

KOKEMUKSIA LAAJA-ALAISESTA OPETTAJUUDESTA
Luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevien
ammattillisen minäkäsityksen tarkastelua

Camilla Sundberg

Kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen
pro gradu -tutkielma
Syksy 2013
Opettajankoulutuslaitos / Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tiedekunta, Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos, Musiikin laitos
Tekijä – Author Sundberg Camilla Marika	
Työn nimi – Title Kokemuksia laaja-alaisesta opettajuudesta – Luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevien ammatillisen minäkäsityksen tarkastelua	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede ja musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Syyskuu 2013	Sivumäärä – Number of pages 126 + liitteet (9 sivua)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa tarkastellaan Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevien kokemuksia laaja-alaisesta opettajuudesta. Tarkastelun kohteena ovat koulutukseen hakeutuminen, asiantuntijuus, opettajaidentiteetti sekä tulevaisuus kahden aineen opettajana. Lisäksi hankitaan palautetta koulutuksen kehittämiseksi. Tutkimusintressiin ovat vaikuttaneet tutkijan kokemukset laaja-alaisena opettajaopiskelijana, yhteiskunnan edellyttämä laaja-alaisempi opettajuus ja tutkimustiedon tarve kaksoiskelpoisen koulutuksen kehittämiseksi.</p> <p>Teoreettisessa viitekehityksessä luodaan katsaus opettajuuteen tutkimuskohteena ja määritellään laaja-alaisen opettajuuden käsitettä kelpoisuuden, koulutuksen, yhteisen opettajaidentiteetin ja asiantuntijuuden näkökulmista. Aikaisemman tutkimuskirjallisuuden yhteenvetona rakentuu malli opettajan laaja-alaisen asiantuntijuuden toteutumisesta kouluyhteisössä, joka toimii vertailupohjana opiskelijoiden kokemuksille. Opiskelijoiden kokemuksia tarkastellaan tutkimuksen empiirisessä osassa. Tapaustutkimuksen aineisto on kerätty yhdeksän opiskelijan yksilohaastatteluilla käyttäen menetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelurunko rakentuu minäkäsityksen ulottuvuuksien pohjalle.</p> <p>Luokanopettajakoulutuksen kautta kahden aineen koulutukseen tulleilla opiskelijoilla suuntautuminen alakouluun säilyy vahvana koko opiskelun ajan, vaikka ajatus työskentelystä ylemmillä luokilla herääkin harjoittelujen myötä viimeisinä opiskeluvuosina. Mahdollisuudesta kouluttautua kaksoiskelpoiseksi opettajaksi tiedetään vähän. Monelle tieto on tullut yllätyksenä. Koulutuksessa opiskelijalle muodostuu vahva opettajaidentiteetti ja monipuolinen asiantuntijuus. Siinä yhdistyvät laaja aineenhallinta sekä pedagoginen osaaminen, kasvattajuus ja ryhmänhallintataidot. Eri koulutuksista saadut taidot ruokkivat luovuutta ja innovatiivisuutta sekä antavat valmiuksia opettaa erikäisiä oppilaita muun muassa mahdollistaen oppimateriaalin eriyttämisen ikätason mukaan. Kahden aineen osaaminen auttaa integroimaan ja eheyttämään opetusta sekä toteuttamaan tavoitteellista aineenopetusta. Kahden aineen opiskelu vahvistaa opiskelijan ammatillista itsetuntoa ja rakentaa yhteistä opettajaidentiteettiä. Laaja-alaisuus mahdollistaa myös laajan työkentän ja monipuolisen työnkuvan. Vaikka opiskelijat ovat koulutukseen tyytyväisiä, he kantavat huolta työelämän kuormittavuudesta ja siitä, että aineenopettajuus voi rajoittaa luokanopettajana toimimista. Koulutuksen kehittämisen tärkeimmät kohteet liittyvät opintojen ohjaukseen ja organisointiin sekä pedagogisen näkökulman lisäämiseen aineenopettajaopinnoissa. Myös toinen opetettava aine tulisi huomioida luokanopettajarajoitelluissa paremmin.</p>	
Asiasanat – Keywords laaja-alainen opettajuus, kaksoiskelpoisuus, ammatillinen minäkäsitys, yhteinen opettajaidentiteetti, asiantuntijuus, luokanopettaja, musiikinopettaja	
Säilytyspaikka – Depository Opettajankoulutuslaitos, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLTÖ:

1	JOHDANTO.....	5
2	OPETTAJUUS TUTKIMUSKOHTEENA	9
2.1	Moniulotteinen opettajuus	9
2.2	Opettajuus professiona	12
2.3	Kvalifikaatio ja kompetenssi	14
2.4	Ammatillinen minäkäsitys.....	16
2.4.1	Burnsin minäkäsitysmalli	19
2.4.2	Ammatillinen identiteetti.....	21
3	LAAJA-ALAISTA OPETTAJUUTTA ETSIMÄSSÄ	24
3.1	Laaja-alainen opettajakelpoisuus.....	24
3.2	Kouluttautuminen laaja-alaiseksi opettajaksi	26
3.2.1	Kaksoiskelpoinen opettajankoulutus Suomessa.....	26
3.2.2	Luokan- ja musiikinopettajaksi Jyväskylän yliopistossa.....	29
3.3	Tavoitteena yhteinen opettajaidentiteetti.....	30
3.4	Opettajan laaja-alainen asiantuntijuus	36
3.4.1	Opettajan asiantuntijuus	36
3.4.2	Uuden asiantuntijuuden haasteet	41
3.4.3	Vertikaalinen ja horisontaalinen laaja-alaisuus	45
3.5	Laaja-alaisuus – taakka vai mahdollisuus?.....	49
4	TUTKIMUSASETELMA	51
4.1	Tutkimusongelmat	51
4.2	Tieteenfilosofiset lähtökohdat	53
4.3	Aineiston keruu.....	54
4.3.1	Tutkittavat	54
4.3.2	Teemahaastattelu	56
4.4	Aineiston analyysi	59
4.5	Luotettavuus ja eettiset ratkaisut	60

5	LAAJA-ALAINEN OPETTAJUUS OPISKELIJOIDEN KOKEMANA	64
5.1	Koulutukseen hakeutuminen	64
5.1.1	Koulutuksen tunnettavuus	64
5.1.2	Koulutuksen valintaperusteet	66
5.1.3	Musiikkikasvatuksen maisteriopinnot	67
5.2	Laaja-alainen asiantuntijuus	70
5.2.1	Koulutuksen vahvuudet	70
5.2.2	Musiikinopettajakoulutuksen asiantuntijuus	74
5.2.3	Luokanopettajakoulutuksen asiantuntijuus	81
5.3	Opettajaidentiteetti.....	83
5.4	Koontia asiantuntijuudesta ja opettajaidentiteetistä	85
5.5	Tulevaisuus kahden aineen opettajana	87
5.5.1	Ihannetyö	87
5.5.2	Rooli	90
5.5.3	Paineita kaksoiskelpoisuudesta?.....	91
5.6	Palautetta koulutuksen kehittämiseksi	93
6	POHDINTA	101
6.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä.....	101
6.2	Tulosten luotettavuus ja eettisyys.....	114
6.3	Jatkotutkimusaiheita	117
7	LOPUKSI	119
	LÄHTEET.....	120
	LIITTEET	127
	Liite 1. Kahden aineen opinnot	127
	Liite 2. Taustatietolomake	132
	Liite 3. Haastattelukysymykset	133

1 JOHDANTO

”Etsitään opetuksen laaja-alaista moniosaajaa. Toimit joustavasti eri-ikäisten ja erilaisten oppilaiden kanssa ja monenlaiset oppimisympäristöt ovat sinulle tuttuja. Olet yhteistyöhaluinen ja kykenet verkostoitumaan koulun sisällä ja sen ulkopuolella. Sinulla on perehtyneisyyttä useampaan opettavaan aineeseen, joiden tietoja pystyt integroimaan opetuksessasi ja ylittämään näin tiedonalarajoja. Olet oma-aloitteinen ja sinulla on idearikkautta sekä kiinnostusta kehittää koulua. Sinulla on kelpoisuus toimia useampaa opettajan toimenkuvaa edellyttävässä tehtävässä.” – tunnistitko itsesi, tuleva opettaja?

Opettajankoulutuksen ja opettajuuden kehityssuuntaa koskevia kirjoituksia lukiessa ei voi olla törmäämättä laaja-alaisuuden käsitteeseen. Siitä on tullut aikamme opettajuutta ja sen tulevaisuutta kuvaava sana. Edellä oleva kuvitteellinen työpaikkailmoitus sisältää niitä ominaisuuksia, joita muun muassa SOOL:in uusissa opettajankoulutuksen tavoitteissa (2013, 5) sekä tulevan opetus- suunnitelmauudistuksen luonnoksessa (2012, 11, 26) painotetaan.

Opettajan työ nähdään nykyisin vaativana, laajoja opintoja edellyttävänä asiantuntijatehtävänä (ks. esim. Niemi 2005, 187, 214; Rasehorn 2009, 259). Yhtenäiskoulut, lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyön lisääntyminen sekä verkottunut opetustarjonta lisäävät tarvetta opettajan moniosaamiselle. Opetussuunnitelmatyö tapahtuu yhä enemmän paikallisella tasolla opettajien yhteistyönä, jolloin opettajan asiantuntijuus saa sille kuuluvan painoarvon. (Luukkainen 2004, 203.) Välijärvi (2005) muistuttaa opetukselta vaadittavan tehokkuutta, vaikka yhteiskunta pakottaa samalla koulun pärjäämään entistä vähemmillä taloudellisilla voimavaroilla. Opetuksen lisääntyvä joustavuus ja valinnaisuus voivat toteutua vain yhteistyöllä ja opettajan erityisosaamisen tehokkaalla hyödyntämisellä yli ikä-, oppilaitos- ja kuntarajojen. (Välijärvi 2005, 117.)

Vaikka opettajan laaja-alaisuudesta on puhuttu sen nykyisessä merkityksessä jo yli kymmenen vuotta (ks. esim. Luukkainen 2004; Meriläinen 1999), se on tullut yhä ajankohtaisemmaksi opettajan laaja-alaisuuden konkretisoiduttua kaksoiskelpoisuuden antavien koulutusohjelmien myötä. Jyväskylän yliopistossa alkoi vuonna 2004 kaksoiskelpoisiksi luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajiksi opiskelevien suoravalintakoulutus saman tutkinnon sisällä. Niin ikään liikunnan laitos ja opettajankoulutuslaitos aloittavat syksyllä 2013 opettajan kaksoiskelpoisuuteen johtavan koulutuksen. Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2013–2015 (2013, 2) velvoittaa myös aineenopettajaksi opiskelevat opiskelemaan 60 opintopisteen verran sivuaineopintoja tutkintoonsa, mikä yleensä antaa toisen opetettavan aineen kelpoisuuden.

Opettajankoulutus Jyväskylässä kulkee siis vähitellen kohti kaksoiskelpoista opettajankoulutusta. Opettajalehdessä (10/2012) Turun yliopiston dosentti Jarmo Kinos visioi tulevaisuuden opettajankoulutuksen uudistumisesta niin, että osa opettajista valmistuisi luokanopettaja-aineenopettajaksi ja osa esi- ja alkuopetuksen opettajiksi yhteistyössä lastentarhanopettajakoulutuksen kanssa. Tämänkaltainen kehityssuunta ei ole ollenkaan mahdoton opettajankoulutuksessa.

Laaja-alaisen opettajuuden tutkimiselle ja koulutuksen kehittämiselle on selvästikin yhteiskunnallista tilausta. Luukkainen (2005a, 13) oli jo kahdeksan vuotta sitten huolissaan opettajan toimikuvan kehityksen ja tulevaisuuden suunnan jäämisestä kovin vähälle huomiolle tutkimuksissa. Tilanne ei ole havaintojeni mukaan juuri muuttunut näihin päiviin tultaessa etenkään laaja-alaisen kahden aineen opettajuuden tutkimisen osalta.

Jatkotutkimuksia aiheesta ovat Heikki Ruismäen (1991) väitöskirja Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Ruismäen (emt.) tutkimuksessa mukana on poikkeuskoulutuksessa opiskelleita kaksoispäteviä luokanopettaja-musiikinopettajia. Tästä tutkimuksesta on aikaa jo yli kaksi vuosikymmentä. Minna Tuusan (2008) lisensiaatin tutkimus käsittelee musiikinopettajuutta yhtenäisen peruskoulun näkökulmasta. Hän ei saanut tutkimukseensa mukaan kaksoiskelpoisia luokanopettaja-musiikinopettajia, vaikka käsitteleekin muuten yhtenäisen peruskoulun opettajuutta.

Olli-Matti Komonen (2008) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan yhtenäiskoulun opettajuutta muun muassa opettajuuden laaja-alaistumisen ja moniammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen kautta. Kahden aineen opiskelijoista on lisäksi tehty vain muutama pro gradu laaja-alaiseen opettajuuteen liittyen. Keski-Säntti (2008) tutki musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia kahden eri aineen opiskelusta. Keski-Säntillä tutkimusjoukkona olivat pelkät aineenopettajat. Lumi-

järven (2005) pro gradu -tutkimus on lähimpänä omaa tutkimusaluettani. Hän tutki vuonna 2005, kuinka Jyväskylän yliopistossa alkanut opettajankoulutuslaitoksen ja musiikin laitoksen yhteistyönä syntynyt uusi kahden aineen opettajankoulutus tukee laaja-alaista opettajuutta. Lisäksi hän selvitti, kuinka uusi koulutusohjelma on lähtenyt käyntiin ja miten sitä voisi kehittää. Lumijärven (emt.) haastattelemat henkilöt kuuluivat taustaltaan neljään eri ryhmään, joista vain kaksi oli luokanopettajakoulutuksen suoravalinnan kautta hakeneita luokanopettaja-musiikin aineenopettajia, siis saman koulutustaustan omaavia opiskelijoita kuin tässä tutkimuksessa. Heillä koulutus oli vasta aluillaan. Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluna.

Tarvetta lisätutkimukselle on. Kaksoiskelpoisuuden antava musiikinopettajien ja luokanopettajien koulutusohjelma on kehittynyt kahdeksassa vuodessa. Nyt ovat ensimmäiset uudesta koulutusohjelmasta valmistuneet kahden aineen opiskelijat siirtyneet työelämään. Heillä on kokemusta kahden tutkinnon opiskelusta rinnakkain.

Kuulun myös samaan kahden aineen opiskelijoiden joukkoon kuin tämän tutkimuksen kohteena olevat opiskelijat. Tutkimusaiheeni alkoikin hahmottua omien kokemusteni kautta. Jo pitkään sijaisuuksia tehdessäni olin kokenut kahden aineen opettajakoulutuksen antaneen minulle hyvän pohjan toimia opettajana. Minun oli helppo kommunikoida eri opettajaryhmien kanssa. Vanhempien kollegojen myönteiset kommentit laaja-alaisesta koulutuksesta ja kahden aineen koulutuksen arvostus näkyivät työssä. Esimerkiksi heti ensimmäistä pidempää sijaisuutta alakoulussa tehdessäni sain paljon vastuuta omassa erikoistumisaineessani: opetin eri-ikäisiä oppilaita musiikintunneilla, toimin aamunavauksien säestäjänä, ohjasin bändiryhmää ja toimin kevätjuhlien säestäjänä sekä neljän musiikkiesityksen organisoijana. Kokemukset työnkuvan vaihdosta saman päivän sisällä aineenopettajasta luokanopettajaksi toivat mielenkiintoista vaihtelua, mutta myös vaativuutta työhön. Samassa koulutuksessa opiskelevat opiskelijatoverit totesivat aika ajoin kahden aineen koulutuksesta: ”tosi hyvä juttu, että päästiin tänne”. Nämä kokemukset saivat minut pohtimaan kahden tutkinnon hyötyä työelämässä.

Opettajankoulutuksessa luodaan pohja tulevien opettajien työlle ja vastataan koulun kehittämisen haasteisiin (Luukkainen 2004, 79). Tästä syystä tutkimukseni kohteeksi valikoitui opiskelijoiden kokemusten sekä opettajankoulutuksen kehittämisen tutkiminen. Tutkimukseni selvittää yhdeksän opiskelutaustaltaan saman, mutta eri opintojen vaiheessa olevan kahden aineen luokanopettaja-musiikinopettajaopiskelijan kokemuksia laaja-alaisesta opettajuudesta: heidän hakeutumistaan alalle, asiantuntijuutta, opettajaidentiteettiä sekä tulevaisuutta kahden aineen opettajana. Lisäksi

tutkimuksen tarkoituksena on kehittää kahden aineen opettajankoulutusta, joten keräsin opiskelijoilta myös palautetta koulutusohjelmasta.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen opettajuutta tutkittavana ilmiönä ja määrittelen laaja-alaisen opettajuuden käsitettä kelpoisuuden, koulutuksen, yhteisen opettajaidentiteetin ja asiantuntijuuden näkökulmista. Aikaisempien tutkimusten yhteenvetona olen muodostanut mallin opettajan laaja-alaisen asiantuntijuuden toteutumisesta kouluyhteisössä. Malli toimii vertailupohjana tutkimuksen empiirisessä osassa esitetyille opiskelijoiden kokemuksille laaja-alaisesta opettajuudesta.

2 OPETTAJUUS TUTKIMUSKOHTEENA

2.1 Moniulotteinen opettajuus

Opettajuus on käsitteenä moniselitteinen ja sitä voidaan näin ollen tulkita eri tavoin. Luukkaisen (2005a) mukaan opettajuus on suomalainen käsite, jolle ei ole suoraa vastinetta muissa kielissä. Usein opettajuuden käännöksenä käytetään sanaa *professio*. (Luukkainen 2005a, 20.) Rasehorn (2009, 261) muistuttaa, ettei *professio* ole synonyymi opettajuudelle, sillä se koskee myös muita ammatteja opettajan työn lisäksi. Koska opettajuus on kulttuurisidonnaista eli eri yhteiskunnat edellyttävät erilaista opettajuutta, eri kulttuureissa toteutuvia opettajuuksia ei voi suoraan verrata keskenään (Luukkainen 2005a, 17–18). Suomalaista opettajuutta määrittääkin Asunnan, Husson ja Korpi-sen (2005) mielestä suomalaisen opettajankoulutuksen harvinainen malli, ammatin historia ja perin-teet. Sekä kasvatustieteen asema luokanopettajakoulutuksen pääaineena että opettajankoulutuksen määrittelemisen viran alaksi synnyttävät systemaattista tutkimusta opettajankoulutuksesta. (Asunta ym. 2005, 246.)

Luukkainen (2005a) katsoo opettajuuden koostuvan useista osatekijöistä. Se voidaan ym-märtää suhteellisen laajana opettajan työn kuvauksena, jolloin siihen sisältyy myös sen hetkinen asennoituminen omaan työhön. Opettajuus ei ole hänen mukaansa kuitenkaan luettelo pelkistä työn sisällöistä, sillä opettajuutta muovaavat arkityössä tarvittavat taidot sekä yhteiskunnan kasvavat odo-tukset opettajuutta kohtaan. Näin opettajuus koostuukin Luukkaisen (emt.) mielestä kahdesta ulottu-vuudesta opettajan tehtävään: *a) yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään ja b) yksilön eli opettajan suuntautumisesta tehtävään*. Opettajuus on siis yhteiskuntalähtöinen ja yksilö toteuttaa sitä oman näkemyksensä mukaan. Luukkainen (2005a) näkee näiden ulottuvuuksien menevän kokonaan tai osittain päällekkäin, mutta ne voivat olla myös keskenään ristiriidassa. Näin käy, jos opettajan näkemys työstään ei vastaa yhteiskunnan sille asettamia tavoitteita. Tällöin opetta-ja helposti ajautuu työssään kriisiin. Yhteiskunnan edellyttämä opettajuus on yleensä opettajan nä-kemystä laajempi. (Luukkainen 2005a 18–20.)

Tulkitsen yhteiskunnan edellyttämän opettajuuden tarkoittavan muun muassa tutkijoiden ja opetussuunnitelmien laatijoiden asettamia vaatimuksia laaja-alaiselle opettajuudelle. Niitä käsittelen luvussa kolme. Tutkimusteni tulosten eli opiskelijoiden kokemusten laaja-alaisesta opettajuudesta katson taas kuvaavan yksilön suuntautumista opettajan tehtävään. Näiden kahden opettajuuden ulottuvuuden vastaavuutta onkin mielenkiintoista tarkastella. Vastaako laaja-alainen koulutus yhteiskunnan sille asettamia tavoitteita?

Luukkainen (2005a, 12) muistuttaa opettajuuden olevan ”koulun tärkein muutosta toteuttava tekijä”. Laurialan (1998, 120) mielestä ilman opettajien ajattelun ja toiminnan uudistumista mitään olennaisia uudistuksia koululuokissa ei tapahdu. Toisaalta yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat opettajan työhön ja asettavat sille vaatimuksia, joihin opettaja ei voi välttämättä itse vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi vanhempien auktoriteettiaseman vähentyminen, yleinen kasvatusilmasto ja koulutuksen arvostus.

Opettajuuden osatekijät ovat sisällöltään ja painotuksiltaan aikansa ilmiöitä (Luukkainen 2005b, 18). Tämän tutkimuksen kohteena oleva laaja-alainen kahden aineen opettajuus on saanut alkunsa opettajankoulutuksessa 1990-luvun puolessa välissä sivuaineasetuksen myötä, kun kasvatustieteen maisterin tutkinnon minimilaajuuteen voitiin sisällyttää toinen opetettava aine. Kuitenkin vasta 2004 myös filosofian maisterin tutkinnon minimilaajuuteen sisällytetty toinen opetettava aine, uudistuneet opiskelijavalinnat sekä POM- opintojen ja toisaalta musiikin sivuaineen hakeminen heti opintojen alussa ovat vaikuttaneet laaja-alaisen opettajuuden syntymiseen. (Kosonen 2009, 443.)

Vaikka opettajuus ilmentääkin aikaansa, Luukkainen (2005a) näkee tiettyjen opettajuuden osatekijöiden olevan ajasta riippumattomia. Näitä ovat muun muassa ihmis-, oppimis-, ja tiedonkäsitely, sisällön hallinta, eettisyys, itsemääräämisoikeus, rooli yhteiskunnallisena toimijana ja välttämättömyys kehittää työtaitojaan. (Luukkainen 2005a, 18.)

Väljärven (2005) mielestä opettajuus nähdään Suomessa erityisenä tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijuutena. Opettajuus ei ole pelkkää tietosisältöjen välittämistä ja perustaitojen harjaannuttamista. Laine (2010) näkee opettajuuden suhteena oppilaisiin ja koulutusinstituution eri osapuoliin. Kun tätä suhdetta tutkitaan, saadaan hänen mukaansa selville kulloisenkin opettajuuden luonne. Laine (emt.) siis näkee opettajuuden rakentuvan vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. (Laine 2010, 29; Väljärvi 2005, 111–112.)

Vertanen (2002, 95) katsoo huomion kohteena olevan työnsä kautta kasvavan ja opettajuuttaan elämäkokemuksestaan ja persoonastaan rakentavan yksilön. Hän nimeääkin persoonallisuuden

opettajuuden keskeisimmäksi tekijäksi. Rasehorn (2009, 262) muistuttaa opettajan ammatin tässä suhteessa eroavan muista ammateista: kun yleensä ammatti määrittää keskeisesti yksilön minää, opettajalla ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen. Tutkimusten mukaan opettajaksi opiskelevat mainitsevatkin hyvän opettajan ominaisuutena osittain henkilökohtaisia luonteenpiirteitä, kuten tasapainoisuutta, innostuneisuutta, hyvää ulosantia jne. (ks esim. Saari 2002).

Opettaja voi menestyä ammatissaan huonosti, vaikka olisi kuinka laajasti koulutettu, jos hänen persoonansa ja luonteenpiirteensä eivät sovellu opettajan tehtävään. Vastaavasti opettajan persoonalla on suuri merkitys esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa. Opettajan työ onkin Luukkaisen (2004) mielestä intensiivistä ihmissuhdetyötä, jota tehdään vahvasti omalla persoonalla. Persoonallisuus on näin myös Luukkaisen (emt.) mukaan yksi opettajuuden rakentumisen keskeisin perusta. Toisaalta on muistettava, että opettajan toimintaan liittyvät myytit vahvistavat opettajuutta synnynäisenä ominaisuutena. (Luukkainen 2004, 317; ks. myös Huusko 1999, 40–42.)

Opettajan työ ei ole ainut näkökulma tarkastella opettajuutta. Luukkainen (2005a, 19) muistuttaa, että opettajuutta voidaan myös lähestyä tarkastelemalla opettajan ammatillista kehittymistä opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Muun muassa Korpinen (1993) ja Laine (2004) ovat tutkineet opettajuutta juuri tästä näkökulmasta. Heillä keskeisiä tutkimuksen kohteita ovat olleet opiskelijoiden ammatillinen minäkäsitys ja ammatillinen identiteetti. Myös Luukkainen (2004, 80) muistuttaa, että ammatillinen identiteetti voidaan nähdä opettajuuden rakentajana.

Luukkainen (2005a) painottaa, ettei yhtä yksioikoista opettajuuden representaatiota eli esitystä voi edes olla, vaan opettajuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset opettajat havainnoivat ja miten he käsitteitään konstruoivat. Opettajuus syntyy opettajan itse analysoidessa työnsä päämäärää ja siihen pääsemistä. Kaikki opettajuuden lopputulokset ovat näin yksilöllisiä, eikä kahta samanlaista opettajuutta olekaan. (Luukkainen 2004, 80; 2005a, 13, 20.)

Opettaja määrittää siis itse opettajuutensa. Tämän opettajuuden määrittelemisen ja sen analysoimisen on tarkoitus olla jatkossa yhteisöllistä toimintaa, jossa erilaiset osaamiset täydentävät ja rikastuttavat toisiaan. Ympäristön haasteiden ja vaatimusten tulkinta ja suhteuttaminen omaan pedagogiseen toimintaan on Luukkaisen (emt.) mielestä osa jokaisen opettajan ammattitaitoa. (Luukkainen 2005a, 13.)

Luukkainen (2005a) lisää vielä, että opettajuuden tarkasteluun vaikuttavat uudet oppimisympäristöt ja kumppanuudet, työyhteisöllisyys sekä muutosprosessien kohtaaminen. Opettajan työtä ei Rasehornin (2009) mielestä tarkastellakaan enää pelkästään yksilöllisenä prosessina, vaan

opettaja nähdään ennen muuta verkottuneena ja tulevaisuusorientoituneena toimijana. Opettajuutta voidaan siis tarkastella eri konteksteissa ja eri näkökulmista käsin. Joka tapauksessa näissä määrittelyksissä tulisi pyrkiä moni-ilmeisyyteen ja moniulotteisuuteen, koska opettajuus on sitä, miten opettajat kussakin tilanteessa havainnoivat ja käsitteitään konstruoivat. (Luukkainen 2004, 80; 2005a, 13–14, 19; Rasehorn 2009, 259, 281.)

2.2 Opettajuus professiona

Professionalismilla tarkoitetaan ammatin sisältämää vahvaa asiantuntijuutta. Opettajan ammatti on asiantuntija-ammatti ja sitä voidaan pitää näin ollen professiona. Yhteiskuntatieteissä professionalismilla viitataan arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin kuuluvat erikoistunut tietoperusta, paljon harkintavaltaa, usein auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä pyrkimys edistää enemmän yleistä hyvää kuin pyrkimys suoranaiseen taloudelliseen etuun. (Luukkainen 2005a, 27.)

Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä ammatteja sekä koulutuksen että kelpoisuuksien suhteen. Pätevyyskriteereitä kontrolloidaan tarkasti määrätyillä säädöksillä. Professioniin liittyy laaja yhteiskunnallinen vastuu ja yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tuottaminen. Professionaalisuutta korostaa usko erityisasiantuntemukseen eli opettajat katsovat ammatin sisältyvän sellaista ammatillista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Pitkä ja erikoistunut tiedeperustainen koulutus sekä vain oman alan asiantuntijoille avautuva käsitejärjestelmä vahvistavat professionaalisuutta. (Luukkainen 2005a, 29, 41.)

Opettajan professionaalisuuteen kuuluvat vastuullinen itsenäisyys sekä vahva eettiinen koodisto eli toimiminen oppilaan parhaaksi ja yhteiskunnan hyväksi. Ammattia kehitetään ja uudistetaan tutkimusten pohjalta itseohjautuvasti. Lisäksi opettajaprofession edustajat täydentävät melko suljetusti itse itseään eli opettajat valitsevat opettajankoulutuksen uudet opettajat, kouluttavat heidät ja pyrkivät olemaan vahvasti mukana myös opettajia virkoihin valittaessa. Professionalismi onkin ammattiryhmän pyrkimystä nähdä ja esittää oma työnsä ja asemansa sellaisena, kuin ammattikunta haluaisi sen itse nähdä. Koulutuksellisen erikoistumisen lisääminen ja koulutukseen pääsyn sisäinen kontrollointi sekä koulutustason parantaminen ovat keinoja pyrittäessä kohti vahvempaa professionaalisuutta. Yhteys tieteeseen ja korkeakoululaitokseen on tärkeää. (Luukkainen 2005a, 28–29, 41.)

Näin ollen katson tämänkin tutkimuksen kohteena olevan laaja-alaisen opettajuuden vahvistavan opettajan ammattia professiona. Se pyrkii koulutuksessa yhä enemmän laaja-alaisen, mutta silti myös erikoistuneemman ja vahvemman asiantuntijuuden suuntaan. Toisaalta laaja-alaisella opettajuudella pyritään myös eroon rajatuista opettajaprofessioista eli professioiden keskinäisestä kilpailusta aineen-, luokan- ja erityisopettajien välillä.

Opettajaprofessiota voidaankin Huhtasen (2002) mielestä tarkastella myös aineenopettaja-luokanopettaja -vastakkainasettelun kautta. Hänen mukaansa opettajaprofession voi jakaa specialisteihin (aineenopettajat) ja generalisteihin (luokanopettajat). Huhtanen (emt.) katsoo, että taistelu opettajaprofession sisällä on kiristynyt yhtenäisen perusopetuksen myötä. Vastakkainasettelu näkyy esimerkiksi keskinäisenä kilpailuna palkkatason oikeutuksesta suhteessa toisiin opettajaryhmiin. (Huhtanen 2002, 429–430.) Vastakkainasettelu tulee esiin myös Huuskon, Pietarisen, Pyhällön ja Soinin (2007) tutkimustuloksissa. Opettajat määrittivät opettajaryhmien erot ja eriarvoisuuden yhtenäisyyden rakentamisen esteeksi. Opettajat kokivat eroja muun muassa koulutuksessa, opetusjärjestelyissä, oppilaissa ja työsuhteen ehdoissa. Erojen ylläpito ja uusintaminen tapahtuivat konkreettisten arjen käytänteiden kautta. (Huusko ym. 2007, 116.)

Yhteiskunta arvostaa Suomessa edelleen opettajan ammattia. Näin opettajan professioon sisältyy sekä eriytynyt ammatillinen sisältöosaaminen että yhteiskunnallinen tehtävä ja eettinen työn perusta. (Luukkainen 2005a, 41–42.) Opettajan ammatin tunnustaminen suoritustason ammatista itsenäiseksi, korkean koulutustason professioksi on tapahtunut Meriläisen (1999, 26) mukaan vasta 1980-luvun loppupuolella. Luukkainen (2005a, 31) muistuttaa nykyään puhuttavan myös kollegiaalisesta professiosta, joka tarkoittaa sekä työskentelemistä erilaisten yhteisöjen kanssa ja heiltä oppimista että halua ja sitoutumista opetuksen ja koulun kehittämiseen.

Luukkainen (2005a) näkee opettajan ammatin vahvan professionaalisuuden jossain määrin myös kehittymisen esteenä. Eteenkin se on ongelma, jos ammattikuvat ovat kovin eriytyneet. Hän kysyykin, onko opettajan professionaalisuuden korostaminen estänyt muiden ammattiryhmien tulon kouluun eli lapsi lähetetään mielummin muualle ekspertin luo. Samoin voidaan kysyä, hiipuuko usko opettajan professioon, kun ulkopuoliset alkavat tarkastella koulun toimintaa ja vanhempien aktiivisuus lisääntyy. Ympäristön muuttuessa opettajuuden muutoksiin on osattava suhtautua ja vastata tarpeen mukaan. Muuten ne voivat muodostaa uhan opettajan ammattitaidolle. (Luukkainen 2005a, 40.)

Opettajan työn voidaan joka tapauksessa nähdä muuttuneen yhä enemmän professionaalisuuden suuntaan. Käsite 'uusi asiantuntijuus' (new professionalism) on tullut kuvaamaan tätä ilmiötä. Tutkijat käyttävät käsitettä uudenlaisesta, laaja-alaisemmasta opettajuudesta puhuttaessa. Uusi asiantuntijuus korostaa muun muassa tutkivaa otetta työhön, eettistä ammattilaisuutta sekä toimintaa kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja yhteiskunnassa. Profession jäsenet kokevat olevansa aktiivisesti vastuussa ammattinsa kehittamisestä. He näkevät ammattinsa ongelmia ja haasteita sisältävänä työnä, jota pyrkivät kehittämään. (Luukkainen 2005a, 35.) Uutta asiantuntijuutta ja sen sisältöjä käsittelemme luvussa 3.4.

2.3 Kvalifikaatio ja kompetenssi

Luukkaisen (2005a) mukaan keskeisiä ammattitaitoa kuvaavia käsitteitä ovat kvalifikaatio ja kompetenssi. Hän pitää kvalifikaatiota sinä tunnustettuna osaamisena, jolla työntekijä vastaa työn tai työnantajan haasteisiin. Opettajan kvalifikaatiovaatimukset nousevat arkityöstä ja ilmenevät osaamista määrittelevinä asioina, jotka on kirjattu esimerkiksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmiin, opettajakelpoisuuksia koskevaan asetukseen tai viranhakuilmoituksiin. Työn tekeminen ja kehittäminen vaativat tietynlaista osaamista ja nämä vaatimukset ovat kvalifikaatiovaatimuksia. (Luukkainen 2005a, 42.)

Kompetenssi puolestaan liittyy Luukkaisen (emt.) mielestä ammattitaitoon nimenomaan työntekijän näkökulmasta. Kompetenssi on tällöin todellinen ammatillinen osaaminen eli todellinen pätevyys, jolla vastataan työn asettamiin todellisen osaamisen vaatimuksiin ja se ilmenee käytännön toiminnoissa. Tästä seuraa, että henkilö voi olla pätevä eli kompetentti tekemään jotakin asiaa, vaikkei hänellä olekaan virallista tutkintoa tai osaamista ei ole muulla tavalla tunnustettu ts. kvalifioitu. Vastaavasti työntekijä saattaa olla teknisesti kvalifioitunut, muttei menesty työnantajan edellyttämässä työssä. (Luukkainen 2005a, 43.)

Onkin mielenkiintoinen kysymys opettajankoulutuksen kannalta, mikä on sen tuottaman muodollisen pätevyyden ja todellisen osaamisen suhde. Toisin sanoen kuinka merkittäviä koulutuksen aikana saadut kompetenssit ja taidot ovat työelämässä. Tämä tulee näkyväksi vasta siinä vaiheessa, kun opettaja siirtyy työelämään. Luukkainen (2002, 49–50) muistuttaa, että opettajankoulu-

tuksen ja ammatillisen kehittymisen tulee tukea oikeanlaisten kompetenssien kehittymistä. Leino (1996, 78–79) lisää kuitenkin, että työkokemus on merkittävä tekijä kompetenssin kehityksessä.

Noddings (1999) liittyy kompetenssiin tilannesidonnaisuuden. Tällöin tietyn taidon tarve ja osaaminen liittyvät tiettyyn ympäristöön. Kompetenssin liittäminen pelkästään opetettavan sisällön hallintaan ei riitä. Opettaja voi esimerkiksi hallita sisällön, mutta ei opettamista. Opettaja voi olla myös kompetentti opettamaan tietyn asian jollekin oppilasryhmälle tai ikäluokalle, mutta ei toiselle. (Noddings 1999, 210–211.)

Ruohotie (2002a) puhuu kompetenssin tilannesidonnaisuuden lisäksi myös kompetenssin universaaliista luonteesta. Hänen mukaansa kvalifikaatiot ja kompetenssit voivat olla joko hyvin yleisiä, tehtävästä toiseen siirryttäessä käyttökelpoisia tai tapauskohtaisia spesifejä taitoja, joiden siirtovaikutus on heikompi. Toisaalta mitä yleisemmästä kvalifikaatiosta tai kompetenssista on kyse, sitä vähemmän siitä on apua tehtäväkohtaisessa ratkaisemisessa. Mitä lähemmäksi mennään jonkin tietyn työn erityisiä kompetensseja, sitä vaikeampi niitä on siirtää muualle. Olennaiseksi nousevatkin Ruohotien mielestä sellaiset kompetenssit, jotka edistäisivät tietyn työn tekemistä, mutta auttaisivat myös todennäköisissä työpaikan tai -tehtävän muutoksissa pääsemään mahdollisimman nopeasti käsiksi uusiin kuvioihin. (Ruohotie 2002a, 18–19.)

Ruohotie (2002a) puhuu lisäksi metakompetenssista, joka tarkoittaa ihmisen kykyä arvioida kompetenssien soveltuvuutta, käyttöä ja opittavuutta. Varsinaisesti metakompetenssi kehittyy työn tuoman kokemuksen kautta. Perusedellytyksenä on, että ihminen kykenee itse tarkkailemaan omia kognitiivisia prosessejaan ja tuloksiaan. Ruohotien sanoin ”metakognitiivinen kompetenssi on itsensä perinpohjaista tuntemista oppijana, tietäjänä ja toimijana” (Ruohotie 2002a, 31).

Kompetensseja ja kvalifikaatioita on määritelty ja luokiteltu tutkimuksissa useilla tavoilla. Osa näistä määrittelyistä ja luokituksista on päällekkäisiä ja lisäksi osa tutkijoista ei tee selvää eroa kompetenssin ja kvalifikaation välille. Esimerkiksi Ellström (1994, 19) sanoo, ettei käsitteellä kompetenssi ole yhtä ainoaa merkitystä vaan se sisältää joukon toisilleen sukua olevia merkityksiä. Tällöin kvalifikaatiota, ammattitaitoa ja pätevyyttä voidaan pitää myös kompetenssin synonyymeina. Yhteenvedon voidaan todeta, että opettaja vastaa asiantuntijuudellaan ja kompetenssillaan opettajuuden vaatimuksiin ja haasteisiin (Luukkainen 2005, 19).

Kuten edellä esitetystä opettajuuden määritelmästä voi todeta, opettajuus on todellakin monen osatekijän summa. Komonen (2008, 25) näkee opettajuuden määrittelyn olevan yksiselitteisesti, kattavasti ja tiiviisti mahdotonta. Luukkainen (2004, 80) muistuttaa, että ainoan, ehdottoman ja ob-

jektiivisen opettajuuden sijaan tulisi rakentaa kompleksinen, moni-ilmeinen ja moniulotteinen opettajuus, jossa eettinen ulottuvuus eli toimiminen oppilaan ja yhteiskunnan parhaaksi, on keskeisessä asemassa. Opettajuutta tutkittaessa keskeistä onkin näkökulma, josta opettajuutta haluaa tarkastella.

2.4 Ammatillinen minäkäsitys

Luopajarvi (1993, 166) muistuttaa, että opettajan ammatillista minäkäsitystä tulisi tarkastella silloin, kun tutkitaan yksilön käsitystä itsestään opettajana. Myös muun muassa Korpinen (1983, 1987, 1993) Aho (1988, 1998) ja Ruismäki (1991) ovat tutkineet opettajien ja opettajaopiskelijoiden ammatillista minäkäsitystä ja painottavat sen olevan yksi opettajuutta keskeisesti muovaava tekijä. Ammatillinen minäkäsitys määrittää, millaiseksi ihminen kokee itsensä omassa ammatissaan: miten hän uskoo selviytyvänsä, mihin hän uskoo pystyvänsä ja mihin hän pyrkii ammatissaan. Se heijastuu yksilön käyttäytymisessä, valinnoissa ja päätöksissä, joita hän tekee jatkuvasti. (Korpinen 1993, 141–142.)

Tulamon (1993, 13) mukaan minään liittyvät käsitteet ovat päällekkäisiä ja niitä leimaa epämääräisyys sekä määrittelemättömyys, mikä vaikeuttaa muun muassa tutkimusten vertailua ja terminologian jäsentämistä. Myös Rosenberg (1979, 5) ja Burns (1982, 26) viittaavat käsitteiden monimutkaisuuteen ja niiden vaikeaan tutkimiseen: käsitteiden käyttö ei ole ollut johdonmukaista eri tutkijoiden välillä ja eri tutkimustapoja on ollut yhtä paljon kuin tutkijoitakin.

Vuorinen (1998) perustelee käsitteiden vaikeaselkoisuutta sillä, että vaikka ihmisellä on pysyvä kokemus minuudestaan sekä jäsentyneitä tahtomis- ja aikomiselämyksiä, oman minänsä ihminen tavoittaa usein vain lyhyinä välähdyksinä. Esimerkiksi kun ihminen ajattelee, ajatukset nousevat mieleen ilman kosketusta siihen prosessiin, joka synnytti nuo ajatukset. (Vuorinen 1998, 48.) Mitään yksiselitteistä ja mitattavissa olevaa minää ei ole. Se on psykologian käyttöön luotu käsite, jonka avulla yritetään kuvata ihmisen kokemusta ja selittää hänen toimintaansa ja tekemiään päätöksiä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 97–98.)

Minä on Tulamon (1993) mielestä kokonaisuus, joka muodostuu kulloisessakin elämänvaiheessa olevista ominaisuuksista ja mahdollisuuksista. Minä kattaa hänen mukaansa sekä tiedostetun että tiedostamattoman alueen. Minään sisältyy siis kaikki se, mikä olisi ihmiselle mahdollista, mikäli

hänen minäkäsityksensä ei rajoittaisi näitä mahdollisuuksia. (Tulamo 1993, 15.) Snygg ja Combs (1949, 123) muistuttavat, että todellinen minä (real self) on arvoitus, koska sitä ei voi tarkasti observervoida.

Minä ja minuus rakentuvat ihmissuhdekokemusten varassa. Ihmissuhdekokemukset tarjoavat kuitenkin vain aineksia niille elämyksille, joista yksilö rakentaa minuutensa. Vuorinen (1998, 56) painottaa, että ”minä syntyy yksilön omasta aktiivisesta pyrkimyksestä sisäiseen eheytymiseen ja on siis tämän pyrkimyksen tuote”. Ihmisen minä on siis olemukseltaan prosessi. Se tuottaa itse itsensä eikä pelkisty psyykeen kohdistuvien ulkoisten tekijöiden vaikutuksiksi. Kielteisiä kokemuksia ei tavallisesti sisällytetä minuuteen ennen kuin niiden loukkaavin aines on psyykkisesti työstetty ja siten torjuttu. (Vuorinen 1998, 49, 51–53, 56.)

Minäkäsitys on Rosenbergin (1978, 7) sanoin ihmisen ajatusten ja tunteiden kokonaisuus, jotka hän liittää itseensä. Aho (1996, 9) on Rosenbergin kanssa samaa mieltä. Hän sanoo minäkäsityksessä yhdistyvän sekä ihmisen tiedot itsestään (kognitiivinen puoli) että ihmisen affektiivinen ja arvioiva suhtautuminen itseensä.

Burns (1982) ja Tulamo (1993) puhuvat yleisestä minäkäsityksestä, jolla tarkoitetaan yksilön tietoista kokonaisnäkemystä ja subjektiivista käsitystä itsestään, omista ominaisuuksistaan, toiminnastaan ja mahdollisuuksistaan. Yleinen minäkäsitys syntyy yksilön kokemusten pohjalta. Se koostuu useista minäkäsityksistä, joita ovat esimerkiksi musiikillinen minäkätys ja ammatillinen minäkäsitys. Nämä minäkäsitykset ovat puolestaan yksiön käsityksiä itsestään jollakin yleisen minäkäsityksen alueella. Myös Korpisen (1987) tutkimustulokset vahvistavat olettamuksia minäkäsityksen monitasoisesta ja hierarkkisesta rakenteesta. Yleisminä on siis ”pohjarakennelma”, josta ammatillinen minäkäsitys on eriytynyt selvästi omaksi alueekseen. (Burns 1982, 24–25; Korpinen 1987, 367–370; Tulamo 1993, 15.)

Aho (1996) pitää minäkäsitystä persoonallisuuden ytimenä, sen keskeisimpänä alueena. Minäkäsitys määrää ihmisen käyttäytymistä, sillä ihminen toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään, mutta ei sen mukaan, millaiset hänen oikeat ominaisuutensa tai kykynsä ovat. Minäkäsitys määrää tiedon valinnan kautta sen, mitä ihminen oppii. Yksilö tulkitsee maailmaa minäkäsityksen kautta ja se määrää ihmisen odotuksia. (Aho 1996, 10–12.) Ruismäki (1991, 51) viittaa Häyrysen (1984) tutkimukseen muistuttaessaan, että yksilön minäkäsityksellä on todettu olevan keskeinen asema yksilön suuntautumisessa opintouralle.

Minäkuva eli yksilön kuvaus itsestään sekä itsetunto eli yksilön arvio itsestään ovat Burns (1982, 26) mukaan osa minäkäsitystä. Ruohotie (1998) yhtyy Burns näkemykseen minäkäsityksen monitahoisuudesta. Hänen mielestään minäkäsitys on ”monidimensionaalinen konstruktio”, joka koostuu itseä koskevista tiedoista eli itsetuntemuksesta sekä omien kykyjen, toimintojen ja tuotosten arvon määrittämisestä. Minäkäsityksen alle kuuluvat myös itseluottamus, oman itsensä arvostus sekä pätevyyden tunnustaminen. (Ruohotie 1998, 144.)

Ammatillinen minäkäsitys on Korpisen (1987) mukaan yksilön muodostama kuva siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävässä. Näin omaksutaan ammattirooli ja siihen sisältyvät ammatillinen itsearvostus, laaja-alainen yhteistyö sekä kasvattajanrooli. Hänen mukaansa itsearvostus liittyy ihanneminiin. Ihannemini on käsitys siitä, missä määrin yksilön ominaisuudet vastaavat hänen itsensä tavoitteeksi asettamiaan hyvän opettajan ominaisuuksia. (Korpinen 1987, 367, 368.)

Korpinen (1987) liittää arvot osaksi ammatillista minäkäsitystä. (ks. myös Ruismäki 1991; Tulamo 1993, 126). Hänen mukaansa keskeisiä prosesseja ihanneminiin rakentumisessa ovat arvojen valinta, sisäistäminen ja integroituminen minäsystemiin sekä motivoituminen toimimaan sisäistettyjen arvojen suuntaan. Henkilökohtaiset arvot toimivat myös kriteetinä itsearviointissa. Suoriutuminen yksilölle tärkeillä arvoalueilla vaikuttaakin eniten hänen itsearvostukseensa. (Korpinen 1987, 193–200.)

Korpisen (1987) mukaan opettajaksi opiskelevien ammatillinen minäkäsitys muodostuu koulutuksen kuluessa. Ammatilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat opiskelijan yksilölliset ominaisuudet, aikaisemmat kokemukset, koulutuksen aikana hankitut kokemukset sekä palaute, jonka opiskelija on saanut hänelle merkityksellisessä opintojen vaiheessa hänelle tärkeiltä henkilöiltä. Ruismäen (1991) mielestä minäkäsityksen ja ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen liittyy kiinteästi oppimiseen. Samalla kun opiskelija oppii esimerkiksi soittamaan jotakin instrumenttia, hän oppii jotain myös itsestä soittajana: millainen olen, mitä osaan, mihin pystyn. (Korpinen 1987, 368; Ruismäki 1991, 49.)

Yksilöllisestä oppimisen prosessista huolimatta ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Siihen vaikuttavat opiskelutoverit, opettajankouluttajat ja kollegat. Ammatillinen minäkäsitys muovautuu läpi elämän ja heijastuu yksilön käyttäytymisessä ja valinnoissa. (Korpinen 1993, 142.)

2.4.1 Burns'n minäkäsitysmalli

Burns (1982) on tutkinut minäkäsitystä fenomenologisesta näkökulmasta. Hän määrittelee edellä esitettyjen tutkijoiden näkemysten mukaisesti minäkäsityksen ihmisen muodostamaksi yksilölliseksi, dynaamiseksi ja arvioivaksi käsitykseksi itsestään. Ihminen tekee ympäristöstään havaintoja eri tilanteissa, joiden mukaan minäkäsitys muovautuu. Minäkäsitys taas ohjaa yksilön toimintaa. Havainnot, joita ihminen ympäristöstään tekee, ovat rajoittuneita ja liittyvät hänen motiiveihinsa, päämääriinsä, asenteisiinsa ja puolustusmekanismeihinsa. (Burns 1982, 19, 20.)

Burns (1982) tarkastelee minäkäsitystä hierarkkisen rakenteena. Mallissa yleinen minäkäsitys on yläkäsitteenä. Se kertoo, kuinka ihminen ylipäättään kokee ja näkee itsensä. Yleinen minäkäsitys on siis ihmisen kokonaiskäsitys itsestään. Jamesin (1890) jaottelun mukaisesti Burns (1982) jakaa yleisen minäkäsityksen kokevaan minään sekä koettuun minään. Kokeva minä on aktiivinen kokemisen prosessi kun taas koetulla minällä tarkoitetaan kokemisen sisältöä tai kohdetta. Nämä kaksi ovat käsitteellisesti erotettavia, mutta käytännössä niitä on mahdoton erottaa. Ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Burns 1982, 15, 25.) Rosenberg (1979) puhuu minän tarkastelemisesta joko subjektina tai objektina: minä on samaan aikaan sekä toimija että kohde hänen omille ajatuksilleen ja tunteilleen. Minäkäsityksestä puhuttaessa ihmiseen viitataan hänen mukaansa nimenomaan objektina. (Rosenberg 1979, 6,7.)

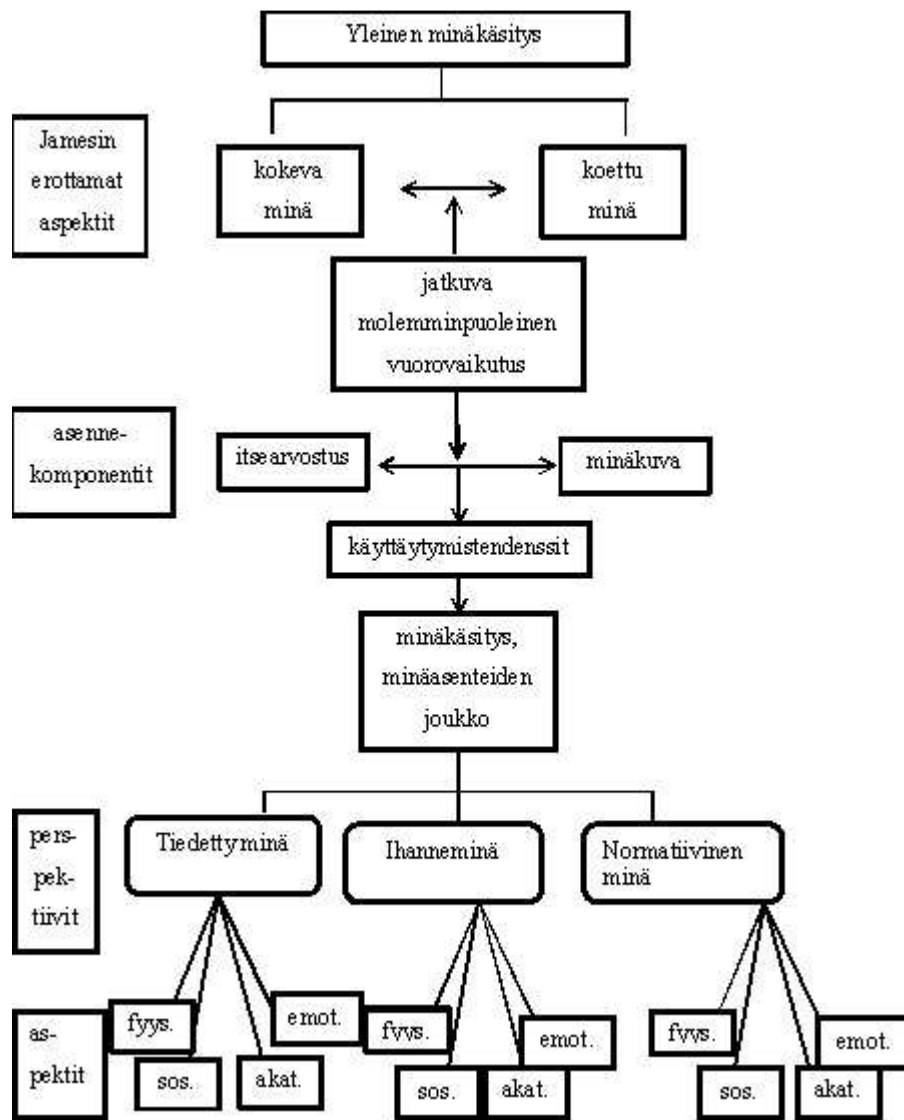
Sekä Rosenberg (1979) että Burns (1982) jakavat minäkäsityksen kolmeen alueeseen. Burns'n (1982, 25) mukaan yleisen minäkäsityksen voidaan nähdä olevan joukko itseen kohdistuvia asenteita ja mielikuvia. Nämä asenteet jakautuvat hänen mukaansa:

1. *Tiedettyyn minään* eli yksilön käsitykseen kyvyistään ja asemastaan: millainen yksilö ajattelee olevansa.
2. *Ihanneminään*: millainen yksilö toivoo olevansa tai haluaisi olla.
3. *Normatiiviseen minään* tai minään suhteessa muihin: kuinka yksilö uskoo muiden havaitsevan hänet.

Se, kuinka yksilö uskoo muiden havaitsevan hänet (normatiivinen minä) vaikuttaa voimakkaasti tiedettyyn minään: yksilö saa ympäristöltään vihjeitä, jotka muokkaavat hänen uskomusaan muiden mielipiteistä ja nämä uskomukset taas vaikuttavat yksilön uskoon omista kyvyistään. Ihanneminä

taas on joukko yksilön omia tulkintoja ja toiveita siitä, millainen hänen tulisi olla. Ihanneminä voi olla kaukana todellisuudesta jopa niin paljon, että sen saavuttamattomuus tuottaa epätoivon tunteen. Näin minäkäsityksen eri ulottuvuudet vaikuttavat toisiinsa jatkuvasti. (Burns 1982, 25.)

Burns (1982, 24) jakaa edelleen jokaisen asenteen neljään eri ulottuvuuteen, joita ovat fyysinen, sosiaalinen, akateeminen sekä emotionaalinen ulottuvuus. Hän ei lähde kuitenkaan tarkemmin avaamaan näiden ulottuvuuksien merkitystä eivätkä ne ole myöskään tämän tutkimuksen kannalta olennaisia ulottuvuuksia. Alla olen kuvannut Burns'n (1982, 24) minäkäsitysmallin Tulamon (1993, 37) suomennoksena (Kuvio 1).



KUVIO 1. Minäkäsityksen rakenne (Burns 1982, 24, suom. Tulamo 1993.)

Edellä esitetty Burns (1982) minäkäsitys malli on varsinkin suomalaisissa musiikillista minäkäsitystä koskevissa tutkimuksissa paljon käytetty malli. Sitä ovat soveltaneet muun muassa Tulamo (1993) tutkiessaan oppilaiden musiikillista minäkäsitystä sekä Tereska (2003) tutkiessaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä. Syitä mallin käyttökelpoisuudelle ovat todennäköisesti mallin selkeys ja monipuolisuus. Tulamon tutkimus on ollut myös yksi suomalaisen minäkäsitystutkimuksen perusteoksia musiikin alalla, mikä on saattanut vaikuttaa mallin laajempaan soveltamiseen suomalaisessa tutkimuksessa. (Tereska 2003, 11, 13–15.)

Vesioja (2006) muistuttaa, että minäkäsityksen kuvaamista ”laatikkomallina” on myös kritisoitu. Arvostelijoiden mukaan tällaiset mallit saattavat johtaa sekä käsitteen rajaamiseen erehdyttävällä tavalla että virhepäätelmiin käsitteiden liittymisestä toisiinsa. Yritys kategorisoida käyttäytymisilmiöitä sisältää myös Ruismäen (1991, 50) mielestä riskin yksinkertaistamiseen. Vesioja (2006) huomauttaa lisäksi joidenkin tutkijoiden esittävän näkemyksiä siitä, ettei minäkäsityksen eri ulottuvuuksia pitäisi tarkastella toisistaan erillisinä, vaan sen mukaan hahmottuvina rakenteina, mistä näkökulmasta asiaa katsotaan. (Vesioja 2006, 92–93.)

2.4.2 Ammatillinen identiteetti

Ammatillisen minän tutkimusperinteessä puhutaan myös ammatillisesta identiteetistä (ks. esim. Eteläpelto 2013; Laine 2004). Osa tutkijoista käyttää ammatillisesta identiteetistä puhuessaan päällekkäisiä käsitteitä ammatillisen minäkäsityksen kanssa eikä tee identiteetin ja minäkäsityksen välille juuri eroa. Esimerkiksi Lauriala (2004, 22) jakaa ammatillisen identiteetin samoihin ulottuvuuksiin kuin Burns (1982, 24) ammatillisen minäkäsityksen. Näitä ovat aktuaali-, ideaali- ja normi-identiteetti. Lauriala (emt.) määrittelee myös ammatillisen identiteetin olevan tietyllä hetkellä oleva käsitys itsestä opettajana, joka on sama kuin aiemmin esittämäni Korpisen (1993) määritelmä ammatillisesta minäkäsityksestä.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) ehdottavat ammatillisen identiteetin määritelmäksi elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Siihen sisältyvät seuraavat kysymykset: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatillisen identiteetin alle kuu-

luvut myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.) Näin Eteläpellon ja Vähäsantanenkin (emt.) määritelmä on lähellä ammatillisen minäkäsityksen määritelmää.

Ammatillinen identiteetti voidaan nähdä myös kysymyksenä siitä, kuka minä pohjimmiltani olen. Identiteetin kehitys merkitseekin Rönholmin (1999) mukaan psykologisesti minäkäsityksen muodostumista ja sen sisäistymistä. Yksilö siis luo kuvaa itsestään, mitä hän perimmältään on. Tämä ydinkokemus säilyy samana, vaikka tajunnan sisälöt vaihtelevat. (Rönholm 1999, 28.) Wileniuksen (1999, 24) mielestä ihmisen identiteetti on pysyvä samuus. Myös Silkelä (1999, 41) on samaa mieltä. Hänen mukaansa identiteetti ja minuus tarkoittavat suhteellisen pysyvää tapaa kokea itsensä, elämänarvonsa ja tavoitteensa suhteessa yhteiskuntaan.

Rosenberg (1979) puhuu myös sosiaalisesta identiteetistä. Sosiaalinen luokittelu on syvällä ihmisessä ja on tärkeä osa sitä, miksi ihminen kokee itsensä. Yhteiskunta rakentaa sosiaalisia rooliodotuksia, jotka ohjaavat ihmisen käyttäytymistä. Nämä roolimallit toimivat asioina, joihin ihminen vertaa itseään ja määrittää näin henkilökohtaisen arvonsa suhteessa roolimalleihin, esimerkiksi olenko hyvä opettaja. Ihminen myös pyrkii muuttamaan käytöstään hyväksytyjen piirteiden mukaiseksi. Roolimallien piirteet toimivat itsearviointin mittoina ja vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten yksilö kokee ja arvioi itsensä. (Rosenberg 1979, 12–14.)

Rosenberg (1979) huomauttaa, että sosiaalinen identiteetti ja ihmisen todelliset ominaisuudet saattavat erota toisistaan olennaisesti. Sosiaalinen identiteetti voi olla ulkoinen minä ja ominaisuudet todellinen minä. Sosiaalinen identiteetti on usein ihmiselle varma asia, mutta hän ei ole aina varma ominaisuuksistaan. Tutkittavieni kohdalla tämä voisi tarkoittaa sitä, että he tuntevat olevansa sosiaaliselta ammattiidentiteetiltään kaksoiskelpoisia luokanopettajia, mutta eivät tarkasti tiedä, mitkä ovat heidän vahvuutensa opettajana. Identiteetti on siis Rosenbergin mukaan määritellympi ja muuttumattomampi osa minäkäsitystä kuin ominaisuudet. (Rosenberg 1979, 16.)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) määrittelevät Rosenbergin (1979) tavoin ihmisen identiteetin henkilökohtaiseksi kokemukseksi hänen suhteestaan muuhun sosiaaliseen yhteisöön, erilaisiin kulttuurisiin malleihin ja niitä määritteleviin periaatteisiin, uskomuksiin ja sosiaalisiin käytänteisiin. Identiteetti kehittyy pitkällä aikavälillä sosiaalisiin yhteisöihin osallistumisen ja yhteisöjen muodostumisen kautta. Sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi myös kulttuuriin liittyvät tarinat ja kertomukset säätelevät identiteetin rakentumista. (Hakkarainen ym. 2004, 227–228.) Ruohotie

(1998, 97) kuitenkin huomauttaa opettajaopiskelijoiden identiteetin kehittyvän enemmän heidän oman pätevyytensä ja taitojensa ympärille kuin samastumisena tiettyyn tehtävään tai työpaikkaan.

Ruismäki (1991) muistuttaa voimakkaan ammatti-identiteetin edellytysten olevan korkeatasoinen koulutus sekä sen aikaansaama vankka ammattipätevyys ja ammatillinen itsekunnioitus. Laineen (2004) mukaan ammatillisen identiteetin ja minäkäsityksen kehittymisen kannalta on tärkeää ammatillinen tietämys. Opettaja kokee työssä tietyt asiat merkittäviksi ja kasvattaa niihin tietämystään. Ruohotien (2002b) mielestä ammatti-identiteetiltään vahvat yksilöt tarkkailevat kiinnostukseensa ja kykyjään ja selkiyttävät näin omat tavoitteensa ja elämäntyyliinsä. Tällaiset omaa uraansa hallitsevat ihmiset reagoivat itsessä tapahtuviin muutoksiin joustavasti ja ovat valmiita ottamaan uudet roolit ja vastuut elämäntyyliinsä. (Laine 2004, 52; Ruismäki 1991, 50; Ruohotie 2002b, 212.)

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) kysyvät, kuka tarvitsee tai mihin enää tarvitaan ammatillista identiteettiä. Työn vaatimuksina korostetaan vahvalle ammatti-identiteetille vastakkaisia seikkoja, kuten yliammatillisia kompetensseja, moniammatillisuutta, jaettua asiantuntijuutta, ammatillisten rajojen ylityksiä, ammatillista liikkuvuutta ja aktiivista toimijuutta sekä jatkuvaa uuden oppimista. Vahva ammatti-identiteetti olisi näin ollen rasite ammatin vaihtamisessa ja jatkuvassa oppimisessa. Samaiset tutkijat katsovat käytännön kuitenkin osoittavan ammatillisen identiteetin tärkeyden. Työntekijältä vaaditaan oman osaamisen tunnustamista, näkyväksi tekemistä sekä markkinointia. Jotta näin voitaisiin toimia, tarvitaan tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä ja osaamisesta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26–27.) Näin voidaan todeta mielestäni myös laaja-alaisen opettajuuden kohdalla.

3 LAAJA-ALAISTA OPETTAJUUTTA ETSIMÄSSÄ

3.1 Laaja-alainen opettajakelpoisuus

Valtioneuvoston asetuksessa 986/1998 säädetään opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Niitä on täydennetty vuonna 2005 tutkinnonuudistuksen myötä, jotta vanhat ja uudet opintokokonaisuudet olisivat vertailukelpoisia keskenään. Aiemmin tutkinnot suoritettiin opintoviikkoina ja vuodesta 2005 lähtien opintopisteinä. Nykyisen tutkintosäännön mukaan koulutus on kaksiportainen. Se koostuu kolmivuotisesta kandidaatin tutkinnosta ja kaksivuotisesta maisterin tutkinnosta. Kandidaatin tutkinto on mahdollista suorittaa enintään yksi vuosi ja maisterin tutkinto enintään kaksi vuotta sen tavoiteaikaa pidemmässä ajassa. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2010, 21.)

Luokanopettajaksi kelpoinen henkilö on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, vähintään 60 opintopisteen peruskoulussa tai perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista opinnoista käytän tässä tutkimuksessa nimitystä POM-opinnot. Ne antavat ammatillisia valmiuksia perusopetuksen vuosiluokilla 1. – 6. opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien, kuten matematiikan, äidinkielen ja historian monitieteelliseen opettamiseen. Opintoihin sisältyvät myös osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisuuden näkökulmat. Luokanopettajan kelpoisuus on myös henkilöllä, jolla on kelpoisuus antaa aineenopetusta perusopetuksessa ja joka on suorittanut POM-opinnot sivuaineena. (Asetus 865/2005 4§; Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2010, 183.)

Aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon ja jokaisessa aineessa, jota hän opettaa, vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot. Ne koostuvat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnoista ja aineopinnoista. Oppiaineena tämän tutkimuksen haastateltavilla on musiikki. Lisäksi kelpoisella aineenopettajalla tulee olla vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot, jotka antavat yleisen opettajakelpoisuuden. (Asetus 865/2005 5§.)

Lukiossa aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon sekä yhdessä opetettavassa aineessa aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot. Niihin kuuluvat perus- ja aineopinnot sekä syventävät opinnot tutkinnon pääaineessa tai siihen rinnastettavassa kokonaisuudessa. Näiden opintojen tulee olla laajuudeltaan vähintään 120 opintopistettä. Muissa opetettavissa aineissa riittävät aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen 60 opintopisteen laajuiset opinnot, jotka ovat perus- ja aineopinnot yliopiston oppiaineessa tai siihen rinnastettavassa kokonaisuudessa. Lisäksi heillä tulee olla niin ikään vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. (Asetus 865/2005 10§.)

Jyväskylän yliopisto määrittelee tämän lisäksi aineenopettajankelpoisuuden antavia opinto-kokonaisuuksia ainekohtaisesti, sillä monet peruskoulun ja lukion oppiaineet, kuten historia ja yhteiskuntaoppi sekä äidinkieli ja kirjallisuus ovat useamman tieteenalan yhdistelmiä. Kaikkien tutkintojen täytyy kuitenkin sisältää opettajan pedagogiset aineopinnot. Musiikkikin kuuluu sivuaineena näihin poikkeuksiin. Musiikkikasvatuksen sivuaineeseen kuuluvat perus- ja aineopinnot, laajuudeltaan 70–90 opintopistettä, ovat hieman laajemmat mitä toisen opetettavan aineen kelpoisuuteen useimmiten vaaditaan. Musiikin sivuaineopiskelija voi halutessaan jatkaa opinto-oikeutta anomalla musiikkikasvatuksen syventäviin opintoihin ja tehdä sivututkielman tai luokanopettajapäätaineisena pro gradu -tutkielman, joka käsittää sekä kasvatustieteiden että filosofian maisterin tutkinnon. Tällöin aineenopettajan kelpoisuus koskee myös lukion ensimmäisen aineen opettajan virkoja. (Musiikkikasvatus sivuaineena 2013.)

Suomalaista koulutusta on viime vuosikymmeninä viety eteenpäin strategisesti opettajan laaja-alaista kelpoisuutta kohti. Uudistuksia tehtäessä opettajan työ on nähty vaativaksi asiantuntija-tehtäväksi, joka edellyttää laajoja opintoja. Samalla työhön on liitetty selvä tutkimusorientoituneisuus. Tämä kehitys on Niemen (2005) mukaan nykyisin tavoiteltua muuallakin Euroopassa. (Niemi 2005, 187, 214.)

Laaja-alainen opettajakelpoisuus juontaa juurensa 1980-luvun lopulle, jolloin opettajan-koulutuksessa alettiin puhua laaja-alaisesta opettajuudesta. Vuoden 1995 tutkintoasetus toi yhteiset opettajan pedagogiset opinnot osaksi kaikkea opettajan koulutusta. Ne antoivat opettajankelpoisuuden yhdessä oman pääaineen kanssa kaikkiin opettajan tehtäviin. (Niemi 2005, 196.)

Laaja-alaisesta opettajakelpoisuudesta puhuttaessa viitataan usein kaksoiskelpoiseen opettajaan. Kaksoiskelpoisella opettajalla tarkoitan tässä tutkimuksessa opettajaa, jolla on kelpoisuus toi-

mia sekä luokanopettajana alakoulussa että aineenopettajana yläkoulussa ja (lukiossa). Perusopetuksen opettajankelpoisuus on kaksoiskelpoista opettajuutta lähellä oleva käsite. Sillä tarkoitetaan opettajaa, joka voi toimia alaluokilla kaikkien aineiden opettajana, luokanopettajana ja myös koko perusopetuksen ajan yhden aineen opettajana (Meri 2005, 253). Opettajan kelpoisuus ei tällöin koske lukio-opetusta.

Laaja-alainen kelpoisuus voidaan lisäksi nähdä laajempaan kuin pelkästään kahden eri opettajantehtävän kelpoisuutena. Penttinen ja Kyyrönen (2005, 309) määrittelevät laaja-alaisen kelpoisuuden opettajankoulutuksen antamaksi pätevyudeksi opettaa eri koulumuodoissa perusopetuksen alimmilta luokilta aina ammatilliseen koulutukseen asti. Tutkimuksessani käytän käsitteitä laaja-alainen kelpoisuus ja kaksoiskelpoisuus toistensa synonyymeinä, koska kaikki tämän tutkimuksen haastateltavat ovat kaksoiskelpoisia luokanopettaja-musiikinopettajaopiskelijoita.

Sekä aineen- että luokanopettajakoulutusta yhdistävät opettajan pedagogiset opinnot, jotka antavat laaja-alaisen opettajankelpoisuuden (Meri 2005, 254). Opettajan pedagogiset opinnot muodostuvat didaktisesti suuntautuneista kasvatustieteen opinnoista. Opintoihin sisältyy ohjattua harjoittelua kouluissa ja oppilaitoksissa. Kelpoisuus tiettyihin opettajan tehtäviin määräytyy maisterintutkintoon sisältyvien yleissivistävässä koulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, aikuiskoulutuksen tehtävissä tai vapaan sivistystyön parissa opetettavien aineiden mukaan. (Kaivola 2005, 267–268.)

3.2 Kouluttautuminen laaja-alaiseksi opettajaksi

3.2.1 Kaksoiskelpoinen opettajankoulutus Suomessa

Bolognan prosessin myötä toteutunut yliopistojen tutkintouudistus on saanut yliopistojen tiedekunnat kehittämään koulutusohjelmiaan (ks. Jakku-Sihvonen 2005b). Kaksoiskelpoisten opettajien koulutus onkin lisääntynyt jatkuvasti 2000-luvulla. Luokanopettajaopiskelijat ovat voineet jo kauan sisällyttää toisen opetettavan aineen maisterin tutkintoon. Samoin aineenopettajaopiskelijat ovat voineet ainakin teoriassa hakea sivuaineeksi peruskoulussa opetettavia monialaisia opintoja, joilla he

ovat saaneet myös luokanopettajapätevyyden. POM-opinnot eivät kuitenkaan ole mahtuneet ennen vuotta 2004 filosofian maisterintutkintoon ja niitä on ollut hyvin vaikea saada sivuaineeksi.

Vuodesta 2004 lähtien yliopistot alkoivat ottaa opiskelijoita koulutukseen suoravalinnalla eli opiskelija aloittaa sekä luokanopettaja- että aineenopettajaopinnot yhtäaikaan. Lisäksi POM-opinnot on sisällytetty aineenopettajatutkinnon sisälle. Opinnot tukevat näin paremmin toisiaan ja sekä ainelaitosten opintojen että POM-opintojen ottaminen sivuaineeksi on helpottunut.

Kosonen (2009) painottaa, että laaja-alaisen opettajakelpoisuuden mahdollistava opetus-suunnitelma on ollut suuri pedagoginen askel Jyväskylän yliopistossa. Liikunta ja musiikki ovat oppiaineina olleet opettajankoulutuksen kehittämisessä tienraivaajina siinä, miten opiskelijan opettajuus ja asiantuntijuus kehittyi koko opiskelun ajan. Opetushallituksen raportissa (2007) todetaan, että suoravalinta ja kaksoiskelpoisuuden antava koulutus on osoittautunut opiskelijoita motivoivaksi ja tehokkaaksi. Samoin Kosonen (2009) huomauttaa laaja-alaisen koulutuksen vaikuttaneen opiskelijoiden työllistymiseen ja työssä jaksamiseen positiivisesti. (Kosonen 2009, 443, 446; Opettajankoulutus 2020 2007, 17.)

Saman tutkinnon sisällä opiskeltavan kahden aineen opettajankoulutuksen voidaan katsoa liittyvän myös yhteiskunnalliseen tehokkuusajatteluun. Yhteistyö yliopiston laitosten välillä näkyy muutenkin kuin pelkkänä koulutusohjelmalla. Opetusta annetaan yli laitosrajojen, jolloin osa opettajankoulutuslaitoksen virkoja on yhteiskäytössä. (ks. Kosonen 2009, 442–443.) Bolognan prosessin myötä syntyneen tutkinnonuudistuksen myötä haluttiin parantaa kansallisesti myös yliopisto-opintojen sujuvuutta, vähentää opintojen keskeytyksiä ja lyhentää opiskeluaikoja. Lisäksi työelämä-relevanssia haluttiin kohottaa ja perustutkintojen tieteellisen kehityksen seuraamista parantaa. (Lehikoinen 2005, 35; ks. myös Jakku-Sihvonen 2005b, 13.)

Jyväskylän yliopistossa alkoi 2004 kaksoiskelpoisten luokanopettaja-musiikin aineenopettajien koulutus saman tutkinnon sisällä suoravalinnalla. Tämä tarkoittaa, että osa luokanopettajista pätevytyy myös musiikin aineenopettajiksi ja päinvastoin. Nyt ensimmäiset uuden tutkintoyhteistyön mukaan opiskelleet opettajat ovat siirtyneet työelämään. Yliopisto on suunnitellut laajentavansa kaksoiskelpoista koulutusta myös muihin koulutusohjelmiin. Liikunnanopettaja- ja luokanopettajakoulutuksen välillä tämä toteutuukin syksystä 2013 lähtien. Juliet-koulutuksessa englanninopettajan ja luokanopettajan kelpoisuuden on voinut suorittaa jo kauan. Kyseinen koulutus ei kuitenkaan anna kelpoisuutta toimia yläkoulussa englanninopettajana, joten se eroaa tässä suhteessa musiikin ja liikunnan kaksoiskoulutuksista.

Kaksoiskelpoisten opettajien määrää parantaa myös aineenopettajaopiskelijoille tai jo valmistuneille aineenopettajille suunnattu luokanopettajakelpoisuuden antava koulutus eli monialaisten opintojen opintokokonaisuus. Kyseistä koulutusta antavat ainakin Joensuun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti, Oulun yliopisto, Tampereen yliopisto, Åbo Akademi ja Lapin yliopisto sekä Turun yliopiston Rauman yksikkö, jossa aineenopettajia alettiin pätevoittää luokanopettajiksi lisäkoulutuksella syksystä 2012. Koulutusohjelmissa opiskelee yhteensä yli sata opiskelijaa. (Opettajankoulutus 2020 2007, 23–24.)

Näiden koulutusten lisäksi yliopistot tarjoavat aineopintotasoisia sivuaineita luokanopettajille laaja-alaisen opettajakelpoisuuden saamiseksi. Mahdollisuudet kaksoskouluttautua eri aineiden opettajiksi vaihtelee yliopistojen kesken. Sivuineryhmiin valitaan sekä jo valmiita luokanopettajia että luokanopettajatutkintoa suorittavia henkilöitä. Jyväskylän yliopiston liikunnanlaitos on järjestänyt erillistä aineenopettajan pätevoitymiskoulutusta jo työssä oleville luokanopettajille yhteistyössä Åbo akademian kanssa. Terveystiedon aineenopettajan pätevoittämiskoulutusta on järjestetty Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa sekä Åbo Akademiassa yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kanssa. Myös esimerkiksi Kuopion, Turun ja Oulun yliopistossa on järjestetty terveystiedon aineopintoja. (Opettajankoulutus 2020 2007, 23–24.)

Musiikkikasvatuksen aine- ja syventävät opinnot eli musiikinopettajan pätevyyden voi opiskella tällä hetkellä Jyväskylän lisäksi Oulun yliopistossa ja Sibelius-Akatemiassa Helsingissä. Oulun yliopistossa voi lisäksi opiskella myös luokanopettajan tutkinnon, mutta samankaltaista yhteistyötä ja kaksoiskelpoisuuteen johtavaa koulutusohjelmaa ei siellä ole kuin Jyväskylässä. Oulun yliopistossa perinteisen luokanopettajakoulutuksen lisäksi voi opiskella taito- ja taidepainotteisessa luokanopettajakoulutuksessa, mutta se ei kuitenkaan anna aineenopettajan pätevyyttä. Sibelius-Akatemiassa on otettu viime vuosina musiikin koulutukseen pitkän sivuaineen suorittavia luokanopettajaopiskelijoita (Tikkanen & Väkevä 2009, 438).

Vain Jyväskylän yliopistossa järjestetään tällä hetkellä luokanopettaja-musiikin aineenopettajakelpoisuuden antavaa koulutusta suoravalinnalla niin, että molemmat koulutukset suoritetaan saman tutkinnon sisällä rinnakkain. Pätevistä musiikin aineenopettajista on pula pienissä kunnissa varsinkin pienten tuntimäärien takia. Lisäksi päteviä aineenopettajia, joilla on laaja tieto omasta aiheestaan, tarvitaan myös alakouluun. Tähän tarpeeseen Jyväskylän yliopisto vastaa muun muassa tämän tutkimuksen kohteena olevalla koulutuksella.

3.2.2 Luokan- ja musiikinopettajaksi Jyväskylän yliopistossa

Vuoteen 1995 asti useat taideaineet olivat pelkästään pääainekokonaisuuksia, eikä niitä näin ollen voinut valita sivuaineeksi. Näin toimittiin myös Jyväskylän yliopiston musiikinlaitoksella. Vuoden 1995 asetuksen jälkeen koulutusyksiköt veloitettiin järjestämään sivuainekokonaisuuksia ja musiikkikasvatuksen sivuainekokonaisuuden opiskelu Jyväskylän yliopistossa tuli mahdolliseksi vuonna 1997. Näin luokanopettajat ovat voineet jo kuudentoista vuoden ajan kouluttautua sekä luokanettä musiikin aineenopettajaksi. Samalla musiikkikasvatuksen opiskelijat saivat mahdollisuuden hakea toisen opetettavan aineen musiikin rinnalle ja useimmiten kelpoisuutta onkin laajennettu luokanopettajakelpoisuuden suuntaan. Kelpoisuuden antava aineopintokokonaisuus edellyttää kuitenkin valintakokokeen ja musiikinäytteiden kautta saatua opinto-oikeutta. (Kosonen 2009, 442.)

Jyväskylän yliopistossa alkoi 2004 musiikin laitoksen ja opettajankoulutuslaitoksen tiiviimpi yhteistyö. Sen tuloksena alettiin kouluttaa kahden aineen opettajia saman tutkinnon sisällä, joilla musiikkikasvatus on joko ensimmäisenä tai toisena opetettavana aineena. Näin osa luokanopettajista saa pätevyyden musiikin aineenopettajaksi ja osa musiikin aineenopettajista myös luokanopettajiksi. Opinnot toteutetaan suoravalinnalla, eli opiskelijat opiskelevat molempia aineita ensimmäisestä vuodesta lähtien rinnakkain. Osa tämän tutkimuksen haastateltavista on ensimmäisten opiskelijoiden joukossa, jotka ovat opiskelleet nämä kaksi ainetta rinnakkain. Gradu-vaiheen opiskelijoista kaksi on aloittanut koulutuksen vuonna 2006 ja yksi 2005, jolloin koulutusohjelma oli vuoden ikäinen.

Yhteistyö toimii musiikin laitoksen ja opettajankoulutuslaitoksen välillä seuraavasti: kahdesta viiteen opiskelut aloittanutta luokanopettajaopiskelijaa pääsee opiskelemaan musiikin laitoksen syksyllä järjestämän erillisen pääsykokeen jälkeen musiikin laajaa 70–90 opintopisteen sivuainetta. Sivuaineen he voivat halutessaan opinto-oikeutta anomalla jatkaa myös filosofian maisteriksi asti. Näin he valmistuvat sekä kasvatustieteen kandidaatiksi ja maisteriksi (300op) että filosofian maisteriksi (120op). Luokanopettajaopiskelijat voivat hakea musiikin laajaa sivuaineoikeutta myös keväällä muiden musiikinopettajaksi haluavien kanssa. Pro-gradu -tutkielma on mahdollista suorittaa kaksoistutkinnossa kaksoisopinnytteenä, joka tehdään yhteisenä molemmille ainelaitoksille. Luokanopettajan tutkintoon kuuluu pakollisina opintoina joko kaksi lyhyttä 25 opintopisteen sivuainekokonaisuutta ja kymmenen opintopistettä valinnaisia opintoja tai yksi pitkä 60 opintopisteen

sivuaine. Opiskelijoiden on opiskeltava yksi muu lyhyt sivuaine (25op) luokanopettajan tutkintoon, jos he opiskelevat molemmat koulutukset maisteriksi asti. Jos musiikista tekee pitkän sivuaineen (70–90op), mutta ei filosofian maisterin tutkintoa, muita sivuaineita ei luokanopettajan tutkintoon tarvitse tehdä. Tutkimukseni kaikki haastateltavat kuuluvat tähän luokanopettajapäätaineisten ryhmään.

Toisen opiskelijaryhmän muodostavat ne musiikin aineenopettajakoulutukseen valitut maksimissaan viisi opiskelijaa, jotka saavat sivuaineekseen peruskoulussa opettavien aineiden monialaiset opinnot eli POM-opinnot (60op). Ne voidaan myöntää vain pääsykokeen yhteydessä haettuna oikeutena ja haastattelun perusteella. Molemmat opiskelijaryhmät saavat siis saman opettajapätevyyden, mutta aineenopettajan tutkintoa päätaineena suorittavat valmistuvat filosofian maistereiksi kun luokanopettajan tutkintoa päätaineena suorittavat valmistuvat sekä kasvatustieteen maistereiksi että musiikin syventävien opintojen jälkeen myös filosofian maistereiksi. Luokanopettaja- ja aineenopettajapäätaineisten opintoja erottaa edellisten laajempi kasvatustieteiden koulutus sekä runsaampi opetusharjoittelujen määrä alakoulussa. Musiikin opinnot ovat molemmilla opiskelijaryhmillä samat. Tutkimusopinnot tehdään päätaineen mukaan omalla laitoksella.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen opiskelijoiden opintokokonaisuudet ja niiden laajuudet on esitetty liitteessä 1. Liitteestä voi nähdä, kuinka laajat opinnot tämän tutkimuksen luokanopettajapäätaineiset kahden aineen opiskelijat opiskelevat. Kyse on siis todella kahdesta näkökulmasta opettajuuteen.

3.3 Tavoitteena yhteinen opettajaidentiteetti

Luukkainen (2004) katsoo, ettei opettajuutta voi luonnostella vain yleisellä tasolla, yleisenä opettajuutena ja yleisenä pedagogisena kelpoisuutena. Hänen mielestään opettajuuden tarkastelussa on lopulta kyse yhteisestä ja eriytyvästä opettajuudesta. Välijärvi (2005) muistuttaa, että eri koulumuotoihin suuntaavilla opettajilla olisi oltava riittävä yhteinen kokemustausta, jotta siirtyminen tehtävästä toiseen ja yhteistyö eri koulumuotojen kesken onnistuisivat. Molemmat tutkijat puhuvatkin yhteisen opettajuuden ideasta tai yhteisestä opettajaidentiteetistä. Ratkaisevaa on heidän mukaan se, missä määrin opettajat jakavat tämän yhteisen opettajuuden idean. (Luukkainen 2004, 84–85, 203; Välijärvi 2005, 116.)

Niemi ja Tirri (1997) ovat tutkineet opettajuuden kehittymistä Suomessa. Modernille ajalle tyypillistä oli opettajankoulutuksen jakautuminen sektoreihin. Kukin valmisti oman erityiskoulutuksen saaneita opettajia. Koulutusta leimasi voimakas ainejakoisuus, jolloin opettajan identiteetti ja rooli muovautuivat hänen oman aineensa ja asiantuntija-alueensa sosialisoinnin kautta. Menettelytapa vahvisti itse itseään luomalla ja ylläpitämällä vanhaa traditiota. Eri alojen rajat ylittävä kommunikaatio muodostui vaikeaksi. (Niemi & Tirri 1997, 10–11.)

Modernin ajan opettajankoulutuksen perinteet näkyvät osittain vieläkin suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja koulukulttuurissa. Meri (2005, 253) muistuttaa nykyisen opettajankoulutuksen rakenteellisen ratkaisun erottaavan edelleen aineen- ja luokanopettajakoulutukset toisistaan. Tilanne on yhä sama vuonna 2013 lukuunottamatta kaksoiskelpoisuuden tuottavia koulutusohjelmia. Välijärvi (2005) huomauttaa taas opettajaidentiteetin ja ymmärryksen opettajuudesta muotoutuvan jo opiskeluvaiheessa hyvin erilaiseksi sen mukaan, onko työn taustana luokan- vai aineenopettajakoulutus. Näin suhde muun muassa vanhempiin, oppilaisiin ja muihin kollegoihin näyttäisi olevan sidoksissa saatuun koulutukseen. Samoin eri opettajaprofessioiden kulttuurinen muuri vaikeuttaa hänen mukaansa kommunikaatiota peruskoulun ala- ja yläluokkien välillä. (Välijärvi 2005, 115.)

Huuskon, Pietarisen, Pyhällön ja Soinin (2007) tutkimus paljastaa opettajaidentiteetin erojen vaikutuksen työelämässä. Koulussa näkyy yhä jako eri opettajaryhmiin: Luokanopettajilla oli tutkimuksen mukaan huoli siitä, etteivät aineenopettajat arvosta heidän osuuttaan oppilaiden tiedollisessa kehittämisessä. He myös kokivat aineenopettajien keskittymisen omaan aineeseensa vähentävän keskittymistä oppilaaseen. Opetuksellisen koherenssin eli yhtenäisyyden rakentamisen esteenä opettajat kokivat erot ala- ja yläkoulujen opetusjärjestelyissä. Opettajilla oli hyvin vähän käsitystä siitä, millaista arjen luokkatyöskentely muilla kuin omalla luokka-asteella on. Kaikkien opettajaryhmien opettajat näkivät kuitenkin toisen työhön tutustumisessa pedagogisen kehittämisen mahdollisuuksia. (Huusko ym. 2007, 117–118, 139.)

Lisäksi Huusko ym. (2007) löysivät tutkimuksessaan tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja eri opettajaryhmien välillä (luokanopettajat, erityisopettajat, aineenopettajat) siinä, miten he hahmotivat yhtenäistä perusopetusta ja kokivat itsensä siihen aktiivisesti vaikuttavaksi tekijäksi. Pitkälle erikoistunut ammatillinen toiminta aineen- ja erityisopettajilla voi vaikeuttaa kokonaisuuksien jäsentämistä eli toisin sanoen koko kouluyhteisön ja perusopetuksen kehittämistä. Eriytyneet opettajaidentiteetit ja eri tavoin painottuneet asiantuntijuudet tuottavat koulun sisäisiin ja niiden välisiin

perustehtävän jäsenyyksiin merkittäviä haasteita: yhteinen kieli, käsitteistö ja pedagoginen perusta eivät tahdo löytyä. (Huusko ym. 2007, 111.)

Väljærvi (2005) muistuttaa lasten ja nuorten oppimisen tarpeiden ja ongelmien pysyvän samoina luokka-asteelta toiselle siirryttäessä. Mikkola (2005) näkee oppimisen jatkumona, jonka toimivuuden edellytyksenä on perättäisten vaiheiden, tavoitteiden ja toimintatapojen riittävä yhdenmukaisuus. Selvimmin yhdenmukaisuus tai sen puute tulee esille koulutuksen nivelkohdissa, opetussuunnitelmatyössä ja liikkuvuuden lisääntyessä. Tämä korostaa Mikkolan (emt.) mielestä laaja-alaisen opettajuuden sekä oppilaitosrajat ylittävän asiantuntijuuden tärkeyttä. (Väljærvi 2005, 115; Mikkola 2005, 222.)

Yhteisen opettajaidentiteetin rakentamisen esteenä nähdään yliopiston ainelaitosten koordinoimaton yhteistyö. Luukkaisen (2004, 84) mielestä siihen vaikuttavat opettajankoulutuksen alaryhmien pitkät kulttuuriset perinteet, jotka uusintavat itseään eivätkä ole noin vain muutettavissa. Mikkola (2005) on yhtä mieltä Luukkaisen (2004) kanssa. Hän muistuttaa, että eri osapuolten, kuten ainetiedekuntien, kasvatustieteellisten tiedekuntien, opettajankoulutuslaitoksien, harjoittelukoulujen ja kenttäkoulujen yhteistyö näyttää muodostuneen yliopistossa vaikeasti ratkaistavaksi kysymykseksi.

1990-luvun alun kansainvälisessä arvioinnissa huomattiin ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitosten yhteistyön koordinoimattomuuden johtuvan osin järjestelyongelmista, mutta myös resursseista, työnjaosta, näkemyseroista, eri tieteenalojen tärkeydestä ja asemasta. Mikkola (2005) toteaa näiden ongelmien pysyneen osittain samoina edelleen. (Mikkola 2005, 223.) Kosonen (2009, 440) huomauttaa kuitenkin esimerkiksi Jyväskylän yliopiston pyrkineen omalta osaltaan jatkuvasti lisäämään yhteistyötä luokanopettajankoulutuksen, kasvatustieteiden tiedekunnan ja musiikin aineenopettajakoulutuksen kesken.

Miten opettajankoulutusta voidaan sitten viedä kohti yhteisen opettajuuden identiteetin rakentumista? Yhteisen opettajuuden identiteetin jakaminen ei synny pelkästään ulkoisia rakenteita muuttamalla, kuten yhtenäiskouluja perustamalla tai opettajan kelpoisuussäädöksiä muokkaamalla. Sen sijaan sekä Luukkainen (2004) että Väljærvi (2005) nostavat esiin kysymyksen eri opettajaryhmien koulutuksen yhdenmukaistamisesta ja osittaisesta yhdistämisestä soveltuvin osin. (Luukkainen 2004, 203; Väljærvi 2005, 115–116; ks. myös Meri 2005.) Tähän on pyrittykin muun muassa tämän tutkimuksen kohteena olevalla kaksoiskelpoisuuden antavalla suoravalintakoulutuksella.

Meri (2005) muistuttaa, että myös pelkillä opettajan pedagogisilla opinnoilla tavoitellaan laaja-alaista opettajakelpoisuutta. Ne eivät kuitenkaan yksin voi mahdollistaa yhteistä perusopetuksen opettajuutta. Luokanopettajakoulutuksessa opettajan pedagogiset opinnot kuuluvat automaattisesti opintoihin osana kasvatustieteellisiä opintoja ja ne on integroitu tutkintoon niin, että opintoja on vaikea erottaa muista opinnoista. Näin ne rakentavat opettajaidentiteettiä luontevana osana opintoja. (Meri 2005, 254.)

Kaivola (2005) huomauttaa, että aineenopettajapuolella tilanne voi olla jopa täysin päinvas-tainen: pedagogiset opinnot suoritetaan toisessa tiedekunnassa, jonka tieteenala ja käytänteet voivat olla hyvin kaukana oman pääaineen ja sivuaineiden lähtökohdista. Niemi (2005) painottaa, ettei kaikki opettajaksi kasvuun tarvittava aines voi sisältyä millään 60 opintopisteen erillisiin opintoihin eri tiedekunnassa. Opettajaksi kasvamiseen tarvitaan hänen mukaansa paljon laajemmat opinnot, joissa integroidaan opetettavan aineen, oman opettajaksi kasvun ja ammatillisten valmiuksien eri osaamisalueet. Näin koko tutkinnon tulisi ottaa huomioon opettajan työn ja opettajaksi kasvun vaa-timukset. Tämän vuoksi yliopiston ainelaitosten keskinäisellä yhteistyöllä on suuri merkitys opinto-jen eheydessä ja opettajaidentiteetin rakentamisessa. (Kaivola 2005, 268–269 ; Niemi 2005, 196; ks. myös Meri 2005.)

Opiskelijoiden suoravalintakoulutus pyrkii helpottamaan tilannetta, kun ainelaitoksilla opiskelevat pääaineiset opiskelijat opiskelevat opettajaopintoja heti ensimmäisestä vuodesta lähtien. Jyväskylän yliopiston musiikinlaitoksella tilanne on hyvä, sillä musiikkikasvatuksen koulutusohjel-ma tähtää pelkästään opettajan ammattiin ja opinnoissa opettajuus on mukana alusta lähtien. Jyväskylässä suoravalintakoulutus on muutenkin nykyisin aineenopettajille ensisijainen väylä koulutuk-seen (Kosonen 2009, 441). Laaja-alainen opettajuus ei siis voi olla pelkästään kelpoisuus eri työteh-täviin, vaan se näyttäytyy moniulotteisena, uudenlaista, entistä yhtenäisempää opettajankoulutusta vaativana opettajuutena (Penttilä & Kyyrölä 2005).

Luukkainen (2004) ja Välijärvi (2005) ehdottavat, että yhdistetyn opettajankoulutuksen tu-lisi tarjota käytännössä eri opettajaryhmien yhteisiä opintokokonaisuuksia ja opinnäytteitä, samoissa ryhmissä työskentelemistä ja opetusharjoittelun muuttamista sellaiseksi, että opiskelija saa kokemuk-sia eri koulumuodoista ja eri-ikäisistä oppilaista ja opiskelijoista lopullisesta erikoistumisesta riip-pumatta. Lisäksi yhteinen täydennyskoulutus eri opettajaryhmien kesken puoltaa paikkaansa. (Luuk-kainen 2004, 204–205; Välijärvi 2005, 115–116.)

Mikkola (2005) muistuttaa opettajankoulutuksen tähtäävän ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyöammattiin. Näin tiedollisen ja taidollisen kasvatuksen ohella korostuu myös sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen tärkeys opettajan arkityössä. Opettaja ei voi olla siis opettaja olematta kasvattaja. Mikkolan (emt.) mielestä keskeisiä opettajankoulutuksen kehittämisalueita ovat erityispedagoginen osaaminen, sosiaalipsykologiset valmiudet, syrjäytymisen ongelmien tunnistaminen ja ehkäisy, moniammatilliset yhteistyövalmiudet, oppilaanohjaus, yhteistyö huoltajien kanssa, kansainvälisyys, monikulttuurisuus, työyhteisön toiminta ja konfliktien ratkaiseminen. (Mikkola 2005, 221.)

Mikkola (2005) lisää vielä, että opettajan omaa jaksamista, motivaatiota ja ammattitaidon kehittämistä ylläpitävät valmiudet ovat tarpeellisia koulutussisältöjä. Samoin opetustyön yhteiskunnalliset kytkennät, opetussuunnitelmatyö, opetushallinto sekä oppilaitosorganisaation kehittämismuutokset on mainittu tutkimuksissa opettajankoulutuksen kehittämistä vaativina sisältöalueina. Mikkola (emt.) korostaa pedagogisten opintojen kehittämisessä toteutustapojen muuttamista. Kyse on siitä, että opiskelijat pääsevät harjoittelemaan kyseisiä taitoja kodin- ja koulun sekä opettajien välistä yhteistyötä tekemällä eikä vain kirjoja lukemalla ja luentoja kuuntelemalla. Näihin edellä kuvattuihin opettajankoulutuksen arvioinnin ja ennakkoinnin esille nostamiin sisällöllisiin haasteisiin liittyy Mikkolan mukaan laaja-alainen opettajuus. (Mikkola 2005, 222.)

Luukkainen (2004) ehdottaa yhteistyön edellytysten lisäämistä myös yliopistojen ja ammattillisen koulutuksen välillä. Osa opinnoista voisi näin valita vapaasti jommasta kummasta korkeakoulumuodosta, jolloin syntyisi jo opiskeluaikana kokemuksia yhteistyöstä yli oppilaitosrajojen. (Luukkainen 2004, 204.) Tähän haasteeseen Jyväskylässä on jo osittain vastattu. Monet opettajaopiskelijoista vahvistavat instrumentin osaamistaan ja soitinpedagogisia valmiuksia ammattikorkeakouluopinnoilla. Musiikinopettajakoulutukseen tulee opiskelemaan myös paljon musiikin amk-tutkinnon suorittaneita.

Mikkolan (2005, 228) mielestä on kuitenkin tärkeää tuntee hyvin eri koulutusten sisällöt, jotta yhteistyö toimii ja opettajankoulutus valmistaa sellaisia opiskelijoita kun sen toivotaan valmistavan. Esimerkiksi nyt harjoittelua ei ole Jyväskylässä lainkaan pakollisena ammattikorkeakoulusta maisteriopintoihin tulevilla opiskelijoilla, koska yleiseen opettajakelpoisuuteen kuuluva harjoittelu tulee jo suoritetuksi ammattikorkeakouluopinnoissa. Harjoittelu ammattikorkeakoulussa on kuitenkin useimmiten yksilöopetusta, joka eroaa suuresti musiikin ryhmäopetuksesta koulussa. Vapaavilainen harjoittelu on yliopistolla järjestetty yhdessä Normaalikoulun kanssa ja sitä suositellaan

opiskelijoille. Tutkimusten mukaan harjoittelut ovat hyvin olennainen osa ammatillista kehittymistä (ks. esim. Korpinen 1993).

Mikkola (2005) nostaa esiin huolen opettajankoulutuksen koulutusmahdollisuuksien epätasapainosta. Luokanopettajilla on nykyisin monipuolinen mahdollisuus saada opettajakelpoisuus koko perusopetukseen. Laajat 60 opintopisteen sivuainemahdollisuudet, niiden määrä ja valintamahdollisuudet ovat lisääntyneet huomattavasti 2000-luvulla. Opiskelijat ovatkin käyttäneet mahdollisuutta runsaasti hyväkseen. Aineenopettajakoulutuksessa olevilla ei kuitenkaan ole vielä juurikaan tilaisuutta kouluttautua ensimmäisistä kuudensien luokkien petukseen. (Mikkola 2005, 226–227.)

Aineenopettajakoulutuksessa voi ainakin teoriassa valita yhdeksi sivuaineeksi luokanopettajan monialaiset opinnot. Luokanopettajien pakollisiin opintoihin kuuluvat luokanopettajan monialaiset opinnot ovat kuitenkin ääriään myöten täynnä luokanopettajaopiskelijoita eikä resursseja lisäryhmien perustamiselle näytä olevan. Opintoja on näin ollen mahdotonta saada sivuaineeksi, jos ei ole hakenut sivuainetta heti koulutukseen tullessaan. Ainoat koulutusohjelmat, joissa luokanopettajaopinnot voi helposti saada sivuaineeksi, ovat erilaiset suoravalintakoulutukset. Mikkola (2005, 227) toteaaakin, ettei POM-opinnoille ei ole kaikissa koulutusohjelmissä jäsentynyt vielä luontevaa sijaa.

Luukkainen (2004) muistuttaa luokanopettajakoulutusta siitä, että sen tulisi tukea opiskelijoiden mahdollisuuksia ja halua opiskella koulussa opetettavissa aineissa aineopintokokonaisuuksia ja toisin päin aineenopettajakoulutuksessa monialaisia opintoja. Näin saadaan opettajia toteuttamaan yhteistä peruskoulua ja pieniä kuntia saamaan kelpoisuuden omaavia opettajia aineenopetukseen. Vaihtehtojen kenttää kaikkine mahdollisuuksineen on vaikea hahmottaa. Mahdollisuudet valita opintokokonaosuuksia eri tiedekunnista ja yliopistoista tuleekin avata opiskelijoille selkeästi, jotta opiskelija voi jo hyvissä ajoin joustavasti suunnitella opintonsa omien vahvuuksien ja kiinnostustensa mukaan. (Luukkainen 2004, 205, 221.)

Luukkainen (2004) tuo tutkimuksessaan esiin myös opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin kiinnostavuuden varmistamisen tulevaisuudessa. Kiinnostavuus liittyy kiinteästi ammatin arvostamiseen ja tätä kautta se näkyy opettajien työssä muun muassa palkkauksena, kotien asenteissa, työolosuhteina, täydennyskoulutuksena jne. Kiinnostavuuden pysymiseksi opettajankoulutusta tuleekin Luukkaisen (emt.) mielestä kehittää nykyaikaisempaan suuntaan, mikä tarkoittaa juuri opettajan laaja-alaisuutta: uudistuvia ja eriytyviä työnkuvia, joissa on mahdollista työskennellä sekä kou-

lutuksen eri sektoreilla että esimerkiksi osa-aikaisesti koulutussektorin ulkopuolella. Työelämässä kasvatustieteellisellä osaamisella on muillakin aloilla kysyntää. (Luukkainen 2004, 209–210.)

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tulee uudella tavalla esitellä opettajan ammattia ja opettajankoulutusta. Tiedotus koulutuksesta ja sen mahdollisuuksista on tärkeää. Yliopistojen on löydettävä keinot, miten kullekin ammattialalle saadaan riittävä määrä päteviä hakijoita. Opiskelija-valinnoin tulee edistää opettajakunnan kehittymistä näkemyksiltään, kokemuksiltaan ja lahjakkuudeltaan monimuotoisena ammattikuntana. Näin opettajan omat kyvyt ja vahvuudet pääsevät parhaiten toteutumaan laaja-alaista opettajuutta tukevana tekijänä ja lopulta oppilaan ja yhteiskunnan parhaaksi. (Luukkainen 2004, 209–210.)

3.4 Opettajan laaja-alainen asiantuntijuus

3.4.1 Opettajan asiantuntijuus

Kirjonen (1997, 16–18) jakaa asiantuntijuuden tulkinnat karkeasti kahteen: kyse on joko muodollisesti hyvin koulutetusta erityisalan kysymysten ratkaisijasta tai kokemuksen opettamasta, intuitiivisesti kokonaistilanteen hallitsijasta. Rasehorn (2009) muistuttaa opettajuuden kehittymisen kannalta olevan hyvin keskeistä, kuinka hyvin opettaja hahmottaa oman asiantuntijuutensa ja miten monipuoliseksi se on rakentunut. Hän katsoo, etteivät ratkaisevassa roolissa asiantuntijuuden luokittelussa ole pienet yksittäiset tekijät vaan osatekijöiden summa eli ammattikuvan kokonaisvaltaisuus. Opettajan asiantuntijuudesta puhuttaessa olennaiseksi nousee siis ennemmin sen laaja-alaisuus ja moniulotteisuus kuin kapea huippuosaaminen. Opettajan asiantuntijuus eroaa tässä mielessä monista muista aloista, joissa asiantuntijuus on jonkin erikoistuneen toiminnon hallitsemista. (Rasehorn 2009, 273, 277.)

Tutkijat ovat eritelleet opettajan asiantuntijuuteen kuuluvia osatekijöitä. Shulmanin (1987) mielestä opettajalle välttämättömiin tiedon muotoihin kuuluu olennaisena sisältötieto eri oppiaineista. Sisältötiedolla Shulman tarkoittaa opetettavan aineen tiedollista hallintaa. Luukkainen (2004) painottaa myös tutkimuksessan sisältöalueiden hallinnan tärkeyttä, jotta opettaja pystyisi löytämään ja nostamaan esille oppimisen ja opiskelijoiden kannalta keskeisimmät ydinalueet. Hän muistuttaa

samalla, ettei opettajan ammatin laaja-alaistaminen ja pyrkimys kokonaisvastuun ottamiseen oppilaista saa johtaa sisältöosaamisen laiminlyömiseen missään opettajaryhmässä. (Luukkainen 2004, 197–198; Shulman 1987, 8)

Shulman (1987) pitää opettajan asiantuntijuuden osana lisäksi pedagogista tietämystä sekä pedagogista sisältötietoa. Pedagogista tietoa ovat esimerkiksi erilaiset yleiset luokanhallinnan strategiat ja opetusmenetelmien tuntemus. Pedagoginen sisältötieto taas tarkoittaa sisältötiedon ja pedagogisen tiedon yhdistämistä ja tiedon soveltamista erilaisiin tilanteisiin sopivalla tavalla. Pedagoginen sisältötieto siis erottaa sisältöspesialistin ymmärryksen pedagogin ymmärryksestä. Tämän vuoksi Shulman pitääkin kyseistä tiedonlajia tärkeimpänä edellä mainituista tiedon muodoista. (Shulman 1987, 8.)

Niemen (2005) mielestä opettajan tulee tietää eri-ikäisten ja muuten erilaisten ihmisten kyvystä oppia opetettavaa asiaa. Lisäksi opettajalla pitäisi olla valmiuksia soveltaa kulloiseenkin tilanteeseen soveltuvia menetelmiä. Näin luodaan hänen mukaansa rakennusaineiksi elinikäiselle oppimiselle. (Niemi 2005, 210.)

Myös Huusko ym. (2007) ovat samaa mieltä. Tärkeää yhtenäisen perusopetuksen asiantuntijuudessa on heidän mukaansa opettajan oppimiseen liittyvä osaaminen, jotta opetusta ja kouluyhteisöä voitaisiin kehittää. Opettajan asiantuntijuutta onkin tarkoituksen mukaisesti ohjata koulun oppimisympäristöjen ja opetuskäytäntöjen variointia ottaen huomioon, missä tilanteessa ja mitä ollaan oppimassa. Tämä tarkoittaa erilaisten menetelmien soveltamista eri asioita opiskeltaessa ja oppilaiden erilaisen oppimistavan huomioimista. Oppimisympäristöjen muuntelulla opitaan monipuolisia ja joustavia toimintatapoja. Tästä seuraa rutiinien tulo valokeilaan ja perinteisen aineenopettaja-luokanopettaja -eron uskomukset ja käytännöt voivat asettua uudelleen arvioitaviksi. (Huusko ym. 2007, 96–98.)

Shulman (1987, 8) lisää asiantuntijaopettajan vielä tarvitsevan tietoa välineistä, oppijoista ja heidän luonteenpiirteistään, tietoa kasvatuksellisesta kontekstista, tietoa päämääristä ja yhteiskunnan arvoista sekä niiden filosofisista ja yhteiskunnallisista taustoista. Huusko ym. (2007) ovat yhtä mieltä Shulmanin kanssa. He muistuttavat, että mielekkään oppimisprosessin mahdollistaminen edellyttää sekä sisällön hallintaa että valmiutta ohjata inhimillisiä kasvu- ja oppimisprosesseja. (Huusko ym. 2007, 98.) Kasvattajuus on näin merkittävässä osassa pedagogiikan ja aineenhallinnan lisäksi.

Luukkainen (2004, 2005a) sisällyttää vielä opettajan asiantuntijuuteen korkeatasoiset yleiset ajattelutaidot. Tällaisia taitoja voi verrata Ruohotien (2002, 31) mainitsemaan metakognitiiviseen kompetenssiin, joka on hänen mukaansa itsensä perinpohjaista tuntemista oppijana, tietäjänä ja toimijana. Lisäksi Luukkainen (2004) muistuttaa, että opettajan tulee osata työskennellä ammatissaan siten, että ammatillinen kehittyminen on mahdollista. Kyky seurata oman alan tutkimusta on hänen mukaansa osa kaikkien opettajien osaamistarpeita. Jakku-Sihvonen (2005a) puhuu akateemisesta asiantuntijuudesta. Se tarkoittaa kykyä soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa sekä taitoa muodostaa ongelmista tutkimuksen kohteita. (Jakku-Sihvonen 2005a, 130; Luukkainen 2004, 89, 197; 2005a, 25.)

Sternberg ja Horvath (1995) ovat muiden tutkijoiden kanssa yhtä mieltä sisältötiedon ja pedagogiikan tärkeydestä. Jäsentynyttä tietoa tarvitaan molemmista tiedon muodoista. He nimeävät kuitenkin Shulmanin (1987) esittämän pedagogisen sisältötiedon tilalle käytännön tiedon. Se voi olla tiedostamatonta hiljaista tietoa tai eksplisiittistä, selvästi ilmaistua tietoa. Asiantunteva opettaja on tehokas työssään. Hän pystyy tekemään nopeita ja järkeviä päätöksiä. Näin tavallinen opetustyö ei vaadi häneltä juurikaan energiaa, vaan hän voi keskittyä korkeamman tason ongelmiin, kuten erilaisiin oppijoihin. Asiantuntijan omianisuuksiin kuuluu heidän mukaansa myös oivalluskyky. Opettaja kykenee näin ollen havainnoimaan luokkaa ja tekemään päätelmiä pienistäkin vihjeistä. Hän osaa hajottaa ongelmat pienempiin palasiin ja keksii luovia ratkaisuja. (Sternberg ja Horvath 1995, 10–14.) Tynjälä (2011, 84) puhuu opettajan kehittyvästä joustavuudesta ja intuitiivisuudesta.

Sternbergin ja Horvathin (1995) määritelmä asiantuntijuudesta liittyy ammatissa toimimisesta saatuun kokemukseen, jota tutkimukseni haastateltavilla ei vielä juurikaan ole muuten kuin harjoitteluiden ja sijaisuuksien osalta. Opettajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä on tarkasteltu erityisesti kognitiivisessa asiantuntijuuden tutkimuksessa erilaisten asiantuntijaluokittelujen ja novii-ksi-eksperti -teorioiden kautta (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2011, 14–15). Tällöin asiantuntijuus määritellään asiantuntijuuden tasoina, kuten mm. Hämäläinen (1996, 43) tutkimuksessaan tekee tarkastellessaan musiikinopettajuutta Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa.

Sternberg ja Horvath (1995, 9–10, 16) muistuttavat kuitenkin, etteivät kaikki kokeneet opettajat ole asiantuntijoita, vaikka tunnustavatkin kokemuksen vaikuttavan asiantuntijuuden kehittymiseen. Myös Palonen ja Gruber (2011, 42) toteavat, ettei tutkimuskentällä olla yksimielisiä siitä,

onko asiantuntijuuden kohdalla ylipäättään hyödyllistä mielttiä ikää, uraa tai osaamisen kaarta tarkasteltaessa tasokasta osaamista.

Meriläisen (1999, 32) ja Tynjälän (2011, 83) mukaan asiantuntijuutta voidaan tarkastella myös opettajan osaamisen alueina. Tämän näkökulman eli laaja-alaisen asiantuntijuuden tarkastelun opiskelijoiden eri osaamisen alueina olen ottanut lähtökohdaksi myös omaan tutkimukseeni. Keskeistä ei tällöin niinkään ole se, millä asiantuntijuuden tasolla opiskelija on tällä hetkellä vaan se, mitä kaikkea opettajan laaja-alaiseen asiantuntijuuteen sisältyy ja toisaalta millaiset valmiudet laaja-alainen opettajankoulutus antaa opettajan laaja-alaisen asiantuntijuuden kehittymiselle työelämässä. Hämäläinen (1999, 98) muistuttaakin asiantuntijuuden rakenteen selvittämisen olevan tärkeää, jotta ammatilliseen kehittymiseen voidaan vaikuttaa.

Tynjälä (2011) katsoo asiantuntijuuden muodostuvan neljästä pääelementistä, joita ovat teoreettinen tai käsitteellinen tieto, käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto. Viimeksi mainittu muodostaa kehyksen asiantuntijuustiedolle ja tarkoittaa asiantuntijuuden kehittymistä sosiaalisessa ympäristössä ja kulttuurissa. Teoreettinen tieto on tietoa, minkä opiskelija omaksuu opinnoissaan muun muassa kirjoja lukemalla ja opintotehtäviä tekemällä. Käytännöllinen tieto syntyy työstä, harjoittelusta ym. saatujen kokemusten kautta ja kuvaa Sternberg ja Horvathin (1995) nimeämää käytännön tietoa. Itsesäätelytiedon tulkitseen olevan yhtä kuin meta-kognitiivinen tieto. Olennaista on Tynjälän (2011) mielestä eri tiedonmuotojen integroituminen eli yhteensulautuminen. Tämä yhteensulautuminen on tärkeää, kun halutaan kehittää koulutusta ja sen pedagogisia ratkaisuja. (Tynjälä 2011, 83; ks. myös Paloniemi ym. 2011, 15–16.)

Smith (2004, 357–371) on tutkinut yhteisiä piirteitä eksperttiopettajien välillä. Tutkimuksessaan hän oletti asiantuntijuuden olevan enemmänkin opettajan työn eri alueiden vahvaa hallintaa kuin kapeaa huippuosaamista. Näin hän yhtyy Rasehornin (2009, 271) näkemykseen opettajan asiantuntijuuden erityisluonteesta. Smith valitsi kolme opettajaa NBPTS:n (National Board for Professional Teaching Standards) sertifioimien taitavien opettajien joukosta ja yritti selvittää, missä määrin näillä opettajilla oli toiminnassaan yhteisiä piirteitä. Aineisto kerättiin muun muassa observoimalla, haastattelemalla sekä oppitunteja videoimalla. Smith (2004, 365–369) löysi kuusi taitavan opettajan keskeistä ominaisuutta:

1. Opettajat luottivat myös ennen opettajan uraa itseensä ja ammattitaitoonsa. Heillä oli epäitsekäät motiivit sekä vahva tunne kutsumustehtävästä. Lisäksi heillä oli voimakas pystyvyyden tunne.

2. Opettajien luokka oli luokkayhteisö. Oppilaille annettiin vastuuta ja he saivat osallistua päätöksentekoon. Opettajilla oli lisäksi selkeät menettelytavat.
3. Suhteet oppilaisiin olivat tärkeitä. Istumajärjestys luokassa oli sellainen, ettei opettaja ollut eristyksissä vaan osa luokkaa oppilaiden joukossa. Opettajat olivat myös yhteydessä oppilaiden koteihin ja halusivat tietää oppilaidensa oppimiseen yhteydessä olevista asioista.
4. Opettajat opettivat oppilaskeskeisesti. He ottivat vastuun oppimisesta ja vastasivat oppilaiden erityistarpeisiin sekä pyrkivät ymmärtämään jokaista yksilönä. Opettajien tavoitteena oli saada oppilaat näkemään yhteyksiä eri asioiden välillä. Tässä apuna oli muun muassa integraatio eri aineiden välillä.
5. Opettajat olivat vahvasti mukana koulun kehittämistyössä esimerkiksi vastuuhenkilönä ja kouluttajana.
6. Opettajat kehittivät jatkuvasti ammattitaitoaan osallistumalla täydennyskoulutukseen ja tekemällä yhteistyötä kollegojensa kanssa. Opettajat hallitsivat hyvin opetettavan sisältönsä ja he olivat kyvykkäitä diagnosoimaan oppilaiden oppimisvaikeuksia sekä keksimään niihin ratkaisuja.

Aho (1998) sisällyttää asiantuntijuuden määritelmään persoonan kehittymisen ja vuorovaikutustaidot. Persoonan kehittyminen tarkoittaa vahvaa itsetuntoa, itsenäisyyttä, joustavuutta, dynaamisuutta ja innovatiivisuutta. Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat puolestaan sosiaalinen herkkyyks, aktiivinen kuuntelu, keskustelun korvaaminen dialogilla, yhteiskunnallinen toiminta, vastuu ja innovatiivisen oppimisympäristön luominen. Smithin (2004) tutkimustulokset tukevat tältä osin Ahon (1998) näkemystä opettajan asiantuntijuudesta.

Rasehorn (2009, 259) ja Vertanen (2002, 95) katsovat persoonallisuudella olevan keskeinen merkitys opettajan työssä. Luukkainen (2005a, 87) muistuttaa opettajapersoonallisuuden vaikuttavan siihen, minkälaiseen vuorovaikutukseen opettaja opetustilanteessa kykenee. Korpisen (1993, 142) mielestä koulutuksen tärkein tulos on opettajapersoonallisuus, jolla on terve itsetunto. Smithin (2004) mainitsema ensimmäinen eksperttiopettajan ominaisuus on hyvä itseluottamus. Myös Luukkainen (2004, 2005a) mainitsee vahvan, kehittyvän ammatillisen itsetunnon olevan tärkeä opettajan ominaisuus. Sen avulla opettaja pystyy parhaiten saavuttamaan ne tavoitteet, joita yhteiskunta uudelle opettajuudelle asettaa. Opettajan tulee olla tietoinen oman ammatillisuutensa alueista. Hänen tulee rohkeasti pohtia omaa opettajuuttaan myös työelämässä ja jatkaa sen kehittämistä sielläkin. Ulko-

kohtaiset mallit eivät kannu kovin pitkälle. (Luukkainen 2004, 89; 2005a, 26.) Huusko ym. (2007, 97) painottavat hekin opettajan itsereflektion tärkeyttä.

3.4.2 Uuden asiantuntijuuden haasteet

Käsite 'uusi asiantuntijuus' on tullut kuvaamaan opettajan asiantuntijuuden yhteiskunnallista suuntaa. Käsitteellä viitataan laaja-alaiseen osaamiseen opettajan työssä ja yhteistyöhön eri tahojen kanssa. (Luukkainen 2004, 88; 2005a, 25.) Opettajan työtä ja asiantuntijuutta ei tarkastella enää pelkästään yksilöllisenä prosessina, vaan opettaja nähdään ennen muuta verkottuneena ja tulevaisuus-orientoituneena toimijana. Asiantuntijuuskin on yhteistyöstä riippuvaista ja kehityshakuista. (Rasehorn 2009, 259.) Fullan (1994) ja Luukkainen (2005b) puhuvat muutosagenttiopettajuudesta. Sillä tarkoitetaan opettajaa, joka toimii yhdessä muiden muutosagenttien kanssa koulutuskentän muutoksen ”moottorina”. (Fullan 1994; Luukkainen 2005b, 153–154; ks. myös Johnson 2007, 80.)

Opettajan työ nähdään nykyisin koko oppilaitosta koskevan pedagogiikan kehittämisenä. Opettajat toimivat tällöin oppimisympäristöjen rakentajina, muotoilijoina, virittäjinä ja koulun uudistajina eli pedagogisina konsultteina. Uudessa tilanteessa opettajalta vaaditaan joustavuutta, riskinottoa, luovuutta, innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajan uudesta, laaja-alaisesta asiantuntijuudesta puhuttaessa opetussuunnitelmatyö onkin noussut opettajan työn keskeiseksi ja opettajan työtä vahvasti muokkaavaksi näkökulmaksi. (Luukkainen 2005a, 23.)

Päätöksentekovalta on hajautettu yhä enemmän paikalliselle tasolle. Muutos muiden tuottaman tiedon siirtäjästä opetussuunnitelman kehittäjäksi edellyttää opettajalta Niikon (1999, 19) mielestä paljon muutakin kuin sisältötietoa, joka on hänen mukaansa ollut monelle aineenopettajalle motiivi hakeutua opettajaksi. Toisaalta Luukkainen (2005a) nostaa sisällön hallinnan tärkeyden esiin opetussuunnitelman kehittämisen yhteydessä. Sisällön hallintaan liittyy opetettavan sisällön tietoperustan ymmärtäminen ja aineksen sitominen elävään elämään ja käytäntöön. Puhutaankin sisällön hallinnan ydinainesanalyysistä. Siinä määritellään opettamisen kannalta keskeisimmät ydinalueet ja tavoitteet, joihin opettajan tulee pyrkiä. Näin osataan valita opetukseen sopivat tavat ja oppimateriaalit. (Luukkainen 2005a, 56.)

Opetussuunnitelman ja koko oppilaitosta koskevan pedagogiikan kehittämisessä tarvitaan laajasti asioita ymmärtävää opettajaa. Niemi (2005) painottaa, että opettajalla pitäisi olla laaja-

alainen käsitys koulun kasvatustyön ja oppilaitoksen koulutuksen kokonaisuudesta. Opettajilla tulee olla valmius suunnitella pitkäjänteisesti koko koulutusta sen sijaan, että hän toimisi vain yksittäisen osuuden ”vartijana”. Johnson (2007) muistuttaa opetushallituksen tekemästä arvioinnista, jossa huomattiin, etteivät opetusta juurikaan ohjanneet opetussuunnitelmat vaan oppikirjat. Kansanen (1993, 44) toteaa myös opettajien aloittavan toiminnan suunnitelun ennemmin aktiviteetin ja sisällön suunnittelusta kuin tavoitteista alkaen. Oppimateriaalisidonnaisuus on tukenut tällaista toimintatapaa. (Johnson 2007, 77; Kansanen 1993, 44; Niemi 2005, 211.)

Opetussuunnitelman kehittämistyö näkyy usean tahon yhteistyönä. Mukana tulee olla koulun sidosryhmiä ja yhteistyökumppaneita. Myös vanhempien rooli täytyy muistaa. Lisäksi opettajan on tiedettävä, missä muissa ympäristöissä voidaan saada koulutusta ja ohjausta omaan opetettavaan ainekseen liittyen. Musiikin osalta näitä ympäristöjä ovat musiikkioppilaitokset ja kansalaisopistot. Tällöin muodostuvat opetussuunnitelman kehittämisessä tärkeäksi ne asiantuntijaverkostot, joissa tietoa kehitellään sekä koulutusjärjestelmän ulkopuoliset kentät eli niin kutsuttu informaali sektori. Siihen voi kuulua muun muassa etäopetuksen tarjontaa ja vapaa-ajan toimintaa. (Niemi 2005, 210–211.)

Luukkainen (2004, 204) muistuttaa, että yhteisesti ymmärretty tiedon- ja oppimiskäsitys yhdistettynä oppiaineiden rakenteeseen luo kehikon jatkumolle, jossa uusi opittava pohjautuu entiseen ja rinnakkaiset sisällöt tukevat toisiaan. Niemen (2005, 210) sanoin opettajalla tulee olla tiedossa ”oman opetuksen ja opetettavan aineksen merkitys opetussuunnitelman kokonaisuudessa”.

Opettajien asiantuntijuuden muuttuminen mukailee työelämän yleisempää kehitystä: asiantuntijat toimivat yhä enemmän yhdessä, tiiviissä ja pitkäaikaisissa kytköksissä kehittäessään työtään. Yhtenäisen oppimispolun mahdollistuminen edellyttää tieteenalojen rajoja rikkovaa, monitieteellistä ja jaettua asiantuntijuutta opettajayhteisössä sekä niiden välillä. Joissakin tutkimuksissa käytetään tässä yhteydessä myös termiä moniammatillinen asiantuntijuus (ks. esim. Saari 2002; Huusko ym. 2007; Komonen 2008). Se, että opettaja kantaisi yksin vastuun oppilaan oppimispolusta ilman kytköksiä muuhun opettajaryhmään, ei ole enää mahdollista eikä tarkoituksenmukaista. (Huusko ym. 2007, 98–99.)

Väljörvin (2005) painottaa, että koulun ei tulisi niinkään koostua yksittäisistä asiantuntijoista vaan pedagogiikan asiantuntijayhteisöstä. Tulevaisuuden kehittyvä koulu on vahva yhteisönä ja sen päätöksenteon tulisi perustua keskusteluun ja erilaisen asiantuntijuuden alueita edustavien opettajien yhteiseen harkintaan. (Väljörvi 2005, 115, 117–118.)

Yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen, sen suunnassa toimiminen ja erilaisten vahvuuksien hyödyntäminen vaativat opettajilta yhteistä tiedon rakentelua eli vuorovaikutusta ja verkostoitumista koulun sisällä. Tämä taas edellyttää, että opettaja on oppinut hahmottamaan itsensä moniammatillisen kouluyhteisön jäseneksi. Huuskon ym. (2007) mielestä voidaankin väittää, että halu toimia ja oppia yhdessä muiden kanssa on opettajan asiantuntijuuden ydinelementti, kun tarkastellaan yhtenäisen perusopetuksen rakentumista ja toteuttamista. (Huusko ym. 2007, 99.)

Ongelmaksi nousee Johnsonin (2007) mielestä kuitenkin se, ettei opettajan työtä asiantuntijatyönä ole määritelty ennalta tarkasti. Tällöin se on yksilöiden luovuudesta riippuvaista monimutkaisten ongelmien ratkaisua. Asiantuntemus onkin suhteellista. Yksittäisen opettajan työ liittyy muiden opettajien työhön epäsuorasti, vähän ja satunnaisesti. Luokkatilanteissa asiantuntijuus näkyy eli sidos oppilaisiin on vahva, kun taas koko koulua koskevien asioiden tasolla sidos on löyhä. Tämä johtuu juuri opettajan työn erityisluonteesta oman luokkahuoneen sisällä. (Johnson 2007, 75–76.) Olennaista olisikin Luukkaisen (2005a) mukaan löytää niitä keinoja, joilla vahvistetaan opettajayhteisön yhteisöllisyyttä ja asiantuntijuuden jakamiseen kannustavaa toimintakulttuuria. Oman työn analysointi ja arviointi sekä opettajuuden kehittäminen yksin ja muun työyhteisön kanssa ovat tulevaisuuden opettajuuden ominaisuuksia. (Luukkainen 2005a, 25.)

Oppilaitosrajat ylittävä, opettajan laaja-alainen asiantuntijuus voidaan Jokisen (2000), Luukkaisen (2004) ja Välijärven (2005) mielestä nähdä myös kunnallisena investointina tulevaisuuteen. Talouden kiristyessä ja oppilasmäärien vähetessä kuntien on mietittävä opetusta uudelta pohjalta. Opettajan monialainen asiantuntijuus on pääomaa, jolle haetaan mahdollisimman hyvää ”tuottoa”, mutta josta tulee myös huolehtia. Opettaja ei olekaan enää ”virka” vaan yhteisön asiantuntija: tiedon, osaamisen ja oppimisen ammattilainen, joka pystyy jakaamaan ja kehittämään osaamistaan erilaisissa ympäristöissä ja tuomaan osaamisensa koko yhteisön vahvuudeksi. (Jokinen 2000; Luukkainen 2004, 203; Välijärvi 2005, 115.)

Luukkainen (2004) muistuttaa, että opettajien tehtäväkuvien ja -sisältöjen muuttuessa kohti usean oppilaitosmuodon tai koulutusjärjestäjän yhteisiä tehtäviä opettaja voi suunnata työtään omien kiinnostustensa ja vahvuksiensa mukaan. Sekä eri koulutussektoreiden että useamman koulutuksen järjestäjän yhteisten tehtävien lisääminen auttaa saamaan työsuhteisiin muodollisen kelpoisuuden omaavaa opetushenkilöstöä. Työsuhteista tulee näin pidempikestoisempia. (Luukkainen 2004, 204.)

Asiantuntijaverkostoja tarvitaan. Yksittäinen opettaja tai opettajayhteisö ei millään enää yksin pysty vastaamaan kaikkiin haasteisiin ja vaateisiin, joita yhä enemmän erilaisuutta sisältävä

oppijajoukko tuo mukanaan. Jatkossa ihminen on tietoineen ja taitoineen ja kokemuksineen keskeisin organisaation menestyksen ehto toimialasta riippumatta. Laajat ja monipuoliset verkostot ovat sekä yksilön että yhteisön vahvuus. (Luukkainen 2005b, 155.) Tärkeää olisi myös Huuskon ym. (2007, 111) mukaan nähdä voimavarana sekä eri asiantuntijuuksiin sisältyvä potentiaali että toisaalta yhteisön mahdollisuus oppia eri asiantuntijuuksista.

Yhteiskunnan ymmärtäminen ja sen tiedon soveltaminen on yksi uuden opettajuuden haasteista. Elämme aikaa, jossa katsomuskannat ja uskomukset muuttuvat aiempaa nopeammin ja tulevat samanaikaisesti näkyville. Tämän takia opettajalla tulisi olla kyky, taito ja halu ymmärtää ja analysoida yhteiskuntaa sekä sietää muutosta ja elää näiden muutospaineiden keskellä. Tarvitaan halua ja voimaa vaikuttaa muutosten suuntaan aktiivisesti. Kriittiseksi ammattilaiseksi kehittyminen edellyttää opettajalta, että hän tiedostaa työnsä yhteiskunnallisen luonteen ja osallistuu aktiivisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan oppituntikohtaista työskentelyä laajemmin. (Luukkainen 2005b, 146.)

Kyky vastata jatkuvaan muutokseen on myös osa opettajan työssä jaksamisen ja onnistumisen perustaa. Luukkainen (2005b) katsoo tulevaisuuden hallinnan perustan olevan jatkuvassa halussa ja kyvyssä oppia. Oman arvomaailman vakauttaminen ja rikastuminen auttavat selkiyttämään ja tiedostamaan omaa toimintaa muutostilanteessa. Pedagogiikan ja ainedidaktiikan lisäksi opettaja tarvitseekin taloudellista, yhteiskuntatieteellistä, sosiologista, sosiaalipsykologista ja historiallista osaamista ymmärtääkseen yhteiskuntaa. Tämän tietämyksen tulee konkretisoitua opettajan toimintaan oppilaitoksessa ja luokassa. (Luukkainen 2005b, 146, 161.)

Luukkainen (2005b) kuvaa Sahlbergin (1996) ajatuksin koulutuksen kenttää liikkuvaksi mosaiikiksi. Ruohotie (2002a) painottaa, kuinka tärkeää muuttuvassa työmarkkinatilanteessa olisi omaksua sellaiset kompetenssit, jotka edistäisivät tietyn työn tekemistä, mutta auttaisivat myös todennäköisissä työpaikan tai -tehtävän muutoksissa pääsemään mahdollisimman nopeasti käsiksi uusiin kuvioihin. Siirtymisille työurissa ja koulutuksesta työmarkkinoille on Luukkaisen (2005a) mielestä leimallista lisääntyvä yksilöllistyminen. Koulutuksen merkitys ilmeneekin hänen mukaansa siinä, miten sen avulla voidaan tukea selviytymistä erilaisissa siirtymissä. (Luukkainen 2005a, 148; 2005b, 145; Ruohotie 2002a, 18–19.)

3.4.3 Vertikaalinen ja horisontaalinen laaja-alaisuus

Laaja-alainen opettajuus vapauttaa opettajat toimimaan aiempaa laajemmalla kentällä: koulun sisällä, koulujen välillä ja eri luokka-asteilla, jolloin se samalla rikkoo perinteistä luokanopettajan ja aineenopettajan välistä rajaa (Huusko ym. 2007, 98). Välijärvi (2005, 117) lisää vielä, että laaja-alaisen opettajan työskentelykenttä on laajentunut myös yli kuntarajojen. Luukkainen (2005a) katsoo, että opettajalta edellytetään entistä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien toimintojen taitamista. Opettajan työ muuttuu lisäksi olemukseltaan, muun muassa luokkahuoneista verkostoihin, koulutusohjelmista projekteihin sekä kasvokkain työskentelystä yhä enemmän sähköisten viestimien avulla käytäväksi dialogiksi. Opettajuuden laaja-alaisuutta voidaankin Luukkaisen (2004) mukaan tarkastella sekä opettajan taitoina työskennellä eri koulutusasteilla että opettajan tehtävän sisältöjen kautta. (Luukkainen 2004, 83; 2005a, 26.)

Koulutusasteisiin sitoutumaton laaja-alaisuus näkyy opettajan työssä koulutussektorirajat ylittävänä opettajuutena, aineenopettaja-luokanopettajarajan pirstaloitumisena, yhteistyönä eri koulujen ja opettajien kesken sekä valmiutena opettaa erilaisia ja eri-ikäisiä oppilaita (Luukkainen 2004, 83–84, 203; Huusko ym. 2007, 98). Huusko ym. (2007) puhuvat koulutusasteisiin sitoutumattoman laaja-alaisuuden yhteydessä opetuksen vertikaalisesta yhtenäisyydestä ja eheydestä ja käyttävät termiä vertikaalinen koherenssi. Sillä he tarkoittavat (0)1–9(10) -luokka-asteiden muodostaman perusopetuskokonaisuuden sekä eri koulujen ja kouluasteiden välisen toiminnan eheyttä ja johdonmukaisuutta. Näin oppilaan koulupolku muodostuu mielekkääksi ja ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi, jossa turvalliset aikuiskontaktit ovat läsnä. (Huusko ym. 2007, 56–57.)

Vertikaalisen koherenssin kannalta on tärkeää, että rehtori ja opettajat hahmottavat itsensä perusopetuksen kokonaisuuteen vaikuttaviksi ja sen rakentamisesta vastuussa oleviksi aktiivisiksi toimijoiksi. Samalla on Huuskon ym. (2007) mukaan tärkeä ymmärtää se kokonaisuus, mihin opetuksella tähdätään. Heidän mielestään tämä ei kuitenkaan tarkoita, että yhden opettajan tulisi hallita kaikki perusopetuksen sisällöt vaan ennemmin halua ja valmiutta hyödyntää myös muiden koulun toimijoiden osaamista tavoitteiden saavuttamiseksi. Kasvatuksellinen ja opetuksellinen kokonaisvastuu kannetaan yhdessä. Vertikaalisen koherenssin näkökulmasta opettajalle tärkeää on myös omien ammatillisten rajojen hallittu joustavuus, esimerkiksi oman osaamisen ja sen rajojen tunnistaminen,

laajentaminen ja monipuolinen ja joustava käyttö sekä yhteistyö muiden yhteisön jäsenten osaamista hyödyntäen. (Huusko ym. 2007 56–58; ks. myös Niemi 2005, 211.)

Opettajan työn sisällöllinen laaja-alaisuus näkyy opettajan työn sisältöjen laajenemisena. Luukkaisen (2004) mielestä laaja-alaisuus korostuu nimenomaan opettajan valmiuksissa: kuinka opettaja hahmottaa yhteiskuntaa sekä sen rakenteita tai toimintaan vaikuttavia voimia kokonaisuutena. Opetus ja oppiminen tulee suunnitella laajalle-perustalle. Tarvitaan opettajia, jotka ottavat huomioon ajankohtaiset tapahtumat oppilaan henkilökohtaiselta tasolta aina globaalille tasolle saakka. Kun opettajalla on laaja tietämys, hän pystyy sitomaan opiskeltavat asiat todelliseen elämään ja juurruttamaan oppilaisiin halun osallistua ja vaikuttaa yhteiskuntaan. (Luukkainen 2004, 85; 2005b, 154)

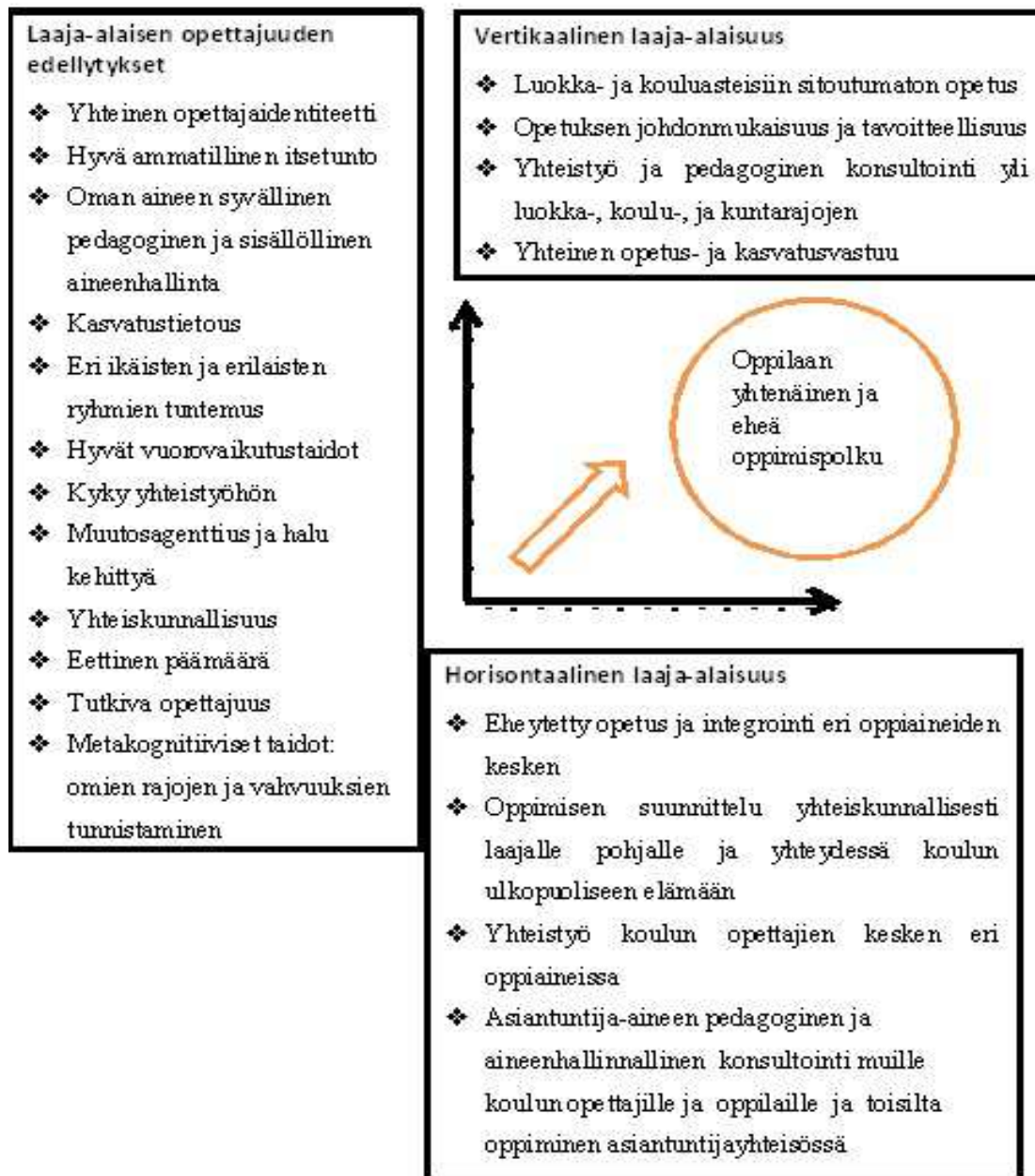
Huusko ym. (2007) puhuvat tässä yhteydessä opetuksen horisontaalisesta koherenssista. Sillä he tarkoittavat oppimispolun eheyttä ja ymmärrettävyyttä esimerkiksi eri oppiaineiden kesken, koulun sisäistä johdonmukaisuutta ja oppimisen omakohtaisuutta sekä ymmärrettävyyttä kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Kyse on oppilaan omaa aktiivisuutta tukevasta yhteisen kasvat- ja opetusvastuun ottamisesta koulun kaikista oppilaista. Opettajan näkökulmasta horisontaalinen koherenssi olisi esimerkiksi entistä tiiviimpää kollegiaalista vuorovaikutusta ja tukea, oman ammatillisen identiteetin selkiytymistä ja myös sen rikastumista ja laajenemista. (Huusko 2007, 56.)

Luukkainen (2004, 203) painottaa opettajan asiantuntijuuden olevan ratkaisevin tekijä pedagogisten mahdollisuuksien muuttumisessa käytänteiksi. Huusko ym. (2007) muistuttavat oppimisen ohjaamisen ja oppimisympäristöjen luomisen yhtenäisen perusopetuksen jatkumoon asettavan opettajalle erityisiä haasteita: opettajan on hahmotettava opetussuunnitelma ja mielekkään oppimisen ehdot koko perusopetusjakson läpi, riippumatta opetettavasta luokka-asteesta. Jotta oppilaan yksilölliset lähtökohdat voitaisiin ottaa huomioon, opettajan tulee riittävästi hallita sekä lasten ja nuorten omakseen kokema arkitodellisuus että tieteellinen maailmankuva tietojen ja taitojen osalta. Yksittäisten tietojen ja taitojen sijaan on tärkeää, että opettaja sekä hallitsee että ymmärtää omakohtaisesti alansa ydinosaamisen ja siihen liittyvät kysymykset siten, että pysyy yllättävissäkin tilanteissa toimimaan ongelmanratkaisun mallina. (Huusko ym. 2007, 97.)

Kouluyhteisössä tarvitaan siis sekä vahvaa vertikaalista että horisontaalista koherenssia, jotta oppimispolku muodostuisi yhtenäiseksi ja oppilaan kannalta mielekkääksi. Laaja-alaisen opettajan asiantuntijuuden tulisi mahdollistaa tämän koherenssin toteutuminen. Seuraavan kuvion avulla (Kuvio 2) pyrin kuvaamaan opettajan laaja-alaisuuden toteutumista kouluyhteisössä. Olen muodos-

tanut mallin tutkimustani varten aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta (ks. Aho 1998; Huusko ym. 2007; Luukkainen 2004, 2005a, 2005b; Niemi 2005; Shulman 1987; Smith 2004; Välijärvi 2005). Mallissa olen soveltanut Huuskon, Pietarisen, Pyhällön ja Soinin (2007, 58) kehittämää teoreettisempiä mallia vertikaalisen ja horisontaalisen koherenssin rakentumisesta peruskoulun yhtenäisyyden rakentamisessa.

Kuvion vasemmanpuoleisessa laatikossa on koottuna laaja-alaisen asiantuntijuuden edellytykset eli ne ominaisuudet, joita opettaja tarvitsee ollakseen laaja-alainen asiantuntija. Yllyssä oleva laatikko selittää laaja-alaisuuden toteutumista vertikaalisessa suunnassa ja alin laatikko horisontaalisessa suunnassa. Kaiken tämän tuloksena pitäisi oppilaalle syntyä entistä eheämpi ja yhtenäisempi oppimispolku.



KUVIO 2. Opettajan laaja-alaisen asiantuntijuuden toteutuminen kouluyhteisössä

3.5 Laaja-alaisuus – taakka vai mahdollisuus?

Opettajat tulkitsevat muutospaineet ja työnkuvan laajenemisen usein työn määrällisen rasittavuuden lisääntymisenä. Sen sijaan ajatus siitä, että kehittäminen tai oman työn uudelleen jäsentäminen voisivat jopa vähentää työmäärää, on monelle melko vieras ajatus. (Huusko ym. 2007, 100.)

Muutokset ja haasteet muodostuvat Huuskon ym. (2007) mielestä ongelmalliseksi, jos ne ymmärretään vain määrällisinä, kuten työmäärän lisääntymisenä ja kaksoistutkinnon vaatimuksina opettaa paljon lisätunteja. Tämä vaikuttaa myös jaksamiseen. Jotta työtehtäviä voitaisiin priorisoida, opettajan on tunnettava ja ymmärrettävä syvällisesti, mitä koulun perustehtävän toteutuminen eli mielekkään oppimisprosessin mahdollistaminen peruskoulussa merkitsee. (Huusko ym. 2007, 100, 102.) Toisin sanoen opettajan laaja-alaisuuden tulisi tukea oppilaan oppimista eikä häiritä sitä. Tehtävien kasautuminen yhdelle opettajalle ei ole hyväksi sen enempää oppilaille kuin itse opettajallekaan.

Väljärvi (2005) muistuttaa opettajan ammattiin kuuluvan vahvasti vaatimuksen yksin selviytymisestä. Yksintekemisen sijaan tarvitaan enemmän yhteisöllistä opettajuutta, joka vaikuttaa myös jaksamiseen myönteisesti. Huusko ym. (2007) huomasivat, että opettajien koulutustaustasta riippumatta heidän merkittävät opettajuuden oppimiskokemuksensa liittyivät sellaisiin tilanteisiin tai pidempiin ajanjaksoihin, joissa opettajuuden kenttä syveni ja laajeni. Opettajuudesta tuli myös enemmän kasvatuksellisten kysymysten pohdintaa. Omien ammatillisten rajojen laajentuminen koettiin opettajasta riippuen joko jaksamista ja opettajuutta kannattelevana asiana tai uuvuttavana lisätyönä. Huuskon ym. (emt.) tutkimuksen mukaan myös koulu yhteisöllä ja koulukulttuurilla oli vaikutusta opettajuuden kokemiseen ja opettajan työssä jaksamiseen. (Huusko ym. 2007, 114–115; Väljärvi 2005, 105.)

Edellisessä kappaleessa esittelemästäni laaja-alaisen asiantuntijuuden toteutumisen mallista (Kuvio 2) voidaan todeta laaja-alaisen asiantuntijuuden sisältävän paljon eri ulottuvuuksia, joita opettajan odotetaan hallitsevan ja joita opettajankoulutuksen tulisi painottaa opetuksessaan. Koulutukseen käytettävä aika ja resurssit ovat kuitenkin rajalliset, eikä kaikkiin opettajan ammattiin liittyviin asioihin ehditä puuttua syvällisesti peruskoulutuksen aikana. Jotta opettajankoulutuksen sisältöjä ja yhteisen opettajuuden identiteetin rakentamista voidaan ylipäätään pohtia, on Mikkolan (2005) mielestä tunnettava hyvin opettajankoulutuksen opintojen sisältö. Hän painottaakin, että opettajankoulutusta koskevien odotusten runsaus kuvaa opettajankoulutuksen huonoa tuntemusta: ei tiedetä

sen sisällöistä eikä sitä, mitä siltä on realistista odottaa. (Mikkola 2005, 228.) Saari (2002, 179) muistuttaa lisäksi kasvatustieteellisten tiedekuntien mystifioiman opettajuuden johtavan helposti kohtuuttomiin odotuksiin opettajan arkityössä.

Opettajankoulutukseen kohdistuvat odotukset kasvavat, mutta siihen käytettävä aika tuskin lisääntyy. Lisäksi kyse on taloudellisista resursseista. Mikkola (2005) muistuttaa, ettei opettajan peruskoulutuksen tehtävä ole tehdä valmista opettaajaa, joka kulloinkin koulutetaan sen hetkisten vallalla olevien muotivirtausten mukaan. Sen sijaan opettajankoulutuksen tulisi tukea ammatillista kehittymistä opintojen jälkeen muodostamalla toimiva jatkumo perus- ja täydennyskoulutuksen välille. Näin voidaan määritellä, mitkä sisällöt ovat välttämättömiä peruskoulutuksessa ja mitkä taas kuuluvat jatkokoulutukseen. (Mikkola 2005, 228–229.)

Luukkainen (2005b) painottaa yhteiskunnallisen tiedostamisen tärkeyttä. Se on erityisen tärkeää aikana, jolloin erilaisia koulu-uudistuksia pursuilee joka suunnalta. Uudistusten iskulauseet jäävät ilman sisältöä, jos niiden taustalla vaikuttavista teoreettisista ja poliittisista sidoksista ei olla tietoisia. Tällöin vaarana on myös, että opettajat määrittelevät uudistuksen merkityksen mielivaltaisesti omista lähtökohdistaan tai jättävät ne huomiotta. Opettajan ja opettajuuden mieli ei saa joutua hukkaan yhä lisääntyvien ja vaihtuvien paineiden maaimassa. (Luukkainen 2005b 161, 163.)

Luukkainen (2005b, 163) muistuttaa tärkeimmän tavoitteen opettajuudelle ja koulutukselle olevan ihminen ja sivistyksen edistäminen. Erästä kollegaani siteeraten ”olemme koulussa lasta varten”. Välijärvi (2005, 105) huomauttaa, että kyse on ihmissuhdeammattista ja työn vaikuttavuus perustuu siihen, miten opettaja pystyy luomaan monista eri tekijöistä oppilaiden kasvua ja oppimista tehokkaasti tukevan pedagogisten virikkeiden verkoston.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kahden aineen opettajaopiskelijoiden kokemuksia laaja-alaisesta opettajuudesta. Haastateltavana ovat luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi Jyväskylän yliopistossa opiskelevat opiskelijat. Tutkimuksessani selvitän kahden aineen koulutuksen tuomaa asiantuntijuutta sekä sitä, millainen opettajaidentiteetti opiskelijoille muodostuu kahden aineen koulutuksessa. Lisäksi hankin tietoa koulutukseen hakeutumisesta ja tulevaisuuden kokemisesta laaja-alaisena kahden aineen opettajana. Tutkimuksen kautta kerään myös palautetta kahden aineen koulutuksen kehittämiseksi. Näin saadaan ajankohtaista tietoa, joka auttaa kehittämään kahden aineen koulutusta niin kyseisen koulutusohjelman kuin myös muiden kaksoiskelpoisten koulutusohjelmien osalta. Tutkimusongelmat ovat jäsentyneet tutkimusprosessin aikana seuraaviksi:

1. Miten opiskelijat *kokevat* laaja-alaisen kahden aineen opettajuuden?
 - 1.1. Millaisilla motiiveilla kahden aineen koulutukseen *hakeudutaan*?
 - 1.2. Millaista *asiantuntijuutta* kahden aineen koulutus antaa opiskelijoille?
 - 1.3. Millainen *opettajaidentiteetti* opiskelijoille muodostuu kahden aineen koulutuksen myötä?
 - 1.4. Miten opiskelijat kokevat *tulevaisuuden* kahden aineen opettajana?

2. Miten kahden aineen opettajankoulutusta voitaisiin *kehittää*?

Tutkimusongelmat ovat syntyneet teoriaosassa esittelemieni laaja-alaiseen opettajuuteen liittyvien näkemysten sekä Burns'n (1982) kehittämän minäkäsitysmallin pohjalta. Ongelmien valintaan on

vaikuttanut myös esiymmärrykseni ja kokemukseni laaja-alaisena kahden aineen opettajaopiskelijana.

Burnsin (1982) mallissa minäkäsitys on ihmisen subjektiivinen käsitys itsestään, omista ominaisuuksistaan, toiminnastaan ja mahdollisuuksistaan jollakin yleisen minäkäsityksen alueella. Tässä tutkimuksessa tuo alue on ammatillisen minäkäsityksen alue. Ammatillinen minäkäsitys jakautuu tiedettyyn minään, ihanneminään sekä normatiiviseen minään. (Burns 1982, 24; Tulamo 1993, 15.)

Opettajan kokemus omasta asiantuntijuudesta on osa tiedettyä minää eli sitä, millainen opettaja kokee olevansa. Opiskelijoiden asiantuntijuus rakentuu niiden kokemusten kautta, joita he ovat saaneet ennen koulutusta ja koulutuksen aikana. Todellinen arvio omasta asiantuntijuudesta voidaan tehdä vasta työssä, sillä vasta silloin ihmisen on mahdollista testata osaamistaan jatkuvasti arjen eri tilanteissa. Työelämä vaikuttaa merkittävästi asiantuntijuuden kehittymiseen (ks. esim. Sternberg & Horvath 1995).

Ei ole kuitenkaan samantekevää, millaisilla eväillä uusi opettaja lähtee asiantuntijuuttaan kasvattamaan. Katsonkin koulutuksella olevan merkitystä asiantuntijuuden kehittymisessä. Oletan, että laaja-alainen opettajuus sisältää sellaista asiantuntijuutta, joka on saavutettavissa vain kahden aineen opiskelun myötä. Laaja-alaisen asiantuntijuuden siemenet kylvetään jo koulutuksessa. Tutkimuksessani kyse onkin oikeastaan valmiuksista, joita laaja-alainen opettajankoulutus antaa asiantuntijuuden kehittymiselle ja sen laajenemiselle työelämässä.

Puhun tutkimuksessani sekä ammatillisesta minäkäsityksestä että opettaja-identiteetistä. Katson opettajaidentiteetin olevan ammatillisen minäkäsityksen osa ja tarkastelen sitä omana tutkimusongelmanaan (ks. esim. Rosenberg 1979). Ammatillinen identiteetti on tutkimuksessani käsitys siitä, mihin ryhmiin tutkittavat kokevat kuuluvansa ja samastuvansa (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26). Opettajaidentiteetti sisältää näin kokemuksen omasta aineenopettaja- ja luokanopettajaidentiteetistä, yhteisestä opettajaidentiteetistä sekä muusikko- ja opettajaidentiteetistä.

Tulevaisuuden kokeminen kahden aineen opettajana kattaa tutkimuksessani sekä Burnsin (1982) mainitseman ihanneminän että normatiivisen minän. Tulevaisuuden kokemista kahden aineen opettajana olen selvittänyt kysymällä ihannetyöstä, kaksoiskelpoisen opettajan roolista työyhteisössä ja paineista, joita opiskelijat mahdollisesti liittäivät tulevaan työhönsä laaja-alaisena opettajana.

Tutkimusongelmat ovat saaneet lopullisen muotonsa vasta aineiston analyysivaiheessa, jolloin myös osa aineistosta rajautui kysymysten ulkopuolelle. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 81) muistuttavatkin kvalitatiivisen ja fenomenologisen tutkimuksen edellyttävän joustavuutta ongelmanasettelussa: on heidän mukaansa tyypillistä, että aihetta joudutaan tarkentamaan ja suuntaamaan uudelleen tutkimuksen edetessä.

4.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, joka sijoittuu kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen ja psykologian alueille. Tieteenteoreettisesti tutkimukseni liittyy fenomenologiseen ja hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Fenomenologisessa lähestymistavassa pyritään ymmärtämään millainen ihminen on tutkimuskohteena, miten tällaisesta kohteesta voidaan saada tietoa ja millaista se on luonteeltaan. Tällöin ihmisen kokemus ja merkitys sekä ymmärtäminen ja tulkinta ovat olennaisia asioita tutkimuksessa. (Laine 2010, 28.)

Laineen (2010) mukaan kokemus käsitetään fenomenologiassa ihmisen kokemuksellisenä suhteena hänen omaan todellisuuteensa, eikä ihmistä näin ollen voida ymmärtää irrallaan tuosta todellisuudesta. Tutkimuksessani kyse on siis jokaisen haastatellun opiskelijan omasta kokemuksesta kahden aineen opettajana. Nämä kokemukset opiskelija suhteuttaa omaan todellisuuteensa. Tutkijana pyrin löytämään näistä yksilöllisistä kokemuksista yhteneväisyyksiä ja rakentamaan kokonaisnäkemystä laaja-alaisesta opettajuudesta. (Laine 2010, 29.)

Kaikki opettajuuden lopputulokset ovat yksilöllisiä. Kahta samanlaista opettajuutta ei ole. Näin opiskelijoiden näkökulmat painottuvat sen mukaan, minkä kulloinenkin haastateltava kokee merkitykselliseksi. Tutkimukseni tuloksia opettajuudesta ei voikaan yleistää koskemaan kaikkia kahden aineen luokanopettaja-musiikinopettajia, vaan tulokset tekevät enemmän näkyväksi, mitä kaikkea kaksoiskelpoiseen opettajuuteen ja sen asiantuntijuuteen voi sisältyä. (Luukkainen 2004, 80; 2005a, 13.)

Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Ihmisten välisessä kommunikoinnissa erilaiset kielelliset ja keholliset ilmaisut kantavat merkityksiä, joita tutkija ymmärtää esiyymmärryksensä kautta. Se on tutkijalle luontainen tapa ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. Esiyymmärrykseni on syntynyt opintojeni myötä samaisessa koulutusoh-

jelmassa. Koska sama lause tai asia voi haastattelussa sisältää erilaisia merkityksiä, minun tehtävänäni tutkijana on löytää näitä sanontojen takana piileviä merkityksiä. (Laine 2010, 31–32.)

Laine (2010) muistuttaa ihmisen olevan perustaltaan yhteisöllinen olento. Merkitykset, joiden valossa näemme todellisuuden, eivät ole synnynnäisiä. Niiden lähde on joku yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Näin merkityksistä tulee intersubjektiivisia eli yksilöiden välisiä ja subjekteja yhdistäviä. (Laine 2010, 29–30.)

Yhteinen käsitteistö, kieli ja tausta tutkijan ja haastateltavien välillä ovatkin tutkimukseni etuja. Ne auttavat ymmärtämään merkityksiä, joita haastateltavat asioille antavat. Toisaalta vaarana ovat myös tutkijan omat kokemuksen kautta syntyneet tulkinnat, koska tutkimuksen kohde on niin lähellä tutkijan omaa kokemusmaailmaa. Hirsjärvi ja Hurme (2008) muistuttavat tutkijan vaikuttavan aina laadulliseen tutkimukseen jo tietojen keruuvaiheessa ja erityisesti analysointivaiheessa tutkijoiden omat kokemukset ja käsitykset vaikuttavat tuloksiin. Merkitystä on myös sillä, kuinka tutkija ja haastateltavat ymmärtävät käytettyä kieltä ja käsitteitä. Tutkimus ei siis voi olla koskaan täysin objektiivista, vaan siihen vaikuttaa aina tutkijan oma tausta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 53, 189.)

4.3 Aineiston keruu

4.3.1 Tutkittavat

Tutkimusjoukoksi valitsin yhdeksän kahden aineen opettajaopiskelijaa, joilla luokanopettajakoulutus on ensimmäisenä ja musiikkikasvatus toisena opetettavana aineena. Kaikki pidemmällä opinnoissaan olevat opiskelijat ovat jatkaneet myös musiikkikasvatuksen syventäviin opintoihin. Näin myös musiikkikasvatus on heidän ensimmäinen opetettava aineensa.

Tutkimusjoukko koostuu kolmessa eri opintojen vaiheessa olevista opiskelijoista: Kolme opiskelijaa opiskelee viidettä tai kuudetta vuottaan opettajankoulutuksessa. Heillä on tehtynä lähes kaikki koulutusohjelman vaadittavat opinnot. Viimeiset opinnot ovat työn alla. Kolme opiskelijaa opiskelee kolmatta vuotta koulutuksessa ja kolmella opiskelijalla on takanaan yksi vuosi opettajankoulutusta. Yhdellä opiskelijoista koulutuspolku eroaa muista opiskelijoista siten, että hän on aloit-

tanut musiikkikasvatuksen opinnot vasta opiskeltuaan ensin kolme vuotta luokanopettajakoulutuksessa.

Haastateltavien valinnan perusteet on eräs tärkeä luotettavuuden kriteeri tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Valitsin haastateltavat tarkoituksenmukaisesti siitä opiskelijajoukosta, joka käy läpi rinnakkain kaksi eri koulutusta ja joilla näkökulma opettajuuteen rakentuu molemmista koulutuksista samanaikaisesti. Tällä tavoin pääsin tarkastelemaan eri koulutusten tuomaa asiantuntijuutta.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 59) puhuvat harkinnanvaraisesta näytteestä. Tarkoitukseni oli valita sellaisia opiskelijoita, joilta saisin parhaiten tietoa tutkimusongelmiini. Valitsin haastateltavat eri opintojen vaiheista, koska näin sain tuoretta tietoa opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Lisäksi oli mahdollista selvittää, missä vaiheessa yhteinen opettajidentiteetti alkaa rakentua. Alkuperäinen, mutta myöhemmin pois jäänyt ammatillisen kehittymisen näkökulma tutkimusongelmissa vaikutti myös haastateltavien valintaan eri vuosikursseilta. Valinta oli kuitenkin sattumanvarainen siten, etten tarkoituksenmukaisesti valinnut tiettyjä henkilöitä vaan ainoastaan henkilöiden opiskelutaustalla ja opintojen vaiheella oli merkitystä.

Haastateltavat on esitelty taulukossa 1. Heidän etunimensä on muutettu vastaamaan eri vuosikursseja. E-alkuiset nimet viittaavat ensimmäisen vuoden opiskelijoihin, k-kirjaimella alkavat henkilöt opiskelevat kolmatta vuotta koulutuksessa ja v-kirjain viittaa viimeisen vuoden opiskelijoihin. Tiedot on kerätty opiskelijoille etukäteen jaetulla taustatietolomakella (liite 2). Lomakkeella kerätyt tiedot sivuaineista eivät ole olennaisia tämän tutkimuksen kannalta. Ne olisivat kuitenkin saattaneet vaikuttaa opiskelijan tunnistamiseen. Siksi kyseisiä tietoja ei taulukossa raportoida.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot

Nimi	Ikä	Opiskeluvuosi	Myös musiikin maisteriopinnot
Veera	25	5	kyllä
Valtteri	26	6	kyllä
Viivi	24	5	kyllä
Kirsi	23	3	kyllä
Kaisa	23	3	kyllä
Kiia	22	3	kyllä
Elina	21	1	ei osaa sanoa
Essi	19	1	kyllä
Enni	20	1	ei osaa sanoa

4.3.2 Teemahaastattelu

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teemahaastattelussa edetään tiettyjen etukäteen vaittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Vaihtoehtoisena tiedonkeruumenetelmänä tutkimuksessani olisi voitu käyttää kirjoitelmia, mutta tällöin vaarana olisi saattanut olla kirjoitelmien niukkasuus ja kirjoittamiseen motivoiminen. (Hirjärvi & Hurme 2008, 36; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tutkimusongelmieni kannalta oli tarkoituksenmukaisempaa haastatella tutkittavia. Yksilöhaastattelun valitsin sen henkilökohtaisuuden vuoksi. Kaikkien tutkittavien ääni oli näin mahdollista saada kuuluviin. Toinen vaihtoehto olisi ollut toteuttaa haastattelut ryhmissä, mutta silloin ulkopuolelle olisi saattanut jäädä paljon opiskelijoiden henkilökohtaista tietoa. Toisaalta ryhmähaastattelun etu on se, että keskustelussa näkökulmia viriää paljon paremmin kuin haastattelussa, jossa haastatteli ei juuri voi kommentoida vastauksia vaikuttamatta tuloksiin.

Haastattelurungon teemat muodostin aiemman minäkäsitystä koskevan tutkimuskirjallisuuden perusteella. Keskeisinä teemojen rakentamisen aineksina toimivat tutkimuksen teoriaosassa esitellyn Burnsien (1982, 24) minäkäsityksen mallin ulottuvuudet (tiedetty-, ihanne-, ja normatiivinen minä) sekä opiskelijoiden ammatillista minäkäsitystä tutkineen Korpisen (1993, 143) mallin pohjalta johdetut teemat (opettajan ammattikuva, oppilaskuva, opiskelukokemukset ja kehitysprosessit). Näiden lisäksi muodostin teemat koulutukseen hakeutumisesta sekä opinnoista.

Hankamäki (1995, 76) pitää identiteetin käsitettä hankalana tutkimisen kohteena, koska identiteettisuhde perustuu itsen asettamiseen kohteeksi. Samaa asiaa voisi painottaa myös minäkäsityksen tutkimisen kohdalla. Omien taitojen ja ominaisuuksien arvioiminen ei aina ole helppoa. Tämän vuoksi sisällytin haastatteluun teemoja myös yleisesti opettajuudesta sen sijaan, että olisin pitäytynyt pelkästään laaja-alaisen opettajuuden näkökulmassa. Haastatteluaineistosta poimin tutkimukseen vain ne asiat, jotka koskivat laaja-alaista opettajuutta. Kun sisällytin haastatteluun kysymyksiä myös opettajuudesta yleensä, opiskelija pääsi pohtimaan laaja-alaista opettajuuttaan koko opettajuuden kontekstissa. Sijaisuus- ja opetusharjoittelukokemuksia koskevat teemat olivat muka-

na, koska näiden kokemusten kautta opiskelija saa tuntumaa omasta asiantuntijuudestaan. Jaoin haastattelurungon kymmeneen eri teemaan. Nämä olivat:

1. Syyt koulutukseen hakeutumiselle ja uravalinta
2. Opettajan ammattikuva ja ammatillinen minä
3. Oppilaskuva
4. Laaja-alainen opettajuus (ammatillinen minä)
5. Ihanneminä ja tulevaisuus
6. Normatiivinen minä (ympäristön odotukset ja paineet)
7. Ammatillisen kehityksen arviointi ja kehittymiseen vaikuttaneet tekijät
8. Opetusharjoittelut
9. Sijaisuudet
10. Musiikin aineenopettaja- ja luokanopettajaopinnot: odotukset ja niiden toteutuminen

Tutkittavien tuli pohtia näitä kymmentä teemaa laaja-alaisen opettajuuden näkökulmasta. Haastattelu sisälsi 42–46 kysymystä (liite 3). Niiltä opiskelijoita, joilla sijaisuuksista tai aineenopettajaharjoittelusta ei ollut kokemusta, jäivät kyseisiä aiheita käsittelevät kysymykset pois. Onkin Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mielestä makukysymys, pitääkö kaikille haastateltaville esittää kaikki suunnitellut kysymykset. Näkemyksiä puolistrukturoidun haastattelun toteuttamiseen on Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan useita. Menetelmille on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.)

Haastattelut aloitin keväällä 2011 ja toteutin vuoden 2011 aikana yksilöhaastatteluina lukuunottamatta yhtä ensimmäisen vuoden opiskelijaa, jota pääsin haastattelemaan keväällä 2012. Haastateltavat oli helppo saada mukaan tutkimukseen. Oman opettajuuden pohdinta kiinnosti opiskelijoita. Moni totesikin haastattelun jälkeen saaneensa omaan ajatteluunsa paljon ja ettei ollut tullut aiemmin ajatelleeksi koko asiaa haastattelun aikana esiin nousseista näkökulmista. Haastattelu toimi siis opiskelijoiden metakompetenssin rakentajana. Opettajan tulisikin tulla Luukkaisen (2005a, 25) mielestä tietoiseksi omasta opettajuudestaan, jotta hänen on mahdollista kehittää sitä ja käyttää hyväksi omia vahvuuksiaan.

Vastasin ensin itse kysymyksiin, jolloin huomasin, oliko niihin mahdollista vastata kahden aineen opiskelijana ja oliko kysymysten avulla mahdollista saada alkuperäisiin tutkimusongelmiin

vastauksia. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 72) mielestä esihaastattelun tarkoituksena onkin testata haastattelurunkoa.

Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Siksi on hyvä antaa keskustelun aiheet tiedonantajille jo hyvissä ajoin etukäteen tutustuttaviksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Annoinkin aiheen, haastattelun teemat ja taustatietolomakkeen etukäteen tutkittaville. Lisäksi selvitin tutkittaville ennen haastattelua, mitä ammatillisella minäkäsityksellä tarkoitetaan.

Yksilöhaastattelut kestivät 45–75 minuuttia riippuen haastateltavasta. Haastattelun aikana käytiin keskustelua sekä yleisestä opettajuudesta että laaja-alaisista näkökulmista opettajuuteen. Annoin haastateltavien puhua mahdollisimman paljon ja tein vain tarkentavia kysymyksiä tilanteen niin vaatiessa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 73) näkevätkin haastattelun etuna sen joustavuuden eli haastattelun aikana on mahdollista selventää ja tarkentaa asioita. Näin oli mahdollista varmistua siitä, mitä haastateltavat tarkoittivat ilmaisuillaan.

Laine (2010, 37) huomauttaa haastattelukysymysten avoimuuden tärkeydestä. Kysymysten tulisi olla mahdollisimman vähän vastausta ohjailevia. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 105) mielestä kysymysten pitäisi olla helposti ymmärrettäviä ja lyhyitä. Nämä seikat otin huomioon muodostaessani haastattelukysymyksiä. Tarkistin esimerkiksi, että haastateltavan tuli antaa vastauksessaan myös perustelut vastaukselleen. Haastattelun etuihin kuuluu Tuomen ja Sarajärven (2009, 73) mukaan myös haastattelijan toimiminen samalla havainnoitsijana. Havainnoinnilla on merkitystä silloin, kun halutaan huomioida kommunikaatiotapahtumasta olennaisia seikkoja (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Tutkimuksessani tämä tarkoitti esimerkiksi opettaja- ja muusikkoidentiteettiä koskevien kysymysten kohdalla sitä, vastaako tutkittava kysymykseen varmasti ja nopeasti vai käyttääkö hän pohtimiseen paljon aikaa.

4.4 Aineiston analyysi

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, jotta haastateltavien tarkoittamat alkuperäiset merkitykset pysyisivät näkyvinä. Haastatteluaineistoa kiertyi yhdeksältä haastateltavalta yhteensä kahdeksan tuntia ja 27 minuuttia ja litterointeja 126 sivua. Haastatteluaineistoa kertyi runsaasti myös omien tutkimusongelmieni ulkopuolelta. Puolistrukturoidun haastattelun haittapuolena Hirsjärvi ja Hurme (2008, 36) näkevätkin runsaan epärelevantin tiedon määrän.

Lukiessani litteroituja tekstejä huomasin aineistossa esiintyvän runsaasti mielenkiintoista tietoa, joka koski nimenomaan laaja-alaista kahden aineen opettajuutta, vaikka aineistossa esiintyi myös paljon yleisesti opettajuuteen liittyvää asiaa. Hirsjärvi ym. (2009, 82) muistuttavat tutkimuksen aiheenrajauksen olevan tärkeää, jotta valittua aineistoa voidaan kuvata mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti sekä löytää täsmällisempi näkökulma tutkimukseen. Näin tutkimukseni näkökulma tarkentui opiskelijoiden laaja-alaisen opettajuuden tutkimiseksi. Samalla pois jäi opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen näkökulma.

Lähdin etsimään aineistosta laaja-alaiseen opettajuuteen liittyviä teemoja. Teemoittelussa on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Koska aineistonkeruuni oli tapahtunut teemahaastattelulla, osa yläluokista oli jo jäsentynyt. Keräsin kaikki kohdat, jotka koskivat tutkimuksen kohteena ollutta laaja-alaista opettajuutta ja jaottelin ne kuuteen yläluokkaan, joita olivat hakeutuminen, laaja-alainen asiantuntijuus, opettajaidentiteetti, tulevaisuus, normatiivinen minä ja koulutuksen kehittäminen. Koska huomasin normatiivisen minän sisältävän ajatuksia tulevasta työstä, yhdistin tämän yläluokan tulevaisuus - luokan kanssa. Tätä kutsutaan aineiston pelkistämiseksi. Näiden yläluokkien sisälle lähdin ryhmittelemään aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93, 109.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat sisällönanalyysin olevan aineisto- tai teorialähtöinen tai teoriaohjaava. Sisällönanalyysitapoja kuitenkin sovelletaan ja yhdistellään tutkimukseen sopivalla tavalla. Analyysini oli teoriaohjaava siltä osin, että analyysiä ohjasivat teoriasta muodostetut yläkategoriat. Teoriaohjaavassa analyysissä onkin teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa näin analyysiä. Alakategorioiden muodostaminen tapahtui kuitenkin täysin aineistolähtöisesti. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96, 105–106.)

Teemat tarkentuivat, yhdistyivät ja karsiutuivat analysoinnin edetessä. Jätin aineistosta pois tutkimusongelmien tarkentuessa niihin kuulumattomia teemoja. Joidenkin teemojen sisällä yhdistin vastaukset mahdollisimman laajaksi tyyppiä pitäen kuitenkin haastateltavien henkilökohtaisen äänen ja mahdolliset eroavaisuudet esillä. Tällainen tyypittely tapahtui esimerkiksi laaja-alaista asiantuntijuutta analysoitaessa. Tyypittelyssä tiivistetään joukko tiettyä teemaa koskevia näkemyksiä yleistyksiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93).

Mahdollisimman laaja tyyppi yhdistää vastauksia niin, että jokin mukaan otettu asia voi esiintyä vaikka vain yhdessä vastauksessa. Tyyppiin on siis koottu kaikkien vastausten kaikki yksityiskohdat. Tällä tavalla sain näkyväksi kaikki ne mahdolliset laaja-alaisen asiantuntijuuden osa-alueet, joita opiskelijat liittävät laaja-alaiseen opettajuuteen. Tällainen tyyppi ei ole kovin todennäköinen, mutta se on kuitenkin mahdollinen. (Eskola & Suoranta 1998, 161–162.)

4.5 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksen luotettavuutta on Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 185) mukaan arvioitu perinteisesti reliaaбелиuden ja validiteetin käsitteillä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009) määrittelevät reliaaбелиuden tarkoittavan tutkimustulosten toistettavuutta eli kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validius taas tarkoittaa edellisten mielestä tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä sen tulisikin mitata. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.)

Hirsjärvi ja Hurme (2008) kyseenalaistavat laadullisessa tutkimuksessa reliaaбелиuden ja validiuden käsitteet, koska ne perustuvat ajatukseen siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. He siteeraavat Holsteinia ja Gubriumia (1995, 9) todetessaan, ettei voida olettaa yhdessä tilanteessa annettujen vastausten toistavan toisessa tilanteessa annettuja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 74) huomauttavat, ettei laadullisessa tutkimuksessa ole tarkoitukseen yleistää. Tutkimukseni ei siis anna yleistettävää ja kaikenkattavaa tietoa kaikista kahden aineen opiskelijoista edes saman koulutusohjelman sisällä. Jokainen tutkittava on yksilö omine kokemusmaailmoineen. Yhteisiä piirteitä tutkittavien vastauksista olen kuitenkin pyrkinyt tuomaan esille.

Mukana on myös sellaisia tuloksia, jotka ilmenivät haastattelussa vain yhden opiskelijan vastauksessa.

Olellaista tutkimukseni kannalta on ekologisen validiuden vaatimus. Tämä tarkoittaa, että ihmistä tutkitaan luonnollisissa olosuhteissa. Reliaabelius kvalitatiivisessa tutkimuksessa koskeekin näin enemmän tutkijan toimintaa kuin haastateltavan vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186, 188.)

Se, että tutkija määrittelee käyttämänsä käsitteet tarkasti, parantaa Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 187) mielestä tutkimuksen luotettavuutta. Koska tutkin opiskelijoiden ammatillista minäkäsitystä ja laaja-alaista kahden aineen opettajuutta, minun oli selvitettävä itselleni näiden käsitteiden määritelmät aikaisemman tutkimuskirjallisuuden perusteella ja kerrottava tutkittaville etukäteen, mitä olin tutkimassa. Vain näin oli mahdollista varmistua siitä, että tutkin sitä, mitä minun oli tarkoituskin.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 187) kysyvät lisäksi luotettavuutta arvioitaessa, käytetäänkö tutkimuksessa käsitteitä, jotka heijastavat tutkituksi aiottua ilmiötä. Voidaan siis kysyä, onko tutkimukseni keskeinen käsite ammatillinen minäkäsitys ja sen ulottuvuudet olellaista laaja-alaisen opettajuuden tutkimisessa. Toisaalta on muistettava valitsemani näkökulman olevan vain yksi muiden joukossa. Laaja-alaista opettajuutta olisi yhtä hyvin voinut tutkia lähestymällä sitä esimerkiksi noviisi-ekspertti -teorioiden kautta, jolloin olisi voitu katsoa, mille eksperttiyden tasolle opiskelijat sijoittuvat asiantuntijuudessaan (ks. esim. Hämäläinen 1996).

Kyse on aina tutkijan tulkinnoista, jotka vaikuttavat saatavaan tietoon jo tietojenkeruuvaiheessa. Tärkeää onkin dokumentoida, miten tutkija on päätenyt luokituksiin ja tutkittavien maailman kuvaukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 187, 189; Hirsjärvi ym. 2009, 232, 261.) Tähän olen pyrkinyt kuvaamalla tarkasti tutkimusprosessin etenemistä ja tekemällä näkyväksi kaikki sellaiset asiat, joilla saattaa olla vaikutusta tutkimustuloksiin, kuten esimerkiksi oma opiskeluhistoriani kahden aineen opiskelijana.

Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mielestä hyvin tehty haastattelurunko parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Käytin runsaasti aikaa haastattelurungon muodostamiseen yhdistämällä aiemmassa tutkimuskirjallisuudesta poimittuja asioita runkoon, katsomalla mallia aiemmin tehtyjen tutkimusten haastattelurungoista ja keskustelemalla rungosta ohjaajieni kanssa. Runkoa muodostettaessa oli tärkeää, että se antaisi tilaa myös vaihtoehtoisille lisäkysymyksille. Samoin tärkeää oli kontrolloida

vastausten laatua esittämällä kysymyksiä, jotka tuottaisivat kyllä- ja ei- vastausten sijaan avoimia perusteltuja vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184.)

Ennen varsinaista haastattelua on selvítettävä tutkittaville tutkimuksen tavoitteet ja saada osallistuvien vapaaehtoinen suostumus. Tämä on merkittävää tutkittavan tietosuojan kannalta. Läheinkin tutkittaville haastattelupyynnön yhteydessä määritelmän tutkittavasta asiasta sekä teemat, joihin opiskelija pääsi tutustumaan etukäteen. Yhtä olennaista on luottamuksellisuus, eli osallistujille ei pidä aiheuttaa vahinkoa ja nimettömyys tulee taata. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkimushenkilöiden anonyymiyden olen pyrkinyt säilyttämään vaihtamalla haastateltavien nimet toisiin. Jos tutkimusaineistossa esiintyi henkilöiden nimiä, jätin ne suorista lainauksista pois. Tutkimuksen kohdejoukon ollessa pieni, tutkimuksessani Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi ja musiikin opettajaksi opiskelevat kahden aineen opiskelijat, riski tunnistettavuuteen on aina olemassa. Tunnistettavuuden varmistamiseksi jätin taustatietolomakkeessa kerätyt tiedot opiskelijoiden sivuaineista tutkimukseni ulkopuolelle, koska kyseisillä tiedoilla ei ollut merkitystä tutkimusongelmieni kannalta, mutta ne olisivat saattaneet vaikuttaa opiskelijoiden tunnistettavuuteen.

Osa haastateltavista on tutkijalle tuttuja opintiojen myötä. Tämä vaikutti haastattelun tunnelmaan: opiskelijat ovat yleensä avoimempia kertomaan mieleipiteitään tutulle ihmiselle ja opiskelijakollegalle kuin vieraalle tutkijalle tai opettajalle. Tämän seikan voidaan katsoa parantavan luotettavuutta. Toisaalta voidaan kysyä, miten kokemukseni kahden aineen opiskelijana vaikuttaa tulosten analysointiin ja tulkintaan.

Haastatteluille pyrin järjestämään rauhallisen tilan. Haastattelut suoritettiin tutkijan kotona. Ulkoisilla tekijöillä saattaa olla vaikutusta tutkimustuloksiin. Jännittäminen tai stressaava tilanne voivat heikentää saatua informaatiota. Nauhoitin ja litteroin haastattelut tarkasti sana sanalta, jotta haastateltavien alkuperäiset ilmaukset pysyisivät mahdollisimman näkyvinä eikä tutkija muokkasi niitä omin sanavalinnoin (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 132) huomauttavatkin tutkijan roolista tarkkana työskentelijänä: tutkimuksen tulisi noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa. Litteroitujen yksilöhaastattelujen katsoin antavan kaikista luotettavinta tietoa omien tutkimusongelmieni kannalta. Litteroinnit aloitin välittömästi kunkin haastattelun jälkeen. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 184–185) muistuttavat, että haastattelu tulee litteroida niin nopeasti kuin mahdollista, kun tilanne on vielä muistissa. Tarkistin

litteroinnin kuuntelemalla nauhan ja lukemalla haastattelun samalla kertaalleen läpi virheden poistamiseksi.

Aineistoa analysoitaessa on tutkijan oltava tarkka luotettavuuden suhteen. Laine (2010) muistuttaa tutkijan oman perspektiivin kriittisen laajentamisen alkavan sillä, että hän ottaa etäisyyttä välittömästi ja spontaanisti nousevaan tulkintaan. Tämä tarkoitti tutkimuksessani sitä, että luin vastauksia usemapaan kertaan pitäen välillä taukoa aineiston analysoinnissa. Palasin aineiston pariin uudestaan kun olin täydentänyt teoriaosuuden. Luin haastattelut taas yksi kerrallaan läpi ja katsoin löytyikö jotain mitä en ollut aiemmin huomannut. Tutkimusaineistoni analysointi noudatteleekin Laineen (2010) mainitsemaa hermeneuttista kehää: Kehätien alussa tutkija tekee välittömiä tulkintoja, jo haastattelujen aikana. Tämän jälkeen tutkija ottaa etäisyyttä omaan tulkintaan. Aineiston pariin mennään uudestaan ja yritetään nähdä uusin silmin, mitä toinen on ilmaisuillaan tarkoittanut. Jokainen uusi sukellus aineistoon merkitsee tutkijan omien tulkintojen koettelua ja tavoitteena on löytää asioille todennäköisin tulkinta. (Laine 2010, 34, 36–37.)

5 LAAJA-ALAINEN OPETTAJUUS OPISKELIJOIDEN KOKEMANA

5.1 Koulutukseen hakeutuminen

5.1.1 Koulutuksen tunnettavuus

Kuudelle opiskelijalle tieto kahden aineen opettajankoulutuksesta oli tullut yllätyksenä ja sattumana. Valteri, Kirsi ja Elina kertoivat saaneensa tiedon kahden aineen koulutuksesta vasta päästyään sisään luokanopettajakoulutukseen. Postissa oli tullut hyväksymiskirjeen mukana paperi, jossa kerrottiin mahdollisuudesta hakea kyseiseen koulutukseen. Valterin mielestä musiikinopettajuus ei ollut ollenkaan esillä opettajankoulutuslaitokseen hakiessa. Kirsille oli vielä kirjeen saamisenkin jälkeen epäselvää, että hänellä olisi mahdollisuus kouluttautua myös musiikin aineenopettajaksi.

En mä oikeestaan siinä vaiheessa vielä tiennyt, että siitä oikeesti aineenopettajaksi valmistuu. (Kirsi)

Se tuli itseasiassa aika yllätyksenä, että kun tuli kirje, että pääsin tänne Jyväskylään, niin tuli se semmonen kutsu, että haluaisitko tai että on tämmönen mahdollisuus. Mie en tienny edes, että on semmosta mahdollisuutta. (Elina)

Ei ollu mitenkään musiikinopettajuus semmonen, mikä ois ollu silloin jo okl:ään hakiessa mitenkään esillä. (Valteri)

Viivi, Kiia ja Essi saivat tietää kahden aineen opettajankoulutuksesta vasta, kun he olivat valinneet Jyväskylän opiskelupaikakseen joko pelkän luokanopettajakoulutuksen tai muiden sivuaineiden vuoksi. Viivi oli aikeissa muuttaa paikkakunnalle alun perin miehen opiskelun takia. Hän ei tiennyt koko musiikin koulutuksesta siinä vaiheessa ja sanoikin koulutukseen tulon olleen sattumaa. Sattumasta puhui myös Essi. Musiikkikasvatus ei ole ollut näin peruste hakea Jyväskylään yhteensä kuudella haastatelluista opiskelijoista, koska sen olemassaolosta ja kahden aineen koulutuksen mahdol-

lisuudesta ei ole edes tiedetty ennen muuhun koulutukseen hakemista tai Jyväskylän valintaa koulutuspaikaksi.

En mä ollu ees tajunnu miten vähällä, muutamalla paikkakunnalla sitä musiikkia voi opiskella, eli se on ollu myös sellasta sattumaa. (Viivi)

Mä en oikeestaan ees musiikinopettajaks tänne hakenu, tai se sattu vähän niinku vahingossa. Se oli sattuma että hei, tällainen juttukin on olemassa. (Essi)

Valinta koulutuksesta oli kuitenkin selkiytynyt heti, kun opiskelijat olivat kuulleet kahden aineen koulutuksen mahdollisuudesta. Se koettiin omaksi ja meni valinnoissa etusijalle. Viivi oli hylännyt erityisopettajakoulutuksen, jonne oli jo päässyt sisälle saatuaan mahdollisuuden kouluttautua kahden aineen opettajaksi.

Se vaan tuntu semmoselle tosi nappivaihtoeholle se valmis koulutuspaketti, että susta tulee sekä musiikki että okl. Se vaan oli että jes tuo homma, enkä mä sitä sen enempää miettiny. Mä olin valistanut itteeni, että pystyy hakemaan suoraan tähän kaksoiskelpoiseen koulutukseen ja se oli se syy, miks mä hylkäsin sen erityisopettajakoulutuksen. (Viivi)

Kun kuulin mahdollisuudesta, valinta oli selvä. (Valtteri)

Veera, Kaisa ja Enni tiesivät koulutuksesta etukäteen. Kaisa ja Enni olivat jo opiskelleet vuoden yliopistossa ennen luokanopettaja-musiikinopettajakoulutusta: Kaisa avoimessa yliopistossa kasvatustiedettä ja Enni musiikkitiedettä. Tänä aikana he olivat ottaneet selvää koulutuksesta. Vain Veera ja Kaisa mainitsivat musiikkikasvatuksen muiden sivuainemahdollisuuksien lisäksi olleen syy haakeutua Jyväskylään opiskelemaan.

5.1.2 Koulutuksen valintaperusteet

Luokanopettajasuuntauneisuus näkyi kaikkien opiskelijoiden vastauksissa koulutukseen hakeutumisesta kysyttäessä. Opiskelijat kokivat luokanopettajuuden omana pääaineena ja musiikki nähtiin sivuaineena. Musiikki haluttiin ottaa sivuaineeksi joka tapauksessa riippumatta siitä, tiedettiinkö kahden aineen koulutuksesta.

Niin se on itellä semmonen vahvuus, niin tiesin jo kun hain, että haluan erikoistua musikkiin tai haluan sen sivuaineen siis sitten. (Elina)

Enni, Essi ja Viivi, jotka olivat harkinneet jossain vaiheessa pelkkää musiikinopettajuutta, olivat epäilleet omien kykyjen riittävyttä pääsykokeissa. Opettajankoulutuslaitoksen kautta hakeminen tuntui näin mukavammalta vaihtoehdolta. Viivi ja Essi painottivat kahden aineen koulutuksen olevan erinomainen vaihtoehto yhdistää luokanopettajuus ja musiikinopettajuus.

Mähän meinasin ihan aluksi lukea pääaineiseksi musiikkikasvattajaksi, mut sit mie en uskaltanut, koska en oo kovin hyvä laulamaan. Niin sit ku hain luokanopettajaks, niin ihan automaattisesti menin sinne musiikkikasvatuksenkin pääsykokeeseen. (Enni)

Musiikki on ollut vahvasti oma juttu. Jossain vaiheessa harkitsin myös sitä, pitäiskö hakee mukalle tai vaikka Sibikseen tai näin, mutta sitten jotenkin alkoi tökkää se ajatus pelkäästä musiikista. Mut se tuntuu täydelliselle vaihtoehdolle, että vois yhdistää ne kaks. (Viivi)

Musiikin runsas harrastuneisuus vaikutti kahden aineen koulutuksen valintaan. Opiskelijat kokivat, että koulutus antoi omalle musiikkiharrastukselle luontevan jatkumon. Syynä oli halu jatkaa musiikin tekemistä ja opettaa sitä, mihin itsellä on jo pohjaa. Positiivinen musiikkisuhde ja rakkaus musiikkiin saivat opiskelijat valitsemaan musiikin toiseksi opetettavaksi aineeksi. Koulutus nähtiin Viivin sanoin ”täydelliselle vaihtoehdolle” yhdistää luokanopettajuus ja musiikki, molemmat kiinnostuksen kohteet. Ne opiskelijat, jotka olivat käyneet musiikkiluokat, kokivat koulutuksen olevan luonteva jatko musiikkiluokille.

Olen harrastanut musiikkia koko elämäni. Luontevaa aatella, että opetan sitä, mihin on itsellä jo jonkunlainen suhde. (Kirsi)

Musiikki on ollut aika suuri osa elämää. Mä oon aina harrastanu, en mitään muuta kuin musiikkia ja sitten se oli vähän silleen, et mä en haluais lopettaa sitä siihen, että haluaisin tehdä sitä vielä. (Essi)

Se taas tuli siitä pitkästä musiikin harrastuksesta. Siis oon ollut musiikkiluokalla ja musiikkilukiassa ja jotenkin se vaan tuntu kauheen luontevalta liittää se musiikki myös näihin opintoihin. (Kaisa)

Suuntautuneisuus opetuslalle on ollut hyvin vahva yhtä opiskelijaa lukuunottamatta, joka totesi, ettei hänellä ole ollut ”iänikuista paloa opettamiseen”. Opettajaksi suuntautuneisuudesta jo hakuvaiheessa kertoo se, että lähes kaikki muut harkitut koulutusvaihtoehdot ovat olleet opetusalaan liittyviä. Luokanopettajakoulutus oli ollut ensimmäinen vaihtoehto ja vienyt voiton kuudella opiskelijalla. Viivin uravalinnan ratkaisi kaksoiskelpoisuuden antava luokanopettaja-musiikinopettajakoulutus, sillä muuten hän olisi lähtenyt lukemaan erityisopettajaksi. Vain Valtterilla ykkösvaihtoehto olisi ollut psykologia ja Ennillä musiikkikasvatus. Muut tutkimuksessa esiin tulleet opettajauran valintaan vaikuttaneet syyt löytyvät seuraavan luvun lopussa olevasta kuviosta 3 ylimmäisestä laatikosta. Opiskelijoiden motiivit opettajaksi hakeutumiselle ovat lähteneet sekä omista kouluaikaisista kokemuksista että kiinnostuksesta kasvatukseen, lapsiin ja nuoriin sinänsä. Myös kiinnostus toimia ihmisten kanssa on näytellyt suurta roolia.

5.1.3 Musiikkikasvatuksen maisteriopinnot

Lukion musiikinopettajan pätevyyden hankkiminen eli musiikkikasvatuksen syventävät opinnot ovat suosittu vaihtoehto ja luonnollinen jatkumo haastateltujen kahden aineen opiskelijoiden keskuudessa. Viimeisen vuoden haastateltavista kaikki ovat jatkaneet musiikin syventäviin opintoihin ja myös kolmannen vuoden opiskelijoista kaikki aikoivat tehdä musiikkikasvatuksen maisteriopinnot. Vain kaksi ensimmäisen vuoden opiskelijaa, Elina ja Enni, empivät vielä syventävien opintojen tekemistä musiikkikasvatuksesta. Elinan mielestä opinnot ovat tuntuneet työläiltä. Hän ilmaisi myös haluttomuutensa lukio-opetukseen. Ennin mielestä maisteriopinnot ovat vielä kaukana tulevaisuudessa.

Syventävien opintojen tekemistä opiskelijat perustelivat laajemmilla työskentelymahdollisuuksilla koko peruskoulussa ja lukiossa sekä koulun ulkopuolella. Opintojen koettiin olevan etu työmarkkinoilla ja ne nähtiin hyvänä pohjana musiikkiluokanopettajana toimimiseen. Musiikin sivuaineesta katsottiin olevan helppoa jatkaa maisteriksi asti jo pohjalla olevien laajojen musiik-

kiopintojen ansiosta. Lisäksi tarjottu mahdollisuus koettiin ainutkertaisena. Maisteriopintojen odotettiin myös antavan lisäeväitä hyvään musiikinopettajuuteen. Opiskelijoita maisteriopintoihin houkuttelivat myös oma kiinnostus jatkaa musiikin opintoja.

Suraavassa kuviossa (kuvio 3) olen kuvannut kahden aineen opiskelijoiden uravalinnan motiiveja. Ylimmäisessä laatikossa näkyvät motiivit, jotka ovat vaikuttaneet opettajauran valintaan. Alapuolella oleva laatikko kuvaa musiikin valintaa toiseksi opetettavaksi aineeksi. Vasemmanpuoleisessa laatikossa on esitetty syyt kahden aineen koulutukseen hakeutumiselle ja oikeanpuoleinen laatikko kertoo puolestaan musiikin maisteriopintojen eli syventävien opintojen valinnan motiiveista.



KUVIO 3. Kahden aineen opiskelijoiden uravalinnan motiiveja

5.2 Laaja-alainen asiantuntijuus

5.2.1 Koulutuksen vahvuudet

Laaja-alainen koulutus vaikuttaa myönteisesti töiden saantiin ja palkkaukseen. Usko omaan työllistymiseen valmistumisen jälkeen oli vahva kaikilla opiskelijoilla jo ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien. Työllistymisestä opiskelijoilla oli myös erittäin positiivisia kokemuksia: töitä oli tarjottu jo opiskeluaikana viimeisen vuoden opiskelijoille ja sijaisuuksien saamisessa oli ollut hyötyä erityisesti musiikin osaamisesta. Lisäksi kolmannen ja ensimmäisen vuoden opiskelijat olivat kuulleet ja lukee kahden aineen koulutuksen opiskelijoiden hyvästä työllistymisestä. Hyvä työllisyystilanne oli myös kannustanut Veeraa opinnoissa.

Kauheeta, mutta siis jotenki mulle on uskoteltu kaikkien näitten vuosien ajan kun välillä on tuntunut, ettei jaksakaan enää tätä aikataulujen säätämistä, että älä kuule luovuta, töitä tulee olemaan. Jos vaikka tätä syksyä miettii, niin mulla olis ollu kolme vaihtoehtoa työllistyä vuodeksi. Hyvältä näyttää. Haluan uskoa, että töitä löytyy. (Veera)

Luokanopettajapäätöksien ja musiikin vahva osaaminen luokkaopetuksen lisänä nähtiin vahvuutena työnsaannin kannalta erityisesti luokanopettajan töitä haettaessa. Musiikin aineenopettajan paikkaa opiskelijat eivät usko saavan helposti, sillä aineenopettajan virkoja on tarjolla paljon vähemmän kuin luokanopettajan virkoja. Opiskelijat uskovat työllistyvänsä nimenomaan luokanopettajina. Paikkakunnan koettiin vaikuttavan työllistymiseen jonkin verran, mutta sen vaikutus nähtiin lopulta vähäisenä luokanopettajakoulutuksen tuoman hyvän työllisyyden vuoksi.

Luokanopettajille on selkeästi enemmän töitä tarjolla ainakin tällä hetkellä kuin puhtaasti aineenopettajille. On vahvuus, että luokanopettaja on se pääaine. (Kiia)

Opiskelijoiden mielestä musiikkia pidetään vaikeana aineena opettaa. Kaikki opettajat eivät hallitse musiikin opettamista, mikä näkyy opiskelijoiden mukaan musiikin osaamisen arvostamisena. Taitoja taideaineiden tuntemuksen koetaan vaikuttavan myös työnsaantiin. Musiikkikasvatuksen maiste-

riopinnot ovat opiskelijoiden mielestä vahva näyttö omasta osaamisesta ja seitsemän opiskelijaa yhdeksästä olikin tekemässä tai aikomassa tehdä musiikin maisteriksi asti. Kaksi ensimmäisen vuoden opiskelijaa ei osannut sanoa. Kysyttäessä perusteluja musiikkikasvatuksen maisterin tutkinnolle kaikki tutkittavat kertoivat laajemmista työskentelymahdollisuuksista ja mainitsivat paremman työllisyystilanteen. Työllistyminen on näin ollen yksi vahva motiivi tehdä myös syventävät opinnot musiikista.

Uskon, että kahden aineen koulutuksella on vaikutusta työllistymiseen. Se on meidän eduksi. Musiikki on usein sellainen, mihin etsitään opettajia. On vahvuus, että osaat taito- ja taideaineita. Maisteriopinnot antaa kovan näytön siitä, että on oikeesti taitava siinä, kun että jos olis vaan pelkkä okl:n sivuaine. Musiikkiluokille haettaessa uskon, että se on vahvuus, että on tehnyt maisteriopintoihin asti musiikin. (Viivi)

Veera, Kaisa ja Kirsi epäilivät toisaalta kahden aineen koulutuksen voivan vaikuttaa kielteisesti työnsaantiin. Syynä oli epätietoisuus siitä, kuinka paljon haetaan töihin nimenomaan kaksoiskelpoisia opettajia. Lisäksi huolta aiheutti suuremman palkan vaikutus työnsaantiin. Vain yksi ensimmäisen vuoden opiskelija mainitsi suuremmasta palkasta laaja-alaisen opettajuuden hyvänä puolena.

Ei ole tarkkaa käsitystä, kuinka paljon haetaan nimenomaan tämmöisiä, joilla ois aineenopettajan pätevyys. (Kirsi)

Kauhuskenaario, että rehtori palkkaa sen, jolla ei ole kaksospätevyyttä, koska kunta säästää ja tämmöisellä opettajalla on automaattisesti isompi palkka. (Kaisa)

Kaksoiskelpoisuus mahdollistaa laajan työkentän ja töiden monipuolisuuden. Opiskelijat näkivät laaja-alaisen koulutuksen avaavan mahdollisuuksia erilaisille työtehtäville opetuksen alalla. He kokivat myönteisenä, että työpaikkaa voi tarvittaessa vaihdella ja työpaikan voi valita oman kiinnostuksen mukaan. Myös työtehtävien monipuolisuus koettiin vahvuutena. Ainoastaan Veera mainitsi mahdollisuudesta työskennellä myös yhtenäiskoulussa. Kiia näki mahdollisuuksia myös opetuksen organisointi- ja hallintotehtävissä ja opetuslalla laajemmin.

Voi hakea monipuolisesti erilaisia töitä. Kaksoismaisterilla varmasti vahvuudet hakea töitä ja valita sitten mitä näistäkin opettajan alueista haluaa. Kyllä mä ainakin haluan tätä ammattia, mutta on muitakin kiinnostuksen kohteita liittyen opetusalaan ja myös muu aineenopettajapätevyys ja opetuksen organisointi ja hallinnollinen puoli kiinnostaa. (Kiia)

Laaja-alainen koulutus vahvistaa positiivista ammatillista minäkäsitystä. Erityisosaaminen, laaja aineenhallinta omasta oppiaineesta ja hyvät musiikilliset taidot sekä vaativan oppiaineen hallitseminen ja vaativan oppiaineen kokeminen vahvuutena vahvistavat opiskelijoiden myönteistä ammatillista minäkäsitystä. Opiskelijat kokevat musiikin erityisen haastavana oppiaineena. He toteavat hyväksi sen, että musiikinopettamiseen on laaja koulutus. Opiskelijat katsovat muusikon taitoja arvostettavan myös työelämässä. Pätevyydestä, jonka laaja-alainen näkemys ja ainespesifi osaaminen yhdessä omaan ammattiin tuovat, koetaan ylpeyttä. Vahva osaaminen yhdellä alueella antaa luottamusta sekä itsevarmuutta omaan osaamiseen myös muilla opetuksen alueilla.

Itelle tulee semmonen olo, että jos on joku tietty erityisosaamisalue, niin se vähän niinku parantaa semmosta luottamusta siihen, että tietää, että hallitsen yhden alueen, niin enköhän mä sitten jotenkin hallitse muutkin. (Kirsi)

Niin se on ollu hienoa, että on semmonen tavallaan vaativa oppiaine opettaa ja sen kokeminen omana vahvuutena. Se on tuonu itsevarmuutta tosi paljon. (Valteri)

Veera oli aloittanut muista opiskelijoista poiketen musiikinkoulutuksen luokanopettajakoulutuksen aloittamisen jälkeen. Hän oli hyödyntänyt musiikkia opetuksessaan harrastuneisuutensa takia jo, vaikkei ollutkaan vielä aineenopettajakoulutuksessa. Musiikin hyödyntäminen oli kuitenkin lisääntynyt aineenopettajakoulutuksen myötä ja Veera oli saanut opetukseensa sanomansa mukaan itsevarmuutta. Näin positiivinen ammatillinen minäkäsitys ja ammatillinen itsetunto olivat vahvistuneet.

Toki mä oon matikantunnilla tehnyt kertotauluräppejä ja sitten sävelsin ystävänpäiväksi ekaluokkalaisille biisin ilman musiikin koulutusta, mutta sitten nyt kun on vielä ollut tuolla (musiikin laitoksella), niin ehkä vielä sillai enemmän ja jotenkin itsevarmemmin. Mä en ollu musiikilla ollu kun varmaan puolisen vuotta vai oisinko ollu ollenkaan, niin mulle lankesi sijaisuudessa bändisoitto ja bändisoittimia ei oltu käytetty, niin mähän siellä vaan vaihdoin basson kieliä ja sitten yritin jostain löytää vähän niinkun basarin polkimia, että tavallaan sillon kun ei ollu sitä koulutusta ja sitten kun siellä oli vähän semmonen välinehuoltajameininki, niin se tuntui rankalta ja sitten sitä ei voinut vielä hyödyntää. Mutta nyt sitä on kyllä hyödyntänyt ja tuntuu siltä, että kyllä se ihan näkyy tässä käytännön työssä, että ne on siellä molemmat taustalla. (Veera)

Koulutukset tukevat ja täydentävät toisiaan: kahden aineen osaaminen kehittää luovuutta ja innovatiivisuutta. Opiskelijat näkevät luokanopettaja- ja musiikinopettajakoulutuksen tukevan toisiaan, sillä koulutuksissa painotetaan eri asioita ja erilaisia näkökulmia opettajana toimimiseen. He koke-

vat näin kahden erilaisen näkökulman opettajuuteen ja musiikin osaamisen tuovan työhön luovuutta ja innovatiivista otetta. Erilaiset ihmiset ja ympäristöt tulevat koulutuksen kautta tutuksi, mikä tuo useita eri näkökulmia asioihin.

Luokanopettajuuden ja erityisesti opettajankoulutuslaitokselta saadun harjoittelukokemuksen opiskelijat katsoivat antavan hyvän pohjan aineenopettajuuden rakentumiselle musiikin harjoittelussa. Laajemmasta näkökulmasta opettajan työhön mainitsivat jo ensimmäisen vuoden opiskelijat, mikä todistaa laaja-alaisen opettajuuden kehittymisen ajatusten tasolla alkavan jo opintojen alkuvaiheesta.

On ehkä aika semmonen innovatiivinen tai luova tai sellanen, että se vahvuus tulee niinku sieltä. Hyvä paketti yhdessä. Luokanopettajakoulutus on hyvä pohja aineenopettajan työlle. (Viivi)

Koen kummankin toisiaan täydentävänä kyllä. Aineenopettajaharjoittelu, niin se oli kyllä ehdottomasti yks parhaista, kun siinä pohjalla oli okl:n harjoittelut, et se tavallaan perus luokanopettajuus oli jo pohdittuna sinne pohjalle, niin pysty sen päälle rakentamaan sitä aineenopettajuutta sitten hyvillä eväillä. (Valtteri)

Laaja-alaisuus antaa valmiuksia opettaa eri-ikäisiä. Opiskelijat mainitsivat kahden aineen koulutuksen tuovan ”perspektiiviä” opettajan työhön ja kokemusta hyvin eri-ikäisten oppilaiden (1.lk–lukio) opettamisesta. Näin lapsen ikä ja kehitystaso opitaan ottamaan huomioon opetuksessa. Opiskelijat olivat pohtineet kokemuksiaan myös oman kiinnostuksen ja jaksamisen kannalta eli mitä luokka astetta on heidän mielestään helppo opettaa. Lasten ja nuorten kehityksestä ja kehityksen haasteista eri ikävuosina on tietoa laaja-alaisen koulutuksen vuoksi. Lisäksi korostettiin saatuja valmiuksia kohdata eri-ikäisiä oppilaita, mikä vaikutti muun muassa oppimateriaalin soveltamiseen tietyille ikätasolle sopivaksi.

Eryteisesti luokanopettajakoulutuksen koettiin antavan kokonaiskuvan lapsen kehityksestä ja valmiuksia ikäkauden huomiointiin, vaikka kokemuksia yläkoululaisten ja lukio-ikäisten opettamisesta saatiinkin musiikin koulutuksesta. Pelkän aineenopettajakoulutuksesta saadun tiedon nähtiin olevan riittämätön eri ikäryhmien kohtaamiseen.

On nähnyt mitä ongelmia ylemmillä luokilla on. Ilman koulutusta olis paljon kapeampi kuva lasten ja nuorten kehityksestä, minkälaisia haasteita on milloinkin. (Viivi)

Saa valmiuksia kohdata eri ikäisiä. Kyllä sen huomaa, että tietyillä kursseilla oikeesti siitä on hyötyä, että tavallaan tietää, missä vaiheessa eri-ikäiset oppilaat on, että pystyy tekemään musiikin puolella

esim. sellaisia sovituksia, mitkä sopii semmoselle tietyn ikäkauden oppilaille. Musiikinopettajana toimiessa täytyy olla se opetuspuoli tai didaktiikka: miten opettaa niitä asioita ja lasten kehityskaudelle sopivasti. (Kiia)

5.2.2 Musiikinopettajakoulutuksen asiantuntijuus

Musiikinopettajaopinnot antavat hyvän aineenhallinnan: sisältötietoa, muusikon taitoja ja ideoita musiikin opetuksen toteuttamiseen. Opiskelijat kokivat musiikinopettajakoulutuksen tuovan nimenomaan musiikin aineenhallinnallista osaamista kun taas pedagogiikkaan ja kasvattajuuteen ei opiskelijoiden mielestä kiinnitetä aineenopettajaopinnoissa tarpeeksi huomiota. Musiikin koulutus saikin pedagogiikan vähyydestä kritiikkiä. Opiskelijat näkivät musiikin koulutuksen tuovan sellaista erityisosaamista ja sisältötietoa, mitä ei luokanopettajapuolella ehditä käydä läpi. Musiikin koulutuksesta opiskelijat saavat monipuolisia ja tarkasti kohdennettuja ideoita juuri musiikin opettamiseen. Monet ideat ovat kuitenkin sellaisia, jotka pitää itse soveltaa ikäkaudelle sopivaksi.

En mä koe, että tämmöseen kasvattajuuteen välttämättä ois tuonu tää musiikinopettajalinja ihan hirveesti ja pedagogiikkaan ja tämmöseen, mutta eihän sitä nyt voi sanoa, etteikö se auttais. Ainahan koulutus on hyväksi. Mutta enemmän mä koen, että se auttaa siihen aineenhallintaan kuitenkin. (Viivi)

Varsinkin tuo musiikinopettajapuoli sitten tuo niin paljon kaikkea sellasta spesifiä esimerkiksi jostain länsimaisen taidemusiikin historiasta vaikka, mitä ei luokanopettajakoulutuksessa pystytä kyllä millään käymään niin syvällisesti. Sieltä saa sellaisia hyvin monipuolisesti ja tarkasti kohdennettuja juttuja musiikin opettajuuteen. Musiikinopettajakoulutuksessa tulee juttuja, joita ei voi ihan sellaisenaan niin pienille tarjota, mutta niistä voidaan tehdä helpompia sovelluksia. Eli ideoita on tosi paljon. (Valtteri)

Opiskelijat näkevät muusikon taitojen olevan välttämättömiä musiikin opetuksessa. Omia muusikon taitoja, erityisesti vapaata säestystä ja laulutaitoa, he luonnehtivat tarvittaviksi työavaimiksi. Ilman soitto- ja laulutaitoa opetuksen toteuttaminen on hankalaa. Musiikin harrastamisella ennen koulutusta on ollut suuri merkitys taitojen kehittymisen kannalta. Epävarmaksi opiskelijat kokivatkin ne soittimet, jotka olivat alkaneet vasta koulutuksessa. Näitä olivat tutkittavalla ryhmällä kitara, vapaa säestys ja bändisoittimet. Omat musiikilliset taidot olivat syventyneet ja monipuolistuneet koulutuk-

sen myötä. Opiskelijat painottivat pedagogisen puolen tärkeyttä koulutuksen antina, eli miten opetan mitään asiaa.

Semmoset perusvalmiudet, mitä uskon että alakoulussa ja myös yläkoulussakin, niin on semmoset valmiudet jo ennen tätä koulutusta, että niitä täällä vaan harjotellaan lisää ja just tuodaan sitä pedagogista puolta siihen, että miten sitä voi opettaa sitä tietyn instrumentin soittamista. (Elina)

Niin kyllä mä näen, että mulla on tavallisia luokanopettajia paremmat taidot, koska se on niin tärkeä osa-alue ollut mulle ja siksi toisekseen, kun on koulutuksen aikana lisää kehittänyt näitä osa-alueita. Sitten ylipäänsä näistä instrumentti-, vapaasäestysopinnoista ja lauluopinnoista. Kyllä ne mun mielestä on semmosia työavaimia, mitä tarvii. (Kiia)

Muusikon taidot ja syväallinen aineenhallinta mahdollistavat monipuolisen musiikinopetuksen. Opiskelijat kokivat musiikinopettajakoulutuksen tuoman sisältötiedon ja erityisesti myös eri instrumenttien hallinnan antaneen heille välineitä toteuttaa monipuolisempaa opetusta. He kokivat tietonsa ja taitonsa eri soittimista, työtavoista ja musiikin tyyllilajeista rikastuttavan opetusta. Opiskelijoille on tärkeää, että koulun musiikinopetus pystyisi tarjoamaan sellaisia tietoja ja taitoja, mitä oppilaat eivät muualta saisi ja musiikkia, mitä he eivät muuten kuuntelisi. Näin opetus ei ”kangistu kaavoihin” ja toteudu kapea-alaisena näkemyksenä musiikin opettamisesta. Oman syväallisen osaamisen musiikista opiskelijat näkevät vaikuttavan oppilaan kokemusmaailman laajentamiseen. Musiikin kautta halutaan tarjota erilaisia virikkeitä ja vaihtoehtoja oppilaille.

Pelkkiin luokanopettajiin verrattuna mulla on ehkä paremmat taidot, tiedän rytmisoittamista enemmän, otan helpommin semmosia eli teen vähän monipuolisempaa siitä. Sellainen luokanopettaja, jolla ei oo ehkä omaa suhdetta siihen musiikkiin, tyytyy johonkin pianoon ja lauluun. Sitten taas mä saataisin ottaa niitä kapazoja ja muita sinne mukaan. Mun mielestä koulun musiikki saisi tarjota just nimenomaan sitä muuta, mitä ne ei muuten ehkä tulis kuunnelleeksi. (Kirsi)

Jos nyt ei ois vaikka yhtään opiskellu täällä sovitusta, bändisoittoa, bändisoiton ohjausta, kuoronjohdotta ja musiikkiteknologiaa. Vaikka ne taidot ei nyt mitään kovin hurjia tällä hetkellä oo, niin todennäköisesti ne ois vielä huonommat muuten. Ei olisi mitään tietoa, miten esimerkiksi komppilappuja tehtäisi hyvin. Ois hyvin klararinäkemyks ja nuottioitoitunut se musiikillinen maailmankuva ilman tätä koulutusta. (Viivi)

Opiskelijat kokivat epävarmuutta omista instrumenttitaidoistaan yläkoulun ja etenkin lukion ja musiikkilukion aineenopettajina niiden instrumenttien osalta, joiden opiskelu oli alkanut vasta koulutuksessa. He näkivät, ettei lukiossa vaadittava instrumenttien osaaminen ollut vielä koulutuksen lop-

puvaiheessakaan halutulla tasolla. Lisäksi yksi musiikkilukion opetussuunnitelmaan tutustunut opiskelija piti opetussuunnitelmaa vaativana.

Epävarmuutta opiskelijat kokivat laulutaidossa (kaksi opiskelijaa), vapaassa säestyksessä (yksi opiskelija) sekä eteenkin kitarassa, rummuissa ja bänditaidoissa (kaikki opiskelijat). Näiden viimeksi mainittujen taitojen koettiin olevan myös kaikkein olennaisimpia instrumenttitaitoja yläluokkien ja lukion opetuksessa. Opiskelijat näkivät eron ala- ja yläkoulun välillä siinä, miten tärkeitä omat musiikilliset taidot ovat: omien musiikillisten taitojen katsottiin korostuvan vähemmän alakoulun kuin yläkoulun puolella. Laulutaito ja vapaasäestys nähtiin olennaisena alakoulun opetuksessa kun taas yläkoulussa ja lukiossa tärkeitä ovat bänditaidot.

Musiikilliset taidot ei korostu ihan niin paljoa kuin yläluokilla. Luokanopettajan työssä saavutetaan helpommin se taso, että samalla kun itse soittaa ja laulaa voi katsoa, mitä siellä luokassa tapahtuu. Olen kuitenkin sitä mieltä, että luokanopettajalla tulee olla kunnollinen soittotaito, mutta se saavutetaan vähän helpommin. Aineenopettajapuoli eli ihan perustaidot rummuissa ja kitarassa on semmosia, missä haluan kehittyä. Ainakin, jos menen yläluokkia opettamaan, niin pitää saada varmuutta. Koen vielä tässäkin vaiheessa, että se oma taidollinen osaaminen on vielä aika heikkoa. (Valtteri)

Pedagogisen osaamisen ja kasvattamisen opiskelijat näkivät olevan varsinkin alakoulussa vielä olennaisempaa kuin omien musiikillisten taitojen. Omia musiikillisiä taitoja ole pystynyt alakoulun puolella hyödyntämään paljon, vaan opetus on ollut enemmän ryhmänhallintaa ja kasvatusta. Opiskelijat mainitsivat myös, etteivät tavoitteet musiikillisten taitojen osalta alakoulussa ole kovin korkeita. Näin ollen opiskelijoiden mielestä ilman vankkaa pedagogista tietämystä ja otetta opettamiseen opetuksesta ei tule mitään. Opettaminen voi olla heidän mielestään jopa ”katastrofaalista” ilman napakkaa otetta.

Kaisalla oli huonoja kokemuksia muusikko-opettajasta, joka oli keskittynyt enemmän omiin muusikon taitoihin kuin opetukseen. Muusikkous sai opiskelijoiden keskuudessa kritiikkiä osakseen eikä sen koettu takaavan hyvää opettajuutta. Opiskelijat painottivat kuitenkin, että kaikkia alueita, sekä pedagogista että kasvatuksellista kuin myös muusikon taitoja tarvitaan laadukkaan musiikinopetuksen turvaamiseksi. Luokanopettajan nähtiin olevan joka tapauksessa ennen muuta kasvattaja.

Yllättävän vähän musiikilliset taidot vaikuttaa alakoulussa. En oo omia taitojani päässyt kauheesti käyttämään tai hyödyntämään. Se on ollu enemmän sitä ryhmänhallintaa, kasvatusta ja a-nuotin näyttöä älytaululta. (Veera)

Tavoitteet alakoulussa ei ole hirveen korkeita, mutta jos puuttuu ote opettamiseen ja pedagogiikka, niin ei tuu yhtään mitään, vaikka olis virtuoositaidot. Alakoulussa on enemmän tärkeää, miten hommat hoidetaan ja kaikki se luokan hallinta. Musiikki voi olla tosi katastrofaalista, jos ei oo sellasta napakkaa otetta siihen ja sellanen pedagogiikka on ehkä tärkeämpää kuin omat taidot. (Viivi)

Opiskelijat katsoivat saaneensa koulutuksesta ”kipinän” erilaisiin taitoihin, joita lähteä työelämässä kehittämään. Varsinkin ne instrumentit ja taidot, joista ei ollut kokemusta ennen koulutusta, vaativat opiskelijoiden mielestä kehittämistä ja varmuutta. Opiskelijat ihmettelivät, miten pienellä määrällä soittotunteja saa pätevyyden musiikinopetukseen.

Musiikinopettajalta koettiin vaadittavan laajaa soitinvalikoimaa. Yhteiskunnan ja teknologian kehittymisen nähtiin myös vaikuttavan omaan opetustyöhön ja sen kehittämiseen. Jatkuva itsensä kehittäminen tulevaisuudessa taitojen osalta ja täydennyskouluttautuminen tulivat esiin opiskelijoiden vastauksissa. Opiskelijat painottivat oman harjoittelun tärkeyttä taitojen saavuttamisessa. Vaikka he näkivät vielä puutteita omissa taidoissaan, he olivat taitojen ja niiden kehittymisen suhteen optimistisia ja realistisia. Kaikkea musiikin opettamiseen liittyvää ei voi hallita heti erinomaisesti, sillä musiikilliset taidot ovat valtavan laaja käsite. Opiskelijat tiedostivat, että myös oppilaiden erityistaitoja voi käyttää voimavarana opetuksessa.

Taidot on riittävät oman työstämisen aloittamiseen, mutta täytyy koko ajan itse nähdä vaivaa ja harjoitella. Täydennyskoulutuskin on soittotuntien osalta suunnittelilla. (Valteri)

Koulutuksessa on annettu semmoinen kipinä erilaisiin musiikillisiin osataitoihin. On itsestä kiinni, kuinka tästä niitä eteenpäin vien. Toisaalta on tosiasia, että musiikilliset taidot on valtavan laaja käsite itsessään. Jos kaikki taidot täältä haluttais, niin me oltais täällä vielä viiskyt–kuuskytuotiainkin. Ei ne taidot toisaalta niin monimutkaisia ole, ettei niitä pystyis omaksumaan. (Veera)

Oman osaamisen kautta voidaan luoda oppilaille myönteisempi musiikkisuhde, motivoida musiikin pariin ja käyttää musiikkia oppilaiden voimavarana. Opettajan osaaminen ja asenne oppiaineeseen vaikuttavat oppilaisiin monella tapaa: monipuolisen osaamisen kautta voi välittää oppilaille myönteisiä kokemuksia ja musiikin arvostusta sekä lisätä motivaatiota musiikin oppimiseen. Musiikki voi toimia oppiaineena, joka tarjoaa vastapainoa muulle koulutyölle ja huomioi oppilaiden erityistarpeita. Opiskelijoilla oli halu antaa lapsille hyviä kokemuksia musiikin opiskelusta ja muuttaa mahdolliset negatiiviset käsitykset musiikista. Tämä oli tullut esiin Veeralla konkreettisesti harjoittelussa.

Mun yksi projektini oli järjestää päivänavaus ja mä olin heti miettinyt, että jotain musiikkia. No sitten mä kuulin, että ekaluokka inhoo musiikkia, niin sitten se mun projekti alkoi siitä, että mä yritin saada ne lapset tykkäämään musiikista. Mä kävin heidän musiikintunnillaan, niin mä ehkä ymmärrän, miksi he ei tykänneet musiikista. Mä sävelsin biisin ja me räpättiin ja kaikkea. Se oli vähän semmoinen spektaakkeli. Kun itse nauttii musiikista valtavasti, niin on kyky motivoida oppilaita musiikin pariin, kannustaa musiikkiin ja musiikin avulla elämässä eteenpäin. (Veera)

Pätevä musiikkikasvattaja takaa laadukkaan musiikinopetuksen. Opiskelijat halusivat tarjota oppilaille laadukasta musiikinopetusta ja saada aikaan tuloksia musiikinopetuksessa. Opiskelijat totesivat, etteivät luokanopettajan taidot aina riitä laadukkaan musiikinopetuksen tarjoamiseen ja halusivatkin näin tuoda oman osaamisensa lasten hyödyksi.

On halu tehdä musiikin opetuksessa niin hyvää tulosta kun omat rahkeet vaan riittää. (Valteri)

Musiikkia haluaisin pitää koko koululle, koska mulla on vähän semmosiakin kokemuksia, että aina luokanopettajan taidot ei oo mun mielestä riittävät siihen, että ne kaikki sais laadukasta musiikinopetusta. Musta ois kiva, kun mut on siihen koulutettu, niin tarjota sitten semmosta musikinopetusta koulussa. (Kirsi)

Kyllä soisin kaikille alakoulun oppilaille todellisen musiikkikasvattajan opettajaksi, jos se olisi mahdollista ja olis resursseja. (Veera)

Oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ja eriyttäminen mahdollistuvat aineenopettajakoulutuksen tuomien taitojen myötä. Opiskelijat painottivat musiikin koulutuksen tuomien taitojen eli erilaisten opiskelutapojen ja välineiden monipuolisuuden sekä omien muusikon taitojen auttavan huomioimaan paremmin erilaiset oppijat. Musiikin koulutuksen koettiin myös antavan taiteellista näkökulmaa, ymmärrystä ilmaisun voimasta ja työvälineitä tuottaa elämyksellistä opetusta. Lisäksi musiikin katsottiin erityisluonteensa takia soveltuvan erilaisten oppijoiden kohtaamiseen. Tämä tarkoittaa, että opettajalla on herkkyyttä havaita taiteellisia oppilaita tai kannustaa musiikin avulla sellaisia oppilaita, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä.

Muusikon taitojen koettiin vaikuttavan opetustilanteessa tehtyihin eriyttäviin ratkaisuihin ja näkyvän opetuksen sujuvuudessa ja yllättäviin tilanteisiin reagoitaessa: opettaja pystyy nopeasti ja varmasti toimimaan yllättävissä tilanteissa, kun joku asia ei toimi oletetulla tavalla joidenkin oppilaiden kanssa. Omien taitojen nähtiin vaikuttavan opetuksen taustalla ja heijastuvan opetukseen, vaikka kaikkia omia taitoja ei aina pääsisikään käyttämään.

Oppii huomioimaan niitä oppilaita, jotka ei ehkä muuten sovellu kouluun tai semmosia taiteellisia oppilaita. Kyllä se antaa semmosta taiteellista näkökulmaa. Jollainlailla semmosta ilmaisujuttua, että on oppinut ymmärtämään ilmaisun voiman. (Kirsi)

Antaa enemmän välineitä ja keinoja opetuksen järjestämiseen niin, että saisi kaikki oppilaat huomioitua luokassa. Tottakai mitä paremmin sen hallitsee, niin sitä nopeammin ja varmemmin voi tehdä tilanteessa erilaisia ratkasuja, helpottaa jollekin oppilaalle jotain sointuja ja vaikeuttaa toiselle taas. Saa myös enemmän työvälineitä toteuttaa elämyksellistä opetusta. Eri asiat tuottaa eri oppilaille elämyksiä. (Valtteri)

Vaikka taidot ei aina näy välttämättä niille oppilaille, niin ne on siellä mun opetuksen takana. (Veera)

Laaja tietopohja omaan aineeseen tuo opetukseen tavoitteellisuutta. Opiskelijat kokivat laaja-alaisen koulutuksen tuovan omaan aineenopetukseen tavoitteellisuutta ja helpottavan näin opetuksen suunnittelua. Opetuksen eteneminen voidaan rakentaa ensimmäiseltä luokalta aina yläkoulun ja lukion viimeisille kursseille asti. Opiskelijoiden mielestä on tärkeää tietää, mihin lasten musiikkikoulutus johtaa ja mikä luo pohjan yläkouluun ja lukioon.

Musta on tärkeätä minne se johtaa. Tavallaan kun on nähnyt sitä yläkouluakin, niin on se suunta. (Kaisa)

Aineenopettajakoulutus ja luokanopettajakoulutus yhdessä mahdollistavat oppiaineiden integroinnin ja opetuksen eheyttämisen. Musiikki on hyvä aine integroida muun opetuksen sisältöjä ja toisaalta musiikkia muihin oppiaineisiin. Opiskelijoiden mielestä integroinnin vaihtoehtoja on helppo havaita sekä syvällisemmän musiikin tietämyksen vuoksi että toisaalta luokanopettajakoulutuksen antaman laajan oppiainetietämyksen takia. Asioita on helppo yhdistää toisiinsa ja eheyttää opetusta.

Toisaalta Kirsi pohti myös musiikin käytön opetuksessa voivan joskus korostua liikaa, koska opettaja on itse siitä niin innostunut. Integroinnissa korostettiin sen tarkoituksenmukaisuutta opetuksessa. Integrointi ei saa toteutua vain näennäisenä integrointina, kuten esimerkiksi Kaisan mainitsemina cd:ltä kuunneltuina kertotaululauluina, vaan opetuksen suunnittelussa tulee huomioida eri oppiaineiden tavoitteet.

Kaisalla oli huonoja kokemuksia sijaisena olemisesta, kun opetuksen eheyttämistä ei oltu huomioitu. Kaisa koki että luokanopettajapuolelta saatu kokemus eri aineiden opettamisesta oli antanut hänelle näkemystä siitä, miten musiikinopetuksen tulisi kulkea historian opetuksen kanssa käsi kädessä.

Varsinkin alaluokkien musiikinopetus. Siinä voidaan mennä parhaimmillaan niinkin suuriin juttuihin, että se vaatii kyllä minun mielestä molempia koulutuksia. Et se alaluokkienkin ja muidenki aineiden opettajuus sitten voi tuoda ihan tämmösiä eheyttämisen mahdollisuuksia musiikintunteihin, ni en usko että siihen pystytän ilman tämmöstä kahden aineen koulutusta. (Valterti)

Integroinnista ja oppiainerajojen ylittämisestä on ainakin jotain kokemusta luokanopettajakoulutuksen ansiosta. Matematiikassa kolmen kertotaulussa kuunneltiin kasetilta kertotaulu -laulu, mutta mä koen että se on vähän pseudointegrointia, että niitä oppikirjan kasetteja soittaa. Se ei oo oikeesti. Opetin sijaisena klassismia seiskaluokkalaisille, jotka ei ollu historiassa ehtiny vielä siihen aikakauden asti. Ja se oli musta tosi absurdi tilanne, että keskitytään sen aikakuden johonkin spesifiin asiaan ennen kuin aikakauden perusteet on opiskeltu. (Kaisa)

Tietoisuus oman oppiaineen laajemmasta yhteiskunnallisesta merkityksestä kasvaa. Opiskelijat ymmärsivät oman oppiaineensa merkityksen oppimisen edistämisessä ja yhteisöllisyyden luomisessa. He kokivat myös oppiaineensa roolin merkityksellisenä yhteiskunnassa ja koulussa. Kirsi koki oppiaineensa oman aineensa puolestapuhujaksi koulutuksen aikana. Elinan mielestä musiikin rooli tavallisessa luokassa on suuri.

Musiikki on niin semmosta, mikä voi edistää oppimista ja se on yhteisöllistä. Kun minulla on ne valmiudet käyttää sitä vaikka ihan tavallisessa oppimisessakin luokassa, niin se musiikin rooli tavallisessa luokassa on tosi suuri.(Elina)

Kyllä mä semmoseksi taideaineiden puolustajaksi oon jollain lailla oppinut tässä viimeistään koulutuksessa. (Kirsi)

Musiikinopetuksen erityisluonne kehittää opetuksen organisointikykyä ja omia esiintymistaitoja. Opiskelijat näkivät sekä musiikinopinnoissa että musiikin harjoittelussa pohdittujen luokanhallinta-keinojen kehittävän opetuksen organisointikykyä ja sitä, missä järjestyksessä opettaja toteuttaa asioita. Musiikin luonne oppiaineena vaatii opiskelijoiden mielestä hyvää luokan kontrollin ja järjestyksen säilyttämisen kykyä. Näin musiikinopettajaopintojen nähtiin vaikuttavan myönteisesti myös muiden aineiden opetukseen. Kiia mainitsi myös taideaineen opiskelun kehittävän esiintymistaitoja, joita opettajakin tarvitsee työssään, vaikka ei olekaan varsinainen esiintyjä.

Kyllä mä havaitsin, että siitä on hyötyä monessa muussakin aineessa, et esimerkiksi organisointi on ehkä just semmonen, mikä on kehittynyt musiikin kautta. Miten saa sen luokan hallintaan? Missä järjestyksessä toteuttaa asioita? Ja kyllähän tästä varmasti on apua sellasiin esiintymistaitoihinkin. Vaikka opettajaa ei nähtäisikään sellaisena esiintyjänä, niin jollain tavalla vaaditaan kuitenkin sen tilan haltuun ottamista. (Kiia)

5.2.3 Luokanopettajakoulutuksen asiantuntijuus

Luokanopettajakoulutuksessa korostuvat pedagogiset ja didaktiset taidot sekä ryhmänhallinta. Opiskelijat kokivat luokanopettajakoulutuksen antaneen näihin taitoihin osaamista ja varmuutta. Luokanopettajakoulutuksen katsottiin rakentavan ”todellinen opettajuus”. Ryhmänhallintataitoihin opiskelijoiden mielestä saa paljon välineitä luokanopettajakoulutuksesta ja erityisesti sen harjoitteluista.

Hyvät ryhmänhallintataidot olivat näkyneet aineenopettajapuolen harjoittelussa konkreettisine toimintatapoina luokan työrauhan edistämiseksi. Aineenopettajaharjoittelussa luokanopettajakoulutus oli muutenkin tullut opiskelijoilla esiin vahvasti pedagogisena osaamisena, josta opiskelijat olivat ylpeitä. He olivat saaneet pedagogisesta osaamisesta ja luokanhallinnasta positiivista palautetta myös musiikin aineenopettajaharjoittelun ohjaajalta. Näin opiskelijat olivat saaneet vahvistusta positiiviselle ammatilliselle minäkäsitykselleen.

Aineenopettaja- ja luokanopettajaharjoitteluiden tarjoaman opin koettiin eroavan toisistaan: Luokanopettajaharjoittelussa korostuu opiskelijoiden mukaan se, miten tunnilla toimitaan ja opetuksesta jää kokonaisvaltainen pedagoginen kuva. Musiikin harjoittelusta opiskelijat puolestaan katsoivat jäävän itselle työvälineitä ja kohdennettuja työtapoja. Musiikin puolella keskityttiin opiskelijoiden mielestä enemmän ainedidaktiikkaan kuin luokan hallintaan.

Kyllä tuli aineenopettajaharjoittelussa hyöty esille, että kyllä melkeen jokaisessa palautteessa oli aina se, että näkee, että olet tuolla luokanopettajapuolella sohinut. Siitä tuli positiivista palautetta aika paljonkin. Luokanopettajakoulutuksessa korostuu ne pedagogiset taidot ja aineenopettajakoulutuksessa syvä tieto ja omat taidot.(Veera)

Musiikin harjoittelussa kekityttiin nimenomaan, että miten musiikissa voi tehdä tän ja tän asian. Et vaikkakin siellä oli sitä pedagogiikkaa ja erityisesti sitä luokan hallintaa. Mä joudun hirveesti keskittymään työrauhaan ja tämmöseen, mut enemmän siellä kuitenkin keskityttiin siihen aineeseen. Et sitten luokanopettajaharjoittelussa, ni ei sieltä jää semmosia yksittäisiä jotain, historiassa tein nyt sitä ja tätä, vaan se jää semonen kokonaisvaltanen kuva enemmän mieleen. (Viivi)

Luokanopettajakoulutuksen tuoma pedagogiinen osaaminen ja ryhmänhallintataidot antavat varmuutta ja rutiinia opetukseen. Viivin mielestä luokanopettajaharjoittelusta saatu pedagoginen osaaminen oli antanut itsevarmuutta kestää vaativia tilanteita aineenopettajaharjoittelussa. Luokanopettajana toimiminen oli valmistanut kohtaamaan erilaisia tilanteita antamalla käsitystä erilaisista oppi-

laista ja koulumaailman erilaisuudesta verrattuna omaan koulu-aikaan. Käytännön asioihin ja opettajana olemisen taitoihin opiskelijat kokivat musiikin harjoittelussa olleen jo sen verran rutiinia, että keskittyminen musiikinopettamiseen oli helpompaa. Valtteri näki yläkoulun opetuksen olevan lähellä alakoulun ylempien luokkien opetusta. Hän oli huomannut osaavansa ennakoita tilanteita aineenopettajaharjoittelussa aiempien alakoulun harjoitteluiden pohjalta.

Mutta kyllä mä koin taas siinä aineenopettajaharjoittelussa, et jos ei ois ollu kokemusta okl:n harjoittelusta, niin mä olisin ollu varmaan ihan rikki sen kokemuksen jälkeen. (Viivi)

Eihän seiskaluokkalaiset oo paljoa vanhempia kuin kuutosluokkalaiset. Sellanen tietynlainen ennakointi, että jos jaan nyt soittimen, niin minä todennäköisesti tiedän, mitä tulee tapahtumaan. Silloin ei voi enää pitää niin pitkää puhetta. Sellaisiin käytännön juttuihin, mihin ei sitten tarvinnut enää niin paljon uhrata ajatusta, vaan voi keskittyä siihen musiikkiin ja siihen opetuksen sisältöön sitten paremmin. (Valtteri)

Luokanopettajuudessa korostuu kasvattajuus. Opiskelijat kokivat luokanopettajapuolen opintojen kehittäneen heidän kasvatuksellisia taitojaan ja aikuisena olemisen taitojaan, mikä koettiin positiivisena myös aineenopettajuuden kannalta. He kritisoivat aineenopettajapuolen opintoja kasvattajuuden puuttumisesta, koska opiskelijat kokivat peruskoulun päätehtävän olevan nimenomaan kasvatuksellinen. Opiskelijat näkivät positiivisena sen, että olivat opiskelleet koko opettajankoulutuslaitoksen opinnot eivätkä vain pelkkiä perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisia opintoja.

Luokanopettajakoulutus on antanut todella paljon välineitä siihen ryhmänhaliintaan, mutta myös siihen kasvatukseen, aikuisena olemiseen ja elämäntaitoihin. Arvostelematta ketään mitä on seurannut aineenopettajien opetusta, niin se ei oo kauheen kasvattavaa. Siellä ei ehkä ees haluta puuttua kasvatuksellisiin asioihin ja mä taas näen, että peruskoulun päätehtävä on kasvattaminen. (Veera)

5.3 Opettajaidentiteetti

Suuntautuminen alakouluun ilmeni kaikkien opiskelijoiden vastauksissa haastattelun kaikissa osioissa. Haastatellulla opiskelijaryhmällä opettajaidentiteetti oli vahvasti luokanopettajapainotteinen. Kaikki haastatellut opiskelijat puhuivat opettajuudestaan nimenomaan alakoulun näkökulmasta ja luokanopettajan työn kautta. Ihanneammatti liittyi kaikilla alakouluun. Hakuvaiheessa luokanopettajasuuntautuneisuus ilmeni siinä, että musiikki on nähty enemmän sivuaineena jo hakiessa. Ne, jotka olivat harkinneet pelkkää musiikinopettajuutta, olivat epäilleet omien kykyjen riittävyttä pääsykokeessa. Kysyttäessä kahden aineen osaamisen tuomista hyödyistä, musiikin osaaminen koettiin ”lisätaitoina” sekä ”monipuolisuutena” luokanopettajan työssä. Tutkittavat kokivat itsensä ensisijaisesti luokanopettajaksi, jolla on vahva musiikillinen osaaminen. Koulutuksen koettiin antavan valmiuksia erityisesti alakoulun opettajana toimimiseen. Luokanopettajasuuntautuneisuus näkyi myös koettuna epävarmuutena omista taidoista yläkoulun ja etenkin lukion ja musiikkilukion opettajana. Harjoittelukokemuksen puute ja vähäisyys olivat yksi syy sille, että yläkoulussa ja lukiossa opettaminen tuntuu vieraalle. Lisäksi puutteelliseksi koetut instrumenttitaidot vaikuttivat.

Niin ne on lisätaidot, mitä on hankkinut musiikin puolella. Suvivirren olisin osannut säestää ilman koulutustakin, mutta kitara, bändijutut, musiikin pedagogiikka...mä koen itseni ensisijaisesti luokanopettajaksi. (Kaisa)

Monipuolisuutta luokanopettajan työssä, kun on erikoistunut tiettyyn aineeseen, lisäosaamista. (Kiia)

Yhteisen opettajaidentiteetin puute näkyy ainelaitoksella. Kolme opiskelijaa tunsivat alemmuutta pääaineisiin musiikinopiskelijoihin nähden, vaikka koulutus on heillä musiikinopinnojen osalta sama. Ennen mielestä musiikinopettajaopiskelijat ovat enemmän muusikoita, kun hän on taas mielestään enemmän opettaja. Veeralla oli ollut negatiivisia kokemuksia aineenopettajaopiskelijoiden suhtautumisesta luokanopettajaopiskelijoihin. Kilpailun hän näki kielteisenä asiana musiikin laitoksella. Se tuntui vaikuttavan jopa ammatilliseen kehittymiseen. Veeran mielestä asenteet aineenopettajapuolella ovat sellaisia, että jos et ole tarpeeksi muusikko et ole mitään, vaikka tärkeämpää hänen mielestään onkin opettajuus. Hän toivoo opinnoihin kannustavampaa ilmapiiriä ja eri opettajaryhmien osaamisen hyödyntämistä. Veeran mielestä opinnoissa tulee painottaa, että musiikki on yhteinen voimavara, oli sitten aineenopettaja tai luokanopettaja.

Mä koen, että mä olisin musiikin aineenopettajana kehittynyt vielä ammatillisesti todella paljon enemmän, jos mun ei olis tarvinnut välttämättä jännittää niillä osa-alueilla, missä mä en oo vahvimillani. Kun mä oon ollu alun perin luokanopettaja, niin pelkästään se mitä mä oon vaikka harjotuskuorossa kuullu musiikinopettajaopiskelijoiden sanovan luokanopettajaopiskelijoista, niin tämmösiä kuulee mitä ei haluaisi kuulla. Mun mielestä koulutuksessa vois kehittää sitä, että alusta asti tehdään selväks, että täällä ei kilpailla mistään täällä laitoksella ja musiikki on meidän yhteinen voimavara. (Veera)

Kahden aineen opiskelijoille yhteinen identiteetti muodostuu. Opiskelijat kokevat kaksi koulutusta yhdeksi kokonaisuudeksi. Koulutuksen kautta rakentuu yksi opettajuus, johon opiskelijat ammentavat aineksia kummastakin koulutuksesta. Koulutusten aloittaminen yhtäaikaan suoravalinnalla vaikuttaa yhteisen opettajuuden rakentumiseen. Opiskelijat tuovat opinnoissaan oma-aloitteisesti esille kahden aineen opettajan näkökulman ja yhdistelevät koulutusten asioita. Kahden aineen näkökulma ei tule opiskelijoiden mukaan juuri esille koulutuksessa tai sitä ei huomioida, vaan kahden aineen opettajuuden rakentaminen jää opiskelijan omaksi tehtäväksi.

Mun päässä ne on yhtä ja samaa tavallaan. Mä oon luokan- ja musiikinopettaja. Ja vaikka ne on tälle erikseen, niin silti ne on mulle tavallaan, että mä oon yrittäny ammentaa kummastakin ja yrittäny rakentaa tätä omaa opettajuutta kummastakin suunnasta, niin mä en ehkä osaa sen vuoksi nyt tässä eritellä. (Veera)

Kun on kuitenkin alottanut molemmat yhtä aikaa, niin sit on tuntunu, että ne on yhtä tärkeällä tasolla. Et sitten itse tekee sen, että toimii linkkinä niiden välillä tai jotain. (Kiia)

Kahden aineen opiskelijoilla on vahva opettajaidentiteetti. Opiskelijoilta kysyttiin, kuinka paljon he kokevat olevansa opettajia asteikolla 1–5 arvioituna. Kaikki opiskelijat arvioivat oman opettajuutensa korkeisiin lukemiin: keskiarvo oli 4,3, mikä kertoo erittäin vahvasta opettajaidentiteetistä. Kaikilla vastaus oli 4, 4,5 tai 5. Ne, jotka eivät uskaltaneet laittaa korkeimpaa lukua, sanoivat työelämän olevan vielä näkemättä.

Muusikkous sen sijaan nähtiin vähäisenä omassa ammatti-identiteetissä. Arvioitaessa omaa opettajuutta vastaus tuli selkeästi ja välittömästi eikä opiskelijoilla ollut vaikeuksia sanoa opettajuutensa merkittävyyttä. Muusikkoudesta kysyttäessä pohtiminen kesti kauemmin. Jo tämä kertoo, kumpi identiteetti opiskelijoilla on vahvempi. Opiskelijat kokivat oman muusikkoutensa (keskiarvo 2,6) vähäiseksi. Kaikkien vastauksissa oma opettajuus arvioitiin selkeästi korkeammalle kuin muu-

sikkous, vaikka osa opiskelijoista oli tekemisissä muusikon tehtävien kanssa, esimerkiksi keikkaili tai soitti jossain yhtyeessä.

Ero muusikkouden ja opettajuuden välillä tehtiin pääaineisiin musiikkikasvattajiin, joiden kolme opiskelijaa koki olevan ”enemmän muusikkoja” ja tutkittavat kokivat taas opettajuutensa olevan vahvempi. Oman opettajuuden merkittävyyttä perusteltiin kasvatustieteellisellä näkökulmalla, opettamisen hallitsemisella ja erilaisten vaihtoehtojen ja keinojen käyttämisellä opetuksessa. Lisäksi opettajuus nähtiin oman osaamisen ja tiedon ja oman innostuksen välittämisenä lapsille. Vain Valtteri ilmaisi muusikkouden olevan osa musiikinopettajan työtä muun muassa sovitusten teon ja kappaleiden säveltämisen kautta. Kukaan ei maininnut hyvän muusikon mallin merkityksestä oppimisessä, vaikka muusikon taitoja korostettiin hyödyllisinä opetuksen kannalta ja omien musiikillisten taitojen nähtiin vaikuttavan myönteisesti opetukseen (ks. luku 5.2.2).

Muusikkous -käsitettä ei lähdetty haastateltavien kanssa pohtimaan ja määrittelemään erikseen. Opiskelijat määrittelivät muusikon taidot pääasiassa siksi, että on todella hyvä jossain instrumentissa, soittaa vapaa-ajalla, sovittaa, säveltää ja tuottaa, on ”taiteilijasielu” ja esiintyjä. Viivi koki loittonevansa muusikkoudestaan koulutuksen edetessä, sillä musiikkiharrastusta ei enää ole. Tämä kertoo, että käsitteellä ”muusikkous” on erilainen merkitys opiskelijoille kuin mitä se opettajan työn kannalta merkitsee. Muusikkous koetaan jopa kielteisenä asiana, joka häiritsee opettamista. Kyse onkin siis siitä miten opiskelija käsittää muusikkouden ja mitä se tarkoittaa opettajan työn kannalta.

5.4 Koontia asiantuntijuudesta ja opettajaidentiteetistä

Seuraavaan kuvioon (kuvio 4) olen yhdistänyt lukujen 5.2 ja 5.3. tutkimustulosten pääkohdat kuvaamaan laaja-alaisen koulutuksen tuomaa asiantuntijuutta ja koulutuksen antamia vahvuuksia toimia opettajana. Erityisesti opiskelijat kokivat luokanopettajakoulutuksen antavan kokonaiskuvan lapsen kehityksestä ja valmiuksia ikäkauden huomiointiin, joten olen liittänyt kyseisen kohdan luokanopettajakoulutuksen tuoman asiantuntijuuden alle. On kuitenkin huomioitava, että kokemuksia yläkoululaisten ja lukio-ikäisten opettamiseen opiskelijat saavat musiikin koulutuksesta, mikä opettaa toimimaan eri-ikäisten ihmisten kanssa. Näin valmiuksia ikäkauden huomiointiin saadaan kummastakin koulutuksesta. Myös musiikin integrointi eri oppiaineisiin ja opetuksen eheyttäminen

mahdollistuu parhaiten molempien koulutusten tuoman asiantuntijuuden kautta. Näin ollen olen sisällyttänyt kyseisen kohdan kummankin koulutuksen asiantuntijuuteen.

<p>LAAJA-ALAISEN KOULUTUKSEN VAHVUUDET:</p> <p>TÖIDEN SAANTI JA PALKKAUS</p> <p>TYÖKENTÄN LAAJUUS JA TÖIDEN MONIPUOLISUUS</p> <p>KOULUTUS VAHVISTAA POSITIIVISTA AMMATILLISTA MINÄKÄSITYSTÄ</p> <p>KOULUTUKSET TUKEVAT JA TÄYDENTÄVÄT TOISIAAN</p> <p>LAAJEMPI NÄKEMYS JA ERILAISIA NÄKÖKULMIA OPETTAJAN TYÖHÖN</p> <p>LUOVUUS JA INNOVATIIVISUUS KAHDESTA ERI OPPIAINEESTA</p> <p>YHTEISEN OPETTAJAIDENTITEETIN RAKENTUMINEN</p> <p>VAHVA OPETTAJUUS</p>	
<p>MUSIIKIN AINEENOPETTAJAKOULUTUKSEN ASIANTUNTIJUUS:</p> <p>AINEENHALLINTA *SISÄLTÖTIETO *MUSIKON TAIDOT *IDEOITA OPETUKSEN TOTEUTTAMISEEN</p> <p>MONIPUOLISUUS MUSIIKINOPETUKSESSA</p> <p>TAVOITTEELLISUUS MUSIIKIN OPETUKSESSA, PORTAITTAIN ETENEVÄ OPETUS</p> <p>MUSIIKINOPETUKSEN ERIYTTÄMINEN JA OPPILAIDEN YKSILÖLLINEN HUOMIOINTI</p> <p>MUSIIKIN INTEGROINTI JA OPETUKSEN EHEYTTÄMINEN</p> <p>TAITEELLISUUS, ILMAISU JA ELÄMYKSELLISYYS</p> <p>LAADUKKAAN MUSIIKINOPETUKSEN TURVAAMINEN</p> <p>VIRIKKEIDEN TARJOAMINEN OPPILAILLE</p> <p>KYKY OPETTAA MUSIIKKIA JA MUSIIKIN AVULLA MOTIVOIVASTI</p> <p>MYÖNTEISEN MUSIIKKISUHTEEN LUOMINEN</p> <p>YMMÄRRYS MUSIIKIN MERKITYKSESTÄ: *OPPIMISESSA *YHTEISÖLLISYYDEN LUOMISESSA *OPPILAIDEN HENKISENÄ VOIMAVARANA * JA ASEMASTA KOULUSSA JA YHTEISKUNNASSA</p> <p>OPETUKSEN ORGANISOINTIKYKY</p> <p>ESIINTYMISTAITOJEN KEHITYMINEN</p>	<p>LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN ASIANTUNTIJUUS:</p> <p>PEDAGOGINEN OSAAMINEN</p> <p>DIDAKTINEN OSAAMINEN</p> <p>RYHMÄNHALLINTATAIDOT</p> <p>VARMUUS JA RUTIINI RUNSAASTA HARJOITTELUSTA</p> <p>KASVATTAJUUS</p> <p>KOKONAISKUVA LAPSEN KEHITYKSESTÄ</p> <p>IKÄKAUDEN JA LAPSEN KEHITYSTASON HUOMIOINTI OPETUKSESSA. VALMIUDET OPETTAA ERI-ikäisiä.</p> <p>OPETUKSEN INTEGROINTI JA EHEYTTÄMINEN</p>

KUVIO 4. Kaksoiskelpoiseksi luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevan laaja-alainen asiantuntijuus ja sen tuomat vahvuudet

5.5 Tulevaisuus kahden aineen opettajana

5.5.1 Ihannetyö

Kaikki haastateltavat opiskelijat nimesivät ihannetyönsä ja kaikilla se liittyi alaluokkien opettamiseen. Ihanneammatti jakautui:

- musiikkiluokanopettajan (viisi opiskelijaa) ja
- luokanopettajan, joka opettaa myös muille luokille musiikkia (neljä opiskelijaa) kesken.

Viivi, Veera, Kaisa, Kiia ja Enni mainitsivat ihanneammattikseen musiikkiluokanopettajan työn. Ihannetyön valintaan vaikutti oma koulutausta: ne yhtä opiskelijaa lukuunottamatta, jotka olivat olleet musiikkiluokilla, valitsivat musiikkiluokanopettajan ihanneammattikseen. Näin opiskelijan kouluaikaisilla kokemuksilla näyttäisi olevan vaikutusta siihen, millaiseen työhön opiskelija ensisijaisesti suuntautuu.

Musiikkiluokille opiskelijat halusivatkin omien koulu aikaisten myönteisten kokemusten johdantelemana. Musiikkiluokan opetus nähtiin rikkautena. Perusteluina mainittiin taidollisesti paremmat oppilaat, joita on musiikinopetuksen kannalta helpompi opettaa pääsykokein todetun musiikkaluokan ja musiikkiluokien esitaitojen vuoksi. Musiikinopetuksen runsaus ja erilaisten projektien määrä oli perusteena musiikkiluokien valinnalle. Musiikkiluokien opettaminen nähtiin omistautumisena työlle, jolloin työ on samalla harrastus. Samalla todettiin musiikkiluokan opetuksen olevan myös kuormittavampaa omalla ajalla tehtyjen ylimääräisten töiden takia. Musiikkiluokanopettajan nähtiin olevan parhaiten omaa koulutusta vastaava toimenkuva, jossa yhdistyvät luokanopettajan työ ja määrätietoinen musiikinopetus. Musiikkiluokanopettajan työ näyttäytyi opiskelijoille monipuolisena ja haastavana toimenkuvana sekä ammattina, jossa itsensä kehittäminen työn kautta mahdollistuu hyvin. Alakoululaiset nähtiin myös sopivana kohderyhmänä omalle musiikinopetukselle.

Olen itse kokenut musiikkiluokat rikkautena. Siinä sais sitä musiikkia vahvasti toteuttaa ja tehdä kaikenlaisia projekteja. Toisaalta olen kuullut myös, että musiikkiluokilla opettaja joutuu laittamaan it-

sensä likoon. Teet juttuja ihan omalla ajalla. Se on harrastuneisuutta tietyllä tavalla. Toisaalta pääsis varmaan helpomalla, jos ois tavallinen luokanopettaja, mutta toisaalta oppilasaines kompensoi. (Viivi)

Siinä on paras kombo, mitä tällä yhdistelmällä voi saada. On luokanopettajan hommat ja sen lisäksi saa tehdä musiikkia oman porukan kanssa määrätietoisesti. (Kaisa)

Essi, Elina, Kirsi ja Valtteri, halusivat töihin luokanopettajaksi, joka pitää myös muiden luokkien musiikintunteja ja toimii koulun musiikinopetuksen vastuuhenkilönä. Valtteri ja Essi mainitsivat haluavansa työskennellä pienessä koulussa.

Haluaisin saada luokanopettajan viran joltain melko pieneltä koululta. Tekisin luokanopettajan töitä ja sitten haalisin vähän muiden opettajien musiikintunteja itselleni ja hoitaisin sitä koko pienen koulun musiikkisysteemiä juhlissa ja tilaisuuksissa. (Valtteri)

Alakoulu oli ensimmäisenä vaihtoehtona kaikilla opiskelijoilla. Alakoulun valintaa perusteltiin opetuksen vaikuttavuudella: Tuleviin sukupolviin vaikuttamisen nähtiin olevan enemmän mahdollista alakoulussa kuin ylemmillä luokilla. Opiskelijat halusivat kasvattaa oppilasaineksen alusta lähtien itse, jolloin oppilaita voi helpommin motivoida musiikin pariin jo pienestä pitäen. Vastakohtana nähtiin musiikkiin valmiiksi alakoulussa kyllästyneet oppilaat, jotka yläkoulun opettaja saa opetettavaksi. Kasvatuksellisen puolen opiskelijat kokivat korostuvan alakoulussa. Näin muun muassa käytöstapoja voi johdonmukaisesti opettaa musiikintunnilla. Musiikin systemaattinen opettaminen painottui opiskelijoiden vastauksissa: opettaja voi rakentaa musiikinopetuksen loogisesti eteneväksi poluksi. Opiskelijat halusivat tarjota alakoulussa laadukasta musiikinopetusta. Lisäksi koettiin musiikin koulutuksen tuoman tiedon ja taidon auttavan myös luokanopettajana toimimisessa (ks. luku 5.2). Alakoululaiset nähtiin omaan opetukseen parhaiten soveltuvana kohderyhmänä.

Haluaisin jotenkin vaikuttaa tuleviin sukupolviin. Koen, että se on enemmän mahdollista siellä alakoulun puolella kuin yläkoulun puolella, missä ollaan kuitenkin jo kolmetoista–viisitoistavuotiaita. Ja sitten, jos vaikka se toisen ihmisen kunnioittaminen ei oo jo iskostunut, niin sit se on pikkusen myöhäistä, vaikka toki se on mahdollista. Et sen takia mä oon ehkä ajatellu, että se alakoulu ja sitten sieltä innostaa siihen musiikkiin. (Veera)

Yläkoulussa opettaminen kiinnostaa opiskelijoita vähemmän kuin alakoulun opettajuus. Yläkoulussa opettamisen opiskelijat kokivat joko epävarmaksi tai ”ei niin mieluiseksi” työksi. Yläluokilla opettaminen oli monelle toinen vaihtoehto alakoulun opettamisen jälkeen. Omat taidot koettiin puutteelliseksi etenkin lukioon ja musiikkilukioon (ks. luku 5.2.2). Lukion opettajuutta opiskelijat ajattelivat kokeilla vasta myöhemmin työelämässä. Lisäksi ”teinit” oppilaina eivät houkuttaneet opiskelijoita.

Aineenopettajan työssä koettiin kuitenkin olevan myös hyviä puolia verrattuna luokanopettajuuteen. Näitä olivat itsensä haastaminen ja työpaikan harvinaisempi saatavuus. Oppilaista on myös vähemmän kasvatusvastuuta, sillä samat oppilaat eivät ole luokassa joka tunti, jos joidenkin oppilaiden kanssa on ongelmia tulla toimeen.

En oo ikinä oikein ajatelut, että haluaisinko välttämättä opettaa yläkoulussa pelkästään musiikkia. Ehkä joskus sitten, jos tulee semmonen kyllästymisen vaihe, että ei enää sitä luokanopettajan hommaa jaksa, niin se ois semmonen toinen vaihtoehto, mitä sitten tehdä. (Elina)

Opetuskokemusta yläkoulussa ja lukiossa oli ainoastaan viimeisen vuoden opiskelijoilla (Valtteri, Veera ja Viivi) sekä yhdellä kolmannen vuoden opiskelijalla (Kaisa). Yläkoulun opettajuudesta oli syntynyt myönteisempi kuva harjoittelun myötä viimeisen vuoden opiskelijoille riippuen siitä, miten harjoittelu yläluokilla oli sujunut ja oliko opiskelija saanut onnistumisen kokemuksia. Veeralla ja Valtterilla kokemukset yläkoulun ja lukion opetuksesta olivat olleet myönteisiä ja mahdollisuus yläkoulun ja lukion opetukseen oli herännyt harjoittelun myötä. Veera kertoi aineenopettajan työssä olevan innostavaa, kun saa huonosti käyttäytyvän ja motivaation puutteesta kärsivän luokan innostumaan. Viivillä negatiiviset kokemukset harjoittelusta vahvistivat, ettei hän halua yläkouluun ensisijaisesti opettamaan. Hän ei ollut kuitenkaan sulkenut pois mahdollisuutta yläkoulun opettamisesta.

Kyllä mulla sen yläkoulun harjoittelun jälkeen oli semmonen olo, et en oo tulossa yläkouluun opettajaksi. Et kyllä mä koen jollain tavalla tällä hetkellä, et se on enemmän omaa se luokanopettajuus. No varmasti, jos tulee paikka auki, haen, koska se on niin harvinaista. Eihän siellä oo pakko olla iäisyyttä, jos siellä ei sitten viihtyiskään. (Viivi)

Oikeastaan, kun ne okl:n harjoittelut olin tehny, ni olin hyvin vahvasti jäämässä luokanopettajan hommiin. Mutta sitten kun huomas siinä musiikinopettajaharjoittelussa, että eihän tämä ookaan niin kauheeta ja että nuo seiskaluokkalaiset ei ookaan semmosia ihmishirviöitä, niin se vähän taas sekoitti pakkaa. Nyt on vähän kahden vaiheilla, että vaikka se luokanopettaja on se unelma, niin ei se musiikinopettajuus missään nimessä oo poissuljettu. (Valtteri)

5.5.2 Rooli

Kaksoiskelpoinen opettaja on oman aineen asiantuntija ja sitä kautta kouluyhteisön neuvonantaja.

Laaja-alaisen opettajuuden ja oman aineen vahvan hallinnan koettiin tekevän itsestä oman aineen asiantuntijan ja neuvonantajan, joka antaa tukea ja neuvoja koulun kaikille oppilaille ja muille opettajille.

Minkä tahansa luokan oppilaat vois tulla kysymään musiikista, juttelemaan musiikista ja vaikka en pitäis heille musiikkia tai ylipäänsä mitään, niin silti voisivat halutessaan tulla hakemaan sitä tukea tai tietoa sitten minun kautta myös, ja myös opettajat. (Valtteri)

Kaksoiskelpoinen opettaja on oman aineensa opetuksen vastuuhenkilö koulussa. Laaja-alaisen opettajuuden katsotaan tuovan vastuuta muiden luokkien aineenopetuksesta. Tähän vaikuttaa opiskelijoiden mielestä koulun koko: pienemmässä koulussa saa todennäköisesti enemmän vastuuta, kun taas isommassa koulussa voi helposti olla muitakin saman aineen osaajia. Opiskelijat ennustivat musiikinopetuksen todennäköisesti kasautuvan itselle, koska kaikilla luokanopettajilla taidot eivät ole musiikissa riittävät opetuksen laadukkaaseen toteuttamiseen. Musiikkia pelätään usein opettaa. Laaja-alaisilla opettajilla osaamista kyseiseen aineeseen on ja omasta oppiaineesta halutaan ottaa opetuksellista vastuuta. Elina toivoi, että saisi opettaa musiikkia, vaikka koulussa olisikin valmiina jo päteviä musiikinopettajia.

Riippuu vähän varmaan koulun koosta, että minkälaiseen asemaan sitä sitten tulevaisuudessa. Mutta toivon, että saan musiikillistakin vastuuta, vaikka siellä koulussa ois jo semmoinen opettaja, joka on monia kymmeniä vuosia opettanut sitä musiikkia pääsääntöisesti. Niin, että löytyis itsellekin semmoinen väylä sinne musiikin opettamiseen. (Elina)

Pystyy ottamaan vastuuta musikinopetuksesta koulussa, mutta toisaalta myös tämmöisistä juhlista ja olla mukana projekteissa. Varmaan odotetaan, että mä pidän kaikkien niiden opettajien musiikintunnit, jotka ei itse tykkää musiikista tai koe omaavansa musiikillisia taitoja ja kykyjä. (Viivi)

Kaksoiskelpoinen luokanopettaja-musiikinopettaja on koulun kulttuuri- ja musiikkiasioiden vastaava, juhlien, projektien ja tapahtumien järjestäjä sekä soittimien huoltaja. Opiskelijat kokivat vastuun edellä mainituista asioista myönteisenä ja sopivana roolina itselle, sillä se on heidän mielestään mu-

kavaa, luovaa ja työn antoisimpia puolia. Juhlavastaavan roolin toivottiin osuvan omalle kohdalle tulevassa työssä. Tämä kuitenkin edellyttää opiskelijoiden mielestä sitä, että opettajalle annetaan aikaa hoitaa kyseinen tehtävä.

Mun mielestä se on työn tämmösiä mukavia puolia, et mun mielestä se on oikeestaan semmonen, mikä ois luovaa. (Kiia).

Laaja-alainen opettaja on tiimityöskentelijä. Veera, Viivi ja Kiia mainitsivat työyhteisön viihtyvyyden ja työilmapiirin, kun kysyttiin roolista tulevassa työssä. Kuitenkin vain Kiia puhui tiimityöskentelystä toisten opettajien kanssa. Mallin tiimityöskentelyyn hän oli saanut omilta kouluajoiltaan, jolloin hän oli nähnyt musiikkiluokanopettajien tekevän keskenään yhteistyötä. Kiia koki yhteistyössä pystyttävän hyödyntämään kaikkien vahvuusalueita, joilloin työn tuloksesta tulee parempaa. Veera ja Viivi puolestaan puhuivat työyhteisön viihtyvyydestä ja oman työpanoksen antamisesta työyhteisön viihtyvyyden edistämiseksi.

Mun mielestä musiikkiluokanopettajat on hyviä tiimityöskentelijöitä, et ne tekee paljon yhteistyötä toisten musiikkiluokkien kanssa. Et se ois varmaan aika olennainen asia myös. Siinä pystyy sit just hyödyntämään tavallaan kaikkien niitten musiikkiluokanopettajien vahvuusalueita, jolloin varmasti työn tulos on aina parempaa. (Kiia)

5.5.3 Paineita kaksoiskelpoisuudesta?

Kaikki opiskelijat kokevat kaksoiskelpoisuuden myönteisenä. Kysymys ”Mitä haittoja näet laaja-alaisessa kelpoisuudessa?” tuotti opiskelijoille vaikeuksia vastata. He kommentoivat kaksoiskelpoisuuden olevan ”vain pelkkä plussa” opettajuuteen. Haittoja ei ole ollut halua tai tarvetta ajatella tai asiaa ei ole muuten mietitty. Lisäksi opiskelijat painottivat realistista ja armollista suhtautumista omaan työhön eli sitä, ettei kukaan osaa kaikkea.

Opiskelijat kokivat, ettei heiltä vaadita sen enempää kuin muiltakaan opettajilta. He ovat ihan samanlaisia opettajia kun kaikki muutkin, vaikka ovat kaksoiskelpoisia. Todennäköisesti koulussa on muitakin kaksoiskelpoisia opettajia. Tulevan työn tiedostettiin tuovan paineita, mutta enemmän tilannekohtaisia arjen paineita kun laaja-alaiseen opettajuuteen liittyviä paineita. Viivi

koki olevan eroa siinä, työskenteleekö hän luokan- vai aineenopettajana: luokanopettajana työkenttä laajenee ja tuo työhön lisää vastuuta.

Aineenopettajana on oma tontti, että hoidettais ne asiat, mitä keltä tahansa muulta aineenopettajalta odotettais, mutta luokanopettajana varmaan mun oletetaan ottavan paljon vastuuta sen koulun musiikkiasioista tai muutenkin tämmösissä kulttuuriasioissa eli just kaikki juhlat ja mihin nyt tarvitaan-kin musiikkia. Ei siinä (laaja-alaisuudessa) mitään haittoja oo. Kyllä se pelkkää plussaa on tuonut siihen opettajuuteen. Niin pitkään kun tekee parhaansa, niin kellään ei oo siihen hirveesti mitään sanottavaa. Opettajuus on sellasta, että hommat on vaan hoidettava tavalla taikka toisella, että järjestäppä tuo ja tuo. (Viivi)

Opiskelijat kantavat huolta tulevan työelämän kuormittavuudesta. Kaikki opiskelijat haluavat töihin opettajaksi. Alanvaihtoa ei ole harkinnut kukaan. Opiskelijat uskovat pysyvänsä opettajan ammatissa. Toisaalta heillä on huoli siitä, että laaja-alainen opettaja joutuu ottamaan itselleen paljon ylimääräisiä töitä luokanopettajan työn lisäksi. Opiskelijat toivovat voivansa jakaa musiikillista vastuuta toisten opettajien kanssa. He tiedostavat koulutuksen tuovan automaattisesti vastuuta ja toisaalta kokevatkin minäpystyvyyttä tämän vastuun hoitamisesta.

Veeran ollessa sijaisena työn vaativuus oli tullut esiin konkreettisesti. Hän oli kokenut luokanopettajan ja musiikin aineenopettajan työn yhdistämisen uuvuttavana. Kirsi oli puolestaan huomannut sijaisena ollessaan, että kaksoiskelpoisuutta monipuolisesti hyödyntävä opettajan työ on juuri se työ, mitä hän haluaakin tehdä.

Silloin mä olin luokanopettaja, joka piti musiikkia kaikille, lähes kuinka monelle luokalle. Ja silloin mä mietin, se oli tosi rankkaa. Jos mä työllistyisin johonkin kouluun luokanopettajaksi. No sitten ne tietää, että mä oon musiikin aineenopettaja. Jos mulla ois ne perus luokanopettajan kaikki työt ja siten mulle, koska mä oon se musiikin aineenopettaja, tulee kaiken maailman vanhempainiltojen miksausukset ja kaikki juhla järjestelyt ja keikat milloin missäkin. Toki, jos se mun työ on se musiikinopettaminen oikeesti, mut jos vaan sen koulutuksen takia tulee hirveesti vastuita ja ekstraa. Kyllä siinä ihan luokanopettajan perusarjessakin on tarpeeksi ihmeteltävää ja pohdittavaa ja reagoitavaa. Toivoisin, että voisin jakaa musiikillisen vastuun jonkun kanssa, mutta saattaapa olla, että oon sitten se vastuhenkilö. Se kuuluu tähän pakettiin. (Veera)

Mä olin semmosen opettajan sijaisena, joka pitää oikeestaan koko koulun musiikit. Mä tein vähän niinku sitä työtä, mitä mä haluaisinkin tehdä. Että mä oon kakkosluokalla ollu aika paljon sijaisena ja sitten pitäny niitä musiikeja koko koululle. (Kirsi)

Aineenopettajuus voi rajoittaa luokanopettajana toimimista. Elina pelkäsi musiikin lisätuntien haittaavan oman luokan opetusta. Runsaan musiikinopetuksen nähtiin vievän pois lukujärjestyksestä muita aineita, joita opettaja haluaisi tulevaisuudessa opettaa.

Voi tulla ihan painostusta rehtorilta ja työyhteisöstä, että pitää ottaa musiikkivastaavan tehtävä, koska on valmiiksi pätevä siihen. Joutuu opettamaan paljon musiikkia, vaikka ei haluaisikaan ja se voi sulkea pois jotain muita aineita, mitä haluais opettaa omalle luokalle. (Elina)

5.6 Palautetta koulutuksen kehittämiseksi

Opiskelijat ovat kahden aineen koulutukseen tyytyväisiä. He ovat ylpeitä kahden aineen osaamisestaan. Koulutus on tuntunut opiskelijoista alusta lähtien oikealta valinnalta tiukasta opiskelutahdista huolimatta. Opiskelijat katsovat koulutuksen antavan tulevalle työuralle hyvät valmiudet erityisesti musiikinopetuksen suhteen alakoulussa. He ovat olleet yllättyneitä musiikin opintojen monipuolisuudesta. Opiskelijoista on hienoa, että on olemassa ainutlaatuinen mahdollisuus opiskella Jyväskylässä kahden aineen opettajaksi. Opintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat kertovat koulutuksen antaneen hyvät eväät lähteä kehittämään omaa opettajuutta. He ovat lähdössä luottavaisin mielin työelämään.

On pitänyt luovia ja tietysti kiirettä pitänyt, niin en oo katunu kyllä hetkekään. Vaikka valmistuminen vähän viivästyy, niin silti kun koko loppu työuran voi tehdä niin paljon paremmilla avuilla etenkin musiikinopetuksessa, meni sitten ala- tai yläkoululle opettajaksi, niin kyllä se on sen arvoista. Koulutus on kuitenkin antanut semmoiset valmiudet, että kun parhaansa tekee, niin siitä pystyy kyllä lähtee hyvin kehittämään omaa opettajuutta avoimin mielin. (Valteri)

On hienoa, että Jyväskylässä on ylipäättään tämmönen mahdollisuus. Että on kyllä ihan lottopotti, että pääs tänne ja sitten pääs myös tonne musiikin juttuun. Oon kyllä tosi tyytyväinen, että se on mahdollistettu. (Elina)

POM-opintoihin kaivataan lisää ainedidaktiikkaa. Peruskoulussa opetettaviin monialaisiin opintoihin opiskelijat kaipaavat lisää oppiainekohtaista didaktiikan läpikäyntiä eli miten ja millä keinoin

jotakin tiettyä ainetta opetetaan sekä miten toimia, jos oppilaalla esiintyy oppimisvaikeuksia kyseisessä aineessa. Osa opiskelijoista oli pettynyt kurssien sisältöön, koska oli odottanut saavansa enemmän konkreettisia didaktisia ja pedagogisia neuvoja. Kiia myönsi osassa oppiaineita olevan melko vähät valmiudet toimia luokanopettajana. Veera, Elina ja Enni myöntävät didaktisen alueen olleen vähäistä osassa POM-opintoja.

Juuri sitä konkreettista siihen opettajuuteen ja opettamiseen, niin se saatu määrä on aika pieni. Että siellä ois sellasta, että kuinka selviän erilaisista oppimisen ongelmista ja mitä aihealueita siellä opetetaan, miten voi lähteä opettamaan jotakin tiettyä aihetta. (Elina)

Ei niillä pomeilla, mitä mie kävin, niin ei niillä hirveesti keskitytty siihen opettamiseen. Aika vähän kiinnitettiin huomiota pedagogiikkaan. Me vaan käsiteltiin sitä, miten tietoa täytyy käsitellä kriittisesti. (Enni)

Erityispedagoginen koulutus tulee ottaa osaksi molempia koulutuksia. Opiskelijoiden vastauksissa esiintyy huoli erityispedagogisen osaamisen puutteesta eri oppiaineiden osalta. Opiskelijat ymmärtävät, ettei koulutuksessa voida käydä kaikkia asioita läpi, vaan oppiminen jatkuu työelämässä. Erityispedagoginen osaaminen on kuitenkin nykyään yhä tärkeämmässä roolissa opettajan työssä. Erityispedagogista koulutusta toivotaan sekä POM-opintoihin että musiikin opintoihin.

Toki kaikkea ei sitten pysty, että vasta siellä työelämässä ne sitten konkretisoituu, mutta esimerkiksi erityispedagoginen osaaminen kuuluis mun mielestä jokaisen opettajan...sitä saisi olla enemmän, koska mun mielestä joka luokassa tarvitsisi sitä osaamista. Tämmöstä, mitä koulutuksen pitäisi jollain lailla ehkä ottaa huomioon ja muuttua. (Kiia)

Toinen opetettava aine tulisi huomioida luokanopettajaharjoittelussa. Kokemukset musiikin opettamisesta luokanopettajaharjoittelussa vaihtelivat riippuen ohjaavasta opettajasta, hänen toiveistaan ja osaamisestaan. Toisia opiskelijoita oli kannustettu paljon musiikin opettamiseen ja musiikin käyttämiseen opetuksessa. Enni oli saanut käyttää ensimmäisessä harjoittelussaan runsaasti musiikkia.

Toisilla opiskelijoilla taas oli kokemuksia siitä, etteivät he olleet saaneet opettaa musiikkia kuten olisivat halunneet. Elinan mielestä hänen ja parin toivetta ei oltu kuunneltu musiikin opettamisesta, koska heidät oli annettu ohjattavaksi opettajalle, joka ei itse opeta musiikkia. Opiskelijoiden

mielestä on tärkeää, että ohjaava opettaja kuuntelee opiskelijoiden toiveita harjoittelun suhteen. Näin myös silloin, jos opiskelijalla on joku heikko aine ja hän haluaisi parantaa osaamistaan tältä alueelta.

Olisikin tärkeä ohjata opiskelijat ainakin osassa luokanopettajaharjoitteluja sellaiselle luokanopettajalle, jolla on asiantuntemusta opiskelijan erikoistumisaineesta. Valtteri ja Viivi eivät olleet lainkaan opettaneet musiikkia luokanopettajaharjoitteluissa, mikä on ollut valitettava sattuma. Se olisi ollut estettävissä katsomalla, kenelle opettajalle opiskelijat menevät tekemään harjoittelunsa. Toki opiskelijalla tulee itselläänkin olla aktiivinen rooli ja hänen tulee ilmaista toiveensa.

Opiskelijat toivoivat, että musiikin opettamista saisi harjoitella riittävästi ja silloin erityisesti, kun musiikin koulutuksessa käydään alakoulun musiikin pedagogiikan asioita läpi. Kiia toivoi kurssin sisältöjä integroitavan harjoitteluihin. Luokanopettajaharjoittelussa tulisi huomioida myös musiikin integroinnin näkökulma sekä kokonaisuuksien rakentaminen ja opetuksen eheyttäminen. Kaisa oli kokenut integroinnin harjoittelussa pinnalliseksi musiikkiäänitteiden kuuntelemiseksi. Hän katsoi myös, että eheytettyä opetusta on vaikea toteuttaa, jos oppiaineita opetetaan harjoittelussa perättäisissä jaksoissa eikä samaan aikaan. Elina mainitsi nimenomaan integroinnin kun kysyttiin, mitä hän odottaa tulevilta harjoitteluilta.

Koulutuksessa puhutaan kovasti siitä integroinnista ja kokonaisuuksien rakentamisesta, mutta sitten harjoittelussa se ei kuitenkaan toteudu. Että kun mullakin ne meni vielä perättäisissä jaksoissa. Ensin mä opetin kolme viikkoa matematiikkaa ja sitten kaks viikkoa musiikkia ja lopuksi äidinkieltä. Aika sankari sais olla, että niitten välillä jonkun toisiinsa liittyvän jatkumon tekee. Että ehkä sitten, jos ois saanu kolme viikkoa opettaa ne kaikki aineet, niin siihen ois voinu rakentaa jotain ihan eri tavalla. Matematiikassa kolmen kertotaulussa kuunneltiin kasetilta kertotaululaulu, mutta mä koen, että se on vähän pseudointegrointia, että niitä oppikirjan kasetteja soittaa. Se ei oo oikeesti. (Kaisa)

Musiikin sivuaineharjoittelun merkitys on suuri. Musiikin sivuaineharjoittelua opiskelijat kehuivat erityisesti ja sen vaikutus nähtiin suurena, koska omat kouluaikaiset kokemukset musiikin tunneilta olivat monella opiskelijalla hyvin erilaisia kuin yliopiston harjoittelusta saamat kokemukset. Harjoittelu viitoitti tietä näin opiskelijoiden sanoin ”parempaan” musiikinopetukseen. Tämän vuoksi ihmeteltiin maisteriohjelmää, johon ei kuulu yhtään pakollista harjoittelua. Musiikin aineenopettajaharjoittelu on ollut joillakin opiskelijoilla ensimmäinen kunnan kosketus aineenopettajana työskenteleeseen ja musiikin opettamiseen, kuten Viivin ja Valtterin tapauksessa.

Kyllä musta tuntuu hurjalle, että musiikin laitokselle tulee maisteriopintoihin Jankilta instrumenttiopettajia, joille ei kuulu yhtään harjoittelua. Kyllä se avaa silmiä ja se, että kun näkee miten nämä opettajat, tavallaan tän hetken pinnalla olevat ja koulutetut opettajat toimii, ni on sillä aika huikea vaikutus ollu. (Viivi)

Sivuaineharjoittelu oli oikeastaan ensimmäinen kunnon kosketus yläluokkiin ja lukioon ja muutenkin siihen musiikinopettajuuteen. Ja vaikka se oli äärimmäisen stressaava ja työläs ja vaivalloinen, niin se oli kyllä ehdottomasti yksi parhaista. (Valtteri)

Musiikin aineenopettajaharjoittelua halutaan pidentää ja rauhoittaa vaihtuvilta ryhmiltä. Veeran mielestä musiikin harjoittelussa ryhmät vaihtuvat liian tiuhaan, mikä vaikuttaa siihen, että tutustuminen ryhmään jää heikoksi. Viivin mielestä kokemus harjoittelusta jää liian hajanaiseksi vaihtuvien ryhmien takia.

Kun ne ryhmät vaihtu lähes koko ajan. Kun ois päässy johonkin tiettyyn ryhmään paremmin sisälle, niin ois ehkä pystynyt sitten jotenkin pääsemään tässä omassa ammatillisessa kehittämisessä syvemälle. (Veera)

Musiikin opintojen tulee painottaa enemmän pedagogista näkökulmaa ja opinnoilla tulee olla suora yhteys koulumaailmaan. Opiskelijat kokevat suuresta osasta musiikin laitoksen opintoja puuttuvan yhteyden käytännön koulumaailmaan, vaikka opinnot nähdäänkin muuten hyödyllisinä. Musiikin opinnoissa kyllä harjaannutetaan opiskelijoiden mukaan omia muusikon taitoja monipuolisesti, mutta niitä ei ole pohdittu riittävästi pedagogisesta näkökulmasta, eli miten opetan tämän lapsille.

Lisäksi monet kurssien asioista ovat tuntuneet sellaisilta, ettei niitä voi suoraan kouluun viedä. Monet opintosuorituksista, esimerkiksi sovitukset, pitää tehdä mahdollisimman hienosti ja taiteellisesti, jolloin ne ovat liian vaikeita hyödynnettäväksi omassa tulevassa työssä. Toisaalta opiskelijat painottivat myös oman muusikkouden kehittymisen olevan tärkeää. Poikkeuksen opintoihin muodostavat koulusoitinpedagogiikka- ja alakoulun musiikinpedagogiikka -kurssit. Näiden kurssien sisällöt opiskelijat olivat kokeneet antoisina tulevaa työtä ajatellen. Kurssien antia on suoraan voinut hyödyntää opetuksessa. Kurseilla on käyty paljon juuri sellaisia asioita, miten jotakin asiaa, esimerkiksi nokkahuilun soittoa, opetetaan.

Musiikinopinnoissa ei ole millään tavalla korostunut pedagoginen ajattelu, että vaikka olis jotain vinkkejä, ei siirretä oikeasti käytäntöön tai oikeasti mietittäis niitä. Ja siellä on välillä semmosta, että kunhan teet mahdollisimman hienosti tai jotenkin monimutkasesti. (Veera)

Siellä tehdään paljon semmosta, mikä ei suoranaisesti palvele sitä kouluelämää. No tänkin vuoden on ollu syventävä monikulttuurinen musiikki, niin onhan siellä ollu tosi hauskaa. Me ollaan soitettu kaikeksen maailman Balkanin ”koleme, kolome, kaks, kaks” -juttuja, mutta en mä nää sitä linkkiä kuitenkaan siihen opettajan työhön, koska siellä ei oo käyty läpi juuri millään tavalla pedagogiikkaa ja erilaisia ratkasuja. Moni asia siellä on sellasta, mitä ei pysty kyllä ottamaan sinne kouluun. (Viivi)

Ikätaso ja kohderyhmä tulee ottaa huomioon musiikin opinnoissa riippuen opiskelijan suuntautumisesta. Opiskelijat toivoivat, että heidän kohdallaan musiikin opiinoissa olisi painotettu enemmän alakoulun opettajuutta. Opiskelijat kertoivat itse tuoneensa opinnoissa esille alakoulun näkökulman, jos siihen on tarjoutunut mahdollisuus.

Kyllä musta tuntuu, että täällä musiikilla ohjataan just enemmän siihen yläkoulu- ja lukiolinjaan. (Kiia)

Kahden aineen koulutukseen on saatava selvä opintojen etenemissuunnitelma. Koulutuksen järjestämisessä ja organisoinnissa opiskelijat katsoivat olevan kehittymisen varaa. Musiikin laitokselle haluttiin opintoihin selvempi etenemissuunnitelma kahden aineen opiskelijoille. Opintopolun tulisi olla suunniteltu yhdessä luokanopettajakoulutuksen kanssa ja molempien laitosten opinnot huomioiden. Näin välttyttäisiin uuvuttavilta opintojen päällekkäisyyksiltä ja selvittämisiltä, jotka vievät paljon opiskelijoiden energiaa ja vaikuttavat opinnoissa jaksamiseen.

Opiskelijoista oli hankalaa, että osa kursseista järjestetään vain vuorovuosin. Tieto, milloin tällaisia kursseja järjestetään, ei löydy mistään. Opiskelijat olivatkin kokeneet huolta siitä, että he valmistuisivat ajallaan. He halusivat myös ajoissa saada tietoa siitä, mitä kursseja heille kuuluu tutkintoon, mitä kursseja pitää ja saa ottaa omaan lukujärjestykseen. Opiskelijat kokivat tiedon kursseista tulevan myöhään, mikä vaikuttaa opintojen päällekkäisyyksien kasaantumiseen.

Se on ollu ihan rakenteellisesti niin vaikeeta tää koulutus, et ei oo tienny mitä tehdä ja milloin tehdä. Itseasiassa tämmönen organisaatiopuoli ontuu, vaikkakin siihen on tullu vähän kehitystä, mutta edelleen. Ja eipä sitä hirveesti huomoida, koska niitä on kuitenkin sen verran vähän vuosittain, ketä valitaan okl:ään sitä tekemään, että okei se hakee vielä paikkaansa, kun se on vielä niin uus juttu. Ei oo kyllä ollu mitenkään erityisen helppoo, vaan että kun on ihan uskomatonta, että pitää ottaa koko ajan

ite selville, että mitä tapahtuu ja kun ei oo ees semmosia kunnollisia, siis mustaa valkosella mikä kuuluu ja mikä ei. Aika räpiköintiä kyllä. (Viivi)

Yliopiston laitosten välistä yhteistyötä ja tiedonkulkua tulee parantaa. Informaation kulkua kasvatustieteen- ja musiikinlaitoksen välillä toivottiin lisättävän. Opiskelijoilla on mennyt paljon voimia asioiden selvittelyyn eri laitoksilla ja opintojen järjestelyyn. He kokivat, etteivät eri laitosten ihmiset tiedä toisen laitoksen opinnoista juuri mitään. Kiitosta sai joidenkin kurssien hyväksilukeminen.

Varsinkin näitten laitosten välinen yhteistyö, että musta on tuntunut, että mulla on opinnoissa mennä enemmän energiaa korppiin ja tämmöseen yleiseen säätämiseen ja asioitten järjestelyyn kuin itse ajattelun kehittämiseen. (Veera)

Ehkä semmosta hallinnollistakin ongelmaa siinä on. Luokanopettajakoulutuksessa ei oikein tiedetä tästä musiikin aineenopettaja -yhdistelystä ja sitten taas musiikin laitoksella ei tiedetä okl:n puolesta mitään. Että on se ollu vähän vaikeeta selvittää niitä opintoja ja mitä kannattaa käydä ja mitkä korvautuu ja ihan käytännössä vähän vaikeeta järjestellä. (Kirsi)

Opintojen ohjaukseen tulisi saada enemmän tukea ja kaksoiskelpoisille opiskelijoille pitäisi perustaa oma tutor-ryhmä. Opintojen ohjaukseen kaivattiin lisää tukea. Toisaalta saatuun ohjaukseen oltiin tyytyväisiä, kun sitä oli vain itse osattu kysyä. Aiempien vuosikurssien samassa koulutusohjelmassa opiskelevilta opiskelijoilta opiskelijat ovat saaneet paljon hyvää apua opintojen suunnitteluun. Isoimmaksi puutteeksi koettiin sellaisen henkilön puuttuminen, joka tietäisi kaikista koulutusohjelman liittyvistä asioista. Tällä hetkellä opiskelijoiden on kysyttävä kolmelta eri ihmiseltä opinnoistaan ja heidän antamat tietonsa saattavat olla keskenään ristiriitaisia. Opiskelijat halusivat opintojen ohjaukseen yhden henkilön, joka olisi tietoinen koko koulutuskokonaisuudesta. Informaation kulkuun laitosten välillä toivottiin myös tältä osin parannusta. Opiskelijat kokivat vastuun valmistumisesta olevan liikaa opiskelijan omilla harteilla. He ovat tunteneet jäävänsä opintojen alkuvaiheessa yksin opintojensa kanssa, koska heillä ei omaa koulutustaustaltaan yhteneväistä tutor-ryhmää ole ollut.

No oon siis sillä tavalla saanu tukea joo, mutta kyllä on semmonen olo, että useastikin ollaan pihalla ja tulee ihan puskista semmosia, et tääki pitäs nyt käydä tai ei tuo kuulu teille. On semmonen epävarma olo, että kukaan ei oikein varsinaisesti tiedä. Pitää olla aika itsenäinen ja oma-aloitteinen tässä koulutusohjelmassa. (Viivi)

No ainakin on ollu hyötyä muista tämmösistä, joilla on ollu kaksoispätevyys, että aiemmat semmoset on ollu hyvin avuliaita ja kannustavia, et siitä on ollu hirveesti apua. (Kiia)

Koulutuksen eteen nähty vaiva ja mahdollisesti vuoden pidempi koulutus eivät haitanneet opiskelijoita. Laajemmasta koulutuksesta oltiin ennemminkin ylpeitä. Sitä vastoin opinnoissa koetut opintojen organisoinnin ongelmat ja kurssien päällekkäisyydet olivat aiheuttaneet opiskelijoille stressiä ja vaikuttaneet opinnoissa jaksamiseen. Huonosti suunnitellut opinnot aiheuttavat opiskelijoissa ylikuormittumista.

Meidän koko vuosikurssi sattuu olemaan kilttejä suorittajatyttöjä, niin lopputulos on se, että me on opiskeltu aivan sairas määrä. Me on tehty yhdeksääkymmentä, sataa opintopistettä vuodessa, kaksi vuotta. Kaikki mitä musiikin laitokselta käsketään tehdä ja kaikki mitä okl:stä käsketään tehdä. Ja henkilökohtaisesti lopputulos on se, että tänä vuonna mä en oo opiskellu paljon mitään. Et niinku iski vaan se väsymys. Kehittämisen paikka olis se, että joku oikeesti, yks ihminen tietäis miten se polku menee ja rakentais sen sillä tavalla järkevästi, että sen pysytyis viiteen vuoteen suorittamaan ilman burn outia. (Kaisa)

No ainakin viime syksynä olin aivan pihalla. En tiedä. Mulla ei oikein ollu tutor-ryhmääkään, eikä ollut tutoria, joka olisi tiennyt. Tottakai minä tiesin kun aloitin, että se tuottaa paljon töitä. Mutta välillä tuntuu, että se tuottaa liikaakin, että ei vaan jaksa. (Elina)

Instrumenttiopintoja halutaan suunnata kitara- ja bändiopintoihin sekä vapaaseen säestykseen. Opiskelijat kokivat bändiopintoja ja vapaata-säestystä olevan suhteessa vähän verrattuna klassisen pianon opintoihin, joita voi käydä monta vuotta yksilöopetuksena. Taitojen puutetta koettiin kuitenkin erityisesti bändisoittimissa ja kitarassa sekä vapaassa säestyksessä. Opiskelijat kokivat myös, ettei klassisesta pianosta ole kovinkaan paljon hyötyä tulevassa työssä. Osan tunneista voisi käyttää kitaran opiskeluun. Bändiopetusta haluttiin lisättävän koulutuksessa, sillä nyt siihen käytettävä aika koettiin riittämättömäksi tulevan työn kannalta. Kevyttä musiikkia toivottiin myös laulunopetukseen. Lisäksi ilmaistiin huoli oikeudesta saada yhtä paljon instrumenttitunteja kuin pääaineiset musiikkikasvattajat, sillä tuleva pätevyys on kahden aineen opiskelijoilla sama kuin pääaineisilla musiikkikasvattajilla.

Mun mielestä se on liian vähän, että on pakollista pelkästään se yhtyesoiton valmennus. Mä ite tein sen bändi ykkösen vapaaehtoisena, mut mun mielestä se pitäis olla kaikilla, koska voi jäädä kyllä aika huteraks muuten. Onhan nyt vaikka kitaraopiskeluakin, mutta se, että kuinka suuri se on ollu se osa siinä klasaripianossa. (Viivi)

Koulutusten sisältöjä tulisi hyödyntää keskenään opintotehtäviä laadittaessa. Opiskelijat halusivat, että tiettyjä opintotehtäviä voisi tehdä soveltaen molempia koulutuksia. Heillä ei ollut juurikaan kokemuksia siitä, että kahden aineen koulutus olisi otettu huomioon opetuksessa kummallakaan ainelaitoksella.

En muista yhtään tilannetta, että ois tullu sellasta, että jossain ois vaikka kysytty erikseen luokanopettajaopiskelijan mielipidettä tai vastaavaa. (Valtteri)

No luokanopettajapuolella on aika huonosti otettu se huomioon, että no itteeni se ei nyt sillai haittaa, kun musta kuitenkin tulee luokanopettaja. Mut sitten, kun nyt oltiin samoilla kursseilla noiden varsinaisten aineenopettajien kanssa, niin he sano ainakin, että ärsytti se, että noi luennoitsijat ei ottanu huomioon, että siellä oli aineenopettajia. Ne vaan käsitteli luokanopettajan näkökulmasta. (Essi)

Muita opiskelijoilta esiin tulleita opintojen kehittämissuhteita olivat yhteistyön harjoittamisen lisääminen vanhempien ja muiden koulu yhteisön ammattilaisten kanssa, arvioinnin harjoittelun lisääminen, opettajankoulutuslaitoksen syventävien opintojen kytkeminen vahvemmin tulevaan työelämään sekä opiskelutapojen vaihtelevuuden lisääminen. Kandidaatin tutkielman ohjaukseen kaittiin henkilöä, jolla on musiikista asiantuntemusta.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätöksiä

Väljärvi (2005, 115) kysyi vuonna 2005, kuinka opettajankoulutus pystyy vastaamaan opettajuuden muutoshaasteisiin ja yhteisen opettajaidentiteetin kehittymiseen tulevaisuudessa. Olen saanut tähän kysymykseen vastauksia laaja-alaista kahden aineen opettajuutta tutkimalla. Luokanopettajien ja musiikinopettajien suoravalintakoulutus täytti tutkimukseni valmistumisen aikoihin yhdeksän vuotta.

Palaan tarkastelemaan luvussa 3.4.3 esittelemääni mallia opettajan laaja-alaisen asiantuntijuuden toteutumisesta kouluyhteisössä (ks. kuvio 2). Se on yhteenveto aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta ja kuvaa juuri niitä opettajuuden muutoshaasteita ja laaja-alaisen opettajuuden osa-alueita, joista mm. Väljärvi (2005) puhuu. On huomionarvoista, että teoreettisella mallilla ja saamillani tutkimustuloksilla on runsaasti yhtymäkohtia (ks. esim. kuvio 4 luvussa 5.4). Samankaltaisuudet kertovat siitä, että laaja-alainen koulutus vastaa monelta osin tavoiteltavaa opettajuuden kehityssuuntaa. Tulosten luotettavuuden arvioinnin osalta on todettava, että sekä teoria laaja-alaisesta asiantuntijudesta että teoreettinen malli syntyivät vasta tulosten analysoinnin jälkeen eivätkä ole näin ollen voineet vaikuttaa saamiini tutkimustuloksiin.

On merkittävää, että kahden aineen opettajaopiskelijat korostivat laaja-alaisen opettajuuden ja vahvan aineenhallinnan vahvistavan positiivista ammatillista minäkäsitystä. Laaja-alaisesta näkemyksestä ja erityisesti musiikin osaamisesta luokanopettajakoulutuksen lisänä opiskelijat olivat ylpeitä. Laaja-alaisen osaamisen koettiin tuovan luottamusta ja itsevarmuutta omaan toimintaan. Muun muassa Burns (1982), Aho (1996), Luukkainen (2004; 2005a) ja Smith (2004) korostavat opettajan vahvan itsetunnon merkitystä opettajan työssä. Monet tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että opettajan positiivinen minäkäsitys vaikuttaa myönteisesti opetukseen. Sillä on merkitystä myös oppilaiden positiivisen minäkäsityksen kehityksessä. Luukkainen (2004, 317) muistuttaa vielä ammatillisen itsetunnon vaikuttavan opettajan työssä jaksamiseen. Opettajan hyvä ammatillinen itsetunto on siis tärkeä monella tavoin.

Mielenkiintoiseksi asian tekee se, että jo yhden oppiaineen vahva hallinta nosti haastattelemieni opiskelijoiden itseluottamusta kaikkien oppiaineiden osalta. Vesiojan (2006, 97) mielestä opettajan työssä merkittävämpää on ihmisen usko omaan pätevyyteensä jossakin tehtävässä kuin pätevyyden varsinainen taso. Aho (1996, 10–12) muistuttaa minäkäsityksen määräävän ihmisen käyttäytymistä, sillä ihminen toimii sen mukaan, millainen käsitys hänellä on itsestään eikä sen mukaan, millaiset hänen oikeat ominaisuutensa tai kykynsä ovat. Toisin sanoen opettajan on uskottava itseensä ja kykyihinsä onnistuakseen tehtävässä. Jos vahva aineenhallinta yhdessä oppiaineessa vahvistaa opettajan positiivista ammatillista minäkäsitystä, on kaksoiskelpoinen koulutus tavoiteltava kehityssuunta opettajankoulutuksessa.

Haastattelemiini opiskelijat kokivat kahden koulutuksen kautta rakentuvan yhden opettajuuden, jota he rakentavat kummankin koulutuksen suunnasta. Tämä on tärkeä tieto, kun koulutuksen halutaan tähtäävän yhteisen opettajaidentiteetin syntymiseen. Välijärvi (2005, 115) muistuttaa opettajaidentiteetin ja ymmärryksen opettajuudesta muodoutuvan jo opiskeluvaiheessa hyvin erilaiseksi sen mukaan, onko työn taustana luokan- vai aineenopettajakoulutus. Koska tämän tutkimuksen opiskelijoilla koulutustaustana ovat molemmat koulutukset, kuilua ei synny.

Välijärven (2005, 116; ks. myös Luukkainen 2004, 203) mielestä eri koulumuotoihin suuntaavilla opettajilla olisi oltava riittävä yhteinen kokemustausta, jotta siirtyminen tehtävästä toiseen ja yhteistyö eri koulumuotojen kesken onnistuisivat. Tutkimuksessani selvisi, ettei kahden aineen näkökulma tule opiskelijoiden mukaan juuri esille koulutuksessa tai sitä ei huomioida. Yhteisen opettajuuden rakentaminen jää opiskelijan omaksi tehtäväksi. Tältä osin koulutusta tulee kehittää esimerkiksi tarjoamalla kahden aineen opiskelijoille mahdollisuuksia ottaa oman aineen näkökulma luokanopettajakoulutuksen opintotehtävissä huomioon. Vastaavasti aineenopettajakoulutuksessa tulisi tarjota mahdollisuuksia tehdä osa opintotehtävistä luokanopettajan työtä ajatellen.

Aineenopettaja- ja luokanopettajaidentiteettien ero tuli esille opiskelijoiden puheissa. Kolme opiskelijaa tunsii alemmuutta pääaineisiin musiikinopiskelijoihin nähden, vaikka koulutus on heillä musiikinopinnojen osalta sama. Yhdellä opiskelijalla oli ollut lisäksi negatiivisia kokemuksia aineenopettajaopiskelijoiden suhtautumisesta luokanopettajaopiskelijoihin. Huuskon ym. (2007) tutkimustulokset kertoivat työssä olevien luokanopettajien kantavan huolta siitä, etteivät aineenopettajat arvosta heidän osuuttaan oppilaiden tiedollisessa kehittämisessä. He myös kokevat aineenopettajien keskittymisen omaan aineeseensa vähentävän keskittymistä oppilaaseen. (Huusko ym. 2007 117–118, 139.)

Myös Komosen (2008) tutkimustulokset paljastavat, että yhteisen opettajuuden idea aiheuttaa epäilyjä koulussa työskentelevien opettajien keskuudessa. Yhteinen opettajuus ei saa kannatusta, sillä kaksoiskelpoisuuden pelätään heikentävän ainetaitoja. Lisäksi opettajat katsovat eri-ikäisten oppilaiden tarvitsevan eri tavoin profiloituneita opettajia. Yleisen opettajuuden ongelmaksi Komosen (emt.) haastattelemat opettajat näkevät siihen vaadittavan koulutuksen laajuuden. (Komonen 2008, 58.)

Jos aineenopettajat ja luokanopettajat eivät opiskeluaikana arvosta toistensa osaamista, miten arvostus ja yhteistyö voisivat toteutua työelämässä? Tutkimuksessani kilpailu koettiin kielteisenä asiana musiikin laitoksella. Yksi opiskelijoista koki kilpailun vaikuttavan jopa omaan ammatilliseen kehittymiseen. Opinnoissa tulisi jo alusta lähtien puhua enemmän yhteistyöstä ja sen myönteisistä puolista eri opettajaryhmien kesken. Tulevia opettajia pitäisi opettaa arvostamaan eri tavoin painotuneita asiantuntijuuksia. Eri opettajaryhmät voisivat tehdä keskenään myös käytännön yhteistyötä jo koulutuksen aikana, jolloin erilaiset näkemykset tuottaisivat yhdessä laajempia näkökulmia asioihin.

Yhteistyön merkitystä korostetaan myös uudenaikaisesta asiantuntijuudesta puhuttaessa (ks. esim. Luukkainen 2005a). Tutkimuksessani tuli esiin kyllä opiskelijoiden halu toimia oman aineen pedagogisena konsulttina ja jakaa vastuuta omasta oppiaineesta muiden kanssa. Kuitenkin vain yksi opiskelija mainitsi tiimityöskentelyn muiden opettajien kanssa. Tämä antaa viitteitä siitä, ettei opettajien tiimityö näyttele vielä kovin suurta roolia opettajankoulutuksessa.

Tuusa (2008) tutki lisensiaatintutkielmassaan yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajuutta. Opettajat koulutukseen katsomatta olivat hänen tutkimuksensa mukaan pääosin sitä mieltä, ettei saatu koulutus vastaa työelämän tarpeisiin heidän toimiessaan yhtenäisen peruskoulun musiikinopettajina. Tuusan (emt.) tutkimuksessa ei ollut mukana kaksoiskelpoisia opettajia. Musiikin aineenopettajat olisivat toivoneet saavansa koulutuksessa enemmän pedagogisia valmiuksia alakoululaisten kohtaamiseen. Suurimpina haasteina ja vaatimuksina opettajat kokivat eri-ikäisten oppilaiden opettamiseen, aineenhallintaan sekä juhla- ja konserttijärjestelyihin liittyvät asiat. Tuusa (emt.) toteaaakin tutkimuksensa perusteella musiikinopettajan työn muuttuneen suuntaan, jossa edellytetään vahvempia valmiuksia toimia kasvattajana. (Tuusa 2008, 2.)

On mielenkiintoista, että Tuusan (2008) tutkimuksen esiin nostamat puutteet näkyvät tutkimuksessani kahden aineen opiskelijoiden kokemina vahvuuksina: opiskelijat mainitsivat haastateluissa kahden aineen koulutuksen tuovan nimenomaan perspektiiviä opettajan työhön ja laaja-alaista

kokemusta hyvin eri-ikäisten oppilaiden opettamisesta. Tieto lasten ja nuorten kehityksestä ja kehityksen haasteista sekä valmiudet kohdata eri-ikäisiä oppilaita vaikuttavat muun muassa oppimateriaalin soveltamiseen tietyille ikätasolle sopivaksi.

Lisäksi opiskelijat kokivat luokanopettajapuolelta saadun kasvattajuuden sekä ryhmänhallinta- ja pedagogiset taidot hyvin merkityksellisinä. Kasvattajuuden ja kasvatustaitojen myönteisestä vaikutuksesta onkin saatu useita tutkimustuloksia. Tunnettu musiikkikasvatusfilosofi David J. Elliott (1995) korostaa kasvatustaitojen tärkeyttä musiikinopetuksessa. Shulman (1987, 8) mainitsee opettajan asiantuntijuudesta puhuessaan kasvatuksellisen kontekstin. Huusko ym. (2007, 98) muistuttavat, että mielekkään oppimisprosessin mahdollistaminen edellyttää kasvattajuutta pedagogiikan ja aineenhallinnan lisäksi. Mikkola (2005, 221) katsoo opettajankoulutuksen tähtäävän ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyöammattiin: opettaja ei voi olla opettaja olematta myös kasvattaja. Myös Tuusa (2008, 2) toteaa musiikinopettajan työn muuttuneen suuntaan, jossa edellytetään vahvempia valmiuksia toimia kasvattajana. Luokanopettajakoulutus kasvattajan roolin rakentajana on näin ollen hyvä pohja aineenopettajan työlle, kuten tutkimukseni opiskelijat mainitsivat.

Ruismäen (1991) tutkimuksessa vertailtiin koulutukseltaan erilaisia yläasteen opettajia. Ruismäki huomasi koulutuksen antaneen kahden tutkinnon suorittaneille parhaat valmiudet toimia opettajina. Kahden tutkinnon suorittaneet opettajat olivat kaikkein tyytyväisimpiä kykyyn tulla toimeen oppilaiden kanssa, pitää yllä työrauhaa sekä mahdollisuuteen toimia itsenäisesti. Kyseinen ryhmä pääsi myös parhaiten toteuttamaan kykyjään ja taitojaan opetuksessa. Tyytyväisimpiä kokonaisuudessaan työhönsä olivat musiikin pätevoittämis- tai poikkeuskoulutuksesta valmistuneet peruskoulun luokanopettajat, jotka olivat koulutuksen kautta saaneet musiikinopettajapätevyyden yläkouluun ja lukioon. Pelkät musiikinopettajat puolestaan olivat työhönsä vähiten tyytyväisiä. (Ruismäki 1991, 106, 265–266.)

Myös Tuusan (2008, 56) tutkimuksessa pelkän aineenopettajakoulutuksen saaneet opettajat moittivat koulutuksen antamia puutteellisia valmiuksia ryhmänhallintaan. Tutkimukseni opiskelijat kaipaivat musiikinopettajaopintoihin lisää pedagogista näkökulmaa ja eri ikätasolle suunnattua opetusta, mitkä he kokivat puutteeksi aineenopettajakoulutuksessa. Aineenopettajakoulutus ei nykyisessä muodossaan yksinään tunnu vastaavan tämän päivän työelämän vaatimuksiin.

On pohdittava, kuinka paljon esimerkiksi pedagogiikkaa, ryhmänhallintataitoja, kasvatustaitoja ja eri ikäryhmien kohtaamista sekä erityispedagogista koulutusta tulisi sisällyttää aineenopettajaopintoihin. Opintotehtäviä laadittaessa ja opetusta suunniteltaessa on muistettava käytäntö eli

opettajan työ ja työssä tarvittava osaaminen. Parhaiten tämä toteutuu mielestäni, kun opettajankouluttajat toimivat myös itse ikään kuin opettajan mallina opiskelijoille. Siksi kannatan Rasehornin (2009, 280) esittämää pyyntöä mahdollistaa opettajankouluttajille säännölliset kenttäjaksot.

Kaikkea ei yksittäinen opettajankouluttaja kuitenkaan voi tarjota. Laaja-alaisessa opettajankoulutuksessa tulisikin hyödyntää kaupungin tarjoamia koulutusmahdollisuuksia laajemmin. Jyväskylässä monitieteelliseen opettajankoulutuksen kehittämiseen on hyvät mahdollisuudet, sillä opettajankoulutuslaitos tarjoaa luokanopettajan, erityisopettajan sekä opinto-ohjaajan koulutusta. Musiikinlaitoksella järjestetään musiikkikasvatuksen ja musiikkitieteen lisäksi musiikkiterapian opintoja. Suomalaisen musiikkikampuksen tarjoamat mahdollisuudet ammattikorkeakoulu- ja konservatorio-opintoihin yhdessä yliopiston opettajankoulutuksen kanssa luovat hyvät puitteet laaja-alaisen opettajankoulutuksen kehittämiseksi muun muassa antamalla mahdollisuuden suunnitella kaikille tuleville opettajille yhteisiä opintokokonaisuuksia osana laaja-alaista opettajankoulutusta.

Kaksoiskelpoinen koulutus vastaa opettajan muuttuvaan toimenkuvaan. Opettajien tehtävät ja -sisällöt muuttuvat Luukkaisen (2004, 204) mielestä kohti usean oppilaitosmuodon tai koulutusjärjestäjän yhteisiä tehtäviä, joissa pystytään hyödyntämään opettajan erityisosaamista. Myös opetushallituksen työryhmän järjestämässä kuulemistilaisuuksissa opettajan ammatin muuttuneeseen toimenkuvaan viitattiin useampaan otteeseen (Opettajankoulutus 2020 2007, 14). Jokinen (2000) puhuu suorastaan kunnallisesta investoinnista tulevaisuuteen, sillä talouden kiristyessä ja oppilasmäärien vähetessä kuntien on mietittävä opetusta uudelta pohjalta. Haastattelemiini opiskelijat kokivatkin laaja-alaisen koulutuksen avaavan mahdollisuuksia erilaisille työtehtäville opetuksen alalla ja edesauttavan omaa työllistymistä. Opiskelijat näkivät myönteisenä sen, että työpaikkaa voi tarvittaessa vaihdella ja valita työpaikka oman kiinnostuksen ja halun mukaan. Myös työtehtävien monipuolisuus koettiin vahvuutena.

Opetushallituksen raportissa (2007) todetaan suomenkielisten musiikinopettajien koulutustarpeen vähenemisestä vuoteen 2020 mennessä. Samaisessa raportissa mainitaan Sibelius-Akatemiassa olevan parhaat edellytykset musiikinopettajakoulutuksen järjestämiseksi. (Opettajankoulutus 2020 2007, 50.) Musiikinopetuksen laadukkuuden turvaamiseksi koko koulupolun ajan tarvitaan kuitenkin pätevää musiikinopetusta. Myös alakouluissa pätevien musiikkikasvattajien tarve on suuri.

Tutkimukseni opiskelijat olivat kaikki suuntautumassa ensisijaisesti alakoulun opettajiksi joko musiikkiluokille tai tavallisille luokille. Heille on tärkeää laadukkaan, monipuolisen ja tavoit-

teellisen musiikinopetuksen järjestäminen alakoulussa, jotta siitä olisi aineenopettajan helppo jatkaa ylemmillä luokilla. Koska musiikki tähtää oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen, on Luukkaisen (2004, 211) sanoin ”välttämätöntä huolehtia riittävästä määrästä esimerkiksi soittotaitoisia luokanopettajia”.

Pienituntisena aineena musiikki on vaarassa jäädä kouluissa aineeksi, johon ei perusteta erillisiä virkoja. Kahden aineen opettajankoulutus mahdollistaa virkojen täyttämisen myös pienissä kunnissa. Lisäksi se tarjoaa pätevää opetushenkilöstöä yhtenäiskouluille. Näin kaksoiskelpoisella koulutuksella on myös työllistävä vaikutus. Eerolan tutkimus (2007) Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden musiikinopettajien sijoittumisesta työelämään paljasti pelkästään musiikinopettajaksi valmistuneista noin 88 % työskentelevän musiikinopettajan tehtävissä joko koulussa tai muussa musiikinopetuksessa. Vastaajista, joilla on lisäksi luokanopettajan kelpoisuus, opetustyössä toimii yli 90 %. Tästä voi päätellä kaksoiskelpoisen koulutuksen työllistävän erittäin hyvin juuri opetuslalle.

Mahdollisuus kouluttaa saman tutkinnon sisällä päteviä musiikin aineenopettajia ja luokanopettajia on tällä hetkellä vain Jyväskylän yliopistossa. Kun molemmat tutkinnot voidaan suorittaa samassa yliopistossa suoravalintakoulutuksella saman tutkinnon sisällä, se nopeuttaa opiskelijoiden valmistumista. Yliopistojen olisikin luotava opiskelijoille tasapuoliset ja joustavat mahdollisuudet kouluttautua laaja-alaiseksi opettajaksi. Tämä toteutuu kehittämällä opettajankoulutusta luokanopettaja-aineenopettaja -yhdistelmäkoulutusta kohti ja aineenopettajakoulutuksen viemistä kahden opetettavan aineen kelpoisuuden suuntaan, kuten opetushallituksen raportissa (2007, 50) suositellaan.

Jyväskylässä syksyllä 2013 kaksoiskelpoisuuden antavaan musiikin- ja luokanopettajakoulutukseen valittujen lisäksi otetaan ryhmä luokanopettajia suorittamaan myös liikunnanopettajan tutkintoa, kun POM-opinnot on suoritettu. Lisäksi yliopisto on lisännyt uuteen syksyllä 2013 voimaan tulevaan opetussuunnitelmaan toisen opetettavan aineen pakolliseksi aineenopettajille. Kehitys kulkee siis Jyväskylässä kohti laaja-alaisempaa opettajankoulutusta. Kehitettäessä koulutusta on kuitenkin muistettava antaa opiskelijoille mahdollisuus laajentaa opettajakelpoisuutta myös opintojen aikana, jolloin opiskelija voisi hakea POM-opintoihin opinto-oikeutta myös kesken opintojen. Juliet-koulutusta voitaisiin kehittää lisäksi niin, että se antaisi mahdollisuuden jatkaa opintoja englannin aineenopettajakoulutuksessa.

Opettajat ovat keskeisessä asemassa kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Niemi (2005, 211) ja Huusko ym. (2007) pitävät tärkeänä opettajan

laaja-alaista käsitystä koulun kasvatustyön ja oppilaitoksen koulutuksen kokonaisuudesta. Tämä tarkoittaa opettajan valmiutta suunnitella pitkäjänteisesti ja laajasti koulutusta sen sijaan, että hän toimisi vain yksittäisen osuuden ”vartijana”. (Huusko ym. 2007, 56.)

Tutkimukseni opiskelijat kertoivat hahmottavansa laaja-alaisen koulutuksensa ansiosta opetuksen polun, joka rakentuu portaittain aina ensimmäiseltä luokalta peruskoulun ja lukion viimeisille kursseille asti. He kokivat laaja-alaisen koulutuksen tuovan omaan aineenopetukseen suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta sekä mahdollistavan vahvan pohjan luomisen yläkoulun ja lukion musiikinopetukselle. Lisäksi opiskelijat painottivat integroinnin ja opetuksen eheyttämisen merkitystä sekä tarkoituksenmukaisuutta opetuksessaan. Musiikkiin on helppo integroida muun opetuksen sisältöjä ja toisaalta musiikkia muihin oppiaineisiin. Opiskelijoiden mielestä integroinnin vaihtoehtoja on helppo havaita sekä syvemmän musiikin tietämyksen ja toisaalta luokanopettajakoulutuksen tuoman näkemyksen vuoksi. Komosen (2008, 57) haastattelemaat opettajat kokivatkin kaksoispätevyuden tekevän työstä mielekästä, sillä se auttaa jäsentämään opetettavan aineen kokonaisuutta.

Luukkainen (2004, 204) painottaa yhteisesti ymmärrettyyn tiedon- ja oppimiskäsityksen yhdistettynä oppiaineiden rakenteeseen luovan kehikon jatkumolle, jossa uusi opittava pohjautuu entiseen ja rinnakkaiset sisällöt tukevat toisiaan. Huusko ym. (2007, 56) korostavat myös oppimispolun eheyttä ja ymmärrettävyyttä eri oppiaineiden kesken, koulun sisäistä johdonmukaisuutta ja oppimisen omakohtaisuutta sekä ymmärrettävyyttä kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta. Kaksoiskelpoisten opettajien edellytykset opetuksen integrointiin ja eheyttämiseen sekä opetussuunnitelmiensa kehittämiseen voidaan katsoa olevan suotuisat seuraavien tutkimuksessani esiin tulleiden ominaisuuksien takia:

- syvälinen aineenhallinta omasta oppiaineesta
- tieto eri oppiaineiden sisällöistä
- opetussisältöjen tuntemus eri luokka-asteilla
- erilaisten pedagogisten ja didaktisten käytänteiden tuntemus
- kasvatustietous
- lapsen ikäkauden ja kehitystason huomiointi opetuksessa
- kahden erilaisen opettajuuden näkökulman tuoma luovuus ja innovatiivisuus
- ymmärrys oman aineen merkityksestä oppimisessa
- ymmärrys oman aineen merkityksestä yhteiskunnassa

Vesioja (2006) toi väitöstutkimuksessaan esiin musiikkiin erikoistumattomien ja musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien näkemyksiä musiikin opetussuunnitelman merkityksestä ja heidän kuvauksiaan musiikinopetuksensa suunnittelusta. Musiikkiin erikoistumattomat opettajat eivät juuri tunteneet musiikin opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita, eivätkä usein edes oman koulunsa opetussuunnitelmaa. Opetuksen suunnittelu tapahtui oman aineenhallinnan ehdoilla. Sisällöksi he valitsivat sellaisia musiikinopetuksen osa-alueita, joista uskoivat selviytyvänsä. Vesioja (emt.) kertoi esimerkin opettajasta, joka yhä edelleen valitsi laulettavaksi vain sellaisia lauluja, joiden nuottikuvassa on opettajankoulutuksen pianotunneilla tehtyjä apumerkintöjä. Nämä laulut hän kykeni säestämään. (Vesioja 2006, 251.)

Toisaalta musiikkiin erikoistuneetkin opettajat painottivat kyseisessä tutkimuksessa oman ideoinnin, improvisoinnin ja persoonallisen suunnittelun merkitystä. Vesioja (2006) kritisoi tutkimuksensa tulosten johdattamana musiikin opetussuunnitelmia. Hän kysyy, mikä merkitys koulun opetussuunnitelmalla loppujen lopuksi on, jos se ei palvele musiikillisilta taidoiltaan epävarmaa opettajaa ja jos sitä tekemässä olleet opettajatkin painottavat oman ideoinnin, improvisoinnin ja persoonallisen suunnittelun merkitystä. (Vesioja 2006, 251–252.)

Mielestäni opetussuunnitelman merkitys korostuu opetuksen tavoitteiden asettelussa ja siinä, että opettaja hahmottaa aineen systemaattisen etenemispolun luokka-asteelta toiselle aina peruskoulun ja lukion viimeisille kursseille asti. Kouluihin tarvitaan kaksoiskelpoisia opettajia, joilla on näkemys oman aineensa opetuksesta läpi peruskoulun sekä näkemys oman aineen kytkeytymisestä muuhun opetussuunnitelman kokonaisuuteen. Elliott (1995, 309, 254) toteaa hyvän opetussuunnitelman olevan pääasiassa taitavan musiikinopettajan varassa. Opetussuunnitelman kehittäminen ja suunnittelu tuleekin mielestäni ottaa yhdeksi keskeiseksi alueeksi kaksoiskelpoisten opettajien koulutuksessa.

Tutkimukseni tulokset aineenhallinnan merkityksestä oppimisessa mukailevat Vesiojan (2006) tutkimustuloksia: omalla aineenhallinnalla ja muusikon taidoilla nähdään olevan suuri merkitys oppimisprosessissa. Erityisesti haastattelemani opiskelijat kokivat aineenhallinnan vaikuttavan eriyttämiseen, oppilaiden yksilölliseen huomiointiin, virikkeiden tarjoamiseen, motivointiin, positiivisten asenteiden välittämiseen sekä myönteisten kokemusten antamiseen musiikista. Lisäksi aineenhallinta vahvisti opettajien positiivista ammatillista minäkäsitystä, millä on myös myönteisiä vaikutuksia opetukseen. Vesiojan (2006) tutkimuksessa aineenhallinnalliset puutteet vaikuttivatkin opetuksen laatuun ja muun muassa eriyttämiseen, jota opettajan heikot musiikilliset taidot olivat

vaikkeuttaneet. Aineenhallinnallisten puutteiden vuoksi opettajan oli pitädyttävä turvallisissa ratkaisuissa eikä minkäänlaista improvisointimahdollisuutta ollut. (Vesijoja 2006, 253.)

Luukkainen (2004) painottaa myös väitöstutkimuksessa sisältöalueiden hallinnan tärkeyttä, jotta opettaja pystyisi löytämään ja nostamaan esille oppimisen ja opiskelijoiden kannalta keskeisimmät ydinalueet. Hän muistuttaa, ettei opettajan ammatin laaja-alaistaminen ja pyrkimys kokonaisvastuun ottamiseen oppilaista saa johtaa sisältöosaamisen laiminlyömiseen missään opettajaryhmässä. (Luukkainen 2004, 197–198.) Tutkimukseni opiskelijat olivat huolissaan yliopistopintojen tarjoamista tuntimääristä bändisoiton ja joidenkin instrumenttituntien osalta. He kokivat olevan eriarvoisessa asemassa tuntimäärien myöntämisen suhteen pääaineopiskelijoihin verrattuna. Kaksoispäteville opettajille tulee tarjota yhteläiset mahdollisuudet pelkkiin aineenopettajiin nähden, koska kelpoisuus toimia aineenopettajana on sama. Lisäksi on huolehdittava siitä, että instrumenttiopintoja tarjotaan myös tulevaisuudessa riittävästi niissä soittimissa, joihin opiskelijat haluavat varmuutta.

Tutkimukseni tulokset noudattavat koettujen musiikillisten valmiuksien osalta Ruismäen (1991) tutkimustuloksia, vaikka tutkimusten välissä on kulunut aikaa yli kaksikymmentä vuotta: bändisoittimien ja kevyen musiikin hallinta koettiin jo Ruismäen (emt.) tutkimuksessa keskeiseksi. Kun hän kysyi opettajilta, mitä he haluaisivat opetuksessaan parantaa, vastauksena olivat kevyen musiikin taidot. (Ruismäki 1991, 269–270.) Näin on myös tässä tutkimuksessa. Miksi näitä taitoja on edelleen opiskelijoiden mielestä koulutuksessa liian vähän?

Ruismäen (1991) tutkimustulos tukee käsitystä siitä, että kahden tutkinnon suorittaneella musiikin aineenopettaja-luokanopettajalla on hyvät onnistumisen mahdollisuudet myös ylemmillä luokilla musiikin aineenopettajan työssä vahvan pedagogisen koulutuksen ansiosta. Hänen haastattelumistaan henkilöistä kahdeksan kymmenestä oli sitä mieltä, että suoritettulla luokanopettajantutkinnoilla oli merkitystä oppilaan oppimisprosessia ajatellen: muun muassa kyky hallita luokkaa, kokonaistilanteen hahmottaminen ja ylipäänsä didaktinen ajattelu opetuksessa olivat vahvempia. (Ruismäki 1991, 271.)

Tutkimukseni opiskelijat halusivat kuitenkin kaikki ensisijaisesti töihin alakouluun joko luokanopettajaksi, joka opettaa muille luokille musiikkia tai musiikkiluokanopettajaksi. Yläkoulu ja lukio koettiin vähemmän mieluisana paikkana opettaa, sillä omista taidoista yläkoulun ja etenkin lukion ja musiikkilukion opettajana koettiin epävarmuutta vielä viimeisenäkin opiskeluvuonna. Opiskelijat käyvät kuitenkin läpi samat opinnot kuin pelkät aineenopettajat. Ne kahden aineen opis-

kelijat, jotka olivat olleet yläkoulun ja lukion harjoittelussa ja saaneet sieltä myönteisiä kokemuksia, olivat valmiita harkitsemaan myös ylempien luokkien opettamista.

Tämä todistaa itsetuntoa vahvistavien harjoittelukokemusten merkityksen opettajan minäkäsityksen ja ammatti-identiteetin kehittymisessä (ks esim. Korpinen 1993). Harjoittelun myönteinen merkitys ammatti-identiteettiä ja itsetuntoa vahvistavana tekijänä tuli esiin myös Ruismäen (1991, 270) tutkimuksessa. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) määrittelevät ammatillisen identiteetin elämänhistoriaan perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana. Ruismäen (1991, 266) tutkimuksessa myönteinen kokemus työstä nousi keskeiseksi valintakriteeriksi tulevan työpaikan suhteen. Opettajaidentiteetin muotoutumisessa on kyse siis opiskelijan kokemuksista sekä niiden laadusta ja määrästä. Harjoittelukokemuksen puute ja vähäisyys ovatkin todennäköisiä syitä sille, että yläkoulussa ja lukiossa opettaminen tuntuu vieraalle.

Pitäisikö harjoittelua yläkoulussa ja lukiossa lisätä? Tulisiko koulutukseen ottaa mahdollisuus harjoitteluun yhtenäiskoulussa tai musiikkilukiossa? Tuleva ihannetyöpaikka ei ollut ainoallaan haastattelemani opiskelijalla yhtenäiskoulu, vaikka tutkimusten mukaan juuri näissä kouluissa tarvittaisiin kaksoiskelpoista opettajuutta. Vain yksi opiskelija mainitsi mahdollisuudesta työskennellä yhtenäiskoulussa. Yhtenäiskoulun opettajuus ei ole tällä hetkellä koulutuksessa juuri esillä. Tulisiko opiskelijoille järjestää tulevaisuudessa mahdollisuuksien mukaan kenttäharjoittelu tai ainakin tutustuminen tällaiseen kouluun?

Opiskelijat kokivat kaksoiskelpoisuuden huonoksi puoleksi tulevan työelämän mahdollisen kuormittavuuden ja pelkäsivät itselle kasaantuvan valtavasti vastuuta ja lisätöitä luokanopettajan työn lisäksi. Toiseksi he pelkäsivät oman luokkaopetuksen kärsivän, jos koulun musiikinopetus kasaantuu pelkästään omalle vastuulle. Huoli on aiheellinen. Luokanopettajan tehtävässä on jo yksin varsinkin uran alkuvaiheessa paljon työtä. Välijärvi (2005, 105) muistuttaa opettajan ammatin traditioon kuuluvan vahvana vaatimuksen yksin selviytymisestä. Huuskon ym. (2007 114–115) sekä Johnsonin (2007) tutkimusten mukaan myös koulu yhteisöllä on vaikutusta opettajuuden kokemiseen ja opettajan työssä jaksamiseen. Komosen (2008, 57) haastattelemat kentällä olevat opettajat kokivat oman kaksoispätevyyden huonona puolena sen, että jotkut oman luokan oppilaista saattavat kaivata enemmän oman opettajansa läsnäoloa kuin mitä kaksoispätevä opettaja voi luokassaan olla.

Kyse onkin mielestäni siitä, mitä opettajat, rehtorit ja koulu yhteisö käsittävät kaksoiskelpoisuuden tarkoittavan yksilön ja yhteisön kannalta: muodostuuko siitä opettajalle taakka suurine ylituntimäärineen ja ylitöineen vai koko koulu yhteisöä hyödyttävä voimavara niin, että eri opettajien

asiantuntijuudet tukevat toisiaan ja vastuuta jaetaan tasaisesti yhteistyötä tehden. Jos opettajalla on huolehdittavanaan oma luokka, tulee katsoa, että tähän tehtävään varataan riittävästi aikaa.

Selvitin myös opiskelijoiden valintamotiiveja kaksoiskelpoiseen koulutukseen. Opiskelijoiden koulutukseen hakeutumisen syyt noudattelevat Ruismäen (1991) löytämää jaottelua opettajaksi hakeutuvien valintamotiiveista. Opiskelijoiden motiivit voidaan jakaa myös tässä tutkimuksessa *sisältösuuntautuneisiin motiivieihin*, jotka lähtevät itse musiikista, *realiteettisuuntautuneisiin motiivieihin*, jotka liittyvät muodollisen pätevyyden hankkimiseen sekä *kasvatussuuntautuneisiin motiivieihin*, jotka lähtevät kiinnostuksesta kasvatukseen ja nuoriin sinänsä. (Ruismäki 1991, 273–274.)

Kiinnostavaa on uravalinnan motiivien painottuminen tutkimuksessani eri tavoin sen mukaan, onko kyseessä opettajaksi hakeutuminen, musiikin valinta toiseksi opetettavaksi aineeksi vai musiikin maisteriopintojen tekeminen. Musiikinkoulutuksen valintaan vaikuttivat opiskelijan sisältösuuntautuneet motiivit, kuten musiikin runsas harrastuneisuus, luonteva jatkumo harrastuksille ja musiikkiluokille, halu opettaa sitä, mihin itsellä jo valmiiksi pohjaa sekä rakkaus musiikkiin. Lisäksi opiskelijat korostivat koulutuksen olevan ”täydellinen vaihtoehto” yhdistää kaksi kiinnostavaa alaa. Ruismäen (1991, 267) mukaan musiikinopettajien uravalinnan keskeinen vaikutin onkin musiikki eli halu tai tarve syventää omia musiikkiopintoja.

Musiikin maisteriopintojen valinnan perustelut olivat taas hyvin realiteettisuuntautuneita. Maisteriopintojen tekemistä perusteltiin muun muassa laajemmilla työskentelymahdollisuuksilla, työsaannilla, ainutkertaisella tarjotulla mahdollisuudella ja opintopolun helppoudella sekä maisteriopintojen antamalla hyvällä pohjalla luokanopettajan työhön. Maisteriopintoihin haluttiin jossain määrin myös oman kiinnostuksen ja lisäopin takia, mutta paino oli selvästi muodollisen pätevyyden hankkimisessa.

Opetusalalle hakeutumisessa keskeisiä vaikuttimia puolestaan ovat olleet aiemmat kouluikäiset kokemukset. Kasvatussuuntautuneet motiivit näyttelevät myös suurta osaa. Näitä olivat ihmisten kanssa toimiminen, lasten kanssa toimiminen sekä vietti auttaa ja ohjata. Lisäksi opetusalan valintaan on vaikuttanut opiskelijoilla opettajan ammatin luonne monipuolisena, vastuullisena ja itsenäisenä ammattina, minkä voidaan katsoa liittyvän opettajan ammatin eettiseen ja professionaaliseen luonteeseen. (ks. Luukkainen 2004, 80; 2005a).

Opiskelijoiden valintamotiivien tiedostamisella on merkitystä, kun halutaan parantaa koulutuksen houkuttelevuutta, opiskelija-aineksen laatua ja lisätä hakijoiden määrää. Korpinen (1993) muistuttaa opettajankoulutusinstituution vastuun opiskelijan kasvun tukemisesta alkavan jo valinta-

vaiheessa, jossa erilaisin menettelyin pyritään selvittämään opiskelijan soveltuvuus opettajankoulutukseen. Opiskelijan syvimmat valintamotiivit vaikuttavat koko ajan hänen kokemuksiin ja arviointiin koulutuksesta. (Korpinen 1993, 144.)

Kaksoiskelpoiseen koulutukseen tarvitaan hakijoita, joiden musiikillinen tausta on vahva. Opettajankoulutuksessa on herännyt huoli opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineen suosion hiipumisesta. Koulutuksia onkin syksystä 2009 yhdistetty siten, että opettajankoulutuksen sivuainetta suorittavat ovat opiskelleet samat perusopinnot kuin musiikin pääaineiset ja kaksoiskoulutuksen opiskelijat. Näin opintoja on helpompi jatkaa myös maisteriksi asti pääsykokeiden kautta.

Uudeksi esteeksi on kuitenkin muodostunut se, että monet luokanopettajakoulutuksessa opiskelevat opiskelijat pelkäävät omien taitojen olevan liian heikot koulutusohjelmaan. Tereska (2003, 8–9) muistuttaa, että vaikka musiikki onkin ollut melko suosittu erikoistumisvaihtoehto opettajankoulutuslaitoksissa, siihen ovat halukkaita juuri sellaiset henkilöt, jotka jo ennestään mielellään työskentelevät musiikin parissa. Myös Aution (2007) tutkimus todistaa muodollisen koulutuksen ulkopuolisen musiikillisen elämänhistorian suuren merkityksen opettajuuden muovaajana. Koska myös tässä tutkimuksessa voidaan todeta omalla harrastuneisuudella ja pohjatiedoilla olevan suuri merkitys, voidaan kysyä millaisille potentiaalisille opiskelijoille koulutusta tulisi mainostaa riittävän hakijamäärän saavuttamiseksi.

Kaksoiskelpoisuuden antava luokanopettaja-musiikin aineenopettajakoulutus on Jyväskylän yliopiston vahvuus, eikä samanlaista kaksoismaisterin tutkintoa tai laajaa pätevyyttä toimia musiikin aineenopettajana ja luokanopettajana voi suorittaa muissa yliopistoissa saman koulutusohjelman sisällä. Kahden maisterintutkinnon suorittaminen ja laajan kelpoisuuden hankkiminen tulisi olla houkutus koulutukseen hakeville, erityisesti niille, joilla musiikilliset taidot ovat vahvat, mutta luokanopettajakoulutus tai kaksoispätevyys kiinnostaa enemmän kuin pelkkä musiikin aineenopettajakoulutus.

Tutkimukseni mukaan potentiaaliset hakijat eivät tällä hetkellä tiedä tarpeeksi Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksesta eivätkä kaksoiskelpoisuuden antavasta koulutuksesta. Tutkimustulokset mukailevat tältä osin Lumijärven (2005, 53) saamia tuloksia kyseisestä koulutusohjelmasta. Hämmäntävää on, ettei tilanne ole muuttunut riittävästi kuluneiden vuosien aikana. Koulutuksen tunnettavuus ja mainostus on edelleen riittämätöntä. Luukkainen (2004, 209) muistuttaa yliopistoja siitä, että niiden tulisi uudella tavalla esitellä opettajankoulutusta ja ammattia eri viestimiä hyödyntäen ja tekemällä yhteistyötä esimerkiksi lukioiden opinto-ohjauksen kanssa. Olen

Luukkaisen (emt.) kanssa yhtä mieltä: esittelyjä ja tiedotusta lukioihin ja musiikkilukioihin sekä musiikkioppilaitoksiin tulee järjestää.

Halukkuutta kaksoiskelpoiseen koulutukseen näyttäisi löytyvän. Haastatellut opiskelijat painottivat koulutuksen olleen erinomainen mahdollisuus yhdistää luokanopettajuus ja musiikinopettajuus, kaksi kiinnostuksen kohdetta. Luukkainen (2004, 209) esittää huolen opettajan ammatin kiinnostavuudesta myös tulevaisuudessa. Hän muistuttaa, että opettajan ammattia tulee kehittää nykyaikaisempaan suuntaan, mikä tarkoittaa uudistuvia ja eriytyviä työnkuvia sekä työskentelemistä koulutuksen eri sektoreilla. Kahden aineen opettajankoulutus vastaa juuri tällaiseen laaja-alaiseen työönkuvaan, mikä toimii yhtenä houkuttimena koulutukseen hakeville.

Palautetta opiskelijoilta ja kentällä olevilta opettajilta tarvitaan kaksoiskelpoisen koulutusohjelman kehittämiseksi. Kehittämishaasteita näyttävät olevan yliopiston ainelaitosten ja opettajankoulutuslaitoksen yhteistyön tiivistäminen edelleen sekä opintojen organisointiin ja ohjaukseen liittyvät kysymykset opintojen sujuvuuden helpottamiseksi. Eteenkin eri vuosikurssien yhteisen kahden aineen opiskelijoiden tutor-ryhmän perustaminen voisi helpottaa opiskelijan arkea. Tällainen ryhmä voisi kokoontua muutaman kerran vuodessa, jolloin opiskelijoiden olisi mahdollista kysyä neuvoa toisiltaan opiskeluun liittyvissä asioissa. Ryhmää vetävän opettajan tulisi olla selvillä sekä musiikin laitoksen että opettajankoulutuslaitoksen opinnoista ja ottaa selvää opiskelijoiden kysymyksistä.

Luokanopettajaharjoittelussa tulee huomioida kaksoiskelpoisuus suuntaamalla opiskelijoita opettajille, joilla on opiskelijan erikoistumisaineen asiantuntemusta. On valitettavaa, jos opiskelija pääsee harjoittelemaan omaa erikoistumisainettaan vasta sivuaineharjoittelussa. Kyseinen aine on kuitenkin se, jota opiskelija tulee varmimmin koulussa opettamaan. Harjoittelussa voitaisiin huomioida paremmin myös oman aineen integrointimahdollisuudet. Tämä edellyttää kuitenkin harjoittelukoulun ohjaavalta opettajalta asiantuntemusta opiskelijan erikoistumisaineesta. Harjoitteluiden kytkeminen osaksi musiikin pedagogiikan kursseja auttaisi opiskelijaa soveltamaan opittua käytäntöön vielä, kun asiat ovat tuoreessa muistissa.

Tutkimukseni opiskelijat ovat kehitysehdotuksista huolimatta tyytyväisiä kahden aineen koulutukseen. Koulutus on tuntunut heistä alusta lähtien oikealta valinnalta. Koulutuksen koetaan antavan tulevalle työuralle hyvät valmiudet toimia musiikinopettajana erityisesti alakoulussa. Opiskelijat painottavat hienona asiana ainutlaatuista mahdollisuutta opiskella Jyväskylässä kahden aineen opettajaksi. Opintojen loppuvaiheessa olevat opiskelijat kertoivat koulutuksen antaneen hyvät eväät lähteä kehittämään omaa opettajuutta ja olivat lähdössä luottavaisin mielin työelämään. Opis-

kelijat ovat siis hyvin motivoituneita opiskelemaan kaksoiskelpoiseksi opettajaksi. Mikkola (2005, 221–222.) muistuttaakin, että opettajan omaa jaksamista, motivaatiota ja ammattitaidon kehittämistä ylläpitävät valmiudet ovat tarpeellisia koulutussisältöjä.

Monet haastateltavat totesivat haastattelun olleen antoisa, koska se oli herättänyt ajattelemaan uudella tavalla omaa opettajuutta ja sen eri puolia. Tutkimus palveli näin myös opiskelijan omaa ammatillista kehittymistä. Jotta opettajat osaisivat hyödyntää ja kehittää osaamistaan sekä käyttää hyväksi omia vahvuuksiaan, heidän tulee tunnistaa ja tiedostaa oma osaaminen, Luukkaisen (2005a, 25) sanoin ”tulla tietoiseksi omasta opettajuudestaan”. Opettajan metakognitiivisuudella tai Ruohotien (2002a, 31) mainitseamalla metakompetenssilla on näin merkittävä rooli asiantuntijuudessa. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaankin mielestäni hyödyntää oppi- ja lähdemateriaalina sellaisilla opettajankoulutuksen kursseilla, joissa kaksoiskelpoinen opettajaopiskelija pääsee rakentamaan omaa opetusfilosofiaansa ja pohtimaan kahden aineen opettajuuttaan.

6.2 Tulosten luotettavuus ja eettisyys

Olen tutkinut laaja-alaista kahden aineen opettajuutta opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksena on syntynyt kuvaus kahden aineen opettajuuden kokemuksista. Kyseessä on yhdeksän opiskelijan vastauksista muodostettu yhteenveto. Luukkainen (2005) painottaa, ettei yhtä yksioikoista opettajuutta ole, vaan opettajuus muodostuu kunkin opettajan tehdessä havaintoja ja konstruoidessa käsitteitä. Kahta samanlaista opettajuutta ei siis ole. (Luukkainen 2005, 13, 20.) Näin ollen tutkimustulokseni eivät ole yleistettävissä. Tulokset tekevät sitä vastoin näkyväksi sen, mitä kaikkea kaksoiskelpoiseen opettajuuteen ja sen asiantuntijuuteen voi sisältyä. Tutkimukseni on myös tapaus-tutkimus, eli se tarkastelee yhden yliopiston ja yhden kahden aineen koulutusohjelman opiskelijoiden kokemuksia. Lisäksi musiikin oppiaineen ominaisluonne antaa kahden aineen opettajuuteen oman näkökulmansa.

Saturaatio eli aineiston kylläntyminen ei tässä tutkimuksessa ole olennaista, kun ei haeta aineistosta pelkästään yhdenmukaisuutta vaan tyypitellään aineistoa yleiseksi tyyppiä. Tällöin joku asia saattaa esiintyä vastauksissa vain kerran. Lisäksi kun analyysi sisältää kvantitatiivisia piirteitä,

kuten ”kuudelle opiskelijalle tieto...”, ei ole olennaista puhua aineiston kylläntymisestä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74, 88–89.)

Tutkimukseni kohteena ovat muuttuvat ominaisuudet, toisin sanoen kehittyvä asiantuntijuus. Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä kahdesti saadaan kummallakin kerralla sama tulos. Reliaabeliuden käsite onkin tässä tutkimuksessa kyseenalainen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Toisaalta kyse on eri vaiheessa opiskelevien opiskelijoiden ajatusten kokonaisuudesta, jolloin yksi haastateltava muodostaa vain osan aineistosta. Tällöin voidaan ajatella, että tutkimus olisi toistettavissa haastatteleamalla uudestaan ensimmäisen, kolmannen ja viidennen vuoden opiskelijoita, vaikka he olisivatkin eri henkilöitä kuin tässä tutkimuksessa.

Toteutin haastattelut pitkinä yksilöhaastatteluina ja olin viidelle opiskelijalle tuttu jo entuudestaan opintojen myötä. Haastattelijan tuttuus auttoi luomaan rennomman ja avoimemman ilmapiirin haastattelulle, minkä voidaan katsoa parantavan myös tulosten luotettavuutta. Jos haastattelijana olisi ollut tutun opiskelutoverin sijaan esimerkiksi yliopiston opettaja, opiskelijat olisivat saattaneet varsinkin koulutuksen kehittämisen osalta tuoda vastauksissaan ilmi silotellun kuvan koulutuksesta. Haastateltavilla on usein tapana antaa vastauksia, jotka ovat sosiaalisesti suotavia (Hirsjärvi ym. 2009, 206).

Yhteinen opintojen kautta syntynyt kieli auttoi tulkitsemaan opiskelijan kokemuksia ja niille antamia merkityksiä. Olisin yhtä hyvin voinut olla itsekin haastateltavana, jos tutkimusta olisi tehnyt toinen henkilö. Toisaalta minun oli tutkijana koko tutkimuksen ajan pidettävä mielessä omien näkemysten erottaminen tutkittavien vastauksista. Tämä onnistui siten, etten puuttunut haastateltavien vastauksiin haastattelutilanteessa muuten kuin tarkentavilla kysymyksillä. Lisäksi kirjoitin litte-roinnit sanatarkasti. Aineiston analysoinnissa pyrin objektiivisuuteen. Tutkija kuitenkin vaikuttaa aina laadulliseen tutkimukseen ja erityisesti analysointivaiheessa hänen omat kokemuksensa ja käsityksensä vaikuttavat tuloksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136) muistuttavat ottamaan huomioon, vaikuttaako tutkijan virka-asema siihen mitä hän havainnoi. Jos tutkija olisikin ollut opettaja, olisiko myös opiskelijoiden vastausten tulkinta muuttunut?

En tarkastanut vastaajilta tulkintoja tai tuloksia. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan saattaa olla hyödyllistä tarkistaa, vastaako hänen tulkintansa vastaajien mielipidettä. Tämä ei kuitenkaan välttämättä lisää luotettavuutta, sillä tutkittavat voivat olla sokeita omalle näkemykselleen. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Myöskään tutkija-triangulaatiota ei käytetty tässä tutkimukses-

sa, koska tein tutkimukseni yksin. Olisikin mielenkiintoista tietää, olisiko esimerkiksi laaja-alaisen opettajuuden kokemuksesta täysin ulkopuolinen tutkija saanut samanlaisia tutkimustuloksia.

Haastattelurunkoon valitut teemat perustuivat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Burns (1982, 24) ja Korpisen (1993, 143) mallit toimivat pohjana teemoja muodostettaessa. Burns (1982) malli toimii mielestäni hyvin tutkimukseni haastattelurungon pohjana, jos katsotaan saatuja tutkimustuloksia. Kyseinen malli onkin paljon käytetty malli suomalaisessa minäkäsitystutkimuksissa (ks esim. Tulamo 1993, Tereska 2003). Korpisen (1993) mallista sain idean tutkia opiskelijoiden harjoittelu- ja sijaisuuskokemuksia. Nämä osoittautuivatkin tärkeiksi konteksteiksi, jossa opiskelija oli testannut kahden aineen osaamistaan.

Tutkimukseni tulosten luotettavuuden kannalta on merkittävää, että teoria laaja-alaisesta opettajuudesta sekä teorian pohjalta rakentamani laaja-alaisen opettajuuden toteutumista kuvaava malli (Kuvio 2) muodostuivat vasta aineiston analysoinnin ja tutkimustulosten muodostamisen jälkeen. Näin minulla ei minäkäsityskirjallisuuden pohjalta muodostettujen haastatteluteemojen lisäksi ollut näkökenttää ennalta ohjaavia malleja, joita olisin käyttänyt haastattelussa ja analyysissä tai vihjannut haastatteluissa laaja-alaisen opettajuuden ennalta määriteltäisiin piirteisiin.

Laine (2010) muistuttaa, että ennakolta selittävät teoreettiset mallit, jos niitä on, tuleekin aina tunnistaa ja panna tutkimuksen ajaksi sivuun. Fenomenolofi joutuu kuitenkin hyväksymään tutkimukselleen joitakin teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkimuskohdetta. (Laine 2010, 35.) Tässä tutkimuksessa tämä teoreettinen lähtökohta oli ammatillinen minäkäsitys. Tutkimuskirjallisuutta systematisoimalla muodostettu malli opettajan laaja-alaisuuden toteutumisesta kouluyhteisössä toimii edellä mainitusta syystä mielenkiintoisena ja luotettavana vertailupohjana omille tutkimustuloksille. Toisaalta voidaan kysyä, olisinko saanut erilaisia tuloksia, jos minulla olisi ollut tiedossa muodostamani malli ennen haastattelua ja olisin muodostanut sen pohjalta tutkimuskysymykset.

Tutkimukseni kohderyhmä, kahden aineen luokanopettaja-musiikinopettajaopiskelijat, on hyvin suppea. Se käsittää kahdesta neljään opiskelijaa vuosikurssia kohden. Tutkimukseni kattoi siis hyvin ensimmäisen, kolmannen ja viimeisen vuoden opiskelijat. Hirsjärvi ym. (2009, 182) muistuttavatkin, että aineiston koko voidaan määritellä tutkittavan ryhmän mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin Tuomen ja Sarajärven (2009, 84) mielestä tärkeintä, että haastatteluun valitut tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja heillä on kokemusta asiasta. Huomasin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita haastatelllessani heidän olevan keskenään kovin eri vaiheessa

ammattillisessa ajattelussaan. Olisivatko tutkimustulokset muuttuneet, jos ensimmäisen vuosikurssin tilalla olisinkin haastatellut neljännen vuosikurssin opiskelijoita?

Eri vuosikurssien edustus oli harkittua alkuperäisen, pois jätetyn tutkimusongelman mukaisesti, joka oli ammatillinen kehittyminen. Toisaalta eri vuosikurssien mukanaolo toi tuloksiin myös tuoreempaa näkökulmaa opettajankoulutuksesta ja antoi kuvan siitä, missä vaiheessa laaja-alainen opettajuus alkaa opiskelijoilla kehittyä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 135) muistuttavat, että tutkimuksen luotettavuutta parantaa, jos se on yhtä pitävä tai johdonmukainen muiden jo todettujen väitteiden kanssa. Tutkimukseni tuloksilla oli monia yhtymäköhtia aiempien tutkijoiden saamiin tutkimustuloksiin, kuten totesin luvussa 6.1. Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (emt.) katsovat uskomuksen olevan tosi, jos se toimii tai on hyödyllinen. Tarkoituspäri tutkimuksessani on käytännönläheinen, koska se pyrkii kehittämään koulutusta. Tutkija onkin saanut jo tutkimusta tehdessään palautetta tulosten hyödyllisyydestä koulutuksen kehittämisessä.

Eräs hyvän tutkimuksen kriteeri on sen sisäinen johdonmukaisuus eli millaisia lähteitä tutkija käyttää (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Laaja-alainen kahden aineen opettajuus on vähän tutkittu alue. Tämä vaikutti myös lähteistön saatavuuteen. Tuoreimmat lähteet opettajan laaja-alaisuudesta olivat työryhmien raportteja ja pro gradu -tutkielmia. Toisaalta opettajuutta ja opettajan asiantuntijuutta on tutkittu jo enemmän. Tutkimukseni tarkoituksena olikin muodostaa uusi näkökulma aiheeseen tutkimalla laaja-alaisia opiskelijoita. Tässä koin onnistuneeni. Laaja-alainen opettajuus kaipaa kuitenkin lisää tutkimusta.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni keskittyi tarkastelemaan laaja-alaista kahden aineen opettajuutta opiskelijoiden näkökulmasta. Tulevaisuudessa haluaisin selvittää, miten opettajan laaja-alaisuus näkyy työelämässä. Millaisia ovat opettajankouluttajien ja jo työssä olevien opettajien kokemukset laaja-alaisesta opettajuudesta muuallakin kuin yhtenäiskoulussa? Eroavatko ne opiskelijoiden näkemyksistä? Haluaisin myös tietää, miten haastateltujen opiskelijoiden käsitykset muuttuvat heidän siirtyessään työelä-

mään. Millaisiin työtehtäviin kaksoiskelpoiset opiskelijat lopulta päätyvät? Millaista pystyvyyttä he kokevat työssään? Kuormittaako vai auttaako kaksoiskelpoisuus opettajaa?

Tarkoitukseni on jatkaa tutkimusta haastattelemalla opiskelijoita heidän toimittuaan jonkun aikaa opettajan ammatissa. Tämän koulutusohjelman osalta tutkimusta ei ole vielä voitu toteuttaa, koska ensimmäiset koulutusohjelmasta valmistuneet ovat vasta siirtyneet työelämään.

Jyväskylän yliopiston kaksoiskelpoisuuden antavassa koulutusohjelmassa opiskelee sekä luokanopettaja- että musiikinopettajapääaineisia kahden aineen opiskelijoita. Tutkimukseni haastateltavista kaikki kuuluivat luokanopettajapääaineisten opiskelijoiden joukkoon. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten aineenopettajapääaineiset opiskelijat, joilla luokanopettajaopinnot ovat sivuaineena, kokevat laaja-alaisen asiantuntijuuden ja tulevan työelämän. Suuntautuvatko musiikinopettajapääaineiset kahden aineen opettajat erilaisiin työtehtäviin kuin luokanopettajapääaineiset kahden aineen opettajat?

Luokanopettajapääaineisilla ja aineenopettajapääaineisilla kahden aineen opiskelijoilla opinnot painottuvat eri tavoin, mikä toisaalta tuottaa taustoiltaan monenlaisia osajia. Opintojen erialisuudesta herää kuitenkin tärkeitä kysymyksiä: Mikä opettajankoulutuksessa on ydinosaamista? Mitkä opinnot tulee kuulua kaikille, jotta koko perusopetuksessa toimiminen on mielekästä? Pitäisikö aineenopettajakoulutukseen lisätä kasvatukseen painottuvia opintoja?

Tutkimustyötä laaja-alaisen opettajuuden parissa tarvitaan myös muiden koulutusohjelmien kuin musiikin ja luokanopettajakoulutuksen osalta. Haluaisin tietää, miten eri aineyhdistelmät vaikuttavat laaja-alaisen opettajuuden kokemuksiin. Musiikillahan on oppiaineena oma erityisluonteensa. Näkevätkö esimerkiksi luokanopettajaksi ja liikunnanopettajaksi kaksoiskoulutuksessa opiskelevat opettajuutensa samoin kuin haastattelemani luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevat?

7 LOPUKSI

Lähes kolmen vuoden tutkimustyö laaja-alaisen opettajuuden parissa on ollut mielenkiintoinen ja antoisa. Olen saanut kuulla yhdeksän opiskelijakollegan ajatuksia kahden aineen opettajuudesta. Se on auttanut minua tulemaan paremmin tietoiseksi omasta opettajuudestani ja laaja-alaiseen opettajuuteen liittyvistä vahvuuksista. Tutkimusprosessi on antanut uutta tutkimustietoa opettajankouluttajille ja ollut omaa ajattelua kehittävä sekä kokonaisnäkemyistä antava. Tänä aikana minulle on selvinnyt, mitä kaikkia mahdollisuuksia laaja-alaisella opettajalla on toimia työkentällä ja kehittää työtänsä.

Vaikka kaikista opettajista ei ole tarkoitus ainakaan vielä kouluttaa kahden aineen opettajia, tulee tätä moniosaajien joukkoa kasvattaa suuremmaksi. Nämä laaja-alaisen koulutuksen saaneet opettajat ovat tulevaisuudessa niitä henkilöitä, jotka rakentavat yhteistä opettajaidentiteettiä madaltamalla ammatillisia raja-aitoja luokanopettajien ja aineenopettajien välillä. He suunnittelevat yhä eheämpiä eri aineita integroivia opetuskokonaisuuksia. He muokkaavat opetusmateriaalia joustavasti eri ikäryhmille sopivaksi ja toimivat oman aineensa asiantuntijana hyödyttäen koko kouluyhteisöä. He toimivat tulevien opetussuunnitelmien laatijoina, opetuksen kehittäjinä ja hallinnollisissa tehtävissä, jossa nimenomaan laaja-alaista näkemystä koulutuksen kokonaisuudesta tarvitaan. Nämä opettajat täyttävät myös pienten kuntien tarpeita toimien monesta eri opettajan tehtävästä muodostetussa virassa. Työnkuva on kuitenkin suunniteltava mielekkääksi kuormittamatta opettajaa liiaksi.

Laaja-alaista opettajuutta siis kannattaa tutkia ja edistää. Toivon, että tutkimukseni auttaa kahden aineen opettajaopiskelijoita oman asiantuntijuutensa ja vahvuuksiensa tiedostamisessa sekä opettajankouluttajia saamaan ideoita kahden aineen koulutuksen kehittämiseksi niin musiikin ja luokanopettajakoulutuksen kuin muidenkin koulutusyhdistelmien osalta.

LÄHTEET

- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopisto. Julkaisusarja A188.
- Asetus 986/1998 opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Valtioneuvosto. Viitattu 13.10.2012. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Asunta, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. 2005. Tutkivaa opettajuutta rakentamassa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 231–252.
- Autio, M. 2007. Mistä eväät musiikkiluokanopettajaksi? Koulutus ja elämänhistoria opettajuuden muovaajina. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Eerola, P-S. 2007. Mitä musiikinopetukselle kuuluu? Selvitys musiikkikasvattajien työtilanteesta ja musiikin asemasta koulussa. 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.
- Ellström, P.E. 1994. Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, Begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Publica.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki.
- Eteläpelto, A. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, A. Eteläpelto (toim.) Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylän yliopisto.
- Fullan 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hankamäki, J. 1995. Minä: Minäfilosofioiden filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holstein, J. A. & Gubrium J.F. 1995. The active interview. London. Sage.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio - näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. Kasvatus 4/2002. 427–437.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- Huusko, J. Pietarinen, J., Pyhältö, K. ja Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hämäläinen, K. 1996. Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Hämäläinen, K 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohtajan ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintyö.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005a. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005b. Kotoperäiset tutkinnot eurooppalaiseen kehykseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–20.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevasuusskenaarioissa. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 52–116.
- Johnson, P. 2007. Koulu muutossaasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS. kustannus, 71–84.

- Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2009–2010. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 13.4.2013. <https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/opinto-opas/opas09>
- Kaivola, T. 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnoissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 267–276.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Opetusmateriaaleja 21, 40–51.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY
- Keski-Säntti, P. 2008. Musiikinopettajan toinen opetettava aine. Kartoitus musiikinopettajien koulutuksen vastaavuudesta työelämään laaja-alaisen kelpoisuuden näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Kinos, J. 2012. Maisterikoulutusta lastentarhanopettajille. Opettajalehti 26.10.2012.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijuus tutkimuskohteena. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 11–27.
- Komonen, O-M. 2008. Yhtenäiskoulu ja opettajuus. Kohti yhteisen opettajuuden identiteettiä. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Korpinen, E. 1987. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä 2: minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia; 31.
- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. E. Korpinen (toim.) Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y, 439–450.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, 1455–1616; 1016. Väitöskirja.

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia?: fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aalto-
la & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tut-
kimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja koulu yhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja moder-
nin murroksessa. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.
- Lauriala, A. 2004. Ammatillinen kehittyminen. Anneli Laurialan luennot 10.9.2004. Oulun yliopis-
to. Tulostettu 13.8.2013. <http://cc.oulu.fi/~epikkara/opetus/anneli/opeamm2.ppt>
- Lehikoinen, A. 2005. Eurooppalaiset koulutusmarkkinat akateemisen koulutuksen haasteena. Teok-
sessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-
kustannus, 21–42.
- Leino, J. 1996. Development and Evaluation of Professional Competence. Teoksessa P. Ruohotie &
P. Grimmet (toim.) Professional Growth and Development. Direction Delivery and Dilemmas.
Tampereen yliopisto ja Simon Frasier University, 71–90.
- Lumijärvi, M. 2005. Uusi kahden aineen opettajankoulutus laaja-alaista opettajuutta tukemassa. Jy-
väskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 (sisällysluettelo ja luvut 1-5) 2012.
Opetushallitus. Viitattu 3.4.2013.
www.oph.fi/.../146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf
- Luopajarvi, T. 1993. Ammattioppilaitosten opettajien motivaatioperusta. Teoksessa P. Ruohotie, J.
Leino, & P. Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tam-
pereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammatikasvatussarja 7, 127–238.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto.
Acta Universitatis Tamperensis 986. Väitöskirja.
- Luukkainen O. 2005a. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Luukkainen O. 2005b. Yhteiskuuntasuunnitautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O.
Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: Ps. kustannus, 143–
164.
- Meri, M. 2005. Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkintouudis-
tuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus
2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 253–266.

- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitymiselle. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 51. Väitöskirja.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 219–230.
- Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2013–2015. 2013. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 17.9.2013. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/oppiaineet/opsmka2013>
- Musiikkikasvatus sivuaineena. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 10.3.2013. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/sivuaineopinnot/sivuaineMKA>
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A/ 3 1995.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimana. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A/10 1997.
- Niemi, H. 2005. Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–218.
- Niikko, A. 1999. Akateemisen opettajan tiedonalueista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 77.
- Noddings, N. 1999. Caring and Competence. Teoksessa G. A. Griffin (toim.) The Education of Teachers. Chicago: NSSE, 205–220.
- Opettajankoulutus 2020 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Tulostettu 14.1.2013. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf>
- Palonen, T. & Gruber, H., 2011. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY, 41–56.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä P. 2011. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY, 13–38.
- Penttinen, E. & Kyrrönen, L. 2005. Vieraiden kielten opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 299–318.

- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevää (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y, 259–288.
- Rosenberg, M. 1979. *Conceiving the self*. New York: Basic Books, Inc.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in the Arts* 37. Väitöskirja.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Edita.
- Ruohotie, P. 2002a. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena*. Hämeen ammattikorkeakoulu, 13–45.
- Ruohotie, P. 2002b. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä: kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C; osa 152. Turun yliopisto.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissä. Tampereen yliopisto. *Actia Universitatis Tampereensis* 893. Väitöskirja.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 119.
- Shulman, L. 1987. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review* 57, 1–22.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset: tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 52.
- Smith, T. W. 2004. Toward a prototype of expertise in teaching. *Journal of Teacher Education* 55 (4), 357–371.
- Snygg, D. & Combs, A. W. 1949. *Individual Behavior. A New Frame of Reference for Psychology*, New York: Harper and Row.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. 1995. A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher* 24 (6), 9–17.
- Tavoitteet opettajankoulutukselle 2013–2016 2013. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto. Viitattu 29.5.2013.

http://soolfibin.directo.fi/@Bin/0f5c000a0917080cad8ed4f7d6dd31bf/1378736562/application/pdf/424259/Tavoitteet_2013_web.pdf

- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y, 423–438.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia. Helsinki. Väitöskirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. 9. uud. laitos.
- Tutkinnon rakentuminen. 2013. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Luokanopettajakoulutus. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 17.9.2013.
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutus/tutkinnonrakenne>
- Tuusa, M. 2008. Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatin työ.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, P. Tynjälä (toim.) Luovuus oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 79–96.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Väitöskirja.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys: ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren. WSOY. Helsinki.
- Väljjarvi J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Ps. kustannus: Jyväskylä. 105–120.
- Wilenius, R. 1999. Mitä on ihminen?: filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta. Jyväskylä: Atena.

LIITTEET

Liite 1. Kahden aineen opinnot

Kasvatustieteen kandidaatti (180 op)

VIESTINTÄ- JA ORIENTOIVAT OPINNOT (20 op)

- KTKO101 Johdatus yliopisto-opiskeluun ja HOPS (4 op)
- KTKO102 Johdatus tieteelliseen tutkimukseen (3 op)
- OKLV110 Tieto- ja viestintäteknikka sekä tiedonhankinta 1 (3 op)
- OKLV210 Äidinkielen viestintä ja vuorovaikutusosaaminen 1 (4 op)
- XRU0502 / XRU0503 Toinen kotimainen kieli (3 op)
- Vieras kieli (3 op)

KASVATUSTIETEEN PERUSOPINNOT (25 op)

- KTKP110 Kasvatustieteen filosofiset ja historialliset perusteet (5 op)
- KTKP102 Kasvatustieteen psykologiset perusteet (5 op)
- KTKP103 Kasvatustieteen sosiologiset perusteet (5 op)
- OKLP410 Kasvun ja oppimisen ohjaaminen (6 op)
- OKLP515 Opetusharjoittelu 1 (itseymmärryksestä vuorovaikutukseen) (4 op)

KASVATUSTIETEEN AINEOPINNOT (37 op)

- OKLA210 Kehittyvä yksilö ryhmässä (7 op)
- OKLA211 Yksilölliset oppimisen edellytykset (3 op)
- OKLA212 Vuorovaikutusosaaminen ryhmässä ja verkostoissa (4 op)
- OKLA410 Oppimisen ohjaaminen ja oppiva organisaatio (9 op)
- OKLA411 Oppiva ja osallistava organisaatio (3 op)
- OKLA412 Oppimisen ohjaamisen suunnittelu, toteutus ja arviointi (6 op)
- OKLA515 Opetusharjoittelu 2 Suunnittelu opetuksen ja oppimisen perustana (6 op)
- OKLA610 Tutkimusmetodiikka ja -viestintä (5 op)
- OKLA620 Kandidaatin opinnäyte (10 op)
- OKLA621 Kypsyysnäyte (0 op)

POM-OPINNOT (60 op)

- POM11JO Johdanto monialaisiin opintoihin (4 op)
- POM11HY Historia (3 op)
- POM11US Uskonto / POM11EL elämäkatsomustieto (3 op)
- POM11AI Äidinkieli ja kirjallisuus (6 op)
- POM11MA Matematiikka (4 op)
- POM11YL Ympäristö- ja luonnontieto (9 op)
- POM11KU Kuvataide (5 op)
- POM11TS Käsityökasvatus ja tekstiilityö (3 op)
- POM11TN Teknologiakasvatus ja tekninen työ (3 op)
- POM11LI Liikunta (5 op)
- POM10MU Musiikki (5 op) korvautuu kahden aineen opiskelijoilla
- POM11SE Monialaisten opintojen koontiseminaari (1 op)
- POM valinnaiset opintojaksot (9 op), joista integroidut aihekokonaisuudet (3 op)

SIVUAINEOPINNOT (25 op)**VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT (13 op)****KANDIDAATIN TUTKIELMA (10 op)****KYPSYYSNÄYTE (0 op)**

Kasvatustieteen maisteri (120 op)

VIESTINTÄ- JA ORIENTOIVAT OPINNOT (5 op)

- OKLV120 Tieto- ja viestintätekniikka sekä tiedonhankinta 2 (3 op)
- OKLV220 Äidinkielen viestintä ja vuorovaikutusosaaminen 2 (2 op)

KASVATUSTIETEEN SYVENTÄVÄT OPINNOT (80 op)

- OKLS110 Kasvattajan etiikka ja kasvatustieteiden filosofia (3 op)
- OKLS210 Kehitys ja kasvuympäristöt (3 op)
- OKLS310 Kouluyhteisö ja yhteiskunta (3 op)
- OKLS410 Opettaja työssä tutkijana (4 op)
- OKLS530 Opetusharjoittelu 3 Oppimisen ohjaaminen ja arviointi (8 op)
- OKLS540 Opetusharjoittelu 4 Kouluyhteisö ja yhteiskunta (8 op)
- OKLSXXX Vaihtoehtoisia kasvatustieteen syventäviä opintoja (6 op)

TUTKIMUSMENETELMÄOPINNOT (5 op)

- OKLS610 Tutkimusmetodiikan ja -viestinnän syventävä kurssi (5 op)

TUTKIELMAOPINNOT (40 op)

- OKLS631 Opinnäyteseminaari 1: Tutkimuksen suunnittelu ja aineiston keruu (5 op)
- OKLS632 Opinnäyteseminaari 2: Aineiston analyysi ja tutkimuksen raportointi (5 op)
- OKLS640 Opinnäyte (30 op)
- OKLS641 Kypsyysnäyte (0 op)

SIVUAINEOPINNOT (35 op) tai (25 op + 10 op valinnaisia opintoja)

Filosofian maisterin tutkinto kaksoiskelpoisilla opiskelijoilla

PERUSOPINNOT 25 op

Instrumenttitaidot

- MKIP016Piano I 3 op
- MKIP013Laulu I 2op
- MKIP014Kitara I 2 op
- MKIP023Yhtyesoitto I 3 op

Opetustaidot I

- MKAP012 Käytännön valmiudet 2 op
- MUPP024 Musiikkiteknologia I 2 op
- MKIP024 Musiikin pedagogiikka 6 op

Musiikkikulttuurit I

- MUPP031 Länsimainen taidemusiikki I 3 op
- MUPP037 Länsimainen populaarimusiikki 2op
- MUPP044 Näkökulmia musiikkikasvatukseen 2 op

AINEOPINNOT 35 op

Instrumenttitaidot II

- MKIA013 Laulu II 3 op
- MKIA014 Kitara II 2 op
- MKIA017 Piano II 2 op
- MKIA018 Vapaa säestys I 3 op

Yhtyetaidot

- MKIA033 Kuoro I 6 op
- MKIA034 Orkesterinjohto ja orkesterisoitto 2op
- MKIA046 Yhtyesoitto II 3 op
- MKIA024 Kansanmusiikki 2op

Opetustaidot II

- MKAA054 Yhtyesoiton pedagogiikka 3op
- MKAA047 Sovitus I 6 op
- MUPA024 Musiikkiteknologia II 3 op

Musiikkikulttuurit II

- MUPA031 Länsimainen taidemusiikki II 3 op
- MUPA033 Perinnemusiikki 2 op
- MKAA060 Valinnaisia opintoja 5 op

SYVENTÄVÄT OPINNOT 80 op

Musiikki ja yhteiskunta

Kaksi seuraavista:

- MKAS032 Musiikkikasvatuksen filosofia 5 op
- MKAS033 Musiikkisosiologia 5op
- MKAS021 Musiikkikasvatuksen historia 5 op

Opetustaidot III

Kaksi seuraavista:

- MKAS029 Musiikin erityiskasvatus 5 op
- MKAS044 Monikulttuurinen musiikkikasvatus 5op
- MKAS046 Musiikkiterapia 5op

Tutkijan taidot III

- MKAS026 Kollokvio 5op

Erikoistumisopinnot

- Valitaan kaksi 5 opintopisteen laajuista kurssia. Erikoistumisopinnot voivat olla myös instrumenttiopintoja.

MKAS070 Maisterintutkielma, myös kaksoisopinnytteenä tai sivututkielmana

Liite 2. Taustatietolomake

Taustatiedot:

1. Ikä _____
 2. Aloitusvuosi koulutuksessa _____
 3. Ympyröi opintojen vaihe: a. perusopinnot, b. aineopinnot, c. syventävät opinnot
 4. Sivuaineet

 5. Mitkä opettajaharjoittelut olet suorittanut? _____

 6. Minkä opettajaharjoittelun suoritit viimeksi? _____

 7. Onko musiikin koulutus aloitettu yhtä aikaa luokanopettajakoulutuksen kanssa?
 8. a. kyllä b. ei, milloin? _____
 9. Muu koulutus? _____

 10. Suoritatko musiikista myös maisteriopinnot? a. kyllä b. ei
- Perustelut: _____

Liite 3. Haastattelukysymykset

Syyt koulutukseen hakeutumiselle ja uravalinta:

1. Mikä sai sinut hakemaan opettajankoulutukseen?
2. Miksi valitsit kahden aineen koulutuksen?
3. Miksi valitsit juuri musiikin toiseksi opetettavaksi aineeksi?
4. Harkitsitko muita koulutusvaihtoehtoja kuin luokan- /musiikinopettajan koulutuksen?

Opettajan ammattikuva ja ammatillinen minä

5. Millaisena näet opettajan työn tällä hetkellä?
6. Mikä on opettajan tärkein tehtävä?
7. Kerro omien opettaja- ja koulukokemustesi perusteella, mitkä ovat mielestäsi opettajan ammatin hyvät ja huonot puolet?
8. Miten koet omat valmiutesi selviytyä näistä haasteista kun ajattelet kahden aineen koulutustasi?

Oppilaskuva

9. Millaisena koet oppilaat?
10. Millaisena oppilaat kokevat sinut?
11. Millaisena koet roolisi oppimisen edistäjänä?

Laaja-alainen opettajuus (ammatillinen minä)

12. Mitä vahvuuksia koet sinulla olevan tulevassa työssäsi ajatellen koulutustaustaasi kahden aineen opettajana?
13. Mitä musiikin aineenopettajapätevyys mielestäsi antaa luokanopettajan työlle ja toisinpäin?
14. Miten tärkeänä näet musiikillisten ts. muusikon taitojen (esim. omien instrumenttitaitojen kuten soittaminen, laulaminen) olevan musiikkia opettavan luokanopettajan työssä? Perustelut?
15. Miten koet omat valmiutesi opetussuunnitelman vaatimissa musiikillisissa (bändisoitto, laulaminen, soittaminen, kuoron/orkesterin johto, sovittaminen jne.) taidoissa? Ovatko taitosi riittävät? Miksi?
16. Arvioi asteikolla 1-5 kuinka paljon koet olevasi muusikko ja kuinka paljon opettaja, perustele valintasi.
17. Mitä haittoja näet laaja-alaisessa kelpoisuudessa?
18. Onko jotain, mitä et mielestäsi hallitsisi ilman kahden aineen koulutusta?

Ihanneminä ja tulevaisuus

19. Millainen opettaja haluaisit työssäsi olla? Millaisia ominaisuuksia, tietoja ja taitoja pitää hyvällä opettajalla mielestäsi olla?
20. Sijoita itsesi janalle siihen vaiheeseen, missä vaiheessa uskot itsesi olevan nyt suhteessa opettajaan, jollainen haluaisit olla? Perustelut?
21. Missä asioissa haluaisit kehittyä opettajana?
22. Millaisena näet työllistymistilanteesi valmistumisesi jälkeen?
23. Millaisia töitä haluaisit tehdä valmistuttuasi? Miksi?
24. Uskotko tekeväsi opettajan töitä koko työurasi ajan?

Normatiivinen minä (ympäristön odotukset ja paineet)

25. Millaisena opettajana uskot muiden kokevat sinut? (vanhemmat, muut opettajat)
26. Millaisessa roolissa näet itsesi työyhteisössä?
27. Mitä sinulta odotetaan työelämässä mielestäsi koulutuksesi ansiosta (erityisesti kahden aineen opettajana)?

Ammatillisen kehityksen arviointi ja kehittymiseen vaikuttaneet tekijät

28. Onko käsityksesi opettajan työstä vielä sama kun se oli opintojen alussa? Miten käsitys on mielestäsi muuttunut?
29. Mikä/Mitkä kokemukset (koulutuksessa tai muualla) ovat muuttaneet käsityksiäsi opettajan työstä? (Mikä eniten?)

Opetusharjoittelut

30. Minkä merkityksen näet opetusharjoitteluilla - sekä luokanopettaja- että aineenopettajapuolella - olleen omassa ammatissasi kehittämisessäsi?
31. Oliko aineenopettaja- ja luokanopettajapuolen harjoitteluilla eroa? Mikä ero oli?
32. Selkiyttivätkö harjoittelukokemukset käsitystä siitä, kumpaa työtä haluat tehdä vai haluatko tehdä molempia?
33. Pystyitkö käyttämään hyödyksi kahden aineen osaamistasi harjoitteluissa? Millaisissa tilanteissa hyöty tuli esille?
34. Onko sinulla parannusehdotuksia harjoitteluun?

Sijaisuudet

35. Oletko tehnyt opettajan sijaisuuksia ennen koulutusta ja sen aikana? Missä olet tehnyt (alakoulu, yläkoulu, lukio, muut)? Kuinka pitkiä?
36. Mitä sijaisuudet ovat opettaneet?
37. Miten koit kahdenaineen koulutustaustasi sijaisuutta tehdessäsi: oliko siitä hyötyä ja mitä koulutus antoi opettamiseen?
38. Kuinka merkityksellisenä näet sijaisuuksien tekemisen opiskeluaikana?

Musiikin aineenopettaja- ja luokanopettajaopinnot: odotukset ja niiden toteutuminen

39. Millaisia odotuksia sinulla oli opinnoista?
40. Ovatko opinnot vastanneet odotuksiasi?
41. Mikä koulutuksessa on ollut antoisinta ammatillista kehittymistä ajatellen?
42. Jääkö koulutuksessa mielestäsi käymättä joitakin tärkeitä osa-alueita, jotka tulisi ottaa huomioon?
43. Miten luokanopettaja- ja musiikin aineenopettajakoulutukset eroavat toisistaan?
44. Onko koulutuksen järjestämisessä otettu mielestäsi huomioon kahden aineen yhdistäminen, miten? Onko opiskeleminen helppoa/vaikeaa käytännön toteuttamisen kannalta? Otetaanko eri laitoksissa huomioon erityisosaaminen?
45. Mitä muuttaisit nykyisissä opinnoissa ajatellen kahden aineen koulutusta?
46. Onko vielä jotakin, mitä haluaisit lisätä tai tarkentaa?