetenssi- ja kvalifikaatiokäsitteillä. Tukeudun käsitteissä paljolti Luukkaisen (2004) näkemyksiin. Tutkimuksessani tarkoitan kompetenssilla käytännön pätevyyttä: niitä valmiuksia, kykyjä ja ominaisuuksia, joita opettaja tarvitsee pystyäkseen opettamaan musiikkia. Kompetenssi liittyy ammattitaitoon työn tekijän näkökulmasta ja ilmenee käytännön toimissa. Kvalifikaation rajaan tarkoittamaan muodollista kelpoisuutta; kvalifikaatio voi tarkoittaa ammattitaitoa ja pätevyyttä, joka on määritelty työnantajan suunnalta. Työssä vaadittavaa osaamista eli osaamistarpeita nimitän kvalifikaatiovaatimuksiksi. Työntekijä siis vastaa kompetenssillaan kvalifikaatiovaatimuksiin. Muodollisesti pätevä eli kvalifioitunut opettaja ei varmaan kaikissa tapauksissa olekaan käytännössä pätevä, kompetentti, mutta toisaalta myös muodollisesti epäpätevä voi menestyä käytännössä työssään, vaikka hänellä ei olisi virallista tutkintoa eli kvalifikaatiota. (Ks. Luukkainen 2004, 43, 71-72.) Jos opettaja on tiedostamatta inkompetentti, hän luulee osaavansa työnsä, vaikka oikeasti oppilaat eivät opi tai työrauhaa ei luokassa ole. Tietoisesti inkompetentti opettaja tulee tietoiseksi siitä, mitä hän osaa tai ei osaa tehdä ja seurauksena voi olla helposti uupumus. (Luukkainen 2004, 71-72.) Kvalifikaatiot muuttuvat jatkuvasti eli koulutuksen on ennakoitava niihin liittyviä osaamistarpeita koko ajan. Luukkaisen (2004) mielestä oppilaitoksilla ja koulutusten järjestäjillä on lisääntynyt pyrkimys hakea opettajakuntaan tarvittavaa osaamista ajatellen koko työntekijäryhmää. Tavoitteena on tällöin täyttää kvalifikaatiovaatimus, osaamistarve, ryhmän näkökulmasta. (Emt. 73.) Tämä näkyy mielestäni hyvin juuri yhtenäisissä peruskouluissa, joihin rekrytoidaan kaksoiskelpoisia opettajia.

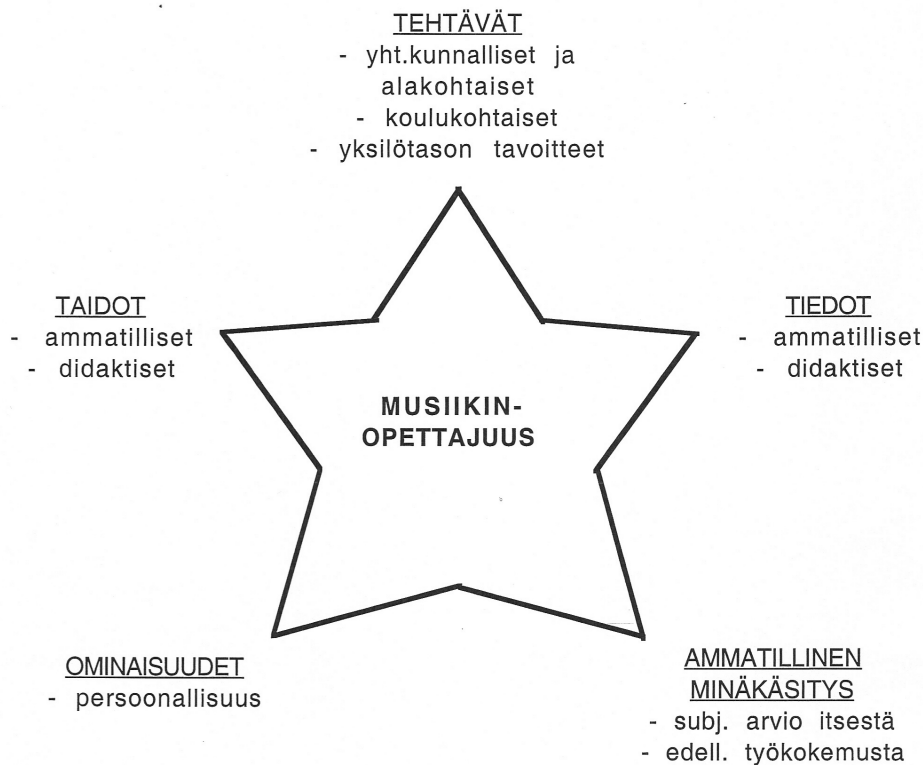
Ammattitaito on kompetenssia laajempi käsite: siinä on kyse koulutuksella, kokemuksella ja/tai harjaantumisella hankituista valmiuksista (Luukkainen 2004, 74-75). Ammattitaidon voidaan ajatella muodostuvan yksilöllä olevan muodollisen ja todellisen kompetenssin sekä työelämän edellyttämien kvalifikaatioiden tuloksena. Ammattitaito on dynaaminen, toimintaympäristön, työtehtävien, välineiden, työpaikan vaatimusten, ja yksilöllisen vireystilan mukaan muuttuva ja kehittyvä ominaisuus, jossa yhdistyvät ammattiin kuuluvat

tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi eri tilanteissa. Nykyisin ammattitaidon määrittelyssä täytyy ottaa huomioon myös kyky tehdä työsuoritus erilaisissa ympäristöissä ja yhteistyössä muun työyhteisön kanssa. (Luukkainen 2004, 74-75.) Hiljainen tieto on merkittävä osa ammattitaitoa ja viittaa tilanteisiin, joissa henkilö tietää enemmän, kuin kykenee suullisesti ilmaisemaan (Estola 1999, 132; Heiskanen 1999, 34; Luukkainen 2004, 75-77). Luukkainen (2004) puhuu myös toteutuvasta ammattitaidosta, jolloin henkilön kyky, osaaminen ja motivaatio toteutuvat tarkoituksenmukaisesti ja laadukkaana toimintana kyseisessä ympäristössä. Hän viittaa siihen, että yksilön ammattitaito ei välttämättä toteudu kaikissa tehtävissä, tilanteissa tai olosuhteissa, esim. eri työyhteisöissä samalla tavoin. (Emt. 77-78.)

### **3.3.2 Monipuolinen muusikko ja kasvattaja**

Musiikinopettajan osaamistarpeita voidaan pohtia musiikinopettajuuden kautta; mistä asioista musiikinopettajuus koostuu? Musiikinopettajuus sisältää vahvasti kaksi isoa osa-aluetta, muusikkouden ja kasvattajuuden. Praksiaalisen musiikkikasvatuksen edustaja Elliott pitää vahvaa muusikkoutta (musicianship) ja kasvattajuutta (educatorship) välttämättöminä ominaisuuksina ammatillisesti kompetentille musiikkikasvattajalle; kummatkin ominaisuudet ovat ehdottoman tärkeitä. Musiikkikasvattajan tulee olla esimerkki muusikkona, koska oppilaat oppivat Elliottin näkemyksen mukaan toimimalla musiikillisesti taitavan opettajan kanssa vuorovaikutuksessa. Ilman muusikkoutta opettaja ei tiedä, mitä oppilaiden tulisi oppia. Muusikkouden kautta opettaja voi mahdollistaa ja edistää oppilaidensa muusikkoutta ja musiikillista luovuutta. Kasvattajuus on joustavaa, situationaalista tietoa, joka mahdollistaa ajattelun toiminnan aikana (think-in-action ja know-in-action) suhteessa oppilaiden tarpeisiin ja ainesisällöllisiin kriteereihin sekä näihin soveltuviin ammatillisiin normeihin. Elliottin määrittelemä ammatillainen osaa ratkaista sekä musiikilliset että kasvatukselliset ongelmat, kun hän hallitsee sekä muusikkouden että kasvattajuuden. (Elliott 1995, 251-252.)

Hämäläinen (1999) pitää musiikinopettajaa moniammatillisena, koska laajan yleisnimikkeen taakse kätkeytyy niin paljon erilaisia toimia, tehtäviä ja rooleja. Hän esittää musiikinopettajan ammattikuvan viisisakaraisena tähtikuviona jakaen musiikinopettajuuden viiteen osa-alueeseen: tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet sekä ammatillinen minäkäsitys. Tiedoissa ja taidoissa hän erottaa ammatillisen ja didaktisen puolen (vrt. muusikkous ja kasvattajuus) ja korostaa ammatin käytännöllisyyden aspektia. Tietoihin ja taitoihin sisältyy piilevä, hiljainen tieto sekä käytännöllinen taitotieto. Työ on usein projektisuuntautunutta juhlien ja konserttien vuoksi, toiminta- ja tehtävätavat sekä tavoitteet voivat olla hyvin monenlaisia. Näistä seikoista johtuen ammatti edellyttää harjoittajaltaan poikkeuksellisen monipuolisia ominaisuuksia, mukautumiskykyä ja luovuutta, jonka lisäksi hyvää taitotietoa käytäntö- ja toimintapainotteisuutensa takia. (Emt., 41-46.) Hämäläinen tavoittaa mielestäni hyvin musiikinopettajuuden ”ytimen” juuri sen takia, että musiikinopettajuus vaatii hyvin monipuolisia ominaisuuksia ja käytännönläheiseen toimintaan kuuluu paljon erilaisia tehtäviä.



Musiikinopettajuuden osa-alueet  
(Hämäläinen 1999, 1996, vrt. Dreyfus & Dreyfus 1986)

**Kuva 2. Musiikinopettajan ammattikuva (Hämäläinen 1999)**

Puurula (2000) on pohtinut taideaineopettajien aineenhallinnan ja pedagogisten valmiuksien suhdetta. Hän erittelee kolme opettajatyyppeä: generalistit, specialistit ja mestarit. Generalisti on saanut monipuolisen, kaikkia opetettavia aineita sisältävän koulutuksen: hän on oppilaiden

kokonaisvaltaisen kasvattamisen asiantuntija. Spesialisti on omaa aihealuetta opettamaan koulutettu opettaja, jolla on generalistiin verrattuna olennaisesti suppeampi pedagoginen koulutus. Mestarilla ei välttämättä ole lainkaan erityistä pedagogista koulutusta: hän on huipputason asiantuntija, joka noudattaa sitä pedagogiikkaa, jonka avulla hänet itsensä on koulutettu tai jonka hän on itse kehittänyt käytännön opetustyössä omaksi opetusfilosofiakseen. Mestareiksi voi ajatella esimerkiksi solististen mestariluokkien opettajia, jotka ovat usein maailmanmainetta niittäneitä mestariopettajia: opetustilanne on tällöin muuta kuin varsinainen kasvatuksellinen vuorovaikutustapahtuma, koska mestarin opetus kohdistuu vain itse suoritukseen, tekniikkaan sekä taiteelliseen antiin. Suomalaisessa taideaineiden koulutuksessa on nähtävissä Puurulan määrittelemät kolme opettajuusnäkemystä ja koulutuksen päämäärää: spesialistiohjaajina lukioiden ja peruskoulujen taideaineiden opettajat, generalisteina peruskouluissa ja päiväkodeissa yleissivistävä taideaineiden opettajuus sekä mestariopettajuus taideyliopistoissa ja -korkeakouluissa. Spesialisti eli musiikin aineenopettaja sijoittuu kahden muun opettajakategorian välimaastoon olemalla samanaikaisesti sekä kasvattaja että oman aineensa asiantuntija. Tämä asettaa vaatimuksia laajemmista opinnoista kuin muilla aineenopettajilla, joten taiteilijuus-opettajuus on Puurulan mukaan vaikea yhdistelmä. Pätevät taideaineiden opettajat ovatkin halunneet jatkaa oman alan opintoja ja siirtyneet työskentelemään muualle kuin kouluihin muun muassa paremman palkkauksen perässä. (Puurula 2000, 331-335.) Puurulan tyypittelyä soveltaen yhtenäisessä peruskoulussa luokanopettajana ja musiikin aineenopettajana toimivalta henkilöltä vaaditaan siis sekä spesialistin että generalistin osaaminen: vahva muusikkous ja kokonaisvaltainen kasvattamisen asiantuntijuus.

Kairavuori (2000) pohtii opettajuuden ja taiteilijuuden kohtaamista kuvataideopettajuuden näkökulmasta, mutta asiaa voitaneen pohtia vastaavasti musiikinopettajuuden näkökulmasta. Kairavuori näkee opettajuuden pedagogisena asiantuntijuutena taiteen äärellä, kun taas taiteilijuus ei edellytä tätä asiantuntijuutta lainkaan. Yhteistä taiteilijalle ja taiteilijaopettajalle on taiteen tekemisen valmiuksien hallitseminen, mutta tämän lisäksi opettajan on hallittava oppimisen ohjaamisen valmiudet. Kuvataidetta opettava tarvitsee omakohtaista kokemusta kuvan tekemisestä mahdollisimman laaja-alaisesti, taiteilijuus opettajassa korostaa opettajan yksilöllisyyttä, omakohtaisesti määrittyvän laadun ja kasvun tavoittelua valmiiden reseptien ja mittojen sijaan. Taiteilijuus ja opettajuus voivat muodostaa Kairavuoren mukaan ristiriitaisen, mutta varsin hedelmällisen työparin: taiteilijaopettajan tulisi löytää itsestään pedagoginen taiteilija. (Kairavuori 2000, 57-70.)

Juvosen & Anttilan (2003) mielestä olennainen lähtökohta koko musiikinopettajuudelle muodostuu yksilön oman mielen sisällä siitä, millaisena ilmiönä hän musiikin ymmärtää ja kokee; käsitys musiikista luo perustan henkilökohtaisen musiikkikasvatusfilosofian syntymiselle. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta Juvonen & Anttila ovat sitä mieltä, että opettajan tulisi alati pyrkiä aktiivisesti ymmärtämään ja lisäämään tietojään eri musiikkikulttuurien piirteistä ja traditioista, koska ainoastaan sitä kautta musiikinopettajalle mahdollistuu nykyaikainen ja laaja-alainen opettajuus. (Juvonen & Anttila 2003, 132-135, 275.) Ahonen (2004) pitää tärkeänä myös sitä, että musiikinopettaja tietää, millaista musiikkia oppilaat kuuntelevat vapaa-aikanaan, jotta koulun ja vapaa-ajan musiikkimaailmojen välistä kuilua voidaan kaventaa (emt. 163). Nuoret kokevat vapaa-ajallaan hallitsevan median



välittämän kaupallisen musiikkimaailman kiinnostavammaksi kuin koulun ja opettajan esille tuoman musiikkimaailman (ks. Sintonen 2001). Tämän takia opettajan olisikin mielestäni syytä perehtyä oppilaiden musiikkimakuun ja monipuolisena opettajana ottaa opetuksessa esille myös oppilaiden mielimusiikki tai muu kaupallinen musiikki. Ei olisi pahitteeksi pohtia, mikä kaupallisessa musiikissa on hyvää tai miksi kuunnellaan kaupallista musiikkia. Uskon kuitenkin, että taitava opettaja voi saada oppilaat innostumaan hyvin monenlaisista musiikeista, jos hän osaa esittää asiat oppilaille sopivalla tavalla.

Kuten aiemmin todettiin, yhteiskunnallinen muutos on muuttanut opettajan roolia niin, että opettajan odotetaan olevan entistä vahvemmin myös kasvattaja. Voiko musiikinopettaja toteuttaa nykyaikana vaadittua kasvattamista musiikin keinoin? Jääkö siis musiikinopettajalla muusikkous ja taiteilijuus tänä päivänä kasvattajuuden varjoon? Inklusion sisäistäminen on Välijärven (2005, 109) mukaan erityisen vaativaa aineenopettajille, koska opetettavan aineen kautta opettajan työhön identifioitunut opettaja kokee, etteivät omat valmiudet ja taidot riitä hallitsemaan ongelmia, jotka liittyvät pikemminkin lapsen ja nuoren turvallisuuteen ja kokonaiskasvuun kuin pedagogisiin ratkaisuihin liittyviin kysymyksiin. Opettaja tarvitsee erityisongelmien käsittelytaitojen lisäksi riittävän vahvan itsetunnon ja kehittyneen näkemyksen opettajan työstä yksilönä ja yhteisönä tullakseen toimeen työssään.

### 3.3.3 Musiikinopettaja ja asiantuntijuus

Opettajan tietojen, taitojen ja kokemusten karttuessa on kyse ammatillisesta kasvusta eli asiantuntijuuden kehittymisestä. Asiantuntija-ammattia voi tarkastella professiona, kuten esimerkiksi Luukkainen (2005b, 204) tekee. Jakku-Sihvosen (2005, 143) mukaan opettajaprofessio voidaan nähdä yhtenä keskeisimmistä kasvatusalan asiantuntijatehtävätyypeistä. Koulutusjärjestelmässä opettajan kelpoisuus on yleensä määritelty asetustasoisesti ja opettajaksi valintaa koskeva prosessi on myös usein selkeästi säännelty. (Luukkainen 2005b, 204; Jakku-Sihvonen 2005, 134.)

Professionaalisuutta korostaa usko erityisasiantuntemukseen, jota ainakin opettajat itse ammattikuntana ja lainsäätäjät katsovat opettajilla olevan. Ammattiin liittyy sellaista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Opettajan ammatti perustuu pitkään, erikoistuneeseen ja monopolisoituun koulutukseen. (Luukkainen 2005b, 204.) Muita professionaalisuuden piirteitä ovat kyky toimia itsenäisesti omaan asiantuntijuuteen luottaen, kyky tunnistaa omat kehitystarpeet ja toimia niiden saavuttamiseksi, toimiminen yhteiskunnan hyväksi sekä entistä vahvempi eettinen tietoisuus, joka näkyy kykynä huomioida oppilaat yksilöinä ja toimia kaikissa tilanteissa oppilaiden parhaaksi. Professioniin sisältyy näin sekä eriytynyt ammatillinen sisältöosaaminen että yhteiskunnallinen tehtävä ja eettinen työn perusta. (Luukkainen 2005b, 204-205; Välijärvi 2006, 22; ks. myös Heikkinen 2000, 10.) Suomalaisen opettajan ammattia on verrattu milloin papin, milloin lääkärin tai lakimiehen ammattiin. Papin ammattiin verrattessa voidaan puhua pastoraalisesta professionalismista, kun henkilö työskentelee ihmisjoukon kanssa tavoiteuskoisena ja instituutioon situtuneena (ks. Vuorikoski 2003, 34). Lääkärin tai lakimiehen ammattiin rinnastettaessa opettajan ammattia pidetään itsenäisenä ja

autonomisena professiona: opettaja mielletään oman työnsä autonomiseksi suunnittelijaksi, toteuttajaksi ja jopa työn tutkimuspohjaiseksi kehittäjäksi toisin kuin monissa muissa maissa. Välijärvi muistuttaa, että opettajan ammatin arvostus on Suomessa korkea, mutta palkkaus ei yllä muiden arvostettujen professioiden tasolle. (Välijärvi 2006, 9-10, 19.) Vuorikoski (2003, 34) pohtii myös ihmisläheisen ammatin ja opettajakunnan voimakkaita professiopyrkimyksiä; vaatiiko opetustyö tieteellistä koulutusta vai ovatko koulutuksen akatemisoitumiseen ajaneet pikemminkin tieteen ulkoiset syyt? Mielestäni musiikinopettajaa voidaan pitää asiantuntijana, koska häneltä vaaditaan hyvin monipuolista ja pitkälle vietyä musiikillista osaamista. Ammatti on käytännönläheinen, mutta tiedepohjaa tarvitaan koko ajan entistä enemmän ammatin ja yhteiskunnan muuttuessa. Vahva ainehallinta ei riitä, koska varsinkin yhtenäisessä peruskoulussa työskentelevä musiikinopettaja kohtaa kasvatuksellisia ongelmia päivittäin. Jotta myös musiikinopettaja osaa toimia inkluusiivisessa koulussa, tarvitaan pedagogisia valmiuksia nähdäkseni enenevässä määrin. Profession monipuolisuus ei rajoitu pelkästään musiikkiin, varsinkin jos opettaja opettaa muitakin aineita kuin musiikkia.

Asiantuntijuuteen kuuluu teoreettinen tai formaali tietoperusta sekä monipuolinen praktinen alan hallinta. Asiantuntijaksi kutsutaan yleensä ihmistä, joka on erityisen taitava tai osaava jollakin tietyllä alueella; asiantuntijaksi kehitytään vaihe vaiheelta. Asiantuntijuuden on ajateltu olevan luonteeltaan melko pysyvää niin, että kerran opittu taitavuus säilyy. Murtonen (2004) muistuttaa, että opettajan työssä ratkaisevaa eivät ole vain tiedot ja taidot opettamisesta, tai motivaatio opettaa, vaan myös käsitykset opettamisesta. Opettamista koskevat tiedot ja käsitykset saattavat nimittäin olla ristiriidassa keskenään. Vaikka opettaja olisi lukenut uusista opetusmenetelmistä, voi hän huomaamattaan noudattaa kuitenkin vanhaa kaavaa perinteisten käsitystensä pohjalta. (Emt. 77-78.) Heikkisen (2000) mielestä parhaimmillaan myöhäismoderni asiantuntija on henkilö, joka hallitsee perinteiset ja vakiintuneet tavat tehdä työtä, mutta soveltaa niitä vapaasti mahdollisuuksien valikoimana. Bricoleur, reflektiivinen ammattilainen, ratkaisee eteen tulevia ongelmia luovasti tilanteen vaatimalla tavalla. Myöhäismoderniin yhteiskuntaan sopii heikosti tekninen rationalisti, joka on koulutettu käyttämään tietynlaisia välineitä tietynlaisissa tilanteissa. Opetusalan tekninen asiantuntemus on hyödyllistä pääomaa, mutta ei yksin riitä. (Emt. 10-16.) Musiikinopettajaa ajatellen tarvitaan juuri tällaista modernia työtapaa; erityisesti luovaan taideaineeseen soveltuu mielestäni kehnosti tekninen rationalismi. Tämä edellyttää musiikinopettajalta vahvaa musiikillista osaamista, jotta hän osaa soveltaa ja olla luova. Musiikkikasvatusfilosofista juuri Elliott (1995) kritisoi teknistä rationaalisuutta ja valmiita suunnitelmia, koska musiikkikasvattajan pitäisi osata toimia tilanteiden vaatimalla tavalla (emt. 251).

Asiantuntijuus rakentuu Hämäläisen (1999) mukaan osaamisen peruspiirteistä, asiantuntijatiedosta, tietoisuuden tasosta ja intuitiosta, joiden yhteisvaikutuksellinen kokonaisaste määrittelee henkilön asiantuntijuuden tason. Jokaiseen rakenteeseen linkittyvät tiiviisti henkilön kokemushistoria ja hiljainen tieto, jotka vaikuttavat asiantuntijuuden kokonaisasteeseen. Hämäläinen käyttää rakenteiden määrittelyssä Bereiterin ja Scardamalian asiantuntijuusteoriaa, jonka mukaan asiantuntijuus on tiedon, kokemuksen ja näkemyksen yhdistämistä oman kapasiteetin ylärajoilla. Asiantuntijuuden muodostumisessa on Hämäläisen mukaan keskeisintä tieto, joka muodostuu erilaisista tiedon lajeista: deklaratiivinen tieto (fakta- ja kirjatieto), käsitteellinen tieto (teoriatieto), metodiset tiedot ja taidot (alan

tiedonmuodostuksen tuntemus), proseduraalinen tieto (taito), itsesäätelytiedot (metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot) ja intuitiivinen tieto (hiljainen tieto). Hän kuitenkin muistuttaa, että asiantuntijatieto voidaan hahmottaa myös toisin, jolloin sen pääkomponentteina ovat praktinen, formaali ja metakognitiivinen tieto. (emt. 85-89.)

Vastaavasti Elliottin (1995) mukaan sekä muusikkous että kasvattajuus edellyttää viittä tietämyksen muotoa; proseduraalista tietoa, formaalia tietoa, informaalia tietoa, impressionistista tietoa ja metatason tietoa. Proseduraalinen toimintatieto on tilannekohtaista ja joustavaa knowing how-tyyppistä toimintatietoa, formaali tieto taas sisältää tietoja opettamisesta ja oppimisesta. Informaali tieto tulee esille musiikkikasvattajan toiminnassa niin, että hän osaa ennustaa, arvioida ja tehdä päätöksiä meneillään olevissa opetustilanteissa. Impressionistisen tiedon avulla musiikkikasvattaja tietää mitä kannattaa tehdä tai mitä ei kannata tehdä. Metatason tieto on ohjaavaa ja se mm. mahdollistaa muiden tietoalueiden soveltamisen. (Vesioja 2006, 68-69.)

Itsereflektio toimii tärkeänä välineenä opettajan ammatilliselle kasvuille, koska reflektion ideana on hiljaisen tiedon paljastaminen ja praktisen teorian kehittyminen eli henkilö voi ryhtyä toimimaan uudella ja järjestelmällisemmällä tavalla (mm. Calderhead & Gates 1993, 1; Marland 1997, 2,5; Raivola 1993, 21.) Kuten Hargreaves ja Goodson (1996) myös Marland (1997, 5-6) on sitä mieltä, että praktisen tiedon omaaminen on yksi asia, joka erottaa kokeneen aloittelevasta opettajasta (ks. Hargreaves & Goodson 1996, 12), joten opettajaopiskelijoiden praktiset teoriat ovat usein yksinkertaisia, naiiveja, koska heillä ei ole paljoa luokkahuonekokemusta. Jotta asiantuntijuus kehittyy, koulutuksen on tarjottava mahdollisuuksia reflektointiin eri yhteyksissä (Jakku-Sihvonen 2005, 130-132). Aaltonen ja Pitkäniemi (2001, 409) kuitenkin muistuttavat, ettei praktinen teoria välttämättä realisoitu ihanteiden vaatimalla tavalla kokeneimmillakaan opettajilla aina.

Asiantuntijuuden kehittymistä kuvataan usein vaiheina noviisista ekspertiksi. Taitava expertti kykenee hahmottamaan kokonaisuuden paremmin kuin noviisi, ja hänen piirteitään ovat mm. analyttisyys, päättelytaito, käytännön ongelmanratkaisutaito ja innovatiivisuus. Asiantuntija toimii itsenäisesti, tietoisena omista kyvyistään ja persoonallisesta tavastaan ratkaista ongelmia, sekä kehittää työympäristöään. (Jakku-Sihvonen 2005, 130-132.) Hämäläinen (1999, 105) kuvaa musiikinopettajan asiantuntijuuden kehittymistä viisiportaisella asteikolla nimeten tasot seuraavasti: kokematon aloittelija, edistynyt selviytyjä, pätevä osaja, intuitiivinen taitaja ja mestarillinen expertti. Kuulostaa hyvältä, että ideaalinen taso koulun musiikinopettajalla on Hämäläisen mielestä intuitiivinen taitaja, koska mestarillinen expertti on erikoistunut jo tavallaan liian pitkälle. Huippuexpertti voi olla keho pedagogi hallitsevuutensa ja ehdottomuutensa takia, intuitiivisella taitajalla on laaja-alaisuutta ja muutosvalmiutta (Hämäläinen 1999, 112). Hämäläinen (1999, 39, 97) puhuu asiantuntijuuden rakentumisesta kehittymisen sijaan, koska ilmaisu antaa kullekin asiantuntijalle luvan kulkea omia, luovia kehityspolkujaan.

Elliott (1995) yhdistää sekä noviisi-expertti-jatkumon että reflektion tarkastellessa musiikinopettajan asiantuntijuutta. Elliottin mukaan musiikinopettaja voi kehittyä noviisista

ekspertiksi sekä muusikkoudessa että kasvattajuudessa. Muusikkoudessa kehitys tapahtuu seuraavien vaiheiden mukaan: noviisi, edistynyt aloittelija, kompetentti muusikko, etevä muusikko ja ekspertti (suomennokset Väkevä 1999). Musiikinopetus on prosessiluontoista ja situationaalista. Joustava kasvattajuus mahdollistaa ajattelun toiminnan aikana, musiikinopettaja reflektoi toimintaansa ja osaa toimia monimutkaisissa ja nopeissa opetustilanteissa. Ekspertti-opettaja tuntee usein itse opetustilanteessa, mitä on parasta tehdä ja mitä tulisi välttää. Reflektiivinen ammattilainen näkee, miten oppilaille annetaan sopivia musiikillisia haasteita suhteessa heidän musiikilliseen tasoon. (Elliott 1995, 70-71, 263.)

Elliott näyttää vaativan eksperttitason muusikkoutta ja kasvattajuutta. Kauppinen (1999, 80) mukaan Elliottin näkemykset ovat musiikinopettajan kannalta vaativia, koska opettajuus edellyttää vahvaa muusikkoutta, musiikillisten käytäntöjen hallitsemista, ennakoitua ja arviointia sekä joustavuutta. Laitinen (1989) taas katsoo, että musiikinopettajan tulisi olla kasvattaja, joka asettaa muusikkoutensa oppilaiden käyttöön. Kasvaminen pedagogina ja itsensä taiteellinen toteuttaminen eivät saisi hänen mielestään olla keskenään ristiriidassa. Laajemmat taiteelliset pyrkimykset ja oman muusikkouden edelleen kehittäminen ovat toki usein musiikinopettajalle tärkeitä oman sisäisen elämän kannalta. (Laitinen 1989, 48.) On totta, että Elliottin mukaiseen eksperttimuusikkouteen ja eksperttikasvattajuuteen pääseminen on vaativaa. Yhtenäisessä peruskoulussa musiikinopetusta hoitaa monessa tapauksessa luokanopettaja; voiko pitkälti harrastuneisuuden avulla päästä eksperttimuusikoksi? Toisaalta, musiikin aineenopettajan koulutuksella muusikkous on hyvin hallussa, mutta miten on kasvattajuuden laita?

Launis & Engeström (1999) kirjoittavat, että koulutukseen perustuva ammatti- ja reviihierarkiana hahmotettu asiantuntijuus on käymässä yhä keinotekoisemmaksi ja työelämän todellisuuden kannalta vähemmän merkitykselliseksi. Muutoksen keskellä asiantuntijuus on yhä enemmän verkostojen ja organisaatioiden kykyä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Perinteiset muutoksen hallinnan menetelmät, keskeisenä yksilöasiantuntijavalmiuksien kehittäminen tutkintojen ja täydennyskoulutuksen avulla, eivät riitä muuttuvan asiantuntijatoiminnan ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi. (Emt. 64-65.) Musiikin aineenopettajalle tämä merkinnee sitä, että hän tekee yhä enemmän töitä perinteisen luokassa tapahtuvan musiikinopetuksen ohella. Hän on yhteyksissä muihin oppilaitoksiin ja tahoihin musiikinopetuksen tiimoilta, mutta toisaalta ratkoo oppilaiden kasvatuksellisia ongelmia ja pohtii koulun kehittämiseen liittyviä asioita musiikinopetuksen ulkopuolella moniammatillisessa tiimissä.

### **3.4 Miten koulutus vastaa haasteeseen?**

Suomessa korkeakoulutukselle on asetettu vahvoja yhteiskunnallisia odotuksia, koska koulutusta ja tutkimusta pidetään merkittävinä kansallisina kilpailutekijöinä globalisoituvassa maailmassa. Korkeakoulutuksesta odotetaan olevan hyötyä paitsi opiskelijoille itselleen, myös

työelämälle. Pelkillä tutkintonimekkeillä ei enää menestyä työmarkkinoilla, koulutus on lähtökohta työllistymiselle, ei työllistymisen takuu. (Välimaa, Tynjälä & Murtonen 2004, 5.)

Kasvatusalan tutkinnonuudistamisessa on pidetty eniten esillä liikkuvuuden edistämistä ja tutkintojen vertailtavuutta motiiveina uudistuksille. Kandidaatti-maisteri - rakenteella pyritään edistämään koulutuksen loppuun suorittamista ja nopeampaa valmistumista. Suomessa kandidaatintutkinnot otettiin käyttöön uudelleen jo 90-luvun alussa eli ennen Bolognan prosessia. Kandidaatintutkinnot eivät ole olleet kovin suosittuja, voidaankin kysyä, onko tutkinnolla työmarkkinarelevanssia. (Ahola 2004, 30-31; Bolognan prosessi pähkinänkuoressa 2004; Jakku-Sihvonen 2005, 12, 15; Lehikoinen 2005, 35.) Sarjan (2004) mukaan kaksiportaisen tutkintorakenteen myötä koulutus- ja työelämäjaksot tulevat vuorottelemaan opiskelussa, koska koulutusjärjestelmän kyky palvella työelämän tarpeita riippuu koulutuksen ja työelämän välillä olevasta riittävästä vuorovaikutuksesta. (Sarja 2004, 275-176.)

Opettajasukupolven vaihdos vaikuttaa opettajankoulutuksen määrälliseen tarpeeseen. Vuosien 2000-2010 välillä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajapoistuman on arvioitu olevan noin 16000 opettajaa. Aineenopettajakoulutukseen otettavien määrää on lisätty aineenopettajissa vuoteen 2007 asti, mutta nyt opettajankoulutusta peruskoulua ja toisen asteen koulutusta varten pitäisi vähentää voimakkaasti (Luukkainen 2004, 31.) Musiikin- ja kuvataiteen opettajakoulutukseen riittää moninkertaisesti hakijoita kiintiöihin nähden, mutta siitä huolimatta kentällä on paljon muodollista kelpoisuutta vailla olevia opettajia; esimerkiksi lukiokoulutuksen sivutoimiset tuntiopettajat. Näiden taideaineiden opettajankoulutuksen aloituspaikkoja tulisi tämän mukaan lisätä. (Luukkainen 2004, 32, 35.) Onko musiikinopettajankoulutukseen otettavien määrän lisääminen kuitenkin oikea tarkaisu? Voisiko ratkaisuna olla laaja-alainen opettajankoulutus, jossa saisi kaksoiskelpoisuuden? Myös muodollisesti kelpoisia musiikinopettajia on työttöminä; onkohan syynä monessa tapauksessa liian vähäinen tuntimäärä?

### **3.4.1 Yhtenäistä peruskoulua tukeva opettajankoulutus?**

Yliopistokoulutusta kritisoidaan siitä, ettei se reagoi riittävän nopeasti työelämän muutosvaatimukseen. Jos opiskelija ei saa realistista kuvaa tulevasta työstä, eikä hänelle siirretä riittävästi vastuuta oman oppimisensa ohjaamisesta, niin siirtyminen koulutuksesta työhön on vaikeaa. (Sarja 2004, 27.) Esimerkiksi OPEPRO- hankkeen myötä voidaan todeta, että opettajankoulutuksen ja opetustyön välillä tulisi vallita riittävä pedagoginen vastaavuus (Turunen 2000, 36). Pietarinen (2004) muistuttaa, että koulutuksen kulttuurisen analyysin ja ammatillisen toimintakulttuurin mallin kriittinen tarkastelu osana tutkintorakenteen uudistamista on välttämätöntä, mikäli opettajankoulutuksen tavoitteena on viestittää omassa toiminnassaan opetussuunnitelmatyön prosessinomaista luonnetta ja sen merkitystä organisaation kehittymiselle. Opettajankoulutus pyrkii vastaamaan laaja-alaisen opettajuuden haasteeseen tarjoamalla joustavampia opintoväyliä asiantuntijuuden laajentamiseen ja kaksoiskelpoisuuksien hankkimiseen. Pelkistetyimmillään laaja-alaisen opettajuuden käsite on ymmärretty opettajan kaksoiskelpoisuutena ja muodollisena pätevyyttenä opettaa peruskoulun

eri vuosiluokkia. On helppo yhtyä Pietarisen mielipiteeseen siitä, että kelpoisuuksien laajentaminen ei ole riittävä strategia edistää yhtenäistä perusopetusta kentällä, vaikka se onkin välttämätön ensiaskel. (Pietarinen 2004, 53-55.)

Pyhältö ym. (2005) pitävät opettajakoulutuksen perinteistä jakoa luokan- ja aineenopettajiin sekä ulkoapäin säädelyä, ohjaajakeskeistä oppimisympäristöä eräänä syinä siihen, ettei koulutus pysty vastaamaan yhtenäisen perusopetuksen asettamiin haasteisiin. Tutkijoiden mielestä on epätarkoituksenmukaista kouluttaa aineen- ja luokanopettajia erillään tilanteissa, joissa tuleva työ edellyttää oppimisen kokonaisprosessin ehtojen hallitsemista ja yhteisen tavoitteen suunnassa työskentelemistä koko perusopetusjakson läpi. Pyhältö ym. puuttuvat mielestäni lisäksi erittäin tärkeään seikkaan: opettajankoulutus on nykyisellään ohjaajakeskeistä, jossa realisoituvat usein yhä varsin perinteiset mekanistis-behavioristiset oppimiskäsitykset, vaikka koulutuksen tavoiteohjelmat perustuvat uusimpaan tutkimustietoon ja konstruktivistiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Oppijayhteisön pitäisi luoda itse mielekkäitä oppimisympäristöjä itselleen ja muille yhdessä konstruoidun tavoitteen suunnassa. Olisi erittäin tärkeää, että aineen- ja luokanopettajaopiskelijoista koostuva yhteisö pystyisi hyödyntämään monipuolista osaamistaan, koska esim. siirtyminen yhtenäisen peruskoulun opettajien kouluttamiseen heijastuu koulutodellisuuteen pitkällä viiveellä. (Pyhältö ym. 2005, 72, 62.)

Eri tutkijat ovat esittäneet näkemyksiään, mitä opettajankoulutuksessa tulisi huomioida tai millaista kehitystä koulutuksessa pitäisi tapahtua (ks. esim. Happonen 2006; Jussila & Saari 1999; Kaivola 2005; Kohonen 2005; Luukkainen 2005; Meri 2005; Pietarinen 2004; Saloviita 2005; Turunen 2000; Välijärvi 2005). Tutkijoiden ehdotuksista voidaan yhteenvetona todeta, että koulutukseen tarvitaan käytännönläheisyyttä, dialogisuutta, laaja-alaisuutta ja mahdollisuuksia valinnaisuuteen. Käytännönläheisyyttä on hyvän aineenhallinnan lisäksi valmiudet kohdata koulun arki; esimerkiksi harjoittelut tulisi voida liittää mahdollisimman lähelle teoreettisia opintoja tieteellisen tiedon ja käytännön valmiuksien vuoropuhelun kehittämiseksi. Opiskelijan pitäisi saada tarpeeksi omakohtaisia kokemuksia opetustoiminnasta ja niistä keinoista, joita opiskelijoiden toivotaan käyttävän tai edistävän omassa työssään opettajana esim. omatoimisuus, yhteistyö ja itsenäisyys. Opinnäytetöiden tulisi olla mahdollisimman käytännönläheisiä. Aineenopettajaopiskelijoilla pedagogiset opinnot jaettuna voisi jakaa pidemmälle aikavälille ja vastaavasti luokanopettajaopiskelijat voisivat keskittyä joihinkin aineisiin tai aineryhmiin kaikkien aineiden sijasta. Opettajalla tulisi olla riittävä erityispedagoginen osaaminen; miten toimitaan oppilaiden syrjäytymisongelmissa ja lähtökohtana heterogeenisen luokan opettaminen. Koulun arkeen kuuluu myös valmiudet kohdata oppilaita, vanhempia ja opettajayhteisö organisaationa opetussuunnitelman laatimisineen. Dialogisuuteen kuuluu nimenomaan vuorovaikutteinen yhdessä työskentely; itsereflektio, kokemusten yhteinen pohtiminen, salkkutyöskentely, portfoliot ja ryhmätyöt. Yhdessä työskentelyä tulisi siis tapahtua eri opettajaopiskelijaryhmien välillä yhteisen opettajuuden identiteetin tavoittamiseksi. Yhtenäistä peruskoulua ajatellen aineenopettajaopiskelijoille voisi järjestää enemmän kasvatustieteen opintoja ja vastaavasti luokanopettajaopiskelijoille aineenhallintaa lisäävää täydennyskoulutusta. Muita ideoita ovat esim. yhtenäisen perusopetuksen ydintavoitteita ja teoreettisia perusteita käsittelevä

opintojakso sekä opetusharjoittelukokemukset eri koulumuodoista ja eri-ikäisistä oppilaista ja opiskelijoista lopullisesta erikoistumisesta riippumatta.

Tutkijat ovat esittäneet mielipiteitään joko puolesta tai vastaan eri opettajaryhmien koulutuksen yhtenäistämistä. Esimerkiksi Rovaniemellä 2006 yhtenäiskouluseminaarissa paneelikeskustelussa KT Leo Pekkalan mielestä kaikki kolme opettajankoulutusta (luokanopettaja, aineenopettaja ja erityisopettaja) tulisi yhtenäistää todellisen yhtenäisen perusopetuksen toteutumiseksi, kun taas johtaja Liisa Sourin (OAJ) mielestä tulevaisuudessakin opettajien peruskoulutus on järjestettävä erikseen. Sourin perusteli näkemystään sillä, että suomalainen koulutus on huippuluokkaa mm. PISA-tutkimukseen vedoten, joten hänen mielestään ei ole syytä tehdä suuria muutoksia, jos nykyinen systeemi on hyvä. Hän esitti, että aineenopettajien mahdollisuutta suorittaa luokanopettajan kelpoisuuden tuottavat ns. monialaiset opinnot tulee kehittää. KT Heikki Happonen taas kysyi, antavatko monialaiset opinnot aineenopettajalle riittävän pedagogisen osaamisen. Hän kysyi, miksi opettajan kelpoisuutta ei voisi poimia eri koulutusohjelmissa. Eräiden oppiaineiden aineenopettajakoulutukseen on liian vähän hakijoita, kun taas luokanopettajakoulutukseen on tunkua: opiskelijoita ei-haluttuihin aineisiin voisi löytyä näiden luokanopettajahakijoiden joukosta.

Opetettävien aineiden tieteellinen asiantuntijuus on ollut tärkeää aineenopettajan identiteetissa, mutta miten käy, jos ja kun koulutusta uudistetaan? Suomalaisen aineenopettajan korkeatasoista aineenhallintaa pitäisi edelleen vahvistaa mutta voiko aineenhallinta pysyä yhtä korkeatasoisena, kuin ennen? Monet saattavatkin suhtautua luokanopettajan ja aineenopettajankoulutuksen lähentämiseen varauksellisesti juuri edellä mainitun syyn takia. Jos luokanopettajan ja musiikinopettajan koulutusta lähennetään toisiinsa nähden, miten käy aineenhallinnan? Olen Kohosen (2005, 282) kanssa samaa mieltä ajatellen musiikinopetusta: pääaineen tiedepohja on edelleenkin aineenopettajan identiteetin välttämätön osa: musiikinopettaja tarvitsee vahvan aineenhallinnan pärjätäkseen ammatissaan. Toisaalta tämä seikka ei nähdäkseni poissulje pedagogisten asioiden opiskelun tehostumista, jos opinnot suunnitellaan dialogisiksi; jonkinlaista lisääntynyttä yhteistyötä mielestäni tarvitaan. On helppo yhtyä Pyhältön ym. (2005, 73) näkemykseen siitä, että toimintakulttuuri pitäisi olla oppimiselle avoin, turvallinen, hyväntahtoinen ja inspiroiva, jossa jokainen yhteisön jäsen uskaltaa reflektoida omaa ja muiden toimintaa esittäen kysymyksiä ja keskustellen avoimesti. Joka tapauksessa musiikinopettajankoulutuksessa pitäisi olla enemmän kasvatukseen liittyviä kursseja ja erityispedagogiikkaa, jos opettaja haluaa työskennellä yhtenäisessä peruskoulussa. Turunen (2000, 38-39) tuo esille taloudelliset sekä aikaan liittyvät resurssit koulutuksen erillään pitämiseen; musiikinopettajaksi opiskeleminen vaatii paljon aikaa esimerkiksi instrumenttiopintojen puitteissa; voiko kohtuullisessa ajassa opiskella vielä enemmän?

Täydennyskoulutuksella on oma tärkeä roolinsa. Opettajalla pitäisi olla mahdollisuuksia kehittää ammatillista osaamistaan läpi työuran jatkuvana prosessina, jotta työn mielekkäisyys säilyisi. Muutoin yhteiskunnalliset muutokset muodostuvat pysyväksi uhaksi opettajan jaksamiselle, työssä onnistumiselle ja työn ilon säilymiselle. Välijärven (2005) mielestä täydennyskoulutuksessa opettajalle uusia koulumuotoja voitaisiin hyödyntää

oppimisympäristöinä opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä. Yksi mahdollisuus olisi perustaa eri oppilaitoksissa työskentelevien opettajien ryhmiä ja täydentää koulutusta työskennellen vastavuoroisesti eri oppilaitoksissa. Kokemuksia voisi tämän jälkeen purkaa yhdessä. (Väljærvi 2005, 114-116.) Jussilalla & Saarella (1999, 99) on hyvä idea; he ehdottavat, että täydennyskoulutustoimintaan liittyisi jonkinlainen sapattijärjestelmä, joka mahdollistaisi lisäkoulutuksen sekä opettajille että opettajankouluttajille. Myös Turusen (2000) mukaan elinikäisen oppimisen puitteissa opettajan täydennyskoulutuksen tulisi olla järjestelmällistä, pitkäjänteistä ja kattavaa, sekä tukea tehokkaasti opettajan kehittymistä työssään. Opettajalla pitäisi olla mahdollisuus erikoistua täydennyskoulutuksen kautta johonkin oman tieteenalansa erityisalueeseen. Koulutuksen sisällöt tulisi olla monipuolisia, mm. arviointiin, opetussuunnitelman laatimiseen, itsetuntemukseen ja työssä jaksamiseen liittyvät aiheet tulivat esille OPEPRO-hankkeen yhteydessä toteutetuissa opettajien ryhmäkeskusteluissa. (Turunen 2000, 43.) Keskusteluissa pidettiin mahdollisena myös sitä, että jokainen opettaja laatisi koulun johdon avustuksella henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman eli HEKSin, jonka hän toteuttaisi työnantajan tuella määrääjassa.

### 3.4.2 Musiikinopettajankoulutus

Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosasto on perustettu vuonna 1957, Jyväskylässä musiikinopettajankoulu aloitettiin vuonna 1982 ja Oulussa ryhdyttiin kouluttamaan musiikinopettajia vuonna 1993 (Hämäläinen, Kosonen & Louhivuori 2003, 35; Juvonen & Anttila 2003, 25; Ruismäki & Väkevä 2003, 43). Nämä kolme opinahjoa ovat painottuneet omalla persoonallisella tavallaan, mutta kaikki ne haluavat tuottaa monipuolisia musiikkikasvatuksen ammattilaisia antaen laadukasta ja monipuolista koulutusta (ks. Juvonen & Anttila 2003, 85). Sibelius-Akatemian koulutusohjelma on Sintosen (2003, 24-33) mukaan laadittu siten, että opiskelijan pedagoginen ja erityisesti musiikkipedagoginen ajattelu on oleellinen osa kaikkea toimintaa, vaikka osastolla kannustetaan etsimään ja kehittämään omia vahvuusalueitaan. Sintosen mielestä koulutusohjelmaan pyrkijät ovat hyvin taidokkaita musiikillisesti ja haluavat jatkaa pääinstrumentin opintojaan mahdollisimman pitkälle eli opiskelijat pitävät muusikkoutta ja taiteilijapersoonan kehittämistä vahvana edellytyksenä oman musiikkikasvatuksellisen ajattelun kehittymiselle. Sintonen kertoo, että opiskelijan perusongelmaksi voi muodostua rajankäynti opettajaksi kasvun ja muusikoksi kasvun välillä.

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusnäkemys on Sintosen (2003, 24-33) mielestä hyvin laaja-alainen, mikä mahdollistaa musiikkikasvattajien koulutautumisen sellaisiksi humaaneiksi asiantuntijoiksi, joilla on kyvykkyyttä auttaa eri ihmisiä toteuttamaan sosiaalista kasvuaan. Musiikkikasvattajan toimenkuvaa ja kasvatusajattelua ei näin ollen ole haluttu rajata Sibelius-Akatemiassa mihinkään tiettyyn instituutioon kuten esimerkiksi kouluympäristöön. Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa taas pidetään yhteyttä juuri koulussa toimivan musiikinopettajan käytännön työhön tärkeänä. Koulutuksen laaja-alaisuudesta koulutuspaikasta riippumatta kuitenkin kertoo omalta osaltaan se, että musiikinopettajaksi valmistuneet voivat sijoittua töihin muuallekin kuin kouluihin, esimerkiksi muihin musiikkialan, median ja musiikkihallinnon ammatteihin (Juvonen & Anttila 2003, 208).



Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutukselle on leimallista laaja-alaisuus ja monipuolisuus; opetuksellinen ja tutkimuksellinen vuorovaikutus musiikin laitoksen kahden muun pääoppiaineen (musiikkitiede ja -terapia) vaikuttaa myös opintojen profiloitumiseen. Esimerkiksi lasten ja nuorten ongelmien kohtaamiseen liittyviin valmiuksiin on alettu panostaa koulutuksessa entistä enemmän. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman yksi painotusalue on pedagoginen jatkumo, mikä tarkoittaa pedagogiksi kasvamista ja kasvattamista niin, että yhteys työelämään ja opettajantyöhön alkaa heti opintojen alusta lähtien ja säilyy läpi opiskeluajan. Pedagogisen jatkumon lisäksi vahvuuksina ovat monikulttuurisuus, musiikkiteknologia ja tutkimustoiminta. Jo pääsykoevaiheessa pyritään karsimaan hakijoiden joukosta pois ”puhtaat solistit”, jotta koulutukseen saadaan opettajan työhön sopivia henkilöitä; painopiste on haluttu siirtää muusikosta kasvattajana musiikkikasvattajaksi eli soveltuvuus ja edellytykset opettajan työhön on tietoisesti haluttu siirtää monipuolisten muusikontaitojen rinnalle. (Hämäläinen, Kosonen & Louhivuori 2003, 24-42.)

Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksessa painoalueita ovat pedagoginen aineenhallinta, afroamerikkalainen musiikki ja vapaa säestys sekä erilaiset avoimet oppimisympäristöt. Opiskelijoille on annettu yhä enemmän vapautta suunnitella omia opintojaan eli opetussuunnitelmassa pyritään opetuskeskeisyydestä oppimiskeskeisyyteen. Opetussuunnitelman kehittämisen lähtökohtana on musiikinopettajan realistinen työnkuva eli opetuksen on integroiduttava koulutodellisuuteen ja ympäröivään yhteiskuntaan ja näin ollen opetussuunnitelmaa voidaan pitää käytännöllisenä korostaen ammattikäytännön edellyttämien valmiuksien oppimista. Tutkimusopintojen tavoitteena on taas kouluttaa omaa ammattikäytäntöään reflektioivaa, tieteelliseen ajatteluun ja tutkimukseen kykeneviä musiikinopettajia. (Ruismäki & Väkevä 2003, 43-55.)

On hienoa huomata, että Jyväskylässä ja Oulussa panostetaan siihen, mitä musiikinopettajuus on oikeasti koulun arjessa. Päivi-Sisko Eerola (2007) on tehnyt opettajatarveselvityksen musiikinopettajakoulutuksen kehittämiseksi Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa. Oulussa ja Jyväskylässä opiskelleet musiikinopettajat ovat selvityksen mukaan päätyneet mieluisiin työtehtäviin eri puolille maamme ja työpaikkoja on riittänyt hyvin kaikille halukkaille. Selvityksestä käy ilmi, että Jyväskylässä ja Oulussa saadut opinnot ovat valmistaneet musiikinopettajia hyvin työskentelemään koulussa. Tämä tutkimustulos ei tue Puurulan (2000, 331-335) näkemystä siitä, että pätevät taideaineiden opettajat siirtyisivät työskentelemään paljolti muualle kuin kouluille. Eerolan raportin mukaan 3000 asukkaan kunta voi työllistää täysipäiväisesti yhden musiikin aineenopettajan, vaikkei kunnassa olisi lukiota. Noin kahdenkymmenen suurimman kaupungin musiikinopettajatarve on yli kolmannes koko maan tarpeesta, koska suurimpiin kaupunkeihin tarvitaan kymmeniä musiikinopettajia. Eerola tuo esille myös sen, että pienissä kunnissa on töissä epäpäteviä opettajia enemmän kuin isoilla paikkakunnilla. Eerola kommentoi myös Opetusministeriön opettajatarvetyöryhmän päätelmää, jonka mukaan Sibelius-Akatemiassa on parhaimmat edellytykset musiikinopettajakoulutukselle. Eerola viittaa mm. Karhusen (1998) selvitykseen perustellessaan sitä, että Sibelius-Akatemiassa koulutuksen saaneet sijoittuvat työelämään enemmän muualle kuin kouluille. Näin ollen Eerolan mukaan voidaan katsoa, että Sibelius-Akatemian koulutus on Jyväskylän ja Oulun yliopistojen koulutukseen verrattuna

tuottamattominta ajatellen nimenomaan koulun musiikinopettajien koulutusta, vaikka puitteet ovatkin erinomaiset. Koska pääkaupunkiseudulla on ylitarjontaa pätevistä musiikinopettajista, Eerola kannustaa pohtimaan myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen sisäänottomääriä; Opetusministeriö on pohtinut sisäänottomäärien vähentämistä vain Oulussa ja Jyväskylässä. (Emt.)

Eerolan (2007) selvityksestä käy ilmi myös se, että hyvin monella musiikin aineenopettajalla on jokin muu koulutus musiikkikasvatuksen tutkinnon lisäksi, yleisimmin luokanopettajan kelpoisuus. Luonnollisesti luokanopettajakoulutuksen saaneet ovat sijoittuneet töihin kouluille, soitonopettajatutkinnon hankkineet taas työskentelevät musiikinopetustehtävissä myös koulun ulkopuolella. Jyväskylässä ja Oulussa koulutukseen on ollut mahdollista yhdistää aineenopettajakoulutukseen luokanopettajakoulutus tai toisen aineen opettajan kelpoisuus; kaksoiskelpoiset opettajat ovat saaneet tarpeeksi viikkotunteja pienilläkin paikkakunnilla opettaen muitakin aineita kuin pelkkää musiikkia. (Emt.)

Hämäläinen, Kosonen & Louhivuori (2003, 34-42) Jyväskylän yliopistosta pitävät tulevaisuuden kannalta merkittävänä yhteistyön lisäämistä sekä paikallisella että valtakunnallisella tasolla, sekä mainitsevat tietotekniikan puitteissa MOVE:n (Musiikinopetus verkossa) toiminnan. Myös Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen laitoksella halutaan lisätä yhteistyötä esimerkiksi siten, että eri tiedekuntien ja korkeakoulujen väillä tulee olemaan enemmän koulutuksessa valinnaisuutta, joustavuutta ja liikkumavapautta. Avointa työkaluturia pidetään yksikössä tärkeänä edellytyksenä muutosvalmiudelle. Yhtenäisen peruskoulun kannalta positiivista on, että Oulun yliopistossa pohditaan myös sitä, voisiko musiikinopettajankoulutukseen sisällyttää luokanopettajan monialaiset opinnot tai toinen opetettava oppiaine. Oulun yliopistossa musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on ollut jo syksystä 1996 asti mahdollisuus suorittaa luokanopettajan sivuaineopintoja. Muita tulevaisuuden painopisteitä Oulussa ovat mm. musiikki- ja viestintäteknologia, uudet opetusmuodot sekä yhteistoiminnallisten työmuotojen kehittäminen. (Ruismäki & Väkevä 2003, 43-55.)

Juvonen & Anttila (2003) hakevat ratkaisua musiikinopettajankoulutuksen kehittämiseen joillakin samansuuntaisilla asioilla kuin tutkijat, jotka ovat pohtineet laaja-alaista, yhtenäisen peruskoulun tarpeisiin vastaavaa opettajankoulutusta (vrt. esim. Kohonen 2005, 294-297; Sarja 2000, 292-293; Välijärvi 2005, 117.) Juvonen & Anttila eivät kuitenkaan tuo esille yhtenäisen peruskoulun kontekstia. Musiikinopettajankoulutusta voisi kehittää heidän mukaan opiskelijavalinnan kautta niin, että opiskelijoiksi valikoituisivat juuri ne henkilöt, jotka haluavat kouluun musiikinopettajiksi. Koulussa tarvittavia taitoja tulisi saada harjoitella demonstraatiomuotoisen opetuksen kautta turvallisessa ympäristössä ja opetusharjoittelua tulisi lisätä. Lisäksi kurssien sisältöjä pitäisi kohdistaa tarkemmin vastaamaan koulutyön asettamia vaatimuksia sekä opintoihin täytyisi saada rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri, jotta opiskelija uskaltaa kehittää myös heikoimpia osa-alueitaan. Toimivalla tutor-järjestelmällä ja tehokkalla henkilökohtaisen ohjauksen saamisella on myös oma tärkeä roolinsa. Juvosen & Anttilan mielestä olisi erittäin tärkeää pohtia sitä, kuinka musiikinopettajankoulutus pystyisi tarjoamaan opiskelijalle sellaiset lähtökohdat, joiden pohjalta opiskelija pystyy konstruoimaan

oman opetusfilosofiansa siten, että siihen kuuluisi sekä teoreettisen ajattelun mukanaan tuomaa syvällisyyttä ja varmuutta että käytännön muusikkoutta. Tutkijat näkevät, että substanssiosaamisen ohella olisi tärkeää saada kykyä hahmottaa laajoja kokonaisuuksia ja yhteyksiä, joita opiskelija työssään tarvitsee kasvatuksellisia haasteita kohdatessaan; ratkaisuna voisi olla mm. filosofiset, taidekasvatuksen ja kasvatustieteen opinnot. (Juvonen & Anttila 2003, 292-294.)

On mielenkiintoista nähdä, kuinka nopeasti muutosta musiikinopettajankoulutuksessa tapahtuu; Ruismäki toi esille jo 90-luvun alussa sen, että koulutuksessa pitäisi keskittyä omien musiikillisten taitojen harjaannuttamisesta oppilaan oppimisprosesseihin. Toisaalta näyttää siltä, että Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa musiikkikasvatuksen koulutus on saanut jo paljon laaja-alaisuutta ajatellen yhtenäistä peruskoulua, mikä on positiivinen asia. On erittäin mielenkiintoista seurata myös, mihin suuntaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelma on menossa. Ruismäen (1991) tutkimuksen mukaan myös kokemukset työelämästä ennen opintoja ovat tärkeitä, jotta opiskelija tietää millaiseen ammattiin on kouluttautumassa ja mihin opinnoissa kannattaa keskittyä. Poikkeuskoulutuksella luokanopettajista musiikinopettajiksi opiskelleet opettajat olivat Ruismäen tutkimuksen mukaan tyytyväisimpiä työhönsä kuin muut musiikinopettajat, eivätkä kokeneet tarvetta vaihtaa alaa. Idea koulutuksen läheisemmästä kytkemisestä työelämään ei siis ole aivan uusi.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen taustaa

Lisensiaatintyöni on laadullinen tapaustutkimus, joka keskittyy yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuuteen. Tutkimusongelmat on määritelty tarkemmin seuraavassa luvussa (4.2). Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen ja psykologian alueille. Tieteenteoreettiselta lähestymistavaltaan tutkimukseni on hermeneuttista tutkimusta ja työni tieteenfilosofiset perusoletukset liittyvät fenomenologiaan.

Tutkimuksen rakenne noudattaa fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakennetta (ks. Laine 2001, 42).

Esiymmärrys	Aineiston hankinta	Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen	Kuvaus	Analyyysi	Synteesi	Kehittämissideat
-------------	--------------------	--	--------	-----------	----------	------------------

**Kuva 3. Tutkimuksen rakenne**

Olen purkanut tutkijan esiymmärrystä kirjoittaessani tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta eli kertonut, miten ymmärrän tutkimuskohteen ennen tutkimusta (luku 4.3). Aineiston hankinnasta kerron luvussa 4.5. Aineiston lukemisesta, kuvauksesta, varsinaisesta analyysistä sekä synteesisistä kerron luvussa 4.6. Kuvausta ja analyysin tuloksia on luettavissa luvuista 5 ja 6 alalukuineen. Synteesi ja tulosten tarkastelu tapahtuu luvussa 6. Päättänessä esitän erittäin tiiviin yhteenvedon tutkimustuloksista, arvioin tutkimuksen onnistumista ja luotettavuutta, esitän jatkotutkimusaiheita ja kehittämissideoita sekä pohdin tutkimuksesta nousseita ajatuksia.

### 4.2 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni aiheena on yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuus. Lisensiaatintyön tutkimusongelmat on pohdittu pitäen silmällä tulevan väitöstutkimuksen päätutkimustehtävää koulutuksen kehittämisestä. Lisensiaatintyössä tarkoituksena on tuoda esille yleiskuvausta musiikinopettajan työstä nykypäivänä yhtenäisessä peruskoulussa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaisia:

- Millaista on musiikinopettajan työ yhtenäisessä peruskoulussa?
- Ovatko yhtenäiskoulujen musiikinopettajat tyytyväisiä työoloihinsa?
- Millaisia ovat työn positiiviset ja negatiiviset ts. ”valoisat ja varjoiset” puolet?
- Miten musiikinopettajan työ on muuttunut siirryttäessä yhtenäiseen peruskouluun?
- Miten opettajat kokevat yhtenäistymisen tuoman muutoksen?
- Vastaako saatu koulutus käytännön työn vaatimuksiin?
- Millaista täydennyskoulutusta musiikinopettajat kokevat tarvitsevänsä?

Tutkimusongelmat ovat hieman muokkautuneet tutkimuksen kuluessa, mikä on ominaista laadulliselle aineistolähtöiselle tutkimukselle. Alun perin olin laatinut kysymykset ajatellen, että vastaajien joukossa olisi myös kaksoiskelpoisia musiikinopettaja-luokanopettajia; tutkimukseen ei kuitenkaan tullut vastauksia kaksoiskelpoisilta opettajilta.

Lisensiaatintyöni tarkoituksena on siis saada kuvausta musiikinopettajien työstä nykypäivänä yhtenäisessä peruskoulussa. Analyysin tuloksena kuvauksessa keskitytään kolmeen isoon kokonaisuuteen opettajien kokemana: 1) koulutuksen vastaavuus työelämän tarpeisiin 2) työn valoisat ja varjoiset puolet sekä 3) työn muutokset, haasteet ja vaatimukset. Haluan tuoda tutkimuksessa myös yksittäisten opettajien ääntä kuuluville.

### **4.3 Tutkimuksen tieteenteoreettinen ja – filosofinen lähestymistapa**

Tutkimukseni tieteenteoreettinen lähestymistapa on hermeneuttinen. Hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuskohdetta. Ymmärtäminen ja tulkinta perustuvat tutkijan esiymmärrykseen sekä näkemykseen, joka muuttuu tutkimuksen kuluessa. Ymmärtämisen lähtökohta on siinä, mikä on tuttua ja yhteistä tulkitsijalle ja tulkittavalle. (Laine 2001, 29-31.) Vaikka tutkimus olisikin hyvin käytännönläheistä, perustuu se lukuisiin piileviin oletuksiin, jotka koskevat esimerkiksi ihmistä, maailmaa ja tiedonhankintaa. Ontologia esittää kysymyksiä todellisuuden luonteesta; mikä on tutkittavan ilmiön luonne ja mikä on todellista? Jos tutkimuskohteena on ihminen, ontologisen erittelyn tuloksena on ihmiskäsitys. Epistemologia käsittelee taas tiedon luonnetta: mikä suhde vallitsee tutkijan ja tutkittavan välillä, ja mikä asema arvoilla on ilmiöiden ymmärtämisessä? Millä metodisella kohteella pystytään parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta? (Hirsjärvi ym. 2001, 117-119; Kansanen 2004, 12; Laine 2001, 26; Metsämuuronen 2000, 10-11.) Seuraavaksi pyrin tuomaan esille näitä tieteenfilosofisia perusoletuksia koskien omaa tutkimustani.

Tässä tutkimuksessa tukeudun eksistentiaalis-fenomenologiseen, Lauri Rauhalan esittämään holistiseen ihmiskäsitykseen. Rauhala pitää hermeneutiikkaa eli tulkintaa ja ymmärtämistä ihmisen olemiseen erottamattomasti kuuluvana asiana, kuten fenomenologisen

hermeneutiikan filosofi Martin Heideggerkin. Rauhalan mukaan ymmärtäminen on aina tulkitsevaa: kuvatessaan jotakin ihminen aina tulkitsee. (Niskanen 2006, 89-114.) Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ymmärretään fyysis-psykkis-henkisenä olentona. Rauhalan määritelmän mukaan ihmisen todellistumisen tapoina ovat *kehollisuus*, *tajunnallisuus* ja *situationaalisuus* eli olennosta tulee ihminen näiden kolmen olemisen muodon yhdistyessä. Kehollisuus tarkoittaa olemassaoloa orgaanisena tapahtumana, tajunnallisuus psyykkis-henkistä olemassaoloa kokemisen erilaisina laatuina ja asteina sekä situationaalisuus olemassaoloa suhteutettuna omaan elämäntilanteeseen. Henkisyys erottaa ihmisen muista elollisista olennoista; henkisyyteen kuuluu mm. arvojen asettaminen, eettisyys, yksilöllisyyden saavuttaminen sekä esteettisyys. (Rauhala 1993, 32-43, 198.)

Tutkimisen kannalta sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ja tiedonkäsityksessä ymmärtäminen ja tulkinta. (Varto 1992, Laine 2001, 26-33, Tuomi & Sarajärvi 2002.) Hermeneuttinen tutkimus ei pyri yleistämään ja löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia, vaan siinä ollaan kiinnostuneita ainutkertaisesta ja ainutlaatuisesta. Fenomenologista tutkimusta voidaan pitää eräässä mielessä yksittäiseen suuntautuvana paikallistutkimuksena, joka pyrkii ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2001, 28-31.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siis opettajien kokemuksista.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan esiymmärrys tarkoittaa kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena ennen tutkimusta. Merkitysten tutkimuksessa kohde ei ole ulkoinen, tutkijan merkitysmaailmalle vieras. Merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä on siis se, että tutkijalle asia on entuudestaan jollakin tavalla tuttu; tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. (Laine 2001, 30-31; Varto 1992, 26.) Kuten aiemmin kerroin, tutkimuskohde on itselleni hyvin läheinen, koska teen samankaltaista työtä koulussa kuin tutkimushenkilöni. Minua kiinnostavat muiden opettajien kokemukset työstä, kun työympäristö on muuttunut tai muuttuu. Jokainen opettaja on kuitenkin erilainen, eikä tutkimustulos ole yleistettävissä suurempaan joukkoon. Laineen (2001, 28) mukaan yhteisön jäsenillä on silti yhteisiä piirteitä eli yhteisiä merkityksiä: yhteisön jäsenet kuten tutkija itsekkin, ovat osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä, joten jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotakin yleistä.

Esiymmärrykseni perustuu siis suurelta osin omaan kokemukseeni ja tietooni työstä yhtenäisessä peruskoulussa. Oman työn ohella esiymmärrykseeni ovat vaikuttaneet varmasti mm. aiheita koskevat keskustelut kollegoiden kanssa, lukemani tekstit sekä kuulemani luennot aiheesta. Jotta voin ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja viedä tutkimuksen ns. hermeneuttisen tutkimuksen toiselle tasolle, jossa pyrin refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä, aihe on oltava tuttu entuudestaan jollain tavalla. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohdahan on siinä, mikä on tuttua tulkitsijalle ja tulkittavalle. (Ks. Laine 2001, 31.) Koen oman työkokemukseni ja aiheen *esituttuuden* erittäin tärkeäksi tämän tutkimuksen onnistumiselle. Itselle läheinen aihe asettaa myös haasteen: pysyä ulkopuolisena. Oma spontaania tulkintaa täytyy kyseenalaistaa, ei pidä luottaa liiaksi siihen, että tutkittava tarkoittaa juuri sitä, kuinka vastauksen heti aluksi ymmärrän. Tämä vaatii paljon ajattelutyötä.

Omista ennakkoluuloista on päästävä irti, jotta voi tavoittaa toisen oman erityislaatuisen suhteen johonkin asiaan. Tämän takia esim. jo haastattelukysymyksetkin ovat avoimia, mahdollisimman vähän vastauksia ohjaavia.

Olen huomannut yhtenäisen peruskoulun opettajana monia positiivisia ja negatiivisia asioita ja pohtinut, onko muutos yhtenäiseksi peruskouluksi luokanopettaja-musiikinopettajan silmin katsottuna pelkästään hyvä asia. Oman kokemukseni perusteella työtunteja voi olla paljon ja työ voi olla hyvin kiireistä. Aikataulut menevät usein päällekkäin ja pitäisi olla kahdessa paikassa yhtä aikaa. Usein alaluokkalaisten tapahtumien aikana yläluokkien tavanomainen lukujärjestys onkin voimassa eli opettajan täytyisi olla valvomassa omaa luokkaa tapahtumassa, mutta opettaa samalla yläluokkalaisille musiikkia normaalin päiväjärjestyksen mukaisesti. Joskus musiikinopettajan pitää olla säestämässä yläluokkien aamunavauksessa, kun oma ryhmä odottaa matematiikan tunnin alkua luokassa. Myös luokkatilan kanssa on usein ongelmia; kun opetustilana on koulun auditorio, menevät varaukset joskus päällekkäin: arvostetaanko musiikkia niin vähän, ettei oppiaine ansaitse sopivaa luokkatilaa, joka on aina käytettävissä? Luokanopettaja-aineenopettajalla on myös paljon palaverieita: hän osallistuu koko koulun opettajainkokouksiin aktiivisesti, mutta kokouksia voi olla myös erikseen luokanopettajille ja aineenopettajille, jolloin osallistutaan kumpiinkin. Myönteisiä asioitakin toki on. Laaja-alainen opettaja pääsee toteuttamaan kumpaakin osaamisaluettaan yhtenäisessä peruskoulussa, sekä musiikinopetusta että luokanopetusta. Opettaja saa opettaa eri-ikäisiä oppilaita ja kokea arvostusta laaja-alaisuutensa vuoksi. Kun opetettavana on eri oppilaineita musiikin lisäksi, tuntien suunnittelu ja työ on vaihtelevaa.

Itselläni on kokemus opettaa omaa luokkaa luokanopettajana ja hoitaa saman viran puitteissa musiikin aineenopetus; olen opiskellut musiikinopettajaksi, ja luokanopetusta varten minulla on monialaiset opinnot. Luokanopettajaksi kouluttauduin mielestäni hyvin lyhyesti monialaisten opintojen kautta, joten olen usein pohtinut, miten pitempi koulutus vaikuttaisi osaamiseeni. Olen esimerkiksi miettinyt, miltä tuntuisi opettaa pelkkää musiikkia musiikin aineenopettajana. Luokanopettaminen ja aineenopettaminen samassa virassa saattaa olla aika suuri pala haukattavaksi; jopa liian suuri? Uskon, että on aika yksilökohtaista, millaisiin asioihin opettaja törmää omalla työpaikallaan. Kuitenkin luulen, että yhtäläisyyksiä voi löytyä. Tämän takia olenkin kiinnostunut aiheesta ja haluan ottaa siitä selvää.

#### **4.4 Laadullinen tapaustutkimus**

Kun olin päättänyt, mitä haluan tutkia, pohdin pitkään, miten tutkimus olisi järkevintä toteuttaa. Vaikka tutkijan ei ehkä kannatakaan rajata tutkimusta ennakoita joko kvalitatiiviseksi tai kvantitatiiviseksi, pohdin silti paljon juuri sitä, teenkö laadullisen vai tilastollisen tutkimuksen. Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan asema on erilainen ja toisella tavalla keskeinen kuin tilastollisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 20). Laadullisen tutkimuksen joustavuus tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sopi kieltämättä myös hyvin omaan elämäntilanteeseeni, koska olin aloittanut hieman aiemmin työskentelyn yhtenäisen peruskoulun luokanopettajana ja musiikinopettajana. Näen käytännön kokemuksen tutkittavasta asiasta (opettajan työ yhtenäisessä peruskoulussa) välttämättömäksi

omaa tutkimustani ajatellen, ymmärtääkseni tutkittavia ja päästäkseni hyvin sisälle tutkimusaiheeseen. Tutkimuskysymykset mietittyäni, tutkimuksen juonta mietittyäni, metodikirjallisuutta luettuani ja keskusteltuani ohjaajani kanssa päädyin laadullisen tutkimuksen menetelmiin.

Laadullista tutkimusta puolsi vahvasti myös se, että Suomen yhtenäiskouluverkostoon kuuluvia yhtenäisiä peruskouluja oli tuossa vaiheessa 76 eli näyte olisi jäänyt liian suppeaksi ajatellen kvantitatiivista tutkimusta. Tutkimukseeni ei olisi ollut hyödyllistä poimia tutkimusjoukkoa täysin sattumanvaraisesti: yhtenäisissä peruskouluissa työskenteleviä opettajia tutkiessani näyte on siis harkinnanvarainen, varsinkin tutkimuksen suunnitellussa väitöskirja-vaiheessa, jolloin etsitään haastateltaviksi yhtenäisissä peruskouluissa työskenteleviä kaksoiskelpoisia musiikinopettaja-luokanopettajia, joita on vähän. On realistista ajatella, että tapausten määrä on pieni ja pyrin analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 18; Kiviniemi 2001, 68.) En siis pyri rakentamaan pienoismallia ja yleistämään tutkimustulosta perusjoukkoon eli kaikkiin Suomen yhtenäisten peruskoulujen musiikinopettajiin.

Tutkimuksessani on olennaista laadulliselle tutkimukselle ominainen aineistolähtöisyys, koska yhtenäisten peruskoulujen musiikinopettajista ei ole aiempaa tutkimustietoa saatavilla. Aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta, tässä tapauksessa musiikinopettajuudesta yhtenäisessä peruskoulussa (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tutustuin laadullisessa pro gradu -tutkielmassani narratiiviseen tutkimukseen, jota pidetään mm. laadullisen aineiston lähestymistapana sekä yhtenä ihmisille tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta (Eskola & Suoranta 1998, 22). Alun perin ajattelin käyttää osittain narratiivista tutkimusotetta myös liseniaatintyössäni, mutta loppujen lopuksi ei voida sanoa, että tässä tutkimuksessa olisi piirteitä narratiivisuudesta muutoin kuin puhuttaessa tutkimushenkilöiden vapaasta kerronnasta avoimien kysymysten vastauksissa. Kyselylomakkeisiin päätin laittaa avoimia kysymyksiä, jotta saisin mahdollisimman paljon vapaata kerrontaa, pieniä opettajien kertomia narratiiveja. Avoimia vastauksia tarkastellaan usein laadullisesti teemoittelemalla, vaikka avoimia kysymyksiä voidaankin analysoida myös tilastollisin menetelmin. Avointen kysymysten hyötynä ovat mahdollisuus saada vastaajan mielipide selville perusteellisesti, vastausten joukosta voi myös nousta hyviä ideoita (Valli 2001, 45-46.)

Tutkimukseni on siis myös tapaustutkimus, jossa tutkimusaineisto muodostaa tapauksen. Tapauksena voidaan toisin sanoen käsittää myös yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuusilmiö. Tapaustutkimuksen pitäisi lisätä lukijan ymmärrystä tietyistä ilmiöistä eli lukijan pitäisi löytää uusia merkityksiä, laajentaa entisiä kokemuksiaan tai saada vahvistusta aikaisemmille tiedoilleen (Syrjälä 1996, 15-16). Tämä on yksi keskeinen tavoitteeni: olisi tärkeätä saada tietoa musiikinopettajan työstä, millaista työ yhtenäisessä peruskoulussa on oikeasti nykypäivänä. Toivon, että tutkimukseni voi antaa tietoa esimerkiksi opiskelijoille työelämästä ja samalla auttaa heitä ammatillisessa kasvussaan.



## 4.5 Aineistonkeruu

Valitsin liseniaatintyöhöni aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn, koska se tuntui monessa suhteessaärkevimmältä vaihtoehdolta tutkimuksen tässä vaiheessa. Tutkimusjoukko olisi ollut liian suuri ja maantieteellisesti kovin laajalle levittäytynyt ajatellen suullisia haastatteluja. Verrattuna suulliseen haastatteluun kyselystä tulee vähemmän kuluja ja aikaa säästyy. Tutkimuksen jatkuessa väitöskirjavaiheeseen olen alustavasti ajatellut henkilökohtaista haastattelua, kun tutkimushenkilöitä tulee olemaan vähemmän. Pohdittuani sitä, kuinka saisin mahdollisimman hyvin liseniaatintyövaiheen toteutettua, päädyin kysymyslomakkeisiin, joihin tulisi avoimia kysymyksiä. Ajattelin, että avoimilla kysymyksillä en ohjaile vastaajia liikaa ja annan vastaajille tarpeeksi vapautta kertoa työstään. Pyrin laatimaan kysymyslomakkeet, joissa saisin musiikinopettajilta mahdollisimman vapaita, kuvailevia ja kerronnallisia vastauksia, pienimuotoisia narratiiveja eli tarinoita (ks. Laine 2001, 35). Kiinnitin huomiota siihen, ettei lomake olisi liian pitkä, eikä kysymyksiä olisi liian monta, jotta saisin paljon vastauksia (ks. Valli 2001, 29). Yritin laatia kysymykset, jotka toisivat esille mahdollisimman paljon olennaisia asioita tutkimusongelmien selvittämiseksi ja pohdin tarkkaan myös kysymysten järjestystä. Lopulliseen lomakkeeseen tuli kahdeksan avointa kysymystä ja ne oli sijoiteltu kolmelle sivulle. Neljännessä sivussa kysyttiin taustatietoja ja lomakkeen mukana lähetin luonnollisesti myös saatekirjeen (ks. liite 1).

Tutkimuksen kohteena ovat yhtenäisissä peruskouluissa toimivat musiikinopettajat. Valitsin kohderyhmäksi Suomen yhtenäiskouluverkostoon kuuluvien koulujen musiikinopettajat. Verkostoon kuuluvien koulujen yhteystiedot sain Syve Ry:n internet-sivustoilta. Tammikuussa 2006 verkostoon kuului 76 koulua. Laadin tutkimuslomakkeet (ks. liite 1) vuoden 2005 joulukuussa ja lähetin ne Syve Ry:n jäsenkouluille tammikuun 2006 puolessa välissä. Osoitin kirjeet musiikinopettajalle. Pyysin vastaajia palauttamaan lomakkeet tammikuun loppuun mennessä ja annoin mahdollisuuden vastata myös sähköpostitse, koska aineistonkeruumenetelmänä kyselyn heikkous yleensä on vastaamattomuus; ajattelin, että tutkittavan saattaa olla vaivatonta vastata tietokoneen ääreltä kuin viedä kirje postiin.

Vastauksia tuli tammikuun loppuun mennessä niukasti, vain 17 kappaletta, joista 15 postitse. Sähköpostia lähetti kaksi vastaajaa, joista toinen kertoi, ettei heidän yhtenäistä koulua ole alettu vielä edes rakentaa. Toinen sähköpostilla vastannut opettaja lupasi vastata myöhemmin. Lähes kaikki vastaajat (paitsi kolme vastaajaa siihen mennessä) laittoivat lomakkeisiin yhteystietonsa. Koska vastauksia ei ollut vielä tarpeeksi, ryhdyin etsimään internetistä koulujen kotisivuja ja musiikinopettajien sähköpostiosoitteita. Sain myös tietoa, että kolme muutakaan verkostoon kuuluvaa koulua ei toimi vielä yhtenäisenä peruskouluna. Lisäksi ainakin yksi verkoston kouluista on HOJKS:iin perustuvaa opetusta antava erityiskoulu, joka on alusta lähtien toiminut yhtenäisenä peruskouluna antaen esi- ja lisäopetusta. Lähetin sähköpostia niiden koulujen opettajille, joilta en ainakaan tiedetysti siihen mennessä ollut saanut vastausta (melkein kaikissa saaduissa vastauksissa oli yhteystiedot). Sen seurauksena sain sekä lomakkeita postitse että sähköpostivastauksia. Lomakkeita tuli takaisin 8 ja sähköpostivastauksia 7 kappaletta. Viimeisimmät vastaukset sain aivan helmikuun lopussa.

Vastauksia tuli siis yhteensä kolmeltakymmeneltä opettajalta, kun vähennetään kaksi sähköpostia, joissa ei ollut vastauksia lomakkeen kysymyksiin. Lähetin lomakkeita postitse 75 kappaletta. Tiedossa on 4 koulua, jotka eivät ole vielä toiminnassa yhtenäiskouluna sekä yksi koulu, joka ei anna yleisopetusta. Tässä tutkimuksessa keskitytään yleisopetukseen, joten myös erityiskoulun voi vähentää alkuperäisestä määrästä. Suhteellista vastausten määrää lisää myös se, että vastannut opettaja saattaa työskennellä paikkakunnan kahdella eri koululla, jotka kumpikin kuuluvat yhtenäiskouluverkostoon. Tällaisia lomakevastauksia, joissa opettaja oli laittanut yhteystietoihinsa kahden verkostoon kuuluvan koulun nimen, tuli kaksi kappaletta. Edellä mainitut seikat huomioon ottaen voidaan todeta, että vastausprosentti on n. 45 %.

## 4.6 Analyysi

Tutkimusta tehdessä oli tärkeää tiedostaa, millainen on oma tutkijan rooli. Pyrin aluksi sulkeistamaan omat aiemmat tietoni ja näkemykseni ulkopuolelle niin, etteivät ne olisi vaikuttaneet analyysiin; tämä liittyy fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Laine (2001, 33) muistuttaa, että tutkimuskohdetta koskevat aiemmat tutkimustulokset ja arkikokemuksemme ovat selkeimpiä kohteen ennaltamäärittäjiä, joten ne pannaan ”hyllylle” eli niihin pyritään saamaan etäisyyttä siksi aikaa, kun tutkija tekee omia tulkintojaan tutkimusaineistosta. Olin kirjoittanut auki omat ennakkokäsitykseni ja tiedostin ne analyysin aikana, jotta analyysi tapahtuisi aineiston tiedonantajien ehdoilla ja onnistuisi. Tutkimuksessani aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja koodataan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Tutkimuksen lopussa, kun olin saanut aineiston analysoitua ja tiesin mitä aineistosta selviää, pystyin tuomaan esille omia mielipiteitäni ja kokemuksiani sekä muiden tutkijoiden näkemyksiä mukaan keskustelemaan tutkimukseni tulosten kanssa. (Laine 2001, 33-34; Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Sovelsin aineistolähtöiselle fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä analysointitapaa pyrkien rakentamaan aineiston oman sisällöllisen logiikan. Analyysissä pyritään aineiston kuvaukseen, jossa nostetaan tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisin esiin. Kuvauksen jälkeen yritetään saada esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. Aineiston keräämisen sekä teknisesti käsiteltävään muotoon valmistelun jälkeen ensimmäinen tehtävä on aineiston järjestäminen. Tein siis aluksi kuvauksen siitä, mitä aineistossa on sanottu. Teemoittelussa kyselylomakkeen tutkimuskysymykset antoivat rungon analyysille eli lähdin teemoittelemaan aineistoa kysymysten kautta. Keskeiseksi nousi, mitä tutkittavat kunkin teeman kohdalla sanoivat eli halusin löytää kunkin teeman merkityssisällön. Teemojen merkityssisältöjen täsmentämisen apuna käytin käsitekarttaa, jonka jälkeen muotoilin teeman merkityssisällön sanallisesti. Tämän jälkeen loin kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä tuomalla merkityskokonaisuudet yhteen. Tutkimuksen lopussa, analyysin valmistuttua, toin muita tutkimuksia mukaan keskusteluun. (ks. Laine 2001, 26-43; Moilanen & Rähä 2001, 44-67; Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.) Kerron analyysin vaiheista tarkemmin seuraavaksi.

Ryhdyin analysoimaan vastauksia maaliskuussa 2006. Olin koonnut lomakkeet kansioon saapumisjärjestyksessä ja aivan aluksi halusin saada kokonaiskuvan vastaajista. Numeroin vastaajat ja tein tiiviin yhteenvedon taulukkoon, joka mahtui yhdelle paperiarkille. Taulukosta näkyi vastaajan sukupuoli, ikä, työvuodet, koulun oppilasmäärä, vastaajan koulutus sekä työsuhde (esim. lehtorin virka, sijaisuus jne.) (ks. liite 2). Tämän jälkeen aloin siirtää vastauksia sähköiseen muotoon eli kirjoitin jokaisen vastaajan vastaukset tietokoneelle. Tämä vaihe oli yksinkertainen, mutta vei aikaa. Vastauksien läpikäynti oli todella antoisaa ja mielenkiintoista. Koska kysymyksessä on laadullinen, aineistolähtöinen tutkimus, pyrin käymään vastauksia läpi monesta perspektiivistä löytääkseni olennaiset asiat. Aluksi oli hieman vaikeaa lähteä liikkeelle ja löytää sopivaa käsittelytapaa, kunnes lähestyin tutkimusaineistoa laatien käsittekarttoja. Kesäkuussa tein jokaisesta avoimesta kysymyksestä oman kartan, jonka kautta voi löytää ”juonen”. Huomasin, että vastauksia voi ”pyöritellä” kartan avulla hyvin ja kokonaisuuden hahmottaminen on huomattavasti helpompaa kuin pelkän tekstidokumentin avulla (ks. liite 3).

Tämän jälkeen ryhdyin teemoittelemaan vastauksia. Teemarungon sain suoraan tutkimuslomakkeen kysymyksistä pienin muutoksin. Tutkimuksen kuluessa tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät tutkijan esiymmärryksen laajentuessa ja syventyessä; tulkintakysymykset määrittävät sen, millaisia merkityksiä ollaan hakemassa, mutta toisaalta kysymykset nousevat kysyjänsä tiedoista ja omakohtaisista kokemuksista. Tutkija voi huomata kysymysten pinnallisuuden, syventää, täsmentää tai löytää näkökulmia ja hylätä entisiä. (Moilanen & Rähä 2001, 49.) Huomasin, ettei kysymysten ”kuvaile itseäsi muusikkona” ja ”kuvaile itseäsi kasvattajana” vastaukset antaneet varsinaisiin tutkimuskysymyksiin relevanttia tietoa, joten jätin ne aluksi pois. (Myöhemmin, jo analyysin loppuvaiheilla huomasin, että näiden kysymysten vastauksissa olikin jotain kiinnostavaa liittyen tutkittavien ammattitaitoon.) Käsittekarttojen avulla olin saanut kokonaiskuvan, merkityskokonaisuuden, jokaisen teeman sisällä olevista asioista. Teemoiksi hahmottuivat seuraavat kuusi otsikkoa:

- Työn positiiviset ja negatiiviset puolet
- Muutos
- Haasteet ja vaatimukset
- Eri-ikäiset oppilaat ja opettajan rooli
- Koulutus
- Työtyytyväisyys

Seuraavaksi laadin karkean yhteenvedon, joka oli tarkoitus lähettää sitä pyytäneille vastaajille. Lähetin sähköpostitse yhteenvedon valtaosalle vastaajista joulukuun alussa 2006 (23 vastaajalle) ja samalla kysyin muutamia lisätietoja informanttien taustoista. Tämän jälkeen saamistani sähköpostiviesteistä selvisi, että viisi vastaajaa, jotka olivat ilmoittaneet opiskelleensa luokanopettajan tutkinnon ohella 35 opintoviikkoa musiikkia, eivät olleetkaan muodollisesti kelpoisia musiikin aineenopettajia opiskeltuaan kyseiset opinnot Savonlinnassa.

Syksyllä aloin myös epäröidä, olenko analysoinut tutkimusta syventymättä jokaiseen vastaajaan yksilönä tarpeeksi. Seurauksena keksin jokaiselle tutkimushenkilölle roolinimen koulutuksen mukaan, jotta jokainen henkilö hahmottuisi itselleni paremmin (ks. luku 4.7.). Annoin kaikille musiikinopettajankoulutuksen saaneille M-kirjaimella alkavan nimen ja luokanopettajan koulutuksen saaneille L-kirjaimella alkavan nimen. Lisäksi annoin P-kirjaimella alkavat nimet musiikkipedagogin koulutuksen saaneille. Kahdella luokanopettajalla on yhdistelmänimi musiikkialan tutkinnon vuoksi, Lea-Orvokilla on musiikinohjaajan ja Leo-Pentillä musiikkipedagogin koulutus luokanopettajan kelpoisuuden ohella. Ainut koulutusta vaille oleva vastaaja, musiikinopettajaopiskelija, sai nimekseen Outi. Ajattelin, että nimien kautta muistaisin henkilöt yksilöinä paremmin. Olin tätä ennen käyttänyt vastaajista vain koodinimia, esim. 1LO15, joka kertoi vastauksen saapumisjärjestyksen (1), koulutuksen (luokanopettaja) ja musiikinopiskelun (15 opintoviikkoa).

Minulla oli numerojärjestyksessä jokaisen henkilön vastaukset, joista osa lomakkeina ja osa tulostettuina sähköpostivastauksina. Kirjoitin jokaisesta kuitenkin uudelleen kaikki tiedot sähköiseen muotoon: roolinimen sekä kaikki kysymykset ja vastaukset. Tietoja olisi helpompi selata. En tyytynyt vielä tähän, vaan kirjoitin jokaisesta vastaajasta yksikön kolmannessa persoonassa tarinan, johon laitoin kaikki olennaiset asiat, joita vastauslomakkeista tai sähköposteista tuli ilmi. Liitin näihin vielä lisätiedot, joita sain sähköpostitse muutamilta henkilöiltä vastauksena lähettämäni yhteenvetoon. Näin sain jokaisesta vastaajasta oman tiedoston, josta ryhdyin lukemaan ja opettelemaan tietoja erikseen.

Tässä vaiheessa olin siis saanut esille kuusi teemaa, merkitysten muodostamaa kokonaisuutta, mutta analyysi oli vielä kesken; aineisto tuntui vieläkin liian hajanaiselta lukijaa ajatellen. Fenomenologian mukaan merkityskokonaisuudet nähdään, kunhan vaan riittävästi paneudutaan aineistoon (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 103). Kun luin ja pohdin analysoimaani aineistoa lisää, pystyin jäsentämään kokonaisuuksia niin, että loppujen lopuksi kuusi teemaa yhdistyi kolmeksi isommaksi kokonaisuudeksi:

- 1) Koulutus, työ ja ammattitaito
- 2) Työn valoisat ja varjoiset puolet
- 3) Muutos, haasteet ja vaatimukset

Tavoitteenahan oli luoda kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä tuomalla merkityskokonaisuudet yhteen. Sain yhdisteltyä eri asioita ja koottua niistä yhteenvetoon. Halusin jättää raporttiin sekä yksityiskohtaisempaa kuvausta että yhteenvetoa.

## 4.7 Vastaajat

Kolmestakymmenestä vastaajasta kymmenen on saanut musiikinopettajan koulutuksen. Luokanopettajan koulutuksen saaneita on 17 ja muun koulutuksen saaneita 3. Luokanopettajista seitsemän on opiskellut 15 opintoviikon musiikkiin erikoistumisen luokanopettajaopistojensa ohella. Neljällä on 35 opintoviikon erikoistuminen, joka on suoritettu Savonlinnassa Joensuun yliopiston alaisuudessa. Kolmella luokanopettajalla ei ole erikoistumista musiikkiin, mutta

yksi heistä on ilmoittautunut vastaushetkellä 15 opintoviikon erikoistumisopintoihin (Lahja). Kolmella luokanopettajalla on muuta musiikillista koulutusta: Lyyli ei ole erikoistunut musiikkiin, mutta hän on käynyt opiskelemassa Sibelius-Akatemiassa musiikkipedagogiikkaa 10 opintoviikon verran. Lea-Orvokilla on musiikinohjaajan pätevyys ja Leo-Pentillä musiikkiopilaitoksen opettajan pätevyys luokanopettajan kelpoisuuden ohella. Leo-Pentti on myös erikoistunut musiikkiin luokanopettajaopinnoissa 15 opintoviikolla. Muu koulutus tarkoittaa musiikkipedagogin koulutusta (Päivi ja Pekka) sekä alkuvaiheessa olevaa musiikinopettajaksi opiskelua (Outi). Koska tutkimushenkilöitä on paljon, lukija ei voi muistaa henkilöiden nimiä. Lukijaa helpottanee kuitenkin se, että nimien alkukirjainten perusteella näkee heti, mikä koulutusohjaaja vastaajalla on; ei siis ole tarpeenkaan muistaa jokaisen tutkittavan nimeä.

**Taulukko 1. Vastaajat koulutuksen mukaan**

musiikinopettaja	10	Merja, Maisa, Minttu, Mirja, Meeri, Mari, Martta, Meiju, Mette, Maria
luokanopettaja + mu 35 ov SL	4	Laura, Lotta, Liina, Leila
luokanopettaja + 15 ov	7	Lauri, Liisi, Lars, Leevi, Linda, Leena, Lilli
luokanopettaja + muut musiikkiopinnot	3	Lea-Orvokki (m.ohj), Leo-Pentti (15 ov+m.ped), Lyyli (10 ov mu)
luokanopettaja, ei erikoistumista	3	Lasse, Lahja, Leea
muut	3	Päivi (m.ped), Outi (opisk.), Pekka(m.ped)

Taulukkoon on koottu vastaajat koulutuksen mukaan. Musiikinopettajan koulutuksen saaneet opettajat on nimetty M-alkuisiksi ja luokanopettajan koulutuksen saaneet L-alkuisiksi. P-alkuiset nimet tarkoittavat, että henkilöllä on musiikkipedagogin koulutus. Opiskelija on saanut O-alkuisen nimen. Yhdistelmänimet kertovat, että henkilöllä on kaksi koulutusta: Lea-Orvokki on luokanopettaja, jolla on musiikinohjaajan koulutus ohella ja Leo-Pentti on vastaavasti luokanopettaja, jolla on myös musiikkipedagogin koulutus. Nimistä selviää vastaajan sukupuoli.

Olen kiinnostunut erityisesti opettajista, joilla on musiikinopettajan koulutuksen lisänä luokanopettajan kelpoisuuden antavat peruskoulussa opetettavien aineiden monialaiset opinnot. Tutkimukseen ei kuitenkaan vastannut yhtään muodollisesti kaksoiskelpoista opettajaa, mikä on harmillista. Yllättävää on myös se, ettei luokanopettajissa ollut yhtään vastaajaa, jolla olisi ollut myös musiikinopettajan kelpoisuus. Savonlinnassa suoritettut 35 opintoviikkoa eivät siis anna musiikinopettajan kelpoisuutta.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Luvussa 5 on tarkoituksena tuoda opettajien ääntä kuuluville, joten kirjoitus sisältää paljon suoria lainauksia. Vasta luvusta 6 voi lukea tiiviimmän yhteenvedon ja analyysin tutkimuksen tuloksista kokonaisuutena, luvussa 5 paneudutaan vastaajien näkemyksiin henkilökohtaisemmalla tasolla; suorat lainaukset tutkittavien vastauksista on kirjoitettu kursivoidulla tekstillä. Halutessaan lukija voi mennä suoraan lukuun 6 saadakseen nopeammin yleiskuvan tutkimuksen tuloksista. Vielä nopeamman katsauksen tuloksiin saa luvun 7 alusta.

### 5.1 Koulutus ja työelämä

Tässä luvussa tuon esille tutkimushenkilöt koulutuksen mukaan. Esittelen tutkimushenkilöitä tuoden esille heidän näkemyksiään saadusta koulutuksesta sekä opettajuudestaan. Opettajat vastasivat lomakkeessa kysymykseen: ”Miten saamasi koulutus vastaa työn asettamiin tarpeisiin ja mihin asioihin koet tarvitsevasi täydennyskoulutusta?”. Käyn seuraavaksi läpi vastauksia käsitellen samantyyppisen koulutuksen saaneiden opettajien vastauksia rinnakkain. Taulukoissa on esitetty vastaajan ikä, mille luokille hän opettaa (alakoulu-yläkoulu-lukio), vastaako koulutus työn asettamiin vaatimuksiin vastaajan mielestä, kokeeko vastaaja täydennyskoulutuksen tarvetta sekä muuta huomioitavaa. Jos tutkimushenkilö on määritellyt tarkemmin asiaa, tarkennus on merkattu taulukkoon lyhyesti sulkeisiin.

Vastauksissa sivutaan myös tutkimushenkilöiden näkemyksiä heidän musiikinopettajuudestaan, mutta esittelen tutkimushenkilöitä tarkastellen heidän näkemyksiään omasta musiikinopettajuudestaan sekä kasvattajuudestaan varsinaisesti vasta koulutuksen jälkeen. Vastaajat kertovat aiheesta lähinnä kysymysten 4 (Kuvaile itseäsi musiikinopettajana.) ja 5 (Kuvaile itseäsi kasvattajana.) vastauksissa.

#### 5.1.1 Musiikin aineenopettajat

Kymmenen vastannutta opettajaa on hankkinut koulutuksensa joko Sibelius Akatemiassa, Jyväskylän yliopistossa tai Oulun yliopistossa. Kaikista vastauksista ei käy ilmi, missä yliopistossa vastaaja on opiskellut. Lomakkeeseen pyydytyissä taustatiedoissa ei kysytty opiskelupaikkaa, mutta osa vastaajista on maininnut oppiarvonsa (MuM, FM, KM), josta voi päätellä, missä koulutus on hankittu. Osa vastaajista mainitsee yliopiston nimen ohimennen. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista musiikin aineenopettajista kertoo opettavansa musiikkia sekä ala- että yläluokille. Mirjalla ja Marialla ei ole tällä hetkellä alaluokkien tunteja. Ainoastaan Minttu ei kerro, mitkä luokka-asteet hänellä on opetettavanaan. Mari (MuK, musiikkipedagogi) ei ole vielä tutkimushetkellä saanut maisteriopinnoista todistusta, mutta käsitelen häntä tässä kategoriassa, koska hänen opiskelunsa ovat aivan loppusuoralla.

**Taulukko 2. Musiikin aineenopettajat, koulutuksen vastaavuus ja täydennyskoulutus**

NIMI	IKÄ	LUOKAT	VASTAA	EI VASTAA	TÄYDENNYSKOULUTUS
Merja	38	ak-yk		x (mu, al)	x opisk. erityisopettajaksi
Maisa	38	ak-yk		x (mu, al)	x opisk. itsenäisesti esim. tietotekniikkaa
Minttu	40	?	x		x tietotekniikka, bändisoitto
Mirja	34	yk-l	x		x ei kerro tarkemmin
Meeri	36	ak-yk		?	x bändisoitto, ryhmädynamiikka
Mari	26	ak-yk		x (mu, al)	perusopinnot kesken
Martta	30	ak-yk		x (mu, al)	x tietotekniikka
Meiju	34	ak-yk		x (resurssit)	x tietotekniikka
Mette	47	ak-yk		x (nykyp)	x tietotekniikka
Maria	41	yk-l		?	x tietotekniikka

ak – alakoulu  
yk – yläkoulu  
mu – musiikilliset valmiudet  
al – alaluokkien opettaminen

Kahdeksasta vastauksesta pystyy poimimaan ajatuksia siitä, miten koulutus vastaa työn asettamiin tarpeisiin. Valtaosa ilmaisee jollain tavalla tyytymättömyytensä koulutukseen, ainoastaan kaksi opettajaa ilmaisee selkeästi, että on saamaansa koulutukseen tyytyväinen. Meerin ja Marian vastauksesta ei pysty suoraan päättelemään, ovatko he tyytyväisiä vai ei; joka tapauksessa kumpikin heistä toivoo täydennyskoulutusta useaan asiaan. Merkittävää on se, että nämä musiikinopettajat haluavat todella kehittyä ammatillisesti ja hankkia lisää koulutusta; myös ne opettajat, jotka ovat tyytyväisiä saamaansa koulutukseen. Vastauksista nousee selvästi esille se, millä tavoin koulutus ei vastaa työn asettamiin vaatimuksiin: neljä opettajaa kertoo samasta asiasta. Koulutus on kehittänyt henkilökohtaisia musisointivalmiuksia, mutta ei ole antanut pedagogisia valmiuksia alaluokkien opettamiseen. Kaksi opettajaa kertoo taas siitä, että opiskelusta on jo niin pitkä aika, että koulutus ei vastaa nykypäivän vaatimuksiin.

Viisitoista vuotta työelämässä ollut Minttu ja kahdeksan vuoden työkokemuksen omaava Mirja ovat sitä mieltä, että koulutus vastaa hyvin tai on riittävä työn asettamia vaatimuksia varten, mutta kumpikin heistä kouluttaa itseään edelleen käymällä erilaisilla kursseilla. Minttu ei kerro, mille luokille hän musiikkia opettaa, mutta Mirjalla on opetettavanaan vain yläluokat ja lukio. Mirja on opiskellut Jyväskylän yliopistossa, Minttu ei kerro opiskelupaikkaansa. Myös Meeri, jolla on kahdeksan vuoden työkokemus, kertoo käyvänsä kursseilla jatkuvasti, vaikka ei suoraan kerrokaan mielipidettään saadun koulutuksen vastaavuudesta työelämäänsä. Meerillä on opetettavanaan myös alaluokkien ryhmiä.

Viidellä vastaajalla on selviä perusteluja, miksi koulutus ei vastaa tarkoitustaan. Kaikki heistä opettavat musiikkia sekä ylä- että alakoulun ryhmille. Kolme vastaajaa on sitä mieltä, että koulutuksessa korostettiin musiikillisiä valmiuksia paljon, mutta työ ei ole musiikillisesti niin vaativaa, kuin se voisi olla saadun koulutuksen perusteella. Heistä 38-vuotias Maisa ja 26-vuotias Mari ovat opiskelleet Sibelius Akatemiassa sekä 30-vuotias Martta Oulun yliopistossa. Martta kiteyttää: *koulutus kehitti omia henkilökohtaisia musisointitaitoja, mutta se mitä*

*opetuksessa tarvitaan, on opittu työn kautta.* Vastauksista on tulkittavissa, että pedagogisten taitojen hallintaa olisi koulutuksessa tarvittu enemmän. Vastauksissa mainitaan mm. ryhmänhallinta, nuorempien oppilaiden kohtaaminen ja kurinpito:

*Työni ei ole musiikillisesti niin vaativaa kuin se voisi olla lukion tai musiikkilukion tai musiikkiluokkien opettajana. Pitää keksiä itselleen vuosittain tavoitteita esimerkiksi että tänä vuonna opettelen uuden musiikkiohjelman.* (Maisa)

*Aineenhallinta on erinomaista (bändisoittimet, laulu, kansanmusa, klassinen, teoria, hissat, maailmanmusa...). Niiltä osin, kun kyseessä on minua vähemmän kiinnostava aihe (esim. musiikkiliikunta), en oikein tule ottaneeksi aihetta kurssisuunnitelmaani. Sen sijaan ryhmän hallinta, nuorempien oppilaitten kohtaaminen, kurinpito jne. ovat aivan retuperällä koulutuksessa. Tästä olen kyllä jo antanut palautetta Akatemialle. Olen koulutautunut monipuoliseksi muusikoksi ja motivoituneiden harrastajien opettajaksi. Koulun todellisuus on vähän toista.* (Mari)

Kuten kuusi vuotta työskennellyt Martta, myös yhdeksän vuotta työssä ollut Maisa mainitsee kokemuksen merkityksestä, mutta vastatessaan opettajan roolia koskevaan kysymykseen alaluokkalaisten opettamisesta: hänen mielestään *pienten opetus lähtee kyllä vain kokemuksen karttuessa.* Aloitteleva musiikinopettaja Mari mainitsee vastauksessaan nuorempien oppilaiden kohtaamisen. Myös Jyväskylältä valmistunut Merja on sitä mieltä, että koulutuksessa ei otettu huomioon alaluokkien opettamista lainkaan: (...) *meille korostettiin, että opiskelemme ja valmistumme nimenomaan yläasteen ja lukion opettajiksi. Meidän ei annettu esimerkiksi tehdä harjoitteluja ala-asteella. Minulla ei ole MINKÄÄNLAISTA kokemusta alle 12-vuotiaista, kun ei itselläkään ole lapsia.* (Merja). Merja mainitsee koulutuksen puutteista myös kysymyksen 1-vastauksessaan, joten hän ilmeisesti kokee koulutuksen heikkouden yhtenä tärkeänä syynä tyytymättömyydelleen nykyisessä tilanteessaan. Merja on ottanut Maisan, Marin ja Martan lailla kantaa musiikillisten taitojen kehittymiseen opiskellessa vastatessaan kysymykseen 2; hänen mielestään työssä *80 % musiikillisesta ammattitaidosta jää käyttämättä.* Näiden neljän vastauksen perusteella on siis tulkittavissa, että koulutus antaa musiikinopettajalle vahvat musisointitaidot ja aineenhallinnan. Vastaajat kokevat, että pedagoginen osaaminen, joka liittyy erityisesti alakoululaisten kohtaamiseen, on jäänyt opiskeluissa varjoon; Marin ja Merjan mukaan niitä ei jopa ole opiskeltu lainkaan. Mari on nuori, ensimmäistä vuottaan töissä oleva opettaja ja 38-vuotiaalla Merjalla työkokemusta on jo 15 -vuotta. On mielenkiintoista huomata, että kummallakin on samankaltainen mielipide, vaikka Merja on opiskellut n. 15 vuotta ennen Maria. Marilla on tuoreessa muistissa tiedot siitä, mitä koulutuksessa on opiskeltu. Tämä kuvastaa mielestäni hyvin sitä, kuinka hitaasti koulutus seuraa opettajan työnkuvan muuttumista tai ei vastaa täysin työn vaatimuksiin.

Edellä mainittuja opettajia iäkkäämpi 47-vuotias Mette kertoo, että valmistumisesta on jo niin kauan, ettei hän ole juuri saanut *konkreettista koulutusta* nykypäivän työtään varten: *Kaikki on pitänyt itse vuosien varrella kehitellä* (Mette). 43-vuotiaan Meijun kommentin taas voi ymmärtää monella tavalla, mutta tulkitsen vastauksen tyytymättömyydeksi koulutukseen rahanpuulan vuoksi: *Koulutus lama-aikana opetti hyvin sopeutumaan mihin vaan!* (Meiju). Meijun kommentin voi ymmärtää niin, ettei koulutus ollut kovin kattava tiukkojen resurssien vuoksi hänen mielestään.



Aineenopettajista yhdeksän tuo esille aktiivisuutensa lisäopintojen suhteen. Täydennyskoulutuksen tarpeeseen viittaavia vastauksia on seitsemällä opettajalla, osa on myös ilmaissut, mistä aiheesta tarvitsisi lisäkoulutusta. Loput kolme toteuttavat opiskelujaan muulla tavoin: Mari suorittaa perusopintojaan loppuun, Merja aikoo kouluttautua erityisopettajaksi ja Maisa opiskelee itsenäisesti asettaen omia tavoitteita joka vuosi; hän kertoo seuraavaksi opettelevansa uuden musiikkiohjelman käytön tietokoneella. Ylivoimaisesti eniten musiikin aineenopettajat kokevat tarvitsevänsä täydennyskoulutusta tietotekniikkaan tai johonkin sen osa-alueeseen: viisi opettajaa on maininnut ko. aiheen (tietotekniikka, musiikkitekniikka, nykytekniikka). Näistä opettajista Martta ja Maria ovat opiskelleet Oulun yliopistossa, Minttu, Meiju ja Mette eivät mainitse opiskelupaikkaansa. Nykytekniikan täydennyskoulutukselle on tarvetta ikään katsomatta; nuorin mainitsija on 30-vuotias Martta ja iäkkäin 47-v Mette. Lisäksi mainitaan seuraavia yksittäisiä asioita: bändisoitto (Minttu, Meeri), ryhmädynamiikka (Meeri), ajan tasalla pysymisen vaatimukset sekä koulun ulkopuoliset hankkeet ja niiden niveltäminen omaan opetukseen (Maria). Meeri kertoo tarvitsevänsä täydennyskoulutusta juuri bändisoittoon sen takia, koska on itse taustaltaan klassinen pianisti. Meerin vastauksessa tosin tulee esille myös ryhmädynamiikka, joka liittyy Marin ja Merjan mainitsemaan pedagogiseen osaamiseen. 41-vuotiaan Marian vastauksessa tulee taas esille uusi opettajuus, koska hän toivoo lisäkoulutusta ajan tasalla pysymisen vaatimukseen ja yhteistyöhön.

### 5.1.2 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat (35 ov)

Musiikin sivuaineopinnot 35 opintoviikkoa suorittaneita luokanopettajia on vastaajissa 4, mutta he kaikki ovat suorittaneet opinnot Savonlinnassa Joensuun yliopiston alaisuudessa eli heillä ei ole musiikinopettajan kelpoisuutta. Kaikki neljä luokanopettajaa toimivat luokanopettajan virassa eli heidän työssään yhdistyy sekä luokan- että musiikinopettajan ammatit. Opettajista kahdella (Lotta ja Liina) ei ole tällä hetkellä yläluokkien tunteja. 35-vuotiaan Lotta ja 52-vuotiaan Liinan lisäksi näiden neljän opettajan joukossa ovat 37-vuotias Laura ja 27-vuotias Leila. Kaikki neljä opettajaa ovat vastanneet kysymykseen 7. Lauralla ja Leilalla on positiivista sanottavaa saadusta koulutuksesta, Lotta ja Liina taas eivät huomioi saatua koulutusta vastauksissaan kovin paljoa. Muut paitsi Laura tuovat esille musiikkiharrastuksen. Harrastuneisuus näyttääkin olevan keskeisessä roolissa musiikinopetuksen kannalta. Leilaa lukuun ottamatta muut heistä mainitsevat täydennyskoulutuksen tarpeen.

**Taulukko 3. Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat (mu 35 ov), koulutuksen vastaavuus ja täydennyskoulutus**

NIMI	IKÄ	LUOKAT	VASTAA	EI VASTAA	TÄYDENNYSKOULUTUS	MUUTA
Laura	37	ak-yk	x		x kaikki osa-alueet	
Lotta	35	ak		x (bändi- ja koulusoittimet)	x bändisoitto, itsenäiset soitinopinnot	harrastus tärkeä
Liina	52	ak		x (orkesteri)	x nykymusiikki	harrastus tärkeä
Leila	27	ak-yk	x			harrastus tärkeä

Saamaansa koulutukseen tyytyväiset Laura ja Leila tekevät vastauksissaan selväksi, että he ovat omasta mielestään ammattitaitoisia opettajia. Kummallakin heistä on siis musiikinopetusta sekä ala- että yläkoulun ryhmille. Leilaa harmittaa, etteivät Savonlinnassa suoritettut opinnot anna hänelle musiikinopettajan kelpoisuutta. Hänen mielestään koulutus vastaa hyvin työn asettamiin vaatimuksiin.

Tällä hetkellä vain ala-luokkien ryhmiä opettavat Lotta ja Liina eivät huomioi saatua koulutusta vastauksissaan kovinkaan paljoa, mutta vastausten perusteella oma musiikkiharrastus näyttää olevan sitäkin tärkeämpi asia ammattitaidon kannalta. Lotta tosin on tyytymätön saamaansa koulutukseen, koska hänen mukaansa bändi- ja koulusoitinopetusta oli koulutuksessa aivan riittämättömästi. Lotalle harrastuneisuus näyttää merkitsevän paljon enemmän kuin koulutus, hän kommentoi näin: *Koen saavani enemmän omaehtoisten musiikkiopintojeni kuin koulutuksen kautta.* Liina taas mainitsee tähän kysymykseen pelkästään oman musiikkiharrastuneisuuden ja kansainväliset leirit, hän ei edes mainitse opettajankoulutustaan: *Jos ei olisi omin rahoin ja ulkopuolisin avustuksin hakeutunut n. 15 vuotta sitten kansainvälisille musiikkileireille Saksaan, niin en olisi varmasti tajunnut luokkasoitinorkesterin merkitystä yms.* (Liina). Hän hallitsee mielestään kattavasti alakoulun opetettavan aineksen, käyttää monipuolisesti koulusoitinopetusta, mutta ei tunne olevansa vahvoilla *tämän hetken rap tai hip-hop yms. musiikin alueella* ja kaipaa *piristysruisketta* opetukseen. Hänen mielestään työn vaikeus on juuri se, ettei aina jaksakaan olla *ajan hermoilla*.

Myös Leila kirjoittaa: *Oma musiikillinen harrastuspohjani yhdessä 35 ov:n kanssa on antanut hyvät eväät tähän työhön* (Leila). Tästä voi päätellä, että ainakin näille luokanopettajille oma harrastuneisuus musiikissa on ns. avaintekijä musiikinopettajan ammatissa toimimiselle. Täydennyskoulutuksen tarvetta opettajien vastauksien mukaan tarvitaan bändi- ja koulusoitinopetukseen (Lotta) ja nykymusiikin hallitsemiseen (Liina ) tai yleisesti *kaikkeen* (Laura).

### 5.1.3 Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat (15 ov)

Seitsemän vastaajaa on koulutukseltaan musiikkiin viidellätoista opintoviikolla erikoistuneita luokanopettajia. (Näiden seitsemän lisäksi Leo-Pentillä on musiikkiin erikoistuminen 15 opintoviikolla, mutta hänellä on myös musiikkipedagogin koulutus, joten hänen vastaustaan käsitellään luvussa 5.1.4.). Lilliä lukuun ottamatta kaikki seitsemän toimivat luokanopettajan virassa.

**Taulukko 4. Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat (15 ov), koulutuksen vastaavuus ja täydennyskoulutus**

NIMI	IKÄ	LUOKAT	VASTAA	EI VASTAA	TÄYDENNYSKOULUTUS	MUUTA
Lauri	44	ak-yk		x	(harkinnut mo-opintoja)	kokemus/harrastus tärkeä
Liisi	34	ak-yk		x (yläluokat)	x kurssit ja itsenäisesti	harrastus tärkeä
Lars	44	ak		x	x kurssit	
Leevi	45	yk	x		x	kokemus tärkeä
Linda	33	ak-yk		x	x soittimet, yhteissoitto	
Leena	33	ak-yk		x (bändi)	x bändi, äänentoisto	
Lilli	29	ak-yk		x	(harkinnut mo-opintoja)	haluaa työn alaluokilla

Seitsemästä opettajasta viisi kokee tarvitsevansa täydennyskoulutusta tai ilmaisee, ettei saatu koulutus ole riittävä. 44-vuotiaan Larsin mukaan *lisäkoulutuksen pitäisi olla (musa)maikalle yhtä itsestäänselvä kuin hengittäminen*. Hän kertoo itse osallistuvansa täydennyskoulutukseen vähintään viikon verran vuodessa. Liisikin (34-v.) kertoo käyneensä muutamalla täydennyskoulutuskurssilla, jotka ovat olleet hänen mielestään tehokkaita. Liisin mukaan luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnot eivät riittäneet yläluokkien musiikinopetukseen, joten hän teki 15 opintoviikon erikoistumisopinnot vasta jälkepäin. Kuitenkin hän kokee tarvitsevansa täydennyskoulutusta vielä lisää yläluokkien opettamiseen. Liisi viittaa myös oman musiikkiharrastuksen tärkeyteen: Liisin mielestä itseopiskelu on *ehdoton juttu*, hän kertoo opiskelleensa musiikkia itsenäisesti ja käyneensä kitaratunneilla. 33-vuotias Lindakin on sitä mieltä, että *eipä 15 opintoviikkoa musiikissa paljon vastaa ja toivoo uusia ideoita*, jotka ovat aina *tervetulleita*. Hän voisi mennä joka vuosi kurssille, jos vain pääsisi. Linda kokee tarvitsevansa täydennyskoulutusta soittimiin, bändisoittoon sekä siihen, miten luokan saa soittamaan yhdessä rytmisoittimilla. 33-vuotiaan Leenan mukaan saatu koulutus *antaa perusvalmiudet soittoon ja lauluun, mutta bändisoitossa ja äänentoisto- ja miksausasioissa tarvitsisi lisäkoulutusta* (Leena).

Myös 29-vuotias Lilli on sitä mieltä, ettei saatu koulutus voi vastata hänen tämänhetkisen työnsä tarpeisiin, koska hän työskentelee musiikin lehtorin ja luokanopettajan virassa sijaisena. Tällä hetkellä Lilli ei koe tarvetta kouluttautua lisää ja haaveileekin omaa koulutusta vas-

taavasta työstä alaluokilla, mieluiten musiikkiluokan opettajana. Hän ei kuitenkaan tyrmää ajatusta täydennyskoulutuksesta: (...) *toki elämäntilanteeni sallii täydennyskoulutus musiikissa on haaveissani* (Lilli). Aiemmin mainituista opettajista poiketen Lilli mainitsee musiikinopettajaksi pätevöitymisestä, mutta kielteisessä mielessä: *Tällä hetkellä en edes harkitse vakavasti kouluttautumista musiikin 35 ov* (Lilli).

Mielestäni onkin erittäin mielenkiintoista, että musiikkiin 15 opintoviikolla erikoistuneista opettajista vain kaksi mainitsee pätevöitymisestä musiikkiin 35 opintoviikon laajuisin opinnoin. Lillin lisäksi vain Lauri (44-v.) kertoo harkinneensa jatko-opintoja ja pätevöitymistä musiikinopettajaksi. Hän opettaakin tällä hetkellä pelkästään musiikkia. Ilmeisesti pätevöityminen ei kuitenkaan houkuttele tarpeeksi, koska Lauri kertoo kokevansa käytännön työssä ammattitaitonsa riittäväksi. Lauri perustelee ammattitaitoaan pitkällä ja monipuolisella työkokemuksella: *Koen kuitenkin käytännön työssä ammattitaitoni riittäväksi, koska minulla on pitkä kokemus luokanopettajana ja musiikinopettamisesta ja bändikerhotoiminnasta alasteella sekä oman musiikkiharrastukseni myötä saamani valmiudet hallita eri soittimia* (Lauri). Lauri siis uskoo oppimiseen käytännön työssä ja kirjoittaa myös näin: *jokainen päivä on tavallaan ”koulutusta”, käytäntö opettaa ja kokemus karttuu* (Lauri). Myös Laurin vastauksessa merkittävää on oma harrastuneisuus. Hän ei kuitenkaan mainitse, että olisi käynyt täydennyskoulutuskursseilla tai haluaisi kursseille. Hän ilmeisesti kuitenkin pitää luokanopettajakoulutuksessa saatua tietoa riittämättömänä, koska on harkinnut pätevöitymistä musiikinopettajaksi, eikä ole maininnut koulutusta monen muun asian ohella perusteena riittäväksi kokemalleen ammattitaidolleen.

Laurin lisäksi 45-vuotias Leevi luottaa työkokemuksen tuomaan ammattitaitoon, mutta mainitsee myös saamansa koulutuksen tärkeyden: *Koulutukseni on antanut hyvän pohjan, mutta vasta kokemuksen kautta oppii siirtämään ajatukset ja huomion omasta suorituksesta oppilaan oppimisen tarkkailuun* (Leevi). Seitsemästä opettajasta ainoastaan siis Leevi on puhtaasti sitä mieltä, että luokanopettajakoulutuksessa saatu 15 opintoviikon erikoistuminen riittää hyvin musiikinopetukseen työkokemuksen ohella.

#### **5.1.4 Luokanopettajat, joilla muuta musiikkikoulutusta**

Vastanneista kolmella luokanopettajalla on muuta musiikinopetukseen liittyvää koulutusta. Heistä Lea-Orvokki on koulutukseltaan myös musiikinohjaaja ja Leo-Pentti musiikkioppilaitoksen opettaja. Leo-Pentti on erikoistunut musiikkiin 15 opintoviikolla luokanopettajaopinnoissa, Lea-Orvokki ei ainakaan mainitse erikoistuneensa musiikkiin luokanopettajaopinnoissa. Lyyllillä on huomattavasti suppeammat opinnot musiikissa kuin kahdella edellämainituista: hän on opiskellut luokanopettajaopintojensa jälkeen Sibelius-Akatemiassa 10 opintoviikkoa musiikkipedagogiikkaa, hänellä ei siis ole varsinaista erikoistumista musiikkiin. Näiden kolmen opettajan vastauksista on pääteltävissä, että saatu luokanopettajakoulutus ei vastaa työn asettamiin vaatimuksiin. Lyylin ja Leo-Pentin vastauksissa tulee esille oma harrastuneisuus ja työkokemus, Lea-Orvokki taas kokee saaneensa hyvät lähtökohdat ammattiinsa juuri musiikinohjaajan koulutuksen ansiosta.

**Taulukko 5. Luokanopettajat, muu musiikkikoulutus, koulutuksen vastaavuus ja täydennyskoulutus**

NIMI	IKÄ	LUOKAT	VASTAA	EI VASTAA	TÄYDENNYSKOULUTUS	MUUTA
Lea-Orvokki	26	ak-yk	x (lo-mu.ohjaaja)	x (pelkkä lo-koulutus ei vastaa)		mu.ohjaajakoulutus tärkeä
Leo-Pentti	51	ak-yk	x (lo-erik – mus.ped)	x (pelkkä lo-koulutus ei vastaa)		harrastus/kokemus tärkeä
Lyyli	35	ak-yk		x	x äänentoisto, bändisoitto	harrastus/kokemus tärkeä

26-vuotias Lea-Orvokki on siis käynyt myös musiikinohjaajakoulutuksen ja kokee ammattitaitonsa hyväksi. Hänen mielestään luokanopettajakoulutus ei ole vastannut työn asettamiin tarpeisiin hyvin, mutta antaa hyvän pohjan työlle yhdessä musiikinohjaajan koulutuksen kanssa. Hän kertoo: *Sinänsä minulla on hyvät lähtökohdat hoitaakseni nykyistä työtäni.* Luokanopettajakoulutuksessa olisi pitänyt hänen mukaan olla enemmän harjoitteluja, jotta koulutus olisi vastannut paremmin työn asettamiin vaatimuksiin. Lea-Orvokki kirjoittaa myös, ettei musiikinohjaajan koulutus varsinaisesti kouluta peruskoulun musiikinopettajaksi, mutta koulutuksessa on hänen mielestään ollut *kaikki tarpeellinen toimiakseen myös peruskoulun musaopena.*

35-vuotiasta Lyyliä harmittaa, koska hän ei aikoinaan erikoistunut musiikkiin opiskeluaikana, vaikka harrastikin musiikkia aktiivisesti. Hän opiskeli musiikkipedagogiikkaa Sibelius Akatemian kursseilla täydennyskoulutuksessa ja kokee sen hyödyllisenä varsinkin bändisoiton opettamista varten. Hän olisi valmis ottamaan vastaan mitä tahansa musiikkiaiheista täydennyskoulutusta, mutta toivoo erityisesti apua äänentoistoon ja sähköisten soittimien käyttöön liittyvissä asioissa. Lyyli kertoo myös, että omasta musiikkiharrastuksesta on ollut hyötyä ammattia ajatellen. Hän on sanonut mukaan *lähinnä kantapään kautta opetellut musiikin opettamista.* Lyyli toteaa vielä, että saatu opettajankoulutus ei siis vastaa nykyisen työn asettamiin vaatimuksiin. Hän on työskennellyt aiemmin luokanopettajana, joten musiikin osuus on ollut huomattavasti vähäisempi.

51-vuotiaan Leo-Penttin vastauksesta voi päätellä, että myös hänellä oma harrastuneisuus on erittäin tärkeää ammatin kannalta, koska soittaminen orkestereissa, kuten myös *muu orkesteri- ja kuorotouhu on kuitenkin tärkein oppi* hänelle. Leo-Pentti ei kuitenkaan tyrmää koulutuksen antamia tietoja ja taitoja: *koulutuksesta ei kauheasti ole haittaakaan.* On huomattavaa, että Leo-Pentillä on enemmän musiikillista koulutusta kuin Lea-Orvokilla ja Lyyllillä, jotka kirjoittavat suoraan, ettei luokanopettajakoulutus vastaa työn asettamiin vaatimuksiin. Kuitenkin myös Leo-Penttin vastauksesta voi päätellä, ettei pelkkä luokanopettajankoulutus riitä, vaan merkittävää on muu hankittu musiikillinen koulutus.

### 5.1.5 Luokanopettajat, joilla ei erikoistumista

Luokanopettajia ilman musiikkiin erikoistumista on vastaajista kolme (Lasse, Lahja, Leea). Yhteenvetona voidaan todeta, että musiikkiin erikoistumattomat kolme luokanopettajaa pitävät täydennyskoulutusta tärkeänä. 36-vuotias Lasse ja 31-vuotias Leea haluaisivat mennä mielellään kursseille ja 45-vuotias Lahja on vastaushetkellä ilmoittautunut erikoistumaan musiikkiin työnsä ohella; hän on saanut yläluokkien opettamisen myötä kipinän opiskella lisää *yhtyesoittoa ja sen käyttömahdollisuuksia*. Harrastuneisuus tulee esille erityisesti Lassen ja Lahjan vastauksissa. Lasse ei mainitse mitään saadusta koulutuksesta, mutta kokee tarvitsevansa *aina aika ajoin lisäkoulutusta musiikin maailmasta* ja kertoo harrastavansa *bänditoimintaa*. Lahjan harrastuksina taas ovat koko elämän ajan olleet soittaminen, laulaminen ja tanssiminen.

**Taulukko 6. Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat, koulutuksen vastaavuus ja täydennyskoulutus**

NIMI	IKÄ	LUOKAT	VASTAA	EI VASTAA	TÄYDENNYSKOULUTUS	MUUTA
Lasse	36	ak-yk		?	x kurssit	harrastus tärkeä
Lahja	45	ak-yk		x	x erikoistuu, bändisoitto	harrastus tärkeä
Leea	31	ak-yk		?	x tietotekniikka, äänitys	

Leealla on omasta mielestään laaja tietoskaala ja perustiedot musiikista ja hän haluaa painottaa musiikinopetuksessa kokemuksellisuutta. Tunneilla soitetaan paljon, mutta Leea haluaa tuoda esille myös yleissivityksen vuoksi perustietoja musiikin tyylilajeista ja aikakausista. Leea uskoo, että jokaiselle löytyy oma vahva osa-alue musiikista. Hänen mielestään tunneilla olisi tärkeintä herättää mielenkiinto musiikkiin ja *viritella harrastuneisuutta*. Leea kaipaa koulutusta varsinkin äänitysvälineiden käytöstä ja tietotekniikan hyödyntämisestä yläkoulun opetuksessa. Leea ei sinänsä kerro omasta harrastuneisuudestaan mitään, mutta kokee musiikin omana vahvana alueena, joten voisi päätellä, että musiikkiin erikoistumattomana myös Leea harrastaa musiikkia vapaa-ajallaan.

### 5.1.6 Muut vastaajat

Muita vastaajia on kolme: kaksi musiikkioppilaitoksen opettajaa, 37-vuotias Päivi ja 30-vuotias Pekka ja yksi musiikinopettajaopiskelija Outi, 23-vuotta. Musiikkioppilaitoksen opettajat ovat sitä mieltä, että kokemuksen kautta oppii, eikä koulutus ole ratkaiseva tekijä. Päivi on mielestään *oppinut suurimman osan* työnsä kautta ja Pekan mielestä *työ tekijäänsä opettaa*. Pekka on mielestään pärjännyt loistavasti saamallaan musiikkipedagogin koulutuksella, koska *oma kiinnostus, motivaatio ja tarve tehdä työnsä hyvin auttaa monesti pidemmälle kuin koulun penkillä opitut asiat*. Pekka on mielestään tilanteen mukaan myös tiukka ja vaativa. Opiskelija, Outi, toivoo saavansa opiskeluistaan lisää pedagogisia valmiuksia; hän on vasta opintojensa alussa. Outi tuo esille kysymyksen 8 vastauksessaan, että on antoisaa olla työssä opiskeluaikana, koska sen perusteella tietää, mihin opiskeluissa kannattaa panostaa. Outi on sitä mieltä, että hänellä menee vielä vuosia, ennen kuin hän on

pätevä. Outi on kuitenkin huomannut, että hänellä voi olla jo nyt *jotakin annettavaa oppilaille*.

**Taulukko 7. Muu koulutus, koulutuksen vastaavuus ja täydennyskoulutus**

NIMI	IKÄ	LUOKAT	VASTAA	EI VASTAA	TÄYDENYSKOULUTUS	MUUTA
Päivi	37	ak-yk	x (mu.ped)		-	kokemus tärkeä
Pekka	30	ak-yk	x (mu.ped)		-	kokemus tärkeä
Outi	23	yk			mo perusopinnot kesken	

### 5.1.7 Vastaajat musiikkikasvattajina

Opettajat luettelevat kysymysten 4 (Kuvaile itseäsi musiikinopettajana.) ja 5 (Kuvaile itseäsi kasvattajana.) vastauksissaan piirteitään musiikinopettajina ja kasvattajina. Koska tutkimushenkilöitä on suhteellisen paljon, ei olisi tarkoituksenmukaista kertoa jokaisen tutkimushenkilön vastauksesta erikseen, joten tiivistän tähän kappaleeseen vastaajien esiin nostamia piirteitä. Tämän jälkeen pohdin muiden kysymysten vastauksissa esiin tulleita asioita musiikkoudesta ja kasvattajuudesta muutamien esimerkkien avulla.

Sekä musiikinopettajat että luokanopettajat tuovat esille vastauksissaan, että ovat omasta mielestään monipuolisia musiikinopettajia. Musiikinopettajan koulutuksen saaneet opettajat tuovat monipuolisuutta esille suhteessa enemmän kuin luokanopettajat; seitsemän kymmenestä musiikinopettajasta ja kuusi seitsemästätoista luokanopettajasta tuovat esille monipuolisuuttaan musiikinopettajana. On myös huomattavaa, että puolet musiikin aineenopettajista kertoo olevansa vaativia. Lisäksi kaksi luokanopettajaa kuvaa itseään vaativaksi musiikinopettajana. Toisaalta luokanopettajat tuovat esille muita adjektiiveja kuten tiukka ja jämäkkä, jotka voivat viitata juuri vaativuuteen. On huomioitava, että jokaiselle opettajalle sana ”tiukka” voi tarkoittaa hieman eri asiaa. Kahdeksan opettajaa on tuonut esille sen, että on mielestään musiikinopettajana innostava ja muita ”suosittuja” piirteitä ovat mm. kannustava, tasapuolinen, iloinen, hauska, innostunut, rento, kekseliäs ja tunnollinen. Yksittäisissä vastauksissa tulevat esille mm. sanat huumorintajuinen, luova, energinen, ekstrovertti, impulsiivinen, kuunteleva, yritteliäs ja ahkera. Muutamat opettajat ovat kertoneet, mitä he painottavat musiikinopetuksessa, ja esille nousee mm. tekemällä oppiminen. Osassa vastauksissa on myös kuvattu omaksi piirteeksi tiedonhaluisuutta, halua oppia lisää, halua olla oman työn kehittäjä ja seurata aikaansa.

Myös kasvattajina opettajat tuovat esille vahvasti piirteet tiukka, jämäkkä, napakka, vaativa, rajat asettava; yksi vastaaja kertoo olevansa *kireepiponen*. Yhteensä näitä piirteitä oli löydetävissä kolmestatoista vastauksesta; musiikin aineenopettajista puolet tuo esille näitä piirteitä. Lisäksi neljässä, ainoastaan luokanopettajien vastauksissa, ilmaistiin työrauhan ehdottomuus. Suosittuja piirteitä näyttävät olevan myös oikeudenmukaisuus tai tasapuolisuus (yhteensä yhdeksän opettajaa, joista kolme aineenopettajia). Kannustava tuotiin esille kuudessa vastauksessa. Viisi opettajaa kirjoitti, että on mielestään keskustelevalta ja kolme vastaajaa pitää itseään

helposti lähestyttävänä. Muita kolmen vastauksen piirteitä ovat kärsivällinen ja joustava. Kaksi mainintaa saa seuraavat sanat: määrätietoinen, kaveri, järjestelmällinen ja äitimäinen/ äidillinen. Yksittäisissä vastauksissa tulee esille mm. seuraavia piirteitä: ei johdateltavissa, temperamenttinen, huolehtiva, positiivinen, huumorintajuinen, johdonmukainen, huolellinen, rakastava, läsnä oleva, oppilaskeskeinen, kuunteleva, ymmärtävä, uudistuva, perusarvoja kunnioittava, laiska, rauhallinen, turvallinen, sovitteleva sekä lapsen ainutlaatuisuutta kunnioittava.

Vastaajien muusikkoutta ja kasvattajuutta voidaan pohtia myös muihin kysymyksiin annettujen vastausten perusteella. Seitsemän musiikin aineenopettajan (Merja, Maisa, Meeri, Mari, Martta, Meiju ja Maria) teksteistä on tulkittavissa asioita, jotka viittaavat erityisesti opettajan muusikkouteen. Kuten aiemmin todettiin, osa opettajista kokee, että musiikillisesta ammattitaidosta osa jää käyttämättä eli työ voisi olla musiikillisesti vaativampaakin (esim. Merja, Maisa, Martta). 38-vuotias Merja, jolla on työkokemusta 15 vuotta, on sitä mieltä, että yhtenäisessä peruskoulussa pitäisi olla musiikkiin erikoistunut luokanopettaja musiikinopettajana; työ vaatii hänen mielestään paljon enemmän kasvattajuutta kuin muusikkoutta ja hän kokee olevansa *täysin väärä ihminen tähän työhön*. Hän ei mielestään kykene opettamaan alaluokkalaisia hyvin, koska ei ole saanut koulutusta alakoulun opetukseen. Maisa viittaa kasvattajuuteen niin, että hänen mielestään alaluokkalaisten opetuksessa ammattitaito on tiukasti sidoksissa kokemuksen saamiseen.

Musiikinopettajat eivät tuo omaa musiikkiharrastustaan paljoa esille, kuten luokanopettajat tuovat. Toisaalta muusikkouteen viittaaminen voidaan käsittää myös harrastuneisuutena. Meeri ja Mari viittaavat muusikkouteensa ja taiteilujuuteensa sekä samalla harrastukseensa, toisaalta muusikkous voidaan ajatella solistiseksi ammattimuusikkoudeksi. Meeri kertoo olevansa klassinen pianisti ja haluaa antaa eväitä *ehyempään elämään taidekasvattajana*. Mari taas kertoo olevansa *50 % klasari, 40 % rock ja 10 % kaikkea muuta* sekä mainitsee myös olevansa viulisti, joka on kouluttautunut monipuoliseksi muusikoksi ja motivoituneiden harrastajien opettajaksi. Koulun todellisuus on Marin mielestä kuitenkin toisenlainen ja vaatii tiukkaa kasvatusotetta. Hän pitää opettamisesta ja haluaisi nimenomaan opettaa musiikkia. Hän haluaisikin olla *vähemmän autoritäärinen, persoonallinen muusikko-ope, eikä järjestyspoliisi*.

Meijunkin vastauksessa korostuu tietyllä tavalla taiteilijuus, hän ilmeisesti näkee musiikin ”rentona” aineena, joka eroaa selvästi muista oppiaineista. Meijun mielestä musiikki oppiaineena pitäisi olla *nuorille virkistystä ja itseilmaisua*, ei niinkään yleissivistyksellinen aine. Marian vastauksessa taas kokemuksen tuoman varmuuden ohella muusikkous tulee esille opettamisessa, vaikka hän ei kerro henkilökohtaisesta muusikkoudestaan. Opettamisessa Maria nimittäin pyrkii siihen, että oppilas voisi ymmärtää, mitä muusikkous voisi olla ja mitä musiikin tekeminen vaatii tai antaa. Hän haluaa, että joissakin soittimissa oppilaat opiskelevat alkeet ja tämän kautta tutustuvat muusikkouteen. Hän tuo esille myös konserttikäynnit, joiden myötä *luodaan pohja uudelle kulttuurinharrastajasukupolvelle*. Maria yrittää luoda tunneilla *sellaisen ilmapiirin, että kaikki uskaltaisivat omalla sarallaan yrittää ja tehdä musiikkia itsekin*. Omakohtaisen kokeilun lisäksi Maria pitää tärkeänä kuuntelua, yleissivistävää opetusta sekä musiikin eri ilmiöiden pohdintaa monilta eri kanteilta. Marian mukaan



*kasvattamiseen liittyy paljon vastuuta ja ikäviäkin asioita täytyy hoitaa.* Hän on oppinut, että työssä riittämättömyys on usein läsnä, mutta kaikkea ei tarvitse tehdä. Marian, kuten hyvin monen muunkin vastaajan tavoin mm. Minttu painottaa tekemällä oppimista, tunneilla soitetaan ja lauletaan paljon.

Luokanopettajien vastauksissa muusikkous tulee esille selkeästi oman musiikkiharrastuksen kautta erikoistumisiin katsomatta. Esim. Lauri viittaa vastauksessaan vahvasti omaan muusikkouteensa kertomalla, että on soittanut itse bändissä jo nuoresta alkaen ja saatu tausta vaikuttaa työhön niin, että opetuksessa painopiste on yhteissoitossa ja pop- ja rockmusiikissa. Myös Liisi puhuu muusikkoudestaan kertomalla, että haluaa kehittyä soittajana. Hän käy mm. kitaratunneilla ja haluaa *pysyä ajan tasalla* sekä kehittää itseään muusikkona jatkuvasti ajatellen työtään. Luokanopettajien vastauksissa korostuu enemmän kasvattajuus, esim. Lasse kokee, että luokanopettajana hänellä on *kasvatus verissä* ja Leevi mainitsee, että haluaa olla *perusarvoja kunnioittava, mutta jatkuvasti uudistuva kasvattaja*. Leevi ei kerro oikeastaan mitään omasta muusikkoudestaan; hänen vastauksissaan painottuukin juuri kasvattajuus ja kokemus. Kokenut luokanopettaja Liina on tehnyt opettajan työtä lähes 30 vuotta ja on huomannut, että kasvatustyö on lisääntynyt koko ajan.

## 5.2 Antoisaa mutta raskasta

Tässä luvussa keskitytään ensin työn positiivisiin puoliin analysoiden opettajien vastauksissa esille tulleita positiivisia asioita. Opettajat ovat kertoneet työn positiivisista (kuten negatiivisistakin) puolista lähinnä kysymysten 1 ja 8 vastauksissa. Joitakin positiivisia asioita on poimittavissa myös erityisesti kysymyksen 2 vastauksista. Kysymyksessä 1 kysyttiin työn positiivisia ja negatiivisia puolia, kysymyksessä 8 pyydettiin kertomaan, mihin asioihin vastaaja on tyytyväinen tai tyytymätön työssään ja kysymyksessä 3 kysyttiin koulun yhtenäistymisen vaikutuksesta vastaajan työhön.

Positiivisten asioiden jälkeen keskitytään työn *varjopuoliin*. Lähes kaikki vastaajat kertoivat työstään jotakin negatiivista. Työn negatiivisia puolia ja työtyytyväisyyttä koskevien kysymysten vastauksissa on hyvin paljon ja erilaisia tyytymättömyyttä aiheuttavia tekijöitä. Sen perusteella hieman odotin, että muutosta koskevan kysymyksen 2 vastauksissa olisi ollut paljon enemmän negatiivisia asioita, kuten myös työn haasteita ja vaatimuksia koskevan kysymyksen 3 vastauksissa. Tarkemman analyysin tuloksena totesin, että muutosta tai haasteita ja vaatimuksia ei ilmeisesti koetakaan niin negatiivisina, kuin oletin muiden vastausten perusteella.

### 5.2.1 Työn positiiviset puolet

Lähes kaikki vastaajat löytävät työstään jonkin positiivisen puolen; useimmat vastaajat mainitsevat monta positiivista asiaa. Vastauksissa nousee selkeästi esille kolme aihepiiriä, joita opettajat pitävät yhtenäisessä peruskoulussa toimimisen positiivisinä puolina: **yhteistyö, oppilaantuntemus** sekä **monipuolisuus ja vaihtelevuus**.

Yli puolet vastaajista kokee yhteistyön sen rajatuissa merkityksissä positiivisena asiana. Yhteistyö on hyvin laaja käsite, joten se rajataan vastausten perusteella tässä tarkoitamaan 1) opettajien välistä yhteistyötä, 2) oppilaiden välistä yhteistyötä tai 3) opettajan positiivista kokemusta siitä, että on mahdollisuus opettaa eri-ikäisiä oppilaita.

Yksi kolmasosa opettajista viittaa opettajien väliseen yhteistyöhön. Lassen, Lauran, Lotan, Maisan, Marin ja Meijun vastauksista on tulkittavissa, että positiivista on ollut mahdollisuus tutustua sekä ala- että yläluokkien opettajiin eli luokan- ja aineenopettajiin. Marin vastaus on hyvä esimerkki tästä: *On mukavaa, kun koulussa ja opettajainhuoneessa on niin moninaista porukkaa. Luokanopettajat ovat erilaisia kuin aineenopet!* Ehkä aineenopettajat pitävät luokanopettajia erilaisina, mutta ainakin Marin tapauksessa erilaiset ihmiset ovat positiivinen asia. Leea pitää positiivisena sitä, että voi konsultoida edellistä opettajaa. Opettajilta voi Lahjan ja Meerin mukaan myös saada arvostusta, kannustusta tai tukea: (...) *Yhtenäiskoulussa ei ole kuitenkaan koskaan yksin, jos joutuu ongelmien eteen* (Lahja) ja *musaopea arvostetaan* (Meeri). Outi kertoo olevansa *todella iloinen ja tyytyväinen, että alakoulun luokanopettajat ovat pyytäneet* häntä osallistumaan *heidän juhliinsa ja ohjelmiinsa*. Outin vastauksesta voidaan päätellä, että Outi kokee saavansa arvostusta kollegoilta musiikillisista taidoistaan, kuten hän kertoo myöhemmin tyytyväisyys-kysymykseen vastatessaan. Musiikinopettajat ovat aiemmin valittaneet yksinäisyyttä koulun ainoana musiikinopettajana, joten opettajien välinen yhteistyö voi olla merkityksellistä kollegiaalisen yhteyden luoja, jos koulussa on musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia aineenopettajan lisäksi. Esimerkiksi Meiju pitää saman alan kollegoita tärkeinä siinä mielessä, että alakoulussa on juuri musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia.

Kahdeksan opettajaa viittaa vastauksessaan oppilaiden väliseen yhteistyöhön eri luokkatasojen välillä. Yhteistyö toteutuu vastaajien mukaan juuri erilaisissa projekteissa, produktioissa sekä koulun tilaisuuksissa, joihin voi osallistua oppilaita sekä ala- että yläluokilta. Musiikinopettaja voi yhdistellä ala- ja yläkoulun oppilaista erilaisia kokoonpanoja esiintymään koulun juhliin. Eri-ikäisten oppilaiden koetaan kannustavan toinen toistaan (Lyyli) ja *yläkoululaiset voivat esiintyä pienemmille ja olla esimerkkinä* (Leena). Myös Lauri mainitsee yläluokkalaisten kannustavasta esimerkillisyydestä. Lauri, Laura, Leevi, Linda, Lea-Orvokki ja Lyyli kertovat suoraan eri luokkatasojen tai ryhmien yhdistämisestä esim. juhlaesityksiä varten, Lotta mainitsee yhteiset projektit ja Leenan mukaan alakoululaiset voivat osallistua seuraamaan yläkoululaisten esityksiä.

Yhteistyön kolmanteen lajiin, työskentelyyn eri-ikäisten oppilaiden kanssa viittaavat Linda, Leila, Meeri, Outi, Lea-Orvokki, Lilli, Mette ja Lyyli eli kahdeksan opettajaa. Asia voi vaikut-

taa niin, että työ koetaan monipuolisemmaksi tai vaihtelevammaksi kuin ennen (Leila, Outi, Lea-Orvokki, Lilli, Lyyli).

Oppilaantuntemus koetaan positiivisena asiana kolmasosan eli kymmenen opettajan vastauksessa. Oppilaita joko tunnetaan paljon, tunnetaan hyvin tai oppilaantuntemus liittyy musiikinoppimiseen jatkuvuutena. Oppilaiden tunteminen määrällisesti suurena lukuna merkitsee mm. sitä, että aineenopettajalle oppilaat ovat tuttuja entuudestaan. Tällöin seitsemännen luokan oppilaisiin tutustumiseen ei tarvitse enää käyttää aikaa niin paljon. Liisin, Maisan ja Leean tapauksissa oppilaantuntemus liittyy näihin asioihin. *Tuntee kaikki oppilaat* (Maisa) auttaa varmasti opettajaa käytännössä muissakin tilanteissa, kuin pelkästään musiikintunneilla (mm. välitunnit ja tapahtumat). Viisi vastaajaa mainitsee positiiviseksi asiaksi sen, että tuntee oppilaat hyvin (Leena, Minttu, Leea, Martta ja Pekka). Kahdeksan opettajaa liittyy hyvän oppilaantuntemuksen oppiaineen jatkuvuuteen (Maisa, Linda, Minttu, Leila, Mirja, Leea, Martta ja Pekka). Mirja huomauttaa, että mahdollisuus opettaa samoja oppilaita pidempään voi olla myös negatiivinen asia, mutta ei perustele tarkemmin.

Osa vastaajista kertoo, mihin hyvä oppilaantuntemus vaikuttaa. Martan musiikinopettamisesta tulee pitkäjänteisempää, koska monen oppilaan *saa aivan toisella tavalla sitoutettua soittamisen ja laulamiseen, musiikistakin tulee ihan oikea aine*. Maisa kertoo tähän liittyen, että *moni valitsee musiikkia vapaaehtoisesti läpi peruskoulun*. Oppilaan kehityskaaren näkeminen koko peruskoulun ajan voi olla palkitsevaa tai hienoa Maisan lisäksi myös Lindan ja Leilan mielestä. Leila kertookin, mitä seurauksena voi olla: (...) *Oppilaille syntyy ns. musiikin opetuksen kulttuuri, ettei heidän tarvitse moneen kertaan opetella eri opettajien tapoja*. Leea ja Martta viittaavat vastauksissaan päättöarvioinnin helpottumiseen: päättöarvosanan antaminen on joko helpompaa tai oikeudenmukaisempaa, kun opettaja tietää oppilaan tason paremmin.

Monipuolisuus tai vaihtelevuus työn positiivisena puolena mainitaan myös vastaajista noin kolmasosan vastaajan tekstissä. Mirja kertoo vaihtelun olevan yksi positiivinen puoli työssä, mutta ei perustele tarkemmin, kuten muut vastaajat. Monipuolisuutta tai vaihtelua on perusteltu ala- ja yläluokkien tuntien erilaisuudella (Lauri), monenlaisella ohjelmistolla tai opetusmateriaalilla (Liisi, Päivi, Meiju), eri-ikäisten oppilaiden opettamisella (Leila, Outi, Lea-Orvokki, Lilli, Lyyli) tai monenlaisten asioiden opettamisella (Lilli, Lyyli). Meten mielestä on mukavaa, että alaluokkien kanssa voi tehdä oppilaiden kanssa asioita, joita yläluokkalaisten kanssa ei voi tehdä ja päinvastoin. Lisäksi monessa muussakin vastauksessa on lueteltu hyvin erilaisia asioita työn positiivisinä asioina, mikä voi myös merkitä vastaajan pitämästä monipuolisuudesta ja vaihtelusta, mutta hän ei ole käyttänyt vastauksessaan sanoja ”monipuolinen” tai ”vaihteleva”.

Muut positiiviset asiat ovat yksittäisiä asioita, joista mainitsee korkeintaan kaksi opettajaa vastauksessaan. **Opetusryhmien määrän kasvu** ilahduttaa Leeviä, Marille koulun kasvu täyteen mittaansa vaikuttaa myös tuntimäärän kasvuna, vaikka tunteja on silti liian vähän päätoimisuuteen. Leevin ja Marin tapauksessa opetustunteja tulee enemmän juuri sen takia, että kouluja on yhdistetty ja luokka-asteita on opetettavana enemmän kuin ennen. Opetustuntien kasvu vaikuttaa luonnollisesti henkilön toimeentuloon. Monesti oppilasmäärän kasvaminen ei

tarkoita uusia ryhmiä, vaan ryhmäkoon kasvua. Maisa pitääkin positiivisena asiana yläluokkien **pieniä ryhmäkokoja** ja mainitsee myös hyvänä asiana sen, että kaikki oppilaat ovat **samassa rakennuksessa**. Lauri pitää positiivisena asiana työn **motivoivuutta**: oma innostus tarttuu oppilaisiin. Liisin mielestä positiivista on **mukautumiskyvyn kehittyminen ja työn haastavuus**. Hänen mukaansa positiivista onkin juuri se, että työ on **opettavaista**. Liisille oppiminen on selvästi ollut tärkeä positiivinen kokemus, koska hän tuo esille myös eri-ikäisten oppilaiden opettamista koskevan kysymyksen vastauksessa: *Kiva huomata, että oppii!* (Liisi). Päivi on iloinen, että työssä pääsee käyttämään omaa **luovuuttaan**. Meiju ja Leo-Pentti ovat huomanneet **välineistön yhteiskäytön** positiivisena asiana työssään: Meijun mukaan välineistö on monipuolista, kun käytössä ovat myös alaluokkien välineet ja Leo-Penttin mukaan määrärahoja voi yhdistää ja käyttää tehokkaammin. Lahja on erityisen kiitollinen **kouluavustajasta**, joka oli mukana yläluokkien tunneilla – avustajan myötä hän on oppinut paljon bändisoittimista ja saanut kipinän opiskella musiikin erikoistumisopintoja.

### 5.2.2 Tyytyväisyys työhön

Vastauksista on poimittavissa henkilöitä, joilta löytyy ns. **yleinen tyytyväisyys** työhön. Vaikka he kertovat tyytymättömyydestäänkin, vastauksesta saa kuvan, että henkilö on kuitenkin perustyytyväinen työhönsä. Yleisesti tyytyväisiä ovat Lauri, Liisi, Lotta, Linda, Leea, Outi, Lea-Orvokki sekä Meiju. Yleisellä tyytyväisyydellä tarkoitetaan tässä siis sitä, että opettajat mainitsevat olevansa tyytyväisiä työhönsä, vaikka heillä olisi myös kehitystoiveita. Osa heistä ilmaisee olevansa tyytyväisiä tällä hetkellä, mutta he eivät välttämättä erittele asiaa tarkemmin:

*Tällä hetkellä ok!* (Liisi)

*Yleensä ottaen olen hyvin tyytyväinen työhöni...* (Outi)

*Pääasiassa tyytyväinen.* (Meiju)

*Olen suhteellisen tyytyväinen.* (Lea-Orvokki)

Meiju tuo tyytyväisyyttään esille myös kuvaillessaan itseään musiikinopettajana kysymyksen 4. vastauksessa, vaikka hän on myöhemmin tuonut esille monta asiaa, joihin hän ei ole tyytyväinen työssään: (...) *nautin työstäni!* (Meiju).

Laurin koulussa on resursseja musiikinopetukseen, mikä luo tyytyväisyyttä: *Olen siinä mielessä onnellisessa asemassa, että saan työskennellä koulussa, jossa on todella haluttu panostaa musiikin opetukseen ja hankittu parhaat mahdolliset välineet ja resurssit tähän työhön.* (Lauri). Tästä on tulkittavissa, että Laurin koulussa musiikkia arvostetaan. Linda taas perustelee tyytyväisyyttään sillä, että hän on keskittynyt luokanopetukseen tällä hetkellä ja pitää taukoa musiikinopetuksesta: *Ihan ok tällä hetkellä. En opeta tällä hetkellä paljon musaa, toisaalta olen opettanut sitä jopa 12 h viikossa luokanopen työn ohessa, joten huilivuosi tuntuu ihan hyvältä!* (Linda). Leea taas perustelee tyytyväisyyttään näin: *Opetan niitä luokka-asteita, joilla koen olevani omimmillani. Musiikintunteja ei saa olla kuitenkaan liikaa, koska minulla on myös oma luokka alakoulun puolella.* (Leea). Leealle on tärkeää se, että opetettavana on itselle sopiva ryhmä. Samaan viittaa myös Lotta, joka on tyytyväinen, että on vihdoin saanut opetettavakseen oikean musiikkiluokan: *Olen erittäin tyytyväinen että vihdoin olen saanut ope-*

*tettavakseni ”musiikkiluokan”. Työ on ollut aivan toista kuin tarpoen ns. tavallisten luokkien kanssa. (Lotta). Minttu löytää työstään paljon negatiivisia puolia, joten häntä ei voitane pitää yleisesti tyytyväisenä työhönsä, vaikka hän mainitseekin: *Muuten työni on hienoa!* (Minttu). Mielestäni Lindan, Leenan ja Lotan vastauksissa yhteinen tyytyväisyyteen vaikuttava tekijä on se, että nämä opettajat voivat opettaa mieleisiään ryhmiä tai toteuttaa sellaista osaa työstä, jossa itse ovat parhaimmillaan.*

Opetuksessa käytettävät **välineet** vaikuttavat paljon musiikinopettajan tyytyväisyyteen: Lauri, Liisi, Maisa, Leena, Meeri ja Mari ovat tyytyväisiä välineisiin ja kertovat siitä vastauksessaan. Lisäksi Mari mainitsee vielä *kivan* rakennuksen ja Mirja opetustilat. Työn **vaihtelevuudesta tai monipuolisuudesta** mainitsevat Päivi, Lilli ja Lyyli kysyttäessä asioita, joihin he ovat tyytyväisiä.

*Työ on luovaa ja vaihtelevaa, siihen ei voi kyllästyä. (Päivi)*

*Saan tehdä hyvin monenlaisia asioita lasten kanssa mm. opettaa musiikin teorian alkeita kolmosille, ohjata äänissä laulamiseen, opettaa bändisoittoa isoille ja johtaa suurta musiikkiluokkien kuoroa. Hyvin erilaisia asioita mahtuu yhteen viikkoon! (Lilli)*

*Monipuolista työtä, josta saan itsekin paljon onnistumisen elämyksiä. (Lyyli)*

Kaikki he ovat maininneet samasta asiasta myös kysyttäessä työn positiivisista puolista, joten asia lienee heille aidosti merkityksellinen. Noin kolmasosa vastaajista viittaa vaihtelevuuteen ja monipuolisuuteen kysyttäessä työn positiivisista puolista kysymyksessä 1. Päivi, Lilli ja Lyyli eivät ole koulutukseltaan musiikinopettajia. Luonnollisesti työ yhtenäisessä peruskoulussa tuo vaihtelua luokanopettajalle musiikinopetustuntien määrällisesti kasvaessa. Päivi on koulutukseltaan musiikkioppilaitoksen opettaja, joten työ peruskoulussa musiikkioppilaitoksen sijaan tuo hänelle vaihtelua.

**Työyhteisöään** yhtenä tyytyväisyyttä luovana tekijänä pitävät Maisa, Mari ja Lyyli:

*Pidän työyhteisöstä ja varsinkin esimiehestäni. (Maisa)*

*...kivat työkaverit ja koulun hallintoväki... (Mari)*

*Saan positiivista palautetta kollegoilta. Hyvä yhteishenki koko koulussa! (Lyyli)*

Mielestäni voidaan ajatella, että työyhteisö ja yhteishenki liittyvät läheisesti yhteistyöhön ja erityisesti yhteistyöhön opettajien välillä, jota pitää positiivisena asiana kymmenen opettajaa vastaajista. Maisa ja Mari kuuluvat heidän joukkoonsa, mutta he mainitsevat työyhteisön vielä uudestaan työtyytyväisyys-kysymyksen kohdalla. Maisa ja Mari mainitsevat työyhteisön ohella esimiehen työtyytyväisyyteen vaikuttavana tekijänä, kuten myös Leena ja Pekka, jotka taas eivät kirjoita työyhteisöstään mitään. Yhteistyö oppilaiden välillä tulee esille työn positiivisia puolia kysyttäessä yhdeksältä vastaajalta. Työtyytyväisyyteen vaikuttavana tekijänä oppilaiden välinen yhteistyö esille Lyylin vastauksesta; hän pitää yhteistyöstä oppilaiden kanssa, mutta myös siitä yhteistyöstä, jota eri-ikäiset oppilaat tekevät keskenään esim. musiikkiesityksiä valmistellessa. Myös Mirja mainitsee olevansa tyytyväinen siihen, että oppilaat ovat mukavia. Lahja mainitsee antoisan yhteistyön avustajan kanssa; tämä on mielenkiintoinen seikka, koska

kukaan muu tutkimukseen osallistuneista opettajista ei mainitse sanaakaan avustajasta mihinkään kysymykseen vastatessaan.

Mielestäni Laurin, Leenan, Outin ja Lyylin vastauksista on tulkittavissa, että tyytyväisyyteen vaikuttaa se, että heidän **työtään arvostetaan**. Laurin koulussa on panostettu oppiaineeseen hankkimalla erinomaiset välineet, Leena taas sanoo suoraan, että rehtori arvostaa musiikkia, joka näkyy hyvinä välineinä myös hänen työpaikallaan. Outi kertoo muiden opettajien arvostavan hänen taitojaan ja Lyyli on mielissään kollegoiden antamasta positiivisesta palautteesta. Lisäksi tyytyväisyyteen vaikuttavina seikkoina mainitsee työn luovuudesta Päivi, lyhyestä työmatkasta ja mahdollisuudesta vaikuttaa työn määrään ja ajankohtaan Mari, työn itsenäisyydestä ja työn mahdollisuudesta opiskelun ohessa Outi sekä kokemuksen saamisesta Lilli. Mar- in ja Outin kertomat seikat liittyvät mielestäni siihen, että he pääsevät toteuttamaan itseään ja vaikuttamaan asioihin. Outi kertoo nyt huomaavansa, mihin kannattaa panostaa opiskelussa; hän saa myös arvokasta työkokemusta.

### 5.2.3 Muutoksen positiivisuus?

Muutos-kysymyksen vastauksissa ei tullut kovin paljoa esille muutosten osalta positiivisuus, vaikka niitä onkin suhteessa enemmän kuin negatiivisia asioita. Muutos-kysymykseen tulleet vastaukset olivat luonteeltaan paljolti neutraaleja toteamuksia, eikä niistä pysty tulkitsemaan, pitääkö vastaaja asiaa positiivisena tai negatiivisena. Lassella on kuitenkin pelkkää positiivista sanottavana muutoksesta, ja hän tuo esille monta yksittäistä asiaa: *Saa opettaa 7-9 luokan oppilaita, erityisesti 8-9 A-valinta on kiva opettaa. Pienryhmäopetusta n. 10-15 oppilaalle. Tun- tuu, että saadaan paljon aikaiseksi!* (Lasse.) Muista vastauksista muutos-kysymykseen on poimittavissa positiivisina asioina **opetustilat tai välineet**. Koulun yhtenäistyminen on voinut vaikuttaa opetustilojen suhteen niin, että musiikin aineenopetusluokka on myös alakoululaisten käytettävissä, tai tiedonkulku ja pitkät välimatkat ovat helpottuneet.

*...yläkoulun bändiluokkaa on nyt saanut käyttää vapaammin myös alakoulun toimintoihin.* (Liina).

*Fyysisen tilan muuttuminen -> siirryimme saman katon alle, ei tarvinnut reissata kahden koulun väliä: HELPOTUS! Oli paremmin tietoinen koko koulua koskevista jutuista, lukujärjestysmuutoksista tms. Kun tuli eri koululta, tahtoi tiedonkulku jäädä puolitiehen.* (Linda).

*Laitehankintoihin on satsattu tasapuolisesti ja molemmilta kouluasteilta erinomaiset ja monipuoliset vä- lineet musiikinopetukseen kyllä löytyvät.* (Lauri).

**Yhteistyöstä** mainitsevat Laura, Liina ja Maisa. Lauralla ja Liinalla yhteistyö liittyy lähinnä oppilaiden väliseen yhteistyöhön, Maisan yhteistyö viittaa toisiin opettajiin:

*Työ on mielekkäämpää, koska yhteistyötä on runsaasti. Isoja oppilaita voi käyttää pienempien apuopei- na.* (Laura)

*(...)yläkoulun oppilaat ovat ehkä hieman useammin olleet seuraamassa alakoulun tapahtumia(...)* (Li- na)

*"Mieli avartuu", kun ympärillä ei ole pelkkiä aineenopettajia.* (Maisa)

Lauralle ja Maisalle yhteistyö näyttää olevan tärkeää. Laura painottaa *upeita yhteistyömahdol- lisuuksia* myös kysyttäessä työn positiivisia puolia, joten asia lienee hänelle todella merkityk- sellinen. Huomionarvoista on myös se, että Laura ilmaisee suoraan, että työ on mielekkääm-

pää kuin ennen; tähän vaikuttaa juuri yhteistyö. Maisa mainitsee 1. kysymyksen vastaukseen yhteistyön luokanopettajien kanssa, kuten myös kysyttäessä työtyytyväisyydestä. Liinan muista vastauksissa taas ei löydy viitteitä yhteistyöhön.

Muina muutoksen tuomina positiivisina asioina vastauksissa voidaan pitää **vaihtelevuutta**, joka tulee esille Lassen ja Leean vastauksissa. Leea pitää työn tuomasta vaihtelusta uusine haasteineen: *Työ on ollut kuitenkin mielekästä ja haastavaa, sekä vaihtelevaa uusien haasteiden myötä, ei uraudu.* Lassesta on mukavaa opettaa yläluokkalaisia, koska ryhmät ovat pieniä ja hän kokee saavansa paljon aikaiseksi. Kuitenkaan Lasse ja Leea kumpikaan eivät mainitse vaihtelevuutta tai edellä mainittuja seikkoja, kun heiltä kysytään työn positiivisia puolia tai sitä, millä tavalla he ovat tyytyväisiä työhönsä. Lassella ja Leealla on yhdistävänä tekijänä se, että he molemmat ovat luokanopettajan virassa toimivia opettajia, joilla kummallakaan ei ole erikoistumista musiikkiin. Kumpikin heistä opettaa musiikkia sekä ala- että yläluokkalaisille. Musiikin aineenopettaja Maria tuo esille muutos-kysymyksen vastauksessa, että on etu opettaa monelle luokka-asteelle, jotta tietää oppilaiden tason ja samalla vaikuttaa taso-erojen pienentymiseen.

#### 5.2.4 Työn negatiiviset puolet

Työn negatiivisina puolina vastaajat pitävät **työn suurta määrää, aikatauluongelmia, tila-ongelmia, pieniä tuntimääriä, suuria opetusryhmiä sekä työn rikkinäisyyttä tai pirstaloitumista**. Lisäksi on asioita tai aihepiirejä, joita mainitaan enintään kahden opettajan vastauksissa.

Kolmasosa opettajista (Lauri, Liisi, Lotta, Maisa, Leevi, Linda, Lahja, Mirja, Mari ja Lilli) tuo esille työn suureen määrään liittyviä asioita suhteessa käytettävään aikaan kysyttäessä työn negatiivisia puolia. Työn määrä on suuri rajalliseen aikaan nähden. Maisa kokee työn raskaaksi, koska opetettavana on yhdeksän eri vuosiluokkaa. Leevin mukaan tehtäväkenttä on laajempi ja Linda kokee joutuneensa tekemään kahden eri opettajan työt toimiessaan samanaikaisesti luokanopettajana ja musiikinopettajana. Lahjan mielestä työtä on paljon, koska luokanopetuksen ja musiikinopetuksen lisäksi hän hoitaa vielä musiikinhoitotunnin, johon kuuluu myös seurakunnan ja koulun yhdyshenkilönä toimiminen, sekä koulun kirjastonhoidon. Mirja kertoo vaatimuksien kasvavan jatkuvasti, Lillin mukaan on hallittava laajat sisällöt ja on tunnettava koko peruskoulun opetussuunnitelma. Liisi kokee sovitusten tekemisen aikaa vieväksi, kuten myös entistä vaativampien yläluokkalaisten kappaleiden harjoittelemisen etukäteen kotona. Marin mukaan kokouksissa menee paljon aikaa sellaisiin alaluokkia käsitteleviin asioihin, jotka eivät koske häntä. Lauri kertoo, että erityisesti jouluisin on paljon töitä. Hän, Lotta ja Lahja mainitsevat juhla järjestelyt työläänä asiana, joka painottuu musiikinopettajalle.

Aikatauluongelmat koskettavat seitsemää opettajaa, kun kysytään työn negatiivisia puolia. Laurin, Marin ja Lillin mukaan aikatauluja on vaikeaa sovittaa yhteen oppituntien aikana, kun on kysymys esimerkiksi yhteisistä harjoituksista juhlia ja tapahtumia varten tai kokeista. Joskus onkin pakko harjoitella välituntisin. Välituntisin harjoittelu aiheuttaa Outille kiirettä ja tunnetta, ettei mihinkään pysty keskittymään kunnolla. Myös Lahja kertoo joutuneensa harjoi-

tuttamaan esityksiä välituntisin ja vapaa-ajalla, koska lukujärjestysteknisistä syistä valinnaiskurssit ovat sijoittuneet juuri vääriin jaksoihin juhlia ajatellen. Teemapäivinä tms. aikatauluongelman aiheuttaa se, että opettajan pitäisi olla kahdessa paikassa yhtä aikaa: jos pelkää alaluokilla on jokin lukujärjestyksestä poikkeava esim. liikuntapäivä, luokanopettajan pitäisi olla valvomassa luokkaansa siellä. Jos hänellä kuitenkin on lukujärjestyksessään yläluokien tunteja samana päivänä, ne tulisi hoitaa lukujärjestyksen mukaisesti. Tästä ongelmasta mainitsee Lea-Orvokki. Liinan kokemuksen mukaan aikatauluongelmat yhdistettynä tilaongelmiin voivat jopa romuttaa yhteisprojektit kokonaan. Aikatauluongelmat ja päällekkäisyydet tekevät Lillin työstä raskasta, vaikka hän yleensä pitääkin juhlien järjestämisestä. Työn suureen määrään ja aikatauluongelmiin liittyvät monesti siis juhlanjärjestelyt. On huomattavaa, että aikatauluongelmat koskettavat paljolti juuri luokanopettajia, joilla on oman luokan lisäksi musiikintunteja monelle muulle luokalle.

Erilaiset tilaongelmat koskettavat muitakin kuin Liinaa. Liinan lisäksi Lea-Orvokki pitää negatiivisena sitä, että koululla ei ole tarpeeksi isoa tilaa yhteisten juhlien järjestämiseksi. Ylä- ja alakoulun sijaitseminen eri rakennuksissa ei voi luoda Merjan mielestä todellista yhtenäistä peruskoulua, vaan yhtenäisyys toteutuu pelkästään hallinnollisesti. Laura taas kokee musiikki- luokan yhteiskäytön ja sitoutumisen lukujärjestykseen sen kannalta hankalaksi. Yksi musiikki- luokka isossa koulussa on ehkä riittämätön; usein tarvittaisiin kaksi luokkaa alakoululaisia ja yläkoululaisia varten erikseen Meten mielestä.

Pienet tuntimäärät ja suuret opetusryhmät saavat kumpikin mainintoja opettajilta. Lauri on huolestunut pienentyvistä tuntimääristä. Marin ja Leenan mukaan musiikin tuntimäärä voi olla koulussa niin pieni, ettei sillä saa edes päätoimista tuntiopettajan työtä saati sitten lehtorin virkaa. Leenan työhön tämä vaikuttaa niin, että musiikintunnit jäävät luokanopettajille eli myös hänelle itselleen. Mari ja Leena työskentelevät kouluissa, joissa on n. 450 oppilasta, Laurin koulussa on parisataa oppilasta enemmän. Kun tunteja on isolle ryhmälle harvoin, vain tunti kerran viikossa, se ei anna mahdollisuutta kunnolliseen musiikinopetukseen: liian suuri määrä ajallisesti menee kurinpitoon (Päivi) tai oppilaita ei ehdi oppia tuntumaan (Lahja). Isojen ryhmien myötä paitsi henkilökohtainen kontakti jokaiseen oppilaaseen kärsii, myös luokka ja musiikkitarvikkeet kärsivät Pekan mielestä.

Työn monipuolisuus voidaan toisaalta ajatella työn rikkinäisyytenä tai pirstaloitumisena. Päivin vastauksesta on tulkittavissa, että pitkäjänteisyys ja eri ikäryhmien opettaminen laajentavat tehtäväkenttää ja voivat saada työn tuntumaan rikkinäiseltä. Päivi mainitsee samassa yhteydessä myös nopeasta muuntautumiskyvystä liittyen oppitunteihin: nopeaa muuntautumiskykyä tarvitaan, kun on opetettavana peräkkäin hyvin eri-ikäisiä oppilaita. Myös Mirja mainitsee työn pirstaloitumisen selittämättä tarkemmin. Kuten aiemmin tuli esille, sekä Päivi että Mirja ovat kummatkin maininneet kuitenkin yhtenä työn positiivisena puolena monipuolisuuden tai vaihtelun, joten he tuovat esille asian kääntöpuolen. Leevi kuvaa samankaltaista asiaa mainitsemalla laajemman tehtäväkentän, joka voi uuvuttaa opettajan; hän ei tosin ole tuonut monipuolisuutta tai vaihtelua esille työn positiivisena puolena.



Kahdessa eri vastauksessa työn negatiivisia puolia kysyttäessä mainintoja saavat seuraavat asiat tai aihepiirit: sama opettaja koko ajan, ei koulutusta alaluokkalaisten opettamiseen, kurinpito, heterogeeniset ryhmät, palkkaus, oppiainetta ei arvosteta, muutoksen vaikeus sekä musiikin aineenopettajien ja luokanopettajien väliset suhteet ja työnjako koulun yhtenäistymisen muutosprosessissa.

Moni opettaja kokee hyvänä asiana sen, että saa opettaa **samaa oppilasta kauemmin** ja tuntee oppilaan hyvin. Asialla on kuitenkin myös kääntöpuolensa Mirja huomauttaa, vaikka ei perustelee tätäkään asiaa tarkemmin. Varsinaisesti negatiivisena opettajan vaihtumattomuutta pitävät kuitenkin Leea ja Martta, jotka antavat asialle myös perustelun:

*Jos (oppilaan) taidot eivät ole tulleet esille, saman opettajan aikana ne tuskin tulevat yläkoulussakaan. On hyvä olla useita opettajia, koska kaikilla on erilaisia vahvuuksia ja taitoja. Kemat voivat toimia paremmin toisen opettajan kanssa. (Leea)*

*Oppilaat oppii tuntemaan tosi hyvin. Joskus jopa liiankin hyvin, mistä seuraa kiukuttelua, mököttämistä, pillittämistä jne., myös yläluokilla. Opettaja ja oppilaat perheytyy... (Martta)*

Leean ja Martan vastauksista löytyy siis kaksikin eri syytä. Jos oppilas ja opettaja eivät vain tule toimeen keskenään, voi olla hankalaa tehdä yhteistyötä monta vuotta peräkkäin. Jos oppilas ja opettaja tutustuvat liian hyvin, niin luokka voi *perheytyä*, kuten Martta kirjoittaa.

Kaksi musiikinopettajan koulutuksen saanutta opettajaa, Merja ja Mari, kokevat, että on hyvin ongelmallista opettaa alaluokkia, koska siihen **ei ole saanut minkäänlaista koulutusta**. Merja kokee olevansa *hyvin tyhjän päällä* ja Marin mielestä tuntien suunnittelu on *tuskaa* ja **kurinpito** vaikeaa. Kurinpidon vaikeudesta työn negatiivisena puolena mainitsee myös Päivi liitetyen suuriin opetusryhmiin. Paitsi suuremmat, myös heterogeenisemmat ryhmät voivat olla negatiivinen tekijä työssä. Leevin mukaan **heterogeenisemmat ryhmät** voivat aiheuttaa opetuksen ja oppimisen tason laskemista sekä sitä, ettei erityisoppilaita voi huomioida tarpeeksi yksilöllisesti. Lahjankin mielestä ryhmien *monenkirjava taso* vaikeuttaa opettamista ylemmillä luokilla. Hänen mukaansa ongelmana on, että alimmilla luokilla musiikinopetuksesta vastaa luokanopettaja vielä kolmannellekin luokalle asti ja perusasiat on saatettu jättää opettamatta.

**Palkkaukseen** liittyvissä vastauksissa tulee esille seuraavat seikat: Maisan mukaan palkassa pitäisi näkyä yhdeksän eri vuosiluokan opettaminen, ja Leilan mielestä luokanopettajaa ei huomioida palkkauksessa samalla tavoin kuin aineenopettaja huomioidaan. Aineenopettaja saa aineenopettajan palkkaa myös alaluokkien tunneista, mutta luokanopettajalle maksetaan vain ylituntipalkkiota yläluokkien tunneista. Maisa kommentoi myös, että opetussuunnitelma ei tue taito- ja taideaineita. Maisan mielipide opetussuunnitelmasta, kuten myös siihen läheisesti liittyvä Laurin kommentti valinnaisaineiden karsimisesta liittyy mielestäni **oppiaineen arvostukseen**.

**Muutoksen vaikeus** heijastuu Lotan ja Merjan vastauksista. Joko muutos on hyvin hidasta tai muutosta kohtaan ollaan hyvin negatiivisia. Lotan mielestä *todellinen yhteistyö on vielä aivan lapsenkengissä*. Merja taas kertoo, että alakoulu on muutokselle hyvin negatiivinen: *He sanoivat jo vuosi sitten etteivät MISSÄÄN tapauksessa halua yhteisiä joulu- ja kevätjuhlia yms.*

(Merja). Muutoksen vaikeudesta voi omalta osaltaan kieliä viimeisenkin aihepiirin kaksi vastausta. Viimeinen aihepiiri käsittelee **musiikin aineenopettajien ja luokanopettajien välisiä suhteita ja työnjakoa koulun yhtenäistymisen muutosprosessissa**. Meerin vastaus kertoo ehkä siitä, ettei uuteen tilanteeseen ja luokanopettajiin ole vielä helppo suhtautua: *Ehkä musiikinopettaja voidaan kokea luokanopejen (musaan erikoistuneiden) taholta uhkana, joka olisi viemässä musatunnit. Toisaalta itseä ottaa päähän toisten ”tietäväisyys”, kun ovat vaan luokanopeja.* (Meeri). Myös Meijun vastauksesta on aistittavissa muutosprosessin keskeneräisyys: *Kuka vastaa asioista? Onko aineenopettaja se, joka ”sanelee ehdot” laitehankinnoista yms., vai vain alakoulun jatke?* (Meiju). Meerin ja Meijun ongelmat korostuvat ehkä juuri isoissa kouluissa, joissa on paljon opettajia. Meerin koulussa on 700 oppilasta, Meijun lähes tuhat. Myös Lotta, joka valitti muutoksen vaikeutta, opettaa lähes 700 oppilaan koulussa.

### 5.2.5 Muutoksen negatiivisuus haasteineen ja vaatimuksineen

Kun opettajilta kysyy, millaisia muutoksia he ovat havainneet työssään yhtenäisen peruskoulun myötä, vastauksissa on paljon enemmän positiivisia kuin negatiivisia asioita. Silmiinpistäviä ovat kuitenkin kahden musiikinlehtorin vastaukset, joissa on pelkkiä negatiivisia asioita. Merjan ja Meijun vastauksista heijastuu **kontrolli ylhäältä päin**: he eivät pääse toteuttamaan omassa työssään itseään käyttämällä vahvoja puoliaan. Erityisesti Merjan vastaus on karua luettavaa:

*Toimin 14 vuotta yläasteen ja lukion lehtorina (tunnit tasan). Kaupunki yhdisti 2 lukiota ja rakensi uuden lukion, jolloin minä sain potkut lukiosta. Minun työtäni jatkaa siellä nyt 2:n työvuoden kokemuksella nuori opettaja. Minut pakotettiin jäämään yhtenäiskouluun, vaikka en ollut ikinä opettanut (edes opetus-harjoittelussa) alle 12-vuotiaita. Nyt 80 % musiikillisesta ammattitaidostani jää käyttämättä.* (Merja)

Meiju taas tuntuu olevan muutoksessa pettynyt siihen, ettei yläkoulun oppilaita ymmärretä. Myös opetussuunnitelmaan sitoutuminen on vaikeaa, koska musiikin pitäisi olla oppiaineena virkistystä nuorille lukuaineiden vastapainona:

*Oma yhtenäiskouluni on varsin nuori, joten yläkoulun oppilaiden ymmärtäminen on joskus hukassa. Aikaisemmin (9 vuotta tavallisella yläasteella) koin opetussuunnitelman ohjenuoraksi, jota tulkitaan tilanteen mukaan, nykyisin koen, että sitä pitäisi noudattaa, ja se sitoo toimintaa liikaa! Musiikki on nuorille virkistystä ja itseilmaisua, ei niinkään yleissivistyksellinen aine!* (Meiju)

Muutos-kysymyksen vastauksista on poimittavissa yksittäisiä asioita, jotka liittyvät työn vaativuuden kasvamiseen ja voidaan tulkita enemmän negatiivisiksi kuin positiivisiksi. Leenan mukaan opettajalta vaaditaan paljon enemmän tietoja ja taitoja kuin ennen, oppilaille pitäisi pystyä tarjoamaan enemmän. Tämä voi tehdä työstä ainakin haastavampaa kuin ennen. Ei voi tietää, tuleeko työstä sitten liian raskasta eli onko Leenan mainitsema asia loppujen lopuksi negatiivinen. Myös Lahja mainitsee, että on joutunut tekemään enemmän töitä saadakseen *murrosikäiset olemaan mukana tunneilla*, koska hän opettaa ensimmäistä kertaa sen ikäisiä. Leevin mukaan yhtenäistyminen muuttaa oppilasryhmiä heterogeenisemmiksi integrointitarpeen vuoksi. Maria pohtii, että *ehkä suunnittelutyöt ovat lisääntyneet*.

Haasteita ja vaatimuksia koskevan kysymyksen vastauksista pystyi löytämään muutamia ns. työn negatiivisia puolia. Vastauksia tarkastellessa oli löydettävissä muutamia asioita, jotka eivät olleet ns. haasteita tai vaatimuksia, vaikka niistä ymmärsikin, millaista haastetta tai vaatimusta vastaaja tarkoittaa. Kolme eri opettajaa viittasi vastauksissaan työn raskauteen kertoen kokemuksestaan ja nähdäkseni voi ajatella, että työhön **uupuminen** ei ole ainakaan positiivinen asia:

(...) *Jouluisin ja keväisin olen todella väsynyt...* (Maisa)

(...) *antoisaa, mutta aika puhki olin loman alussa.* (Meeri)

(...) *tämä on välillä henkisesti aika repivää.* (Maria)

Lisäksi Lilli kertoo: (...) *Yksi ihminen on siis hyvin ylityöllistetty meidän yhtenäiskoulussamme. Ei saa keskittyä puhtaasti yhteen asiaan, vaan täytyy räpäpiä useita. Se harmittaa ihmistä, joka haluaisi tehdä työnsä mahdollisimman hyvin.* (Lilli). Martan mukaan taas *pää ei pysy mukana, kun on niin eri-ikäisiä oppilaita saman päivän aikana*, eli muuntautumiskyky voi olla vaikeaa. Muita vastauksista poimittavissa olevia työn negatiivisia puolia ovat Meerin mainitsemat ylisuuret alaluokkien ryhmät, huono soitintilanne sekä huono opetustila. Mari taas harmittelee, ettei ole saanut koulutusta pienten opettamiseen. Tässä on huomattava, että Lilliä lukuun ottamatta kaikki haasteiden ja vaatimusten osalta negatiivisia asioita tuoneet vastaajat ovat musiikin aineenopettajia. Tosin myös Lilli hoitaa sijaisuutta, joka kuuluu kaksoiskelpoiselle aineenopettaja-luokanopettajalle. Lilli pitää monipuolisuutta työn positiivisenakin puolelta, mutta tuo esille tässä asian kääntöpuolen. Lillin ja Martan vastauksissa on aistittavissa sama työn rikkinäisyys, josta Päivi ja Mirja kertoivat ensimmäisen kysymyksen vastauksissaan. Musiikin aineenopettajalle koulun yhtenäistyminen tuo yleensä mukanaan aiempaa enemmän alaluokkalaisten opetusta ja juhla-järjestelyitä, mikä lisää työn vaativuutta ja samalla kiirettä.

### 5.2.6 Tyytymättömyys työhön

Kysymyksessä 8 kysyttiin, millä tavalla vastaaja on tyytyväinen/tyytymätön työhönsä, ja miten työoloja voisi hänen mielestään kehittää. Kaikki yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, jotka ovat vastanneet tähän kysymykseen, ovat löytäneet työstään vähintään yhden asian, johon he ovat tyytymättömiä. Suurin osa tutkimushenkilöistä vastasi tähän kysymykseen, ja kuudella heistä oli vastauksessaan pelkkiä tyytymättömyyttä aiheuttavia asioita. Yleisimmissä vastauksissa kerrottiin sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä aiheuttavista tekijöistä, mutta tyytymättömyydestä oli kerrottu määrällisesti paljon enemmän kuin tyytyväisyydestä tarkastellessa kokonaisuutta. Vain pienestä osasta vastauksia oli luettavissa, miten työoloja voisi kehittää, mutta toisaalta asia on pääteltävissä siitä, mihin vastaaja on tyytymätön.

Ainoastaan Linda kertoo olevansa tyytyväinen työhönsä tällä hetkellä, mutta mielestäni on ironista, että perusteluina on se, ettei hän opeta paljon musiikkia tällä hetkellä. Linda kertoo opettaneensa musiikkia jopa 12 tuntia viikossa luokanopetuksen ohella, mutta tällä hetkellä hänellä on vain yksi tunti musiikkia viikossa omalle luokalleen. Myös Leea kertoo olevansa tyytyväinen, mutta mainitsee kuitenkin toiveena, että musiikintunteja ei saa olla liikaa, koska opetettavana on myös oma luokka alakoulun puolella. Kertooko tämä juuri siitä, että luokan-

opetuksen ja musiikin aineenopetuksen yhdistäminen käy raskaaksi? Lahja kertoo vapaamuotoisessa vastauksessaan, että hän olisi tarvinnut avustajan luokanopetuksen *juoksevien asioiden kuten kopioimisten* hoitamiseen, koska luokan- ja aineenopetuksen yhdistelmä on niin kiireistä työtä. Hän kertoo myös, ettei olisi selvinnyt ylempien luokkien musiikintunneista, jos apuna ei olisi ollut bändisoiton osaavaa muusikkoa kouluavustajana.

Tyytymättömyydestä puhuttaessa yhdeksän vastaajaa viittaa jollain tavalla **huonoon tilaan tai tilanpuutteeseen** tyytymättömyyteen liittyvänä tekijänä. Nämä yhdeksän ovat Liisi, Lotta, Liina, Päivi, Maisa, Leena, Minttu, Meeri ja Lyyli.

Osassa tuodaan esille opetustilan puute, ahtaus ja/tai huono ilmanvaihto:

*Mu-tilamme on surkea: ahdas, huono akustiikka ja huono ilmanvaihto. Remontti on toiveissa mutta varmaan vuosia ennen kuin uudet tilat saataisiin.* (Lotta)

*Tilat ovat aivan riittämättömät ja esimerkiksi musiikkiluokan ilmastointi puuttuu.* (Liina)

*(...) ei jakotiloja (...)* (Leena)

*(...) Luokassa voisi olla tila liikkumiselle. (...)*(Minttu)

*(...) kaikki eivät pääse harjoittelemaan (...)* rumpukoppi tms. (...) (Lyyli)

Muita perusteita huonolle tilalle on se, että luokka on yhteiskäytössä muiden kanssa tai tila on muulla tavalla musiikinopetukseen sopimaton:

*Työympäristö on tärkeä. Nyt saimme musiikkiluokan, mutta koulun tilan puutteen vuoksi siellä myös muita tunteja. Joskus kiire pois alta, kun seuraava ope tulee luokkaan. Ei hyvä!* (Liisi)

*Työtila on huono musiikinopetuksen kannalta, koska luokka on yhteiskäytössä.* (Päivi)

*Välineistöni on hyvä, mutta luokkatila huono – yhteinen Sali nuorisotalon kanssa.* (Maisa)

*Opetan auditoriossa toisessa koulussani, tila ei mitenkään loistava (...)* paha neuvoa tilassa. (Meeri)

**Tuntimäärästä** mainitsevat Lauri, Maisa, Minttu, Martta, Meiju, Leo-Pentti, Lilli ja Lyyli. Tuntimäärät aiheuttavat tyytymättömyyttä joko vähäisyydellään tai vaihtelevaisuudellaan. Lauri on huomannut, että valinnaisaineiden karsiminen on ollut synnä viikkotuntimäärän pienentymiseen. Martalle tuntimäärien vaihtelu tuo taloudellista turvattomuutta, joka näkyy hänen mielestään opetustyön suunnittelussa. Myös Lilli tuo esille tuntimäärien vaihtelun, mutta pienemmällä aikavälillä: *Toisessa jaksossa on opetustunteja 24/vko, toisessa 32(!) h/vko. Parillinen jakso on aivan liian työntäyteinen ottaen huomioon koko tehtävänkuvan.* (Lilli). Meiju taas haluaisi enemmän tunteja musiikkiluokkien kanssa.

Tuntimäärän vähyys vaikuttaa vastaajien mielestä myös siihen, ettei kaikkia asioita ehdi opettaa. Leo-Penttin mielestä tuntimäärät ovat *naurettavia minkään asian oikeasti oppimiseen*. Myös Lyylin mielestä musiikintunteja on liian vähän ja opetussuunnitelman sisältöjä ei ehdi millään toteuttaa. Maisa ilmaisee tyytymättömyytensä tuntimääriin **opetussuunnitelman** kautta: *En pidä nykyisestä opetussuunnitelmasta, taito ja taideaineita liian vähän.*(...) (Maisa). Minttu kritisoi sitä, että 7.-luokalla on vain yksi tunti musiikkia viikossa. Myös Lahja mainit-

see, että kullakin luokalla on vain yksi tunti musiikkia viikossa. Tuntimäärät tulevat esille muihinkin kysymyksiin vastatessa useissa vastauksissa.

**Suuriin oppilasryhmiin** tyytymättömiä ovat Lauri, Leevi, Leena ja Lyyli. Leevin mielestä opetusryhmät on pidettävä kohtuullisina. Leena mainitsee tyytymättömyytensä liian isoihin ryhmiin ensimmäisenä asiana. Lauri kertoo opettavansa tällä hetkellä ryhmiä, joissa on kolmekymmentä oppilasta. Hänen mukaansa liian suuret oppilasryhmät haittaavat käytännön työoloja. Lyyli perustelee tarkemmin, miksi isot ryhmät eivät toimi: (...) *Luokat liian suuria, vaikea keksiä kaikille tekemistä (7 luokalla jopa 27 oppilasta), osa varmaan turhautuu tunnilla (kaikki eivät tosin halua osallistua). Vain yhdet bändilaitteet ja valtavasti innokkaita soittajia (...)*

**Resurssipulasta** mainitsevat Leena, Mirja, Mari ja Pekka. Leena viittaa resurssipulaan mainitsemalla lähinnä kehitystoiveena, että lisäkoulutusta tarvitaan. Mirja vain toteaa *ainaisen rahapulassa* yhtenä asiana, johon hän on tyytymätön. Mari olisi innokas vetämään kerhoja ja kouluorkesteria, mutta siihen ei ole resursseja. Pekka kertoo, että **soittimiin** ja tarvikkeisiin ei ole koskaan tarpeeksi rahaa. Soittimien vähydestä tai kunnosta mainitsevat myös Meeri ja Lyyli. Toisaalta resurssipula vaikuttaa niin moneen asiaan, että se on tulkittavissa monesta muustakin vastauksesta, vaikka vastaaja ei sitä erikseen mainitse. Esimerkiksi Lotan vastauksesta, koska hän arvelee menevän vielä vuosia, ennen kuin kehno opetustila remontoidaan.

**Raskas työ**, joka voi tarkoittaa työn suurta määrää, kiirettä, stressiä, työn vaikeutta tai sopimattomuutta itselle tulee esille jossakin muodossa Lauran, Liinan, Mirjan, Marin, Martan ja Lillin tyytymättömyys-kysymyksen vastauksessa. Heistä Laura, Lilli ja Mari kertovat työn olevan vain rankkaa tai kiirestä, mutta muiden (Mirja, Liina ja Martta) kohdalla on mielestäni tämän lisäksi aistittavissa jonkinlaista **väsymistä tai kyllästymistä työhön**. Stressiä tuovat esim. pitkät työpäivät (Mirja), esiintymiset (Liina) ja melu (Martta). Myös suunnittelutyö voi rasittaa tai ns. ylimääräistä työtä ei huomioida palkassa. Raskas työ voi olla myös kokemusta siitä, ettei sovellu alalle tai kokee arvostuksen puutetta. Merja ja Päivi ovat kokeneet työn jopa niin sopimattomaksi itselleen, että he ovat **turhautuneet**, että suunnitelmissa on alanvaihto. Päivin mukaan työ on rankkaa, mutta Merjan ongelma on lähinnä se, ettei hän pääse toteuttamaan musiikillista osaamistaan ja työn tekee raskaaksi vaikealta tuntuva alaluokkalaisten opettaminen.

Mirja on tyytymätön *yksin työskentelemiseen, pitkiin työpäiviin ja stressiin*. Lilli mainitsee, että parillinen jakso on aivan liian työntäyteinen. Hän on kuitenkin mielestään tyytyväinen saamaansa kokemukseen, vaikka työ on *rankkaa*. Lilli siis kertoo työtä olevan paljon ja työn olevan rankkaa, mutta työn tuoma kokemus on sen verran positiivinen asia, että se tasaa tilanteen. Laura ja Liina kertovat esiintymisistä ja muista vapaa-ajallaan tehtävistä ns. ylimääräisistä töistä, mutta he liittävät myös **palkkauskysymyksen** suureen työmäärään:

*Palkkaa ilta- ja viikonlopputöistä (keikat ja konsertit) sekä kotona tehtävästä sovitustyöstä (JOTA ON PALJON!!!) (Laura)*

*Kiire ja stressi eli vaatimukset jatkuvista esiintymisistä yms. rasittaa. Olet aina ”tapetilla”, etkä saa mitään erilliskorvausta työstäsi. (Liina)*

Mari on tyytymätön siihen, että hänellä on *tosin paljon suunnittelutyötä*, koska hän opettaa tiettyjä luokkia tai kursseja ensimmäistä kertaa. Marikin mainitsee palkkaustietoa, mutta ei liitä sitä työn määrään samalla tavoin kuin Laura ja Liina: *Surkea palkka, tuntiopettajana en saa kesäpalkkaa (...)*. Hän harmittelee sitä, ettei saa kesäloman ajalta palkkaa tuntiopettajana.

Martan mukaan *hermot menee*. Hermojen menetykseen vaikuttaa hänen mukaansa **melu**: *Kuulo lähtee, hermot menee, kun tuntitolkulla päivässä kuuntelee epäonnistumisia ja epävireisyyttä. Joka kouluun pakollinen hiljainen huone, jossa voi antaa kuulonsa levätä.* (Martta). Melun nostaa vastauksessaan esille myös Minttu, joka ei kuitenkaan valita työn raskaudesta: *Melu on pahin puoli työssäni, tosin olen saanut kaupungilta korvatulpat (...)*(Minttu). Melusta mainitsee myös Päivi, joka Merjan ohella on suunnitellut alanvaihtoa. Melu ei kuitenkaan ole ainut asia, miksi Päivi suunnittelee paluuta musiikkioppilaitoksen opettajaksi: *Työrauha on vaikea ylläpitää, melu aina kova, käytän paljon korvatulppia. Moniongelmaisten lasten keskellä jatkuva väkivaltatilanteen mahdollisuus. Turhaudun oppilaiden levottomuuteen ja arvostuksen puutteeseen, olen harkinnut paluuta pelkkään musiikkiopistotyöhön.* Tässä Päivi tuo esille **moniongelmaiset lapset, levottomuuden**, mutta myös **arvostuksen puutteen**. Päivi on tuonut esille työn negatiivisia puolia kysyttäessä myös työn rikkinäisyyden, joka laajentaa tehtäväkenttää ja vaatii nopeaa muuntautumiskykyä. Kokonaisuudessaan voisi ajatella, että musiikkiopistotyö voisi olla rauhallisempaa ja kevyempää Päivin tapauksessa. Mielestäni voidaan ajatella, että palkkauskysymyksiin liittyy osaltaan musiikinopettajan työn arvostuksen puutteeseen, mutta osa opettajista kokee arvostuksen puutetta kollegoiden tai esimiehen edessä, tai kuten Päivi, oppilaiden taholta. Myös musiikinopetukseen käytettävien resurssien vähydessä voinee nähdäkseni olla kysymys oppiaineen arvostuksen puutteesta. Arvostuksen puutteesta muiden ihmisten taholta kielii ainakin Leilan ja Outin vastaus:

*Harmittaa, että vieläkin tuijotetaan siihen, missä opettaja on 35 opintoviikkoa suorittanut, vaikka opettaja olisikin taidoiltaan ja tiedoiltaan ”pätevä”. (...)* (Leila)

*(...) Usein tunnen olevani myös heikompi opettaja epäpätevytyeni vuoksi (...)* (Outi)

Niin Leila kuin Outikaan eivät ole saaneet musiikin aineenopettajan koulutusta. Outi opiskelee musiikinopettajaksi ja Leilaa on erikoistunut musiikkiin Savonlinnassa 35 opintoviikolla. Näillä musiikinopinnoilla ei saa vastaavaa pätevyyttä, kuin minkä saa Helsingissä, Jyväskylässä tai Oulussa suoritetuilla musiikkikasvatuksen laitoksen erikoistumisopinnoilla. Vaikka Outi kokee olevansa heikompi epäpätevytyensä vuoksi, hän tietää, että toisaalta muut opettajat arvostavat hänen musiikillisia taitojaan. Outi ei valita työtään rankaksi, vaikka kertookin pitkän työmatkan ja *reissaamisen* olevan rasittavaa.

Meten **opetusryhmien valintaa** koskevassa vastauksessakin voi olla kysymys hänen kokemastaan arvostuksen puutteesta: *Usein tuntuu, että saan opettaa niitä ala-asteen luokkia, joille oma ope ei halua opettaa musiikkia. Musiikintunteja käytetään tasapainottamaan ala-*

*asteen opettajien tunteja.* Mette toivookin suunnitelmallisuutta opetettavien luokkien valinnassa. Arvostuksen puutteen ohella Mette ei ehkä pääse toteuttamaan itseään parhaalla mahdollisella tavalla, jos hän ei pääse itse vaikuttamaan opetusryhmiensä valintaan. Arvostuksen puute niin Meten kuin Merjankin vastauksessa kertoo kokemuksesta, että heidän työtään on säädelty ns. ylhäältä päin. Merjan vastauksista muihin kysymyksiin on huomattavissa, että hän kokee arvostuksen puutetta. Merja on mielestäni mielenkiintoinen, merkittävä ja mieleenpainuva tapaus tutkimushenkilöiden joukossa. Hän ei mainitse yhtään asiaa, johon hän olisi tyytyväinen työssään. Hän tosin kirjoittaa: *Jos yhtenäiskoulu oikeasti toteutuisi, työ yhdessä 1-9 lk kanssa voisi olla hyvin antoisaa.* Merja kertoo monissa vastauksissaan turhautuneisuudestaan, mutta tämän viimeisen kysymyksen kohdalla tapahtuu ns. loppuratkaisu: hän on päättänyt vaihtaa musiikinopettajan työt erityisopettajan työhön: *Turhaudun. Olenkin nyt vaihtamassa alaa: opiskelen erityisopettajaksi. Yhtenäiskoulussa pitäisi olla musiikinopettajana musiikkiin erikoistunut luokanope. Olen täysin väärä ihminen tähän työhön.* Vaikka Merjan tilanne kuulostaa ikävältä musiikinopettajuuden kannalta, mielestäni on ihailtavaa, että Merja on löytänyt poispääsyn tukalasta tilanteestaan. Hän on ollut varmasti katkera työn loppumisesta ja siitä, että joku toinen vei hänen paikkansa lukion musiikinopettajana. Merja ei kuitenkaan ole lamaantunut siitä, että hän on kokenut olevansa täysin väärä ihminen opettamaan musiikkia alaluokkalaisille, vaan lähtenyt rohkeasti eteenpäin ja löytänyt ratkaisun tilanteeseen. Merja on sitä mieltä, että yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajana tulisi toimia musiikkiin erikoistunut luokanopettaja.

Myös Marin vastauksessa tulee esille, ettei hän ole varma, haluaako jatkaa musiikinopettamista alaluokille, vaikka alanvaihdosta ei ole kysymys: (...) *En ole vain ollenkaan varma suostunko/haluanko opettaa alakoulussa.* (Mari). Hänen muiden vastausten perusteella tulkitseen tähän vaikuttavan sen, että hän ei ole saanut opiskelusta apua alakoululaisten opettamiseen ja alakoululaisten kanssa on enemmän työrauhaongelmia.

### 5.3 Muutos tuo haasteita

Tässä kappaleessa käsitellään peruskoulun yhtenäistymisen tuomia muutoksia sekä haasteita ja vaatimuksia, joita yhtenäinen peruskoulu asettaa opettajalle työssä. Ensin tarkastellaan muutosta käsitteleviä vastauksia, jolloin tärkeimpänä aineistona on kysymyksen 2 vastaukset. Työn valoisia ja varjopuolia tarkastellessa sivuttiin jo paljolti opettajien vastauksia muutoskysymykseen. Muutosten jälkeen paneudutaan haasteisiin ja vaatimukseen, johon saadaan tietoa kysymyksen 3 vastausaineistosta.

#### 5.3.1 Muutos

Kysymyslomakkeen toinen kysymys käsitteli muutosta: *Jos olet työskennellyt musiikinopettajana jo ennen peruskoulun yhtenäistymistä, millaisia muutoksia olet havainnut työsi suhteen yhtenäisen peruskoulun myötä?* Kysymyksessä haetaan siis vastausta juuri opettajan työn suhteen. Kolmasosa opettajista jätti vastaamatta tähän kysymykseen jostain syystä. Vastauksissa on paljon mainintoja muutoksesta, mutta osa vastaajista on sitä mieltä, ettei itse työssä muutosta ole havaittavissa.

Muutaman vastaajan mielestä oma työ ei sinänsä ole muuttunut (Linda, Pekka, Maria). Muutos voi olla esim. hallinnollinen ja näkyä opettajankokouksissa ja päätöksenteossa (Pekka, Maria). Pekka on sitä mieltä, että *normaaliopettajan kannalta ei ole suurtakaan eroa, opettaako perinteisessä vai yhtenäiskoulussa*, hän ei edes tiennyt työskentelevänsä yhtenäisessä peruskoulussa: *Jos minulle ei olisi kerrottu, että koulumme on yhtenäiskoulu, niin tuskin sitä olisin itse hoksannut.* (Pekka). Pekan ja Marian tapauksissa kyse on luultavasti kouluista, jotka ovat erillisissä toiminnallisissa yksiköissä. Leo-Pentin mukaan hänen koulussaan on käytännössä vieläkin ala- ja yläaste, eikä muutosta juurikaan ole ollut havaittavissa. Mette taas kertoo, että hän on ollut *eri kouluissa, joissa kaikki on aika erilaista*. Hänen mukaansa peruskoulun yhtenäistyminen ei siis ole tuonut muutosta sinänsä, vaan eri kouluissa on yleensä erilaista. Toisaalta hän tuo esille opettajan roolia koskevassa kysymyksessä koulun yhtenäistymisen tuoman muutoksen toteamalla, että *asiat yleensä sujuvat paremmin jos on saanut opettaa samoja oppilaita useamman vuoden*. Saman asian on huomannut myös Martta samaan kysymykseen vastatessaan, vaikka kertookin kysymykseen 2 vastatessaan, ettei ole havainnut muutosta.

Martta liittyy muutoksen koulurakennukseen kertoen, että hän ei ole havainnut muutoksia juuri sen takia, että ala- ja yläkoulu ovat sijainneet aikaisemminkin samassa rakennuksessa. Toisaalta juuri hän tuo myös esille opettajan roolin muutosta eri-ikäisten oppilaiden keskuudessa käsittelevän kysymyksen vastauksessa: *yläluokkalaiset voi kohdata yhtä avoimesti kuin kohtaa alaluokkalaiset, mihin on vaikuttanut se, että tuntee oppilaat pidemmältä ajalta*. Siirtyminen yhtenäiseen rakennukseen voi olla iso muutos, sitä se on ollut ainakin Lindalle. Kuten työn positiivisia puolia tarkastellessa huomattiin, hän kokee suurena helpotuksena sen, ettei enää tarvitse vaihtaa rakennusta kesken päivän. Samassa rakennuksessa toimiminen helpottaa myös tiedonkulkua Lindan mukaan. Yhtenäisessä rakennuksessa toimiminen tuo vapauksia myös musiikkiluokan käytön suhteen Liinan mukaan, koska yläkoulun bändiluokkaa saa käyttää vapaammin myös alakoulun toimintoihin. Henkilökunnan yhteistyö on saattanut lisääntyä yhteisessä opettajainhuoneessa tai yhteisten opettajainkokousten myötä. Maisan mukaan *mieli avartuu*, kun ympärillä on myös luokanopettajia. Myös Lotta kertoo työilmapiirin *muuttuneen pikkuhiljaa hiukan avoimemmaksi*. Pekan ja Marian mainitsemat yhteiset opettajankokoukset eivät sinänsä edellytä yhteistä opettajainhuonetta tai samassa rakennuksessa toimimista, mutta ne toteutuvat varmasti myös useammin, jos koulu toimii yhtenäisessä rakennuksessa.

Koulun yhtenäistyminen on vaikuttanut yhteistyön lisääntymiseen niin myös oppilaiden keskuudessa, kuten tuli ilmi erityisesti työn valoisia puolia tarkastellessa. Koko koululla voi myös olla yhteisiä projekteja, jossa on osallistujia monelta eri luokka-asteelta (Maria). Laura kokee työnsä mielekkäämmäksi kuin ennen, koska yhteistyötä on runsaasti ja yläkoulun oppilaat voivat toimia *apuopettajina* pienemmille. Liina arvioi, että muutosta on tapahtunut niin, että yläkoulun oppilaat ovat olleet hieman useammin seuraamassa alakoulun tapahtumia. Leevi arvioikin, että musiikinopettajan rooli juhlien ja tilaisuuksien järjestäjänä korostuu yhtenäistymisen myötä. Osa vastaajista kertoo muutoksesta, joka liittyy opettamiseen ja erityisesti siihen, että opetettavana on eri-ikäisiä oppilaita kuin ennen. Maria arvelee suunnittelutöiden lisääntyneen ja Pekka toteaa, että alaluokkalaisia käy hänen tunneillaan.



Luokanopettajat mainitsevat yläluokkalaisten opettamisesta. Yläkoululaisten opettamisen myötä vastaajien mukaan työhön on tullut uusia vaatimuksia, mutta myös mukavaa vaihtelua. Luonnollisesti luokanopettajilla työssä on lisääntynyt musiikki opetettavana aineena. Luokanopettajista Lahja mainitsee muutoksesta tuomasta mahdollisuudesta opettaa yläluokkalaisia. Leenan mukaan opettajalta vaaditaan aiempaa enemmän tietoja ja taitoja, koska oppilaille pitäisi pystyä tarjoamaan jo paljon enemmän. Leea pitää työtä yläkoulun puolella haastavana, mutta kuitenkin mielekkäänä ja vaihtelevana. Lasse taas kertoo nauttivansa yläkoululaisten ja erityisesti valinnaisryhmien opettamisesta. Lyyli mainitsee vain, että musiikin osuus on kasvanut olennaisesti, koska hän on aiemmin työskennellyt luokanopettajana. Musiikinopettajat eivät tuo muutos-kysymyksen vastauksissa esille alaluokkien opettamista uutena asiana, vaikka sitä se monelle kuitenkin saattaa olla. Esimerkiksi Merjan muista vastauksista käy ilmi, että työ muuttui käytännössä hyvin paljon, kun hän sai viran lakkauttamisen takia *potkut* lukiosta ja hänet *pakotettiin* opettamaan alaluokkalaisia.

Merjan viranlakkauttamisen lisäksi Leevi ja Lauri tuovat esille resurssien vähyden ja säästötoimet, jotka näkyvät opetusryhmissä, tarvikkehankinnoissa ja tuntien vähenemisestä. Leevi mainitsee taas integraatiosta ja heterogeenisemmista opetusryhmistä. Lauri pitää vaaratekijänä sitä, että alakoulu jää esim. tarvikkehankinnoissa yläkoulun *jalkoihin*, eivätkä resurssit ole tasapuoliset. Lauri kuitenkin kertoo, että heidän koulussaan tilanne on hyvä ja resurssit tasapuoliset. Työhönsä turhautuneen Merjan vastaus tuli tutuksi jo työn varjopuolia tarkastellessa, kuten myös Meijun vastaus. Koulun yhtenäistyessä päätöksenteko muuttui Meijun mukaan niin, että yläkoululaisia *ei ymmärretä* ja opetussuunnitelmaa on noudatettava tarkemmin.

### 5.3.2 Haasteet ja vaatimukset

Vain yksi vastaaja jätti vastaamatta tähän kysymykseen; kaikki muut kommentoivat aktiivisesti kysymykseen ”Millaisia haasteita tai vaatimuksia yhtenäinen peruskoulu asettaa musiikinopettajalle?” Eniten vastauksista on poimittavissa **eri-ikäisiin oppilaisiin** liittyviä asioita: neljätoista opettajaa mainitsee vastauksessaan haasteita tai vaatimuksia, jotka sivuavat jollain tavoin eri-ikäisten oppilaiden opettamista. Eri-ikäisten oppilaiden opettamisessa haasteena koetaan opettajan rooliin ja muuntautumiskykyyn, eri-ikäisiin oppilaisiin suhtautumiseen sekä aineenhallintaan liittyviä asioita. Lisäksi vastauksista on jaoteltavissa haasteita, jotka kohdistuvat suoraan joko ala- tai yläluokkien opettamiseen.

Moni opettaja kokee haasteelliseksi eri-ikäisten oppilaiden kohtaamisen ja vuorovaikutuksen heidän kanssaan; opettajalta vaaditaan muuntautumiskykyä. Lisäksi vaaditaan monipuolisia opetus- ja kasvatusmenetelmiä. Musiikin aineenopettajista Mirjan mukaan eri-ikäisten oppilaiden opettaminen kokonaisuudessaan tuo haasteita ja Merjan mukaan *pitäisi osata ja ymmärtää myös alakouluikäisiä oppilaita*. Leea pitää haasteena vuorovaikutusta oppilaiden kanssa eri ikäkausina ja Lyylin mukaan eri-ikäisten oppilaiden kohtaaminen vaatii monipuolisten opetus- ja kasvatusmenetelmien käyttöönottamista. Myös Meiju pohtii, että sinänsä vaativat aineenhallinnalliset haasteet jäivät kasvatuksellisten haasteiden varjoon.

Muuntautumiskyvyn haaste tulee selkeimmin esille Lauran, Leilan, Martan ja Lea-Orvokin vastauksissa. Lauran mukaan opettajan pitäisi olla *melkoinen kameleontti pitäessään ensin tuntia yseille ja heti perään esim. kolmosille. ”Moodin” tulee olla erittäin muuntautumiskykyinen!* (Laura). Myös Leila viittaa opettajan roolin muuttumiseen, hänen mielestään *1.-luokkalaista ja 9.-luokkalaista on käsiteltävä eri tavoin*. Marttakin kokee muutoksen haasteellisenä ja kertoo, että välillä *tulee vaadittua ja odotettua pikkuisilta liikaa, toisaalta taas se yläkoulun jorrikkä saa lapsen kohtelun*. Lea-Orvokin mukaan täytyy vähän *”vaihtaa vaihdetta” riippuen siitä, opettaako musiikkia pienemmille vai isommille*. Myös Päivi pohtii, että erikäisiin oppilaisiin pitäisi osata suhtautua eri tavalla: *Pienten kanssa ei saa kiirehtiä ja on tunnettava luokan oman opettajan tyyli, etteivät muksut oudoksu, he ovat tarkkoja säännöistä. On myös oltava hellävarainen. Yläkoulun puolella on oltava rento, mutta jämää.* (Päivi). Maria taas uskoo, että eri luokka-asteiden opettamisesta voi olla etua, jotta *musiikin lukutaidottomuus ja tasoerot siliäisivät*. Hän mainitsee asian haasteita käsittelevän kysymyksen vastauksessa, joten ilmeisesti hänkin pitää eri-ikäisiä oppilaita jonkinlaisena uutena haasteena.

Lauri ja Päivi pitävät yläluokkien ja murrosikäisten opettamista haasteellisenä oppilaiden ennakoluulojen takia, mikä liittyy myös eri-ikäisten oppilaiden kohtaamiseen. Lauri pohtii, että toisaalta oppilaat voivat olla hyvin *ahdaskatseisia ja ennakoluuloisia* ja Päivin mukaan *sen ikäiset kuuntelevat paljon ja monenlaista musaa eivätkä välttämättä pidä hyvänä musiikkia joka on tehty yli 18 kk sitten. He myöskään eivät tajua miten vaativa suoritus soittaminen on ennen kuin saavat siihen itse tuntumaa. Opettaja on kuin kävelevä jukeboksi. Monilla pinna on hyvin lyhyt ja he turhautuvat jos eivät opi heti*. Laurin mukaan opettajan tulisi hienovaraisesti mutta määrätietoisesti pyrkiä avartamaan oppilaiden musiikillisia näkemyksiä ja välittää oppilaille, että erilaisuus musiikissa on rikkautta.

Ala- ja yläluokkien opettaminen vaatii erittäin hyvää **aineenhallintaa**. Leilan mukaan eri-ikäisten oppilaiden opettaminen vaatii paitsi aineenhallintaa, aines täytyy myös *pureskella* eri-ikäisten oppilaiden kehitystasolle, joka on vaativaa. Myös Leean mielestä opettajalla täytyy olla *laaja tietoskaala ja perustiedot musiikista* ja Lillin mukaan haasteena on juuri se, *että on hallittava kaikki musiikin opetuksen osa-alueet 3-luokasta 9.-luokkaan*. Pekka mainitsee haasteena, että *tietotaitoa ja osaamista täytyy hieman laajentaa* ja Leo-Pentti toteaa tähän liittyen, että *et voi opettaa, jos et itse osaa; perustotuus kaikessa opettamisessa*. Lyyli kuvaa laajoja oppisisältöjä hyvin kirjaviksi, mikä vaatii opettajalta monipuolisuutta: *Ei voi siis keskittyä pelkästään esim. bändisoittimien opettamiseen, koska pienimmillä oppilaille on eri sisällöt (luonnollisesti). Opettajan täytyy siis koko ajan hallita monia asioita: esim. kanteleen, nokkahuilun, bändisoittimien/yhteissoiton, teorian eri osa-alueiden opettamista*. (Lyyli)

Myös Mari mainitsee ainesisällöistä, mutta lisää vielä, että suunnitelmien tekeminen kaikille ryhmille ja mahdollisesti myös oman koulun opetussuunnitelman tekeminen on vaativaa. Hän pitää helpompana pelkkien yläluokkien opettamista, koska *voi suunnitella kurssit niin, että 7 – luokat käyvät saman kurssin, jonka lisäksi tulevat valinnaiskurssit*. Mari muistuttaa taas, ettei hänen saama musiikkikasvatuksen koulutus Sibelius-Akatemiassa *antanut mitään valmiuksia suunnitella alaluokkien opetusta*. Suunnittelutyössä tarvitaan erityisesti pitkäjänteisyyttä, kos-

ka koko perusopetuksen opetussuunnitelma musiikin osalta on käytävä läpi. Tästä mainitsevat Minttu (...) *musiikinopetus tulee olla pitkäjänteistä* ja Maisa (...) *Täytyy nähdä linja ensimmäiseltä luokalta yhdeksänteen. Opetussuunnitelmassa oli miettimistä.* (Maisa)

Hyvä aineenhallinta sisältää monipuolisen **musiikin tuntemuksen**, johon sisältyy ajankohtaisen musiikkikulttuurin seuraaminen. Usea vastaaja kokee, että on pysyttävä ajan tasalla ja seurattava jatkuvasti, mitä musiikkirintamalla tapahtuu, jotta voi esimerkiksi ottaa huomioon myös oppilaiden toiveet ohjelmiston valinnassa. Lea-Orvokki pitää haasteena sitä, että täytyy ottaa huomioon eri-ikäisten taitotaso ja toiveet. Myös Leenan mukaan *musiikin sara olisi tunnettava aina lastenkulttuurin uusimmista virtauksista alati muuttuviin popmusiikin tähtiin*, mikä vaatii hänen mielestään jatkuvaa nuorisomusiikin seuranta. Laurin haasteena on paitsi tuntea eri-ikäisten oppilaiden mieltymykset musiikin suhteen, myös olla niitä kohtaan avoin ja ennakkoluuloton. Ylä-luokkien opettajan täytyy Laurin mielestä olla perillä *pop/rock-musiikin tyyleistä sekä hallita eri bändisoittimien perussoittotaito ja niihin liittyvä tekninen puoli*. Kaikki Laurin mainitsevat asiat ovat aineenhallinnallisia seikkoja.

Yksitoista opettajaa viittaa vastauksessaan **juhla- tai konserttijärjestelyiden** tuomiin haasteisiin tai vaatimuksiin. Järjestelyt koetaan haasteellisiksi erilaisista syistä, mm. aikataulujen yhteensovittaminen ja organisointi (Lea-Orvokki, Liisi) musiikin harjoittaminen (Lotta), suuri työn määrä suunnitteluineen (Maisa), mielekkään ohjelman ja musiikin järjestäminen (Lyyli) tai pelkästään jo se, että päästäisiin pitämään yhteisiä juhlia koko koulun voimin (Liina). Lotta mainitsee haasteeksi yhteistyön juhlien puitteissa muiden tahojen, esim. musiikkiopiston kanssa. Lindan mielestä musiikinopettajan työ on kaiken kaikkiaan haastavaa, olipa koulu yhtenäinen tai ei; hän mainitsee kuitenkin juhla- ja konserttijärjestelyt yhdeksi haasteeksi. Myös Lotan vastauksesta on tulkittavissa, että juhlien musiikin harjoittaminen on vaativaa kuten ennen yhtenäistä peruskouluakin. Liisin mukaan organisointikyky on erittäin tärkeä ominaisuus opettajassa, ja sitä tarvitaan juuri juhlien järjestämisessä. Meeri kertoo, että hänellä oli säestysvastuu kolmessa eri joulujuhlissa, joten työmäärä on suuri ennen lomaa. Mari kirjoittaa, että juhlia on enemmän, mutta hän on onnekas, ettei *niitä aina tarvitse olla suunnittelemasaljärjestämässä*. Marin vastauksesta on tulkittavissa, etteivät juhla- ja konserttijärjestelyt ole hänen mielestään kovin mielekästä työtä. Outin mielestä vaatii aktiivisuutta erityisesti joulun ja kevätjuhlan edellä, jotta seuraa sekä ala- että yläluokkien toimintaa. Liisi, Linda, Lahja ja Lilli tuovat vastauksessaan esille musiikinopettajan suurta vastuuta erilaisten juhlien järjestäjänä; musiikinopettajan koetaan olevan päävastuussa. Jos juhlat järjestetään koko koulun yhteisiksi, juhlaohjelman valinta voi olla haasteellista; Lyylin mukaan on haasteellista löytää mielekästä ohjelmaa, joka on suunnattu yhteisesti kaikkien luokka-asteiden oppilaille.

**Yhteistyön lisääntyminen** koetaan myös uudeksi haasteeksi. Yhteistyö vaatii opettajalta mm. sosiaalisia taitoja (Liisi). Yhteistyö voi liittyä muiden opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön (Lars), esim. jos musiikkia opettaa koulussa moni opettaja ja jokaisella on omat käytänteensä. Laura pitää tärkeänä, että koulussa olisi yhteiset säännöt kaikkien musiikinopettajien kesken koskien musiikinopetuksessa käytettäviä välineitä ja tiloja, jotta soittimet pysyisivät ehjinä. Yhteistyötä voi olla myös koulun ulkopuolisiin tahoihin, kuten Lotalla musiikkiopistoon. Yhteiset projektit ja konsertit lisäävät opettajien välistä yhteistyötä. Yhteistyö vaatii myös uudenlaista tiedonkulkua, jonka sujuvuus voi olla haasteellista. Outin mukaan informaatio-

tio ei kulje koulussa nopeasti, koska alakoulun ja yläkoulun opettajilla on erilliset opettajainhuoneet. Kuten edellä jo tuli esille, yhteistyö vaatii myös aikataulujen yhteen sovittamista (Lea-Orvokki).

Opettajien vastauksista oli poimittavissa **motivointiin** liittyviä haasteita. Liisi ja Linda kokevat myös, että motivointiin liittyy haasteena valmius uusiutua – käyttää mielikuvitustaan ja kekseliäisyyttään. Lindan mielestä opettajan täytyy löytää *uusia kikkoja* oppilaiden innostumisen säilymiseksi, jos on opettanut samoja oppilaita jo alaluokilla. Leenan vastauksen perusteella oppilaiden tasoerot kasvavat iän karttuessa, ja motivoituneille pitäisi osata tarjota haasteita, mutta toisaalta kaikki muutkin pitäisi saada motivoitua mukaan helpoin tehtävin. Kuten nykymusiikintuntemuksen kohdalla tuli esille, Laurin mukaan opettajan tulisi edesauttaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa musiikissa. Leea ei kerro tarkemmin, mitä hänen mainitsemansa motivointihaasteet ovat.

Monen opettajan vastauksesta on tulkittavissa haasteeksi tai vaatimukseksi opettajan **monipuolisuus**. Esimerkiksi Leevi tuo esille monipuolisuuden siinä, että pitää kyetä ohjaamaan monentasoisia ja monenikäisiä oppilaita, myös erityisoppilaita. Leena tuo esille eritasoiset oppilaat, kuten myös monipuolisuuden musiikintuntemuksessa. Lyylin mukaan on hallittava monenlaisia opetus- ja kasvatusmenetelmiä sekä oppisisältöjä ja Mette mainitsee laaja-alaisuuden. Liisi tuo esille musiikillisten taitojen lisäksi sosiaaliset taidot.

Lisäksi haasteissa ja vaatimuksissa tuli esille aiemmin todettuja työn varjopuolia: **jaksaminen** ja **isot ryhmät**. Opettajilta tuli myös jaksamiseen liittyviä vastauksia, joita käsiteltiin jo työn varjopuolista kertovassa kappaleessa. Maisa on jouluisin ja keväisin *todella väsynyt* ja Lindan mielestä *energiämäärä ja oma jaksaminen täytyvät olla hyvissä kantimissa*. Meeri kertoo, että hän oli *aika puhki loman alussa* ja Lyylin mukaan työ on *välillä henkisesti aika repivää*. Lilli kirjoittaa, että *yksi ihminen on siis hyvin ylityöllistetty* hänen koulussaan. Isoista opetusryhmistä tuli myös mainintoja (Meeri, Pekka, Leevi). Suuret ryhmät vaikeuttavat yksilöohjausta; Meerin mukaan se voi saada myös oppilaiden vanhemmat reagoimaan: *Joskus tuntuu myös siltä, että alakoulussa vanhemmat asettavat opettajalle aikamoisia vaatimuksia, jos heidän lahjakas lapsensa ei saa riittävästi huomiota*. (Meeri)

### 5.3.3 Opettajan rooli eri-ikäisten oppilaiden kesellä

Opettajista valtaosa ilmaisee vastauksessaan, että opettajan rooli muuttuu riippuen siitä, mikä ikäisiä oppilaita on opetettavana oppitunnilla. Useimmat vastaajista pitävät itsestäänselvyytenä, että pieniä ja isoja oppilaita ”käsitellään” eri tavoin. Kaikkien vastausten perusteella voidaan tehdä karkea johtopäätös, että yläluokkalaisten kanssa toimiessa opettajan rooli on ohjaava, kun taas alakoululaisten kanssa toimiessa tarvitaan opettajajohtoisempaa tyyliä. Opettajat, joiden mukaan varsinainen rooli ei muutu, kertovat kuitenkin sisältöjen ja opetusmetodien muuttuvan.

Vain Lars ja Lahja eivät kerro mitään opettajan roolin muuttumisesta. Leea toteaa, että roolin muuttumiseen vaikuttaa oppilaiden ikä, mutta myös ryhmien välillä on eroja eli rooli voi muuttua myös muuden syiden, kuin oppilaiden iän vuoksi. Kaksi opettajaa, Mari ja Pekka, kiteyttävät roolin muuttumisen syyksi suoraan eri-ikäisten oppilaiden erilaisen käytöksen. Marin mukaan ala- ja yläkoululaisten käytöksessä on suuri ero verrattuna toisiinsa ja Pekan mielestä *nuoremmat vielä opettelevat, kuinka missäkin käyttäytyään*. Pekan mukaan alakoululaisilla ei toisaalta ole vielä niin suurta tarvetta hakea omalla käytöksellään muiden hyväksyntää.

Vastaajien teksteistä tulee mielestäni esille, että alaluokkalaisia kohtaan opettajalla täytyy olla enemmän auktoriteettia tai hänen on toimittava enemmän kasvattajana. Suorat lainaukset kuvaavat mielestäni parhaiten opettajan kokemusta. Laurin mukaan *yläasteella työskentely ei ole yhtä opettajajohtoista kuin ala-asteella*. Samoilla linjoilla on myös Outi: *Alakoululaisille kuin ehdoton auktoriteetti...* . Lea-Orvokki on huomannut, että *pienempien kanssa ehkä pidettävä tiukempaa linjaa*.

Lyylin kommentti kertoo siitä, kuinka alakoululaisten keskuudessa korostuu kasvattajan rooli: *Mitä nuorempia oppilaat ovat, sitä enemmän joudun toimimaan kasvattajana, siis muistuttamaan yleisten sääntöjen noudattamisesta* (Lyyli). Myös Lindan mielestä alaluokkalaisten kanssa toimitaan enemmän kasvattajana: *Pieniä kasvattaa opettajan ja äidin välimuotona välillä nenää niistäen* (Linda). Päivin mukaan alakoululaisten kanssa on oltava *hellävarainen*. Heidän kanssaan ei saa kiirehtiä, ja Päivin mukaan he ovat tarkkoja säännöistä, joten *on tunnettava luokan oman opettajan tyyli, etteivät muksut oudoksu*. Laura on huomannut myös, että *pienemmät ovat kuuliaisempia koulun sääntöjen suhteen*. Myös Maisa puhuu lempeydestä: *Pieniä kasvaton lempeästi, mutta napakasti*. Musiikinopettajan koulutuksen saaneena Maisa toteaa, että *pienien opetus lähtee kyllä vain kokemuksen karttuessa*.

Laura, Leena, Mari ja Meiju kertovat vastauksissaan siitä, miten eri tavalla pienemmille täytyy opettaa asioita kuin yläkoululaisille. Leena opettaa asioita pienimmille *leikkien kautta*. Lauran mukaan *pieniä pitää opettamalla opettaa* ja Marin mukaan *nuoremmille pitää myös puhua yksiselitteisemmin, antaa paremmat ohjeet, ettei tarvitse toistaa niin monta kertaa*. Mari pohtii, että asiaan vaikuttaa oppilaiden keskittymiskyky; hän on huomannut erityisesti iltapäivisin, että oppilaille täytyy antaa enemmän ohjeita. Meijun mielestä opettajan rooli muuttuu niin, että asioita täytyy esittää eri tavalla. Hän kertoo, että hänen pitäisi miettiä alaluokkalaisia opettaessaan enemmän sitä, miten *kommunikoi* heidän kanssaan.

Vastauksista voidaan huomata, että opettajien mielestä yläkoulun oppilaiden keskuudessa opettajan rooli muuttuu ohjaavammaksi. Opettajan roolia yläluokan oppilaita opettaessa vastaajat kuvaavat mm. sanoilla ohjaaja (Lauri, Laura, Linda), organisaattori (Lyyli) tai kaveri (Lea-Orvokki). Lauri selittää opettajan *ohjaavaa ja enemmän taustalla olevaa* roolia sillä, että erityisesti valinnaisryhmissä yläluokilla oppilaat haluavat omia haasteita ja ovat motivoituneempia. 7.-luokkalaiset taas ovat kriittisiä, varautuneempia ja passiivisempia, mikä vaatii opettajalta *joustavuutta*. Myös Lauran mielestä isompien taitavuus vaikuttaa opettajan ohjaavaan rooliin. Laura mainitsee myös, että opettajan roolin muuttumiseen yläluokkalaisten kans-

sa vaikuttaa se, että säännöistä on *ajoittain väännettävä rautalankaa*, kun taas pienemmät totelevat helpommin. Linda käyttää ohjaajan ohella myös sanaa *opastaja* roolistaan yläluokkalaisten opettajana. Myös organisaattoriksi itseään kuvaileva Lyyli perustelee rooliaan 9.-luokkalaisten itseohjautuvuudella ja taitavuudella. Hän kertoo myös, että joutuu tietenkin opastamaan ja toimimaan johtajana, mutta eri tavalla kuin alakoululaisia, koska pienimmille täytyy opettaa vasta alkeita. Hänen mukaansa *isojen kanssa asiat sujuvat enemmän itsestään*. Lea-Orvokki kuvailee itseään opettajan roolissa vanhemmille oppilaille myös kaverina, koska yläluokkalaisille ei tarvitse pitää niin tiukkaa linjaa kuin pienille oppilaille.

Martta ja Mette ovat huomanneet koulun yhtenäistymisen vaikuttavan oppilaiden käyttäytymiseen ja sen myötä opettajan rooliin: asetelma on erilainen, jos opettaja on opettanut samoja, nyt yhdeksäsluokkalaisia oppilaita jo alaluokilta lähtien. Martan mukaan *konfliktit ovat lähes kadonneet*, kun yläluokkalaiset voi kohdata yhtä avoimesti kuin kohtaa alaluokkalaiset. Hänellä oli mielestään ennen *liikaa odotuksia ja ennakkoluuloja murkkuikäisiä kohtaan*. Mettekin toteaa, että *asiat yleensä sujuvat paremmin jos on saanut opettaa samoja oppilaita useamman vuoden*. Liisi ei mainitse samojen oppilaiden opettamisesta, mutta myös hänen mielestään alku oli hankalaa, koska ensimmäisenä vuonna oli hieman vaikeaa opettaa ylimpiä luokkia ilman kokemusta ja *oli melko yksinkin*. Tällä hetkellä hänestä 8.-9.-luokkien opettaminen on *tosin mukavaa* ja hänestä on *kiva huomata, että oppii!*

Musiikinopettajat Maisa ja Mari taas kokevat, että yläluokkalaisten keskuudessa *voi olla enemmän oma itsensä*, kuin alaluokkalaisten kanssa. Kumpikin heistä käyttää juuri tätä ilmaisua, mutta Mari käyttää lisäksi ilmaisua *voi olla normaalimmin*. Maisan ja Marin tuntemus voi mielestäni kertoa juuri siitä, että musiikin aineenopettajina heillä on enemmän kokemusta yläkoululaisista oppilaina. Ehkäpä joku luokanopettajan työtä kauan tehnyt voisi päinvastoin kokea olevansa oma itsensä alakoululaisten kanssa toimiessaan. Ovathan yläluokan oppilaat jo toki kehittyneempiä monella tavalla, ja opettaja voi kokea puhuvansa aikuistuville nuorille aivan eri tavalla kuin alaluokkalaisille lapsille. Lotta on huomannut, että *”Isoille” pitää opettaa ja puhua erilailla kuin alkuopetusoppilaille*. Lilli huomasi tähän liittyen, etteivät 9.-luokkalaiset olekaan vielä niin ”aikuisia”. Hän kertoo luottaneensa ja antaneensa vastuuta alussa liikaa 9.-luokkalaisiin: *oppilaat näyttävät ulkoisesti ystäviltäni, ikäisiltäni, mutta eivät omaakaan vielä vastaavia taitoja ohjata itse toimintaansa*. Lillin mukaan *ilman tiukkaa kontrollia ei tuloksia läheskään kaikilla synny*. Päivikin on huomannut paitsi yläkoululaisten lapsellisuuden myös sen, että yläkoulun puolella opettajan on oltava *rento, mutta jämäkkä*. Hänen mielestään oppilaat ovat kriittisiä ja arvostavat vain ajankohtaista musiikkia. Yläkoululaiset *eivät tajua miten vaativa suoritus soittaminen on*. Päivi kuvaa opettajaa sanalla *kävelevä jukeboksi*; hänen mielestään monilla oppilailta *pinna on hyvin lyhyt ja he turhautuvat jos eivät opi heti*. Vastausten perusteella voidaan päätellä, että myös yläluokan opettajalta vaaditaan auktoriteettia: vaikka rooli on ohjaava, opettajan täytyy olla jämäkkä.

Päivin vastauksen ohella yläkoululaisten kriittisyydestä kertovat myös Outin, Liisin ja Meerin vastaukset. Outin mukaan yläkoululaisille täytyy perustella enemmän, miksi ohjeita täytyy noudattaa. Liisin mielestä alaluokkalaisten joukkoon mahtuu aina *joku pieni vastarannan kiiski*. Oppilaiden suhtautuminen aikuisiin ja opettajiin muuttuu varautuneemmaksi, Meeri kirjoit-

taa: *Pienet vilkuttelevat ruokalassa ja tulevat halaamaan tämän tästä, isot eivät. Seiskat katsovat opea vielä hieman ylöspäin, vuosien varrella se muuttuu, kun seiskoista tulee ”isoja”.* Leila ei kerro suoraan opettajan roolista, mutta kertoo yläluokkalaisista. Hänen mukaansa yläluokkalaiset haluavat analysoida ja pystyvät analysoimaan musiikkia käsitteellisemmin.

Opettajat siis kuvailevat ja vertaavat yläluokkien oppilaita alaluokkalaisiin pitämällä heitä luonnollisesti taitavampina tai itseohjautuvampina, erityisesti kahdeksannen ja yhdeksannen luokan valinnaisryhmäläiset ovat motivoituneita. Toisaalta murrosikäiset voivat olla kriittisiä, kärsimättömiä ja heille täytyy perustella sääntöjä enemmän (Lauri, Päivi, Laura, Outi, Meeri, Liisi), eikä heiltä pidä odottaa liikaa itseohjautuvuutta (Päivi, Lilli). Kaksi opettajaa ilmaisee, että heillä oli ennakkoluuloja murrosikäisten suhteen, mutta kokemuksen karttuessa he ovat huomanneet, että yläluokkalaisten opettaminen sujuu ongelmitta (Liisi, Martta). Yläluokan opettajalta vaaditaan kykyä toimia myös auktoriteettina, vaikka rooli on ohjaavampi kuin alaluokkia opetettaessa.

Muutamit opettajat ilmaisevat vielä erikseen, että he joko tulevat tai eivät tule toimeen kaikenikäisten oppilaiden kanssa. Liisin mukaan *kaikki iät ovat mukavia* ja Leila nauttii *erikäisten oppilaiden kanssa työskentelemisestä*. Myös Linda kertoo pitävänsä opettajan roolista sekä isojen että pienten keskuudessa. Myös Lilli tulee mielestään hyvin toimeen kaikenikäisten kanssa, mutta vanhimpiin oppilaisiin on vaikeinta suhtautua oman nuoren iän takia. Merja taas kaipaa lukioikäisiä ja kokee alaluokkalaiset vaikeiksi: *Alakoululaisia en voi sietää, yläkoululaiset ovat enemmän minun heiniäni. Lukiolaisia on kova ikävä.* (Merja)

Neljästä vastauksesta voi tulkita, että vastaajan mielestä rooli ei muutu, vaikka jotkin muut asiat opetustilanteessa muuttuvat. Liisi on sitä mieltä, että *rooli säilyy, mutta jutut muuttuvat*. Hän ei kerro, mitä *jutut* ovat, mutta voidaan ajatella, että hän tarkoittaa joko opetettavia asioita tai metodeja, tai keskustelutyylisiä. Esimerkiksi Meiju mainitsee kommunikointityylin muuttumisesta viitaten siihen, että asiat täytyy esittää eri tavalla pienille kuin isoille. Toisaalta tällainen muutos voi tarkoittaa juuri opettajan roolin muuttumista; lienee siis todennäköistä, että Liisi tarkoittaa opetettavien asioiden ja metodien muuttumista, jos hänen mielestään rooli säilyy. Leevin mukaan opettajalla on aina sama asenne eli rooli ei muutu, mutta juuri metodit vaihtelevat ikäkauden mukaan. Leenan mukaan opettaja on *musiikin tekemisessä aina opettaja ja johtaja* eli rooli säilyy. Toisaalta hän kirjoittaa, että *toki ylemmillä luokilla ope voi jopa joskus keskittyä vain johtamiseen ja jättää musisoinnin kokonaan oppilaille*. Ilmeisesti rooli siis säilyy, mutta metodit vaihtuvat. Samansuuntaiselta vaikuttaa myös Marian vastaus, koska hänen mukaansa kasvu ja kehittyminen vaikuttavat *sisältöihin ja suoritustapoihin*. Marian vastauksesta on tulkittavissa, että sinänsä opettajan rooli ei muutu ja hänen mukaansa *toisaalta samankaltaiset ainekset seuraavat koko ajan matkassa*. Voidaan siis tehdä se johtopäätös, että jos opettaja ei koe oman roolinsa muuttuvan, jokin muu opetuksessa muuttuu: sisällöt ja metodit.

## 6 TULOSTEN YHTEENVETOA JA KOMMENTOINTIA

### 6.1 Koulutus, työ ja ammattitaito

#### 6.1.1 Koulutuksen vastaavuus työelämään

Tämän tutkimusaineiston perusteella nämä yhtenäisessä peruskoulussa työskentelevät musiikin aineenopettajan koulutuksen saaneet opettajat ovat sitä mieltä, ettei saatu koulutus vastaa täysin työn asettamiin vaatimuksiin. Opettajat ovat tyytyväisiä opiskeluissa ainakin saamiinsa musiikillisiin taitoihin ja aineenhallintaan, mutta pedagogiset asiat erityisesti alakoululaisten opettamiseen ovat jääneet liian vähälle. Toisaalta voidaan sanoa, että musiikillisten taitojen painottaminen aiheuttaa myös tyytymättömyyttä, koska vastaajat kokevat, ettei koulutus vastaa työn asettamiin vaatimuksiin. Laajoja musiikillisia taitoja ei välttämättä voi kaikilta osin käyttää työskennellessään yhtenäisessä peruskoulussa. Vastauksista tulee esille myös se, että työ muuttuu; vuosia sitten saatu koulutus ei vastaa nykypäivän vaatimuksiin. Myös koulutuksen resurssipula tuo yhden näkökulman siihen, miksi koulutus ei vastaa työelämän vaatimuksiin. Suuri osa vastanneista opettajista kertoo käyvänsä aktiivisesti kursseilla ja kehittävänsä ammattitaitoaan niiden avulla. Lisäkoulutusta toivotaan erityisesti tietotekniikkaan; muita yksittäisiä täydennyskoulutuksen aiheita ovat bändisoitto, ryhmädynamiikka, ajan tasalla pysymisen vaatimukset sekä koulun ulkopuoliset hankkeet ja niiden niveltäminen opetukseen.

#### Taulukko 8. Musiikin aineenopettajien kokemat ongelmat koulutuksen vastaavuudessa työelämään

Miksi koulutus ei vastaa?

Täydennyskoulutustoiveet

<ul style="list-style-type: none"> <li>• musisointitaidot painottuvat liikaa</li> <li>• liian vähän painotettu pedagogisia valmiuksia alaluokkalaisten opettamiseen</li> <li>• nykypäivänä työssä erilaiset vaatimukset</li> <li>• koulutuksen resurssit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tietotekniikka</li> <li>• bändisoitto, ryhmänhallinta, nykypäivän vaatimukset, yhteistyö</li> </ul>
---	--

Luokanopettajat, joilla on 15 opintoviikon erikoistuminen musiikkiin, kokevat oman koulutuksensa riittämättömäksi. Ilmeisesti vastaajat haluavat täydennyskoulutusta juuri erilaisin lyhyin kurssein tiettyihin osa-alueisiin, koska täydennyskoulutusta toivotaan: erikseen on mainittu yläluokkien opettaminen, bändisoittimet, äänentoisto- ja miksaus sekä rytmisoittimet. Huomion arvoista on kuitenkin se, että vastaajilla ei ole halua pätevyitä



muodollisesti päteväksi musiikinopettajaksi. Vain kaksi vastaajaa seitsemästä mainitsee asian, mutta ei koe pätevyymiseen tarvetta. Toinen heistä tosin toimii väliaikaisesti sijaisena ja haluaa alaluokille koulutustaan vastaavaan työhön. Muut eivät mainitse asiasta. Kuten 35 opintoviikolla erikoistuneiden luokanopettajien vastauksissa, myös 15 opintoviikolla erikoistuneiden opettajien kahdesta vastauksesta tuli ilmi oman harrastuneisuuden tärkeys. Onko siis luokanopettajakoulutuksen 15 opintoviikon erikoistuminen, työkokemus ja oma musiikin harrastaminen riittävä pohja opettaa musikkia yhtenäisessä peruskoulussa?

**Taulukko 9. Luokanopettajien (erik. 0-35 ov.) kokemat ongelmat koulutuksen vastaavuudessa työelämään**

Miksi ei vastaa?

Täydennyskoulutustoiveet

<ul style="list-style-type: none"> <li>• musiikin osuus yleisesti liian suppea</li> <li>• liian vähän valmiuksia yläluokkalaisten musiikinopetukseen</li> <li>• bändisoitto</li> <li>• yhteissoitto</li> <li>• äänentoisto, tekniikka</li> <li>• bändi- ja koulusoittimet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• monipuolisesti eri osa-alueita yleisesti</li> <li>• bändisoitto</li> <li>• soittimet</li> <li>• yhteissoitto</li> <li>• omat musisointivalmiudet</li> <li>• äänentoisto, tietotekniikka, studiotekniikka</li> </ul>
--	--

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että vain harva tutkimukseen vastannut opettaja pitää saamaansa koulutusta kattavana nykyistä työtään ajatellen. Tästä voidaan tehdä se yksinkertainen johtopäätös, että koulutusta tulisi kehittää yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuutta varten. Tutkimukseen osallistujat koulutukseen katsomatta ovat pääosin sitä mieltä, että saatu koulutus ei vastaa työelämän tarpeisiin heidän toimiessaan yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajina. Poikkeuksena tästä ovat vastaajat, joilla on musiikkioppilaitoksessa hankittu musiikkipedagogin tai musiikinohjaajan koulutus luokanopettajan opintojen ohella: he kokevat koulutuksensa hyväksi pohjaksi toimimiselle yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajana. Myös ne musiikkipedagogin koulutuksen saaneet opettajat, joilla ei ole luokanopettajakoulutusta (Päivi, Pekka) kokevat, että koulutus on riittävä saadun työkokemuksen kanssa yhdessä; toisaalta näillä kahdella vastaajalla on ainoastaan musiikinopetusta, ei siis luokanopetusta, vaikka he opettavatkin musiikkia myös alaluokkalaisille.

Kuten aiemmin todettiin, musiikin aineenopettajat kokevat, että opinnoissa on painotettu instrumenttiopintoja ja aineenhallintaa, kun taas pedagogiset valmiudet alaluokkien opettamiseen on jätetty liian vähälle. Esim. Karhusen (1998) raportti Sibelius-Akatemiassa opiskelleiden koulutustyytyväisyydestä kertoo aivan samaa: musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelleet pitivät pedagogisia opintoja vähäisinä ja katsovat opinnoista puuttuneen mm. käytännön tietoja koulumaailmasta ja työelämästä. Lisäksi musiikkikasvattajien työelämä on selvityksen mukaan osoittautunut raadollisemmaksi, kuin vastaajat opiskeluaikoina kuvittelivat. (Emt. 53-62.) Myös opettajakoulutuksen arviointiraportissa (1999) tulee esille, että Sibelius-Akatemian opetusharjoittelussa on ollut kehittämisen tarpeita (Jussila & Saari 1999, 92).

Juvonen & Anttila (2003) ottivat selvää yhtenä osana tutkimustaan suomalaisten ja virolaisten musiikinopettajaopiskelijoiden arvioita opintojen sisältöjen vastaavuudesta koulutyön asettamiin vaatimuksiin. He havaitsivat, että opiskelijoiden mielestä huonoiten nykyajan koulutyön vaatimuksiin vastaavat kurssit mm. musiikkiteknologiasta, musiikista psyykkisen työn välineenä, taidekasvatuksen teoriasta sekä popmusiikin historiasta. Parhaan vastaavuuden opiskelijat kokivat taidemusiikin historiassa. Oppilaitosten välillä tutkijat havaitsivat kuitenkin merkittäviä eroja, esimerkiksi musiikin käytännön valmiuksien suhteen. (emt. 103-110.) Tutkimuksessani aineenopettajakoulutuksen saaneet opettajat eivät ole tuoneet esille suoraan sitä, että joku kurssi ei olisi vastannut työn asettamiin vaatimuksiin sisällöltään, he ovat kertoneet vain mitä on puuttunut tai ollut liian vähän. Toisaalta tutkimustuloksista on luettavissa, että aineenopettajat pitävät aineenhallintaansa erinomaisena, mutta täydennyskoulutusta toivotaan juuri musiikkiteknologiaan.

Luokanopettajille harrastuneisuus, täydennyskoulutus ja/ tai työkokemus ovat tärkeitä asioita oman ammattitaidon kannalta, koska saatu luokanopettajakoulutus koetaan yleisesti riittämättömäksi musiikinopetusta ajatellen. Tereska (2003) on tutkinut luokanopettajien musiikillista minäkäsitystä ja kyseisessä tutkimuksessa käy ilmi, että yhtenä tärkeänä osatekijänä kielteiseen minäkäsitykseen vaikuttaa koettu musiikkitaitojen riittämättömyys. Luokanopettajat kokivat Tereskan tutkimuksessa kielteisyyttä erityisesti musiikinjohtamisen ja soittamisen osa-alueilla. Myös luokanopettajien musiikkiharrastuksella katsottiin olevan tärkeä vaikutus musiikilliseen minäkäsitykseen ja sitä kautta musiikin opettamiseen. Tereskan tutkimuksesta käy ilmi myös se, että luokanopettajat kokevat olevansa koulutuksellisilta valmiuksiltaan heikoimpia juuri niissä osa-alueissa, joita oppilaat haluaisivat kaikkein mieluiten tehdä musiikintunneilla, kuten soittaminen ja musiikkiliikunta. Laulujen säestystaito ja musiikin didaktiikan alue taas ovat Tereskan tutkimuksen mukaan parhaiten hallittuja alueita. Tutkija pohtiikin, painottuuko luokanopettajien antama opetus liikaa musiikin historian tai teorian käsittelyyn yhteissoiton sijaan. (Tereska 2003, 163, 184-185.) Tutkimuksessani luokanopettajat kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta hyvin monella osa-alueella, esille tuli kyllä luokan yhteissoitto, kuten Tereskan tutkimuksessakin, mutta myös omat soittovalmiudet.

Huomionarvoista on myös se, että sekä aineen- että luokanopettajakoulutuksen saaneet vastaajat pitävät täydennyskoulutusta erityisesti erilaisin lyhytkurssein tärkeänä; musiikkipedagogit eivät ilmaise haluaan täydennyskoulutukseen. Voidaan tietenkin pohtia, mistä tämä mahtaa johtua. Onko yliopistomaailmassa saadut käsitykset musiikinopettajuudesta hyvin erilaiset kuin konservatoriossa tai ammattikorkeakouluissa saadut käsitykset? On totta, että esimerkiksi harjoittelujaksot ja musiikin didaktiikka ovat täysin erilaisia näissä oppilaitoksissa riippuen vielä siitä, mikä opiskelijan pääaine on; konservatorioissa ja ammattikorkeakouluissa keskitytään enemmän yksilöopetukseen ja yliopistojen harjoittelut tehdään koulumaailmassa suuren ryhmän edessä. Kuinka hyvin musiikkipedagogin koulutuksen saaneet opettajat ottavat huomioon perusopetuksen opetussuunnitelmat ja monipuoliset osa-alueet verrattuna musiikin aineenopettajiin ja musiikkiin erikoistuneisiin luokanopettajiin? Vai onko musiikkipedagogeilla niin vahva muusikkous, että se merkitsee ratkaisevasti ammattitaitoa ylläpitävänä voimana?

Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyö koetaan todella isoksi asiaksi käytännön työelämässä. Merkillepantavaa mielestäni onkin se, etteivät vastaajat ajattele saadun koulutuksen puutteena sitä, ettei opiskeluaikana tehty yhteistyötä luokanopettaja-aineenopettajaopiskelijoiden välillä ja näin harjoiteltu yhteistyötaitoja: nythän keskustellaan kovasti siitä, että opettajakoulutusta tulisi kehittää tukemaan yhteistyötä eri opettajaryhmien välillä (esim. Välijärvi 2005; Pietarinen 2004; Pyhäntö 2005; Sarja 2000; Kaivola 2005). Esimerkiksi opettajankoulutuksen arviointiraportissa 1999 pidettiin Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen heikkoutena sitä, etteivät opiskelijat ole tekemisissä muiden alojen opiskelijoiden kanssa (Jussila & Saari 1999, 73). Ehkäpä vastaajat eivät tulleet ajatelleeksi asiaa niin pitkälle tai yhteistyö tarkoittaa vastaajille enemmän vielä sitä, että on pelkästään tutustunut opettajanhuoneessa uusiin opettajiin. Toisaalta, vastauksissa oli tuotu esille se, ettei koulutus vastaa nykypäivän vaatimuksiin, mihin todennäköisesti sisältyy myös uudenlaisen yhteistyön asettamia vaatimuksia. Tutkimustuloksena koulutuksen heikko vastaavuus käytännön työn vaatimuksiin kertonee juuri myös siitä, että koulutus laahaa aina jonkin verran jäljessä eikä siis reagoi työelämän muutosvaatimuksiin, kuten useat tutkijat ovat todenneet (mm. Luukkainen 2005, Sarja 2000, Välijärvi 2005). Tutkimustulokset tukevat myös siis sitä, että koulutuksen tulisi olla entistä laaja-alaisempaa.

### 6.1.2 Musiikkikasvattajuus ja asiantuntijuus

Yhteenvetona voidaan todeta, että vastauksissa sivutaan aika niukasti omaa muusikkoutta; toisaalta hyvin monesta vastauksesta on löydettävissä muusikkouden näkökulma. Musiikin aineenopettajilla muusikkous tulee esille koulutuksessa saatuna vahvana muusikkoutena, vain kaksi aineenopettajaa kertoo omasta pääinstrumentistaan. Moni opettaja kertoo, että painottaa opetuksessa tekemällä oppimista: oppilaat pääsevät musisoimaan itse ja oppivat käytännön kautta musiikkia. Luokanopettajilla muusikkous taas tulee esille vahvana harrastuneisuutena musiikissa; kuten aiemmin todettiin, aktiivisen harrastustoiminnan kautta luokanopettaja on saanut edellytyksiä opettaa musiikkia.

Kun opettajat kuvailevat itseään musiikinopettajina ja kasvattajina, kuusi luokanopettajaa kirjoittaa joko olevansa musiikinopettajana ammattitaitoinen tai pätevä (Lauri, Laura, Leila, Lea-Orvokki) tai omaavansa kattavan aineenhallinnan (Liina, Leevi). Musiikin aineenopettajista vain Merja kertoo olevansa ammattitaitoinen, Mari taas pitää aineenhallintaansa erinomaisena; muidenkin aineenopettajien vastauksista on kyllä tulkittavissa se, että aineenhallinta on vahva saadun koulutuksen ansiosta. Mielestäni tämä tutkimustulos opettajien kokemasta ammattitaidostaan viittaa myös siihen, että opettajuus on muuttunut yhä enemmän kasvattajuuden suuntaan. Kuitenkin aineenopettajat haluavat kehittyä ja osallistua täydennyskoulutukseen aktiivisesti. Toisaalta luokanopettajista esimerkiksi Lilli kertoo olevansa *raakile* musiikinopettajana yläluokilla. Musiikin aineenopettajista mm. Meeri kertoo vielä *etsivänsä itseään* musiikinopettajana.

On positiivista huomata, että monessa vastauksessa opettaja kertoo halustaan kehittyä musiikkikasvattajana. Osa ei sano sitä aivan suoraan, mutta elinikäisen oppimisen periaate on pääteltävissä monesta vastauksesta. Opettajat kokevat tarvitsevänsä lisää koulutusta ja ovat halukkaita ottamaan vastaan uusia ideoita opetukseensa. Tämän voidaan katsoa olevan yksi

professionaalisuuden piirre: opettaja tunnistaa oman kehitystarpeensa ja toimii niiden saavuttamiseksi (ks. Luukkainen 2005b, 204-205; Välijärvi 2006, 22). Lisäksi voidaan havaita se, että moni opettaja haluaa ottaa oppilaiden toiveita huomioon ja olla *keskusteleva, kuunteleva, joustava* tai *rento*. Toisaalta opettajat tuovat selkeästi esille, että haluavat pitää auktoriteettinsa; eräskin vastaaja kuvaa itseään sanoin *rennon tiukka*. Mielestäni tämä kuvaa hyvin sitä, että opettaja haluaa ottaa oppilaiden toiveet huomioon, kannustaa ja luoda mukavan ilmapiirin, mutta toisaalta *pitää ohjat tiukasti käsissään*, ettei menetä auktoriteettiaan. Osa opettajista kertoo siitä, mitä he painottavat musiikinopetuksessa. Monessa vastauksessa painottuu käytännön ja kokemuksen kautta oppiminen eli musisointi. Lisäksi osa kertoo opetuksen painottuvan siihen, missä kokee itse olevansa vahvoilla (erityisesti bändisoittoa harrastaneet luokanopettajamiehet). Toisaalta paljon enemmän ja hyvin monessa vastauksessa tulee esille monipuolisuus omana piirteensä. Ei ole yllättävää, että vastauksissa tulee esille käytännönläheisyys ja monipuolisuus (vrt. Hämäläinen 1999, 41-46).

Ottaen huomioon tutkimukseeni vastanneiden opettajien muodolliset kelpoisuudet ja heidän kokemuksensa omasta ammattitaidostaan voidaan todeta, että muodollisesti pätevä opettaja ei varmaan kaikissa tapauksissa olekaan käytännössä kompetentti, mutta toisaalta myös muodollisesti epäpätevä voi menestyä käytännössä työssään (vrt. Luukkainen 2004, 43). Jos katsomme tämän tutkimusjoukon muodollista kelpoisuutta, niin vain kymmenellä opettajalla eli kolmasosalla vastaajista on asianmukainen kvalifikaatio hoitaakseen peruskoulun musiikinopettajan työtä myös yläkoulussa. Luokanopettajien kohdalla muodollinen kvalifikaatiovaatimus ei täyty, mutta suuri osa opettajista kokee silti olevansa ammatillisesti osaavia opettajia. Toisaalta luokanopettajat täyttävät viralliset pätevyysvaatimukset opettaessaan alaluokille musiikkia. Onhan luokanopettaja myös musiikkikasvattaja, koska suurin osa musiikinopetuksesta annetaan alakoulussa; 7.-luokan jälkeen musiikki muuttuu valinnaiseksi oppiaineeksi. On siis syytä pohtia, onko luokanopettaja tarpeeksi ammattitaitoinen antamaan musiikinopetusta alaluokilla, jos erikoistumista ei ole. Tätä on pohtinut mm. Vesioja (2006) väitöskirjassaan. Pääosin musiikinopettaja-vastaajat kokevat olevansa päteviä; tosin vastaajista Merja on tietoisesti inkompetentti siitä, ettei hän mielestään osaa opettaa alaluokan oppilaita vaikka vaadittu koulutus onkin hankittuna (ks. Luukkainen 2004, 71-72). Merjan vastausten myötä on todettava, että kvalifikaatioiden muuttuminen todellakin vaatii koulutuksen muuttumista ja ennakointia: jos Merja olisi päässyt perehtymään paremmin alaluokkalaisten opettamiseen opiskeluissa, hän ei ehkä kokisi tarvetta alanvaihtoon. Marin vastauksen perusteella koulutus ei vastaa tähän tarpeeseen vielä: Marilla on tuore kokemus opiskelusta, eikä hän koe saaneensa koulutusta alaluokkien opettamiseen. Merja on päättänyt kouluttautua erityisopettajaksi, mutta Marin kohdalla nähtäväksi jää, tuoko työkokemus tarvittavan kompetenssin. Koulutuksessa musiikin aineenopettajat ovat kokeneet saavansa vahvan aineenhallinnan, mutta pedagogiset taidot ovat jääneet taka-alalle. Myös tässä asiassa koulutuksen tulisi ottaa huomioon kvalifikaatioon liittyviä uusia osaamistarpeita. Merjan tapauksessa on kyse niistä piirteistä, mistä Ruismäki (1991, 186) on kirjoittanut ammatinvaihtohalukkaalla opettajalla olevan: opettaja-oppilassuhteen toimimattomuus, työrauhaongelmat ja itsensä toteuttamisen vaikeudet. Ainoastaan Merjan erinomainen aineenhallinta ei tue Ruismäen esitystä; vapaan säestyksen puutteelliset taidot ovat Ruismäen mukaan yksi syy musiikinopettajan ammatinvaihtohalukkuuteen.

Tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien vastauksista erityisesti alaluokkalaisia opetettaessa voi huomata Kohosen (2000) mainitseman aineenopettajan ammatillisen identiteetin muutoksen. Kohosen (2000, 32-35) mukaan yhteiskunnallisten muutosten keskellä aineenopettajan ammatillinen identiteetti on muuttumassa oppimisen ohjaajan ja koulutuksen kehittäjän suuntaan. Uuteen asiantuntijuuteen sisältyy kolme ulottuvuutta: tiedollinen, pedagoginen ja työyhteisöllinen asiantuntijuus. Muutos on suuri, koska aineenopettajan ammatillinen identiteetti ja asiantuntijuus ovat perinteisesti rakentuneet oppiaineen tiedepohjalle eli musiikinopettajaltakin vaaditaan entistä enemmän kasvatuksellista näkökulmaa. Toisaalta on sääli, jos musiikinopettajan laajat musiikilliset taidot eivät välttämättä pääse oikeuksiinsa. Mielestäni tämäkin kertoo siitä, että kasvattajuus korostuu entistä enemmän ja muusikkous voi ehkä joutua väistymään sen tieltä. Kuten aiemmin on todettu, lasten ja nuorten pahoinvointi on lisääntynyt ja koululta odotetaan vahvempaa panostusta kasvattajana. Opettajat eivät voi enää keskittyä yhtä hyvin opetustehtävään kuin ennen; suuri osa tunnista voi mennä kurinpitoon, kuten Päivi mainitsee. Mielestäni voidaan ajatella, että musiikinopettajan kohdalla tämä vaikuttaa myös muusikkouteen; osa muusikkoudesta voi vajota opetustehtävän mukana, kun opettaja joutuu entistä enemmän kasvattamaan mm. järjestyshäiriöihin puuttuen. Tutkimushenkilöistä esim. Mari kertoo olevansa vahva muusikko: *haluan opettaa musiikkia, en olla järjestyspoliisina. (...) haluaisin olla vähemmän autoritäärinen; mukava ja persoonallinen muusikko-ope.* Juvosen & Anttilan (2003, 209) tutkimuksessa on tuotu esille, että Sibelius-Akatemian opiskelijat kokevat itsensä enemmän muusikoiksi kuin kasvattajiksi koulun musiikinopettajina; Marikin on kouluttautunut Sibelius-Akatemiassa. Myös Merjan, Maisan ja Martan vastauksista on pääteltävissä, ettei työ ole musiikillisesti niin vaativaa kuin voisi olla. Vastajat toivat esille myös paljon työyhteisöään ja yhteistyötä, joten Kohosen mainitsema työyhteisöllisen asiantuntijuuden ulottuvuus tulee myös esille osassa tämän tutkimuksen vastauksista. Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat käyvät myös ahkerasti kursseilla ja pitävät yllä ammattitaitoaan.

Opettajat tuovat esille koulutuksen ohella harrastuneisuutensa ja työkokemuksensa osatekijöinä omalle ammattitaidolleen. Erityisesti luokanopettajat tuovat vastauksissaan voimakkaasti esille oman harrastuneisuutensa musiikkiin, jota pitävät ilmeisen tärkeänä työtään ajatellen (Liisi, Lasse, Lotta, Liina, Leila, Lahja). Osa taas korostaa työkokemusta (Päivi, Leevi, Leea, Martta, Pekka, Mette) tai harrastuneisuutta ja työkokemusta yhdessä (Lauri, Leo-Pentti, Lyyli). Voisi luulla, että iäkkäämmät opettajat korostavat kokemusta; osittain näin onkin, mutta joukossa on myös nuorempia opettajia. Tynjälän ym. (2004, 105) tutkimuksen mukaan opettajat yleisesti luottavat työssään omaan kokemukseen, eivät niinkään tieteelliseen tietoon. Kevyen musiikin taidot ovat olennaisia musiikinopettajan ammatissa, ja kuten Ruismäki toteaa (1991, 266), taidot on usein hankittu ilman ohjattua opetusta erilaisessa bänditoiminnassa, joka on vapaa-ajan harrastus.

Laitisen (1989) mukaan musiikinopettajan tulisi olla kasvattaja, joka asettaa muusikkoutensa oppilaiden käyttöön. Kuten myös Elliott (1995) on todennut, musiikkikasvattajalta vaaditaan sekä muusikkoutta että kasvattajuutta. Voisi ajatella, että luokanopettajien kohdalla kasvattajuus on tutumpi asia, mutta entä muusikkous? Musiikkiharrastus, joka voi tarkoittaa käytännössä muusikkoutta, näyttää olevan tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille

tärkeä asia työkokemuksen ohella omaa ammattitaitoa ajatellen. Musiikinopettajan koulutuksen saaneet opettajat eivät tuo vastauksissaan esille musiikkiharrastustaan. Toisaalta on selvää, että jokainen musiikinopettaja on muusikko: jo koulutukseen pääseminen edellyttää monipuolista muusikkoutta. Entä ne luokanopettajat, joilla ei ole minkäänlaista erikoistumista musiikkiin? Voiko oma harrastuneisuus antaa riittävän vahvan aineenhallinnan koulun musiikkikasvatusta ajatellen? Toisaalta voidaan kysyä ajatellen erityisesti tutkimukseen osallistuneita musiikinopettajia, onko koulutus antanut tarpeeksi hyvät eväät toimia kasvattajana. Myös kasvattajuus on musiikinopettajalle Elliottin mukaan välttämätön ominaisuus. Laitisen (1989) mukaan musiikinopettajan aineenhallinta voidaan käsittää valmiudeksi soveltaa taitoja ja tietoja käytännön opetustyöhön eli aineenhallinta ei tarkoita pelkkää oppiaineen hallintaa. Työkokemus kasvattaa luonnollisesti ammattitaitoa myös kasvattajana.

Musiikkikasvattaja voi kehittyä noviisista ekspertiksi (ks. luku 3.3.3.). Tutkimani opettajat edustavat varmasti useampaa asiantuntijuuden kehittymisen tasoa, jos heitä peilataan Hämmäläisen kuvaamalle viisiportaiselle asteikolle. Joukosta ei kuitenkaan löydy mestarillista eksperttia, mikä olisikin jo liian kapea-alaista ajatellen peruskoulussa opettamista. Toisaalta muutamien vastaajien musiikilliset taidot ovat varmasti hyvin korkeat. Musiikillisesti joukossa on varmasti myös noviiseja, joko kokemattomuuden tai vähäisten musiikkiopintojen takia. Jos taas ajatellaan taideaineiden opettajia Puurulan (2000) jaottelun mukaan generalisteiksi, spesialisteiksi ja mestareiksi, vastaajista ainakin musiikin aineenopettajat ja musiikkipedagogit ovat musiikillisesti spesialisteja, taiteilijoita. Luulen, että myös luokanopettajilta voi löytyä spesialistin piirteitä, mutta he ovat enemmän generalisteja. Jos haetaan yhtenäisen peruskoulun opettajaa, joka hoitaa musiikin ohella myös luokanopetuksen, haasteena ja ihanteena olisikin varmasti yhdistää spesialisti ja generalisti. Voitaisiin kysyä, että olisiko tämä mahdollista ja voiko luokanopettaja olla samalla myös taiteilija. Kärsiikö taiteilijuus, muusikkous, siitä, jos opetettavana onkin paljon muitakin aineita kuin pelkkä musiikki? Ehtiikö yksi ja sama henkilö kehittää itseään sekä ganeralistina että spesialistina? Voiko opettaja päästä syväälle musiikkiin ja kehittyä aineenhallinnallisesti, jos ohella täytyy kehittyä myös muiden aineiden opettajana ja kasvattajana? Löytävätkö tämän tutkimuksen opettajat itsestään Kairavuoren (2000) mainitsemaa pedagogista taiteilijaa tai ovatko he Laitisen (1989) mainitsemia pedagogeja, jotka antavat muusikkoutensa oppilaiden käyttöön?

Kuten Luukkainen (2004, 71) on todennut, työkokemuksella on keskeinen rooli kompetenssin kasvamisessa. Moni tuo vastauksessaan esille kokemuksen kautta oppimisen. Tämän voi todeta erityisesti tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien kohdalla. Vastaavasti musiikinopettajat tuovat esille kokemuksen kautta oppimisen alakoululaisten opettamisessa. Suurin osa luokanopettajista ei ole tyytyväinen koulutukseen ajatellen nykyistä työtään. Toisaalta luultavasti jokainen heistä tietää, ettei saatu koulutus vastaa työn kvalifikaatiovaatimukseen eli koulutuksen ei voi olettaa vastaavan työn asettamiin vaatimuksiin. Kuitenkaan kukaan heistä ei tuo selvästi esille haluaan pätevyitä musiikinopettajaksi. Tästä herää se kysymys, kokevatko tutkimusjoukon luokanopettajat muutamia poikkeuksia lukuunottamatta olevansa käytännössä päteviä toimimaan nykyisessä työssään eli tarvitaanko edes aineenopettajaksi kouluttautumista yhtenäisessä peruskoulussa opettajana toimimiseen? Tarvitaanko muusikkoutta? Toisaalta osalla luokanopettajista on

muuta musiikillista koulutusta, joka voi vahvistaa vastaajan musiikinopettajuutta ja ammattitaitoa.

Vaikka luokanopettajat ovatkin pääosin sitä mieltä, ettei heillä ole riittävää koulutusta nykyiseen työhön, he ilmeisesti kokevat olevansa ammatillisesti kompetentteja ilman vahvaa muusikkoutta. Tämän perusteella voisi todeta, että Meren (2005) esille tuoma yhtenäisen perusopetuksen uhkakuva luokanopettajien aineenhallintaan liittyvästä alemmuudentunteesta ei näiden luokanopettajien kohdalla toteudu. Tässä täytyy huomata se, että toisin kuin esim. Elliott, eräät tutkijat ovatkin sitä mieltä, ettei musiikkia opettavalta opettajalta vaadita vahvaa muusikkoutta. Vesioja (2006) tuo esille esim. Gloverin & Wardin, jotka ovat sitä mieltä, etteivät vahvat musiikilliset taidot ole oleellisia musiikkia opettavalle opettajalle, vaikka tutkijat luettelevatkin listan luokanopettajalta vaadittuja valmiuksia, joihin muusikkous liittyy: musiikillinen esittämis- ja vastaanottokyky, suunnittelutaito, musiikkitoimintojen johtaminen, oppilaan musiikillinen kehittäminen ja arviointikyky. Tutkijat korostavat musiikin asemaa integroitavana oppiaineena, jonka ottaminen osaksi jokapäiväistä toimintaa on luokanopettajan käsissä; aineenopettajahan tapaa oppilaita harvoin. (emt. 86-87) Vesioja mainitsee myös Youngin painottavan, ettei musiikkia opettavan opettajan tarvitse olla muusikko, mutta hänen tulee toimia musikaalisesti eli antaa esimerkkiä oppilaille keskittymisestä erilaiseen musisointiin ja organisoida musiikinopetus taitavasti (Vesioja 2006, 87). Vaativaa tai ei, mielestäni musiikinopettajalla kuitenkin pitäisi olla pohjalla tietynlainen vahva muusikkous, jotta opettaja voi kehittyä musiikinopettajana. Pidän siis tärkeänä sitä, että yhtenäisessä peruskoulussa musiikinopettajana toimiva henkilö on saanut vahvan musiikillisen pohjan toiminnalleen koulutuksen kautta. Olen myös samaa mieltä Hämäläisen (1997) kanssa siitä, ettei peruskoulun musiikinopettaja saa olla liian huippueksperti, koska laaja-alaisuutta tarvitaan. Juvosen & Anttilan (2003) tutkimat musiikinopettajaopiskelijatkaan eivät katso, että musiikinopettajan tulee olla lähinnä muusikko; rooli tulee olla myös kasvattajan rooli. (emt. 2003, 127).

Tutkimusaineiston perusteella ei päästä syvemmälle siihen, millainen musiikkikasvatuksen filosofia kullakin vastaajalla on. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että vastaajat haluavat olla monipuolisia ja tuoda tasapuolisesti eri musiikinlajeja esille opetuksessaan. Osa opettajista tuo esille toiminnallisuuden ja kasvattajuus on keskeistä; lisäksi moni vastaaja haluaa pysyä ajan tasalla siinä, millaista musiikkia nuoret kuuntelevat. Kuitenkaan teoriaa tai historiaa ei sivuuteta täysin. Näiltä osin voidaan ajatella, että opettajat haluavat painottaa nykyaikaista kokonaisvaltaista musiikkikasvatuksen filosofiaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (ks. Anttila & Juvonen 2002). Toisaalta totuus ei välttämättä vastaa sitä ideaalia, jonka opettajat tuovat esille vastauksissaan, joten on vaikeaa sanoa, millaista musiikkikasvatus todella on.

### 6.1.3 Täydennyskoulutus

Tutkimukseen vastanneiden musiikin aineenopettajien mielestä koulutus ei täysin vastaa työn asettamiin tarpeisiin. Koulutuksessa painotetaan muusikkoutta ja jätetään pedagogisten valmiuksien opettelu liian vähäiseksi. Koulun todellisuus vaatii ryhmänhallintataitoja ja erikäisten oppilaiden, myös alakoululaisten, kohtaamista. Musiikinopettajat kokevat

tarvitsevansa täydennyskoulutusta tietotekniikkaan ja sen hyödyntämiseen musiikinopetuksessa. Vastauksista on pääteltävissä juuri se, että musiikin aineenopettajakoulutuksessa painottuvat erityisesti solistiset taidot (ks. esim. Juvonen & Anttila 2003). Karhusen (1998, 60) selvityksen mukaan Sibelius-Akatemiasta valmistuneiden musiikkikasvattajien täydennyskoulutushaaveissa on uuden teknologian hyödyntämisen ohella mm. bändisoitto ja kuoronjohto. Tämän tutkimuksen aineistossa ei tullut esille toivomusta täydennyskoulutuksesta kuoronjohdon osalta, mutta bändisoitosta tuli pari mainintaa. Karhusen mukaan musiikkikasvattajat ovat yleisesti ottaen eniten kiinnostuneita täydennyskoulutuksesta verrattuna muissa koulutusohjelmissa opiskelleisiin.

Vastaavasti luokanopettajakoulutuksen saaneet kokevat, etteivät ole saaneet koulutuksessa riittäviä musiikillisia valmiuksia. Tällainen tieto ei ole yllättävä (ks. esim. Ruismäki 1991; Vesioja 2006). Vain kaksi luokanopettajaa ilmaisee selvästi, että on tyytyväinen saamansa koulutukseen. Lisäksi yksi opettaja ilmaisee koulutuksen olevan riittävä omaan musiikkiharrastukseen yhdistettynä. Luokanopettajista yhdeksän vastaajaa tuo selvästi esille, ettei koulutus vastaa nykyisen työn asettamiin tarpeisiin. Muiden vastauksista on tulkittavissa, ettei koulutus vastaa työn tarpeisiin. Silti kukaan luokanopettajista ei ilmaise haluaan pätevöityä musiikinopettajaksi, mikä on todella mielenkiintoinen havainto. Kouluttautuminen voisi olla hyödyllinen ja positiivinen asia: on huomioimisen arvoista, että ainakin Ruismäen (1991) tutkimukseen osallistuneet poikkeuskoulutuksella luokanopettajista musiikinopettajiksi opiskelleet opettajat olivat hyvin tyytyväisiä työhönsä ja työkokemuksen perusteella tiesivät, millaista työ on ja mihin kannattaa koulutuksessa kiinnittää huomiota. Vaikka tutkimukseeni vastanneet luokanopettajat eivät ilmaise halua pätevöityä musiikinopettajiksi, he toivovat saavansa täydennyskoulutusta erilaisten kurssien kautta. Tutkimuksessa ei tullut ilmi vastaavaa, kuin Vesiojan (2006, 84) mainitsemassa Jaakkolan tutkimuksessa, jonka mukaan luokanopettajat eivät hakeudu täydennyskoulutuskursseille arvellen kokevansa itsensä ulkopuolisiksi muusikko-opettajien rinnalla.

Tässä tutkimuksessa yli puolet kaikista vastaajista ilmaisee vastauksessaan täydennyskoulutuksen tarpeen. Koulutusta toivotaan erityisesti tietotekniikan hyödyntämiseen musiikinopetuksessa, mikä onkin luonnollista ajatellen nykypäivää ja osoittaa, että ainakin osa vastaajista haluaa pysyä ajan tasalla. Puukki (2006, 297-298) muistuttaa, että uusi opetussuunnitelma mahdollistaa ja ohjaa tietotekniikan käyttöön musiikinopetuksessa. Jotta vaatimus toteutuisi, hänen mukaansa tulisi luoda kattava valtakunnallinen koulutusjärjestelmä musiikkiohjelmien koulutukseen ja löytää helppoja ratkaisuja jatkuvasti kehittyvien laitteistojen ja ohjelmistojen hankkimiseksi oppilaitoksille, sekä varmistaa käyttäjille tarvittava tuki ja taloudelliset resurssit. Musiikinopettajalle on varmasti haasteellista saada ajallisia ja rahallisia resursseja hankkia ohjelmistot ja välineet voidakseen opetella ja opettaa musiikkia uudella tavalla. (Puukki 2006, 295-300.) Opettajalta vaaditaan myös esimerkiksi teknisiä taitoja, ymmärrystä teknologian pedagogisista mahdollisuuksista sekä tietoa tekijänoikeuksista (Ruippo & Salavuo 2006, 292). Uusi musiikkiteknologia on muuttanut musisoinnin mahdollisuuksia paljon, eikä yksilön enää tarvitse olla pitkälle kouluttautunut muusikko luodakseen ”hyvältä” kuulostavaa musiikkia, kuten Salavuo & Ojala (2006, 87) kirjoittavat. Heidän mukaan uusien välineiden avulla on mahdollista esimerkiksi säveltää ja tuottaa äänimaisemia; olisi siis hyvä ottaa käyttöön toimintatapoja, menetelmiä ja välineitä,



joiden avulla voidaan helpottaa ja tehostaa musiikillisten ideoiden toteuttamista. Uusi teknologia tuo opettajille haasteita ja se voidaan nähdä myös uhkana perinteisille käsityksille luovasta musiikista, tarvitaan siis oikeita menetelmiä ja halua muuttaa opetuskulttuuria (emt. 93). Barlow (2006, 207) muistuttaa, että lisäksi taloudelliset resurssit ovat ehkäpä suurin este musiikkiteknologian luovalle käytölle kouluissa. Barlowin mukaan koulun musiikinopetukseen ei välttämättä ole kuitenkaan edes mielekästä hankkia kalliita musiikkiohjelmia, vaan käyttökelpoisia ovat Internetistä ladattavat ilmaiset ohjelmat tai maksulliset julkisohjelmat (Barlow 2006, 207-215.) Myös Ruippo & Salavuo (2006, 292-293) toteavat saman asian; jos koululla on toimiva tietokoneiluokka, ei merkittäviä lisäkuluja synny. Barlowin (2006, 207) mukaan musiikkiteknologia voi vähentää musiikkikasvatuksen elitististä leimaa, koska vain vähän muodollista musiikillista koulutusta saaneet oppilaat pääsevät säveltämään ja esittämään musiikkia. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma; teknologia voi varmasti tuoda myös taidemusiikin lähemmäksi myös niitä oppilaita, jotka eivät käy soittotunneilla klassista musiikkia harrastaen. Ruippo & Salavuo (2006, 289) ovat sitä mieltä, että teknologian käytön musiikinopetuksessa on oltava perusteltua ja motivoitunutta niin opettajalle kuin oppilaallekin eli teknologia ei saa olla itseisarvo. Käytön on siis lähdettävä selkeästä tarpeesta kehittää opetusta ja musiikillisen toiminnan mahdollisuuksia. Ruippo & Salavuo (2006, 293) muistuttavat, että tietokone on useimmille nuorille hyvinkin arkipäiväinen työväline; nuorten toimintakulttuurin tunnistaminen ja ymmärtäminen on opettajalle tärkeää, mutta musiikinopetuksessa tuskin on järkevää toimia pelkästään nuorten ehdoilla. Tutkimukseeni vastanneet opettajat eivät ole pohtineet sen yksityiskohtaisemmin tai laajemmin tietokoneen hyödyntämistä musiikinopetuksessa, he ovat vain maininneet tarvitsevansa lisäkoulutusta aiheesta. Näin ollen voisi kuvitella, että nämä opettajat eivät ainakaan vielä laajemmalti käytä tietokoneita musiikinopetuksessa, vaan haluavat tutustua asiaan kouluttautumalla ensin.

Musiikkiteknologian lisäksi toinen toivottu täydennyskoulutuksen alue on bändisoitto, josta tulee mainintoja opettajilta koulutukseen katsomatta. Tutkimuksen tulokset tukevat Juvosen & Anttilan (2003) tutkimusta, jonka mukaan musiikinopettajaopiskelijat pitävät määrällisesti liian suppeina juuri näiden aihealueiden kurseja. Juvosen & Anttilan tutkimuksessa muita määrällisesti liian vähäisiksi koettuja opintoja edellisten lisäksi ovat popmusiikin historia, taidekasvatuksen teoria, musiikkipsykologia, erikoistumisopinnot sekä puhetekniikka. (emt. 2003, 97-98.) Näitä aihealueita ei tullut esille tutkimuksessani muutoin, kuin sivuten taidekasvatuksen teoriaa ja musiikkipsykologiaa, kun ajatellaan aineenopettajien tyytymättömyyttä ryhmänhallintakykyihinsä erityisesti alaluokkalaisten kanssa. Muut kuin musiikinopettajan koulutuksen saaneet mainitsivat tutkimuksessani myös äänentoistotekniikan. Huomionarvoista on myös se, että muun kuin musiikin aineenopettajan koulutuksen saaneet eivät mainitse täydennyskoulutustarvetta tietotekniikan hyödyntämisessä musiikinopettamisessa. Voisiko tämä johtua siitä, että he keskittyvät musiikinopetuksessa ns. perusasioihin, kun taas musiikin aineenopettajilla on enemmän edellytyksiä viedä opetustaan pidemmälle jo perusasioihin keskittytyään? Täydennyskoulutuksesta bändisoittoon mainitsee kaksi musiikin aineenopettajaa; luokanopettajien joukossa bändisoittoon tai äänentoistotekniikkaan lisäkoulutusta toivoo viisi opettajaa erikoistumiseen katsomatta. Kuten Ruismäen (1991) tutkimuksessakin, bänditaitonsa riittämättömiksi kokivat naisopettajat ja täydennyskoulutusta toivottiin erityisesti kevyen musiikin hallintaan. Lisäksi osa vastaajista on mainnut, että täydennyskoulutusta tarvitaan, mutta eivät ole kertoneet tarkemmin mihin;

esim. *kaikkeen* tai *musiikin maailmaan*. Osa vastaajista pitää täydennyskoulutusta tärkeänä uusien ideoiden saamiseksi, osa taas sen vuoksi, että kokee olevansa heikompi jollain tietyllä osa-alueella (esim. bändisoitto). Erityisesti luokanopettajat kertovat käyvänsä lyhytkursseilla, mutta eivät mainitse kurssien aiheita sen tarkemmin.

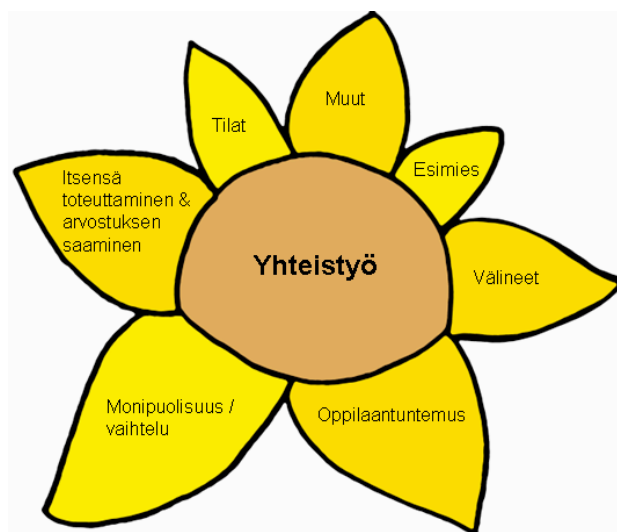
Yhteenvedon voidaan todeta, että tutkimuksessani oli mukana paljon opettajia, joille oli todennäköisesti yhtenäisen peruskoulun vaatimusten puitteissa vahvaa muusikkous tai kasvattajuus. Olisi hienoa, jos yhtenäisessä peruskoulussa olisi opettajia, joilla vahvana ominaisuutena yhdistyisivät sekä muusikkous että kasvattajuus. Tämän tutkimusaineiston perusteella koulutuksessa olisi siis panostettava siihen, että työelämässä opettaja kokisi vahvaksi kummankin osa-alueen.

## 6.2 Työn valoisat ja varjoiset puolet

Seuraavissa alaluvuissa kerrotaan työn valoisista puolista (6.2.1.) ja työn varjoisista puolista (6.2.2.). Luvussa 6.2.3. tuodaan esille yhteenvetoa valoisista ja varjoisista puolista pohtien, mitkä asiat kokonaisuudessaan vaikuttavat yhtenäisessä peruskoulussa musiikinopettajana toimivan opettajan tyytyväisyyteen työssään.

### 6.2.1 Työn valoisat puolet

Olen pyrkinyt muodostamaan työn valoisista puolista kokonaiskuvan, johon ovat vaikuttaneet kaikki tutkimushenkilöiden kertomat positiiviset tai tyytyväisyydestä kertovat tekijät. Kuvaan työn valoisia puolia auringonkukka-kuviolla.



Kuva 4. Auringonkukka: työn valoisat puolet

Kukan suuri keskusta kuvaa tärkeintä, yhteistyötä. Keskustaa ympäröivät erikokoiset terälehdet, jotka kuvaavat tyytyväisyyttä seuraaviin asioihin pienimmästä suurimpaan: monipuolisuus tai vaihtelu, oppilaantuntemus, itsensä toteuttaminen ja arvostuksen saaminen, opetusvälineet, opetustilat, esimies sekä muut tekijät. Kukan keskusta on suuri, koska yhteistyö näyttää olevan ratkaiseva tekijä: aihepiirinä se sai paljon enemmän mainintoja, kuin mikään muu asia. Yhteistyö on mainittu n. kahden kolmasosan vastauksissa. Lähes puolet on maininnut monipuolisuuden tai vaihtelun vastauksessaan ja yli kolmasosa oppilaantuntemuksen. Itsensä toteuttamiseen ja arvostuksen saamiseen liittyi n. kolmasosalla vastaajista hyvin monenlaisia vastauksia, joille oli aluksi vaikeaa löytää yhdistävää tekijää. Kunnolliset opetusvälineet vaikuttavat lähes kolmasosan työhön positiivisena asiana. Tilat positiivisena tekijänä liittyy paljolti juuri siihen, että koulu sijaitsee yhdessä rakennuksessa, mikä mahdollistaa mm. tehokamman musiikkitalan käytön.

Työn positiivisina puolina kysymyksen 1. vastauksissa nousi selkeästi esille kolme aihepiiriä: yhteistyö, oppilaantuntemus sekä monipuolisuus tai vaihtelevuus. Yhteistyö mainittiin positiivisena asiana tarkoittaen joko opettajien välistä yhteistyötä, oppilaiden välistä yhteistyötä tai opettajan positiivista kokemusta yhteistyöstä monenikäisten oppilaiden kanssa. Oppilaantuntemus vastauksissa tarkoitti sitä, että oppilaita joko tunnetaan paljon, tunnetaan hyvin tai oppilaantuntemus liittyy musiikinoppimiseen jatkuvuutena. Vastauksissa monipuolisuutta tai vaihtelua perusteltiin ala- ja yläluokkien tuntien erilaisuudella, monenlaisella ohjelmistolla tai opetusmateriaalilla, eri-ikäisten oppilaiden opettamisella tai monenlaisten asioiden opettamisella. Muut positiiviset asiat olivat yksittäisiä asioita, joista mainitsi korkeintaan kaksi opettajaa: opetusryhmien eli tuntimäärän kasvu, pienet ryhmäkoot, yhtenäinen koulu yhdessä rakennuksessa, motivoivuus, mukautumiskyvyn kehittyminen, työn haastavuus, työn opettavaisuus, oman luovuuden käyttö työssä, välineistön yhteiskäyttö sekä kouluavustaja musiikintunneilla.

Lähes kaikki vastaajat olivat löytäneet työstään jotakin positiivista kertomista kysymyksen 1. vastauksessa. Kysymykseen 8, jossa pyydettiin kertomaan mihin vastaaja on työssään tyytyväinen tai tyytymätön, tuli huomattavasti vähemmän tyytyväisyyttä aiheuttavia tekijöitä esille. Vastaajista alle kaksi kolmasosaa kertoi vastauksessaan, millä tavoin he ovat tyytyväisiä työhönsä. Jotakin tyytyväisyyden aiheutta siis löysi 18 vastaajaa, mutta monessa vastauksessa positiivista saattoi olla vain jokin pieni yksittäinen asia sulkeissa monien tyytymättömyyttä aiheuttavien asioiden keskellä. Kukaan ei vastannut pelkästään kertoen asioista, joihin on tyytyväinen. Kysymyksen 8 vastauksissa ei noussut samalla tavoin esille niin selkeitä ”suosittuja” aihepiirejä, kuten kysymyksessä 1 yhteistyö, oppilaantuntemus ja monipuolisuus. Samoja tai samankaltaisia asioita kyllä nousi esiin vastauksissa jonkin verran. Osan vastaajista (8 vastaajaa) voi tulkita ns. yleisesti tyytyväisiksi työhönsä; osa heistä kertoo olevansa tyytyväisiä, mutta jättää kertomatta tarkemmin. Kuitenkin samoilla vastaajilla on myös tyytymättömyyttä aiheuttavia tekijöitä. Ainakin osalla yleisesti tyytyväisillä luokanopettajilla yhdistävänä tekijänä näyttää olevan se, että he pääsevät työssään toteuttamaan sellaista osaa työssään, jossa itse ovat parhaimmillaan. Opetuksessa käytettävät välineet vaikuttavat kuuden opettajat tyytyväisyyteen ja kaksi opettajaa mainitsee opetustilat. Vaihtelevuus tai monipuolisuus tulee esille kolmessa vastauksessa; samat henkilöt ovat maininneet asiasta jo kysymyksen 1. vastauksessa. Työyhteisöstään mainitsee myös kolme opettajaa, ja tyytyväisyyden esimiehen tuo esille neljä opettajaa. Neljän opettajan vastauksista on tulkittavissa, että he ovat tyytyväisiä, koska heidän työtään arvostetaan. Yksittäisinä asioina mainittiin mm. työn itsenäisyydestä ja mahdollisuudesta tehdä töitä opiskelun ohessa sekä mahdollisuudesta vaikuttaa työn määrään ja ajankohtaan; nämä seikat kertovat mielestäni myös siitä, että opettajat kokevat pääsevänsä toteuttamaan itseään. Yksittäisinä asioina mainittiin myös kokemuksen saaminen ja työn luovuus, joka tuli esille samalta vastaajalta jo aiemmin. Muiden kysymysten vastauksissa on niukasti positiiviseksi tulkittavia asioita. Muutos-kysymyksen vastauksista on löydettävissä kuitenkin samankaltaisia positiivisia asioita, kuin kysymyksen 1 vastauksissa: opetustilat tai välineet, yhteistyö ja vaihtelevuus.

Yksi merkillepantava asia on se, etteivät tutkimushenkilöt tuo kovin innokkaasti itse musiikkia esille. Toisaalta musiikki on koko ajan taustalla. Kysymys kuuluukin, jääkö musiikki vain taustalle muiden asioiden tullessa pintaan. Auringonkukassa ei näy sanaa musiikki, mutta mu-

siikki kuitenkin liittyy moneen kukassa esiintyvään asiaan. Esimerkiksi monipuolisuus ja vaihtelu ovat osittain juuri musiikkiohjelmiston monipuolisuutta tai itsensä toteuttaminen sitä, että opettaja pääsee toteuttamaan itseään musiikin kautta. Toisaalta voidaan pohtia, johtuuko musiikin jääminen taustalle juuri siitä, että nykypäivän koulussa korostuu kasvattajuus. Yhteistyö kukan suurimpana osana kertoo osittain esimerkiksi opettajien välisestä yhteistöstä, jota tarvitaan nykyisin yhä enemmän. Vaikka esim. yhteisten tapahtumien musiikkiesitykset vaativat opettajilta yhteistyökykyä, opettajien välinen yhteistyö voi liittyä paljon muuhun kuin oppiainetta käsitteleviin asioihin. Oppilaiden välinen yhteistyö taas liittyy ehkä enemmän musiikkiin; työ monenikäisten oppilaiden kanssa voi merkitä sekä kasvattajuuden korostumista että musiikkiohjelmiston monipuolistumista.

Tutkimustuloksista on mukavaa huomata, että yhtenäisen peruskoulun idea toteutuu yhteistyönä ja oppilaantuntemuksena. Opettajan on korostettu tarvitsevan kollegiaalista tukea ja kannustusta muutoksessa (esim. Luukkainen 2005; Sarja 2004; Välijärvi 2005) ja tutkimukseeni osallistuneista opettajista osa mainitsee yhteistyön opettajien välillä juuri tässä merkityksessä. On hyvä, jos musiikinopettajan ei tarvitse enää jäädä yksin. Oppilaantuntemus taas näyttää aineiston mukaan liittyvän monen opettajan huomioon oppiaineen jatkuvuudesta ja tätä kautta oppiaineen arvostuskin voi jopa nousta. Pietarisen (2004, 2005) mainitsemaa niveltymistä voidaan siis katsoa tapahtuneen oppiaineen jatkuvuuden kautta; ainakin pala yhtenäistä oppimispolkua on saavutettu musiikinopetuksen osalta.

Tutkimustulos työn valoisista puolista tukee osittain esim. Ruismäen (1991, 151-152, 264) tutkimuksessa esille tullutta tulosta musiikinopettajan työn antoisimmista puolista. Ruismäen tutkimuksen mukaan työn parhaimpina puolina nähdään oppilaiden motivoituminen, työn itsenäisyys ja luovuus, vapaus ja vaihtelevuus, työskentely nuorten kanssa, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, kuoro- ja orkesterityöskentely, työn onnistuminen opettajan saaman palautteen perusteella, musiikkiluokat, työajat ja lomat, itsensä kehittäminen, työyhteisö, palkka sekä yhteistyö koulun ja kodin välillä. Täytyy ottaa huomioon, että kyseinen tutkimus on tehty jo yli 15-vuotta sitten, mutta samoja asioita on löydettävissä. Toisaalta työajat ja palkkaus koetaan työn varjopuolina tutkimukseni mukaan. Kuoro- ja orkesterityöskentelystä ei juurikaan tullut tutkimuksessani mainintoja, mikä voisi johtua juuri siitä, että musiikinopetus on muuttunut yhä enemmän bändisoittopainotteiseksi. Toinen syy voisi olla se, että vastaajista suuri osa on luokanopettajia, joten he eivät toimi niin aktiivisesti esim. kuoron- tai orkesterinjohtajina kuin aineenopettajat.

Tyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä olivat löytäneet eri-ikäiset, erikokoisilla kouluilla toimivat, erilaisilla tuntimäärillä eri luokkia opettavat opettajat koulutukseen tai opetusryhmän kokoon katsomatta. Ei voida siis tehdä samankaltaista johtopäätöstä, mikä on tullut esille Ruismäen (1991) tutkimuksessa. Ruismäen tutkimuksen mukaan luokanopettajat viihtyivät työssään musiikinopettajina paremmin kuin musiikin aineenopettajat, vaikka kokivat aineenhallinnan heikommaksi. Ruismäki pohtiikin sitä, että viihtyminen työssä voi olla yhteydessä enemmän muihin kuin solistisiin ja taidollisiin seikkoihin, kuten opettaja-oppilassuhde, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, itsensä toteuttaminen, työn haasteellisuus ja opettajan persoonallisuuden piirteet. (Ruismäki 1991, 131.)

Mielestäni huomioitavaa on kuitenkin se, että ainoastaan Lauri kertoi tyytyväisyydestään erinäisiin asioihin työssään, jos katsotaan yli 40-vuotiaita vastaajia. 40-vuotias Minttu tosin mainitsee kaiken tyytymättömyytensä keskellä lyhyesti: *Muuten työni on hienoa!* Yli 40-vuotiaita vastaajia ovat edellisten lisäksi 41-vuotias Maria, 44-vuotias Lars, 45 -vuotiaat Leevi ja Lahja, 47-vuotias Mette, 51-vuotias Leo-Pentti sekä 52-vuotias Liina. He joko kommentoivat pelkkiä tyytymättömyyttä aiheuttavia asioita tai jättivät vastaamatta kysymykseen. Voi tietenkin olla vain sattumaa, että on käynyt näin, eikä asiasta voi vetää minkäänlaisia johtopäätöksiä. Jos tarkastellaan alle 30-vuotiaita vastaajia, eli 23-vuotiasta Outia, 26-vuotiaita Maria ja Lea-Orvokkia, 27-vuotiasta Leilaa ja 29-vuotiasta Lilliä, niin heidän vastauksistaan Leilan vastaus lukuun ottamatta on poimittavissa paljon asioita, joihin he ovat työssään tyytyväisiä. Lähes kaikki kolmea vastaajaa lukuun ottamatta löysivät jotakin positiivista työstään; he kolme ovat 52-vuotias Liina, 44-vuotias Lars sekä 38-vuotias Merja, joka on niin turhautunut työhönsä, että aikoo vaihtaa alaa. Merja kuitenkin toteaa, että jos yhtenäiskoulu toteutuisi, yhteistyö olisi varmasti antoisaa. Kysymyksen 1 vastauksia laajalti katsoessa on huomattavissa myös paitsi se, että kokeneemmat opettajat ovat vastanneet laiskasti työn positiivisista puolista, heistä kukaan ei ole maininnut parempaa oppilaantuntemusta yhtenäisessä peruskoulussa työskentelemisen hyväksi puoleksi.

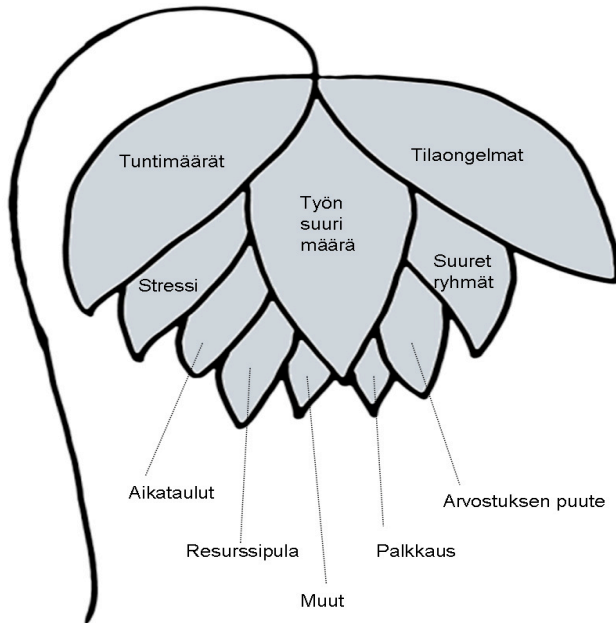
Vaihtelevuudesta tai monipuolisuudesta on antanut maininnan kolme vastaajaa (Päivi, Lilli ja Lyyli) työtyytyväisyyttä käsittelevään kysymykseen. Kahden muun vastaajan (Lasse ja Leea) vastauksesta on tulkittavissa vaihtelevuus myös työn muutosta koskevan kysymykseen. Kaikki opettajat, jotka toivat kysymykseen 3 tai 8 vastauksena vaihtelevuuden tai monipuolisuuden, ovat koulutukseltaan muita kuin musiikin aineenopettajia: Päivi on musiikkioppilaitoksen opettaja, muut ovat luokanopettajia. Ainoastaan yhdellä näistä luokanopettajista on 15 opintoviikon erikoistuminen musiikkiin, muilla vähemmän. Tuoko yhtenäinen peruskoulu enemmän vaihtelua luokan- kuin musiikinopettajan työhön? Voisi tietenkin ajatella niin, koska opettaja saa opettaa sekä luokkaa että ainetta. Sitä on kuitenkin varmuudella vaikeaa sanoa, mutta ainakin tämän tutkimusaineiston perusteella sekä luokan- että musiikinopettajat kokevat monipuolisuuden tai vaihtelun yhtenä työn positiivisena puolena yhtenäisessä peruskoulussa, kun katsotaan kysymystä 1: työn positiivisena puolena kysymyksen 1 vastauksessa vaihtelevuuden tai monipuolisuuden on tuonut esille huomattavasti suurempi joukko vastaajia. Heidän joukossaan on seitsemän luokanopettajaa, kolme musiikinopettajaa ja yksi musiikkioppilaitoksen opettaja. Opettajat siis pitävät työtä monipuolisena ja vaihtelevana riippumatta siitä, ovatko he musiikin aineenopettajia vai luokanopettajia ja onko opetettavana musiikkia laajemmalle ikäryhmälle vai onko oppiaineita enemmän.

Valoisia puolia katsoessa voidaan pohtia, mikä on muuttunut positiivisempaan suuntaan koulun hallinnollisen yhtenäistymisen myötä. Mainittujen niveltyymisen ja kollegiaalisen tuen lisäksi tutkimustuloksesta heijastuvat Meren (2005) esille tuomat yhtenäisen perusopetuksen mahdollisuudet ainakin toimenkuvan laajentumisesta ja työnkuvan rikastumisesta. Ruismäen (1991, 191-194) tutkimuksessa on selvitetty musiikinopettajan työn vaikeinta kohtaa. Yhtenä vaikeutena mainitaan oppilasarvostelu; tutkimuksessani tuli esille, että arviointi helpottuu, kun samaa oppilasta on opettanut jo useamman vuoden ja näkee oppilaan kehityskaaren pidemmällä aikavälillä. Oppilaantuntemus siis voi vaikuttaa positiivisesti arviointiin, kuten

myös ns. alkuvaikeuksiin. Ruismäen mukaan vaikeampia kohtia ovat myös ensimmäinen vuosi, uusi luokka sekä alkuvaikeudet. Yhtenäisessä peruskoulussa opettajan on helpompi opettaa 7.-luokkaa, koska hän tuntee monesti ainakin osan oppilaista entuudestaan. Kun opettaja ei vaihdu niin usein, tutustumiseenkaan ei tarvitse käyttää eri ryhmien kanssa yhtä paljon aikaa kuin ennen. Myös yhteistyö muiden opettajien kanssa on koettu vaikeaksi ennen; voihan se olla toisille vaikeaa nykyisinkin, mutta tämän tutkimuksen mukaan yhteistyötä pidetään pääosin positiivisena asiana.

## 6.2.2 Työn varjoiset puolet

Kaiken kaikkiaan työn varjopuolia näyttää olevan paljon. Kun katsotaan kaikkia vastauksia, nousee esille selvästi aihepiirejä, jotka vaikuttavat vastanneiden opettajien työhön negatiivisesti tai joihin he ovat tyytymättömiä. Olen laatinut yhteenvedona kuvion, jolla pyrin kuvaamaan työn varjopuolia:



**Kuva 5. Kuihtuva kukka: työn varjopuolet**

Kukan kolme suurinta lehteä kertovat työn suurimmista varjopuolista, joita ovat näiden vastausten perusteella työn suuri määrä, tilaongelmat sekä pienet tai vaihtelevat tuntimäärät. Lähes puolet kaikista vastaajista olivat tuoneet nämä asiat tai aihepiirit esille työn negatiivisina puolina tai asioina, joihin he ovat tyytymättömiä. Kaksi seuraavaksi kookkainta kehteä kertovat seuraavaksi eniten esille tuoduista varjopuolista: henkisesti väsyttävä työ (stressi) ja suuret opetusryhmät. Noin kolmasosa nosti nämä seikat esille työn varjopuolina. Aikataulut ja resurssipula saivat mainintoja seitsemässä vastauksessa ja palkkaus viidessä vastauksessa, joten niillä on kuviossa pienemmät lehdet kuin edellisillä. Kukan keskus on varattu muille tekijöille, jotka ovat hyvin monenlaisia opettajien mainitsemissa negatiivisissa tai tyytymättömyyttä aiheuttavissa asioissa työssä.

Lähes puolet vastaajista tuo esille työn suuren määrän rajalliseen aikaan nähden, joten työ on mitä ilmeisemmin kiireistä. Kiirettä pidetään negatiivisena asiana, kaikki eivät kuitenkaan tuo esille, että olisivat stressaantuneet kiireen keskellä. Kiireeseen liittyy monesti juhla- ym. tapahtumien suunnittelu erityisesti jouluisin ja keväisin. Opettamisen lisäksi mm. tunteja täytyy valmistella sekä olla mukana opettajankokouksissa ja erilaisissa palavereissa. Moni vastaaja on luokanopettaja, jolla on musiikin lisäksi oma luokka hoidettavana eri oppiaineineen. Lisäksi musiikinopettajalle kuuluu useasti koulun musiikinhoitotunti, johon kuuluu paitsi musiikkiesitysten suunnittelu, harjoittaminen, juhlasäestykset, myös



äänentoiston hoitaminen ja soittimien huolto. Opettajilla saattaa olla myös muita vastuutehtäviä työyhteisössään, kuten esimerkiksi Lahja toimii seurakunnan ja koulun yhdyshenkilönä sekä vastaa koulukirjaston hoidosta. Toisaalta musiikin aineenopettajat toivat työn suuren määrän, kiireen ja raskauden esille erityisesti haasteet ja vaatimukset-kysymyksen vastauksissa.

Lähes puolet vastaajista mainitsee tilaongelmat jossakin muodossa vastauksessaan. Koululla ei ole tarpeeksi isoa tilaa yhteisten juhlien järjestämiselle (Liina, Lea-Orvokki) tai ylä- ja alaluokkien sijaitseminen erillisissä rakennuksissa vaikuttaa yhtenäisyyden toteutumiseen (Merja). Musiikkiluokan yhteiskäyttö voi myös olla ongelmallista (Laura, Liisi, Päivi, Maisa) tai yksi musiikkiluokka isossa koulussa on riittämätön (Mette). Opetustila joko puuttuu, on liian ahdas tai tilassa on huono ilmanvaihto (Lotta, Liina, Minttu, Lyyli ) tai tila on muuten vain sopimatonta (Meeri, Maisa).

Pienet tai vaihtelevat tuntimäärät musiikissa vaikuttavat opettajan työhön eri tavoin. Kun tuntimäärä on pieni tai vaihteleva, opettajan taloudellinen toimentulo voi tuntua turvattomalta tai tunnit jäävät luokanopettajan hoidettavaksi ilman pätevää musiikinopettajaa (Lauri, Mari, Leena, Martta). Toisaalta jaksojärjestelmässä saattaa käydä niin, että jossakin jaksossa on niin paljon tunteja, että työ on hyvin raskasta (Lilli). Tuntimäärän vähyys haittaa muullakin tavoin: kun tunteja on harvoin, esim. vain tunti viikossa, opetettavien asioiden kanssa tulee kiire tai niitä ei ehdi opettaa (Leo-Pentti, Lyyli, Maisa, Minttu), eikä oppilaisiin ehdi tutustua kunnolla (Lahja) tai liian suuri osa tunnista menee kurinpitoon (Päivi). Lisäksi Meiju haluaisi enemmän tunteja juuri musiikkiluokkien kanssa.

Noin kolmasosa opettajista viittaa siihen, että työ on tai voi olla henkisesti rankkaa. Liina valittaa jatkuvasta stressistä, Maisan mielestä on raskasta opettaa kaikkia vuosiluokkia ja hän kertoo olevansa väsynyt keväisin ja jouluisin. Mirja on kyllästynyt pitkiin työpäiviin ja stressiin, ja Martalla *menee hermot*, koska tunneilla on niin meluisaa tai *pää ei pysy mukana*, kun on peräkkäin hyvin eri-ikäisten oppilaiden ryhmiä. Päivi on väsynyt työrauhahäiriöihin ja suunnittelee paluuta musiikkiopistotyöhön Alanvaihtoa suunnittelevasta Merjasta tuntuu, ettei hän osaa opettaa alaluokkalaisia, koska ei ole saanut siihen mitään koulutusta. Lyylin mielestä työ on *henkisesti repivää*, koska opettajan täytyy hallita niin monia asioita. Meeri kertoo olleensa *aika puhki* loman alussa juhla järjestelyjen jälkeen. Lisäksi Linda pohtii, että jaksamisen täytyy olla hyvissä kantimissa, jos toimii luokanopetuksen ohella aineenopettajana. Hän kertoo tehneensä kahden opettajan työt, joka oli raskasta, ennen tätä vuotta. Leevi ei kerro olevansa itse uupunut, mutta hän mainitsee kuitenkin yhtenä negatiivisena asiana, että laajempi tehtäväkenttä voi uuvuttaa opettajan. Maria taas kertoo, että työssä on läsnä jatkuva riittämättömyyden tunne, mutta hän on oppinut *viheltämään pilliin*. Lillin mukaan yksi ihminen on hyvin ylityöllistetty heidän koulussaan ja häntä harmittaa, jos ei ehdi tehdä asioita kunnolla. Työ voi olla henkisesti rankkaa *rikinäisyytensä* tai *pirstaloituneisuutensa* takia (Mirja), joka liittyy juuri nopean muuntautumiskykyyn erilaisten ryhmien kanssa toimiessa (Martta, Päivi) tai tunteeseen, että on niin paljon erilaisia tehtäviä, ettei mitään ehdi tehdä kunnolla (Lilli). Tutkimushenkilöiden vastauksista ilmenee siis jonkinasteisia jaksamiseen liittyviä ongelmia, joista eri tutkijat kirjoittavat opettajan

hyvinvointiin muutoksen keskellä liittyen (esim. Willman 2000; Välijärvi 2005; Luukkainen 2004; Hargreaves 1994).

Lähes kolmasosa (9 vastaajaa) kokee ongelmaksi suuret opetusryhmät. Ryhmät on pidettävä kohtuullisina, koska suuri oppilasryhmä haittaa käytännön työoloja (Lauri). Isossa ryhmässä on enemmän työrauhaongelmia (Päivi), soittimet eivät riitä (Lyyli) ja henkilökohtainen kontakti oppilaaseen kärsii (Lahja, Pekka). Loput vastaajat eivät kerro tarkemmin suurten opetusryhmien haittapuolista, vaikka mainitsevatkin ne (Maisa, Meeri, Leevi, Leena).

Aikatauluongelmat liittyvät kiireeseen, mutta kaikki aikatauluongelmista valittavat vastaajat eivät kuitenkaan tuo kiirettä esille työssään. Aikatauluja on vaan vaikeaa sovittaa yhteen, kun pitäisi harjoitella juhlia tai tapahtumia varten (Lauri, Liina, Mari, Lilli). Opettajien täytyy usein tyytyä välituntisin harjoitteluun (esim. Outi, Lahja). Luokanopettajille voi olla erityisen hankalaa teemapäivät tms. tapahtumat, joihin osallistuu pelkät alaluokat, koska yläluokkien musiikintunnit olisi pidettävä normaalin lukujärjestyksen mukaisesti (Lea-Orvokki). Resurssipula puolestaan liittyy varmasti moneenkin opettajien esilletuomaan asiaan, mutta siitä mainitaan viittaamassa esimerkiksi soittimiin ja tarvikkeisiin (Pekka, Meeri, Lyyli), lisäkoulutukseen pääsemisenä (Leena) ja musiikkikerhojen puuttumisena (Mari). Seitsemän opettajan vastauksista on nähtävissä myös opettajan kokemaa arvostuksen puutetta joko opettajaa (Merja, Päivi, Leila, Outi, Mette) tai oppiainetta kohtaan (Maisa, Lauri). Toisaalta myös arvostuksen puute voi liittyä niin moneen asiaan, että on hankalaa sanoa, kuinka moni vastaaja loppujen lopuksi sitä kokeekaan. Arvostuksen puute voi liittyä esimerkiksi palkkaukseen, josta mainitsee viisi opettajaa; luokanopettaja pitäisi huomioida palkkauksessa samalla tavoin kuin aineenopettaja (Leila) tai palkassa pitäisi näkyä yhdeksän vuosiluokan opettaminen (Maisa). Palkkaa olisi hyvä saada vapaa-ajalla tehtävästä työstä (Laura, Liina) tai kesäajalta, vaikka onkin tuntiopettajana (Mari). Onkin hieman ristiriitaista, että taloudelliset voimavarat vähenevät, mutta kuitenkin opettajan tulisi uudistua ja olla entistä tehokkaampi (ks. Välijärvi 2005, 117). Lisäksi Luukkainen (2004, 305) muistuttaa, että opettajuus ei ole sama asia kuin opettaminen, mutta tällä hetkellä sekä opettajat itse, että ulkopuoliset ihmiset suhtautuvat niin, että opettamisen yli menevä työ on ylimääräistä.

Muita tekijöitä ovat hyvin monenlaiset tekijät, joita opettajat mainitsevat. Hyvin usein ne liittyvät jollakin tavoin yllämainittuihin aihepiireihin, mutta ovat tässä kuitenkin erikseen mainitsemisen arvoisia. Tekijöitä ovat: ylhäältä päin tuleva kontrolli (Merja, Meiju), muutoksen vaikeus (Lotta, Merja), luokanopettajien ja musiikinopettajien suhteet ja työnjako muutoksessa (Meeri, Meiju), opettajan vaihtumattomuus eli oppilaalla sama opettaja monta vuotta (Mirja, Leea, Martta), melu (Martta, Minttu, Päivi), ei koulutusta alaluokkalaisten opettamiseen (Merja, Mari), kurinpito vaikeaa (Mari, Päivi), heterogeeniset ryhmät (Leevi, Lahja) sekä opetussuunnitelma (Maisa).

Opettajien stressaantuneisuudesta on puhuttu jo pitkään, esimerkiksi Opettaja-lehdessä on ajoittain paljonkin juttuja työuupumuksesta. Uutena huolenaiheena on lisääntyneeksi koettu fyysisen väkivallan mahdollisuus, opettaja voi kokea yhä enemmän erilaista häirintää. Myös työsyrrjintä on lisääntynyt, vaikka työntekijöiden väliset ja eri henkilöstöryhmien väliset

ristiriidat ovatkin vähentyneet opetus- ja sivistystoimessa. On myös puhuttu ns. myötätuntouupumuksesta, josta opettaja voi kärsiä tuntiessaan empatiaa sosiaalisesti sopeutumattomia tai tunne-elämältään häiriintyneitä oppilaitaan kohtaan. Opettajan työn henkinen kuormittavuus on lisääntynyt, mutta silti uusimman kunta-alan työolobarometrin mukaan opetus- ja sivistystoimessa työskentelevät ovat arvioineet työelämänsä laadun muita kunnallisia toimialoja paremmaksi; sairauspoissaolotkin olivat vähentyneet. (Huuhka 2007; Kangasniemi 2007; Palmunen 2007.) Tutkittavieni stressaantumiseen on monta eri syytä. Ruismäen (1991, 182) tutkimuksessa musiikinopettajan stressi kytkeytyy paljolti työrauhahäiriöihin kuten opettajan stressi myös Erätuulen & Puurulan (1992) tutkimuksen mukaan. Tässä tutkimuksessa stressi kuitenkin näyttää liittyvän enemmän suureen työmäärään, vaikka osa tuokin esille melun ja työrauhahäiriöt. Työterveyslaitoksen tuoreen tutkimuksen mukaan juuri kiire kuormittaakin suomalaisia opettajia iästä riippumatta, eivätkä opettajat pysty mielestään kovin hyvin vaikuttamaan työtahtiinsa. Opettajista n. 17 % kärsii stressistä, kun muissa ammateissa vastaava luku on 10%. Noin kolmasosa opettajista joutuu tekemään työtehtäviä, jotka eivät kuulu opettajan toimenkuvaan. Erilaisiin projekteihin ja hankkeisiin ei anneta riittävästi aikaa ja muita resursseja. Nuoret opettajat kokevat vanhoja opettajia enemmän työn henkisesti uuvuttavana. Sosiaaliset suhteet, kuunteleminen, positiivinen palaute kollegoilta ja esimieheltä tukevat työkykyä, joten työtoverit voivat toimia tärkeänä vaikuttimena stressin lieventämisessä. Myös johtamistapa vaikuttaa merkitsevästi työhyvinvointiin, esimieheltä saatu kannustus ei kuitenkaan ole niin merkittävässä roolissa kuin kollegoilta saatu kuuntelutuki. (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007.) Jotta opettaja jak-saa, on ammatillisen itsetunnon oltava kohdallaan. Ammatillisen itsetunnon ylläpitämiseen tarvitaan Luukkaisen mukaan yhteiskunnan tukea ja ammatin arvostusta: päättäjillä ja huoltajilla on myös oma osuutensa opettajan hyvinvoinnin tukemisessa. (Luukkainen 2004, 317.)

Jos peilataan tutkimustulosta Meren (2005) tutkimustulokseen yhtenäisen perusopetuksen opettajien esilletuomista uhkatekijöistä, löytyy varjopuolista vain niukasti samankaltaisia tekijöitä eli nämä uhkat eivät tutkimieni opettajien tapauksissa ole paljoakaan realisoituneet. Osittaiset samankaltaisuudet tulevat esille vain varjopuolien muissa tekijöissä, eli kyseisistä asioista on tullut vain harvoja mainintoja, korkeintaan kahdelta opettajalta. Kasvattamisen painottaminen opettamisen kustannuksella ja osaamattomuus kohdata eri-ikäisiä oppijoita tulevat esille mainintoina vaikeasta kurinpidosta ja alaluokkalaisten kohtaamisesta koulutuksen puutteen vuoksi. Työtapojen ja toimintakulttuurien erilaisuudet sekä toistensa arvostamisen puuttuminen liittyvät muiden tekijöiden ylhäältä päin tulevaan kontrolliin, muutoksen vaikeuteen, opettajan vaihtumattomuuteen sekä luokanopettajien ja musiikinopettajien välisiin suhteisiin muutoksessa. Toisaalta olisi voinut odottaa, että vastauksista olisi tullut esille vielä enemmän Välijärven (2005, 115) mainitsema ala- ja yläluokkien raja, kulttuurinen muuri, joka vaikeuttaa kommunikointia luokan- ja aineenopettajien välillä. En ole itsekään työssäni joutunut kokemaan ongelmia luokan- ja aineenopettajien keskinäisessä kommunikoinnissa.

Se, mitä tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat työn varjoisina puolina, ei ole yllättävää. Tutkittavat näyttävät painivan samojen ongelmien kanssa, kuin itsekkin käytännön työssä. On tietenkin koulukohtaista, mitkä varjopuolet korostuvat; itse en ole joutunut kärsimään ainakaan liian vähäisestä tuntimäärästä. Yleisesti ottaen tutkimuksessani ilmenneet

varjopuolet ovat hyvin samankaltaisia, mitä on tullut esille Ruismäen (1991, 152-153, 264) tutkimuksessa musiikinopettajien työtyytyväisyydestä työssä koettuina epäkohtina. Ruismäen tutkimuksessa suurimpina epäkohtina koettiin suuret oppilasryhmät, tuntimäärät, työrauhahäiriöt sekä opetusvälineistö: aivan samoja asioita, mitä tutkimuksessani kävi ilmi. Toisaalta työrauhahäiriöt eivät korostuneet niin paljoa, kuin Ruismäen tutkimuksessa. Tutkimustulos varjopuolista kokonaisuudessaan tukee Ruismäen tutkimuksen tuloksia työssä koetuista epäkohdista: muutkin hänen mainitsemansa epäkohdat tulevat jollakin tavalla ilmi myös tässä tutkimuksessa (tilat, tuntijärjestelyt, oppilaiden heterogeenisuus, palkka, epärealistinen opetus suunnitelma, motivointivaikeudet, musiikin asema koulussa, oppimateriaalin niukkuus, kaupallinen musiikki). Tutkimustulos tukee myös osittain Juvosen & Anttilan (2003) tutkimustulosta koulun musiikkikasvatuksen suurimmista ongelmista, kuten oppiaineen alhainen arvostus kouluaineena (tilat, tuntimäärät, opetusryhmät, resurssit, palkkaus), opettajiin ja heidän koulutukseensa liittyvät ongelmat (aineenopettajien kokemus koulutuksen puutteesta alaluokkien opettamisessa) sekä oppilaisiin ja vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat (työrauhahäiriöt, kurinpito). Juvosen & Anttilan mainitsemia oppisisältöjen tarkoituksenmukaisuuteen liittyviä ongelmia ei tullut esille. (emt. 2003, 224-236.)

### 6.2.3 Valoisat ja varjoiset puolet

Vastausten perusteella voi todeta, että opettajat löysivät työstään enemmän varjoisia kuin valoisia puolia. Lähes kaikki vastaajat mainitsivat jotain positiivista, mutta myös jotain negatiivista sanottavaa.

Vastauksissa on mainittu hyvin monenlaisia asioita, joihin vastaajat ovat tyytyväisiä tai tyytymättömiä. Osa vastaajista perustelee hyvin tarkkaan syyn tyytyväisyydelle tai tyytymättömyydelle. Näiden vastausten perusteella voidaan sanoa, että tutkimushenkilöiden keskuudessa tyytymättömyyttä aiheuttavia seikkoja työssä on enemmän, kuin tyytyväisyyttä aiheuttavia seikkoja. Vastauksista on mahdotonta arvioida, onko henkilö loppujen lopuksi työhönsä enemmän tyytyväinen kuin tyytymätön. Toisaalta monet vastaajat kertovat pelkästään asioista, joihin he ovat tyytymättömiä. Mielestäni ei ole tarkoituksenmukaista lähteä spekuloidaan, onko vastaaja enemmän tyytyväinen vai tyytymätön työhönsä; onnellisuuskin on suhteellinen käsite, eikä kaikkea pysty selvittämään yhden kysymyslomakkeen turvin. Joidenkin vastaajien kohdalla voidaan kuitenkin havaita, että he ovat joko tyytymättömiä tai erittäin tyytymättömiä työnsä suhteen moniin asioihin. Keskityin ensin selvittämään, mihin vastaajat ovat tyytyväisiä ja tämän jälkeen mihin he ovat tyytymättömiä. Käsiteltyäni positiivisia, tyytyväisyyttä luovia tekijöitä tein yhteenvedon työn valoisista puolista ja vastaavasti negatiivisten, tyytymättömyyttä luovien asioiden jälkeen työn varjoisista puolista. Kuvasin kumpaakin yhteenvetoa kukkakuvioilla; valoisia puolia auringonkukalla ja varjoisia puolia kuihtuvalla kukalla.

Yhtenäisessä peruskoulussa toimimisen valoisia puolia ja varjopuolia katsoessa tulee esille hyvin monenlaisia asioita, jotka vaikuttavat opettajan työtyytyväisyyteen. **Yhteistyö** tulee hyvin voimakkaana esille työn valoisana puolena, toisaalta yhteistyön toimimattomuus tulee esille myös negatiivisena asiana eri muodoissaan. Yhteistyö vaikuttaa siis työtyytyväisyyteen äärimmäisen paljon tämän tutkimusaineiston perusteella. Sinänsä ei ole yllätys, että yhteistyö

nousi tässä tutkimuksessa voimakkaana tekijänä esille: modernia opettajuutta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa yhteistyötä pidetään uuden opettajuuden ns. avainasiana (esim. Kohonen 2005; Luukkainen 2005).

Varjopuolissa voimakkaana tulee esille työn suuri määrä, kiire ja stressi. Tästä tutkimutuloksesta tulee mieleen Sahlbergin (1997,191) toteamus, että aika on opettajan vihollinen. Mielestäni Sahlberg (1997) osuu asian ytimeen puhuttaessa muutoksen vaikeudesta. Opettajien kollegiaalisuuden lisääminen kouluissa yksinkertaisesti vaatii enemmän aikaa, jota ei näytä löytyvän lukujärjestyksessä. Työyhteisön yhteinen reflektointi ei onnistu ilman sille varattua paikkaa aikataulussa. Ajan niukkuuden ongelman ratkaiseminen on hankala tehtävä: koulun kehittäminen on mahdotonta tai ainakin erittäin vaikeaa ilman sille osoitettua aikaresurssia osana normaalia koulutyötä. (Sahlberg 1997, 191.) Toisaalta taas positiivisena mainittiin haastavuuden lisääntyminen eli kiire ei välttämättä ole kaikille negatiivinen asia. Aikatauluongelmat liittyvät mielestäni myös tähän kiireeseen: pitäisi olla kahdessa paikassa yhtä aikaa eli on kiire. Voi siis todeta, että kokonaisuudessaan **kiire** on tämän aineiston perusteella yhteistyön ohella suurin työtyytyväisyyteen vaikuttava tekijä ja hyvin monessa tapauksessa negatiivisesti vaikuttava asia.

**Tilat** joko luokkatilana tai koulurakennuksena näyttävät vaikuttavan paljon opettajien tyytyväisyyteen. Lähes puolet vastaajista mainitsi jonkinlaisesta tilaongelmasta, mutta tiloja myös kehitettiin; yhtenäisen koulu samassa rakennuksessa sai mainintoja. **Tuntimäärät** puhututtavat näköjään opettajia: tuntimäärä ovat liian pieniä tai epäsäännöllisiä, mikä tuo mm. taloudellista turvattomuutta ja kiirettä opetettavien asioiden kanssa. Opettajille näyttää olevan myös tyytyväisyyden kannalta tärkeää saada **toteuttaa itseään**; tehdä omia ratkaisuja. Ylhäältä päin saannut säädökset voivat harmittaa, kuten se, jos ei koe saavansa arvostusta. **Arvostuksen saaminen** näkyy mm. oppiaineen arvostuksessa hyvien opetusvälineiden muodossa tai oppilaiden käyttäytymisessä. **Monipuolisuus tai vaihtelu** näyttää tuoneen opettajille paljon iloa monessa merkityksessä. Monipuolisuutena pidettiin mm. sitä, että saa opettaa eri-ikäisiä oppilaita. Pari musiikinopettajaa ei taas pitänyt siitä, että yhtenäisen peruskoulun myötä opetettavaksi tulevat myös alaluokkalaiset. Monipuolisuuden varjopuolena on kokemus työn rikkinaisuudesta tai pirstaloitumisesta.

Opettajat ovat huomanneet myös **oppilaantuntemuksen** positiivisena asiana työssään; kun opettaa samaa oppilasta monta vuotta, oppilaantuntemus kasvaa, mikä vaikuttaa kanssakäymiseen opettajan ja oppilaan välillä. Yhtenäisen peruskoulun kehittäjät ovatkin hehkuttaneet paljon sitä, kuinka suuri merkitys uudella koulumuodolla on oppilaantuntemukseen, joka taas vaikuttaa moneen muuhun asiaan. Myös tässä tutkimuksessa oppilaantuntemus nousi esille keskeisenä asiana. Jos oppilaan ja opettajan henkilökiemiat kohtaavat hyvin, luottamus rakentuu. Anttilan ja Juvosen (2002, 146-147) mukaan oppilas kokee oppitunnin tunneilmapiirin myönteiseksi, välittömäksi ja lämpimäksi, kun hän pitää opettajasta. Tämä edellyttää sitä, että oppilas ja opettaja kohtaavat inhimillisellä tasolla ja hyväksyvät toisensa; opettajan täytyy olla ihmisenä kiinnostava. Suhteen tulisikin olla läheinen mutta riippumaton, ja opettajalla täytyy olla pedagogista auktoriteettia. Tällaisessa ilmapiirissä musiikinopetus on mielekästä. Uskon, että hyvä oppilaantuntemus edesauttaa Anttilan ja Juvosen kuvailemaan tilanteeseen. Varjo-

puolena tietysti voi olla se, jos oppilaan ja opettajan henkilökemiat eivät millään kohta, koska yhteistyö on pidempikestoista yhtenäisessä peruskoulussa. Oppilaantuntemus vaikuttaa tulosten perusteella myös oppiaineen jatkuvuuteen ja nivelvaiheen keventymiseen, mikä tukee yhtenäisen peruskoulun ideaa. Kenties musiikki voi saada jatkuvuuden myötä hieman lisäarvostusta oppiaineena.

**Opetusvälineet** ovat myös olennainen osa onnistunutta musiikinopetusta. Lisäksi **opetusryhmien koko** vaikuttaa työhön monen opettajan mielestä: liian suuret ryhmät vaikuttavat negatiivisesti työhön. **Resurssit** asiana liittyvät jollain tavalla moneen edellä mainittuun asiaan, kuten opetusryhmien kokoon, tuntimäärään, tiloihin jne. osa opettajista on ollut tyytymättömiä resurssipulaan, osa taas on kiitellyt hyvistä opetusvälineistä. Muutama opettaja mainitsee **palkkauksesta** suhteessa työn määrään; myös **esimies** saa kiitosta.

Suurin osa työn valoisien puolien muista tekijöistä asettui joihinkin näistä kahdestatoista kategoriasta, kuten myös varjopuolien muista tekijöistä. Muina mainittavina tekijöinä voidaan kuitenkin pitää heterogeenisempia ryhmiä ja moniongelmaisia oppilaita, aiheita, jotka liittyvät ainakin inklusioon. Lisäksi pari opettajaa mainitsee kokemuksen saamisesta; se voi tosin liittyä joltain osin itsensä toteuttamiseen, vaikka opettaja kokisikin työnsä raskaana eikä pääsisi toteuttamaan juuri sitä, mikä on itselle kaikkein mieluisinta työtä.

Seuraavat aihepiirit muodostavat siis tämän tutkimusaineiston perusteella ydinasiat, jotka vaikuttavat yhtenäisessä peruskoulussa musiikinopettajana toimivan opettajan työtyytyväisyyteen:

- YHTEISTYÖ
- KIIRE
- TILAT
- TUNTIMÄÄRÄT
- ITSENSÄ TOTEUTTAMINEN JA ARVOSTUKSEN SAAMINEN
- MONIPUOLISUUS TAI VAIHTELU
- OPPILAANTUNTEMUS
- OPETUSVÄLINEET
- OPETUSRYHMIEN KOKO
- RESURSSIT
- PALKKAUS
- ESIMIES
- MUUT TEKIJÄT

Tutkimuksessa esille tulleet varjopuolet eivät olleet yllättäviä. Toisaalta voidaan pohtia, missä on itse musiikki. Vastajat eivät tuo musiikkia itsessään esille työn valoisana puolena. Johtuneeko tämä siitä, että musiikki jää muiden asioiden varjoon vai pidetäänkö musiikkia niin itsestäänselvänä asiana, ettei sitä tarvitse erikseen mainita? Musiikki liittyy kuitenkin

olennaisesti mainittuihin asioihin. Jos kuitenkin on niin, että musiikki jää muiden asioiden takia taustalle, olisi syytä miettiä, mistä tämä johtuu. Verottaako kiire ja stressi niin, ettei opettaja voi nauttia koko musiikista? Muutamassa vastauksessa puhutaan työn meluisuudesta sen sijaan, että puhuttaisiin työhön liittyvästä musiikista.

Työn stressaavuus liittyy osittain työrauhaongelmiin, vaikka suurempi syy näyttää olevan yleisesti työn suuri määrä. Syitä työrauhaongelmiin ovat varmasti mm. suuret opetusryhmät. Voisiko myös yhä alemmilla vuosiluokilla tapahtuva siirtyminen eri opetustilaan vaikuttaa siihen, että alaluokkalaiset ovat levottomia? Keltinkangas-Järvisen (2006, 91) mukaan vaihtuva oppimisympäristö, opettajien ja sen mukana opetustyylien vaihtuminen kuormittavat oppilaita hyvin eri tavoin. Joillekin oppilaille muutokset ovat mukavaa vaihtelua, mutta joidenkin oppilaiden oppimiskapasiteetti kuluu täysin sopeutumisvaatimuksiin. Monet tutkijat tuovat esille kasvaneet perheongelmat oppilaiden levottomuuden syiksi. Suuret opetusryhmät ja kiire estävät opettajaa kohtaamasta oppilasta yksilönä, mikä saa aikaa syyllisyyttä ja riittämättömyyden tunnetta, uupumista ja siirtymistä varhaiseläkkeelle. (Viskari 2003, 170-172). Näitä seikkoja tuli siis esille myös tämän tutkimuksen puitteissa: monet kokevat työn rankaksi.

Monien tutkimushenkilöiden vastauksista tulee esille arvostuksen saamisen tärkeys sekä oppiaineen saama arvostus, joka näkyy resursseina, tiloina, välineinä, tuntimäärinä, opetusryhmien kokona sekä palkkauksessa. Tältä osin tutkimuksen tulos tukee täysin yhtä Juvosen & Anttilan (2003, 224-225) kiteyttämistä koulun musiikkikasvatuksen suurimmista ongelmista, joka on musiikkikasvatuksen alhainen arvostus oppiaineena. Tutkimuksessani tulee esille näiltä osin täsmälleen samoja asioita, kuten myös se, että rehtorin näkemys musiikista oppiaineena voi olla monessa koulussa ratkaiseva tekijä. Nimenomaan taito- ja taideaineet voivat saada koko koulun yhteisiin projekteihin. Musiikkiesitykset, koulun kuorot ja orkesterit luovat ulkopuolisille tiettyä kuvaa koulusta sekä voivat lisätä oppilaiden harrastusmahdollisuuksia. Rehtorin rooli on hyvin tärkeä siinä, kuinka musiikillista osaamista omassa koulussa hyödynnetään ja miten musiikkiin ollaan valmiit panostamaan. (ks. Tereska 2003, 10.) Vastaajat toivat esille myös tuntimäärät tyytyväisyyteen vaikuttavana tekijänä. Vähäiset musiikinopetuksen tuntimäärät peruskoulussa heijastavat mielestäni oppiaineen saamaa arvostusta. On helppoa yhtyä tutkijoiden mielipiteeseen siitä, että musiikinopetuksen ja sille koulussa varattujen tuntimäärien välillä on ristiriita (ks. Vesioja 2006, 2-3). Tuntimäärät ovat hyvin vähäiset ottaen huomioon, mitä musiikinopetuksen pitäisi sisältää opetussuunnitelman mukaan. Miten luokan kanssa voi toteuttaa aktiivista musiikin tekemistä, jos aikaa on niin vähän, että tuskin edes päästään alkuun? Tästä tuleekin mieleen, ollaanko taito- ja taideaineiden opetusta vaivihkaa siirtämässä jonnekin muualle kuin peruskouluun, musiikkioppilaitoksiin?

Kaiken kaikkiaan voidaan todeta, että tutkimustuloksissa työn valoisista ja varjopuolista heijastuivat monet asiat, joita Ojanen & Pasma toivat esille luennollaan yhtenäiskouluseminaarissa Vantaalla 2005 yhtenäisen peruskoulun etuina ja haittoja (ks. luku 2.2.1).

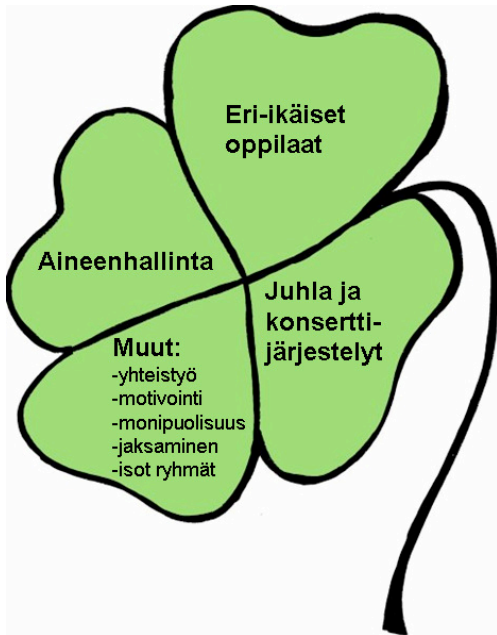
### 6.3 Muutos, haasteet ja vaatimukset

Tutkimuksessa tuli esille peruskoulun yhtenäistymisen tuomia **muutoksia**. Vastauksista on havaittavissa muutoksia, jotka liittyivät lähinnä yhteistyön lisääntymiseen, resursseihin, opetustiloihin tai itse opettamiseen. Samat, muuttuneet asiat, tulevat esille käsitellessä muitakin tutkimusongelmia, esimerkiksi työn valoisia ja varjoisia puolia. Opettajat kokevat muutosta opettamisessa eri-ikäisten oppilaiden kohtaamisen, vaihtelun ja uusien vaatimusten muodossa; lisäksi luokanopettajilla on opetettavana enemmän musiikkia. Tutkimukseeni vaastanneiden aineenopettajien mukaan muutos on tuonut mukanaan aiempaa enemmän alaluokkalaisten opetusta ja juhla-järjestelyitä, mikä on lisännyt työn vaativuutta ja kiirettä. Resurssit taas liittyvät opetusryhmien kokoon, laitehankintoihin sekä opetustuntien määriin. Opetustilojen yhteiskäyttö mahdollistuu paremmin, eikä musiikinopettajan tarvitse siirtyä koululta toiselle työpäivän aikana, jos ala- ja yläkoulu sijaitsevat samassa rakennuksessa. Yhteistyö henkilökunnan ja oppilaiden välillä on lisääntynyt ja kouluilla järjestetään yhteisiä tapahtumia.

Joidenkin opettajien mielestä muutosta ei vielä ole päässyt tapahtumaan, koska yhtenäistymisprosessi on vielä kesken; muutos voidaan kokea myös pelkästään hallinnollisena muutoksena, joka ei vaikuta käytäntöön. Mielenkiintoista on mielestäni se, että kolmasosa vastaajista jätti vastaamatta muutosta käsittelevään kysymykseen; myös tämä voi johtua siitä, että yhtenäistyminen on ollut vastaushetkellä niin uusi asia. Toisaalta vastaajat toivat kuitenkin muiden kysymysten yhteyksissä selvästi esille yhtenäistymiseen liittyviä muuttuneita asioita. Muutos on ehkä lähtenyt hitaasti käyntiin tai ei ole päässyt käyntiin vielä oikeastaan ollenkaan käytännössä usealla koululla. Pietarisen (2004, 49; 2005) mukaan yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen onkin hidaskäyttöinen prosessi, jossa kouluyhteisön on itse määriteltävä, mitä yhtenäisyys on arvoina, asenteina tai konkreettisina koulun käytänteinä heille merkitsee. Kehittäminen ei siis ole saavutettavissa oleva tavoiteltava tai määräaikainen kehittämishanke. Pietarinen on sitä mieltä, että opettajille täytyy antaa aikaa. Yhtenäiseen perusopetukseen liittyvän ajattelun kasvamiseen, kuten kehittämistyön sisäisen merkityksen löytämiseen tai toimivien käytänteiden löytämiseen menee aikaa. Koulun työntekijät tarvitsevat tilaa yhteisölliseen kasvamiseen; myös kriittisyydelle on annettava oma tilansa. Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen on opettajien ja oppilaiden yhteistyössä käytävää dialogia, jonka pyrkimyksenä on syventää opettajien tietämystä koulussa vallitsevasta elämäntilasta eli koulutodellisuudesta oman rajatun opetustehtävän ulkopuolella. Se liittyy myös eri opettajaryhmien väliseen, oppilaiden arvostuksen ja asenneilmapiirin kehittämiseen. (Pietarinen 2005.) Myös Ojasen ja Pasma (2005) mukaan muutokselle on varattava riittävästi aikaa, ehkä noin viisi vuotta: yhtenäistyminen alkaa edetä, kun yhteinen opettajanhuone pakottaa kohtaamaan uudet työtoverit. Ojasen ja Pasma mukaan YT-tunnit tulee hyödyntää, toiminnan on oltava avointa ja käytännön asioista on keskusteltava paljon tehden demokraattisia päätöksiä. Talon sisältä tulevat ehdotukset pitäisi huomioida ja hyödyntää, ja ongelmien pohdintaan voi ottaa myönteisen näkökulman. Johdon pitää pyrkiä sitouttamaan yhteisö työhön, kuunneltava aidosti ja annettava henkilökunnalle aikaa. Työntekijöille tulisi tarjota koulutusta ja tutkimustietoa; jaksamiseen on panostettava ja annettava tarvittaessa työhönohjausta. Opettajien pitäisi päästä tutustumaan myös muihin yhtenäisiin kouluihin. (Ojanen & Pasma 2005.)



**Haasteita ja vaatimuksia**, joita tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kokevat työssään, voidaan tarkastella seuraavan Apila-kuvion aihepiirien avulla.



**Kuva 6. Apila: haasteet ja vaatimukset**

Tämän tutkimuksen perusteella suurimpia haasteita ja vaatimuksia yhtenäisessä peruskoulussa musiikkia opettaville opettajille ovat eri-ikäisten oppilaiden opettamiseen, aineenhallintaan sekä juhla- ja konserttijärjestelyihin liittyvät asiat. Muita haasteita ovat yhteistyön lisääntyminen, motivointi, monipuolisuus, jaksaminen sekä isot opetusryhmät. Eri-ikäisten oppilaiden kohtaamisen haasteeseen liittyy vuorovaikutus, muuntautumiskyky sekä kasvatukselliset haasteet. Aineenhallinnassa opettajat taas kokevat haasteeksi pitkäjänteisyyden ja ajankohtaisen musiikin tuntemuksen. Juhla- ja konserttijärjestelyihin liittyviä haasteita ovat suunnittelu, organisointi, harjoittaminen ja aikataulujen yhteen sovittaminen.

Yhtenäisessä peruskoulussa opettaja kohtaa yhä enemmän eri-ikäisiä oppilaita. Haasteena tai vaatimuksena koettu eri-ikäisten oppilaiden kohtaaminen voi olla opettajalle uhkatekijä yhtenäisessä perusopetuksessa Meren (2005, 254) mukaan, mutta toisaalta tutkimukseni tulosten perusteella se koettiin mielestäni kuitenkin enemmän positiivisena asiana. Kuten muissa tuloksissa on jo todettu, oppilaantuntemus kasvaa, kun opettaja opettaa samoja oppilaita useamman vuoden. Välijärven (2005) mukaan opettajan on uskaltauduttava kohtaamaan oppilaansa entistä avoimemmin yksilönä omine vahvuuksineen, taustoineen ja tavoitteineen niin, että oppilaat olisivat enemmän kanssaoppijoina kuin opetuksen kohteina. Oppilaiden ja opettajan pinnallinen suhde ilmenee Välijärven mukaan oppilaiden heikkona viihtyvyytenä. (emt. 2005, 114.) Ehkäpä muutoksen haasteena tai jopa ongelmana tässä on, että opettaja saattaa kokea, ettei hän halua mennä liian henkilökohtaiselle tasolle säilyttääkseen yksityisyyden; työ on kuitenkin vain yksi osa elämää. Välijärven mukaan opettajuus onkin jatkuvaa kohtaamista ja yhteydenpito oppilaiden huoltajiin on tyypillistä uudelle opettajuudelle tutkijoiden mukaan (esim. Välijärvi 2005, 106-108; Turunen 2000, 47-

48). Itseäni hieman yllätti tutkimustuloksissa se, etteivät opettajat tuoneet enemmälti esille yhteydenpitoa koteihin. Tulee väistämättäkin mieleen, että ehkäpä kiire verottaa myös tällaisen yhteistyön tekemistä omalta osaltaan.

Aineenhallinnallisia haasteita tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kokevat lähinnä muut kuin musiikin aineenopettajan koulutuksen saaneet opettajat. Aineenhallintaan liittyviä haasteita tuovat esille enimmäkseen luokanopettajat, jotka ovat opiskelleet luokanopettajatutkintonsa ohella musiikkia eri suuruisia määriä opintoviikkoina (0-35). Aineenhallinta liittyy heillä lähinnä musiikillisiin tietoihin ja taitoihin. Tämä ei ole mikään yllätys, kun ottaa huomioon opettajankoulutuksessa saadun musiikkikoulutuksen. 80-luvulla luokanopettajan musiikin perusopinnot olivat noin kuuden opintoviikon laajuiset, jonka jälkeen määrää supistettiin kahteen opintoviikkoon (Tereska 2003, 5-6). Musiikinopettajankoulutuksen saaneelle aineenhallintaan liittyvänä haasteena voi taas olla opetus suunnitelman tekeminen ja tuntien suunnittelu alakoululaisille, vaikka koulutuksessa onkin painotettu vahvaa muusikkoutta ja aineenhallintaa. Alakoululaisten opettaminen tuntuu tuovan haastetta heille siinä mielessä, että opetus suunnitelmaa täytyy miettiä ja opetuksesta tulee pitkäjänteisempää kuin ennen.

Juhla- ja konserttijärjestelyt ovat olleet musiikinopettajille suuritöisiä asioita jo ennen peruskoulun yhtenäistymistäkin. Koulun yhtenäistyminen lisänee haastetta siinä mielessä, että opettajan täytyy panostaa enemmän organisointiin. Juhlaharjoituksille täytyy löytyä aika ja paikka; ylä- ja alakoululaisten aikataulut omiin aikatauluihin sovitettuna voi olla todella haasteellista. Muutos on varmasti tuonut aineenopettajille lisää juhla järjestelyitä, koska vastuussa ovat nyt myös alaluokat pelkkien yläluokkien (ja lukion) juhlien lisäksi. Yhteistyö lisääntyy monella opettajalla myös koulun ulkopuolelle, mikä taas vaatii opettajalta sosiaalisia taitoja, aikaa ja jaksamista. Tutkimuksessa tulee esille lisääntynyt yhteistyö monessakin aihe yhteydessä, se koetaan myös uutena haasteena. Haasteena yhteistyö tarkoittaa lähinnä yhteistyötä opettajien välillä, mutta myös koulun ulkopuolelle, mikä liittyy opettajuuden muuttuneeseen työnkuvaan (ks. Loukola 2006). Yhteistyö vaatii paitsi aikataulujen sovittamista, myös uudenlaista tiedonkulkua.

Tutkimushenkilöt tuovat esille muina haasteina jaksamisen ja suuret opetusryhmät, jotka tulivat esille voimakkaana jo työn varjopuolissa. Vaikka jaksaminen liittyy osittain muutokseen, voimakkaimpana syynä jaksamattomuuteen näytti olevan kuitenkin kiire. Toisaalta kiire voi olla juuri muutoksen tuomaa kiirettä. Haasteina koetaan myös opettajan piirteisiin liittyvinä asioina motivointi ja monipuolisuus. Ahosen (2004) mukaan opettaja voi motivoida oppilastaan tehtävien, arvioinnin sekä luokkailmaston ja vastuunjaon kautta. Motivaatio kehittyy vähitellen erilaisissa musiikkitilanteissa subjektiivisen tilannekohtaisen havainnoinnin ja sen tulkinnan seurauksena eli oppimiskokemukset vaikuttavat toiminnan motiiveihin. Musiikinopetuksen pitäisi Ahosen mukaan lisätä oppilaiden motivaatiota jopa niin, että oppilaat alkaisivat harrastaa musiikkia koulun ulkopuolella ja musiikista tulisi pitkäaikaisesti tärkeä asia yksilölle. (Ahonen 2004, 163.) Kuten aiemmin on todettu, luokanopettajien tehtäväkenttä laajenee musiikinopetuksen suhteen ylemmille luokille ja aineenopettajat opettavat yhä enemmän alaluokkalaisille; tämä vaatii luonnollisesti

kekseliäisyyttä ja mielikuvitusta tuoda opetettava aines esille eri keinoin, jotta opiskelu olisi mielekästä. Oppilas saa vahvistusta kykyuskomuksilleen, jos opettaja valitsee oppitunnille optimaalisen vaikeustason tehtäviä: ihanteellinen tasapaino tehtävien haasteellisuuden ja oppilaiden suorituskyvyn välillä tarkoittaa, että tehtävät eivät ole liian helppoja tai liian vaativia. Liian helpolla ansaittu menestys ei ole kannustavaa, liian vaikeita tehtäviä oppilas ei taas halua edes yrittää. Jotta opettaja löytää optimaalisia tehtäviä, hänen olisi hyvä tuntea oppilaat sekä lapsen yleiset musiikilliset kehitysvaiheet. (Ahonen 2004, 163-164.) Yhtenäisessä peruskoulussa lisääntynyt oppilaantuntemus ja laajemman kehityskaaren näkeminen voisi näin ollen auttaa sopivien tehtävien valinnassa ja sitä kautta opiskelumotivaation kohottamisessa.

Jos ajatellaan tutkimustulosta haasteista ja vaatimuksista yleisesti, voidaan niissä havaita joitakin samoja haasteita liittyen oppilaisiin, mitä Pyhäntö ja Soini toivat esille vuoden 2006 yhtenäiskouluseminaarissa. Työ on yleisesti oppilaskeskeisempää, kun opettaja tutustuu oppilaisiin paremmin; erilaiset oppijat tarvitsevat tukea, kun opetettavana on paljon eri-ikäisiä ja ryhmät suuria. Opettajan jaksaminen voi liittyä myös työrauhaan luokassa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa muut haasteet eivät olleet kovin yhteneväisiä muiden haasteiden kanssa, joita Pyhäntö ja Soini toivat esille (asenteet, opettajien tuki ja tavallisen arjen löytyminen).

Tutkimuksessa haluttiin ottaa selvää myös siitä, muuttuuko **opettajan rooli, kun hän opettaa eri-ikäisiä oppilaita**. Vastausten perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että yläluokkalaisten kanssa toimiessa opettajat kokevat roolinsa ohjaavaksi, kun taas alakoululaisten kanssa toimiessaan he kertovat roolinsa opettajajohtoisemmaksi. Valtaosa on sitä mieltä, että opettajan rooli muuttuu; jos varsinainen rooli ei muutu, niin ainakin opetusmenetelmät ja oppisisällöt luonnollisesti muuttuvat, mikä tekee eri-ikäisten oppilaiden opetuksesta erilaista. Vaikka opettajan rooli on ohjaava yläluokkalaisten keskuudessa, tarvitaan tiettyä jämäkkyyttä, koska murrosikäiset ovat monen opettajan mielestä kriittisiä ja kärsimättömiä. Opettajan ohjaavaan rooliin vaikuttaa mm. se, että isot oppilaat ovat musiikissa jo taitavia ja itseohjautuvia. Ohjaajan lisäksi roolia yläluokkalaisten opettajana kuvaillaan organisaattoriksi, kaveriksi ja opastajaksi. Alaluokkalaisten kanssa toimiessaan monella vastaajalla taas korostuu kasvattajan rooli ohjeiden antajana. Muutama vastaaja kertoo siitä, kuinka alaluokkalaisten kanssa on kommunikoidava eri tavoin kuin yläluokkalaisten kanssa; ohjeet on oltava yksinkertaisia ja selkeitä kun taas isommille oppilaille asioita täytyy perustella tarkasti. Pari vastaajaa tuo esille parantuneen oppilaantuntemuksen merkityksen: yläluokkalaisten opettaminen sujuu paremmin, jos on opettanut samoja oppilaita jo alaluokilla.

Jos ajatellaan opettajien roolia ohjaajana yläluokkalaisten keskuudessa, tulee mieleen Ahosen (2004) ajatukset siitä, että luokkailmasto ja vastuunjako on parhaimmillaan demokraattista, jotta se motivoi oppilaita. Päätöksenteko ja vastuunjako oppimistoiminnoista kannattaakin siis ollakin jaettu, ei autoritäärinen. Ihanneilmastossa oppilas tuntee itsensä muusikoksi, joka voi vaikuttaa yhteiseen tekemiseen ja työskentelyn lopputulokseen ryhmän jäsenenä omien intentioidensa mukaan keksimällä, kokeilemalla ja tulkitsemalla musiikkia. Ahonen nimittää tämän kaltaista ihannekuvaa autotalli-malliksi verraten tilannetta autotallissa omaehtoisesti

harjoittelevaan bändiin. Mallia ei voida kuitenkaan sellaisenaan soveltaa koululuokkaan jos oppilasmäärä on suuri, mutta siitä voidaan käyttää joitakin piirteitä musiikinopetuksen kehittämiseen, kuten valinnan mahdollisuudet tai työskentelyn erityttäminen kunkin oppilaan kiinnostusten ja tarpeiden mukaisiksi niin, että oppilas voi olla luova. (Ahonen 2004, 165-166.)

Kasvattajan rooli siis korostuu alaluokkalaisten kanssa, mikä on monelle aineenopettajalle uutta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertovat murrosikäisten kriittisyydestä ja kärsimättömyydestä; juuri näiden asioiden johdosta tarvitaan mielestäni vastaajien mainitsemaa jämäkkyyttä, jonka käsitän myös kasvattajuudeksi. Kuitenkin myös isommat oppilaat tarvitsevat kasvattamista, turvallista aikuista, joka on läsnä ja välittää. Itseohjautuvuus ei tarkoita sitä, että oppilasta voisi jättää huomiotta: itseohjautuva oppija tarvitsee oppimisessa ja oman identiteettinsä rakentamisessa toisia oppijoita, opettajaa ja kannustusta. Erityisesti tämä tulee esille nykypäivänä, koska erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on yhä enemmän. (Viskari 2003, 166, 170.)

Muutoksesta puhuttaessa haluan tuoda esille vielä asian, joka tavallaan loisti poissaolollaan tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa: laulaminen. Laulamista tuli yllättävän vähän mainintoja. Väistämättäkin tulee mieleen kysymys siitä, painottavatko opettajat enää laulamista musiikissa vai onko laulaminen saanut väistyä nykyajan musiikkitrendien tieltä? Toisaalta muutamat vastaajat kertoivat painottavansa laulamista tai opettavansa laulamista äänissä. Viime aikoina ollaan yleisesti oltu huolissaan siitä, että laulaminen vähenee kouluissa, eivätkä oppilaat enää ole innostuneita laulamista: yläluokkalaista ei yksinkertaisesti saa enää laulamaan. Esim. samomalehdistä on voinut lukea Laulopedagogien liiton jäsenten huolestuneita kirjoituksia, Jyväskylässä Kansallisessa musiikkikasvatuskongressissa lokakuussa 2007 asiaa toi esille Erja Kosonen luennossaan ja muutkin tutkijat ovat maininneet laulutaidon ja äänenkäytön heikkenemisestä Suomessa (esim. Vesioja 2006, 3). Laulaminen on kuitenkin todella merkittävä asia, onhan Suomessa musiikki oppiaineenakin ollut ennen nimeltään laulu. Olen yllätynyt siitä, kuinka vähän opettajat toivat laulamista esille vastauksissaan, mutta se, missä laulamista mainittiin, oli positiivista: peruskoulun yhtenäistäminen voi ehkä saada laulua uuteen nousuun. Muutamat vastaajat toivat esille koulun yhteiset tapahtumat, joissa yläluokkien bändi säestää alaluokkien laulajia. Tämä ensinnäkin heijastaa sitä todellisuutta, että alaluokkalaisten vielä laulavat, mutta yläluokkalaisten keskittyvät soittamiseen. Uskon kuitenkin, että yläluokkalaisten voitaisiin saada näiden yhteisten projektien mukana myös laulamaan. Eräskin opettaja kirjoitti, että yhtenäiseen kouluun on mahdollista perustaa kuoro. Tällöinhän todennäköisesti saataisiin mukaan laulajia eri luokilta. Yksi vastaaja mainitsi suoraan sen, että yhtenäisessä koulussa oppilaat saadaan paremmin sitoutettua laulamiseen ja soittamiseen, mikä mielestäni tarkoittaa sitä, että laulamisen ei tarvitse loppua alaluokille, vaan se jatkuu tutussa ympäristössä tutun opettajan kanssa myös yläluokilla. Uskon ja toivon siis, että peruskoulun yhtenäistyminen voi joiltakin osin olla vaikuttamassa oppilaiden välisen yhteistyön, oppiaineen jatkuvuuden sekä oppilaantuntemuksen puitteissa myös lauluinnostuksen elpymiseen yläluokkien oppilaiden osalta.

Jos ajatellaan laajemmin tutkimustuloksia, tutkimukseen osallistuneissa opettajissa on havaittavissa modernin opettajuuden piirteitä siltä osin, että kasvattajuus korostuu entistä enemmän ja yhteistyö eri tahoihin on lisääntynyt. Työyhteisön merkitys korostuu, musiikinopettaja ei jää enää niin helposti yksin. Vaikka tutkimukseeni ei osallistunutkaan muodollisesti kaksoiskelpoisia opettajia, laaja-alaisuus tulee tutkimuksessani esille ristiinopettamisena, työn monipuolistumisena, eri-ikäisten oppilaiden opettamisessa ja oppiaineen jatkuvuutena.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

### Tiivistelmä tutkimustuloksista

Millaista on musiikkia opettavan opettajan työ yhtenäisessä peruskoulussa? Onko musiikinopettajan työ muuttunut koulumuodon muututtua? Millaisia valmiuksia uusi musiikinopettajuus vaatii ja mihin opettajat kokevat tarvitsevansa täydennyskoulutusta? Tutkimukseen osallistuneiden erilaisten opettajien vastausten perusteella tutkimustulokset saatiin tiivistettyä kolmeen ison otsikon alle: 1) Koulutuksen vastaavuus työelämään 2) Työn valoisat ja varjoisat puolet sekä 3) Muutos, haasteet ja vaatimukset. Tutkimuksen kohderyhmänä oli Suomen yhtenäiskouluverkostoon kuuluvien koulujen musiikkia opettavat opettajat ja tutkimus toteutettiin kysymyslomakkeilla, joissa oli kahdeksan avointa kysymystä. Kolmestakymmenestä vastaajasta kymmenellä oli musiikin aineenopettajan kelpoisuus, seitsemällätoista luokanopettajan kelpoisuus ja kolmella muu koulutus. Luokanopettajilla oli eri laajuisia erikoistumisia musiikkiin, kolmella ei erikoistumista musiikkiin ja kenelläkään ei muodollista kaksoiskelpoisuutta.

Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että vain harva tutkimukseen vastannut opettaja pitää saamaansa koulutusta kattavana nykyistä työtään ajatellen. Tutkimukseen osallistujat koulutukseen katsomatta ovat pääosin sitä mieltä, että saatu koulutus ei vastaa työelämän tarpeisiin heidän toimiessaan yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajina. Musiikin aineenopettajat kokevat erityisesti alaluokkalaisten opettamisessa kasvatuksellisia haasteita ja olisivat toivoneet saavansa koulutuksessa enemmän pedagogisia valmiuksia oppilaiden kohtaamiseen. Huomionarvoista on se, että vastanneet luokanopettajat eivät koe tarvetta pätevöityä musiikinopettajiksi; harrastuneisuus ja työkokemus koetaan riittäviksi ammattitaitoa ajatellen. Täydennyskoulutusta, erilaisia lyhyitä kursseja, pidetään tärkeänä sekä luokanopettajien että musiikinopettajien keskuudessa. Aineenopettajat toivoivat täydennyskoulutusta erityisesti tietotekniikasta, luokanopettajat puolestaan monista eri osa-alueista.

Vastaajat toivat esille paljon sekä positiivisia että negatiivisia asioita yhtenäisessä peruskoulussa työskentelystä. Isoin positiivinen eli valoisa puoli tutkimusaineiston perusteella on yhteistyö, joka voi tarkoittaa yhteistyötä opettajien välillä, eri luokkatason oppilaiden välillä sekä opettajien ja eri-ikäisten oppilaiden välillä. Opettajat nauttivat myös työn monipuolisuudesta tai vaihtelevuudesta, ja yksi yhtenäisen peruskoulun positiivisista puolista on lisääntynyt oppilaantuntemus. Valoisista puolista merkittäviä ovat myös itsensä toteuttaminen ja arvostuksen saaminen sekä hyvät välineet. Toimivat opetustilat ja myönteinen esimies vaikuttavat myös työhön positiivisesti.

Varjopuolia tuli esille aineistosta valoisia puolia enemmän. Suurimpina varjopuolina opettajat kokevat työn suuren määrän, tilaongelmat sekä tuntimäärät. Moni opettaja valittaa stressistä ja suuret opetusryhmät tekevät työstä vaikeaa. Aikataulujen vaikea yhteensovittaminen, resurssi-

pula sekä opettajan ja oppiaineen huono arvostus ovat myös työn varjopuolia. Myös palkkauksesta tuli mainintoja.

Tutkimuksessa tuli esille peruskoulun yhtenäistymisen tuomia muutoksia. Vastauksista on havaittavissa muutoksia, jotka liittyivät lähinnä yhteistyön lisääntymiseen, resursseihin, opetustiloihin tai itse opettamiseen. Yhteenvetona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen perusteella suurimpia haasteita ja vaatimuksia yhtenäisessä peruskoulussa musiikkia opettaville opettajille ovat eri-ikäisten oppilaiden opettamiseen, aineenhallintaan sekä juhla- ja konserttijärjestelyihin liittyvät asiat. Muita haasteita ovat yhteistyön lisääntyminen, motivointi, monipuolisuus, jaksaminen sekä isot opetusryhmät. Tutkimuksessa haluttiin ottaa selvää myös siitä, muuttuuko opettajan rooli, kun hän opettaa eri-ikäisiä oppilaita. Vastausten perusteella voi tehdä johtopäätöksen, että yläluokkalaisten kanssa toimiessa opettajat kokevat roolinsa ohjauksiksi, kun taas alakoululaisten kanssa toimiessaan he kertovat roolinsa opettajajohtoisemmaksi. Tutkimustulokset kokonaisuutena antavat viitteitä siitä, että kasvattajan rooli korostuu musiikinopettajan työssä enemmän kuin ennen.

### **Tulosten arviointia**

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista uusi musiikinopettajuus on yhtenäisessä peruskoulussa ja miten musiikinopettajuus on muuttunut koulujärjestelmän muuttuessa. Haluttiin saada selville työn positiivisia ja negatiivisia puolia sekä sitä, miten koulutus vastaa työn asettamiin vaatimuksiin. Tämän aineiston perusteella pystyttiin muodostamaan kokonaiskuva tästä tietyistä tapauksesta eli ilmiöistä, kun kysymyksessä oli juuri tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat. Kyseisen aineiston analysointi perusteellisesti ja kattavasti onnistui hyvin, vaikka olikin haasteellinen tehtävä. Tutkimusongelmiin pystyttiin näin ollen vastaamaan suhteellisen hyvin ja aineistosta löydettiin ns. ”punainen lanka”.

Alun perin pyrkimyksenä oli saada tutkimushenkilöiksi muodollisesti kaksoiskelpoisia musiikinopettaja-luokanopettajia, jotka työskentelevät yhtenäisessä peruskoulussa. Yhdelläkään vastaajalla ei kuitenkaan ollut kaksoiskelpoisuutta, joten tältä osin tutkimuksessa piti tyytyä vähempään. Jatkossa onkin tarkoitus etsiä nimenomaan kaksoiskelpoisia haastateltavia, jotka työskentelevät yhtenäisessä peruskoulussa; uskon, että heitä on kuitenkin löydettävissä. Oli mielenkiintoista todeta se, kuinka musiikinopetus on monella koululla järjestetty: jopa vailla erikoistumista olevan luokanopettajan voimin. Tämä kertonee jotain myös oppiaineen arvostuksesta. Vastauksia tutkimukseen tuli karhuamisen jälkeen riittävästi; tästä suurempi aineisto olisi ollut todella haasteellinen, koska nytkin aineistoa oli paljon.

Ennen kuin aloitin aineiston keräämisen, pohdin pitkään, teenkö laadullisen tutkimuksen. Mielestäni tutkimusmetodin valinta onnistui hyvin, koska sain avoimien kysymysten avulla myös yksityiskohtaista kuvausta opettajan työstä. Kuitenkin tutkimushenkilöitä oli suhteellisen paljon ja kysely tavoitti heidät hyvin. Laineen (2001, 42) mukaan tutkimus on onnistunut, jos se auttaa näkemään ilmiön aikaisempaa selkeämmin ja monipuolisemmin, jos ymmärrämme asiaa nyt paremmin kuin tutkimuksen alussa. Ainakin itse opin tutkimuksesta paljon ja uskon, että lukijakin saa raportistani jotakin uutta ajateltavaa ja ennen kaikkea tietoa

yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajan työstä. Oli erittäin mielenkiintoista lukea kollegoiden näkemyksiä ja peilata niitä lopuksi omiin näkemyksiin: joku saattaa ajatella aivan eri tavoin kuin itse olen ajatellut, mutta monella on samantyyppisiä kokemuksia. Mielestäni sain myös tukea omaan työhöni lukiessa muiden samantyyppistä työtä tekevien ihmisten mielipiteitä.

### **Luotettavuus**

Laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä, koska laadulliseen tutkimukseen kuuluu niin useita erilaisia perinteitä. Luotettavuutta käsitellään yleensä määrällisen tutkimuksen piiristä tulleiden käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti kautta. Validissa tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu tutkia, reliabiliteetti taas tarkoittaa tulosten toistettavuutta. Laadullisen tutkimuksen piirissä näitä luotettavuuden mittareita on kuitenkin kritisoitu, koska ne eivät välttämättä sovi yhteen tutkimuksen ontologisten ja epistemologisten lähtökohtien kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131-133.) Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on Eskolan & Suorannan (2005, 210-211) mukaan tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia; kvalitatiiviset tutkimusraportit ovat yleensä paljon henkilökohtaisempia ja tutkijan omaa pohdintaa sisältäviä verrattuna kvantitatiivisiin tutkimusraportteihin. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi on esitetty mm. uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta.

Seuraavaksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta Tuomen ja Sarajärven (2002) laadullista tutkimusta käsittelevien ajatusten mukaan. Laadullista tutkimusta tulisi arvioida Tuomen ja Sarajärven mukaan kokonaisuutena, jolloin sisäinen johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Kirjoittajat ovat luetelleet luotettavuuden arvioinnista erilaisia kohtia, joiden pitäisi täytyä paitsi erillisinä, myös suhteessa toisiinsa. Luotettavuuden arvioinnin kohteita ovat: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131-146).

Tutkimukseni kohteena on yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuus. Tarkoituksena eli mitä olen tutkimassa ja miksi, oli selvittää, millaista on musiikinopettajan työ yhtenäisessä peruskoulussa nykypäivänä ja onko uusi koulumuoto tuonut muutosta musiikinopettajan työhön. Aiheeseen liittyvät tutkimusongelmat on esitetty selkeästi ja olen perustellut tutkimuksen tärkeyttä. Olen myös tehnyt selväksi omat taustasitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa, sekä kertonut ajatuksistani tutkimuksen edetessä. Myös Ahonen (1996, 122) muistuttaa, että yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista on hallittu subjektiivisuus. Tutkijan on siis paras tiedostaa lähtökohtansa ja tunnustaa, että ne vaikuttavat jollain tavalla aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon sekä käsitellä niitä. Tutkijan oma subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat hänen tahtomattaankin tutkimukseen. Mielestäni pystyin pitämään omat kokemukseni taka-alalla hyvin käsitellessäni tutkimushenkilöiden vastauksia; ilman omia kokemuksia en olisi kuitenkaan pystynyt ymmärtämään vastaajia hyvin. Koen erittäin tärkeänä myös luotettavuuden kannalta, että



minulla on oma henkilökohtainen kokemus samantyyppisestä työstä kuin tutkimushenkilöillä; näin tutkimus ei jää ns. ulkokohtaiseksi vaan tutkija pääsee aiheeseen kunnolla sisälle.

Aineistonkeruusta olen kirjoittanut mahdollisimman tarkasti sekä pohtien perustellut valitsemani aineistonkeruumenetelmän. Tutkimuksen tiedonantajista olen kertonut mm. sen, miten valitsin heidät, miten otin heihin yhteyttä, montako henkilöä tutkimuksessa oli, mutta pitänyt kuitenkin huolen, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. Tutkija-tiedonantaja-suhde toimi mielestäni hyvin; lähetin yhteenvedon tuloksista halukkaille ja he saivat vielä kommentoida tuloksia aineiston pohjalta halutessaan. Tässä tutkimuksessa tiedonantajia oli monta, enkä tavannut tutkittavia henkilökohtaisesti, joten tutkijan ja tutkittavien suhde ei muodostunut kovin läheiseksi. Tutkittavien kirjoitukset olivat kuitenkin hyvin henkilökohtaisia ja uskon, että vastaajat luottivat minuun tutkijana.

Tutkimuksen kestoon vaikutti se, että en voinut harjoittaa tutkimustyötä täysipäiväisesti; jos olisin toiminut päätoimisena tutkijana, tutkimustyö olisi edennyt varmasti nopeammin. Tein tutkimusta kuitenkin parhaani mukaan opettajan työn ohella, mikä oli aika haasteellista. Olen kuitenkin tyytyväinen, että tutkimus ei jäänyt missään vaiheessa täysin taka-alalle, vaan eteni jatkuvasti. Tavoitteena oli saada tutkimus valmiiksi niin, ettei aineisto olisi liian vanhaa; mielestäni onnistuin siinä. Aineiston analysoinnin aloitin heti, kun sain vastauksia tutkimushenkilöiltä. Analyysivaihe oli pitkä ja haasteellinen, mutta maltoin tehdä analyysin tarkasti monelta kannalta pohtien ja loppujen lopuksi sain mielestäni aineistosta irti olennaisen ja pystyin tiivistämään tulokset hyvin. Raportoinnissa olen kertonut kaikista tutkimukseeni liittyvistä olennaisista asioista mahdollisimman tarkasti. Kuitenkin tieteellinen julkisuus arvioi yksittäistä tutkimusta tutkimusraportissa esitettyjen kuvausten, väitteiden ja selitysten perusteella, joten loppujen lopuksi tutkimuksen arvioinnin taustalla on kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta (Eskola & Suoranta 2005, 212). Tuloslukuihin olen myös kirjoittanut tekstin lomaan joitakin vastaajien alkuperäisiä ilmauksia. Lainausten tarkoitus on toimia esimerkkeinä ja tekstin elävöittäjänä tuoden opettajien ääntä kuuluville (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 22). Hirsjärvi & Hurme (2000, 191) pitävät mm. suoria haastatteluoitteita yhtenä keinona välittää lukijalle aineiston rikkaus.

Tutkijan tulisi olla myös puolueeton. Voinkin kysyä, miksi olisin puolueellinen. Olen maininnut, että olen itse havainnut yhtenäisessä peruskoulussa työskennellessäni kehittämisen arvoisia asioita kuten myös paljon positiivisia seikkoja. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin pitänyt oman mielipiteeni tiukasti erillään ja odottanut mielenkiinnolla, miten tutkimushenkilöt näkevät asioita. Omia mielipiteitä esilletuodessani mm. pohdinnassa olen tehnyt joka kerta selväksi, että kysymyksessä ovat omat henkilökohtaiset mielipiteeni. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 133) muistuttavat, että tutkijan puolueettomuus nousee esille siinä, pyrkiikö hän ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus oman kehyksen läpi niin, että esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, virka-asema jne. vaikuttavat. Jälleen täytyy todeta, että tutkijana minulla ei ole mitään syytä pistää tutkittavia eriarvoiseen asemaan edellä mainittujen seikkojen perusteella.

Olen koettanut parhaani mukaan noudattaa tutkimustyössäni hyvää tieteellistä käytäntöä eli yrittänyt olla huolellinen ja tarkka, ottaa huomioon muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisesti, esittää tutkimustulokset oikeassa valossa ja kunnioittaa tieteen avoimuuden ja kontrolloitavuuden periaatetta sekä noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja. Pidän itse tärkeänä tutkimuksen etiikkaa ja tutkijan moraalialia, vaikka onkin yllättävää, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2002, 122) mainitsevat, että laadullisen tutkimuksen oppaissa kyseisiä asioita painotetaan hyvin vähän.

Vielä lopuksi haluan lyhyesti pohtia Eskolan & Suorannan (2005, 211-212) esille tuomia uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta koskien tutkimukseni luotettavuutta. Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa Eskolan ja Suorannan mukaan sitä, että tutkijan on tarkistettava vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Heidän mielestään ei kuitenkaan ole varmaa, että tutkimuksen uskottavuutta voitaisiin lisätä viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitaviksi. Ainakin olen yrittänyt tarkistaa tutkittavien näkemyksiä ja pyytänyt heiltä lisäkommentteja tarvittaessa, kun lähetin yhteenvedon vastauksista tutkimushenkilöille. Siirrettävyydestä puhutaan yleistettävyyden sijaan; voidaan ajatella, että tutkimuksessani tehdyt havainnot saattavat soveltua jossain määrin muihin vastaaviin tapauksiin. Esimerkiksi se selkeästi esille tullut seikka, että tutkittavat musiikin aineenopettajat kokivat koulutuksensa painottuneen hyvin vahvasti musiikillisiin valmiuksiin niin, että pedagogiset valmiudet jäivät taka-alalle ajatellen yhtenäisen peruskoulun kontekstia. Tai että yhtenäisessä peruskoulussa työskentelevät opettajat kokevat, ettei heidän saamansa koulutus ole täysin kattava ajatellen nykyistä työtä. Varmuutta tutkimukseen taas tuo se, että otetaan huomioon tutkijan ennakko-oletukset; tässä tutkimuksessa varmuuteen vaikuttaa oma taustani ja esiyymmärrykseni yhtenäisen peruskoulun opettajana. Kun muut aihetta käsittelevät tutkimukset tukevat tutkimustuloksia, puhutaan vahvistuvuudesta. Jos ajatellaan opettajuuden tutkimusta, ainakin uuteen opettajuuteen kuuluva yhteistyö ja sen myötä kasvattajuus tulivat selkeästi esille myös tämän tutkimuksen aineistosta.

### **Jatkotutkimusaiheita**

Koska tämän tutkimuksen yhtenä tuloksena oli se, että vastanneet opettajat eivät ole täysin tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, olisi tietenkin tärkeää tutkia laajemmin, kuinka koulutusta tulisi kehittää yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuutta varten. Yksi iso kysymys on se, kenen tulisi hoitaa musiikinopetusta yhtenäisessä peruskoulussa ja millaisella koulutuksella. Millaista koulutusta musiikin aineenopettaja tarvitsee opettaakseen ja kasvattaakseen entistä paremmin nykyajan koulussa? Millainen täydennyskoulus olisi relevanttia? Kiinnostavaa olisi myös tutkia oppilaita, jos aineenopettaja opettaa myös alimmille luokille musiikkia: miten siirtymiset eri luokkiin ja monta eri opettajaa päivän aikana vaikuttavat koulunkäyntiin? Jos musiikinopetuksesta taas vastaa luokanopettaja, kuinka laajat musiikilliset opinnot hän tarvitsee ja mitä niiden täytyisi sisältää? Voisiko luokanopettaja hankkia kaksoiskelpoisuuden töiden ohessa niin, että harrastuneisuutta ja opettajakokemusta voisi hyödyntää jollain tavalla opintopisteinä?

Tutkimukseni tiimoilta isoksi ja mielenkiintoiseksi asiaksi nousi työtyytyväisyys ja työssäjaksamisen käsite. Kiire on ollut iso ongelma opettajan työssä jo varmasti pitkään, saati sitten nykyisin muutosten keskellä. Olen hyvin kiinnostunut kaksoiskelpoisten luokkaa opettavien musiikin aineenopettajien työtyytyväisyydestä. Eräs vastaaja totesi, että yhdelle ihmiselle kasataan hommia aivan likaa. Olen huomannut tämän myös omassa työssäni. On hienoa, että saa tehdä kahta erilaista työtä yhtä aikaa: opettaa luokkaa ja opettaa musiikkia aineenopettajana. Onko se kuitenkin liian suuri pala haukattavaksi? Päästäisiinkö ihannelantanteseen ja sopivaan kuormittavuuteen, jos olisi esimerkiksi säädös oman luokan oppilasmäärästä? Omassa työssäni olen kokenut paljon onnistumisen elämyksiä, mutta työ on ollut erittäin raskasta silloin, kun oman luokan oppilasmäärä on ollut iso ja monet oppilaat ovat tarvinneet erityishuomiota. Olen saanut opettaa myös pientä luokkaa ja todennut, että työ on paljon mielekkäämpää, koska silloin myös aineenopetukseen voi panostaa aivan eri tavalla. Isossa luokassa yhteydenpito kotien ja muiden tahojen kanssa vie suunnattomasti aikaa, jonka vaikutukset taas näkyvät musiikin aineenopetuksen laadussa. Jos oma luokka olisi tarpeeksi pieni ja helppo (maksimissaan ehkä n. 17 oppilasta), työ pysyisi inhimillisissä mittasuhteissa. Kiintoisa kysymys on myös se, jääkö musiikki kasvattajuuden tai muiden asioiden varjoon kiireen keskellä.

Jatkotutkimuksessa olisi erittäin mielenkiintoista tuoda esille tarkempia kuvauksia kaksoiskelpoisten musiikinopettaja-luokanopettajien työstä narratiivisuuden keinoin. Lisensiaatintyöhöni tuli vastauksia pääosin luokanopettajilta, mitä pidin yllättävänä. Koulutuksen kehittymisen myötä ja ajan kulumisen seurauksena uskon, että yhä useampi kaksoiskelpoinen opettaja työskentelee yhtenäisessä peruskoulussa. Vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä, minua kiinnostaa erityisesti, tulisiko kertomuksissa esille työuupumukseen liittyvät asiat. Jos on niin, että yhdelle ihmiselle on kasattu liikaa töitä, haluaisin olla vaikuttamassa muutokseen opettajien hyvinvointia ajatellen.

## **Lopuksi**

Kun ajatellaan kokonaisvaltaisesti tämän tutkimuksen tuloksia, on todettavissa, että musiikinopettajan työ on muuttunut suuntaan, jossa edellytetään vahvempia valmiuksia toimia kasvattajana. Muutokseen vaikuttaa paljolti se, että opetettavana on laajempi oppilaiden ikäskala kuin ennen. Myös jatkuvuus lähentää opettajan ja oppilaiden suhdetta, yhtenäisessä peruskoulussa opettaja kasvattaa kokonaisvaltaisemmin, kun oppilaat ovat tuttuja ja musiikinopetus jatkuu samojen oppilaiden kanssa useamman vuoden ajan. Opettajan rooli kasvattajana nousi esille erityisesti aineenopettajien esilletuomissa pedagogisten valmiuksien riittämättömyyden kokemuksissa alaluokkalaisten opetuksessa ja siinä, kuinka opettajien täytyy monesti pitää yllä hyvin aktiivisesti työrauhaa. Toisaalta jatkuvuus ja oppilaantuntemus liittyvät kasvattajuuteen. Inklusiivinen koulu ja isot opetusryhmät tuovat oman lisänsä työhön.

Tutkimustuloksissa uudistunutta opettajuutta ajatellessa on monia samoja piirteitä, joista sai lukea modernia opettajuutta käsittelevästä tutkimuskirjallisuudesta, esimerkiksi yhteistyön lisääntyminen. Vaikka tutkittavien joukossa oli yllättävän paljon stressaantuneita opettajia, esimerkiksi yhteistyöstä koteihin ei kuitenkaan tullut niin paljon mainintoja kuin olisin odottanut. Stressaantuneisuus liittyi enemmän työn määrään, arvostuksen puutteeseen, isoihin

opetusryhmiin, riittämättömyyden tunteisiin: isot opetusryhmät estävät opettajaa kohtaamasta oppilaita yksilöinä. Inklusiivinen koulu pyrkii suvaitsevaisuuteen, mutta kyseessä voi olla liian monesti säästöintegraatio. Oppimiskäsityksen muutos konstruktivistiseen on tuonut opettajalle myös uudistumispaineita. Käytännössä konstruktivistinen tyyli ei ehkä toimi koulussa aina. Kaikilla oppilailta ei ole valmiuksia niin oma-aloitteiseen toimintaan ja pohtimiseen, mitä nykyinen oppimiskäsitys edellyttäisi. Ryhmä saattaa olla niin suuri ja luokkatila niin pieni, että liian vapaasta ohjaamisesta seuraa vain kaaos. Tutkimuskirjallisuutta lukiessa tuli välillä jopa ahdistunut olo; mielestäni ajatus tulevaisuuden opettajasta ei ole kaikilta osin realistinen. Ymmärrän täysin sen, miksi tavallisesta ”riviopettajasta” muutoksen tuomat asiat voivat kuulostaa lähinnä vaatimuksilta. Lukiessani lähdekirjallisuutta mietin jatkuvasti myös sitä, miten muutos vaikuttaa omaan opettajana toimimiseeni. En näe realistisia mahdollisuuksia kaikille yhteistyön ja yhteisöllisyyden vaatimuksille; aika ei kerta kaikkiaan tulisi riittämään, ellei opettajan tuntimäärää pudotettaisi hurjasti. Pelkään, että opettajat uupuvat ja vaihtavat alaa entistä enemmän vaatimusten kasvaessa.

Tutkimustulosten ja oman työni innoittamana minulla onkin ehdotus luokanopettajana ja musiikinopettajana toimivan opettajan työn mielekkyyden kannalta. Ettei työ olisi liian stressaavaa, olisi oman luokan koko ja vaativuus pidettävä tietyissä rajoissa jonkinlaisin säädöksin, jotta opettaja voi keskittyä hyvin myös aineenopetukseen. Vaativuudella tarkoitan lähinnä sitä, mitä enemmän oppilaiden joukossa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, olivatpa kysymyksessä sitten oppimisvaikeudet tai käyttäytymisongelmat. Ero ryhmien välillä voi olla ratkaiseva, kun ajatellaan ajallisesti esimerkiksi kokeiden korjaamista, yhteydenpitoa huoltajiin ja erityisopettajaan, yhteistyötä avustajien kanssa, tukiopetuksen järjestämistä tai henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimista. Luokanopettajan tehtävät yhdistettyinä musiikinopetukseen, johon voi kuulua tuntien valmistelua sovitusten tekemiseen, oppimateriaalin laatimista, musiikkitapahtumien järjestämistä, koulun tapahtumissa säestämistä, kappaleiden opettelua eri instrumenteilla, ajan tasalla pysyminen musiikin suhteen, instrumenttien huolto jne. on käytännössä todella vaativa yhtälö. Jos yhtenäisiin peruskouluihin todellakin halutaan töihin kaksoskelpoisia opettajia, jotka hoitavat musiikin aineenopetuksen sekä luokanopetuksen, on panostettava opettajan jaksamiseen eikä sysättävä liikaa tehtäviä yhdelle henkilölle. Todella merkittävä parannuskeino jaksamiselle mielestäni on siis se, että oma luokka on tarpeeksi helppo, pieni ryhmä. Myös tuntimäärä olisi pidettävä kohtuullisena: 25 viikkotuntia tuntuu aivan erilaiselta kuin 29 viikkotuntia.

Vaikka kasvattajuus on tärkeää, olen samaa mieltä kuin Elliott (1995): musiikinopettajalta vaaditaan myös vahvaa muusikkoutta. Myös Ruismäki (1991, 274) peräänkuuluttaa monipuolisuuden lisäksi eräänä musiikinopettajan keskeisimpänä ominaisuutena yleismuusikkoutta. Millaista opettajan muusikkous käytännössä yhtenäisessä peruskoulussa loppujen lopuksi on ja millaisia käytännönvalmiuksia opettajalla täytyy olla? Arkityössä musiikinopettamisessa painottuvat ainakin vapaa säestys ja laulaminen. Lisäksi tarvitaan improvisointitaitoja, useiden instrumenttien ja laitteiden hallintaa sekä valmiuksia osata lukea nuotteja ja opetella uusia lauluja. Kun opettajalla on vahva musiikinteorian hallinta, tietoja on helppo soveltaa; opettaja voi esim. joutua esittelemään oppilaille itselle aiemmin vierasta soitinta. Kun teoria on hallussa, opettaja voi nopeasti soveltaa tietojaan uutta soitinta ajatellen

ja opetella vaikka soittamaan jonkin pienen kappaleen oppitunnille demonstraatioksi. Koulumaailmassa voi musiikinopettajan kohdalle tulla yllättäviä tilanteita, kuten säästystehtäviä koulun yhteisissä tilaisuuksissa. Ilman vahvaa muusikkoutta ja vapaan säästytksen taitoja tehtävästä ei selviä, koska ei ole mahdollisuutta harjoitella säästystä etukäteen. On eri asia, tyytyykö opettaja sitten vähempään eli kieltäytyy soittamasta ns. yllättävässä tilanteessa tai jättää uuden mielenkiintoisen soittimen esittelemättä oppilaille. Muusikkouteen liittyy mielestäni myös musiikin kuuntelu ja ns. musiikillinen sivistys. Musiikinopettajan olisi tunnettava laajalti erilaisia musiikkeja ja osattava tuoda tunneille sopivaa musiikkia kuunneltavaksi, laulettavaksi ja soitettavaksi. Tähän sisältyy myös ajantasalla pysymisen vaatimus. Edelleen, musiikinopettajalta vaaditaan taitoa sovittaa ohjelmistoa opetusryhmälle sopivaksi. Lisäksi on hyvä, että opettaja tuo omaa muusikkouttaan esille; oppilaat saavat elävän esimerkin taiteilijasta. Lista vaadittavista muusikkouteen liittyvistä asioista on pitkä ja musiikinopettajan ammatti on vaativa. Yhteenvetona todettakoon, että jo musiikinopettajalta vaaditaan monipuolisuutta, saati sitten musiikinopettajalta joka toimii myös luokanopettajana.

Vesiojan (2006, 4) tavoin tutkimukseni lomassa olen huomannut, että väistämättä nousee esille kysymys siitä, kuka huolehtii musiikinopetuksesta yhtenäisten peruskoulujen yleistyessä. Vähäisten tuntimäärien puitteissa olisi tärkeää, että musiikista vastaisi mahdollisimman osaava henkilö. Analyysin tuloksena tulee mieleen kysymys, tarvitaanko yhtenäisessä peruskoulussa musiikin aineenopettajaa, vai riittääkö musiikinopetukseen luokanopettajan koulutus? Millainen taso musiikinopetuksessa loppujen lopuksi on, jos luokanopettajat eivät välttämättä kyseenalaista omaa ammattitaitoaan enempää? Jos musiikin aineenopettajat kokevat musiikillisen ammattitaitonsa menevän hukkaan ja luokanopettajat kokevat olevansa päteviä opettamaan yhtenäisessä peruskoulussa musiikkia myös yläluokille, mihin musiikin aineenopettajia tarvitaan? Toisaalta ei ehkä voi yleistää, että musiikillinen ammattitaito menee hukkaan, koska eivät kaikki aineenopettajat tuoneet asiaa esille niin. Sitä paitsi kaikki luokanopettajat eivät kokeneet olevansa päteviä opettamaan musiikkia yläluokille. Vesiojan kysymykseen on helppo yhtyä: voivatko luokanopettajat saada nykyisen opettajakoulutuksen puitteissa riittävät valmiudet opettaa musiikkia pystyäkseen opettamaan musiikkia kaikille alaluokille? Luokanopettajakoulutuksen tarjoamat musiikin perusopinnot ovat tunnetusti hyvin suppeat ja tutkijat ovat kyseenalaistaneet asiaa (esim. Tereska 2003, 205; Vesioja 2006, 2). Itse esittäisin jatko-kysymyksen: jos olemme huolissamme luokanopettajien kyvyistä opettaa musiikkia luokille 1-6, miten huolissamme meidän pitäisi olla luokanopettajien kyvyistä opettaa musiikkia myös luokille 7-9? Onko musiikinopettajan rooli muuttunut niin paljon kasvattajan suuntaan, että opettajan musiikilliset valmiudet eivät ole enää niin suuressa roolissa kuin ennen? Vai onko musiikin arvostus mennyt niin alas, ettei ole väliä, kuka tai miten sen opettaminen hoidetaan? Tutkimukseeni vastanneet luokanopettajat erikoistumiseen katsomatta pääsääntöisesti pitivät itseään ammattitaitoisina opettamaan musiikkia, vaikka kokivatkin saadun koulutuksen puutteelliseksi. Suurin osa luokanopettaja-vastaajista oli oma-aloitteisesti kehittänyt musiikillisiä valmiuksiaan täydennyskoulutuskurssein ja musiikkiharrastuksin, mutta osalta puuttui erikoistuminen tykkäänään, eikä harrastuneisuuttakaan tullut esille. On huomattavaa, että esimerkiksi Tereska (2003) viittaa Räisäsen tutkimuksiin, joiden mukaan luokanopettajat kuitenkin kokevat taitoja taideaineiden opettamisen tietoa-aineista poikkeaviksi ja riittämättömien taidollisten valmiuksien vuoksi osa välttelee musiikin opettamista työssään. Hän mainitsee myös

Jaakkolan tutkimuksen, jonka mukaan musiikkia pidetään yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista (emt. 203). Vaikka tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat eivät olleet tyytyväisiä saamaansa koulutukseen, kukaan ei kuitenkaan ilmaissut haluaan pätevöityä muodollisesti kelpoiseksi musiikinopettajaksi. Nämä ristiriitaisuudet laittavat pohtimaan, millainen on oikeasti musiikinopetuksen tila yhtenäisessä peruskoulussa. Ovatko tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien harrastuneisuuden, työkokemuksen ja täydennyskoulutuksen turvin saadut musiikilliset valmiudet niin hyvät, että opetus kouluissa on laadukasta ja monipuolista? Ei ole kuitenkaan realistista ajatella, että musiikin aineenopettaja hoitaisi joka koulussa myös alaluokkien tunnit: aineenopettajia ei ole tarpeeksi paljon ja tuntimäärä jäisi monessa tapauksessa liian pieneksi. Tutkimuksestani jäi lisäksi erityisesti mieleen aineenopettajan työstä luopuvan naisopettajan mielipide: ”olen täysin väärä ihminen tähän työhön.” Ainakin hän oli sitä mieltä, että yhtenäisessä peruskoulussa pitäisi musiikkia olla opettamassa musiikkiin erikoistunut luokanopettaja.

Oma ehdotukseni on, että panostetaan koulutukseen: musiikin aineenopettajille lisää valmiuksia kasvattaa ja puuttua esim. työrauhaongelmiin ja vastaavasti luokanopettajille enemmän aineenhallintaa musiikissa. Lisäksi koulutuksessa olisi opetettava työelämän vaatimia yhteistyötaitoja. Mielestäni olisi kohtuullista, että yhtenäisessä koulussa yläluokkalaiset saisivat ammattitaitoisen opettajan ja esim. luokanopettajalta vaadittaisiin kaksoiskelpoisuus painottaen opetuksessa tarvittavia asioita. Voisiko jonkinlainen näyttötutkinto etäopintoineen tulla kysymykseen ajatellen luokanopettajaa, joka on opettanut musiikkia jo monta vuotta yläluokille, mutta harrastuneisuuden lisäksi muodollista kelpoisuutta ei ole vielä hankittuna? Tutkimukseni osoitti, että musiikin aineenopettajille alaluokkien musiikinopetuksen myötä uudenlainen kasvattajuuteen painottunut musiikinopettajuus on haaste. Tähän tulisi mielestäni koulutuksessa panostaa, kuitenkin tinkimättä vahvasta musiikillisesta osaamisesta. Uskon myös, että opettajaksi kouluttautuvat tarvitsevat dialogista tyyliä opinnoissaan oman ammatillisen kasvun takia, kuten Kohonen (2005) kirjoittaa. Toivon, että tutkimukseni voi avata opiskelijoille uusia näkökulmia pohdintoihin omasta opettajuudesta ja siitä, mitä yhtenäinen peruskoulu käytännössä on: mihin kannattaa jo etukäteen varautua tai mitä kannattaa ryhtyä miettimään. Tulevaisuudessa yhteistyö ja yhteisöllisyys ovat entistä tärkeämpiä, ei pelkästään oman koulun sisällä, vaan laajemminkin. Harvoin koulussa on toista musiikinopettajaa. Olisi tärkeää, että yhtenäisten peruskoulujen musiikinopettajat voisivat tarvittaessa löytää kanavan, jossa kohdata kollegoitaan. Olisin iloinen myös siitä, jos jonkinlaista verkostoitumista saataisiin aikaiseksi yhtenäisten peruskoulujen musiikinopettajien välille.

Tutkimuksessani on todettu heti alussa, että yhteiskunnallinen muutos vaikuttaa koulun muutokseen, eikä koulu muutu ilman opettajuuden muuttumista. Opettajuutta ja koulutusta kehitetään jatkuvasti. Vaikka koulutukseen ja opettajuuteen pitääkin panostaa, pitäisi panostaa myös vanhemmuuteen. Toivonkin, että yhteiskunnallinen muutos kääntyisi hieman eri suuntaan, eikä kasvatusvastuuta sysättäisi kodeista liikaa koulun ja opettajien harteille: tarvitaan yhteistyötä ja yhteneviä arvoja kasvatuksen suhteen. Kehittyvä nuori tarvitsee kuitenkin rakkautta ja rajoja eniten vanhemmiltaan kotona.

## LÄHTEET

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 402-418.
- Aho, E. 2000. Taistelu peruskoulusta. Teoksessa Wass, S. (toim.) *Onko peruskoulu romuttunut – Peruskoulu 25 vuotta*. Saarijärvi: OKKA, 18-25.
- Ahola, S. 2004. Korkeakoulutus ja työelämä – lähtökohtia ilmiöön ja sen tutkimiseen. Teoksessa Tynjälä ym. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15-36.
- Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Oy Finnlectura Ab. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 114-160.
- Ansela, M., Haapaniemi, T. & Voutilainen, U. 2005. HOPS elää: Yliopisto-opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman määritelmiä. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 87-105.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.
- Asunta, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. 2005. Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 231-251.
- Barlow, C. 2006. Luovaa musiikkiteknologiaa edullisesti. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.) *Musiikkikasvatusteknologia*. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura. Keuruu: Otava, 207-215.
- Bolognan prosessi pähkinänkuoressa. 2004. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://www.jyu.fi/Bologna>>. (Luettu 12.8.2006).
- Calderhead, J. & Gates, P. (Eds.) 1993. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. Social Research and Educational Series: 12. London: The Falmer Press.
- Eerola, P-S. 2007. Mitä musiikinopetukselle kuuluu? Selvitys musiikkikasvattajien työtilanteesta ja musiikin asemasta kouluissa. *Musiikki* 37 (3). Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura, 33-63.
- Elliott, D.J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music education*. New York: Oxford University Press.

- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua ( 2.osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopiston tutkimuksia 106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. ( 7. painos. 2005. Jyväskylä: Gummerus).
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruoppila, P., Hujala, E., Karila, K., Kinon, J., Niiranen, P., Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 131-148.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Halinen, I. 2006. Hyvinvointia yhtenäisyydestä. Luento valtakunnallisessa yhtenäiskouluseminaarissa Rovaniemellä 16.9.2006.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 95-107.
- Happonen, H. 2006. Yhtenäisyys eri näkökulmista. Alustus valtakunnallisessa yhtenäiskouluseminaarissa Rovaniemellä 16.9.2006.
- Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. 1996. Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. Teoksessa Goodson, F. & Hargreaves, A. (Toim.) Teachers' Professional Lives. New Prospects Series. London: Falmer Press, 1-27.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Becoming Yourself Through Narrative: Autobiographical Approach in teacher Education. University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. Teoksessa Erkkilä, R., Willman, A. & Syrjälä, L. (Eds.) Promoting Teachers' Personal And Professional Growth. University of Oulu. Department of Teacher Education. Acta Universitas Ouluensis E 32, 111-131.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä – Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 2000 (1), 8-19.
- Heiskanen, T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulma keskusteluun. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 25-47.
- Henriksson, J. Yhtenäinen perusopetus. Luentomateriaali yhtenäiskouluseminaarista Vantaalta 30.9.-1.10.2005. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.ofw.fi/ya/sendemo/sivu1.htm>](http://www.ofw.fi/ya/sendemo/sivu1.htm). (Luettu 29.8.2006).
- Henriksson, J. 2006. Yhtenäisyys eri näkökulmista. Alustus valtakunnallisessa yhtenäiskouluseminaarissa Rovaniemellä 16.9.2006.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H, 2000. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.



- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. 6.-7.painos. Helsinki: Tammi.
- Hoffer, C.R. & Hoffer, M.L. 1982. Teaching Music in the Elementary Classroom. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hämäläinen, K. 1997. Asiantuntijuuden kehittyminen ja eksperttiys musiikinopettajuudessa. *Musiikkikasvatus* 2 (1), 50-59.
- Hämäläinen, K. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohton ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. <URL:<http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-1999823296> /> (Luettu 18.2.2008).
- Hämäläinen, K., Kosonen, E. & Louhiuvuori, J. 2003. Musiikinopetusta Seminaarinmäellä – Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma Jyväskylän yliopistossa. Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) 2003. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu University Press, 24-42.
- Huuhka, M. 2007. Ammatillinen kriisi vie ilon työstä. *Opettaja* 101 (42), 34-35.
- Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) 2003. Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto.
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2005. Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 49-61.
- 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.
- Jussila, J. 2006. Perusopetuksen laatu ja tuottavuus? Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-56.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä, Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.
- Juvonen, A. 2001. Musiikillinen erityisorientaatio ja opettajien asennoituminen. Teoksessa Puurula, A. (toim.) Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia: Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000. Mauno Koivisto-keskus, Turku 23.-25.11.2000. Helsingin yliopisto. *Studia Paedagogica* 27, 59-68.
- Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) 2003. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu University Press.

- Jyväskylän yliopiston verkkosivut.  
<URL:<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/kasvatus/>> (Luettu 18.9.2007).
- Kairavuori, S. 2000. Galleria-Ateljee PERUSKOULU? Kysymyksiä opettajuuden ja taiteilijuiden kohtaamisesta kuvataideopetuksessa. Teoksessa Buchberger, I. (toim.) Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 224, 57-71.
- Kaivola, T. 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnossa. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 267-275.
- Kangasniemi, E. 2007. Työhyvinvoinnin parantaminen ei saa jäädä puheeksi ilman tekoja. Opettaja 101 (42), 11.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.
- Karhunen, P. 1998. Musiikkialan korkeakoulutus ja työmarkkinat. Selvitys Sibelius-Akatemiassa opiskelleiden työtilanteesta ja koulutustyytyväisyydestä. Tilastotietoja taiteesta (18). Taiteen toimikunta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa Tynjälä ym. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 187-212.
- Kauppinen, E. 1999. Miksi opetan, mitä opetan? Lyhyt katsaus Reimerin, Swanwickin ja Elliottin näkemyksiin. Musiikkikasvatus 4 (1), 75-84.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2006. Taikasana ”yksilöllisyys”. Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 85-100.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltoila, R. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kelchtermans, G. 1993. Teachers and their Career Story: A Biographical Perspective on Professional Development. In Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (Toim.) Research on Teacher Thinking. Understanding Professional Development. London: The Falmer Press, 198-220.
- Kohonen, V. 2005. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.): Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 227-298.
- Koro, J. & Toivonen, V. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 122- 147.

- Kurtakko, K. 2006. Tekemättä oppiminen. Luento valtakunnallisessa yhtenäiskouluseminaarissa Rovaniemellä 15.9.2006.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltoila, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Vuosina 1968-1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi sekä aineenhallinnan ja opetustaidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.
- Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T.(toim.) Kokemuksen tutkimus. 2. painos. Helsinki: Dialogia Oy., 17-88.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64-81.
- Lehikoinen, A. 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 21-42.
- Lehman, P.R. 2002. Why study music in school? *International Journal of Music Education* 40 (1), 146-149.
- Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa Tynjälä ym. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 237-254.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tampereensis* 986. Tampere University Press.
- Luukkainen, Olli. 2004b. Uusi opettajuus – luento 2.10.2004. Valtakunnallinen Yhtenäiskouluseminaari 1.-2.10.2004 Säkäjärven koulu, Lempäälä.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-163.
- Luukkainen, O. 2005b. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 204-211.
- Luukkainen, O. 2006. Opettajuuden uudet haasteet. Luento valtakunnallisessa yhtenäiskouluseminaarissa 16.9.2006 Rovaniemellä.
- Loukola, M.-L. 2006. Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Luento valtakunnallisessa Yhtenäiskouluseminaarissa 15.9.2006.
- Mantere, M. 2002. Musiikkikasvatuksen uusia tuulia. *Musiikin suunta* 24 (4), 81-82.

- Marland, P. 1997. *Towards More Effective Open & Distance Teaching*. Institute of Educational Technology, Open University. Great Britain by Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn. London: Kogan Page Limited.
- McCarthy, M. & Goble, J.S. 2002. Music Education Philosophy: Changing Times. *Music Educators Journal* 89 (1), 19-26.
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutu opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen tavoitteena? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 253-265.
- Metsämuuronen, J. 2000. *Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia –sarja 4*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mills, J. 2002. Why teach music in school? *International Journal of Music Education* 40 (1), 152-153.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto, 61-80.
- Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa Tynjälä ym. (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77-107.
- Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: PS-kustannus.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2003, 119-128.
- Niemi, H. 2005. Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 121-141.
- Niikko, A. 1995a. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. 1. osaraportti. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Niikko, A. 1995b. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. 2. osaraportti. Tutkimus neljän luokanopettajaksi opiskelevan praktisesta tiedosta ja teoriasta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11.
- Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. 2. painos. Helsinki: Dialogia Oy., 89-114.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006. *Tiedotelehti*. OAJ:n hallituksessa 23.8.2006. Helsinki: OAJ.
- Opettajuus yhtenäiskoulussa. Valtakunnallinen yhtenäiskouluseminaari 1.-2.10. 2004. Sääksjärven koulu, Lempäälä. Seminaariesite.

- Ojanen, J. & Pasma, E. 2005. Yhtenäiskoulun johtaminen. Luento yhtenäiskouluseminaarissa Vantaalla 1.10.2005. Luentomateriaali www-muodossa: <URL:<http://www.ofw.fi/ya/semdemo/sivu1.htm>> (Luettu 29.8.2006).
- Oulun yliopiston verkkosivut. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2006-2008. <URL:<http://www.edu oulu.fi/opas/>> (Luettu 18.9.2007).
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. Työterveyslaitos. Saatavana www-muodossa: <URL:[http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ\\_INTERNET/01FI/01OAJ\\_ETUSIVU/OAJ\\_RAPORTTI\\_FINAL.PDF](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/01OAJ_ETUSIVU/OAJ_RAPORTTI_FINAL.PDF)> (Luettu 28.10.2007).
- Palmunen, H. 2007. Myötätuntouupumus vaarana opettajan työssä. Empatia altistaa stressille. Opettaja 101 (42), 44.
- Perttula, J. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Lomaa, T.(toim.) Kokemuksen tutkimus. 2. painos. Helsinki: Dialogia Oy., 115-162.
- Pietarinen, J. 2004. Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamiin koulutushaasteisiin vastaamassa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.): Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 47-58.
- Pietarinen, J. 2005. Oppilaalle yhtenäinen oppimispolku. Luento yhtenäiskouluseminaarissa Vantaalla 1.10.2005. Saatavana www-muodossa: <URL:<http://www.ofw.fi/ya/semdemo/sivu1.htm>>. (Luettu 29.8.2006).
- Pietilä, A. 2004. Yhtenäistä perusopetusta käsittelevä luento yhtenäiskouluseminaarissa 1.10.2004 Lempäälässä. Saatavana www-muodossa: <URL:[www.oph.fi/page.asp?path=1,443,31479,31486,46550,49531,49384](http://www.oph.fi/page.asp?path=1,443,31479,31486,46550,49531,49384)>. (Luettu 30.8.2006).
- Pugh, A. & Pugh, L. 1998. Music in the early years. Teaching and learning in the first three years of school. London: Routledge.
- Puukki, A. 2006. Musiikinopetus, tieto- ja viestintäteknikka ja opetussuunnitelmauudistus 2004. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura. Keuruu: Otava, 295-300.
- Puurula, A. 1999. Taidekasvattajan didaktinen ajattelu – katsaus affektiivisen kasvatuksen kansainväliseen kyselytutkimukseen. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203, 109-131.
- Puurula, A. 2000. Taideaineiden opettajien koulutusta kehittämässä – generalisti, spesialisti vai mestari? Teoksessa Buchberger, I. (toim.) Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 224, 331-341.
- Pyhäntö, K., Soini, T. & Rauste-von Wright M. 2005. Peruskoulu yhtenäistyy – Mitä tapahtuu opettajan toimintamalleille? Artikkel. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos. Didacta Varia 2005, 10 (2), 61-76.

- Pyhältö, K. & Soini, T. 2006. Peruskoulut prosessissa. Luento valtakunnallisessa yhtenäiskouluseminaarissa 16.9.2006 Rovaniemellä.
- Raehalme, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus – vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 69-80.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: Wsoy, 9-30.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Porvoo: Wsoy.
- Rauhala, L. 1993. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, R. 2001. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka. Teoksessa Elo, P., Kuikka, M.T., Lindström, A. & Merimaa, E. (toim.) Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2001. Koulu ja menneisyys XXXIX. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 127-144.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 37.
- Ruismäki, H. & Väkevä, L. 2003. Kymmenen vuotta musiikinopettajakoulutusta Oulun yliopistossa. Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) 2003. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu University Press. 43-55.
- Ruippo, M. & Salavuo, M. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävän musiikinopetuksen toteuttaminen. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura. Keuruu: Otava, 289-294.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 13-45.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus=tapaustutkimus? Teoksessa Aaltonen, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: Wsoy.
- Salavuo, M. & Ojala, J. 2006. Musiikkiteknologia luovan toiminnan välineenä. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura. Keuruu: Otava, 85-94.
- Saloviita, T. 2005. Erityisopetus opettajankoulutuksen sisältöalueena. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 339-351.
- Sarja, A. 2004. Käytäntöpainotteisia opetuskokeiluja yliopistoissa. Teoksessa Tynjälä ym. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 275-294.
- Sarras, R. 2005. Sähköpostiviesti 17.5.2005. (Erityisasiantuntija, OAJ:n edunvalvontaosasto).

- Sibelius-Akatemian verkkosivut. Opetussuunnitelmat 2007-2008. <URL:[http://www.siba.fi/attach/ops0708\\_musiikkikasvatus.pdf](http://www.siba.fi/attach/ops0708_musiikkikasvatus.pdf)> (Luettu 18.9.2007).
- Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. *Studia Musica* 11. Sibelius-Akatemia.
- Sintonen, S. 2003. Yhteisöllisyyttä ja tulevaisuutta rakentamassa – näkökulmia Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta. Teoksessa Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) 2003. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu University Press, 24-33.
- Suomen yhtenäiskouluverkoston verkkosivut. <URL:<http://www.syve.fi>> ja <URL:<http://www.ofw.fi/ya/semdemo/sivu4.htm>> (Luettu 29.8.2006).
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 31-47.
- Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim): Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 108-114.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. 2000. 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.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa Tynjälä ym. (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus, 91-107.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83-107.
- Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155-180.

- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17-53.
- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Licensiaatintyö. Saatavilla www-muodossa URL:<http://wwwedu oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/sisallys.htm>.> Luettu 30.9.2006.
- Väljärvi, J. (toim) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS –kustannus, 105-120.
- Välimaa, J., Tynjälä, P. & Murtonen, M. (toim.) 2004. Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Westerlund, H. 1997a. Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa“ diskursiivisina suunnannäyttäjinä. Musiikkikasvatus 2 (1), 28-40.
- Westerlund, H. 1997b. Filosofista kädenvääntöä Beverly Hillsissä. Musiikkikasvatus 2 (2), 83-85.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja (1). Helsinki, 107-116.
- Yhtenäiset peruskoulut yleistyvät. 2006. Ajankohtaista 16.8.2006. www-muodossa: <URL <http://www.opetushallitus.fi/>> (Luettu 29.8.2006)
- Ängeslevä, M. 2005. Yhtenäisyyteen pedagogisista lähtökohdista. Opettaja 99 (39), 8-10.



## LIITTEET

### LIITE 1. Kyselylomake

Arvoisa yhtenäisen peruskoulun musiikinopettaja,

mukavaa alkanutta vuotta! Ennen kuin suurimmat kiireet ehtivät painaa päälle, yksi kollegasi toivoo Sinun vastaavan seuraaviin kysymyksiin, jotta voimme yhdessä mm. kehittää työolojamme ja ehkäpä saada aikaan myös jonkinlaisen verkoston yhtenäisten peruskoulujen musiikinopettajille. Olen itse yhtenäiskoulun musiikinopettajana törmännyt moniin asioihin, joita olisi tarpeellista tuoda keskusteluun ja jakaa muiden kanssa.

Kyseessä on Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselle tekemäni tutkimus, jonka kautta toivon saavani aikaan keskustelua yhtenäisissä peruskouluissa työskentelevien musiikinopettajien työstä; mm. onko yhtenäinen peruskoulu lainkaan hyvä/ toimiva järjestelmä, millaisia positiivisia asioita tai haasteita koulun yhtenäistyminen on tuonut mukanaan, ovatko musiikinopettajat tyytyväisiä työhönsä ja miten työoloja pitäisi saada parannettua. Koetan saada selville myös sitä, kuinka yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajien koulutusta tulisi kehittää.

Olen lähettänyt tämän kyselylomakkeen kaikille Suomen Yhtenäiskouluverkostoon kuuluville kouluille ja osoittanut kirjeen koulun musiikinopettajalle. Lomakkeessa on kahdeksan avointa kysymystä, joihin toivon vapaamuotoista vastausta. Jos tarinasi on pitkä, jatka kääntöpuolelle tai liitä halutessasi mukaan erillinen paperi. Voit vastata myös sähköpostitse alla olevaan osoitteeseeni. Voit toki vastata nimettömänä, mutta jos Sinuun saa ottaa yhteyttä ja tiedustella mahdollisia tarkennuksia vastauksiisi, laitathan yhteystietosi mukaan. Käsittelem vastaukset luottamuksellisesti. Suunnitelmissani on tehdä vastauksista yhteenveto, jonka voin lähettää tutkimuksen valmistumisvaiheessa halukkaille, eli kannattaa laittaa sähköpostiosoite mukaan vastaukseen.

Pysähdy siis hetkeksi pohtimaan työtäsi kysymysten äärelle ja postita lomake sitä varten varatussa kirjekuoressa tammikuun loppuun mennessä. Olen erittäin kiitollinen vastauksestasi; vastaamalla voit vaikuttaa!

Talviterveisin Minna Tuusa

[minna.tuusa@cc.jyu.fi](mailto:minna.tuusa@cc.jyu.fi)





6. Miten koet eri-ikäiset oppilaat; muuttuuko oma opettajan rooli riippuen oppilaiden iästä?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Miten saamasi koulutus vastaa työn asettamiin tarpeisiin ja mihin asioihin koet tarvitsevasi täydennyskoulutusta?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Millä tavalla olet tyytyväinen/tyytymätön työhösi; miten työoloja voisi mielestäsi kehittää?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## TAUSTATIEDOT

Ikä \_\_\_\_\_ v. Työvuosia opettajana \_\_\_\_\_ vuotta.

Sukupuoli (M/N) \_\_\_\_\_

Opetan musiikkia	tuntia viikossa	ryhmien määrä	ryhmien koko (n.)
1-2 lk	_____	_____	_____
3-6 lk	_____	_____	_____
7-9 lk	_____	_____	_____
lukio	_____	_____	_____

Koulun koko: \_\_\_\_\_ oppilasta

Koulutus	Musiikinopettaja	_____
	Luokanopettaja	_____
	Luokanopettaja + musiikissa 35 ov	_____
	Luokanopettaja + musiikki 15 ov	_____
	Musiikinopettaja + luokanopettajan keloisuus	_____
	Joku muu, mikä? _____	

Työsuhte	Lehtorin virka	_____
	Tuntiopettaja	____ / ____ tuntia/vk
	Luokanopettajan virka	_____
	Musiikinopettajan sijainen	_____
	Luokanopettajan sijainen	_____
	Joku muu, mikä _____	

Koetko tarvetta yhtenäisissä peruskouluissa toimivien musiikinopettajien verkostoitumiseen eli haluaisitko jakaa työn herättämiä ajatuksia samoissa tehtävissä toimivien kollegoiden kanssa? Jos, niin miten? (Esim. nettifoorumi, sähköpostilista, yhdistys tms.)

---



---

Haluan saada yhteenvedon sähköpostitse tämän kyselyn tuloksista \_\_\_\_\_

Yhteystietoni:

Nimi: \_\_\_\_\_

Puh: \_\_\_\_\_ Sähköpostiosoite: \_\_\_\_\_

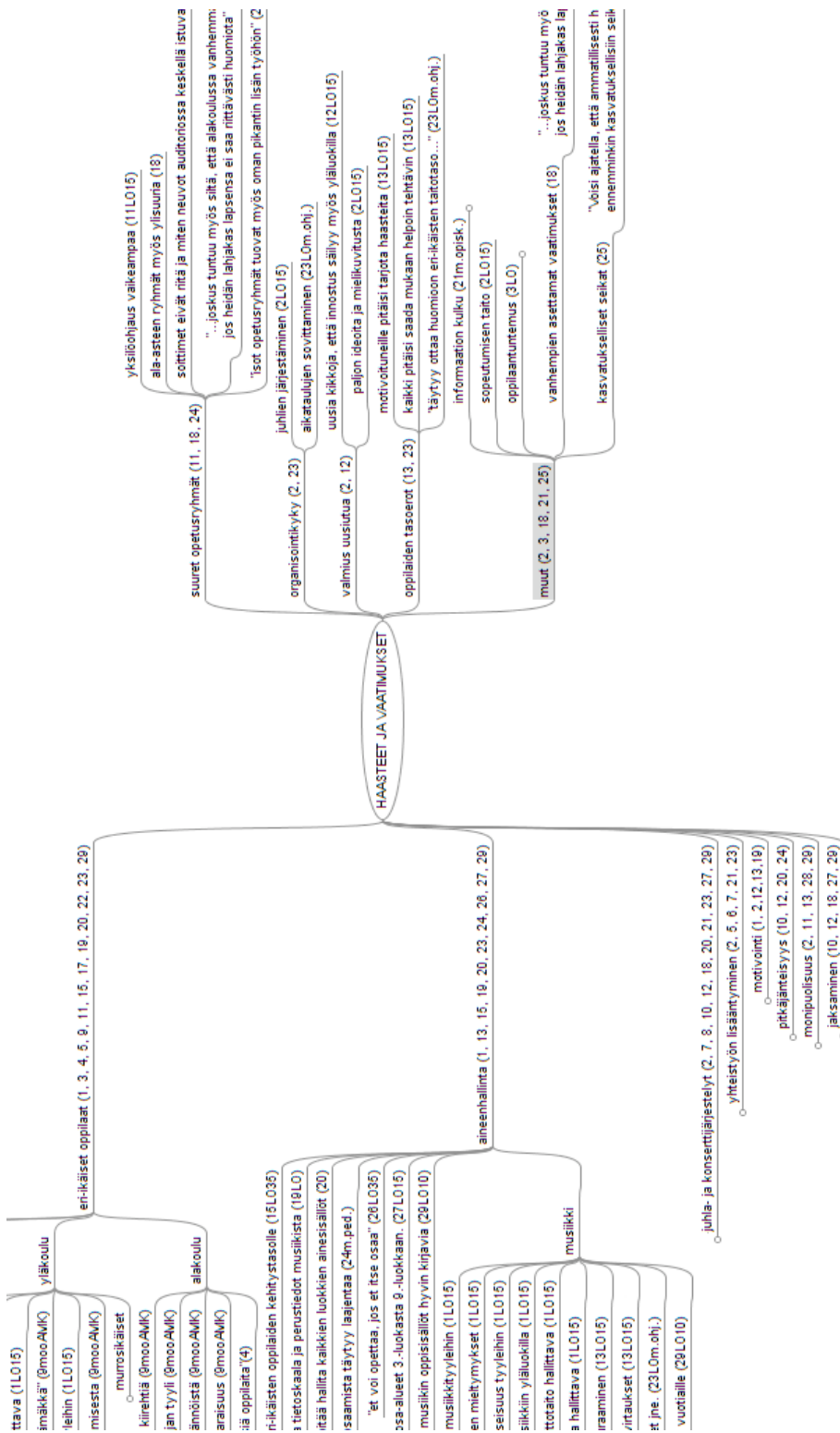
Koulu: \_\_\_\_\_

## LIITE 2. Taulukko vastaajista VASTAAJAT

Vastaajia 30

	Sukup.	Ikä	Työv	Koulu/opp.	Koulutus	Työ	
1	M	44	19	640	LO+ mu 15 ov	LO virka	
2	N	34	10	<200	LO+ mu 15 ov LTO	LO virka kansalaisopisto	
3	M	36	11	200	LO	LO virka	
4	N	38	15	550	MO	LEHTORI virka	
5	N	37	11	650	LO + mu 35 ov	LO virka	
6	M	44	20	420	LO + mu 15 ov	LO virka	
7	N	35	11	670	LO + mu 35 ov	LO virka	
8	N	52	29	680	LO + mu 35 ov	LO virka	
9	N	37	17,5	420+?	mus. oppilait. opettaja AMK	yhdistelmävirka 2 peruskoulua ja mus. opisto	
10	N	38	9	430	MO (MuM)	LEHTORI virka	
11	M	45	11	600	LO + mu 15 ov	LO virka	
12	N	33	10	250	LO + mu 15 ov	LO virka	
13	N	33	8	450	LO + mu 15 ov	LO virka	
14	N	40	15	430	MO	määräaik. virka	
15	N	27	5	230	LO + mu 35 ov (Savonlinna)	LO virka	
16	N	45	20	560	LO	LO virka	
17	N	34	8	600	MO (FM)	LEHTORI virka	
18	N	36	8	700	MO	tuntiopettaja /23 h	
19	N	31	5	460	LO	LO virka	
20	N	26	1	450	MO (MuK, melk.valm. MuM, mus.ped)	tuntiopettaja /10 h	
21	N	23	1	296	mus. opiskelija	tuntiopettaja /6 h	
22	N	30	6	700	MO, KM	MO virka perusop.	
23	N	26	1,5	530	LO, musiikinohjaaja	viransijaisuus	
24	M	30	4	715	mus.pedagogi	sijaisuus (vuor.vap)	
25	N	34	11	950	MO	LEHTORI virka	
26	M	51	25	424+325	LO + mu 35 ov	LO virka	
27	N	29	2	?	LO + mu 15 ov	sijaisuus	
28	N	47	17	600	MO	tuntiopettaja /20 h 2 peruskoulua	
29	N	35	12	<400	LO + mu 10 ov	sijaisuus (mu, ue)	
30	N	41	10	788	MO (KM)	viransijaisuus	

LIITE 3. Esimerkki käsittekartasta



trava (1LO15)

imäkkä" (6mooAMK)

'leihin (1LO15)

misesta (6mooAMK)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

enikäläiset oppilaat (1, 3, 4, 5, 9, 11, 15, 17, 19, 20, 22, 23, 29)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

suuret opetusryhmät (11, 18, 24)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

organisoitukyky (2, 23)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

valmius uusiutua (2, 12)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

oppilaiden tasoerot (13, 23)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

muut (2, 3, 18, 21, 25)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

vanhempien asettamat vaatimukset (18)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

kasvatukselliset seikat (25)

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)

irtaukset (13LO15)

t jne. (23LOm.ohj.)

vuotaille (29LO10)

Voisi ajatella, että ammatillisesti h enemminkin kasvatuksellisiin seik

o murosikäiset

kiirehtiä (6mooAMK)

jan tyyli (6mooAMK)

ännöistä (6mooAMK)

araisuuks (6mooAMK)

ia oppilaita" (4)

ri-käläisten oppilaiden kehitystasolle (15LO36)

ietoskaala ja perustiedot musiikista (18LO)

itää hallita kaikkien luokkien ainesasiällöt (20)

saamista täytyy laajentaa (24m.ped.)

"et voi opettaa, jos et itse osaa" (26LO36)

osa-alueet 3-luokasta 9-luokkaan. (27LO15)

musiikin oppisisällöt hyvin kiejavia (29LO10)

musiikkityyleihin (1LO15)

en mieltymykset (1LO15)

seisuus tyyliihin (1LO15)

sikiin yläluokilla (1LO15)

tortaito hallittava (1LO15)

a hallittava (1LO15)

raaminen (13LO15)