



KATI AIROSMAA

Viisi vuotta viisaampi?

Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere,
17. päivänä maaliskuuta 2012 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Copyright ©2012 Tampere University Press ja tekijä

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopistoPuh. 040 190 9800
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>Kannen suunnittelu
Mikko ReinikkaActa Universitatis Tamperensis 1708
ISBN 978-951-44-8737-8 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1176
ISBN 978-951-44-8738-5 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Kiitokset

Kymmenen vuotta on pitkä aika, joka on mennyt nopeasti. Tutkimusta tehdessäni olen tavannut paljon uusia ihmisiä, käynyt innostavia keskusteluja, saanut kolhuja ja kannustusta sekä löytänyt aina uusia johtolankoja. Minun ei ole tarvinnut koskaan olla yksin innostukseni ja aiheeni parissa. Tästä haluan kiittää opettajiani, ohjaajiani ja opiskelijatovereitani niin Oulussa, Jyväskylässä, Helsingissä kuin Tampereellakin. Kiitän myös esimiehiäni ja työkavereitani Raahessa, jotka ovat aina tukeneet jatko-opiskeluani.

Professori Heikki Ruismäkeä kiitän alkuvaiheen ohjauksesta ja tärkeistä keskusteluista, joita kävimme aloittaessani opettajana. Ilman tukeasi tuolloin, olisin luultavasti luopunut koko tutkimushankkeesta. Kiitän dosentti Eila Estolaa ja professori Pentti Moilasta arvokkaasta palautteesta työni tarkastusvaiheessa. Erityisellä lämmöllä kiitän ohjaajaani professori Pauli Kaikkosta. Kysyin sinulta vuosia sitten Jyväskylän matkakeskuksen liukuportaissa, että onko minusta tähän. Sinä tiesit. Paulin myötä sain tutustua myös toiseen ohjaajaani dosentti Riitta Jaatiseen. Teitä kiitän sydämestäni aina niin lämminhenkisestä ja tarkkanäköisestä ohjauksesta sekä kaikesta huolenpidosta.

Lyyliä ja Veeraa kiitän ikimuistoisista hetkistä, rohkeudesta, rehellisyydestä ja ystävyyydestä. Se, mitä teiltä ja teidän kanssanne sain oppia, tulee aina olemaan osa minua. Kiitän vanhempiani, perhettäni ja ystäviäni vankkumattomasta rakkaudesta, tuesta, avusta ja kärsivällisyydestä. Te olette olleet korvaamaton tukiverkkoni, jota ilman perheen, työn ja tutkimuksen yhdistäminen olisi ollut mahdotonta. Jatkossa haluan olla enemmän läsnä ja tukena myös teille.

Omistan tämän kirjan miehelleni Sakulle, joka piti minua pinnalla silloinkin, kun olin hukkaa hermeneutiikan suohon, sekä pienille tyttärillemme Pepille ja Helmille. Nyt äidillä on aikaa tutkia, onko lähimetsässä todella kummituksia.

Pattijoella 8. tammikuuta 2012

Kati Airosmaa

Tiivistelmä

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Viisi vuotta viisaampi? – Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta

Tämä narratiivinen tutkimus kuvaa opettajan työn alkuvuosia kolmen musiikinopettajan kokemina. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millainen on nuoren musiikinopettajan työtodellisuus 1–2 vuotta työssä olleena ja viisi vuotta myöhemmin, kun työkokemusta on jo 6–7 vuotta. Miten arvot näyttäytyvät näissä todellisuuksissa, ja millaisia kehityspolkuja tarinoista on löydettävissä. Tutkimusaineisto muodostuu kahden nuoren musiikinopettajan, Lyylin ja Veeran tarinallisista haastatteluista vuosilta 2003 ja 2008 sekä tutkijan omista päiväkirjamerkinnöistä vuosilta 2001–2011.

Tarinoiden tulkinnassa käytetään lähtökohtana hermeneuttisen filosofin Paul Ricoeurin ajatuksia, joissa keskeistä on dialogi: selittämisen ja ymmärtämisen kautta saavutettu yhteinen kokemus ja sen jakaminen. Tarinat on järjestelty kolmivaiheisen narratiivien analyysiprosessin kautta aihepiireihin, ja löydösten kanssa keskustelemaan on valittu aiheisiin liittyvää tieteellistä kirjallisuutta.

Vuoden 2003 tarinoista piirretty kuva nuoren opettajan maailmasta, jonka keskeisiä teemoja ovat hämmennys, kamppailu ja toivo. Hämmennys tulee esiin oman opettajuuden pohdintana ja sen peilaamisena ympäristön erilaisia odotuksia vasten. Kamppailu tulee esiin arkipäivän toimissa koulu yhteisöön kuuluvien eri tahojen kanssa. Tarinoista käy selvästi ilmi, että nuoren opettajan on raivattava ja ansaittava oma paikkansa yhteisössä, oman koulun ja välillä koko lähiympäristön tasolla. Toivo nousee haastateltavien tarinoissa kolmanneksi tärkeäksi teemaksi. Vaikka uran alku on monin tavoin työläs, haasteet näyttävät liittyvän muuhun kuin varsinaiseen oppilaiden kanssa työskenteelyyn. Oppilaiden kanssa toimiminen koetaankin työn antoisana ja voimaannuttavana puolena. Myös rakkaus musiikkiin välittyy vahvana.

Viisi vuotta myöhemmin nuoren opettajan maailma on muuttunut seesteisemmäksi. Keskeisiä teemoja ovat yhteisöllisyys, tasapainoilu ja kasvu. Nuoret opettajat ovat löytäneet paikkansa yhteisössään ja kokevat tekevänsä kasvatustyötä yhdessä muiden kanssa. Työtodellisuus näyttäytyy nyt moniulotteisena tasapainoilua vaativana valin-

tojen akseleina, jotka muokkaavat omaa opettajuutta. Opettajuus onkin tarinoiden perusteella vahvasti situationaalista. Pyrkimys oppilaan hyvään ja oma jaksaminen ovat keskeisimpiä työtä ohjaavia arvoja, jotka säilyvät situaatiosta riippumatta. Kasvu näkyy kokonaisvaltaisena ammatillisena kehittymisenä kohti omaa hyvää opettajuutta.

Tutkija on koko tutkimusprosessin ajan elänyt samaa uravaihetta haastateltaviensa kanssa, minkä vuoksi tarinat kietoutuvat toisiinsa erityisellä tavalla. Tutkimus on yhdessä tuotettu tarina, joka tarjoaa näkökulmia nuorten opettajien vuosien myötä muutuvaan maailmaan ja ammatilliseen kasvuun. Näin tutkimus palvelee erityisesti opettajiksi opiskelevia ja heidän kouluttajiaan, mutta myös kaikkia omasta ammatillisesta kasvusta kiinnostuneita opettajia opetettavasta aineesta ja kokemuksesta riippumatta.

Tämä tutkimus tarkastelee opettajauran alun 6–7 ensimmäistä vuotta. Ammatillinen kasvu jatkuu tämän jälkeinkin. Erilaisilla opettajan ammatillisen kasvun vaihteorioilla voidaan osoittaa vain yleisiä linjoja. Jokaisella opettajalla on kuitenkin myös oma tarinansa, joita tutkimalla voidaan saada arvokasta tietoa opettajan työn olemuksesta, erityispiirteistä ja ammatillisen kasvun mekanismeista uran eri vaiheissa. Tämä tutkimus vastaa osaltaan tähän tiedon tarpeeseen ja avaa näköaloja jatkotutkimuksille. Eri uravaiheissa olevien opettajien tarinoita tutkimalla voitaisiin osoittaa ja löytää yhä parempia tapoja tukea erilaisten opettajien työhyvinvointia ja ammatillista kasvua. Myös yhteiskunnallisen diskurssin lähes täydellinen puuttuminen nuorten opettajien tarinoista haastaa tutkimaan lisää opettajuuden ja yhteiskunnan suhdetta.

Asiasanat: Nuori musiikin opettaja, musiikkikasvatus, narratiivisuus, opettajan työelämäkokemukset.

Abstract

The University of Tampere
The School of Education

Any Wiser After Five Years? – Narratives From The Development Paths Of Young Music Teachers

This narrative research project deals with the initial years of professional teachers' work as experienced by three music teachers. The aim of the research project is to find out what a young music teacher's work is like after 1 or 2 years of work, and five years later, after 6 or 7 years of work experience. What kind of values feature in these work life stages and what kind of development paths can be found in the narratives? The research material is made up of the narrative interviews of two young music teachers Lyyli and Veera from the years 2003 and 2008 as well as of the researcher's own diaries from the years 2001 through 2011.

For the purpose of interpreting the narratives I have used as a starting point the hermeneutical philosopher Paul Ricoeur's thoughts which have dialogue as a central element: a common experience is achieved through explaining and understanding, and this common experience is shared. The narratives have been arranged into separate sets according to the themes by conducting a three-stage process of analysis of the narratives, and what has been found has been dealt with against the background provided by scientific literature related to these themes.

In the 2003 narratives, a young music teacher's world emerges with embarrassment, battle and hope as the central themes. Embarrassment appears in reflections on the personal teacherhood and in the way it is seen in the light of a variety of different expectations arising from the environment. Battle features in everyday activities with various agents operating in the school community. The narratives show very clearly that young music teachers must fight for and deserve their own position within the school community, at times even at the level of the whole environment. In the interviewees' narratives, hope emerges as a third significant theme. True, the start of a professional teaching career is in many ways burdensome, but the challenges do not seem to appear in the actual working with pupils but rather elsewhere. Action and work with pupils is

seen as the rewarding and empowering side of the teaching profession. Love of music is also present as a strong element.

After five years the young teacher's world has become more clarified, with community spirit, balancing and growth as the central themes. The young teachers have established their position in the school community and are aware of being in the process of educating youngsters with other agents. The work life is now seen as a multidimensional variety of choices that require balancing and that shape the personal teacherhood. It can be said on the basis of the narratives that teacherhood is essentially situational. Irrespective of the situation, striving for what is best for the pupils as well as taking care of one's own ability to cope with the teaching profession are the core values that guide the work. Growth appears in holistic professional development towards good personal teacherhood.

The narratives are intertwined in a particular way because the researcher has been living in the same stage of career as the interviewees. The research is a narrative produced in collaboration with perspectives of young teachers' ever changing world and professional growth. Accordingly, the research project serves, in particular, teacher students and their educators as well as all teachers who are interested in their professional growth irrespective of the subject they teach and the work experience they have.

This research project explores the first 6 or 7 years of professional teaching. Professional growth is bound to continue after these phases. Only some general lines can be denoted by means of various theories of the phases of teachers' professional growth. However, every teacher has a personal narrative, and it is by examining these narratives that valuable information can be obtained on the essence of the teacher's work, its special features and the mechanisms of professional growth in different phases of the career. My research project helps meet the need for this kind of information, and opens up visions for further research projects. By examining the narratives of teachers in different phases of the teaching career we could find new and better ways of supporting teachers' wellbeing at work and professional growth. The fact that there is almost no societal discourse in the young teachers' narratives presents a challenge to carry out further research on the relation between teacherhood and society.

Key words: a young music teacher, music education, narrativity, a teacher's work life experiences

”One truth is surely self-evident:
for all that narrative is one of our evident delights,
it is serious business.”

Jerome Bruner

Sisällys

Prologi.....	15
I Yhdessä tuotettu tarina	19
1 Tutkimuksen luonne ja tarkoitus	21
1.1 Yhteisen tarinan alku	21
1.2 Tutkimustehtävät	22
2 Hermeneuttinen lähtökohta.....	24
2.1 Hermeneutiikan määrittelyä	24
2.2 Hermeneuttinen pedagogiikka	26
2.3 Kieli tulkinnan avaimena	28
2.3.1 Kieli diskurssina.....	29
2.3.2 Dialogi	31
2.3.3 Ymmärtäminen, selittäminen ja tulkinta	32
2.4 Diskurssi, dialogi ja tarina.....	33
2.5 Tulkinnan kehät	35
2.6 Hermeneuttinen perusasenne tässä tutkimuksessa	36
3 Kohti yhteistä tarinaa	
Narratiivinen aineisto ja analyysi	39
3.1 Narratiivinen tieto ja totuus	39
3.2 Tutkimusaineistojen hankkiminen	42
3.2.1 Oma ja yhteinen tarina	43
3.2.2 Haastateltavien valinta – saako kaveria haastatella	46
3.2.3 Tarinallinen haastattelu	48
3.2.4 Haastatteluista aineistoksi	51
3.3 Analyysin kolme vaihetta	54
3.3.1 Vuoden 2003 aineiston analyysivaiheet	56
3.3.2 Vuoden 2008 aineiston analyysivaiheet	59
3.3.3 Onnistuiko analyysi?.....	63
3.4 Tarinoihin punoutuva identiteetti	64

4	Karttoja musiikinopettajan maailmaan.....	67
4.1	Arvot kasvatusta ohjaamassa	67
4.1.1	Varsinaiset arvot: totuus, kauneus ja hyvä.....	68
4.1.2	Ihanteet.....	70
4.1.3	Arvostukset.....	71
4.1.4	Inhimillisesti arvokas	72
4.2	Musiikinopetus ja arvot – katsaus opetussuunnitelmiin	72
4.2.1	”Vanha” opetussuunnitelma	73
4.2.2	”Uusi” opetussuunnitelma	75
4.2.3	Musiikinopetuksen erityispiirteitä.....	78
II	2003: Opettajana 1–2 vuotta.....	81
5	Hämmennys – Opiskelijasta opettajan arkeen.....	83
5.1	Hyvä opettaja	86
5.2	Hyvää musiikinopetusta	92
5.3	Törmäyskursseilla	94
5.4	Eettiset periaatteet nuoren opettajan apuna	97
5.5	Havaintoja	99
6	Kamppailu – otteita arkipäivästä	101
6.1	Kovia arvoja	101
6.2	Onhan musiikki tärkeää?.....	103
6.3	Mitä pitäisi opettaa?.....	105
6.4	Musiikkia ja uskontoa	108
6.5	Rehtorin kansliaan!.....	110
6.6	Tilitystä opettajahuoneessa.....	113
6.7	Uusi musiikinopettajasukupolvi haasteiden edessä.....	116
6.8	Havaintoja	118
7	Toivo – tulevaisuuden näkymiä	120
7.1	Ihania oppilaita ja väsymystä	120
7.2	Matkaeväiden maistelua.....	122
7.3	Havaintoja	125

III 2008: Opettajana 6–7 vuotta	127
8 Identiteetti – yhteisöllinen opettaja	129
8.1 Mitä kuuluu?	129
8.2 Arvoja ja ihanteita	131
8.3 Osana yhteisöä	133
8.3.1 Oppilaiden kanssa	133
8.3.2 Työyhteisö	135
8.3.3 Rehtorista esimieheksi	138
8.3.4 Vanhemmat	139
8.4 Havaintoja	141
9 Tasapainoilua – opettajuuden haasteita	143
9.1 Luokanopettaja, musiikinopettaja ja muusikko	143
9.2 Suunnittelua	145
9.3 Työtapoja ja didaktiikkaa	147
9.3.1 Järjestystä luokkaan	147
9.3.2 Perustunteja ja rock'n rollia	148
9.4 Haasteena työssä jaksaminen	150
9.5 Havaintoja	153
10 Kasvu – keskeisiä oivalluksia	156
10.1 Säästökuuria ja materialismia	156
10.2 Anteeksi, väärä numero!	158
10.3 Kasvu jatkuu	159
10.4 Tulevaisuus	161
10.5 Havaintoja	162
IV Synteesi – johtopäätöksiä tarinoista	165
11 Yhteisillä kehityspoluilla	167
11.1 Nuoren opettajan maailmassa – 2003	167
11.2 Situationaalinen opettajuus – 2008	172
11.3 Muutoksen suuntia ja ankkureita	174
12 Oman opettajuuden poluilla	178
12.1 Ammatti-identiteetti kasvun lähtökohtana	178
12.2 Oman opettajuuden määritelmiä – Lyyli, Veera ja minä	180
12.3 Opettajan ammatillista kasvua ihmettelemässä	182

13 Tutkimuksen arviointia.....	186
13.1 Luotettavuus ja uskottavuus.....	186
13.2 Kasvua tutkijan polulla.....	191
Epilogi	195
Lähteet	201
Liitteet	219
Liite 1. 2003 aineiston luokittelu	219
Liite 2. Esimerkki Lyylin ja Veeran tarinan dialogiin saattamisesta.....	220
Liite 3. Huomioita Lyylin ja Veeran tarinoista 2008	222
Liite 4. 2008 aineiston luokittelu	224
Liite 5. Esimerkki alateeman muotoutumisesta.....	225

PROLOGI

Nuoren opettajan maailma näyttäytyy kirjallisuuden valossa varsin yhtenäisenä. Ensimmäisiä, ja varsinkin sitä ensimmäistä työvuotta pidetään erittäin merkittävänä opettajan ammatillista kasvua ajatellen (esim. McCormack, Gore & Thomas 2006; Manuel 2003, 140). Nuori opettaja nähdään valtavan haasteen edessä: samaan aikaan on sekä opetettava että opittava opettamaan (McCormack, Gore & Thomas 2006, 97). Usein nuoren opettajan oma kokemus työuran alusta on hyppy tuntemattomaan, missä koulutuksessa saaduista opeista tuntuu olevan vain vähän hyötyä. Noviisiopettajaa ohjaavia ja tukevia rakenteita ei juurikaan ole, joten selviytyminen riippuu omista sisäisistä voimavaroista. (McCormack & Thomas 2003, 125.) Opintojen aikana muovautunut kuva ihanneopettajasta voi kohdata tylyllä tavalla todellisuuden. Ei liene sattumaa, että ensimmäiset vuodet koetaankin koko opettajauran raskaimmiksi. (Esim. Arnon & Reichel 2007, 446; Greer & Greer 1992, 168.) Olisi siis kovin helppoa, ja ehkä vähän houkuttavaakin, maalaila inhorealistic kuvia nuoren opettajan elämästä.

Mutta mitä opettajille tapahtuu tämän jälkeen? Tekevätkö kiire, kurinpito, korkea stressitaso, stressistä johtuva jatkuva sairastelu ja olematon kollegiaalinen tuki tehtävänsä (ks. Manuel 2003, 148; Kyriacou 2001, 29)? Moni, erityisesti taideaineen opettaja, vaihtaa alaa (esim. Sheib 2006, 5; Stanulis, Fallona & Pearson 2002). Tosin esimerkiksi Hancock (2009) ei havainnut tässä suhteessa eroa musiikinopettajien ja muiden opettajien välillä. Suomessa noin joka viides opettaja jättää uran ensimmäisten vuosien aikana (esim. Almiala 2008, 6). Suurin osa opettajista siis pysyy valitsemallaan alalla. Tämä tutkimus kertoo kolmen tähän suureen enemmistöön kuuluvan opettajan tarinaa.

Lisensiaatintutkimuksessani ”Hämmennys, kamppailu ja toivo – Musiikinopettajan työtodellisuus kahden nuoren musiikinopettajan tarinoissa” (Mattila 2008) tutkin kahden nuoren musiikinopettajan, Lyylin ja Veeran, tarinoita parilta ensimmäiseltä opettajavuodelta. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millainen on nuoren musiikinopettajan työtodellisuus ja miten arvot näyttäytyvät tässä todellisuudessa. Haastattelumateriaalin keräsin vuonna 2003.

Nyt tutkimukseni on edennyt toiseen vaiheeseen ja olen haastatellut Veeraa ja Lyyliä uudestaan 5 vuotta myöhemmin syksyllä 2008. Ensimmäisessä vaiheessa haastatteluvillani oli työkokemusta 1–2 vuotta. Toisessa vaiheessa opettajakokemusta on jo 6–7 vuotta. Näin tutkimuksestani on muodostunut seurantatutkimus, jonka tehtävänä on havainnoida nuorten opettajien työuraa ensimmäiset 6–7 vuotta.

Tutkimusraportti koostuu neljästä osiosta:

- I Tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen viitekehys
- II Opettajana 1–2 vuotta – vuoden 2003 tarinoiden analyysi
- III Opettajana 6–7 vuotta – vuoden 2008 tarinoiden analyysi
- IV Nuoren opettajan kehityspolkuja – johtopäätöksiä vuosien 2003 ja 2008 tarinoista

Tämä tutkimus on narratiivinen seurantatutkimus, joka nojaa hermeneuttiseen tutkimustraditioon. Tutkimusraportin ensimmäisessä osiossa määritellään tutkimuksen tieteenteoreettista taustaa ja keskeisiä käsitteitä. Toinen ja kolmas osio ovat itsenäisiä kokonaisuuksia, joihin liittyy omaa käsitteistöä ja ilmiöitä, joita tuodaan esiin tarinoiden edetessä. Käytän näissä osioissa paljon suoria lainauksia tarinoista, mikä vaatii lukijalta viitseliäisyyttä, mutta on oleellista tutkimuksen läpinäkyvyyden ja luotettavuuden kannalta. Neljännessä osiossa vastataan varsinaiseen tutkimustehtävään eli hahmotellaan nuorten opettajien tarinoiden pohjalta muodostuvia opettajan kehityspolkuja ja niiden muodostamia näkymiä opettajuuteen.

Musiikinopettajan ammatillinen identiteetti sisältää tyypillisesti aineksia niin opettajan kuin muusikonkin identiteeteistä (esim. Bernard 2009; Dolloff 2006; Isbell 2008; Pellegrino 2009). Vuoden 2003 tarinoiden keskipisteessä onkin nimenomaan musiikinopettajuus. Viisi vuotta myöhemmin musiikista ja sen opettamisesta puhuminen on vaihtunut yleisempään opettajuuden pohdintaan. Opetettava aine onkin vain yksi näkökulma moninaiseen opettajan työhön.

Koko tämän tutkimusprosessin ajan sekä minä että haastateltavani Lyyli ja Veera olemme työskennelleet opettajina. Olen siis kasvanut opettajana yhtämatkaa haastateltavieni kanssa. Lisensiaattityötä tehdessäni ajattelin itseni enemmän tarinoiden kuuntelijaksi ja niiden tutkijaksi kuin yhteisen tarinan osapuoleksi. Lisensiaatintyössäni toin omaa tarinaani esiin lähinnä lyhyin päiväkirjalainauksin. Tätä tapaa käytän osin tässäkin raportissa. Tutkimuksen edetessä ymmärrys yhteisen tarinan punoutumisesta alkoi hahmottua ja oma tarinani onkin irrottamaton osa yhteistä tarinaa. Tarkastelen nuoren opettajan kehityspolkuja sekä nuorena opettajana että tutkijana. Näistä lähtökohdista käsin objektiivisuuteen pyrkiminen tuntuu vieraalta. Jotta tutkimusraporttini voisi kertoa yhdessä tuotettua tarinaa mahdollisimman totuudellisesti, minun on kirjoitettava itseni mukaan niin nuorena opettajana kuin tutkijanakin. Oma tarinani ei ole eheä juonellinen jatkokertomus, vaan se koostuu monenlaisista pienistä tarinoista ja äänistä, joita tuon esiin tutkimuksen edetessä erilaisina teksteinä. Joukossa on tunnepitoisia ja toteavia otteita päiväkirjoistani, juontomaisia katkelmia, tutkimusvalintojen pohdintaa ja oman toiminnan reflektointia pitkän tutkimusprosessin varrelta. Erilaisen tekstien myötä haluan olla läsnä tutkimuksessani ja kertoa tarinaani, jossa ristei-

levät nuoren opettajan ja tutkijan äänet. Toivon näiden katkelmien tarinankerronnan ohella haastavan lukijan mielikuvitusta ja tarjoavan peilejä hänen omille tarinoilleen.

Tutkimukseni seuraa siis kolmen nuoren opettajan taivalta viiden vuoden ajalta alkushokin kautta jo vähän seesteisempään aikaan. Elämää näyttää olevan myös parin työlään ensimmäisen opettajavuoden jälkeenkin. Tämän tutkimuksen arvo onkin mielestäni juuri tässä: on antoisaa nähdä, millaisia tarinoita ja kehityspolkuja opettajuuden kartalle vuosien mittaan piirtyy.

I

YHDESSÄ TUOTETTU TARINA

Laadullista aineistoa työstävän tutkijan on oltava tarinankertoja. Tarinallisuus on luonteva osa laadullista tutkimusta, mutta myös tapa saada tutkimukselle lukijoita. Tarinan muoto ja tapa valitaan aiheen ja aineiston mukaan. (Wolcott 1994, 17–23.) Tieteellisen tarinan, tässä tapauksessa väitöstutkimuksen, voi rakentaa monella tavalla (esim. Törönen 2002, 30–31). Tarina voi olla kronologisesti järjestetty tai vaikka salapoliisikertomuksen muotoon rakennettu.

Mysteeri- tai dekkaritarinassa ”salaisuus totuudesta valkenee asteittain” (emt. 34; ks. myös Kiviniemi 2001, 69–70; Alasuutari 1994, 38–39). Tällaisessa tarinatyyppissä tutkija on kertojana keskeisessä roolissa. Kertojan vahva läsnäolo voi tehdä tutkittavasta kohteesta toissijaisen tutkijan tulkintoihin nähden. Toisaalta onnistuessaan mysteeritai dekkaritarina vie lukijan lähelle tapahtumia ja se on tärkein etu tätä tutkimusta ajatellen. Tästä mysteeritarinasta muodostuu väistämättä myös matkakertomus. Päätän olla rohkea ja tehdä parhaani lukijan kuljettamisessa pitkin polveilevaa tarinaa lähelle nuorten opettajien maailmaa. Ehkäpä juuri rohkeuden ja pelon maastoissa harhailu onkin osa kirjoittamisprosessiin väistämättä kuuluvaa tuskaa (ks. Väliverronen 2002, 84).

Tässä tutkimuksen ensimmäisessä osassa kerron miten ja miksi tarina syntyi.

Minulta on vienyttä vuosia ymmärtää ja hyväksyä se tosiasia, että lukija arvioi ja määrittelee tekstiäni juuri ja vain lukemansa perusteella. Toki lukijan oma tarina värittää tulkintoja, mutta asia vain on niin, että tutkimustani arvioidaan vain sen perusteella, mitä olen siitä saanut paperille. Mielikuvissani haluaisin olla lukijani vierellä, täydentää ja perustella sekä kuulla, mitä hän ajattelee asioista.

Lisensiaatintyöni tarkastustilaisuudessa huomasin, miten paljon tärkeää asiaa oli jäänyt kirjoittamatta mukaan tutkimukseen. Esimerkiksi keskeisin käsite, tarina, oli jäänyt määrittelemättä. Sain konkreettisen oppitunnin siitä, miten kirjoitetun ja ajatellun ero voi hämärtyä tietokoneen ääressä vietettyjen yksinäisten tuntien aikana. Luin tekstiäni ja täydensin sitä mielessäni jo niin taidokkaasti, että en enää havainnut eroa kirjoitetun ja ajatellun välillä.

Nyt haluan tehdä ajatellusta kirjoitettua ja kirjoittaa itseni mukaan tekstiin. Mutta miten kirjoittaa itsensä mukaan mukaan tekstiin? Lisensiaatintutkimuksessani oli jo muutamia lainauksia päiväkirjastani, mutta pelko lukijan kokemasta myötähäpeästä ja konservatiivinen kuva tieteellisestä opinnäytteestä estivät tarttumasta haasteeseen rohkeammin. Asia jäi kuitenkin väraamaan. Olenko minä,

oppilaitteni kanssa vähintäänkin pulppuava tyyppi, lopulta niin pelkuri, että en kuitenkaan uskalla paljastaa itsestäni kuin välttämättömän tähänastisen elämäni tärkeimmässä kirjallisessa tuotoksessa? En ole.

Haluan tehdä oman tarinani lukijalle selkeästi näkyväksi. Teen sen käyttämällä tätä muusta tekstistä poikkeavaa fonttia. Toisinaan tarinani näkyy tällaisina reflektioivina teksteinä, toisinaan hajanaisina kommentteina tai lainauksina päiväkirjani sivuilta. Kun teksti on suoraan päiväkirjastani, on lainauksen lopussa siitä aina maininta.

1 Tutkimuksen luonne ja tarkoitus

1.1 Yhteisen tarinan alku

Tämä tutkimus on tarina. Tai sellaisena haluan sen nähdä. Se on tarina, jossa punoutuvat yhteen nuorten opettajien elämä, tieteenteoreettiset käsitteet, intuitio, kertojan ääni, draaman kaari ja oivaltaminen. On vaikeaa määritellä, mistä tämä tarina alkaa. Ehkä se alkoi jo 1990-luvun lopulla Pauli Siljanderin kasvatustilfilosofian luennolla, jolloin törmäsin ensi kertaa hermeneutiikkaan. Vähän aikaisemmin olin tutustunut Lyyliin ja Veeraan. Tuolloin olimme vasta opettajaopintojemme alkuvaiheessa.

Kiinnostukseni tutkimuksen tekemiseen heräsi graduvaiheessa, ja yliopistomaailman jättäminen lopullisesti taakse tuntui haikealta. Olin opiskellut maisterin tutkintoa neljä vuotta ja koin, että olin vasta päässyt vauhtiin. Graduni (Mattila 2001) käsitteli amerikkalaista musiikinopetusta, enkä nähnyt mahdollisuutta jatkaa luontevasti tämän aiheen parissa. Graduani varten olin haastatellut kahta amerikkalaista musiikinopettajaa. Tuolloin koin, että opettajilla olisi ollut paljonkin kerrottavaa, mikä ei mahtunut kysymyksieni puitteisiin. Puolistrukturoitu haastattelu palveli silloista tutkimustani, mutta opettajien maailma jäi kysymyksieni ulkopuolelle. Uskon tämän kokemuksen vaikuttaneen siihen, että halusin myöhemmin kokeilla kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa.

Ensimmäisen ja toisenkin opettajavuoteni tasapainoilin vaativan työn, musiikkiprojektien ja tutkimushaaveiden välillä. Kävin jatkoseminaareissa lähinnä kuuntele-massa toisten tutkimuksista ja menetelmistä. Koin nuoren opettajan työelämään siirtymisen mielenkiintoisena vaiheena, mutta kului lähes pari vuotta, ennen kuin aiheeni alkoi hahmottua. Olin pohtinut Lyylin ja Veeran kanssa opettajuutta useamman ker-ran jo opintojen aikana ja niiden jälkeenkin. Yhtäkkiä tuli tunne, että juuri näitä haluan tutkia: nuorten opettajien tarinoita. Narratiivisuudessa kiehtoi sen erityinen käsitys tiedosta: tieto on punoutuneena aikaan ja ainutkertaiseen tarinaan (esim. Heikkinen 2002b). Veera ja Lyyli olivat luonteva valinta haastateltaviksi eli tarinankertojiksi. Olin-han juuri heidän kanssaan jo jakanut paljon tarinoita ja sitä kautta päässyt tutkimus-aiheeni äärelle. Koin aikaisempien keskustelujemme myötä löytäneeni luontevan tavan kohdata ja jakaa tarinoita haastateltavieni kanssa. Lähtöasetelma oli monin tavoin tari-

noiden kertomisen kannalta ihanteellinen (esim. Heikkinen 2002b, 19–20; myös Eskola & Vastamäki 2001, 30–33).

1.2 Tutkimustehtävät

Tutkimus kuvaa opettajan työn alkuvuosia kolmen opettajan kokemina. Tutkimusaineisto muodostuu kahden nuoren musiikinopettajan, Lyylin ja Veeran, haastattelemalla kerätyistä tarinoista sekä omista päiväkirjamerkinnöistäni vuosilta 2001–2011. Tutkimuskysymyksiäni ovat:

- Millainen on nuoren musiikinopettajan työtodellisuus 1–2 vuotta työssä olleena ja viisi vuotta myöhemmin?
- Miten arvot näyttäytyvät näissä todellisuuksissa?
- Miten työtodellisuus ja arvot ovat muuttuneet viidessä vuodessa?
- Millaisia nuoren opettajan kehityspolkuja tarinoista on löydettävissä?

Haastattelin Lyyliä ja Veeraa kaksi kertaa vuonna 2003, jolloin heillä oli opettajakokemusta 1–2 vuotta. Toisen vaiheen haastattelut tein viisi vuotta myöhemmin eli vuonna 2008, jolloin työkokemusta oli jo 6–7 vuotta. Tutkimuksen tehtävässä nivoutuu yhteen kolme näkökulmaa: nuoren opettajan kokemukset työelämästä, arvojen vaikutus näihin kokemuksiin sekä muutos, jota viidessä vuodessa tapahtuu.

Tutkimusraportti muodostuu neljästä osiosta. Taulukossa 1 on esitetty kuhunkin osioon liittyvät tutkimustehtävät.

Taulukko 1. Tutkimustehtävät osioittain

Tutkimusosio	Tutkimustehtävät/ keskeiset kysymykset
I Yhdessä tuotettu tarina	Tutkimuksen teoreettinen asemointi ja taustoittaminen: keskeisten käsitteiden esittely
II 2003: Opettajana 1–2 vuotta	Millainen on nuoren opettajan työtodellisuus 1–2 vuotta työssä olleena ja miten arvot näyttäytyvät tässä todellisuudessa?
III 2008: Opettajana 6–7 vuotta	Millainen on nuoren opettajan työtodellisuus viisi vuotta myöhemmin ja miten arvot näyttäytyvät tässä todellisuudessa?
IV Synteesi – johtopäätöksiä tarinoista	Miten työtodellisuus ja arvot ovat muuttuneet viidessä vuodessa? Millaisia kehityspolkuja tarinoista on löydettävissä?

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimustehtävät muuttuvat ja etsivät lopullista muotoaan tutkimuksen aikana (Kiviniemi 2001, 69–72). Vuonna 2003 halusin haastattelutilanteessa saada aineistoksi nuorten opettajien tarinoita. Lyyli ja Veera puhuivat paljon työtodellisuudestaan eli siitä, millaisessa koulumaailmassa he työskentelevät. Käyttämäni työtodellisuuden käsite ymmärretään tässä tutkimuksessa aineistolähtöisesti ja se tulee määritellyksi tulosten kautta. Arvot nousivat työtodellisuutta kuvaavien tarinoiden keskiöön. Sama tapahtui viisi vuotta myöhemmin, vaikka haastateltavillani oli vapaus puhua mistä halusivat. Tutkimustehtävät löysivät muotonsa vasta aineistonkeruun jälkeen eivätkä näin ollen olleet millään tavalla ohjaamassa kerrottuja tarinoita.

2 Hermeneuttinen lähtökohta

Olin löytänyt hermeneutikan ja saanut varovaisesti kirjoitettua siitä jotakin. Ja sitten se ihminen seminaarissa kysyy, että ”tarviko tuota osaa tuohon ollenkaan? Eikö se nyt oo ihan itestään selvää? Turhaa historiikka tutkimuksen alkuun.” Mitä? Tämähän on se juttu. Koko tutkimus seisoo tämän päällä. Siis tulkinta ja tarinat ja se kehä ja. Miten tästä nyt voisi luopua? Hypätä hommaan kesken? En ehkä vielä osaa kirjoittaa sitä kaikkea ulos, mutta en kyllä varmana luovu. (Oma päiväkirja 21.9.2004)

Kasvatustieteessä tutkimuskohde voidaan käsittää prosessina tai tuotoksena (esim. Hirsjärvi & Huttunen 1995, 35–38). Tämä tutkimuksen lähtökohdat ovat hermeneuttiset. Tutkimuskohde ajatellaan kokonaisvaltaisena prosessina, jota pyritään ymmärtämään. Tämä lähtökohta sulkee pois esimerkiksi empiiris-analyttiselle kasvatustieteelle tyypilliset pysyvään tietoon ja yleistyksiin pyrkivät tutkimusmenetelmät (esim. Siljander 1991). Myös tutkimuksen käytännönläheisyys tukee hermeneuttista lähtökohtaa. Tutkimusaihe ja -tehtävät ovat nousseet käytännöstä tavoitteenaan tuottaa tieteellistä tietoa, josta on hyötyä kasvatustyötä tekeville (Siljander 2002, 90–93).

2.1 Hermeneutiikan määrittelyä

Hermeneutiikka voidaan käsittää ja määritellä hyvin monella tavalla (Rauhala 2005, 121). Termi hermeneuttinen tarkoittaa sananmukaisesti tulkintaa (ks. sanatarkasta merkityksestä Kaikkonen 1995, 22) ja hermeneutiikka tulkintaoppia ja tulkintataittoa (Siljander 2002, 59). Väljästi määriteltynä hermeneutiikalla tarkoitetaan dialogista suhdetta joko ihmisten kesken tai ihmisen ja maailman välillä. Näin hermeneutiikka viittaa todellisuuden rakenteeseen yleisesti. Tutkimuksen näkökulmasta hermeneutiikka on oppia tulkitsemisesta ja ymmärtämisen ehdoista ja tavoista. (Rauhala 2005, 121.)

Rauhala (2005, 122) jakaa hermeneutiikan reaalitieteelliseen, käytännölliseen ja filosofiseen hermeneutiikkaan. Tämä tutkimus voidaan määritellä edustamaan käytännöllistä hermeneutiikkaa kahdesta näkökulmasta: 1) käytännöllinen hermeneutiikka edellyttää kokemussisältöjen tuntemusta ja hyväksikäyttöä (Rauhala 2005, 122). Tämä näkökulma toteutuu tutkimuksessani sen aineiston kautta. Tarinat kertovat nuoren opettajan arjesta ja niistä kysymyksissä, joita tähän todellisuuteen sisältyy. 2) Käytännöllisessä hermeneutiikassa tulkitsevat yhteydet ovat samalla reaalilla olemassaolon

tasolla kuin tulkintaa tarvitsevat asiatkin (Rauhala 2005, 122). Tämä näkökulma toteutuu aineiston tulkintaprosessissa, joka on rakentunut tarinoista käsin ja niiden ehdoilla. Rauhalan (2005) mukaan edellä mainittu jako on osin ristiriitainen, koska empiirisetkin tutkimukset voivat tavoittaa filosofisia kysymyksiä. Hermeneutiikan kolmijako voi kuitenkin auttaa tutkijaa suuntaamaan ja selventämään oman tutkimuksen sijoittumista hermeneutiikan laajalla kentällä.

Siljander (2002, 59–60) jakaa hermeneutiikan Rauhalan (2005) tapaan kolmeen eri osaan: tekstihermeneutiikkaan, filosofiseen hermeneutiikkaan ja pedagogiseen hermeneutiikkaan. Tekstihermeneutiikka on hermeneutiikan perinteisin muoto, joka keskittyy tekstien tulkintaan. Tekstihermeneutiikka liittyy alunperin erityisesti uskonnollisten tekstien ja lakitekstien tulkintaan. Modernissa filosofisessa hermeneutiikassa tekstihermeneutiikan ongelmat ovat laajentuneet koskemaan yleisemmin ihmisen olemassaolon tapaa, kommunikaatiota ja ymmärtämisen ehtoja. Pedagoginen hermeneutiikka puolestaan tarkastelee kasvatustodellisuuden tulkinnan ja ymmärtämisen ongelmia.

Siljanderin (2002) hermeneutiikan kolmijakoa vasten peilattuna tutkimuksestani on löydettävissä piirteitä hermeneutiikan eri osa-alueista. Aiheensa ja päämääriensä puolesta tutkimukseni liittyy ennen kaikkea pedagogiseen hermeneutiikkaan. Myös tekstitulkinallinen ulottuvuus on läsnä opettajien tarinoiden tulkinnassa. Filosofinen puoli on läsnä tutkimuksen tieteenfilosofisella tasolla. Esimerkiksi käsitys tiedon olemuksesta viittaa filosofiseen hermeneutiikkaan.

Myös Kusch (1986) esittää hermeneutiikalle kolme eri muotoa, jotka perustuvat hermeneutiikan historian eri vaiheisiin. 1) oikeinymmärtämisen ja sääntöjen hermeneutiikka, 2) eksistentiaali-hermeneutiikka ja 3) kriittinen tai dialektinen hermeneutiikka (ks. Puolimatka 1999, 164–192). Kusch toteaa hermeneutiikan olevan hyvin laaja ja moninainen, minkä takia sitä ei voida jaotella tyhjentävästi. Edellä mainittu jaottelu on tehty yhdestä näkökulmasta, minkä vuoksi se on vain suuntaa antava. Kuschin mukaan ei ole olemassa puhdasta filosofista hermeneutiikkaa tai yleistä hermeneutiikkaa, jonka alle eri erityishermeneutiikat asettuvat. On olemassa moninainen päällekkäinen traditio, josta jokainen tutkija ja kirjantekijä voi omien tavoitteidensa mukaisesti tehdä jakoja eri ryhmiin. Kuschin mielestä ainoa tapa hahmottaa hermeneutiikkaa kokonaisuutena, on tutustua itseään hermeneutikkoina pitävien ajattelijoiden ajatuksiin. (Kusch 1986, 11–12.)

Rauhala (2005), Siljander (2002) ja Kusch (1986) määrittelevät hermeneutiikkaa hieman eri näkökulmista. Rauhalan ja Siljanderin jaottelut liittyvät siihen, mitä hermeneutiikka voisi tarkoittaa. Kusch puolestaan tuo esiin hermeneutiikan historiallisen kehittymisen, joka tuo uusia sisältöjä hermeneutiikalle. Samalla rajat ja määritelmät muuttuvat yhä hämärämmiksi. Näistä lähtökohdista hermeneutiikka on laaja traditio,

jota ei voida määritellä tarkkarajaisesti. Esimerkiksi Siljanderin mielestä suomalaisessa kasvatustieteessä hermeneuttisesta perinteestä peräisin olevat ideat ovat sekoittuneet usein melko hallitsemattomasti pehmeän sosiologian, kulttuuriantropologian ja kielentutkimuksen ideoihin (Siljander 2002, 63).

Lähden etenemään tutkimuksessani erityisesti Siljanderin (2002) hermeneutiikan jakoa seuraten. Hermeneutiikan jako tekstitulkinalliseen, filosofiseen ja pedagogiseen hermeneutiikkaan ei ehkä ole täydellinen, mutta se estää tutkijaa uppoamasta laajan tradition syvyykseen. Hermeneutiikalla, niin pedagogisella kuin filosofisella, on paljon annettavaa tarinoista kiinnostuneelle tutkijalle. Hermeneuttinen filosofia tarjoaa tutkijalle laajan filosofisen kehyksen, jonka puitteissa kokonaisvaltaisuus ja arvot ovat läsnä (esim. Siljander 1987). Tästä perustasta on löydettävissä vastauksia niihin ontologisiin kysymyksiin, joita tutkija tarinoiden tulkitsijana vääjäämättä kohtaa. Hermeneuttiseen filosofiaan pohjautuva hermeneuttinen pedagogiikka tarkentaa näkökulmaa koskemaan kasvatukseen liittyviä kysymyksiä.

2.2 Hermeneuttinen pedagogiikka

Hermeneuttinen pedagogiikka on saksankielisellä alueella 1900-luvun alkupuolella syntynyt hermeneuttiseen filosofiaan pohjautuva kasvatustieteen suuntaus, josta on käytetty nimityksiä ”kulttuuritieteellinen pedagogiikka” eli ”kulttuuritiede”, ”henkítieteellinen pedagogiikka” eli ”henkítiede” ja 1960-luvulta lähtien ”hermeneuttinen pedagogiikka”. Näillä eri nimityksillä on omat historialliset perustansa. Kulttuuritiede nimitys pohjaa yhtäältä 1800-luvun lopulla virinneeseen filosofiseen keskusteluun luonnon ja ihmisten luoman kulttuurin tutkimisesta. Tässä yhteydessä termillä kulttuuritiede haluttiin korostaa eroa luonnontieteistä. Toisaalta kulttuuritiede nimitys korostaa niitä kulttuurisisältöjä, jotka pedagogisessa toiminnassa välittyvät yhä uusille sukupolville. Henkítieteellinen pedagogiikka (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) nimityksen käyttö on peräisin Wilhelm Diltheyn terminologiasta ja se on ollut käytössä erityisesti saksankielisellä alueella. Henkítieteillä Dilthey tarkoittaa tieteitä, joiden tutkimuskohteena on laajasti ottaen koko historiallis-yhteiskunnallinen todellisuus. (Siljander 2002, 57–58.)

Modernin filosofisen hermeneutiikan katsotaan alkaneen Friedrich Schleiermacherista (1768–1834), joka käsitteli pedagogisissa kirjoituksissaan ja erityisesti vuoden 1826 luennoissaan kasvatustiedettä pedagogista käytäntöä tutkivana tieteenä (Rauhala 2005, 121; Siljander 2002, 60; Kusch 1986, 17). Schleiermacherin hermeneuttinen peruskysymys liittyi kielen olemukseen sekä puheen ja tekstin tulkintaan (Kusch 1986, 17–44).

Hermeneuttisen pedagogiikan varsinaisena perustajana voidaan kuitenkin pitää Schleiermacherin seuraajaa ja elämäkerran kirjoittajaa Wilhelm Diltheyä (1833–1911). Dilthey pyrki kumoamaan väitteen kasvatustieteen mahdollisuuksista tuottaa yleispätevää kasvatuksen teoriaa. Tämä vuonna 1888 julkaistu kirjoitus (*Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*) oli ensimmäinen yritys hahmottaa kasvatustiedettä kulttuuritieteenä. (Siljander 2002, 60–61.)

Elämyksen (*Erlebnis*) käsitettä voidaan pitää Diltheyn keskeisimpänä peruskäsitteenä (Kusch 1986, 63). Niskanen (2005, esim. 93) käyttää Erlebnis-termistä sanaa kokemus, Kusch puolestaan sanaa elämys. Erlebnis on kokonaisvaltainen tunteita sisältävä kokemus (elämys), joka eroaa termistä *Erfahrung*. Erfahrung viittaa tapahtumien ja tosiasioiden havaitsemiseen ja suomennetaan yleisimmin sanalla 'kokemus'. Englanniksi termi experience sisältää nämä molemmat (Rickman 1979, 29).

Dilthey määritteli, että henkítieteet perustuvat *elämyksen*, ilmaisun ja ymmärtämisen yhteyteen ja näiden tutkimiseen (Dilthey 1979, 177–178). Hän jakaa ymmärtämisen kahteen osaan: elementaariseen ja korkeampaan ymmärtämiseen. Elementaarista ymmärtämistä tarvitaan arkisessa kanssakäymisessä (Dilthey 1979, 220–221). Korkeampi ymmärtäminen puolestaan vaatii päättelyä, jonka avulla asian yhteydet ja suhteet tulevat ymmärrettäviksi. (Emt. 223–225.)

Diltheyn mukaan empatia on ymmärtämisen lähtökohta ja eläytyminen sen korkein muoto. Eläytymällä (*nacherleben*) eli uudelleen kokemalla ja tulkitsevalla päättelyllä on mahdollista tavoittaa alkuperäinen kokemus ja sen lisäksi niitä merkityksiä, joista tapahtuman alkuperäinen kokija ei ole tietoinen. (Dilthey 1979, 226; Niskanen 2005, 96.) Ymmärtämisen kokonaisvaltaisen luonteen saavuttaminen vaatii yksilön kokemuksen ymmärtämisen lisäksi elämän objektivaatioiden eli historiallis-sosiaalisen todellisuuden hahmottamista (Dilthey 1979, 191–195). Diltheyn ajattelussa kaikki ihmisen toiminta tulee suhteuttaa siihen historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa se on tapahtunut (Puolimatka 1999, 159–160).

Siljander (1988) jakaa mannermaisen hermeneuttisen pedagogiikan kolmeen osin toisensa läpäisevään juonteeseen: hermeneuttis-henkítieteelliseen pedagogiikkaan, hermeneuttis-kriittiseen kasvatustieteeseen ja objektiiviseen hermeneuttiseen pedagogiikkaan. Hermeneuttis-henkítieteellisen pedagogiikan lähtökohtana on edellä jo hieman esitelty Diltheyn ”ymmärtävä” (ks. emt. 181) hermeneutiikkaa. Tämä siitákin huolimatta, että Diltheyn hermeneutiikka ei ole yhtenäinen kokonaisuus, vaan ennemminkin kokoelma osin ristiriitaisia ja epätarkkoja ajatuskehitelmiá, joiden kasvatustiedettä koskeva kehittäly jäi hänen oppilaidensá tehtäväksi (Kusch 1986, 69; Siljander 2002, 61). Hermeneuttis-kriittisen kasvatustieteen lähtökohdat ovat hermeneuttiset, mutta keskiössä on tieteen ja yhteiskunnan toisiinsa kietoutuvan suhteen kriittinen tarkastelu (Siljander 1988, 135–136). Objektiivinen hermeneuttinen pedagogiikka puolestaan

keskittyy löytämään kasvatustodellisuuden interaktioista subjektiivisten merkitysten sijaan objektiivisia merkitystasoja (emt. 207–213). Siljanderin kuvaamia hermeneuttisen pedagogiikan juonteita ajatellen tutkimukseni ankkuroituu hermeneuttis-henkitieteelliseen traditioon.

Tiivistetysti ilmaistuna hermeneuttinen pedagogiikka määrittää pedagogiikan toiminnan teoriaksi. Kasvatustodellisuus käsitetään kokonaisuutena, josta tietoa ja toimintaa ei voida erottaa toisistaan. Pedagogisen teorian tulee palvella käytäntöä toimintateorian avulla ymmärtämään, mitä kasvatusta on ja mitä sen pitäisi olla. Tämä ymmärtämisen tulee käsittää koko kasvatuksen maailma arvoineen ja päämäärineen. Hermeneuttinen tutkimus ei kuitenkaan ole luonteeltaan normatiivista tai jollekin ideologialle perustuvaa. Hermeneuttisen pedagogisen tutkimuksen, siis myös tämän tutkimuksen, tehtävä on auttaa ymmärtämään kasvatuksen todellisuutta: päämääriä, tavoitteita ja normeja sekä näiden perusteluja ja oikeutusta. (Siljander 1987; 2002, 57–98.)

2.3 Kieli tulkinnan avaimena

Kieli on paljon muutakin kuin vain kommunikaation väline. Lehtonen (1998) määrittelee kielen maailmassa olemisena, jota voidaan tarkastella esimerkiksi käytännöllisen tietoisuuden tai maailman merkityksellistämisen kautta. Kieli käytännöllisenä tietoisuutena vaikuttaa arkielämämme muotoutumiseen. Tässä merkityksessä kieli mahdollistaa todellisuudessa toimimisen, havainnoinnin ja sosiaalisiin suhteisiin asettumisen. Maailman merkityksellistämisen avulla inhimillisistä toiminnoista ja käytänteistä tulee merkityksellisiä. Kieli ei tässä prosessissa sinänsä muuta olemassa olevia asioita, mutta tekee ne yhteisesti ”nähtäviksi” ja näin ollen merkityksellisiksi. Kieli maailmassa olemisena tarkoittaa kielen kokonaisvaltaista merkitystä ihmiselämässä. (Lehtonen 1998, 28–34.)

Kieltä voidaan tarkastella myös laajemmasta kulttuurin näkökulmasta. Kielet ovat kehittyneet vuosituhansien aikana kulttuurien rinnalla ja ne kantavat kulttuuriensa, menneisyyttä, merkityksiä ja käyttötapoja (Kaikkonen 2004, 104; Lehtonen 1998, 32). Kielen kokonaisvaltainen merkitys ihmisenä olemiselle ja sen kiinteä yhteys kulttuuriin, tekevät tulkinnasta haasteen. Kieltä käyttäessään ihminen välittää sanojen lisäksi monenlaisia viestejä, joilla voi olla keskeinen merkitys sanojen tulkintaan. Sama lausehdus voi tarkoittaa hyvinkin eri asioita riippuen puhujan asemasta, tilanteesta, ympäristöstä tai kulttuurista (Lehtonen 1998, 47–51). Kieli ja tulkinta ovat kietoutuneet toisiinsa.

Tulkinta on hermeneuttisen tutkimuksen keskeinen elementti ja työkalu. Tietoisuutta pyritään tulkitsemaan sen ilmetessä toiminnassa, kulttuurituotteissa ja yhteiskuntaelämässä (Vestergaard 1985). Tulkinnan merkityksestä ja ulottuvuuksista on olemassa erilaisia käsityksiä hermeneuttisen filosofian sisällä. Tässä tutkimuksessa ymmärrän tulkinnan pohjautuen ranskalaisen filosofin Paul Ricoeurin (1913–2005) ajatuksiin. Ricoeuria voidaan pitää hermeneuttisen filosofia yhtenä kehittäjänä. Hänen tutkimuksiaan on hyödynnetty kulttuuritutkimuksessa ja kertomuksen teorian alueilla (Kujansivu 2000). Ricoeur edustaa maltillista hermeneutiikkaa, jonka mukaan ihminen ei millään metodilla voi päästä täysin irti historiallisen olemassaolonsa tuottamista ennako-oletuksista. Ei edes tutkijana. (Puolimatka 1995, 60; Puolimatka 1999, 167.)

2.3.1 Kieli diskurssina

Avain Ricoeurin ajattelun ymmärtämiseen on diskurssin käsitteen hahmottaminen hänen näkökulmastaan. Ricoeur lähtee liikkeelle modernin strukturalistisen lingvistiikan isän Ferdinand de Saussuren tunnetuksi tekemästä kielen jaosta kahteen ulottuvuuteen: kielisysteemiin eli *langueen* ja kielenkäyttöön eli *paroleen*. (Saussure 1959, 6–17; Kusch 1986, 33, 40.) *Langue* tarkoittaa koodia, systemaattista ihmisten, lähinnä lingvistien järjestelmää, joka on kollektiivinen eikä sisällä intentioita. *Parole* puolestaan on viesti, joka on yksilöllinen, ajallinen ja intentionaalinen. Kieli koodina (*langue*) on ollut yleisemmin tieteellisestä näkökulmasta lähestytty kielen ulottuvuus, minkä takia viestin (*parole*) tutkiminen on Ricoeurin mukaan jäänyt vähemmälle huomiolle. Hänen mielestään lingvistiikan saavutukset koskevat useimmiten kieltä struktuurina, ei käytettynä, ja kieli diskurssina on ääritapauksissa jopa kadonnut. *Langueen* keskittyvä kielikäsitys sulkee pois kielen ymmärtämisen vuorovaikutuksena. (Ricoeur 2000, 21–30.)

Edellä esiin tullut kielen yksikulotteinen lähestymistapa tarkoittaa Ricoeurin mukaan ajattelua, jossa merkit ovat kielen ainoita perusyksiköitä. Tätä ajattelua vastaan Ricoeur asettaa oman kaksikulotteisen lähestymistapansa, jossa kieli perustuu kahdenlaisille yksiköille: merkeille ja lauseille. Tässä lähtökohdassa kieli on riippuvainen kahdenlaisten operaatioiden mahdollisuudesta, yhdentymisestä suurempiin kokonaisuuksiin ja jakautumisesta perustaviin osiin. Kielen merkitys on lähtöisin yhdentymisestä, muoto jakautumisesta. (Emt. 31–32.)

Samassa yhteydessä Ricoeur korvaa *parolen* diskurssilla. Tämä näkemys ei kuitenkaan ole yhteneväistä de Saussuren *langue*–*parole*-jaon kanssa (Ricoeur 2000, 31). Ricoeurin diskurssi sisältää *parolen*, mutta tämän lisäksi ajallisen ulottuvuuden, jota *parole* ei sisällä. Ricoeur haluaa tällä ratkaisulla korostaa diskurssin erityisyyttä ja oi-

keuttaa samalla erottelun semiotiikan ja semantiikan välillä. Semiotiikka on merkkien tiedettä, joka on formaalia ja virtuaalista. Semantiikka on lauseen tiedettä, joka huomio merkityksen. Tämä semiotiikan ja semantiikan erottelu on avain Ricoeurin ajatteluun kielen ongelmasta. (Emt. 31–33.)

Ricoeurin semiotiikan yksioikoinen määritelmä kuvastaa omaa aikaansa 1960–70-lukua, jolloin semiotiikka ymmärrettiin Euroopassa lähes täysin lingvistiikasta käsin. Eurooppalaisen semiotiikan alkuvaiheet perustuvat de Saussuren vuonna 1916 postuumisti julkaistuun pääteokseen *Cours de linguistique generale*. (Tarasti 1990, 6–10.) De Saussure hahmottelee semiotiikkaa merkkejä ja niiden ehtoja tutkivana tieteenä, joka pohjaa sosiaalipsykologiaan ja välillisesti yleiseen psykologiaan. Hän toteaa lingvistiikan olevan vain yksi lähtökohta semiotiikalle. (De Saussure 1959, 16.) Myöhemmin semiotiikka jakautuikin vähitellen eri koulukuntiin, joita ovat lingvistisen semiotiikan lisäksi empiirinen semiotiikka, filosofinen semiotiikka ja kulttuurisemiotiikka (Tarasti 1990, 6–10). Eri koulukuntien vuoksi semiotiikan tarkkarajainen määrittely on nykyisin mahdotonta. Tarastin (2004, 8–9) mukaan eri semiootikot ovat yhtä mieltä vain siitä, että semiotiikan keskeinen käsite on merkki (ks. myös Hyvönen 1995, 34–38).

Tässä kohtaa on syytä huomata, että Ricoeur ja de Saussure tarkastelevat kieltä hie-man eri näkökumista. De Saussure tuo esiin kielitieteen osana sosiologiaa (1959, 26). Kieleen liittyy vahvasti sosiaalinen aspekti, joka muuttaa kieltä jatkuvasti (emt. 78). Hänen tekstistään ei tule vaikutelmaa vahvasta kahtiajaosta *langueen* ja *paroleen*, vaikka tämä jako toki tuleekin ilmi. *Langue* yhteisöllisenä koodina ja *parole* yksilöllisenä tapana viestiä ovat kielen eri puolia, eivät toistensa vastakohtia (ks. de Saussure 1959, 6–17). Ricoeur tarvitsee jakoa *langueen* ja *paroleen* määritelläkseen diskurssia.

Ricoeurin mukaan diskurssi on kielen tapahtuma, jossa joka kerta ainutlaatuiset diskurssin aktit aktualisoivat koodin. Vaikka diskurssi on hetkellinen ja häviävä, se säilyttää oman identiteettinsä. Sen voi sanoa uudestaan samana tai toisin sanoin, se voidaan kääntää kielestä toiseen tai sanoa eri kielillä. Diskurssissa korostuu tapahtuman ja merkityksen suhde. Diskurssissa toteutuu viesti, joka on yksilöllinen, ajallinen ja intentionaalinen sekä koodi, joka on kollektiivinen. Diskurssi on aina osoitettu jollekin. Diskurssissa puhuja ja kuulija muodostavat parin, jolloin kieli muuttuu kommunikatioksi. Kysyminen ja vastaaminen pitävät yllä puhumisen liikettä ja dynamiikkaa, jolloin jokainen lause odottaa jotakin takaisin. Myös itsensä kanssa voi keskustella. (Ricoeur 2000, 35–42.)

Ricoeur ei kehitellyt ajatuksiaan tyhjästä. Jo Schleiermacher oli kiinnostunut ”varsinaisesta keskustelusta”, jolle Jürgen Habermas (1968; 1981) jälkikäteen antoi nimityksen diskurssi. Myös Schleiermacher vastusti kielen yksipuolista lähestymistapaa. Tästä syystä hän jakoikin tulkinnan kahteen tyyppiin: grammaattiseen ja psykologiseen tul-

kintaan. Tämä vastaa varsin pitkälle Ricoeurin kielen kaksiulotteista lähestymistapaa. (Kusch 1986, 26–40.)

Mitä kielen ymmärtäminen diskurssina voi tarkoittaa tässä tutkimuksessa? Uskon, että haastatteluaineistoon perustuvassa tutkimuksessa tutkijan on hyvä selvittää käsitöksensä kielen olemuksesta. Koen Ricoeurin esittämän kaksiulotteisen lähestymistavan mielekkääksi perustaksi omalle ajattelulleni kielestä. Aineiston ”mieli” ei ole jäljitettävissä yksittäisiin toistuviin sanoihin, koodiin, vaan merkityksiin, jotka hahmottuvat lauseista ja niistä muodostuvista suuremmista kokonaisuuksista (ks. myös Kaikkonen 1999, 432–433).

2.3.2 Dialogi

Dialogi on tapahtuma, joka yhdistää kaksi tapahtumaa: puhumisen ja kuulemisen. Yksinkertaistettuna dialogi on kysymysten ja vastausten vaihtoa vastavuoroisessa suhteessa. Intentioiden on oltava vastavuoroisia dialogin saavuttamiseksi. Voidaan todeta, että dialogissa diskurssin sanoma, merkitys ja intentio tulevat merkityksellisesti kommunikoiduiksi. (Emt. 44–46.)

Tämä näennäisen yksinkertainen tapahtuma sisältää useita tapahtumia. Dialogin tapahtumat puhujan näkökulmasta voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen:

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

(Ricoeur 2000, 39–48.)

Kieli on prosessi, jossa yksityisestä kokemuksesta tulee julkinen. Kieli on ulkoistamista, joka mahdollistaa kommunikoimisen. Yhden ihmisen kokemaa ei voida koskaan siirtää suoraan toiselle. Tätä Ricoeur nimittää fundamentaaliseksi yksinäisyydeksi. Dialogin kautta voidaan rikkoa tätä yksinäisyyttä mutta ei koskaan täysin. Kokemus koettuna pysyy yksityisenä, mutta sen merkitys ”mieli” tulee julkiseksi. (Ricoeur 2000, 44–49.)

Ricoeurin käsitys dialogista on tiiviisti sidoksissa kieleen. Kieli on kuin silta yhteiseen ymmärrykseen, mutta se sisältää myös monia haasteita. Kokemuksen ja kielen suhde on monimutkainen, koska kokemuksia voi olla vaikea tai joskus lähes mahdo-

tonta saattaa kielelliseen muotoon. Kaikille kokemuksille ei ole sanoja. (Van Manen 2011.) Gadamer (2005, 90) toteaaakin ihmisten kohtaamisen tapahtuvan kielellisessä tilassa, mikä tekee myös mahdolliset ongelmat kielen ongelmiksi.

Tässä tutkimuksessa dialogi on ihmisten välistä, ensisijaisesti kielellistä kohtaa- mista (esim. Wink 2007, 67) ja valta-asetelmista vapaata vuoropuhelua (Freire 2005, 96–97), jonka tavoitteena on pyrkiä synnyttämään yhteistä ymmärrystä asioista (Saari 2009, 68). Dialogi on kuitenkin aina sidoksissa tilanteeseen ja sen osapuolten lähtökoh- tiin (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 321–322).

Ymmärrän dialogin vuorovaikutuksellisenä ihannetilana, jonka tavoittelu haastat- telutilanteissa on tutkimukseni onnistumisen kannalta keskeinen lähtökohta. Haluan ymmärtää haastateltaviani ja heidän kokemuksiaan, mutta yhtäläillä myös haastatel- tavillani on halu tulla ymmärretyiksi. Kerronta on vastavuoroista, jossa tutkijalla on oma tärkeä tehtävänsä. Vaikka tarinankerronnan lähtöasetelmat (esitely tarkemmin luvussa 3.2.2) luovat tiettyjä oletuksia tutkijan ja haastateltavien asemasta, olen kaikessa toiminnassani pyrkinyt siihen, että aito kohtaaminen olisi mahdollista. Hyväksyn myös dialogiin liittyvät haasteet ja yhteisen ymmärryksen rajoitukset: toisen kokemus ei muutu omakseni, vaikka dialogi hetkittäin saavutettaisiinkin.

2.3.3 Ymmärtäminen, selittäminen ja tulkinta

Tulkinnan olemusta Ricoeur (2000) lähestyy ymmärtämisen ja selittämisen kautta, jot- ka pyrkivät vuorovaikutuksessa sekoittumaan toisiinsa. Selittäminen on tapahtuman ulkoistamista, missä lausuman analyttinen rakenne on tärkeä. Selittäminen on perin- teisesti liitetty esimerkiksi luonnonilmiöiden kuvailuun. Ymmärtäminen puolestaan on ”diskurssin intentionaalista ykseyttä” eli selittäjän intentioiden etsintää ja jakamis- ta. Selittäminen ja ymmärtäminen muodostavat toisiaan tukevan vastavuoroisen prosessin, jonka kaikissa vaiheissa tulkinta on läsnä. Ricoeurin mielestä tulkinta-termiä voidaan soveltaa koko selittämistä ja ymmärtämistä ohjaavaan prosessiin, ei pelkästään tiettyyn ymmärtämisen muotoon. (Ricoeur 2000, 116–118.)

Dilthey pelkisti luonnontieteiden ja ihmistieteiden eron selittämisen ja ymmärtä- misen kautta. Hänen mukaansa luonnontieteissä ilmiöitä pyritään selittämään, ihmis- tieteissä ymmärtämään. Dilthey liitti ymmärtämisen ja selittämisen käsitteet havain- nollistamaan luonnontieteiden ja ihmistieteiden erilaista luonnetta. (Siljander 2002, 66–69.) Ricoeur näyttää ymmärtävän käsitteet samalla tapaa, mutta asiayhteys on toi- nen. Ymmärtäminen ja selittäminen ovat osana tulkintaprosessia mahdollistamassa dialogin toteutumisen, mutta eivät päämääriä itsessään. Ymmärtäminen ja selittämi- nen saavat siis erilaisia merkityksiä asiayhteydestä riippuen.

Ricoeur haluaa irti romanttisesta hermeneutiikasta, jota hänen mukaansa mm. Schleiermacherin ja Diltheyn ajatukset osittain edustavat. Romanttinen hermeneutiikka pyrkii samaistamaan tulkinnan ja ymmärtämisen. Tällöin ymmärtäminen on sitä, että vastaanottaja ymmärtää alkuperäisessä tilanteessa alkuperäisen intention. Tämän samaistuksen vaarana on hermeneutiikan sävyttyminen psykologisoinnilla. Ricoeur haluaa eroon tästä psykologisoinnista ja ennako-odotuksista, joiden vaarana on tilanne, jossa tutkija ”ymmärtää tekijää paremmin kuin tämä ymmärtää itseään” (Ricoeur 2000, 53). Tässä yhteydessä Ricoeur ilmeisimmin viittaa Schleiermacherin paremminymmärtämiseen. Schleiermacherin mukaan hyvällä tulkinnalla voidaan saattaa tietoiseksi paljon sellaista, mistä kirjoittaja tai puhuja ei itse ole tietoinen (Kusch 1986, 31–32.) Toisaalta Schleiermacherin ja Ricoeurin ajatukset ovat myös lähellä toisiaan. Myös Ricoeurin kuvaama todellinen dialogi johtaa paremmin ymmärtämiseen.

Kuten jo edellisessä luvussa mainitsin, tässä tutkimuksessa dialogilla on onnistumisen kannalta tärkeä merkitys. Koko tutkimus perustuu dialogeihin tutkijan ja haastateltavien välillä. Matka haastatteluiden dialogeista lopulliseen kirjalliseen muotoon ja tavoiteltuun dialogiin tekstin ja lukijan välillä on pitkä ja sisältää monia tulkinnan vaiheita. Kuitenkin alkuperäisen dialogin henki ja merkitys tulisi välittyä lukijalle.

Ricoeur ei siis tarjoile tarkkaa määritelmää tulkinnalle, vaikka hän itse sen roolia korostaakin. Ricoeurin kirjoituksiin perustuen ymmärrän tulkinnan tässä työssä onnistuneessa dialogissa toteutuvana ja ohjaavana ilmiönä, joka liittyy yksilön havaintomaailman yleisempään kontekstiin. Tulkinnan toteutuminen näyttää edellyttävän dialogissa yhteisen tilan ja kokemuksen jakamisen saavuttamista. Onnistuneella dialogilla tarkoitan juuri tätä saavuttamista (ks. Kaikkonen 2005, 252–253).

2.4 Diskurssi, dialogi ja tarina

Miten diskurssi ja dialogi oikein liittyvät tarinoihin? Tutkimukseni oman päiväkirjani ulkopuolinen aineisto koostuu nuorten opettajien tarinoista, käytännössä nauhoitetuista dialogeista. Dialogit puolestaan koostuvat diskursseista. Tarinan kertoja, nuori opettaja, on haastattelutilanteessa osoittanut diskurssinsa haastattelijalle. Dialogissa tämän diskurssin intentio, sanoma ja merkitys tulevat kommunikoiduksi ja vastavuoroinen liike ohjaa taas dialogia eteenpäin. (Ks. Ricoeur 2000, 35–46.) Olen nauhoittanut puhutut dialogit, mutta toki ihan kaikkea kommunikaatiota ei saa tallennettua nauhalle. Esimerkiksi ilmeet ja eleet jäävät tallentumatta, tosin ne ohjaavat tulkintoja, jotka vaikuttavat osaltaan dialogin kulkuun. Näin puheen ulkoiset seikat ovat lopulta kuitenkin myös nauhalla mukana.

Haastattelutilanteessa dialogia ohjaa haastateltavieni intentio kertoa, millainen nuoren opettajan maailma on. Tutkijaa ohjaa halu kuulla. Norrick (2000, 1–2) toteaa-kin keskustelijasta tulevan tarinankertojan silloin, kun keskustelukumppaneista tulee kuuntelijoita (myös Bruner 2002, 17). Haastattelutilanteen lainalaisuudet (ks. esim. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23) ohjaavat dialogin toteutumista, ja dialogi alkaa näyttäytyä tarinoina.

Kirjallisuustieteissä tutkijat haluavat erottaa tarinan ja kertomuksen toisistaan. Tässä yhteydessä tarina tarkoittaa tapahtumien kulkua tai juonta. Tarina kertoo mitä tapahtui. Kertomus välittää tarinan lisäksi lukijalleen tai kuulijalleen kertojansa sisäistä maailmaa, ajankuvaa ja jälkiä ympäristöstä. Samasta tarinasta voi olla erilaisia versioita, kertomuksia. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–191; Heikkinen 2001, 116.) Narratiivisten käsitteiden käyttö ei ole vakiintunutta (esim. Conle 2003; Hatch & Wisniewski 1995; Polkinghorne 1995, 5; Kujala 2007, 25; Syrjälä 2001, 212–214). Esimerkiksi Kujala (2007) puhuu opettajien kertomuksista ja määrittelee tutkimuksensa kerronnalliseksi. Myös Ricoeurin (2000) suomennetussa kirjassa käytetään ilmaisua kertomus. Kuitenkin paljon narratiivisesta tutkimuksesta ja opettajien kokemuksista kirjoittaneet Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä puhuvat opettajien tarinoista (esim. Heikkinen & Syrjälä 2002). H. Heikkinen toteaa artikkelissaan (2001, 116) käyttävänsä ”narratiivia, kertomusta ja tarinaa väljästi toistensa synonyymeina”.

En halua erottaa haastateltavieni kertomasta tarinaa ja kertomusta, vaan käytän käsitettä tarina. Jako tarinaan ja kertomukseen tuntuisi aineistoani ajatellen teennäiseltä ja tarpeettomalta. Kysymys on enemmänkin tarinankerronnasta kuin tarinasta tai kertomuksesta. Tässä yhteydessä on luontevaa määritellä tarina tarinankerronnan (storytelling) lähtökohdista (esim. Norrick 2000). Määrittelyn apuna olen käyttänyt myös Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 189–191) ja Polkinghornen (1995, 6–8) käsityksiä narratiivin, tarinan ja kertomuksen olemuksesta.

Tässä tutkimuksessa tarina ymmärretään menneiden tapahtumien kuvauksena, joka

- 1) on suunnattu vastaanottajalle
- 2) on kertojalleen merkityksellinen
- 3) noudattaa tiettyä esitystapaa ja järjestystä (juoni), mutta voi olla muodoltaan moninainen
- 4) on sidoksissa kerrontatilanteeseen ja voi muuttua vuorovaikutuksessa,
- 5) sisältää kuvausta maailman kokemisesta ja muutoksesta selityksineen.

Kun ihminen kertoo elämästään, hän kertoo tarinoita. Tarinoihin tallentuu koko men-nyt elämä ja tarinoiden muodossa menneet kokemukset voidaan jakaa toisten kanssa. Tarinat matkivat elämää, elämä tarinoita. On luonnollista, että tarinat muuttuvat, sillä

onhan kertoja samaan aikaan sekä tarinan keskushenkilö että tapahtumien kuvaaja. (Bruner 2004, 691–693.) Tarinat sisältävät henkilökohtaisen tiedon lisäksi faktatietoa, historiallista ja emotionaalista tietoa (Beattie 1995, 43). Tarinat auttavat ymmärtämään ja ilmaisemaan itseämme ja kokemuksiamme sekä antamaan kokemuksillemme merkityksiä (emt. 41).

Toisen tarinaa kuunnellessamme tai lukiessamme kohtaamme myös itsemme ja oman tarinamme (Syrjälä 2001; Heikkinen, Andem & Vainio 2002). Tarinat avaavat mielikuvituksellemme mahdollisuuksia, joilla on vaikutusta myös tulevaisuuteen. Tarinoihin sisältyy mahdollisuuksia, toivoa ja kykyä hahmottaa sosiaalista maailmaamme. (Conle 2003, 4.) Tarinamme eivät myöskään koskaan voi olla ”vain meidän”. Tarinamme ovat syntyneet vuorovaikutuksessa toisiimme, kieleen ja kulttuuriin, joten ne sisältävät henkilökohtaisten merkitysten lisäksi paljon jälkiä ympäristöstämme. Tarina on kertojansa oma, mutta se on aina kerrottu sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Freeman 2001, 287; Bruner 2002; 2004; Kujala 2007, 34; Ropo 2009, 143).

2.5 Tulkinnan kehät

Keskeinen yleisesti hermeneutiikkaan liittyvä termi on hermeneuttinen kehä. Sillä kuvataan jatkuvasti syventyvää tulkintaprosessia, joka etenee kohteen kanssa vastavuoroisesti. Tällaista tulkintatapahtumaa voi kuvata spiraalimaisella kuviolla. Hermeneuttisen kehän toteutumisen voi nähdä arkielämässä spontaaniin tulkintaan liittyvänä vastavuoroisena ilmiönä. Hermeneuttisuus on tässä muodossa osa inhimilliseen olemassaoloon aidosti kuuluvaa kasvu- ja kehitysprosessia. Tutkimuksessa tätä luontaista tulkinnan potentiaalia käytetään järjestelmällisesti hyväksi. Järjestelmällisyys on tarpeen, koska myös väärinymmärrys voi kasautua. Hallittu hermeneuttisen kehän toteutuminen tutkimuksessa voi tuottaa arvokasta tietoa ja ymmärrystä kohdeilmioistään. (Rauhala 2005, 125–126.)

Hermeneuttinen kehä voidaan jäljittää jo Schleiermacherin ajatuksiin tulkinnan kokonaisvaltaisuuden välttämättömyydestä. Yksittäinen on ymmärrettävä vain sitä käsittävän yleisen kautta ja päinvastoin. Tämä ajatus on peräisin jo antiikin retoriikasta (Gadamer 2005, 29). Kehästrukturi on löydettävissä yhä uudelleen eri asioihin ja niiden konteksteihin liittyen. Ymmärtäminen on loputon tehtävä, eikä kehä tule koskaan valmiiksi. (Kusch 1986, 39; Gadamer 2005, 29–30; myös Ricoeur 2005, 140–141.) Hermeneuttisen tutkimuksen alku ja loppu eivät voi kohdata sulkeutuvana ympyränä. Tutkimusprosessi muuttaa tutkijaa ja hänen käsityksiään kohteestaan (Varto 1992, 69; myös Kaikkonen 1999, 431). Tutkijalla on tutkimuksen lopulla paljon enemmän ym-

märrystä itsestään ja kohteestaan kuin tutkimuksen alussa. (Hankamäki 2003, 163–165.)

Objektiivisuus kietoutuu siis oleellisesti hermeneuttisen kehän problematiikkaan. Hermeneutiikassa objektiivisuus ei tarkoita samaa kuin luonnontieteissä. Schleiermacherin ja Diltheyn edustama konservatiivinen hermeneutiikka (ts. romanttinen hermeneutiikka, ks. Ricoeur 2000, 53; ts. ymmärtävä hermeneutiikka, ks. Siljander 1988, 181) löytää objektiivisuuden alkuperäiseen kokemukseen ja kontekstiin syventymällä. Objektiivisuus näyttäytyy tulkinnassa, joka ei kuitenkaan ole koskaan lopullinen ja valmis. Tulkintaa on mahdollista aina syventää. Tulkinnassa on kuitenkin noudatettava suunnitelmallisuutta ja järjestelmällisyyttä, jotta tulkitsijan omat ennako-oletukset ja tunteet eivät ohjaa prosessia (Puolimatka 1999, 164–166). Hermeneutiikassa objektiivisuus on toiminnallista. Tutkijan on tiedostettava ja määriteltävä omat lähtökohtansa, asenteensa ja intentionsa sekä tulkintaprosessi, jotta objektiivinen tulkinta mahdollistuisi. Jatkuva kyseenalaistaminen onkin hermeneutiikan keskeinen idea (Gadamer 2003, 269).

Gadamer korostaa, ettei tutkijan ja tutkittavan välinen ymmärtäminen tarkoita tulkitsijan ja tutkittavan ”sielujen yhteyttä”, vaan osallisuutta yhteiseen merkitykseen. Tutkijan on tehtävä tietoisia ja harkittuja ratkaisuja, jotta ei johtaisi itseänsä harhaan tulkintaprosessissa. (Gadamer 2005, 30–33.) Hankamäen mukaan Gadamer tai muutenkaan hermeneutit eivät ole vastanneet suoraan hermeneuttisen kehän luotettavuuden ongelmaan. Mikä varmistaa, ettei tulkitseminen etene systemaattisesti väärään suuntaan? (Hankamäki 2003, 171.) Hermeneuttisen filosofian tulee pysyä avoimena erilaisille tulkinnoille ja näkökulmille, sekä olla valmis uusiutumaan (esim. Hankamäki 2003, 117; Kusch 1986, 228). Ei liene hermeneuttisen lähtökohdan mukaista, tai ylipäätään mahdollista, määritellä tiukkoja ehtoja ”oikein” tulkitsemiselle. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki tulkinta olisi yhtä ”oikeaa” tai ”onnistunutta”.

Hermeneuttista kehää voi siis tarkastella useasta näkökulmasta: yksittäisen ja yleisen suhteena, tiedon hankintaan liittyvänä prosessina, sekä tulkitsijan ymmärryksen kasvuna itsensä ja tutkittavan suhteen. Hermeneuttisen kehän toteutuessa kaikki näkökulmat ovat läsnä.

2.6 Hermeneuttinen perusasenne tässä tutkimuksessa

Millaiselle tielle olen lähtenyt valittuani hermeneutiikan tutkimukseni selkänäojaksi? Kirjallisuuden valossa hermeneutiikasta piirtyy kuva hyvin laajasta filosofisesta perinteestä, jonka pariin tutkija voisi uppoutua vaikka vuosikymmeniksi. Hermeneutiikan esittelyssä olen pitäytynyt vain omaan tutkimukseeni tiukasti liittyvään ainekseen,

vaikka laaja esittely tekisikin aiheelle paremmin oikeutta. Hermeneutiikkaan perehtyessäni erityisesti suuren vaikutuksen tekivät Rauhalan (2005) ja Ricoeurin (2000) ajatukset. Näihin lähteisiin nojautuen olen valinnut joitakin työtäni ohjaavia periaatteita, joita ovat:

Käsitys tutkimuksen tavoitteesta

Tässä tutkimuksessa tavoittelen nuorten musiikinopettajien työtodellisuuden ja sen ulottuvuuksien ymmärtämistä. Rauhalan (2005, 145) mukaan hermeneuttisessa kulttuurin tutkimisessä ilmiöiden monipuolinen ymmärtäminen on riittävä tavoite tutkimukselle.

En tavoittele tutkimuksellani yleistettävyyttä vaan ymmärrystä, lisävalaisua tutkimuskohteesta. Toivon saavuttamani tiedon olevan monilla tavoin hyödyllistä. Koen tutkimusprosessin auttaneen omaa ammatillista kehittymistäni ja haastateltavieni kokeneen iloa ja lohtua tarinansa jakamisesta. Näiden henkilökohtaisten merkitysten lisäksi uskon tutkimukseni antavan ajattelemisen aihetta myös nuorten opettajien kehityspoluista kiinnostuneelle lukijalle.

Hermeneuttinen kehä tutkijan työkaluna

Hermeneuttisen kehän toteuttaminen tutkimuksessa on parhaimmillaan palkitsevaa, mutta sisältää tiettyjä haasteita. Koska tutkija ja hänen maailmankuvansa on hermeneuttisen kehän toinen osapuoli (Rauhala 2005, 175), on jatkuva itsereflektio tutkijalle välttämättömyys. Hermeneuttista kehää toteuttavassa tutkimuksessa kohteesta saatava tieto muuttaa joka vaiheessa myös tutkijan maailmankuvaa, ja tämän prosessin myötä myös tutkiva systeemi muuttuu koko tutkimuksen ajan. Hermeneuttisen käsityksen mukaan tutkija ei voi päästä eroon tutkimukseensa vaikuttavista ennakkoluuloistaan ja asenteistaan, mutta nämä ovat kuitenkin välttämättömiä tulkintaprosessin käynnistymiselle (Moilanen & Rähä 2001, 50). Tulkinta muuntuu ja kehittyy matkan varrella.

Käsitys tutkimuksella saadusta tiedosta

Hermeneuttisella tutkimuksella hankittu tieto ja totuus ovat kietoutuneita aikaan. Tutkijan on mahdollista saada vain toistaiseksi pätevää tietoa kohteestaan. Lisäksi on hyvä tiedostaa, että tulkinnallisista menetelmistä hankittu tieto on tulkintaa kohteestaan. Ricoeurin (2000, 44) mukaanhan kokemus pysyy yksityisenä, vaikka sen mieli tuleekin julki. On siis mahdotonta selvittää kokemusten pysyvä totuus. Rauhalan mukaan tähän asetelmaan liittyy skeptismin vaara. Tutkija voi aliarvioida saavuttamaansa tulkinnallista tietoa ja sen soveltamismahdollisuuksia. Tutkijan tulisikin hyväksyä herme-

neuttisen tiedon tietty vajavaisuus, mutta nähdä tämän tiedon merkitys inhimillisen tietämistarpeen ja sovellusmahdollisuuksien näkökulmista. (Rauhala 2005, 174.)

Käsitys tutkijan roolista

Elän vahvasti samassa maailmassa haastateltavieni kanssa. Olemme kaikki nuoria musiikinopettajia, opiskelukavereita ja samaan aikaan olleet toimimassa ja kasvamassa opettajiksi. Tämän lisäksi edustamme kaikki naissukupuolta, mikä on tietenkin mukana todellisuudessamme. Jos olisin miestutkija ja tutkittavana olisi kaksi naista, olisi tutkimukseni lähtökohdiltaan erilainen. Tarinamme siis kohtaavat monin tavoin ja se näkyy tutkimuksessani. Hyväksyn tämän lähtökohdan ja tavoittelen toiminnallista objektiivisuutta (ks. Gadamer 2003, 269) pyrkimällä kaikessa toiminnassani läpinäkyvyyteen. Yritän kirjoittaa mahdollisimman selkeästi auki tutkimuksen valintoihin ja kulkuun vaikuttavia tekijöitä sekä tuoda esiin omia lähtökohtiani ja tarinaani. Tämä yhteinen ymmärrys lienee jopa tutkimusmetodologisesti vahvuus.

3 Kohti yhteistä tarinaa Narratiivinen aineisto ja analyysi

Kinnostukseni nuorten opettajien tarinoihin johti minut lähes automaattisesti narratiivisen tutkimuksen pariin. Alussahan minulla oli selkeä käsitys vain siitä, miten ja millaisia nuorten opettajien tarinoita haluan saada talteen (ks. luku 1.1). Tämän lähtökohdan ympärille aloin rakentaa kokonaisuutta, joka on muuntunut monella tavoin vuosien varrella. Ymmämys tutkimuksestani yhteisenä tarinana on hahmottunut vähitellen, aivan kuten yhteinen tarinakin.

Edellisessä luvussa luotsasin tutkimustani läpi hermeneutikan laajan tradition. Haasteena oli löytää juuri tälle tutkimukselle keskeisimmät näkökulmat ja tarttua niihin. Narratiivisuus tarjoaa lisää samantyyppisiä haasteita. Jos tarinan määrittely (ks. luku 2.4) monien termien viidakkossa vaati päättävyyttä ja itseluottamusta, on narratiivisuuden määrittely vähintään yhtä haastavaa. Lähdän liikkeelle tutkimukseni omista lähtökohdista ja ääriäroista, siitä, mitä narratiivisuus on, ja miten se toteutuu juuri tässä tutkimuksessa.

Narratiivinen tutkimus on tarinoihin liittyvää tutkimusta (esim. Pokinghorne 2007, 471), joka on viime vuosina saanut yhä uusia tapoja ja muotoja (Spector-Mercel 2011). Narratiivisuus ei ole tarkasti määriteltävissä oleva metodi tai ilmiö vaan moninainen lähestymistapa, jossa tarinallisuus voi toteutua tiedonprosessina, tarinoista koostuvana aineistona, analyysitapana tai arkielämässä elävänä ilmiönä. (Heikkinen 2002a; Heikkinen 2002b, 15.)

Tässä luvussa käsitelen tutkimukseni näkökulmasta keskeisimpiä narratiivisuuden puolia eli narratiivista käsitystä tiedosta, *yhdessä tuotettua tarinaa*, narratiivista aineistoa ja sen analyysiä, sekä narratiivisesti rakentuvaa identiteettiä.

3.1 Narratiivinen tieto ja totuus

Bruner (1986; 2004) jakaa tiedon kahteen luokkaan: paradigmattiseen ja narratiiviseen. Paradigmattinen tieto on ”oikeaa tieteellistä tietoa”, joka perustuu empiirisesti koeteltuihin hypoteeseihin, syy-seuraus suhteisiin ja yleistettävyyteen. Narratiivinen tiedonkäsitys perustuu konstruktivistiselle näkemykselle (esim. Metsämuuronen 2006, 86–87), jossa ihminen rakentaa todellisuuttaan tarinoiden välityksellä. Lähes poikkeuksetta kaikissa käyttämissäni narratiivisuuteen liittyvissä lähteissä mainitaan

narratiivinen, elämäkerrallinen tai narratiivis-elämäkerrallinen käänne, joka viittaa 1980-luvulla alkaneeseen narratiivisten käsitteiden ja tutkimusotteen esiinmarssiin sosiaalitieteissä (*social science*), ja myös kasvatustieteessä. Tämä käänne nähdään liittyvän juuri konstruktivismiin vahvistumiseen tietoteoreettisena paradigmana (esim. Georgakopoulou 2010; Polkinghorne 2007; Tuval-Mashiach & Zilber 1998; Elbaz-Luwisch 1997; Heikkinen 2002b; Syrjälä 2001).

Narratiivinen maailmamme koostuu pienistä jatkuvassa liikkeessä olevista tarinoista. Koska tarinat ovat aikasidonaisia ja jatkuvasti muuttuvia, myös narratiivinen totuus on henkilökohtaista, ei universaalia (Bruner 1996, 2002; Moilanen 2002, 94; Heikkinen 2002b, 14). Kokemukset ja niistä kerrotut tarinat muovaavat toisiaan, ja kerrotusta tarinasta syntyy uusi tarina. Tarinat eivät siis elä omaa elämäänsä suljetussa maailmassaan, vaan ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa ja rakentamassa todellisuuttamme. (Bruner 2004, 691–692; Heikkinen & Huttunen 2002, 174; Heikkinen 2001, 119–121; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005.) Narratiivisella tutkimuksella tavoiteltu tieto on luonteeltaan paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista, mikä tekee siitä myös moniin laadullisiin tutkimusmenetelmiin nähden erityisen lähestymistavan (Heikkinen 2002b, 18). Narratiivisen tutkimuksen maailmassa arvovapaan, puhtaan tiedon olemassaolo on mahdotonta. Narratiivinen tutkimus ei edes pyri yleistettävään tai objektiiviseen tietoon. (Heikkinen 2002a, 187–189; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 1–3.)

Narratiivisen tieto ja totuus liittyvät kiinteästi narratiivien olemukseen, jota Bruner (1991) kuvaa artikkelissaan yhdeksän piirteen avulla. Näihin piirteisiin tiivistyy myös oma käsitykseni tarinoista ja tarinoita tutkimalla saavutettavan tiedon olemuksesta.

1) *Narratiivinen diakronisuus (narrative diachronicity)*

Narratiivissa kronologinen aika muuttuu inhimilliseksi (”human time”), mikä mahdollistaa vapaan ajassa liikkumisen narratiivin sisällä. Tarinoissa tapahtumat järjestyvät ajallisesti, mutta omien ehtojensa mukaisesti.

2) *Erityisyys (particularity)*

Narratiivit edustavat yleensä jotakin geneeristä tarinatyyppiä. Narratiivin erityisyys perustuu näiden tarinallisten kehysten ja niistä poikkeamisien jännitteelle. Narratiivi sulautuu osin kehukseensä, mutta on samaan aikaan myös ainutkertainen.

3) *Intentionaalisuus (intentional state entailment)*

Narratiivit jäsenyvät kertojansa intentioiden ympärille. Näin ollen syy-seuraussuhteet eivät ole suoraan todennettavissa, vaan tarinan ymmärtäminen vaatii intentioiden tulkintaa.

- 4) *Hermeneuttinen yhdisteltävyys (hermeneutic composability)*
Se, mitä on ilmaistu, on eri asia kuin se, mitä sillä tarkoitetaan. Narratiivin ymmärtäminen vaatii tulkintaa, jossa osia ja kokonaisuutta suhteutetaan toisiinsa.
- 5) *Kanonisuus ja sen rikkominen (canonicity and breach)*
Narratiivi sisältää väistämättä erilaisia kerronnallisia kaanoneita, ”käsikirjoituksia”, mutta vasta niitä rikkomalla voi syntyä narratiivi, kertomisen arvoinen tarina.
- 6) *Viittaavuus (referentiality)*
Narratiivin hyväksyttävyyys ei ole riippuvainen sen täsmällisistä viittauksista todellisuuteen. Narratiivinen tieto ja totuus ovat sidoksissa tarinan muodostaman sisäisen maailman uskottavuuteen. Kerronnalliset konventiot rakentavat osaltaan tätä uskottavuutta ja suuntaavat huomion tarinan kannalta keskeisiin asioihin. Tarinat maailmoineen altistavat meidät yhä uusille tavoille ajatella ja tietää.
- 7) *Normatiivisuus (normativeness)*
Koska kanonisuus ja sen rikkominen ovat keskeinen osa narratiivin olemusta, on narratiivi myös normatiivinen. Normit ovat sidoksissa jatkuvasti muuttuviin historiallisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin todellisuuksiin.
- 8) *Kontekstin huomioitavuus ja neuvoteltavuus (context sensitivity and negotiability)*
Narratiivi liittyy aina omaan syntykontekstiinsä ja kertojansa intentioihin, joita arvioimme taustatietojemme perusteella. Narratiivien avulla voidaan ”neuvotella” yhteistä todellisuutta: erilaiset versiot eivät kumoa toisiaan, vaan parhaimmillaan lomittuvat toisiinsa, ja rikastuttavat näin yhteistä ymmärrystä.
- 9) *Narratiivinen kertymä (narrative accrual)*
Sosiaalinen maailmamme kerryttää tarinoitamme, jotka ovat aina osin yhteisiä, osin omiamme. Tarinamme ovat sidoksissa todellisuuteen, jossa elämme.
(Bruner 1991.)

Narratiivinen tutkimus on vakiinnuttanut paikkansa kasvatustieteen ja opettajatutkimuksen parissa, koska sen avulla pystytään tekemään näkyväksi se, kuinka ihmiset kokevat maailmaa ja tutkimaan sitä. Kasvatuksen voi ajatella yksilöllisistä ja yhteisöllisistä tarinoista koostuvana rakennelmana, jossa opettajat ja oppilaat ovat tarinankertojia ja hahmoja omissa ja toistensa tarinoissa. (Connelly & Clandinin 1990, 2; Polkinghorne 2007; Conle 2003.) Tarinoiden tutkimisen myötä opettajuuden monikerroksellisuutta voidaan saada näkyville (esim. Viskari & Vuorikoski 2003, 57–59; Syrjälä 2001, 208–212; Elbaz-Luwisch 1997). Narratiivinen tiedonkäsitys antaa mahdollisuuden keskittyä opettajien yksilöllisiin tarinoihin ja löytää tutkimuskohteelle tyypillistä monitasoista, syvällistä ja tulkinnallista tietoa.

3.2 Tutkimusaineistojen hankkiminen

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

Veera

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

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

Lyyli

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

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

Lyylin ollessa kahdeksannella luokalla kouluun tuli nuori vastavalmistunut musiikinopettaja. Opetus oli ”monipuolista ja hyvää” ja sama opettaja opetti Lyyliä myös lukiossa. Tältä opettajalta Lyyli sai kannustusta ja tietoa musiikinopettajan opinnoista ja vähitellen päätös opiskelupaikan suhteen syntyi. Lyyli päätti opiskella musiikinopettajaksi eikä edes hakenut muualle. Hän ei missään vaiheessa harkinnut solistista uraa.

Minä

Innoituin harmonikan soittamisesta äidin esimerkin innoittamana. Sittemmin menin kouluun ja kävin yksityisellä opettajalla soittotunneilla. Musiikkiopistossa aloitin 8-vuotiaana. Pienessä kyläkoulussa sain soittaa kaikissa juhlissa. Koulun musiikinopetus oli aika yksipuolista, mutta me lauloimme paljon. Osallistuin äidin työn takia, tai oikeastaan ansiosta, paljon erilaisiin kulttuuritilaisuuksiin. Teatteria, musiikki, nunoiltaa. Mitä vain.

Yläasteen aikana soitonopettaja vaihtui ja soittaminen sai ihan uuden ulottuvuuden. Se ei ollut enää nuottien toistamista ja tekniikkaa, vaan musiikki alkoi jotenkin puhutella syvemmin. Soittamisesta tuli ilmaisua ja uusi opettaja rohkaisi siihen eniten omalla esimerkillään. Klassisen puolen lisäksi harrastin myös kevyttä musiikkia ja aloitin laulutunnit. Illat kuuluivat erilaisissa harjoituksissa ja teoriatunneilla. Lukion jälkeen halusin opiskelupaikkaan, jossa voisin jatkaa tätä musiikintäyteistä elämää ja viedä omia intressejäni eteenpäin. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma näytti eniten siltä, mitä halusin tehdä muutamia seuraavat vuodet. En hakenut muualle. En lähtenyt opiskelemaan tiettyä unelma-ammattia, vaan lähinnä mielessä oli muutama musiikintäyteinen opiskeluvuosi samanhenkisten ihmisten kanssa.

Oma taustani ja tieni musiikinopettajaksi on hyvin samankaltainen kuin Lyyllillä ja Veeralla. Onkin tyypillistä, että musiikinopettajiksi hakeutuvilla on vahva musiikillinen kotitausta ja elämäntapa. Merkityksellinen opettajahahmo on ehkä kannustanut enemmän muusikon kuin opettajan ammattiin. Päätös opiskelupaikan suhteen tehdään varhain, viimeistään lukiossa. (Isbell 2008, 162–164.) Räihän (2010, 91) mielestä opettajaksi opiskeleminen on enemmän ”oman osaamisen jatkamista kuin rohkeata uuden opiskelua”. Näin näyttää olevan myös Lyylin, Veeran ja itseni kohdalla. Opiskelu musiikinopettajaksi on ollut luonteva jatkumo jo pitkään jatkuneelle musiikkiharrastukselle.

3.2.1 Oma ja yhteinen tarina

Narratiivinen tutkimusaineisto on joko kirjallista tai suullista vapaamuotoista kerontaa. Narratiivisen aineiston käsittely edellyttää aina tulkintaa eikä sitä voida esittää numeroina tai tiivistää yksiselitteisesti. (Heikkinen 2002a, 189–190.) Tutkimusaineistona tarinat voidaan jakaa kahteen tyyppiin: Autonomisiin kirjoituksiin (*autonomous writings*), joihin muut eivät ole vaikuttaneet kirjoitushetkellä sekä toisen/toisten kanssa vuorovaikutuksessa syntyneisiin, yhteisiin tarinoihin (*collaborative accounts*). (Thomas 1995, 6–9.) Tutkimusaineistossani pääpaino on haastateltavieni tarinoilla. Päiväkirjamerkintäni ovat lähinnä herättelemässä lukijan ajatuksia sekä kuvaamassa omaa reflektiotani tutkimuksen edetessä. Omat päiväkirjamerkintäni ovat autonomisia kirjoi-

tuksia, kun taas Lyylin ja Veeran tarinat ovat haastattelutilanteissa syntyneitä yhteisiä tarinoita.

Thomasin (1995) tarinoiden jako autonomisiin kirjoituksiin ja yhteisiin tarinoihin liittyy tarinoihin tutkimusaineistona ja selventää olosuhteita, joissa aineistona käytetty tarina on syntynyt. Tieto on oleellista tarinoiden tulkinnan ja analyysin kannalta. Kuitenkin tarinoiden autonomisuus ja yhteisyys näyttäytyvät tutkimukseni edetessä yhä enemmän toisiinsa limittyvinä kuin toistensa vastakohtina. Tarina on samaan aikaan sekä oma että yhteinen, painotus vain vaihtuu näkökulman mukaan.

Kuten jo tarinaa määritellessäni (ks. luku 2.4) totesin, narratiivisuuteen liittyvä käsitteistö ei ole vakiintunutta (esim. Conle 2003, 3; Hatch & Wisniewski 1995; Polkinghorne 1995, 5; Kujala 2007, 25; Syrjälä 2001, 212–214). Käsitteiden yhä kasvavaa moninaisuutta voi pitää jopa narratiivisuuteen liittyvänä ongelmana (Barone 2007, 456). Monin tavoin käytettyjen käsitteiden suomennoksiin liittyy vielä omat lisähaasteensa (ks. Hirvonen 2003; 34). Näistä syistä olen luopunut yrityksistäni löytää tutkimustani täsmällisesti kuvaavia valmiita käsitteitä.

Tutkimukseni on *yhdessä tuotettu tarina*, joka on syntynyt erityisellä tavalla. Olemme haastateltavieni kanssa kulkeneet nuorina opettajina rinnakkain uran ensimmäiset 6–7 vuotta. Tutkimukseni tallentaa tarinoitamme tuolta ajalta. Vaikka kertojia on kolme, on matkamme ollut yhteinen. Tämä tarinoiden yhteisyys on tutkimukseni erityispiirre, joka läpäisee koko tutkimusprosessin, aineiston ja todentuu lopulta tutkimusraportissa. Seuraavassa määrittelen yhdessä tuotetun tarinan olemusta ja toteutumista näistä näkökulmista.

1) Tutkimusprosessi – yhteinen tarina kulissien takana

Löysin tutkimusaiheeni pariin Lyylin ja Veeran kanssa käymieni keskustelujen innoittamana. Halusin tutkia arkielämässä elävää ilmiötä, eli nuorten opettajien maailmaa. Samalla halusin ymmärtää ja työstää myös omaa alkanutta opettajuuttani. Lähtömotiivini olivat siis jokseenkin itsekkäät. Toisaalta myös Lyyli ja Veera halusivat tulla kuulluiksi ja suostuivat mielellään jakamaan tarinansa myös tutkimustarkoituksessa. Meistä kaikista tuntui, että keskusteluissamme olimme jonkin tärkeän ja tutkimuksen arvoisen äärellä. Tarinamme olivat kohdanneet ja tietyllä tapaa yhteisiä jo ennen tutkimusprosessin alkua.

Vaikka olin tutkimukseni alussa epävarma monistakin seikoista, dialogin keskeisyys oli selvää alusta lähtien. Halusin aineistokseni tarinoita, mutta niitäkin tärkeämpää oli saada tarinat kerrotuiksi juuri sellaisessa hengessä ja tunnelmassa, mitä olin Lyylin ja Veeran kanssa kokenut jo aikaisemmin. Koin, että tavoittelemani yhteisyys saavutettiin ensimmäisissä haastattelutilanteissa tutkijan tehtävästäni huolimatta. Tietty aintukertaisuus on helppoa havaita myöhemmin nauhoja kuun-

nellessä. Tarinat tulivat kerrotuiksi tietynlaisina, tietyissä hetkessä, jota ei enää voi myöhemmin tavoittaa samanlaisena.

Lyylin ja Veeran kertomat tarinat alkoivat punoutua omaani ensin haastattelutilanteissa ja myöhemmin litteroidessani nauhoja ja analysoidessani aineistoa. Nämä vaiheet tallentuivat päiväkirjoihini, vaikka se ei itsetarkoitus ollutkaan. En tuolloin edes tiennyt käyttäväni myöhemmin omia päiväkirjojani tutkimustarkoituksiin. Vuosien 2003 ja 2008 välillä pidimme harvakseltaan yhteyttä haastateltavieni kanssa. Kuitenkin tällä yhteydenpidolla oli yhteistä tarinaa tukeva merkitys: tuli tunne, että meillä on jotakin yhteistä menossa. Sama tarinoidemme yhteenkietoutumisen prosessi toistui viisi vuotta myöhemminkin, tosin omin erityispiirtein, joita olen kuvannut lähemmin luvussa 3.2.3. Näin yhteisestä tarinasta syntyi tutkimukseni aineisto, kolmen kertojan tarina.

2) Aineisto – yhteinen oma tarina

Kuten olen jo prologissa kertonut, tutkimukseni aineisto muodostuu kahden nuoren opettajan haastatteleamalla kerätystä tarinoista ja tutkijan omista päiväkirjoista. Tämä on totta, mutta ei kerro koko totuutta. Edellä kuvattu yhteisen tarinan toteutuminen tutkimusprosessissa todentuu aineistossa, jolla on kuitenkin kolme kertojaa: minä, Lyyli ja Veera.

Haastatteleamalla kerätyleille tarinoille on tyypillistä mennyt aikamuoto ja elämäkerrallinen, monologimainen tyyli, jossa haastateltava kertoo ja tutkija kuuntelee. Pienet tarinat taas ovat tyypillisiä arkisessa vuorovaikutuksessa kerrottuja, ”sosiaalisia” tarinoita. Ne sisältävät toki viittauksia menneeseen, mutta päähuomio on tässä hetkessä ja tulevaisuudessa. Siinä, mikä juuri nyt on kertojalleen merkityksellistä ja mitä hän haluaa kyseisessä vuorovaikutustilanteessa kertoa. (Georgakopoulou 2010, 396; Bamberg 2004, 2.) Bambergin (2004, 2) mielestä pienet tarinat ovatkin aidoimpia tarinoita.

Lyylin ja Veeran tarinat sisältävät monenlaista kerrontaa: ammatillista elämäkertaa ja runsaasti pieniä tarinoita. Uskon ammatilliseen elämäkertaan liittyvien tarinoiden olevan, hieman liioiteltuna, jokseenkin samanlaisia haastattelijasta riippumatta. Aineistoni ainutlaatuisuus ja tarinamme yhteisyys rakentuukin erityisesti pienten tarinoiden avulla. Erityisesti nämä tarinat ovat tulleet kerrotuiksi yhteistyössä (ks. Syrjälä 2001, 211).

3) Tutkimusraportti – tarina yhdessä tuotetuista tarinoista

Tutkimusprosessin aikana minä ja tutkittavani jätimme toisiimme jälkiä: tarinamme koskettivat toisiaan ja yhteinen ymmärryksemme rikastui. Yhteinen tarinamme todentuu tutkimusraportissa, jossa erilaiset tarinat rakentuvat yhteiseksi kokonaisuudeksi. Näillä tarkoitan erilaisia tekstejä ja niiden saattamista dialogiin niin, että raportti kuvaa kerrottuja tarinoita ja niiden avaamia näkökulmia ymmärrettävästi ja rikkaasti sekä palvelee tarkoitustaan oppinnyttinä.

Ajatus yhdessä tuotetusta tai yhteisestä tarinasta ei ole narratiivisen tutkimuksen parissa uusi. *Collaborative autobiography* on jo varsin vakiintunut käsite, joka tarkoittaa jollakin tapaa yhdessä työstettyjä elämänkertoja tai tarinoita (Lapadat 2009, 959). Näin syntynyt tarina ei ole kenenkään yksilön oma, vaan yhteinen tuotos. Collaborative autobiography voi olla myös konkreettinen työtapa tai tarinoinnin menetelmä (ks. Lapadat, Black, Clark, Kremm, Karanja, Mieke & Quinlan 2010; Mahoney 2007). Tutkimuksessani yhteisyys toteutuu tähän lähestymistapaan verraten eri näkökulmasta, minkä takia *collaborative autobiography* ei sovi tutkimukseni määrittäjäksi, vaikka joitakin yhteisiä piirteitä niistä onkin löydettävissä.

Samoin käy myös verratessani tutkimustani *memory work* -menetelmään, jonka lähtökohtana on arkipäiväisten kokemusten jakaminen tarinoiden välityksellä yhteisen ymmärryksen ja uuden tiedon luomiseksi. Tutkijan ja tutkittavien roolit kyseenalaitetaan ja murretaan, ja tutkittavista tulee tutkijan ”työkavereita”. *Memory work* viittaa ennen kaikkea konkreettiseen työtapaan: jopa terapeutteja muotoja saavaan kokemusten ja muistojen työstämiseen. (Onyx & Small 2001; Lapadat 2009.) Sekä *collaborative autobiography* että *memory work* sisältävät joitakin tutkimustani hyvin kuvaavia elementtejä, mutta keskeisin jää puuttumaan: useamman ihmisen konkreettinen osallistuminen tarinoiden työstämiseen.

Georgakopoulou (2010, 389) toteaa, että nykyisin keskustelunomaisissa tilanteissa kerättyjen tarinoiden ymmärretään yhä enemmän olevan yhteisiä (*collaborative*). Tällöin tarinoita ajatellaan käytäntöinä, ei vain puhuttuina teksteinä (emt. 392). Tutkimuksessani on kysymys prosessista kokonaisuudessaan, ei vain siitä, millä konkreettisella tavalla aineisto on syntynyt tai millaisia tekstejä olen saanut kerättyä analyysiä varten.

3.2.2 Haastateltavien valinta – saako kaveria haastatella

Laadullisessa tutkimuksessa käsitellään pieni määrä tapauksia, joten harkinnanvaraisuutta on mahdollista käyttää tutkittavien tapausten, tässä yhteydessä haastateltavien, valinnassa (Eskola & Suoranta 1998, 18; Kiviniemi 2001, 68; Siekkinen 2001, 44). Tutkimuksen aineistoksi valitsin harkinnanvaraisesti kahden nuoren musiikinopettajan tarinat. Rajaus juuri nuoriin musiikinopettajiin on perusteltavissa ainakin kolmesta näkökulmasta.

- 1) *Sama koulutus*. Molemmat ovat valmistuneet musiikinopettajiksi Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksesta. Heillä on sama koulutus takanaan, joten lähtökohdat musiikinopettajana toimimiseen ovat varsin samankaltaiset. Tämän pohjalta voidaan tehdä havaintoja, kuinka tuoreen koulutuksen saaneet ovat kohdanneet työelämän todellisuuden ja millaisia merkityksiä koulutuksella

on. Tarkoitus ei ole arvioida Oulussa yliopistossa tarjottavaa koulutusta, vaan keskittyä saman koulutuksen läpikäyneiden nuorten opettajien tarinoihin.

- 2) *Kokemattomuus*. Ensimmäisten haastattelujen aikaan nuoret opettajat eivät ole ehtineet rutinoitua työhönsä, joten totutut toimintamallit eivät ohjaa havaintojen tekemistä työympäristöstä ja musiikinopettamisen todellisuudesta. Toisaalta on mielenkiintoista nähdä, miten kokemuksen karttuminen vaikuttaa haastatteluvien näkökulmiin.
- 3) *Sama ikävaihe*. Haastateltavani elävät ensimmäisten haastattelujen aikaan varhaisaikaisuutta, johon jo sinällään liittyy muutoksia. Työelämään siirtyminen on yksi näistä (esim. Vuorinen 1997, 238). Samaa ikävaihetta elävien opettajien toiminnasta on havaittavissa tiettyjä lainalaisuuksia (Sikes 1985, 27–60), jotka tulevat myös tarinoissa esiin. Opettajien tarinoita voidaan ymmärtää paremmin tiedostamalla myös tämä psykologinen pohja.

Tarinoiden tulkinta helpottuu, kun niiden viitekehystä löytyy jo valmiiksi joitakin yhteisiä tekijöitä, joihin tarttua. Yhteiset tekijät ovat myös valmiiksi rakentamassa yhteyttä haastateltavan ja haastattelijan välille. Tunnen haastateltavani, Lyylin ja Veeran jo opiskeluajoilta. Onko opiskelukavereiden valitseminen haastateltaviksi tutkimuseettisesti arveluttavaa?

Asetelmasta on ollut etua tutkimukselle: löysin tarvitsemani haastateltavat nopeasti, työskentely ja siihen liittyvät käytännön asiat hoituivat helposti, mutta ennen kaikkea koen saaneeni rikkaamman aineiston. Sain nauhalle myös sellaisia tarinoita, joita ei välttämättä halua kertoa täysin vieraalle ihmiselle (ks. Säntti 2004, 197–198). Halusin haastateltavikseni ihmisiä, jotka ovat taitavia verbalisoimaan kokemuksia ja innokkaita jakamaan niitä. En myöskään halunnut ottaa sitä riskiä, että haastattelutilanteissa keskustelu ei sujuisikaan eikä luottamuksellista ilmapiiriä saavutettaisi. Tiesin Lyylin ja Veeran vastaavan haastateltavilleni asetettuja toiveitani. Ratkaisulle haastatella kahta tuttua ihmistä on siis löydettävissä hyvin tärkeä peruste: tarkoituksenmukaisuus.

Olisi eettisesti arveluttavaa, jos en kirjoittaisi auki tutkimuksen luotettavuuteen oleellisesti liittyviä asioita ja tässä tapauksessa yhteyttäni haastateltaviini (esim. Atjonen 2008, 123). Eskola ja Suoranta (1998, 52) toteavat tutkijan olevan hyvällä tiellä jo tunnistaessaan mahdollisia haasteita tutkimuksen eettisyydelle. Ainakaan muutamista laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä käsittelevistä kirjoista (esim. Mauthner, Birch, Jessop & Miller 2002; Israel & Hay 2006; Atjonen 2008; Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali 2003) ei löydy perusteita kieltäytyä haastattelemaasta opiskelukavereita. Sen sijaan löysin tutkimuksia, joissa tutkittavat ovat olleet tutkijan oppilaita (esim. Sinkkonen 2007; Salo 2004), opiskelijoita (esim. Conle 2003), oman harrastustoiminnan kautta tuttuja (esim. Kotovirta 2009) tai tutkijan oman työyhteisön jäseniä (esim.

Venninen & Nivarpää-Ampuja 2001). Läheisimmin omaan tutkimukseen verrattavissa olevassa tutkimuksessa (Mahoney 2007) tutkija tuotti ja prosessoi tarinoita yhdessä työtovereidensa kanssa, jotka olivat myös hänen ystäviään. Opiskelukavereiden haastattelun eettistä ongelmaa pohtiessani kävin läpi koko joukon väitöskirjoja. Yllättävää oli, miten harvassa oli selkeästi kerrottu tutkijan suhteen laatu tutkittaviinsa.

Haastattelutilanteessa on aina jokin asetelma, joka luo puolin ja toisin odotuksia. Tutkijan on tiedostettava nämä lähtökohdat ja niiden mahdolliset vaikutukset aineistoon ja tulkintoihin. Ystävyys ja empatia voidaan ajatella eräänä haastattelutilanteessa vuorovaikutusta ohjaavana ulottuvuutena, jonka toisessa ääripäässä on ystävyys ja toisessa ystävyuden esittäminen (*faking friendship*) eli ”näytelty empaattisuus” (Duncombe & Jessop 2002, 120; myös Ellis 2007). Kumpikin ääripää ovat huonoja lähtökohtia haastattelulle ja tässä tarkoitan nimenomaan konkreettista haastattelutilannetta.

Lyyli ja Veera ovat ystäviäni. En usko, että tavoittelemani *tarinallinen haastattelu* (ks. seuraava luku) olisi edes mahdollista ilman jonkinlaista ystävyyttä tai syntyntä luottamusta haastattelijan ja haastateltavan välillä. Pitkään kestävä laadullisen tutkimusprosessin aikana tutkijan ja tutkittavien suhteesta muodostuu joka tapauksessa erityinen (Birch & Miller 2002, 91–92; ks. myös Conle 2003; Hirvonen 2003; Ellis 2007). Kuitenkin haastattelutilanteissa kohtaamme ennemminkin nuorina opettajina ja kollegoina.

3.2.3 Tarinallinen haastattelu

Narratiivisen haastattelun tarkoituksena on kerätä tutkimusaineistoksi tarinoita (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Käytän tässä yhteydessä haastatteluistani nimitystä *tarinallinen haastattelu*. Mielenkiintoni oli opettajan arkisissa kokemuksissa ja opettajuuden pohdinnassa. Halusin haastateltavieni voivan kertoa vapaasti erilaisia tarinoita, niin ammatillista elämänsä kuin pieniäkin tarinoita (ks. luku 3.2). Tarinat olivat siis haastattelutilanteen keskiössä (ks. Tienari, Vaara & Meriläinen 2005, 106–107). Haastateltavani suhtautuivat luontevasti tutkijan rooliini ja pitivät itse huolen, että tarinat liittyivät tutkimusaiheeseen.

Haastattelijan kysymyksillä ja osallistumisella on suuri merkitys syntyvään aineistoon. Haastateltavaa on osattava kuunnella ja innostaa tarinointiin houkuttavilla kysymyksillä ja haastattelijan on osattava asettua kuulustelijasta keskustelijaksi (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Keskustelunomaisuus onkin tyypillistä avoimessa haastattelussa, kuten myös erikoistuneiden ihmisten käyttäminen informanteina (Hirsjärvi & Hurme 2000, 45–46).

Haastattelutilanteet vastasivat varsin pitkälle normaalia keskustelua sillä erotuksella, että tutkijana pyrin antamaan haastateltavilleni tilaa kertoa. Muotoilin kysymykset tilanteissa parhaani mukaan niin, että ne kannustaisivat kerrontaan. Esimerkkejä haastattelutilanteessa esittämistäni kysymyksistä:

- ”Miten susta oikein tuli opettaja?”
- ”Mitä sulle on tapahtunut viime kerran jälkeen?”
- ”Tuleeko mieleen joku tilanne, jossa olit aivan hermona?”
- ”Miten se itsevarmuus näkyy sussa?”

”Miten jotakin tapahtui” tyyppiset kysymykset ohjaavat haastateltavaa vastaamaan tarinoilla (Polkinghorne 1995, 13). Tämä taktiikka tuntui toimivalta haastattelutilanteissa, mikä näkyi myös siinä, että tarinoiden muoto, tyyli ja ajallinen näkökulma vaihtelivat monipuolisesti. Toiveeni erilaisista tarinoista, suurista ja pienistä, siis toteutui.

Haastattelutilanteessa sopiva keskustelun tempo ja rakenne vakiintuivat nopeasti. Lyyli tarinoi jäsentyneesti ja löysi itse aina uusia aiheita, joista kertoa. Hän sanoi usein ”palaan tähän hetken päästä” tai ”se on toinen juttu, johon voidaan kohta palata”. Hänen kanssaan oma roolini oli lähinnä kuunnella, elää tarinassa mukana ja muistuttaa jostakin jutusta mihin piti palata. Koin haastatellut Lyylin kanssa helppoina ja aineistoa tallentui runsaasti.

Veeran tarinoinnin tempo vaihteli enemmän. Välillä hän kertoi jonkun pitemmän tarinan ja sitten otettiin taas vauhtia kepeämmällä jutustelulla (esim. Eskola & Vastamäki 2001, 31 puhuvat verryttelyvaiheesta), kunnes esitin jonkin kysymyksen, josta taas lähti uusi tarina. Haastatteluista Veeran kanssa jäi kuitenkin vahva kohtaamisen ja jakamisen tunne. Välillä oli hankalaa muistaa olevansa tekemässä tutkimusta ja haastattelutilanne menikin ajoittain varsin hulvattomaksi. Heikkinen (2002a, 189–190) toteaa, että narratiivisen tutkijan ei ole tarkoitus olla passiivinen ”nauhurin käyttäjä”, vaan vuorovaikutuksen aktiivinen osapuoli.

Tutkijan ja haastateltavan suhde vaikuttaa oleellisesti yhteisyyden rakentumiseen haastattelutilanteessa. On oleellista, kertooko haastateltava tarinaansa ”meille” ja ”meistä” vai kokeeko hän haastattelijan edustavan ”muita”. Yhteisyys rakentuu osin valmiista lähtökohdista, mutta uusiutuu ja muuntuu vuorovaikutuksessa haastattelutilanteen aikana. Tässä mielessä neutraalia haastatteluasetelmaa ei ole olemassa. Valtakysymykset ovat aina läsnä haastattelutilanteessa. (Tienari, Vaara & Meriläinen 2005.)

On mahdotonta kuvata objektiivisesti, mitä haastattelutilanteissa yhteisyyden näkökulmasta tapahtui, olinhan itse aina tutkijana kohtaamisen toinen osapuoli. Koin kohtaamiset sillä tavoin tasa-arvoisina, että Lyyli ja Veera suhtautuivat minuun kollegana, eivät viisaana tutkijana, joka mahdollisesti arvostelee heidän työtään ja opettajuuttaan. He eivät olleet varuillaan, vaan keskustelut käytiin luottavaisessa ja lämpimässä ilma-

piirissä. Koin kummankin haastateltavani kokevan minut osana ”meitä”, siis nuorten opettajien sisäpiiriä. Toki itsekin huomasin vahvistavani tätä kokemusta ”meistä”, mikä tulee hyvin seuraavassa esimerkissä esille.

Esimerkki Veeran haastattelusta vuodelta 2008

Hetkestä jolloin tutkijan rooli oli unohtua, mutta kohtaamisen tunne oli vahva:

(Lähtötilanne: En ole nähnyt Veeraa viiteen vuoteen. Istumme hänen kotonaan keittiön pöydän ääressä ja nauhuri on päällä. Kuulumiset on vaihdettu ja nyt muistellaan, millaista oli olla juuri valmistunut keltanokka. Kahvi jäähtyy kuppiin, kädet viuhtovat, suu käy. Puhe kuplii nopeasti ja innostuneesti.)

Kati (tutkija): Musta tuntuu, et mää ainakin olin hirveän idealisti. Tosi jyrkät mielipiteet ja hirveän särämä.

Veera: Joo, ihan samoin.

Kati: Se oli musta huvittavaa, miten huomaa muuttuneensa jo nyt ja siitä ei silti oo ku viis vuotta.

Veera: Kyllä joo ja mä mietin tässäkin työssä, missä on sen viis vuotta ollut, niitä ensimmäisiä vuosia tuossa yhtenäiskoulussa. Et sitä oli just jyrkkiä mielipiteitä ja hyvin semmonen innokas ottamaan osaa joka juttuun. Kaikkeen mukaan ja kaikesta löytyy jotenki sanottavaa. Ei nyt ihan kaikesta, mutta hirmu paljo. Ja sitten myöhemmin on alkanu enemmän miettiä, että niin että kannattaako sitä nyt niin kauheesti että eikö olis viisaampi olla vähä niinku hiljempaa ja sit jossain vaiheessa avata suunsa. Vähä katella ensin eikä heti antaa tulla kaikki.

Kati: Musta on tosi herttasta, et se meidän vaihe on tallessa. Et me oltiin semmosia. Hirveitä vaahtoajia.

Veera: Joo ja en tiedä niinku musiikinopettajia muuten, että onks muutkin nuoret musiikinopettajat et ne on ollu yhtä innokkaita sit tarttumaan joka juttuun. Tai ehkä myöhemmin, mitä on seurannu, jotka on tullu mun jälkeen siihen samaan paikkaan, niin monesti ne on aika vetäytyviä jotain muita aineenopettajia. Ne elää aika hissukseen ja sit menee vuosia, että huomaa. Häh, se on noin mielettömän taitava tossa jutussa ja tietää tosta mut se on ollu niin hiljaa.

Kati: Totuttiinko me meidän koulussa tai jossain siihen että...

Veera: ...täytyy näkyä ja kuulua.

Kati: ...”mulla on hienoja ideoita ja tämä täytyy tehdä näin ja”...

Veera: Jotain semmosta. Et nyt on vaan niinku pehmeny, että...

Kati: ...ei jaksa. Vanha ei jaksa!

Veera: Varmaan toikin kyllä, että kyllähän sitä väsyikin niistä kaikista jos on kaikessa mukana. Toikin on suuri talo, meitä on yli 50, niin ei sitä nyt tarvi olla joka jutussa mukana. Vähän muutkin välillä. Heittää sitä vuoroaan.

Kati: Ei sitä nyt varsinaisesti kaipaa niitä ensimmäisiä työvuosiaan, että...

Veera: Ei! Mul on toinen juttu niistä ensimmäisistä vuosista, nyt on tehny tätä muuttoa tässä. Niin on tullu vastaan kaikki noi tuntisuunnitelmat. Mä oon käyny noita vanhoja kansioita läpi, et miten tarkkoja tuntisuunnitelmia sitä on niinku tehny. Että on ruutuvihkoon piirtäny ja sitä on kaikki marginaalitkin piirretty ja päivämäärä ja hyvä ettei katuosoitteetkin, että mikä oppilasryhmä missä koulussa ja kaikkia. Niinku tosi tarkkaan.

Kati: Sä oot säilöny ne kumminki?

Veera: Oon joo, mut nyt heitin menemään. Nyt jonkinverran niitä luin ja naureskelin lähinnä niille, että apua! Miten on voinu näin. Nyt sitä tekee niinku semmosen suunnitelman, että miettii niinku mitä asioita käydään läpi. Semmonen lista on olemassa, et me ollaan tänä vuonna käyty ton porukan kans nämä asiat. Ja ehkä sit oppilaskohtasia merkintöjä muistiin.

Kati: Ajat muuttuu.

Veera: Ajat muuttuu.

Tällaisia ”pyrähdyksiä”, eli tarinoinnin väliin asettuvaa nopeatempoista dialogia mahtui Veeran haastatteluihin useita. Koin, että nämä hetket olivat tarpeellisia meille molemmille: yhteisyys vahvistui ja Veera sai yhtäältä taukoa pitempiin tarinoihin liittyvältä syvälliseltä pohdinnalta, toisaalta lisää intoa jatkaa. Tarinointi oli selvästi keskittymistä ja energiaa vaativaa puuhaa.

Missä määrin yhteisyys ohjasi sitä, millaisia tarinoita Lyyli ja Veera kertoivat? Kertoivatko he toiselle opettajalle omasta opettajuudestaan sellaisia asioita, joita he olettivat tämän haluavan kuulla? Voisiko yhteisyydestä tulla myös sellainen tarinoita rajoittava kehys, joka ohjaisi kertomaan vain yhteisesti hyväksyttynä pidettyjä tarinoita? Vertasin pakostakin Lyylin ja Veeran tarinoita vuosien mittaan käymiini keskusteluihin heidän kanssaan. Olisi ollut epäilyttävää, jos he olisivat puhuneet eri tyyliin tai ristiriitaisesti aikaisempiin keskusteluihimme nähden. En havainnut mitään sellaista. Hyväksyn tarinoiden uusintavan elettyjä kokemuksia kertojiensa näkökulmista, mutta lopulta tarinoiden sosiaaliset, poliittiset ja ideologiset kehykset jäävät tutkijan tulkittaviksi (ks. Barone 1995, 63).

3.2.4 Haastatteluista aineistoksi

Haastattelu vuonna 2003

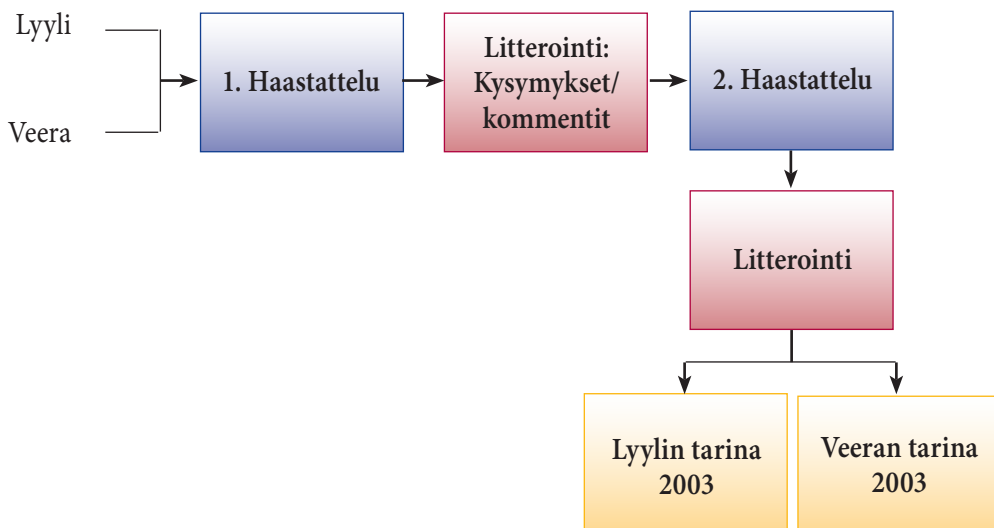
Haastattelin Lyyliä ja Veeraa vuoden 2003 aikana kaksi kertaa. Yksi haastattelu kesti noin kolme tuntia eli yhteensä litteroitavaa nauhaa oli noin 12 tuntia. Haastatteluja

edelsi valmentavat keskustelut, eli tutkimuksesta ja aiheesta keskusteltiin alustavasti ennakkoon, jotta itse haastattelutilanteissa päästäisiin heti vauhtiin. Ensimmäisen haastattelun aluksi käytiin läpi tiiviisti haastateltavien elämänvaiheet ja työhistoria. Tarvitsin näitä tietoja tarinoiden taustoittamiseksi. Muuten en valmistellut mitään kysymyksiä valmiiksi. Varsinaiseen tarinointiin siirryttiin kummankin haastateltavani kanssa kysymyksellä. Ensimmäinen haastattelu oli helppo aloittaa kysymyksellä ”Miten susta oikein tuli opettaja?”.

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

Toisessa haastattelussa pureuduttiin tarkemmin ensimmäisellä kerralla esiin nousseisiin teemoihin ja keskusteltiin ensimmäisen haastattelun perusteella tehdyistä havainnoista sekä tutkijan, että haastateltavan kannalta. Haastateltavat saivat myöhemmin lukea litteroidut haastattelut ja tehdä halutessaan lisäyksiä ja korjauksia teksteihin. Kumpikaan ei kokenut tarvetta muuttaa mitään jälkikäteen.

Tulevaa analyysiä varten oli tärkeää muodostaa omat kokonaisuutensa Lyylin haastatteluista ja Veeran haastatteluista. Vaikka toinen haastattelukerta olikin aina hieman erilainen ensimmäiseen verrattuna, päätin yksinkertaisesti yhdistää nämä haastattelut jatkokertomuksen tapaan ja annoin näille kokonaisuuksille nimet ”Lyylin tarina 2003” ja ”Veeran tarina 2003”. Seuraavassa kuviossa 1 on tiivistetysti esitetty analyysivalmiiden tarinoiden syntyvaiheet.



Kuvio 1. Haastatteluista tarinoiksi 2003

Litteroin haastattelut sellaisenaan ja jätin kaikki alkuperäiseen muotoonsa. Näin esimerkiksi puhujien murteet tulevat esille. Kirjakieli ei olisi tehnyt oikeutta värikkäille tunneilmauksille. Kuuntelin haastatteluja useaan kertaan ja merkitsin kohdat, jotka eivät liittyneet tutkimusaiheeseen tai olivat muuten ”asian vierestä”. Erotin tekstistä pois nämä osat, jotka eivät olleet oleellisia tutkimustehtävän kannalta. Näin sain koottua varsinaisen ”tiivin aineiston”, jota voin alkaa käsittelemään.

Henkilöiden ja paikkojen nimet on muutettu, muuten lainaukset ovat suoria, kuin puhujan suusta. Joitakin tekstin ymmärtämisen kannalta oleellisia lisähuomioita olen jättänyt tekstin keskelle sulkujen sisään. Kulloisenkin ”puhujan” nimi on mainittu lainauksen jälkeen suluissa, ellei se muulla tavoin ole kyseisessä kohdassa jo tuotu esiin.

Haastattelu vuonna 2008

Vuoden 2003 haastatteluaineistoon perustuva lisensiaatintyöni valmistui keväällä 2008. Samana vuonna palasin haastattelemaan Lyyliä ja Veeraa uudestaan. Ennen haastatteluja he olivat lukeneet lisensiaatintyöni ja keskustelu lähti luontevasti liikkeelle. Molemmat kertoivat lisensiaatintyön vastanneen hyvin sitä mielikuvaa, mikä opettajantyön aloittamisesta oli jäänyt. Toisaalta molemmat kokivat jonkin muuttuneen viidessä vuodessa niin, että eivät enää tunnistanee senhetkistä itseään aikaisemmin kerrotuista tarinoista. Tarinat ja kertojat olivat siis muuttuneet.

Haastattelin kummankin haastateltavani kaksi kertaa vuonna 2008. Toteutin haastattelut samaan tapaan kuin jo vuonna 2003: ilman suunnitelmaa tai valmiita kysymyksiä. Luotin siihen, että keskusteltavaa varmasti syntyisi ainakin lisensiaatintutkimukseni pohjalta. Näin tapahtuikin, mutta tilanne vuoden 2003 haastatteluihin verrattuna oli huomattavasti seesteisempi ja haastateltaviani piti kannustaa enemmän tarinointiin. Vaikka kohtaamiset olivat tunnelmaltaan lämpimiä, haastateltavillani ei ollut enää palavaa halua tulla kuulluiksi. Tämä teki tilanteet tutkijalle haastavammiksi, mutta pidin kiinni menetelmästäni ja toteutin haastattelut avoimena aikomukseni mukaisesti. Litteroitavaa nauhaa syntyi yhteensä noin 9 tuntia eli selvästi vähemmän kuin viisi vuotta aikaisemmin.

Tämän aineiston kanssa toimin samaan tapaan kuin vuonna 2003. Toinen haastattelukerta oli kuin jatkokertomus ensimmäiselle ja nämä kaksi haastattelua yhdistämällä syntyi kokonaisuus, jolle annoin nimet ”Lyylin tarina 2008” ja ”Veeran tarina 2008”. Näin syntyi analyysia varten kaksi aineistoa: Lyylin ja Veeran tarinat 2003 ja Lyylin ja Veeran tarinat 2008.

3.3 Analyysin kolme vaihetta

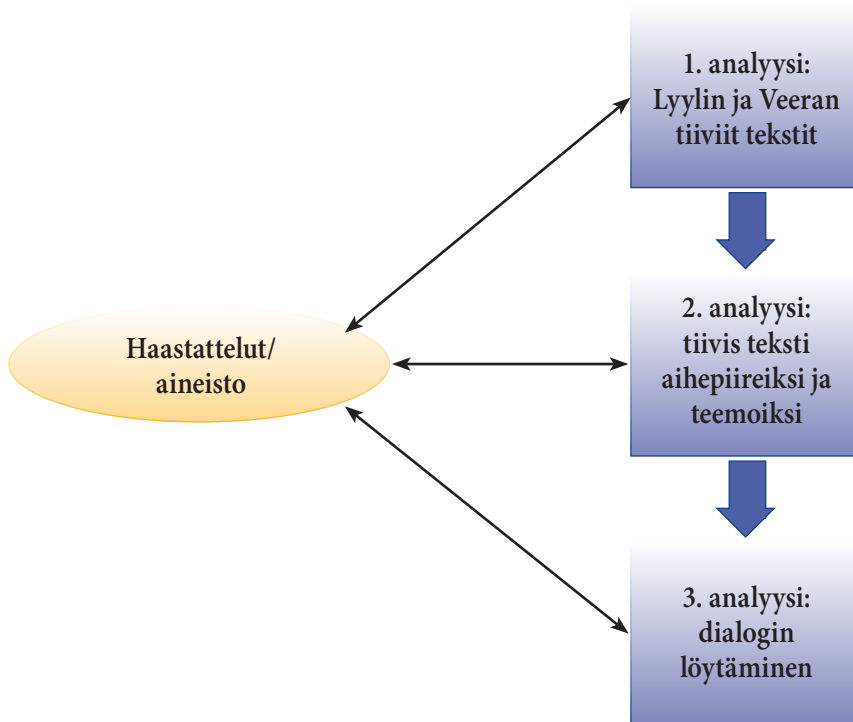
Lyylin ja Veeran haastattelut muodostavat kaksi analysoitavaa kokonaisuutta: vuoden 2003 tarinat ja vuoden 2008 tarinat. Käsittelen näitä omina kokonaisuuksinaan, joskin itse analyysitapa kummassakin on samanlainen. Seuraavaksi kuvaan tämän analyysipolun vaiheita yleisesti ja niiden toteutumista vuoden 2003 ja 2008 aineistoilla.

Dey (1993, 30) kuvaa kvalitatiivista analyysia prosessina, jossa aineiston tieto puretaan komponentteihin, joita järjestämällä ja yhdistelemällä aineiston rakenne ja piirteet saadaan esiin. Analyysin tarkoitus on kuvailun, luokittelun ja yhdistelyn kautta luoda tutkittavasta kohteesta kokonaiskuva ja esittää se uudesta näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143; Dey 1993, 30–31).

Narratiivista aineistoa voidaan lähteä käsittelemään kahdella tapaa. *Narratiivien analyysissä* tarinoita pyritään luokittelemaan erilaisiin kategorioihin ja *narratiivisessa analyysissä* aineiston pohjalta pyritään tuottamaan uusi tarina. (Polkinghorne 1995, 12–15; Heikkinen 2002a, 191–193; Blumenfeld-Jones 1995, 25.) Tämä jako osoittautuu ongelmalliseksi mustavalkoisuutensa vuoksi. Heikkinen (2002) esittää sen huolettomasti, lähinnä tutkimusteknisenä eroavaisuutena. Sen sijaan Polkinghorne (1995), Bruner (1985) ja Blumenfeld-Jones (1995) sisällyttävät siihen syvempiä merkityksiä ja antavat painoarvoa nimenomaan narratiiviselle analyysille. Narratiivinen analyysi yhdistetään narratiiviseen tiedonkäsitykseen, narratiivien analyysi taas paradigmaattiseen. Polkinghorne (1995, 12) kuvaa narratiivien analyysissä liikuttavan tarinoista kohti yhteisiä elementtejä, narratiivisessa analyysissä liikutaan taas yhteisistä elementeistä kohti tarinaa. Tosin Barone (2007, 456) kritisoi Polkinghornea siitä, että narratiivinen analyysi on lopulta enemmän tarinoiden rakenteellista uudelleenjärjestämistä kuin todellista analyysiä.

Narratiivisen aineiston analyysiä voidaan määritellä myös kahden vastinparin näkökulmasta: 1) Holistinen – kategorinen ja 2) sisältö – muoto. Narratiivinen tutkimus voi asettua eri tavoin näille akseleille (Lieblich ym. 1998, 12). Tarinoiden luokittelu ei automaattisesti tarkoita paradigmaattista ajattelua. Vaikka kerron tekemäni narratiivien analyysiä, siis luokittelevani tarinoita, olen silti kiinnostunut tarinoiden sisällöstä. Luokittelen tarinoita, jotta niiden sisältö jäsentyisi ja kirkastuisi.

Tässä tutkimuksessa käytän kolmivaiheista narratiivien analyysiä. Kuvio 2 esittää Deyn (1993) ja Hirsjärvi & Hurmeen (2000) ajatuksiin perustuvaa tutkimusaineistoni kolmivaiheista analyysiprosessia.



Kuvio 2. Aineiston analyysivaiheet

Seuraavaksi esittelen tarkemmin nämä kolme analyysivaihetta ja kuvaan, miten ne ovat toteutuneet tämän tutkimuksen aineiston analyysissa.

1. analyysi: aineiston kuvailu

Kuvailuvaiheessa aineiston kaikki informaatio jäsennetään toisiinsa liittyviksi ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi. Keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi Kuka? Mitä? Missä? Kuinka paljon? Tässä vaiheessa on tärkeää tuoda esiin tutkimustehtävän kannalta keskeisiä asioita. Kaikki esiin tullut informaatio ei ole samanarvoista. Myös asioiden yhteyksiä kuvaava kontekstieto on tärkeää ja auttaa keskeisten asioiden hahmottamisessa ja myöhemmässä tulkinnassa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–146.) Dey (1993, 31–39) korostaa kuvailuvaiheessa kolmea näkökulmaa: tapahtumaa, sen kontekstia ja intentiota.

2. analyysi: aineiston luokittelu

Luokitteluvaiheessa aineistosta muodostetaan tutkimustehtävään liittyviä luokkia. Näiden luokkien varassa tutkimuksen eri osia voidaan vertailla tai tiivistää. Vaikka luokkia muodostetaankin tutkimustehtävään peilaten, on niiden oltava aineiston mukaisia. Luokitteluun liittyy tavallisesti useita vaiheita, joissa luokkia muokataan pilkkomisen ja yhdistelyn kautta lopulliseen muotoonsa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147–149.) Luokat toimivat työkaluina, joiden varassa aineistoa voidaan järjestellä tutkimustehtäviin nähden mielekkäästi (Dey 1993, 40). Todellisuudessa tämä toinen analyysi sisältää lukuisia vaiheita, joiden kautta luokat lopulta syntyvät.

3. analyysi: aineiston yhdistely

Aineiston kuvailu ja luokittelu tähtäävät aineiston yhdistelyyn, joka on analyysin kolmas ja viimeinen vaihe (ks. liite 1, 3. vaihe). Tässä kohtaa tutkija tuo esiin luokittelunsa yhteyksiä ja esittelee tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti ja mahdollisesti uudesta teoreettisesta näkökulmasta. Tässä vaiheessa tutkijan ajatustyö ja ilmiön todellinen ymmärtäminen tulevat esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149–150.) Dey (1993, 47) kuvaa yhdistelyvaihetta rakenteluksi, jossa luokiteltua aineistoa pyritään kokoamaan yhdeksi loogiseksi kokonaisuudeksi luokkia yhdistäviä aineksia käyttäen.

3.3.1 Vuoden 2003 aineiston analyysivaiheet

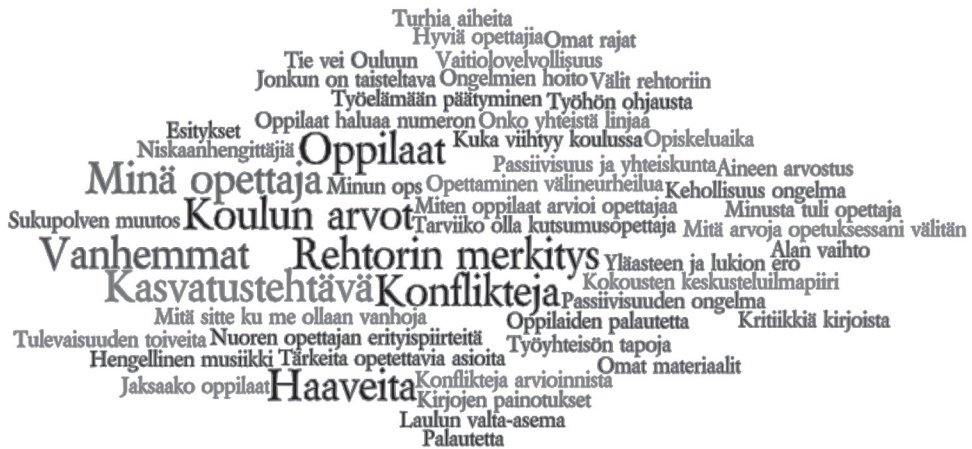
1. analyysi

Tähän mennessä olin muodostanut kahden haastattelun aineistosta kaksi tiivistä tekstiä: Lyylin tarinan 2003 ja Veeran tarinan 2003. Kuvailuvaiheessa kävin läpi tarinoissa esiin tulleet tiedot, tapahtumat, henkilöt, taustatapahtumat, ilmiöt jne. Muodostin käsitystä asioiden suhteista ja tärkeydestä haastateltaville. Haastateltavani olivat varsin loogisia ja monisanaisia kerronnassaan. Runsaasta aineistosta oli helppoa hahmottaa haastateltaville keskeisiä tapahtumia ja teemoja. Tarinat näyttivät sisältävän kolme keskeistä juonetta: ihmetystä, haasteita tai hankaluuksia sekä iloa.

2. analyysi

Tutkimukseni aineiston luokitteluvaiheessa toteutui Hirsjärven ja Hurmeen kuvailema monivaiheinen luokittelu. Luin kummankin haastateltavani tarinaa rinnakkain ja ryhmittelin kaiken tekstin alustavasti aihepiireittäin ryhmiin. Aihepiirejä syntyi kymmeniä. Alla oleva kuvio 3 on muodostettu näistä aihepiireistä. Tässä vaiheessa aihepii-

rit olivat vielä toisiinsa nähden jäsentymättömiä. Pilvimäinen kuvio kuvaa mielestäni hyvin tutkijan tunnetta aihepiireistä: osa aiheista näyttäytyy kirkkaana, osa hämärämin ja kokonaisuus on jokseenkin hahmoton möhkäle.



Kuvio 3. Lyylin ja Veeran kaikki aihepiirit 2003

Aihepiirejä käsitellessäni palasin välillä alkuperäisiin nauhoihin ja kokonaiseen litteroituihin haastatteluihin pitäen huolta, että asiayhteys ei katoa tekstiä irrotettaessa. Kuten jo aineiston kuvailuvaiheessa olin havainnut, tarinoissa toistuivat eri muodoissa kolme teemaa: ihmettely, haasteet ja vastoinkäymiset sekä ilo. Havaitsin aihepiirien jakautuvan luontevasti näiden pääteemojen alle. Annoin näille teemoille nimet hämmennys, kamppailu ja toivo. Tämän jälkeen yhdistin pääteemojen aihepiirejä alateemoiksi. Tämä vaihe on kuvattu oheisessa kuviossa 4. Hahmottomasta möhkäleestä alkaa siis hahmottua selkeästi kolme kokonaisuutta. Alateemoja on vielä liikaa.



Kuvio 4. Kaikki aihepiirit 2003 kolmeen pääteemaan

Palasin tässäkin vaiheessa useita kertoja nauhoihin ja alkuperäisiin litteroituihin teksteihin. Lopulta kaikki aineistoni tekstit kuuluivat johonkin alateemaan, jotka oli luokiteltu pääteemojen mukaisesti. Koko ajan pidin huolta, että Lyylin ja Veeran sanomiset pysyvät erillään, joskin samojen teemojen alla. Osa alateemoista yhdistyi toisiin tai vaihtoi nimeä. Kuviossa 5 on esitetty pääteemat ja niiden alla lopulliset alateemat.

<p>Hämmennys:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minusta tuli musiikinopettaja • Minä opettajana • Kasvatustehtävä • Ristiriitaisia odotuksia • Arvokysymyksiä 	<p>Kamppailu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhteiskunnan ilmiöitä • Musiikinopetuksen muutos • Oma opetussuunnitelmani • Rehtori • Työyhteisö • Arviointi • Aineen arvostus • Käytännön haasteita 	<p>Toivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat • Koulutus • Ammattitaito • Tulevaisuuden näkymiä
--	---	--

Kuvio 5. Pääteemat ja alateemat 2003

Liitteessä 1 on esitetty kuvina yhdellä sivulla kaikki 2003 analyysin luokitteluvaiheet.

3. analyysi

Haastattelutilanteiden keskustelunomaisuus ohjasi minua saattamaan Lyylin ja Veeran tarinat myös tutkimusraporttini tekstissä keskustelemaan keskenään. Nauhoja kuuntelemalla pyrin varmistamaan, että nämä tekstissä tapahtuvat dialogit ovat ”todellisia” eivätkä tutkijan suorittamaa aineiston manipulointia. Lyylin ja Veeran keskustelukumppaniksi etsin valittuihin teemoihin sopivaa kirjallisuutta. (Ks. esimerkki liitteessä 2.)

Toteutin Deyn (1993) kuvaamaa rakentelua ja Wolcottin (1994) tarinallisuutta järjestämällä teemoja myös tarinallisesti loogiseen muotoon. Halusin huomioida lopullisessa kirjallisessa rakenteessa tarinoiden ajallisen jatkumon ja teemojen merkitykset haastateltaville. Tarina alkaa opettajien hämmästyksestä ja päättyy toivon näkökulmiin, aivan kuten haastattelutilanteissakin kävi. Väliin mahtuu paljon haasteita, mutta lopulta tarinat kuitenkin antavat toivoa: opettajan työ on vaativaa, mutta lopulta antoisaa.

3.3.2 Vuoden 2008 aineiston analyysivaiheet

1. analyysi

Ennen tätä vaihetta muodostin Lyylin ja Veeran tarinasta tiiviit tekstit: Lyylin tarinan 2008 ja Veeran tarinan 2008. Tässä vaiheessa toimin samoin kuin vuoden 2003 aineiston kanssa eli opiskelin tarinat perusteellisesti. Tapahtumien lisäksi halusin hahmottaa tunnelmia ja merkityksiä. Kirjoitin listan huomioista, joita tein Veeran ja Lyylin tarinoita opiskellessani (ks. liite 3. Huomioita Lyylin ja Veeran tarinoista 2008).

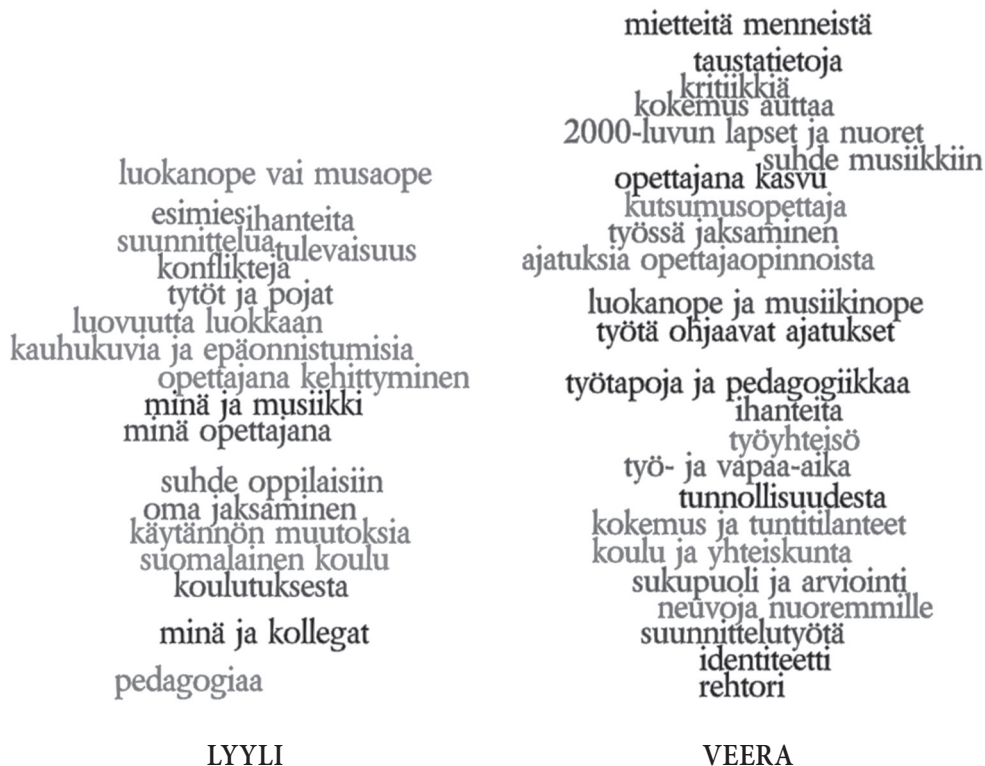
Lopulta koin olevani valmis siirtymään seuraavaan vaiheeseen: tunsin aineiston läpikotaisin ja minulla oli vahva tunne tarinoiden ”punaisesta langasta”. Tarinat tun-

tuivat kietoutuvan kolmen teeman ympärille. Teemat olivat yhteisöllisyys, osaaminen ja kasvu.

Tämä vaihe tuntui kaoottiselta. Kaikki vuoden 2003 aineiston analyysissä tutuksi tullut näytti muuttuneen. Kerronnan tyyli oli seestynyt, työnkuvat olivat vaihtuneet, ja Lyylin ja Veeran oma opettajuus oli vahvistunut. Vuonna 2003 Lyyli ja Veera elivät samassa maailmassa. Nyt tuntui, että maailma oli kadoksissa. Minun piti tosissani paneutua aineistooni päästäkseni teemoihin kiinni. Vuoden 2003 analyysikokemus tuntui ohjaavan oletuksiani. Viisi vuotta aikaisemmin olin päässyt tämän vaiheen läpi nopeammin ja helpommin.

2. analyysi

Tässä vaiheessa pidin vielä Lyylin ja Veeran tarinat erillään. Luokittelin kaiken tekstin kummankin tarinasta aihepiireihin, joita muodostin tarpeen mukaan. Välillä yhdistelin aihepiirejä, välillä tein uusia. Näin syntyi alustavat kertojakohtaiset aihepiirit, jotka on esitetty seuraavassa kuviossa 6.



Kuvio 6. Kertojakohtaiset aihepiirit 2008

Tässä kohtaa toimin eri tavoin kuin vuoden 2003 aineiston kanssa. Koin, että vuonna 2003 Lyylin ja Veeran tarinat olivat hyvin samanlaisia. Yhteiset aihepiirit löytyivät heti. Nyt viisi vuotta myöhemmin kumpikin kertoi ”omaa tarinaansa”, vaikka paljon samoja aiheita sivuttiinkin. Päädyin siis luokittelemaan aineistoa hieman eri tavoin kuin viisi vuotta aikaisemmin. Kun kummankin tarina oli järjestynyt omiin aihepiireihinsä, muodostin näistä kertojakohtaisista aihepiireistä (kuvio 6) yhteiset aihepiirit (kuvio 7). Seuraavassa kuviossa 7 on esitetty nämä kertojakohtaisista aihepiireistä yhdistellyt yhteiset aihepiirit. Kuviossa tulee esille myös tarinoiden kolme keskeistä teemaa (yhteisöllisyys, osaaminen ja kasvu), joiden huomasin jo ensimmäisessä analyysivaiheessa toistuvan tarinoissa. Yhteisöllisyys on tarinoissa osa opettajan identiteettiä, joten keskeisiksi teemoiksi muodostuivat yhteisöllisyys, osaaminen ja kasvu. Teemojen ja aihepiirien keskinäiset suhteet ovat tässä vaiheessa vielä epämääräiset.



Kuvio 7. Yhteiset teemat 2008

Tässä vaiheessa päätin pitäytyä kolmessa pääteemassani, joiden alle aloin koota aihepiirejä. Osa yhdistyi toisiin tai sai uuden kuvaavamman nimen. Esimerkiksi toinen pääteema ”osaaminen” näyttäytyi yhä vahvemmin tasapainoiluna, joten vaihdoin vielä kerran teeman nimeä. Näistä hahmotelmasta alkoi syntyä tutkimukseni kolmannen osan rakenne, ja teemat ja alateemat löysivät vihdoin nimensä ja paikkansa. Kuviossa 8 on kuvattu nämä lopulliset teemat ja alateemat.

Identiteetti: <ul style="list-style-type: none"> • Minä • Arvoja ja ihanteita • Oppilaat • Työyhteisö • Rehtori • Vanhemmat 	Tasapainoilu: <ul style="list-style-type: none"> • Luokanopettaja vai musiikinopettaja • Suunnittelua • Työtapoja ja didaktiikkaa • Uutta ja vanhaa • Työssä jaksaminen • Tunnollisuus 	Kasvu: <ul style="list-style-type: none"> • Arjessa opittua • Virheitä ja vaikeuksia • Kasvu jatkuu • Tulevaisuus
--	---	--

Kuvio 8. Lopulliset teemat ja alateemat 2008

Koska aineiston opiskelu oli ollut työläs vaihe, tämä vaihe sujui helpommin. Luotin vahvasti osaavani jäsenellä tarinat haastatteluille oikeutta tekevään muotoon. Olin itsevarmempi kuin viisi vuotta aikaisemmin. Huomasin ajatuksen ”punaisesta langasta” ohjaavan työskentelyäni. Halusin pääteemojen tulevan selkeästi esiin niin rakenteessa, otsikoinnissa kuin itse tekstissäkin.

Liitteessä 4 on esitetty yhdellä sivulla kaikki 2008 analyysin luokitteluvaiheet. Liitteitä 1 ja 4 vertaamalla voi nähdä eroja vuoden 2003 ja 2008 aineistojen luokittelussa. Liitteessä 5 on esitetty esimerkki alateeman muodostumisesta.

3. analyysi

Aineiston yhdistelyvaiheen toteutin samoin, kuin vuoden 2003 aineiston kohdalla. Halusin saattaa Lyylin ja Veeran keskustelemaan keskenään ja lisätä mukaan sopivaa kirjallisuutta sekä omia huomioita. Osa luvuista alkaa haastateltavieni kommentteilla, osa katsauksella kirjallisuuteen. On kuitenkin tärkeää huomata, että teemat ja alateemat ovat syntyneet haastateltavieni tarinoista, joten kaikki rakentelu (ks. Dey 1993, 47) perustuu lopulta niihin.

Ajattelen tarinoiden rakentuvan osista, pienistä erivärisistä palikoista. Jokaista tarinaa kuunnellessa eläytyy juuri siihen tarinaan ja näkee sen palikat läheltä ja kirkkaana. Analyysin aikana palikoita pitää varovasti irrottaa ja yhdistellä toisiinsa. Kaikki palikat eivät sovi keskenään ja pitää kokeilla uudestaan. Lopulta ne alkavat järjestyä ja palikoista rakentuu kokonaisuus, joka tuntuu samalla hetkellä aivan uudelta ja kuitenkin tutulta. Näkökulma on vaihtunut osista kokonaisuuteen. Teemat ovat kirkastuneet, ja rakenne tuo tarinat entistä selkeämmin esille.

3.3.3 Onnistuiko analyysi?

Vaikka edellä kuvaan sitä analyysiprosessia, millä aineistoani käsittelin, kuvaus ei vastaa kysymykseen miksi toimin juuri näin. Joku muu tapa olisi voinut olla parempi tai ainakin yhtä hyvä. Jo haastattelutilanteissa jokin asia saattoi tuntua erityisen tärkeältä tai merkitykselliseltä. Myöhemmin analyysitapaa pohtiessani tuli vahva tunne siitä, että analyysi on tehtävä juuri kuten sen tein. Monet ratkaisuni perustuivat intuitioon, vahvaan tunteeseen siitä, kuinka tulee toimia.

Intuitio on moniulotteinen ilmiö, jonka tarkka määrittelemine on vaikeaa (esim. Bastick 2003, xxiii; Kakkonen 2006, 20–26). Tässä yhteydessä tukeudun Nelsonin (2002) määritelmään intuitiosta mielen tiedostamattomana prosessina, jossa mielen sisäiset toimijat (mental workers) pyrkivät auttamaan kulloisessakin tilanteessa tilanteen vaatimalla tavalla. Intuitiosta on kyse silloin, kun tiedämme tietävämme jonkin asian, mutta emme sitä, kuinka tiedämme sen (Nelson 2002, 16–17). Nelsonin käsitys intuitiosta on varsin pragmaattinen: jokainen toimii elämässään intuitionsa avustamana, ja vaikka emme tarkkaan ymmärräkään miksi ja kuinka mielen sisäiset toimijat työskentelevät, ei ilmiötä itsessään ole tarpeen mystifioida.

Tässä tutkimuksessa oma intuitio on vaikuttanut toimintaani erityisesti haastattelutilanteissa ja sittemmin analyysitavan valinnassa. Haastattelutilanteissa ihminen tekee hetkessä automaattisia arvioita keskustelukumppanistaan ja ”näkee” asioita, joita on vaikea ilmaista verbaalisesti. Intuitiota on vaikea hämätä, koska on hankalaa olla joku, joka ei ole, ja on hankalaa olla olematta se, kuka on (Nelson 2002 188).

Vaikka intuitio onkin tutkijalle hyödyllinen työkalu, ei siihen tule luottaa sokeasti. Pelkän intuition varassa voi myös erehtyä. Parhaimmillaan intuitio toimii yhdessä faktatiedon kanssa muodostaen kokonaiskuvaan kyseisestä asiasta. (Nelson 2002, 188–190.) Intuitio on ollut vaikuttamassa moniin tutkimusratkaisuihini, mutta olen kaikessa toiminnassani pyrkinyt perustelemaan toimeni myös muutoin. Tai ainakin kirjoittamaan auki tapahtumien kulkua, jotta ratkaisuni tulisivat ymmärrettäviksi myös lukijalle.

Jari Eskola (2001) toteaa laadullisen tutkimuksen olevan usein ”yhtä ylämäkeä” ja hankalia valintoja. Varsinkin analyysipolun valinta on tärkeä, mutta vaikea päätös. Polkuja on tarjolla monia, mutta on vain pystyttävä päättämään omansa ja pysyttävä sillä. Mihin valitsemani polku johti? Mitä lopulta sain analyysillä aikaan? Aineisto on saatu järjestymään teemojen alle: monisäikeinen tarinoiden verkko on muotoutunut analyysin myötä kartaksi, jonka avulla suunnistaa nuorten opettajien maailmassa. Ajattelutyö on kuitenkin vasta alussa (ks. Hakala 2001, 15).

3.4 Tarinoihin punoutuva identiteetti

Kun kiinnostuin nuorten opettajien tarinoista, halusin alun perin kuulla opettajien arjesta ja arvoista. Mitä kaikkea opettajauran alkuun liittyy? Millaisia asioita nuori opettaja pitää tärkeänä? Myöhemmin tutkimuksen edetessä ja ajallisen näkökulman laajentuessa mukaan on tullut yhä vahvemmin ymmärrys siitä, miten kokonaisvaltaisesti tarinat kertovat kertojistaan, opettajuudesta ja opettajana kasvamisesta. Nuorten opettajien tarinat kertovat identiteetin rakentumisesta ja rakentamisesta (ks. Ropo 2009, 141–142). Tarinoissa työtodellisuus kuvaa maailmaa, missä nuori opettaja toimii. Ammatti-identiteetti taas kuvaa opettajan tapaa määritellä itsensä ja olla tässä maailmassa. Tarinoissa identiteetti ja työtodellisuus punoutuvat monin tavoin toisiinsa.

Tässä luvussa määrittelen tarinoiden ymmärtämisen kannalta keskeistä identiteetin ja tarinoiden välistä suhdetta sekä narratiivista identiteettiä. Ammatti-identiteettiä ja ryhmiin kuulumiseen liittyviä kysymyksiä käsitelen luvussa 12.1.

Narratiivisessa identiteetissä on ihanaa se, että ulkopuolinen ei voi määritellä sinua, itsestäsi. Ulkopuolinen voi tehdä havaintoja ja todeta sinun olevan kolmikymppinen, nainen, äiti, opettaja, koiraihminen tai ”just semmonen tyyppinen opettaja.” Kuitenkaan se ei kerro, kuka sinä olet. Vaikka ulkopuolelta tulevat määritelmät, sinusta kerrotut tarinat, väistämättä jollakin tavoin vaikuttavat sinuun, tärkeintä lopulta onkin, miten itse koet itsesi. Mikä sinulle on merkityksellistä, mihin suuntaan tarinasi kuljettavat, ja mihin haluat niiden kuljettavan.

Palaan jälleen ranskalaisen hermeneuttisen filosofin Paul Ricoeurin ajatusten äärelle. Hän on kirjoittanut paljon tarinoiden ja identiteetin suhteesta, narratiivisesta identiteetistä. Narratiivinen identiteetti on laaja filosofinen käsite, jonka moninaisten näkökulmien (ks. Laitinen 2002, 57–58) läpikäyminen ei tässä yhteydessä ole tarkoituksenmukaista. Rajaan tarkasteluni koskemaan nuorten opettajien tarinoiden ymmärtämisen kannalta olennaisimpia seikkoja.

Tässä tutkimuksessa identiteetti määritellään hermeneuttisena narratiivisesti rakentuvana itsensä ymmärtämisenä (esim. Ricoeur 1992; 1991; 1988; Taylor 1989). Itseymmärryksessä keskeisintä on se, kuinka ihminen itse tulkitsee itseään ja millaisena kokee itsensä. Kysymys ei ole siitä, vastaako tulkinta ”todellisuutta”, vaan siitä, mitkä asiat ihminen kokee omasta näkökulmastaan merkityksellisiksi (Ricoeur 1992, 21–23; Kaunismaa & Laitinen 1998, 170). Itseymmärrys on tulkintaa, joka välittyy ensisijaisesti tarinoiden kautta (Ricoeur 1992, 114).

Ricoeur jakaa identiteetin kahteen osin vastakkaiseen, osin päällekkäiseen merkitykseen: *ipse*-identiteettiin ja *idem*-identiteettiin. Idem on muodollinen, ipse narratiivinen identiteetti (Ricoeur 1988, 246). Idem on samuutta, identtisyyttä, jolla ei voi-

da selittää ihmisen identiteetin yksilöllisyyttä. *Idem* vastaa kysymyksiin ”mikä?” ja ”minkälainen?”, jolloin saadaan vastaukseksi kuvauksia, samuuksia, jotka tulee erottaa persoonallisesta identiteetistä. Nämä kuvaukset voivat liittyä esimerkiksi ikään, sukupuoleen tai ammattiin (ks. myös Kaunismaa & Laitinen 1998, 169). *Iipse*-identiteetti on itseyttä, se varsinainen persoonallinen identiteetti, joka vastaa kysymykseen ”kuka minä olen?”. Lopulta ainoat todelliset vastaukset tähän kysymykseen voivat olla ”olen itseni” tai ”tässä olen”. Luonne yhdistää samuuden (*idem*) ja itseyyden (*ipse*) kokonaisuudeksi, jonka avulla yksilö on tunnistettavissa itsekseen. Luonteeni on siis persoonani, minä, itseys eli *ipse*, mutta se näyttäytyy samuuksien kautta. Luonteeseen kuuluu samuuden ja itseyyden lisäksi tottumuksien ja identifioitumisien kerrostumia, joihin liittyy myös eettisiä näkökulmia. (Ricoeur 1992, 115–121, 163–168.)

Narratiivinen identiteettiteoria tuo identiteetin tarkasteluun ajallisen ulottuvuuden (Ezzy 1998, 239). Tarinat ovat aina ajallisia, liittyen ympäröivään historialliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen aikaan (Ricoeur 1988, 246–247; ks. myös Freeman 2001, 287; Bruner 2002; 2004; Kujala 2007, 34; Ropo 2009, 143), mutta myös kertojansa aikaan. Identiteetin rakentumisen kannalta tärkeimpiä ovat tarinat, joita kerromme itsestämme (Kaunismaa & Laitinen 1998, 192). Identiteetti sisältää ristiriitaisuuksia, jotka löytävät tarinoiden kautta ristiriitaisen sopusointuisuuden mallin, joka mahdollistaa narratiivisen identiteetin rakentamisen (Ricoeur 1991, 195). Tarinassa tapahtumat, toiminta ja henkilöhahmon luonteenpiirteet yhdistyvät juonelliseksi kokonaisuudeksi. Erilaiset ristiriitaisuudet järjestäytyvät tarinan ajallisissa kehyksissä ymmärrettäviksi löytäessään paikkansa juonessa.

Ajatus itseystä (*ipse*) ja samuudesta (*idem*) identiteetin eri puolina selkeyttää nuorten opettajien tarinoissa esiin tulevien identiteettiteemojen käsittelyä. Tässä tutkimuksessa yhteinen ja oma tarina käyvät jatkuvaa vuoropuhelua. Minun, Lyylin ja Veeran tarinoilla on monia yhteisiä lähtökohtia, joita olen jo kuvannut luvuissa 1.1 ja 3.2.1. Näiden lähtökohtien valossa identiteeteistämme löytyy valmiiksi paljon keskinäisiä samuuksia. Yhteinen lähtökohta on myös se, että tarinamme rajautuvat koskemaan aiheiltaan vain työtämme ja opettajuuttamme. Kyse ei ole koko elämän avaamisesta, vaan keskittymisestä tiettyyn elämän osa-alueeseen, työelämään. Kuitenkin narratiivista identiteettiä ajatellen nuoret opettajat ovat omissa tarinoissaan läsnä kokonaisina. Myös itseys on tarinoissa. Tämä selittää myös edelleen sitä, miksi tarinat ovat niin ainutkertaisia. Minä, Lyyli ja Veera olemme kertoneet tarinamme tiettyinä aikana, kun olemme olleet tietynlaisia, tiettyssä vaiheessa. Emme voisi enää kertoa samoja tarinoita. Olemme silti samoja ihmisiä, tosin emme enää aivan samanlaisia.

Vaikka määrittelen tutkimukseni alussa (luku I) tutkimusraporttini mysteeri- tai dekkaritarinaksi, jossa ”salaisuus valkenee asteittain”, tunnustan itseyyden jäävän mysteeriksi. Itseys on tallessa ja luettavissa tarinoista, mutta en voi purkaa sitä osiin. Kes-

kityn jatkossa identiteettiä tarkastellessani nimenomaan samuuskien identiteettiin eli muodolliseen identiteettiin. Tätä kautta pääsen myöhemmin (luku 12) käsiksi myös ammatti-identiteettiin ja ryhmiin kuulumisen kysymyksiin.

Tämän luvun lisäksi tekstini aivan tutkimusprosessini lopulla. Olin jo pitkään miettinyt, mitä minulta jää huomaamatta. Mistä tarinat lopulta kertovatkaan? Niinpä. Tässä kohtaan pidän kuitenkin kiinni mysteeritarinastani ja jätän identiteetin toistaiseksi kellumaan vapaasti tarinoiden laineille.

4 Kartoja musiikinopettajan maailmaan

Aloittaessani opettajan uraani, kuten myös tätä tutkimusta, olin hyvin kiinnostunut arvoista: mitä ne ovat, kuka ne määrittelee ja miten ne vaikuttavat opetustyöhön. Halusin hahmottaa arvojen olemusta, jotta opettajuuteni lähtisi rakentumaan pohjalle, jonka tiedostan ainakin jollakin tapaa. Mietin omia arvojeni, opetussuunnitelman arvoja, yhteisön arvoja, yhteiskuntamme arvoja ja sitä, kuinka tästä kaikesta saisi jäsennettyä toimivan kokonaisuuden. Tätä samaa ihmettelyä tunnistan myös Veeran ja Lyylin ensimmäisistä tarinoista. Ja vaikka myöhemmin arvojen pohdinta on muuttanut muotoaan, eivät arvot katoa mihinkään, vaan ne kietoutuvat ja limittyvät yhä tiukemmin tarinoihin ja ammatilliseen kasvuun (esim. Chong & Cheah 2009).

Tämän luvun tarkoituksena on pohjustaa nuorten opettajien tarinoita jäsentämällä arvojen olemusta, musiikin opetussuunnitelmia ja suomalaisen musiikinopetuksen lähtökohtia. Käsittelyni tarkoitus palvelee tässä yhteydessä lukijaa pääsemään sisään tarinoiden maailmaan.

4.1 Arvot kasvatusta ohjaamassa

Kasvatuksen päämäärät ovat luonteeltaan käytännöllisiä ilmentäen kasvattajan arvoja ja maailmankuvaa. Haasteelliseksi päämäärien ja arvojen suhteen tekee se, ettei ole olemassa valmista arvojärjestelmää, jonka pohjalta laatia ”oikeita” päämääriä. (Ahlman 1938, 49; Hautala 1999; Fullan 1993.) Tosin esimerkiksi Skilbeck (1982) erottaa kolme arvojärjestelmää, jotka ovat vaikuttaneet kasvatukseen: klassinen humanismi, rekonstruktionismi ja progressivismi. Kuitenkaan mikään ideologia tai arvojärjestelmä ei voi tarjota todistettavasti juuri ”sitä oikeaa” ja sinällään valmista arvopohjaa kasvatustyölle.

Kasvatus on sidoksissa aikansa arvoihin (Atjonen 2008, 116). Koulun arvoperusta onkin varsin ristiriitainen, sisältäen erilaisia, usein kyseenalaistamattomia kerrostuksia historiansa vaiheista. Vaikka periaatteessa koulukasvatuksen päämäärinä voidaan pitää taitoa synnyttää itsenäisyyttä ja eettisyyttä, nykyinen koulu näyttää keskittyvän tiedolliseen ainekseen, objektiivisen tiedon välittämiseen ja etukäteen suunnitellun hyödyn tuottamiseen. (Varto 2005, 197–209.) Kasvatus ohjautuu siis aina yhteisöistä ja yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevista arvoista. Kasvatustavoitteista voidaan päätellä, mitä yleisesti pidetään arvokkaana elämässä (Puolimatka 1999, 21). Lapsille pyritään alusta lähtien opettamaan yhteisössä oikeana ja vääränä, hyvänä ja pahana pidetyt toi-

minnan ja ajattelun sisällöt. Tämän suhteen ihminen ei ole kuitenkaan koskaan valmis, vaan arvojen valinta ja oppiminen jatkuu läpi elämän. (Antikainen ym. 2000, 21–23.) Kasvatuksen ajatellaan yleisesti onnistuneen, kun ihminen on oppinut yhteisönsä arvot ja moraalit ja käyttäytyy niiden asettamissa rajoissa (Antikainen ym. 2000, 22).

Arvot ovat perusteita (esim. Pietarinen 1993, 41), joiden varaan käytännön toiminta rakentuu. Arvokasvatusta tapahtuu jossain määrin jokaisessa oppiaineessa, jokaisella tunnilla (esim. Tirri 1998, 10). Opettaja luo omilla valinnoillaan ja toiminnallaan oppitunneilleen arvotodellisuuden, joka ohjaa oppilaan kasvua (Niemi 2004, 77–78). Opettajan työ tuo automaattisesti mukaan myös opettajaroolin ja siihen liittyvät odotukset, mikä tulee toistuvasti esiin myös aineistossa. Rooli tarkoittaa ihmisen sosiaaliseen asemaan liittyviä käyttäytymisodotuksia, jotka perustuvat arvoihin ja normeihin. Roolit ovat normin käsitettä hienosäätöisempi tapa selittää yksilöiden käytöksen samankaltaisia piirteitä. Rooli sisällyttää itseensä joukon arvoja ja normeja, joita roolin ottaneen henkilön odotetaan toteuttavan toiminnassaan. (Antikainen ym. 2000, 28–29.) Opettajan työhön sisältyy paljon työtä ohjaavia arvoja ja normeja (esim. Räsänen 1994). Kuva opettajasta on vahva, niin opettajilla itsellään, oppilailla, kuin oppilaiden vanhemmilla. Rajojen koettelu aiheuttaa välillä ristiriitoja.

Opetustyön arvoihin liittyvistä ajoittaisista ristiriitaisuuksista huolimatta opetus toiminta näyttää pyrkivän hyvään. Oppilaan hyvän tavoittelemiseksi keinot näyttävät moninaisina myös tässä tutkimuksessa. Tietynlainen yhteisymmärrys onkin tyyppillistä kasvatuksen arvoja koskevissa kiistoissa (Puolimatka 1999, 23). Arvojen soveltamisesta voidaan olla eri mieltä, mutta perusarvojen kunnioitus on vahvaa. Puolimatka (1999) puhuikin objektiivisesta arvoytimestä, josta kasvatuksen mahdollisuudet lopulta ovat riippuvaisia. (Puolimatka 1999, 21–24.) Pysyviin arvoihin ja ihanteisiin uskominen on keskeinen osa kasvatuksen olemusta (Purjo 2011, 393).

Arvoista puhuttaessa arkikieli ja tieteen käsitteet sekoittuvat helposti. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä arvo tarkoittamaan kaikkea arvokkaana pidettyä. Turusen mukaan arvot voidaan jakaa varsinaisiin arvoihin, ihanteisiin, arvostuksiin ja inhimillisesti arvokkaaseen. Seuraavassa käyn läpi arvojen olemusta tarinoissa tämän luokittelun avulla.

4.1.1 Varsinaiset arvot: totuus, kauneus ja hyvä

Ihmisellä on tarve määritellä ja verrata toisiinsa arvokkaana pitämiään asioita. Kysymys on lopulta siitä, mihin arvokkaan lajiin jokin arvokkaana pidetty asia kuuluu. Varsinaisia arvoja on vain kolme: totuus, kauneus ja hyvä. Yhteistä näillä arvoilla on niiden abstraktius. (Turunen 1992, 21–22.) Merenheimo (1994, 121) toteaa arvokeskustelujen

yleensä liittyvän juuri abstrakteihin arvoihin, vaikka konkreettisempi taso olisi toiminnan kannalta merkityksellisempää.

Abstrakteja arvoja voidaan vain tavoitella, niihin voidaan suuntautua, mutta niitä ei voida tehdä valmiiksi tai saavuttaa. Vaikka totuus, kauneus ja hyvä ovatkin tietyllä tapaa saavuttamattomia, vaikuttavat ne kuitenkin elämässämme kiinteänä osana arkeamme. Arvot ovat erottamaton osa ihmisyyttä. (Turunen 1992, 22.)

Totuus

Totuus näyttäytyy ihmiselämässä vaatimuksena, tavoitteena ja kokemuksena. Vaatimus tulee esiin esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa, jolloin kanssakäymisen osapuolet odottavat toisiltaan totuudellisuutta. Totuuden arvostaminen ja sen käyttäminen on siis myös kulttuurinen asia. Totuutta voidaan pitää tavoitteena, mutta aina tavoite ei ole yhtä velvoittava tai helposti toteutettavissa. Kokemus on myös keskeinen totuuden piirre. Ihminen voi kokea totuuden eri tavoin. Ihminen havainnoi ympäristöään, toimiaan ja ajatteluaan ja suhteuttaa näin jatkuvasti erilaisia totuuksia erilaisissa tilanteissa. Erityinen piirre totuuden suhteen on se, että ihminen tietää voivansa myös erehtyä. (Turunen 1992, 22–36.)

Kauneus

Kauneus vaikuttaa tunteiden ja aistimusten alueella. Turunen liittää kauneuden osaksi niitä asioita, joita on totuttu pitämään esteettisinä. Esteettisyyden keskeisenä vaatimuksena hän näkee pyyteettömyyden: Ihmisen on pystyttävä edes hetkellisesti riisumaan narsistisuutensa voidakseen avata itsensä esteettiselle kokemukselle. Kauneus on luontevinta liittää esimerkiksi taide- tai luontoelämyksiin, mutta se voi olla läsnä elämässämme myös laajemmin. Esimerkiksi tilanteissa, joissa ihminen todella ymmärtää toista ja jaettu kokemus on merkityksellinen kummallekin osapuolelle. (Turunen 1992, 37–40.)

Hyvä

Hyvä näyttäytyy Turusen (1992) tekstissä varsin dynaamisena. Hyvän vastapuoli on paha, jota hyvään pyrkimisellä pyritään välttämään. Ihminen voi kokea hyvää, arvioida hyvää ja tuntea kaipautsa hyvään. Ihminen voi pyrkiä henkilökohtaiseen hyvään tai yhteisönsä asettamaan hyvään. Nämä päämäärät voivat olla ristiriidassa keskenään. Hyvä toteutuu valintojen kautta, mutta kuitenkin hyvän absoluuttinen määrittelyminen on mahdotonta. (Emt. 43–51.) Esimerkiksi Airaksisen (1994, 44) mukaan hyvyys on elämän ja sen suunnittelun oletusarvo. Hyvä on tavallista, normaalia elämää. Paha

sen sijaan on epäonnistumista ja hyvän poissaoloa. Vaikka Airaksisen kuvaus hyvästä tuntuukin osuvalta, jättää se kuitenkin hyvän lopullisen olemuksen arvoitukseksi. Mitä lopulta on tavallinen elämä? Puolimatka (2004, 321–325) määrittelee tavallisen elämän tarkoittavan perhe-elämää ja työntekoa. Tavallinen elämä koskettaa jokaista ihmistä yhteiskuntaluokasta ja asemasta riippumatta. Hyvyys voi siis olla läsnä kaikkien ihmisten elämässä. Hyvän mysteeri jää kuitenkin selvittämättä.

Totuus, kauneus ja hyvä ovat ihmetyttäneet ihmisiä kautta historian. Nämä ns. klasiset arvot yhdistetään Platoniin. Arvojen ongelmaksi ymmärrettiin jo tuolloin niiden abstraktius. Hyvyys, totuus ja kauneus ovat todellisuuden korkealla asteella, eikä niitä voi havaita kuin ”heijastuksina” arkielämässä. Nämä arvot ovat ajattomia, vaikka kaikki havaitussa maailmassa oleva on ajallista. (Kauppi 1993, 325–326.) Turunen (1992) ei toki kumoa arvojen ongelmallisuutta, mutta näyttää lukuisia ”heijastuksia” eri näkökulmista. Arvoilla näyttää olevan paljonkin vaikutusta elämäämme. Arvot ovat osa paitsi ihmisen perusolemusta, myös ihan tavallista elämää.

Varsinaisten arvojen todentaminen tarinoista on vaikeaa, koska ”heijastuksiin” on vaikeaa tarttua. Kuitenkin totuus, kauneus ja hyvä sekä niihin pyrkiminen ovat läsnä nuorten opettajien maailmassa erityisesti suhteessa oppilaisiin. Ihanteet, arvostukset ja inhimillisesti arvokas saavat enemmän huomiota konkreettisemmän luonteensa vuoksi, mutta perusarvojen vaikutusta ei ole syytä väheksyä. Kuten tarinoista myöhemmin käy ilmi, totuus, kauneus ja hyvä ovat osa oman opettajuuden perustaa.

4.1.2 Ihanteet

Ihanne on arvoa konkreettisempi käsite. Ihanteita voidaan havaita esimerkiksi konkretisoimalla arvoja alakäsitteiksi. Totuudesta voidaan johtaa vaikkapa rehellisyys, avoimuus ja luotettavuus. Ihanteita on suuri ja tarkasti rajaamaton joukko. Osa ihanteista lähentelee arvojen asemaa, osa arvostuksia. Ihanteet liittyvät kiinteästi sosiaaliseen kanssakäymiseen. Eri yhteisöillä voi olla erilaisia ihanteita, ja ilman ihanteita yhteisöt olisivat kaaoksessa. Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, arvoja ei voi tavoittaa, niihin voi vain suuntautua. Ihanteita ei myöskään voi lopullisesti tavoittaa, mutta ihanteita voidaan asettaa. Esimerkiksi yhteiskunnan muuttuminen on tuonut vaikkapa työelämään uusia ihanteita. Yhteisössä voi muodostua uusia ihanteita, jotka vähitellen vaikuttavat myös yksilöiden ihanteisiin. (Turunen 1992, 59–65.) Opettajuuteen liitettyinä ihanteina voidaan pitää esimerkiksi moniarvoisuuden kunnioittamista, uskoa oppilaiden kykyyn oppia sekä halua jatkuvaan ammatilliseen kasvuun (Chong & Cheah 2009).

Turunen näkee ihanteiden joukon ikään kuin koordinaatistona, jossa erilaiset ja osin ristiriitaisetkin ihanteet tasapainottavat toisiaan. Kun ihminen joutuu miettimään

jotakin asiaa ihanteidensa valossa, on lopulta vain hyväksi, jos ihanteita on useita. Näin asiaa tulee tarkasteltua eri näkökulmista. Huomattavaa on myös, että ihanteet liittyvät ihmisen persoonaan ja sitä kautta hänen päätöksiinsä ja toimintaansa. Ihmisellä näyttää olevan tarve löytää ihanteita elämänsä perustaksi. (Turunen 1992, 80–84.)

Haastateltavani tarkoittavat arvoista puhuessaan useimmiten juuri ihanteita. Ihanteet eivät ole arvojen tapaan ehdottomia, vaan niistä voidaan helpommin olla eri mieltä tai painottaa eri tavoin. Tarinoissa nuoret opettajat pohtivat yhteisönsä ja omia ihanteitaan eikä törmäyksiltä aina vältytä. Myös asetetut ihanteet voivat olla ristiriidassa toteutuvien kanssa.

4.1.3 Arvostukset

Arvostuksia on ihanteitakin suurempi joukko. Arvostukset liittyvät arkipäiväämme ja muokkautuvat ja uusiutuvat elämänvaiheidemme ja elämäntapojemme mukaan. Arvostukset erottuvat arvoista ja ihanteista siinä, että niillä on yleensä selvä kohde. Nykypäivän arvostuksia voivat olla esimerkiksi kuuluisuus, asunto, ulkonäkö, kielitaito tai raha. Osaa arvostuksista pidetään itsestään arvokkaina, osalla, esimerkiksi rahalla on välinearvoa. (Turunen 1992, 95–99.)

Arvostuksiin liittyy myös toinen näkökulma. Ihmisellä on tarve arvioida arvostuksiansa hyvyttä, oikeutusta ja arvoa yhteisönsä muihin arvostuksiin nähden. Ympäröivä yhteisöimme ja kulttuuri muokkaavat käsitystämme arvostusten ”laadusta”. Jotakin arvostuksia pidetään arvokkaampina tai yhteisössä arvostetumpina kuin toisia. Turunen nostaa esimerkiksi klassisen musiikin arvostuksen. Klassista musiikkia on perinteisesti arvostettu kulttuurissamme. Ihminen, joka arvostaa klassista musiikkia on myös tietoinen siitä, että klassisen musiikin arvostamista pidetään yleisesti hyvänä. (Turunen 1992, 110–111.)

Ihminen voi arvostaa haluamiaan asioita, mutta yhteisö voi olla näitä arvostuksia vastaan. Näyttääkin siltä, että arvostusten ”arvo” on riippuvainen siitä yhteisöstä, jonka vaikutuspiirissä ihminen elää. Esimerkiksi klassisen musiikin arvostus ei ole itsestään selvää nuorten kokemusmaailmassa (Anttila & Juvonen 2002). Turunen (1992, 120) toteaaakin nuorison muodostavan arvostuksiin nähden erityisen joukon: nuorilla on usein tarve asettua aikuisten arvostuksia vastaan. Ajan myötä nuorten arvostukset palautuvat lähemmäksi aikuisten arvostuksia. Arvostukset näyttävät aiheuttavan haastateltavieni tarinoissa eniten pieniä arkisia ristiriitoja. Törmäykset eivät aina ole kovinkaan vakavia, mutta aiheuttavat päänvaivaa.

4.1.4 Inhimillisesti arvokas

Ihmiselämässä on myös paljon sellaista arvokkaaksi koettua, jota ei voi suoraan liittää arvoihin, ihanteisiin tai arvostuksiin. Kysymys onkin juuri kokemuksesta. Esimerkiksi taide, uskonto ja filosofia puolustavat paikkaansa tästä näkökulmasta käsin. On asioita, joiden kautta ihminen voi kokea olevansa jonkin arvokkaan äärellä pystymättä tarkoin määrittelemään kokemuksensa lopullista olemusta. Arvokkaan kokemiseen liittyvät sekä luomisen että vastaanottamisen näkökulmat. Arvokkaaksi kokeminen läpäisee kaikki elämän alueet. Ihminen voi kokea arvokkaaksi jonkin tapahtuman luonnossa, hetken ystävän kanssa tai ohikiitävän haikean tunteen, jonka musiikki nostattaa esiin. (Turunen 1992, 121–128.)

Inhimillisesti arvokkaaksi koettu eli inhimillisesti arvokas on kiinteässä yhteydessä arvoihin ja ihanteisiin. Inhimillisesti arvokkaaseen liittyy keskeisesti kokemus, johon ei arvojen tapaan suuntauduta tai jota ei ihanteiden tapaan aseteta. Kokemus arvokkaasta ”vain” tulee ja on. (Turunen 1992, 128–130.)

Inhimillisesti arvokas tulee monin tavoin esille haastateltavieni tarinoissa. Hyvästä opettajasta tai musiikinopetuksesta kertoessaan he tuovat esille erilaisia inhimillisen arvokkaan muotoja. Esimerkiksi Lyyli haluaa saada murrosikäiset oppilaansa tuntemaan itsensä tervetulleiksi musiikintunneille. Ehkä inhimillisesti arvokas on näyttäytynyt niissä hetkissä, jolloin pahinta murrosikää läpikäyvä nuori on kokenut olevansa tervetullut edes musiikinluokkaan. Sen tunteen Lyyli kertomansa mukaan haluaa kaikkien oppilaidensa voivan kokea. Inhimillisesti arvokas selittää mielestäni hyvin näitä musiikin opetussuunnitelman ulkopuolisia päämääriä.

4.2 Musiikinopetus ja arvot – katsaus opetussuunnitelmiin

Opetussuunnitelman perusteet ovat opetusta keskeisimmin ohjaava virallinen normisto. Normit ovat sopimuksia, joiden varassa yhteisö toimii ja ne koskettavat eri tavoin kaikkia yhteisön jäseniä. Normit voivat olla selkeitä sääntöjä, täsmennettyjä malleja, tapoja tai hämäreitä toivomuksia. Normit ovat kiinteästi yhteydessä arvoihin, niitä voidaan pitää arvojen heijastumina. (Lehmuskallio 1994, 228–230.) Normit perustuvat arvoille ja niiden kautta arvot pyritään saamaan käytännön toimintaan (Antikainen ym. 2000, 24–25).

Tutkimukseni perustuu lähtöoletukselle, että musiikki on kulttuurisidonnaista ja näin ollen se ei koskaan voi olla arvovapaata. Tästä syystä musiikinopettaja on aineensa kautta jatkuvasti erilaisten arvojen äärellä. Arvokasvatusta voidaan pitää yhtenä opettajan työnkuvaan kuuluvista tehtävistä (esim. Toukoma 1994, 5), mutta tämän yleisen

ulottuvuuden lisäksi arvot ovat läsnä mm. kouluyhteisön, opettajan ja opetettavan ai-
neen välityksellä. Käsitkset arvokkaasta musiikista ja sen opettamisesta voivat poiketa
huomattavasti. Musiikinopettajalle tärkein työnsä arvoja suuntaava asiakirja on ope-
tussuunnitelman perusteet, joiden varaan kaikki työ tulisi rakentua. Opetussuunnitel-
mien perusteista piiryy kuva maassamme tavoitellun musiikinopetuksen olemuksesta
ja niiden tuntemus auttaa myös ymmärtämään paremmin Lyylin ja Veeran tarinoita.

Ensimmäisten haastattelujen aikaan maamme peruskouluissa ja lukioissa oltiin
juuri siirtymässä ”uusien”, vuosina 2003 ja 2004 julkaistujen opetussuunnitelman pe-
rusteiden mukaiseen opetukseen. Vaikka uudet opetussuunnitelman perusteet olivat
käytössä jo koko maassa, haastatteluhetkellä voimassa olivat vielä vuoden 1994 perus-
teiden pohjalta tehdyt opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmiin viitattaessa haasta-
teltavani tarkoittavat vuoden 2003 haastatteluissa juuri näitä ”vanhoja” eli 1994 opetus-
suunnitelman perusteita.

Jotta lukija voi yhtäältä ymmärtää haastateltavieni ajatuksia opetussuunnitelmasta
ja toisaalta verrata lukemaansa nykyhetkeen, on tässä yhteydessä tarpeellista esitellä ly-
hyesti sekä vuoden 1994 että 2003/2004 perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman
perusteet musiikinopetuksen näkökulmasta.

4.2.1 ”Vanha” opetussuunnitelma

Vuonna 1994 julkaistut peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteet perustu-
vat vuoden 1983 peruskoulu- ja lukiolakiin. Niissä määritellään peruskoulun ja lukion
kasvatukselliset tavoitteet, jotka kuvastavat osaltaan myös kouluinstituution arvope-
rustaa.

”Peruskoulun/lukion tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyvä-
kuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhan-
tahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.” (Peruskoululaki / lukiolaki 1983, 1.
Luku, 2§.) Samassa pykälässä mainittuja tärkeitä opetustoiminnan teemoja ovat oppi-
laan persoonallisuuden kehittämisen ja jatko-opintoasioiden lisäksi myös elinympäris-
tön ja luonnon suojeleminen, kansallinen kulttuuri, kansalliset arvot, kansainvälinen
yhteistyö, rauhan edistäminen ja tasa-arvo. (Emt.)

Globaalin humanismin arvot näyttävät ohjaavan myös opetustyötä. Poliittisia ja us-
konnollisia sävyjä ei lain sanamuodoista ole löydettävissä. Peruskoululaissa on kuiten-
kin mainittu tehtäviä, joita ei ole lukiolaissa. ”Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa
siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taito-
ja” (Peruskoululaki 1983, 1. Luku, 2§).

Nämä tehtävät ovat jäljitettävissä jo 1600-luvulle J.A. Comeniuksen ajatuksiin kasvatuksen päämääristä. Comenius kirjoitti Suuressa opetusopissa, että oppilaan tulee käydä koulua, kunnes hänestä tulee sivistynyt, hyvätapainen ja hurskas nuorukainen (Comenius 1928, 181). Hurskauden ja siveellisyyden tavoittelu oli Comeniuksen kasvatustajattelun lähtökohta, jonka tuli toteutua kaikessa pedagogisessa toiminnassa (Comenius 1928; Lehmusto 1943; Grue-Sorensen 1961).

Opetushallitus julkaisi vuonna 1999 peruskoulun päättöarvioinnin tueksi arviointikriteerit kaikkiin yhteisiin oppiaineisiin, joiden tavoitteena on yhtenäistää arvostelua. Nämä kriteerit on johdettu vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista ja niissä on huomioitu oppiaineen luonteen mukaisesti opetuksen arvoperusta. Näissä kriteereissä musiikinopetus nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, josta ei voida erottaa itse tekemistä ja tuotosta. Musiikinopetus on jaettu kolmeen osa-alueeseen: musisointiin, musiikin kuunteluun ja musiikin tuntemukseen. (Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit 1999.) Kaikissa osa-alueissa oppilaan tulee olla aktiivinen toimija. Tekemistä ja kokemista arvostetaan ja oppilasta arvioidaan sen mukaisesti.

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja vuonna 1999 näiden perusteiden pohjalta laadituista päättöarvioinnin kriteereistä on helppoa havaita, että aktiivista musiikin opiskelijaa arvostetaan ja musiikinopiskelu edellyttää osallistumista. Koska musiikki on ”otettava vastaan” toimimalla ja eri tavoin osallistumalla, musiikista tulee myös fyysinen kokemus. Kyseisissä asiakirjoissa on mainittu mm. musiikkiliikunta, tanssi, kuullun käsittely liikkeen avulla ja rentoutuminen. Tämä tietty fyysisyys kertoo konkreettisella tavalla musiikinopetuksen toiminnallisuudesta. Taustalla on ajatus tekemällä oppimisesta. Kuitenkin esimerkiksi tanssin tai musiikkiliikunnan käyttäminen opetusmenetelmänä voi aiheuttaa arvoristiriitoja ryhmien kanssa, jotka eivät näitä menetelmiä hyväksy esimerkiksi uskonnollisista syistä. Tämä näkökulma tulee lähemmin esille luvussa 6.4 Musiikkia ja uskontoa.

Lukion musiikkikasvatuksella pyritään sellaisten valmiuksien kehittämiseen, jotka mahdollistavat opiskelijan toimimisen aktiivisesti musiikin parissa niin yksilönä kuin ryhmän jäsenenäkin. Näitä valmiuksia ovat mm. musiikillinen ajattelu, viestintä, musiikin arvostaminen ja luova ilmaisu. Pääpaino on musiikin tuottamisella ja oman suorituksen arvioimisella. Tätä kautta musiikki tukee nuorten tunne-elämän ja arvo maailman tasapainoista kehittymistä. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 101–102.)

Jokainen lukiolainen suorittaa musiikista ja kuvataiteesta yhteensä kolme pakollista kurssia: kaksi musiikin kurssia ja yhden kuvataiteen kurssin tai yhden musiikin ja kaksi kuvataiteen kurssia. Jokainen opiskelija siis suorittaa musiikista vähintään ”Musiikin työpaja” -kurssin. Tämän kurssin tulee sisältää nimensä mukaisesti aktiivista musisointia, erilaisia työtapoja ja musiikkityylejä. Pakollisia sisältöjä ovat ajankohtainen

musiikkielämä, ilmaisun ulottuvuudet sekä musiikillisen muotoamisen perusainekset (melodia, rytmi, harmonia, sointiväri, muoto). Toinen pakollinen kurssi opiskelijan valinnoista riippuen on ”Suomalaisena musiikin maailmassa”. Kurssilla käydään läpi eurooppalaisen musiikin kehitystä, tutustutaan suomalaiseen musiikkiin ja annetaan yleiskuva eri musiikkikulttuureista. Tavoitteena on suhteuttaa suomalainen musiikki eurooppalaiseen ja koko maailman musiikkikulttuuriin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 101–102.) Syventävien kurssien ohjeistus on hyvin vapaa ja periaatteessa ne voivat sisältää mitä tahansa musiikkiin liittyviä sisältöjä, jotka tukevat mainittuja musiikinopetuksen tavoitteita.

Lukion opetussuunnitelman perusteet antaa musiikinopettajalle hyvin vapaat kädet toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla. Ainoastaan toisen pakollisen kurssin kohdalla on mainittu eurooppalainen ja suomalainen musiikki, mitään muuta tiettyyn musiikkityyliin ohjaavaa ei perusteista ole löydettävissä. Ihmetystä aiheuttaa ainoastaan lause: ”Musiikki ajassa liikkuvana taiteena, soivan muodon dynamiikkana, tarjoaa lukion opetuksessa opiskelijoille välittömiä ja voimakkaita esteettisiä kokemuksia.” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 101.) Tässä kohtaa voi pohtia, mitä tällä esteettisellä kokemuksella oikeastaan tarkoitetaan ja myös sitä, mihin musiikkityyliin ajattelu esteettisyydestä on perinteisesti liitetty.

4.2.2 ”Uusi” opetussuunnitelma

Vuonna 2003 vahvistetut lukiokoulutuksen ja vuonna 2004 vahvistetut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat vuonna 1998 uudistettuun peruskoulu- ja lukiolakiin (Perusopetuslaki 1998/ 628, Lukiolaki 1998/629). Lain mukaan perusopetuksen tavoitteena on ”...tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Lisäksi laissa mainitaan myös tasa-arvoisuus yhteiskunnassa sekä sivistyksen edistäminen (Peruskoululaki 1998, 1. L, 2§). Uudistettu peruskoululaki on selkeästi edeltäjänsä suurpiirteisempi. Pois ovat jääneet niin siveellisyys kuin hyväkuntoisuuskin.

Lukiolaissa (1998, 1. L, 2§) puolestaan tavoitteena on ”...tukea opiskelijoiden kasvamista hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi...” Lain mukaan lukion tehtävä on lisäksi tarjota myös ”persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Myös elinikäisen oppimisen edellytykset nähdään tärkeiksi. Mielenkiintoinen yksityiskohta lukiolaissa on maininta hyväksi ihmiseksi kasvamisesta. Tässä mielessä uudistettu lukiolaki on lähempänä edeltäjänsä kuin peruskoululaki.

Uusien perusteiden mukainen opetus peruskouluissa ja lukioissa nojaa arvoperustaltaan pitkälti samoihin perusarvoihin kuin aikaisemminkin. Tosin kulttuuriperintöä ei pelkästään vaalita, vaan myös arvioidaan ja uudistetaan. Myös yhteisöllisyyttä on tuotu hieman näkyvämmiin esiin. Musiikinopetuksen näkökulmasta erityisen kiinnostavaa perusopetuksen perusteissa on kaikkea opetusta koskettava tehtävä tukea oppilaan kulttuuri-identiteettiä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Lukion opetussuunnitelman perusteissa sama tehtävä, joskin laajempaan, on ilmaistu aihekokonaisuuksien kohdassa ”kulttuuri-identiteetti ja kulttuurin tuntemus” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003).

David Elliottin *Music Matters* -teos (1995) nosti musisoimisen musiikinopetuksen keskeiseksi työtavaksi ja aiheutti huomattavaa liikehdintää myös Suomen musiikkikasvattajien piirissä. Elliottin lanseeraama praksiallinen filosofia toi uusia näkökulmia ja keskustelua koko musiikkikasvatuksen kentälle, mutta sai osakseen myös arvostelua. (Hyvönen 2006, 55.) Praksialaisuus tai toimintakeskeinen musiikkikasvatuksen filosofia (ks. Westerlund 1996) tarkoittaa tiivistetysti sitä, että musiikki ymmärretään moniulotteisena inhimillisenä toimintana, ei niinkään esteettistä itseisarvoa omaavana taidemuotona. Tästä syystä mikään musiikin muoto ei voi olla lähtökohtaisesti toistaan parempi, toiset vain soveltuvat paremmin opetuksessa käytettäväksi. Musiikillinen tieto on toiminnallista tietoa, jota voidaan oppia toiminnan, erityisesti musisoimisen kautta. (Elliot 1996.)

Vaikka jo vuoden 1994 musiikin opetussuunnitelman perusteissa painotettiin aktiivisuutta ja osallistumista, Elliottin vaikutus näkyy uusissa musiikin opetussuunnitelman perusteissa selkeänä musisoimisen painottamisena. Esimerkiksi musiikinopetuksen seitsemästä keskeisestä sisällöstä 1–4-luokkalaisille kuusi viittaa suoraan toiminnallisuuteen. Vastaava luku 5–9-luokkalaisilla on kolme neljästä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Kaikki musiikin tiedollinen aines opitaan käytännön toiminnan, musisoimisen kautta. Täysin uutta musiikin opetussuunnitelman perusteissa on musiikillinen keksintä, joka avautuu keskeisissä sisällöissä omien ideoiden kokeiluna improvisoiden, säveltäen ja sovittaen. Tässä kohtaa uusi suomalainen musiikin opetussuunnitelma lähestyy amerikkalaisia musiikin opetussuunnitelman ideaaleja, joissa säveltämisellä ja improvisoinnilla on pitkät perinteet (ks. Mattila 2001).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat hyvin laajat raamit musiikin opetuksen toteutukselle. Keskeisintä on, että opetus on toiminnallista. Perusteisiin on liitetty myös päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. Nämä kriteerit noudattavat samaa toiminnallisuutta painottavaa linjaa. Kahdeksikon saaminen edellyttää kohtuullista laulu- ja soittotaitoa, kykyä osallistua yhteissoittoon ja omien musiikillisten ideoiden toteuttamiseen, musiikin lajien ja kulttuurien tuntemusta sekä taitoa havainnoida kuulemaansa ja esittää siitä perusteltuja mielipiteitä (Perusopetuksen ope-

tussuunnitelman perusteet 2004). Opetussuunnitelman perusteissa ei määritellä opettavia musiikin lajeja tai pakollisia aiheita.

Lukion osalta musiikin opetussuunnitelman perusteissa näkyy sama toiminnallisuuden painottaminen kuin perusopetuksessakin. Oppilas rakentaa musiikin opiskelun avulla suhdettaan musiikkiin ja löytää tapoja ilmaista itseään ja kasvaa ihmisenä. (Anttila & Juvonen 2006, 25.) Laulaminen, soittaminen, kuunteleminen ja musiikillinen keksintä ovat keskeisiä työtapoja. Tiedollisen aineksen tulee tukea toimintaa, ei päinvastoin (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003). Pakollisina kursseina tarjotaan ”Musiikki ja minä” sekä kuvataiteen kurssin kanssa vaihtoehtoinen ”Moniääninen Suomi”. Ensimmäinen kurssi keskittyy oppilaan oman musiikkisuhteen luomiseen ja monipuolistamiseen. Toisella kurssilla tarkastellaan suomalaisen musiikkikulttuurin eri piirteitä. Perusteissa mainitaan, että ”sisältöjen tulee edustaa eri musiikinlajeja: taide-, populaari- ja perinnesäveltäjä.” (Emt.) Tämä on ainoa kohta, jossa musiikin lajeja on määritelty edes karkeasti. Peruskoulun perusteissa tyylejä määritellään vain sanalla monipuolinen.

Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta voidaan muodostaa suuntaa-antava käsitys musiikinopetuksesta. Opetussuunnitelman perusteet ovat kuitenkin vain asiakirjoja, jotka sinällään eivät muuta koulun käytänteitä. Perusteiden pohjalta laadituissa kuntakohtaisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa perusteiden linjaa muokataan konkreettisemmaksi ja omaan yhteisöön sopivaksi. Lopulta jokainen opettaja muodostaa näiden asiakirjojen perusteella oman opetussuunnitelmansa, joka toteuttaa enemmän tai vähemmän asetettuja linjauksia (ks. myös Kaikkonen 1997, 248–249).

Musiikinopetuksen näkökulmasta uudet opetussuunnitelmien perusteet jättävät ratkaistavaksi keskeisen periaatteellisen kysymyksen siitä, mitä on hyvä musiikki. Maailma on kuitenkin täynnä musiikkia. Millä perusteilla opetettavan aineksen voi rajata mahtumaan 1–2 viikkotuntiin? Mikä musiikki ansaitsee tulla opetuksi? Jos opettaja nähdään yhteiskunnan arvoja uusintavana toimijana (esim. Raehalme & Talib 2006, 73; ks. myös Merenheimo 1994, 137), häneltä ehkä odotetaan yhteiskunnan arvostuksia tukevia oppisisältöjä. Onko opettajalla oikeasti vaihtoehtoja?

Avoimiksi jäävät myös seuraavat kysymykset:

- 1) Mitä tarkoittaa monipuolinen?
Kenen näkökulmasta asiaa tulisi tarkastella? Milloin opetus lakkaa olemasta monipuolista? Missä menee raja? Kuka sen määrittelee?
- 2) Mikä merkitys musiikkiesitysten valmistamisella on musiikinopetuksessa?
Tuleeko vähäiset tunnit käyttää esitysten valmistamiseen vai uusien asioiden opetteluun?
- 3) Miten oppilaiden erilaiset vakaumukset tulisi huomioida musiikin oppisisällöissä?

Nämä kysymykset tulevat myöhemmin esiin myös haastateltavieni tarinoissa.

4.2.3 Musiikinopetuksen erityispiirteitä

Lyhyesti voidaan todeta, että musiikin opetussuunnitelmissa konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys kohtaa praksiaalisen musiikkikasvatustutkimuksen (Anttila & Juvonen 2006, 25). Musiikin opiskelun koulussa pitäisi olla vuorovaikutusta, tekemistä ja kokemista.

Ruismäki ja Ruokonen (2006) kuvaavat nykyistä kouluissa annettavaa musiikinopetusta kulttuurisesti rikkaaksi. Oppilaille esitellään kouluvuosien aikana mahdollisimman paljon erilaista musiikkia, jonka myötä tutustutaan myös erilaisiin kulttuureihin. Samalla myös suhde omaan kulttuuriin ja sen piirteisiin syvenee. Westerlund (2009) määrittelee musiikkikasvatuksen monikulttuurisuuden normatiivisen mallin sijaan kriittisenä asenteena, joka mahdollistaa erilaisten identiteettien muotoutumisen ja muutoksen. Ei ole olemassa tiettyä ja pysyvää identiteettiä tai kulttuuria, jota opettaa.

Keskeistä musiikinopiskelussa ovat positiivinen asenne, mielenkiinnon herääminen, kuuntelemaan oppiminen, erilaisten taitojen harjoittelu ja vuorovaikutus musiikin keinoin. Musiikin teoriaa opitaan käytännön tilanteissa. Musiikinopetuksessa huomioidaan oppilaiden kokemusmaailmaa ja musiikkimakua eli ideoita opetukseen otetaan myös sieltä. Bändisoitinten ja tietokoneiden käyttö osana musiikinopetusta on tavallista ainakin yläkouluissa. (Ruismäki & Ruokonen 2006, 42.)

Musiikinopettajat pitävät musiikkia vaikeana aineena opettaa. Musiikinopettajan on didaktisten taitojen lisäksi hallittava suuri määrä erilaista musiikkia. Vähäinen tuntimäärä, puutteelliset tilat ja opetusvälineistö sekä suuret opetusryhmät ovat tyypillisiä musiikinopettajien kokemia vaikeuksia työssään. (Juvonen 2006.) Myös musiikinopetukseen heijastuva perinteiden ja nuorten kokemusmaailman ristiriita haastaa opettajaa (Anttila & Juvonen 2002).

Musiikinopetus on historiansa ajan ollut sidoksissa aikansa arvoihin ja ideologioihin. Comeniuksen aikana musiikin ja erityisesti laulamisen osaaminen palveli kirkon tarpeita, myöhemmin isänmaallinen musiikki ja laulut ovat olleet vahvistamassa suomalaisten kulttuurista identiteettiä itsenäisyyskamppailuissa ja läpi vaikeiden aikojen. Sittemmin musiikki on ymmärretty osaksi taiteita, joihin jokaisella, ja varsinkin lapsella, on oikeus. (Ruismäki & Ruokonen 2006, 36–40.) Hengellisen-, klassisen- ja kansanmusiikin asema musiikinopetuksessa on historian saatossa muodostunut vahvaksi. Musiikinopetus ja sen perusteet ovat kuitenkin muuttuneet, samoin oppilaiden kokemusmaailma. Musiikki, erityisesti musiikin kuunteleminen on monelle lapselle ja nuorelle tärkeä osa elämää, mikä tarjoaa musiikinopetukselle hyvän lähtökohdan.

Opettajalta vaaditaan herkkyyttä ja taitoa yhdistää musiikinopetuksen sisältöjä oppilaiden kokemusmaailman kanssa. (Anttila & Juvonen 2002, 8–9.) Kuitenkin moni opettaja, kollega ja vanhempi ovat itse saaneet omana kouluaikanaan vanhoihin perinteisiin perustuvaa musiikinopetusta ja musiikinopettaja voi kokea ristiriitaisia paineita myös tähän suuntaan. Tämä ristiriita tulee tarinoissa esille ja sitä käsitellään lähemmin luvussa 6.3.

Toimiva ja oman koulun toimintaympäristöön mukautettu musiikin opetussuunnitelma on musiikinopettajan keskeisin työkalu (Juvonen 2006, 81). Juvonen (2006) havaitsi peruskoulussa musiikkia opettaville opettajille suunnatussa kyselytutkimuksessaan, että vain 12 prosentilla vastaajista oli käytössään koulukohtaisesti laadittu musiikin opetussuunnitelma. Opettajat, joiden kouluissa tällainen oli tehty, kokivat musiikinopettamisen helpommaksi ja mielekkäämmäksi.

II

2003:

OPETTAJANA 1–2 VUOTTA

Lähes kymmenen vuotta (melkein kolmasosan elämästäni!) olen ollut tavalla tai toisella tämän tutkimuksen äärellä. Haluan tekstistä välittyvän niitä jälkiä ja vaiheita, joille prosessi on kuljettanut. Hermeneuttinen kehä siis tosiaan pyöri! Tästä alkava tutkimuksen II-osa on lähes suoraan lisensiaatintutkimuksestani. Väitöskirjaa varten olen hionut pois pahimpia epätarkkuuksia, lisännyt lähteitä ja muokannut joitakin sanamuotoja. Kuitenkin rakenne ja analyysi ovat ennallaan.

Kun kirjoitin tätä osaa, elin vahvasti noviisiopettajan maailmassa. Analysoin nuorten opettajien kokemuksia nuorena opettajana. Samaan aikaan kävin läpi samoja asioita kuin haastateltavani. Luotin tarinoihin ja tapaan työstää niitä, mutta tarvitsin kirjallisuudesta löytyviä malleja ja luetteloita jäsentämään tekstiä ehkä liikaakin. En voinut katsoa nuoren opettajan maailmaa etäältä, koska elin itsekin siellä.

Nyt kirjoittaisin eri tavalla, tynemmin, analyttisemmin ja ehkä kriittisemminkin. Mutta onko nykyinen vaiheeni, jo vähän kokeneempina opettajana jotenkin tämän tutkimusosan kannalta parempi ja kehittyneempi kuin muutama vuosi sitten? Pystyisinkö nostamaan aineistosta esiin jotakin merkittävästi uutta? Tuskin. tarinat pysyvät samana ja nuoren musiikinopettajan maailma elää näissä tarinoissa. Hetkittäisestä jäykkyydestä huolimatta kokonaisuus tekee mielestäni oikeutta niin tarinoille kuin nuoren opettajan maailmallekin. Sellaistahan se on, nuoren opettajan elämä. Välillä pitää kompuroida.

5 Hämmennys – Opiskelijasta opettajan arkeen

”Koko kesän se on leijunut ilmassa: Musta tulee opettaja! Lappujen saaminen oli lähinnä muodollisuus. Sain matkaliput, kohteesta ei vain ollu paljoakaan tietoa... Opettajat kooilla suuressa ankiassa ruokalassa. Samoissa penkeissä oon istunut jokunen vuosi sitten, ite oppilaana silloin. Nyt keltainen pahvilappu rinnassa: Musiikin tuntiopettaja. Hymyä huuleen, se on menoa nyt!” (Oma päiväkirja 13.8.2001: Ensimmäinen työpäivä)

Veeran työuran alkuvaiheet

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

Veeran työura jatkui syksyllä 2001 Etelä-Suomessa, jolloin hän pääsi äitiysloman sijaiseksi yläasteelle ja lukioon. Hän sai valmiit opetussuunnitelmat, tuntuunselmat ja materiaalit, mikä auttoi paljon. Veera hyödynsi valmista materiaalia, mutta uskalsi myös tehdä asioita omalla tavallaan. Koulu oli hyvin varusteltu, oppilaat innokkaita ja tuki henkilökunnan taholta vahvaa. Vuosi osoittautui antoisaksi.

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

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

Veera tiesi jo tuolloin, että kyseinen koulu on poikkeus ja olosuhteet voivat olla aivan erilaiset jossakin toisessa koulussa. Syksyllä 2002 Veera palasi töihin Pohjois-Suomeen pienelle paikkakunnalle ja kuvaa muutosta seuraavasti:

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

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

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

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

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

Lyylin työuran alkuvaiheet

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

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

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

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

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

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

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

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

Lähtiessäni haastattelemaan Lyyliä ja Veeraa, en tiennyt, miten erilaisissa ympäristöissä he toimivat. Vasta yhteisen tarinamme edetessä havaitsin, kuinka suuri rikkaus nämä erilaiset olosuhteet ovat. Veera taistelee opetustyönsä lomassa aineensa arvostuksen puolesta monella rintamalla, Lyylin yhteisössä musiikki on jo vakiinnuttanut paikkansa ja musiikkiluokilla on Lyylin sanojen mukaan jopa hieman elitistinen asema. Lyylin työn haasteet ovatkin toisaalla. Lyylin ja Veeran tarinat tarjoavat kaksi mielenkiintoista näkökulmaa musiikinopettajan työhön.

Minä

Valmistuin musiikinopettajaksi kesäkuussa 2001 neljän opiskeluvuoden jälkeen. Aloitin heti elokuussa työt musiikin tuntiopettajana pienellä paikkakunnalla Pohjois-Pohjanmaalla. Ensimmäisen vuoteni opetin peruskoululaisia kolmessa eri koulussa. Vuosi oli raskas, mutta opettavainen. Seuraavana vuonna sain nykyisen virkani Raahesta, missä opetan keskikokoisessa yläkoulussa ja lukiossa.

5.1 Hyvä opettaja

”Opiskellessa ajatteli, että jähka töihin pääsee, niin loppuu jatkuva suorittaminen ja näyttämisen tunne. Että sitä on tyhmä!” (Oma päiväkirja 12.10.2001)

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

Tarinoissa tulee vahvasti esiin eri tahoilta nuoreen opettajaan kohdistuvat odotukset. Nuoruus sinänsä ei tule esiin erityisenä ongelmana, mutta aikaa opettajaksi kasvamiseen ei juuri ole. Työelämään astuessaan vastavalmistuneen opettajan on oltava valmis kohtaamaan niin oppilaiden, vanhempien, työyhteisön, kuin yhteiskunnankin taholta suunnatut odotukset ja toiveet (Kaikkonen, Nyman & Ruohotie-Lyhty 2008, 456; Nyman 2009).

Oppilaat

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

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

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

”Yläasteella se on sitä, että ne on niinku just semmosia ku ne on. Vähä semmosia, ihan samanlaisia, ku jossain vaikka rippileireillä tai nuortenilloissa tai peli-illassa tai jossain, missä nuorisotyöntekijät tekee työtään. Tai kerhoissa tai näin, että sielä ne on sitte ihan samoja

tyyppenä, että ei ne varmaan kauheesti vaikka sanotaanki, että nuoret vetää rooleja, niin mut on ne kuitenkin aika, itse asiassa aitoja.”

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

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

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

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

Laine (2000, 155–158) havaitsi tutkimuksessaan oppilaiden suhtautuvan opettajiin varsin inhimillisesti. Vaikka opettajan auktoriteettia voidaan kyseenalaistaa tai hänen persoonaansa ja tyyliään arvostella, opettaja nähdään luokkatyöskentelyä ohjaavana välttämättömyytenä, joka saa halutessaan rikkoa totuttuja tapoja tai olla väärässä. (Emt. 155–158.) Lyylin ja Veeran tarinat tukevat Laineen havaintoja. Opettaja saa olla ihminen.

Vanhemmat

Lasten vanhemmilla on luonnollisesti odotuksia myös koulun arvokasvatuksen osalta. Koulun tulisi antaa lapselle aineksia oman maailmankuvansa luomiseen ja tukea hänen arvoajatteluaan kuitenkin niin, että nämä arvostukset eivät poikkeaisi suuresti kodin arvoista ja maailmankuvasta. Vanhemmat saattavat myös siirtää vastuun arvokasvatukselta täysin koululle. Yleistäen voidaan sanoa, että vanhemmat odottavat koulun huomioivan oppilaiden erilaiset lähtökohdat. (Toukonen 2002, 106.)

Vanhempien odotukset voivat perustua tiedollisille, uskonnollisille tai eettisille intresseille, mikä tekee niistä entistä monimutkaisemman kokonaisuuden hallittavaksi (Toukonen 2002, 106). Hyvin erilaisille lähtökohdille perustuvat odotukset voivat olla hyvin erilaisia ja ristiriidassa keskenään. Kuitenkin opettaja kohtaa oppilaat yleensä

ryhmissä, jolloin saman opetuksen tulisi käydä kaikille. Musiikinopetuksessa tämä ris-tiriitaisuus vain tiivistyy.

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

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

Tähän aiheeseen palataan myöhemmin luvussa 6.4 Musiikkia ja uskontoa. Opettajat kohtaavat myös muunlaisia odotuksia vanhemmilta. Esimerkiksi Lyyllillä on koke-musta siitä, miten vanhemmat odottavat opettajan arvottavan lasten leirikoulumatkan oman vapaa-aikansa edelle. Musiikinopettajan oletetaan osallistuvan innokkaasti leiri-koulumatkan rahoittamiseksi järjestettäviin esiintymisiin. Rajaa on vaikea vetää.

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

Vaatumuksiin vastaamisessa on omat vaaransa. Liika tunnollisuus voi olla pahasta. Lyylin mielestä musiikinopettajia yleisesti vaaniva vaara on pienet projektit, joilla on taipumus paisua kohtuuttomasti aikaa ja energiaa vieväksi työksi. Harva opettaja halu-aa hoitaa näitä arkea piristäviä mutta työläitä tehtäviä ”vasemmalla kädellä”.

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

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

Työyhteisö

Yhteisön normit, arvot ja uskomukset tulevat ilmi opettajainhuoneessa, joka on koulussa työyhteisön fyysinen olinpaikka. Parhaassa tapauksessa opettaja saa työtovereiltaan tukea ja kannustusta, mutta myös kontrolli voi olla vahva. Opettajainhuone on usein ainoa paikka tutustua toisten työtapoihin ja kirjattuihin ja kirjoittamattomiin sääntöihin, jotka määrittävät kaikkien opettajien työskentelyä. Myös opettajainhuoneen yleiset mielipiteet eri asioista voivat poiketa suuresti yksittäisen opettajan kannasta. (Toukonen 2002, 106; ks. myös Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009, 217–218.)

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

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

Musiikinopettajan, samoin kuin kuvataiteen opettajan rooli työyhteisössä, on lähtökohdiltaan hieman muista poikkeava. Musiikinopettaja vastaa usein yksin aineestaan ja tukea ja apua toiselta musiikinopettajalta ei ole työyhteisössä mahdollista saada. Toisaalta musiikinopettajalla on vapaus toteuttaa opetustaan ilman tiukkaa kontrollia. Kun koko koulun musiikinopetus henkilöityy yhteen ihmiseen, on kyseisen opettajan usein yksin hoidettava aineeseensa liitetyt velvollisuudet. Työyhteisö voi odottaa paljon nuorelta musiikinopettajalta. Veerasta on tuntunut, että ”nuorilla opettajilla teetetään kaikki mahdollinen” (esim. Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009, 218).

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

Yhteiskunta

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

Yksi perinteistä opettajakäsitystä ylläpitävä tekijä on opettajien jo opiskeluvaiheessa tapahtuva sosiaalistaminen perinteiseen opettajamalliin. Tätä sosiaalistamista tukee erityisesti opetusharjoittelu, joka toteuttaa edelleen vahvasti perinteistä mestari-oppipoika -asetelmaa. Opiskelija seuraa mestarin mallia ja tämän mallin toteuttaminen on opiskelijan pitämällä tunneilla yleensä toivottavaa. Näin ”perimätieto” siirtyy mestarilta oppipojalle. (Saarni 1998, 88–90.) Tässä yhteydessä on huomattava, että Saarnin väitteet ovat jo yli 10 vuotta vanhoja eivätkä kuvaa opettajakoulutuksen nykytilaa (ks. esim. Kaikkonen 2004b; vrt. Udd 2010). Ne liittyvät kuitenkin aikaan, jolloin minä ja haastateltavani opiskelimme opettajiksi.

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

Suunnittelu korostuu Veeran mielestä vähän liiaksi opetusharjoitteluissa. Veera kuvailee harjoitteluissa korostettua opettajakuvaa:

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

Nykyisessä maailmassa mestarilta oppipojalle -käsitys opettamisesta ja opetustyöstä ei enää riitä. (Saarni 1998, 88–90.) Vaarana on, että toiminta vain vahvistaa vanhoja malleja eikä uusille toimintatavoille tai luovuudelle ole tilaa (Tynjälä 2006, 109–110). Aineen hallinta on toki opettamisen välttämätön ehto, mutta yhteiskunnan muutoksiin vastaaminen asettaa opettajalle yhä uusia haasteita. Ketosen (1993) mukaan arvokysymysten käsittely ja arvokasvatuksen pedagogiikka ovat ammattitaitoa, joka tulisi oppia koulutuksessa. Tämä vaatii kuitenkin eläytymisen, keskustelun ja samaistumisen taitoja, joille jää tieteellisessä koulutuksessa valitettavan vähän aikaa.

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

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

Veera ja Lyyli ovat opiskelleet samassa paikassa, millä voisi niin halutessaan selittää heidän hyvin samankaltaisia kasvatusihanteitaan. He ovat olleet alttiita samoille kasvatusihanteita muovaaville tekijöille. Lyyli ja Veera täyttävät hyvin yhteiskunnan odotukset. Heistä on tullut tunnollisia ja ahkeria opettajia, joiden työ on suunnitelmallista. Kuitenkaan nämä piirteet eivät ole kaavamaisesti opitun toistamista.

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

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

Lyyli pitää opettamisesta, mutta työn kasvatuspuoli tuntuu ahdistavalta.

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

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

Yhteenvetona voidaan todeta opettajaan kohdistuvan monenlaisia, osin ristiriitaisiakin odotuksia. Opettaja ei kuitenkaan voi olla täydellinen, esimerkiksi Ketosen (1993) mielestä riittää, että opettaja kykenee omaksumaan ja välittämään eteenpäin omaa ja yhteistä elämää edistäviä asenteita ja inhimilliset suhteet, joiden varaan koko kasvatus työ rakentuu. Lohduttava näkökulma on myös ajatus opettajan mahdollisuudesta kasvaa ja kehittyä kasvattajana oman keskeneräisyyden tunnustamisen, uudistumisen ja ilon kokemisen kautta (Luukkainen 2005, 82).

Veera ja Lyyli ovat tiedostaneet eri tahoilta tulevat odotukset, mutta eivät anna niiden vaikuttaa liian paljon työhönsä. Oma työtä ohjaavien arvojen ja periaatteiden tiedostaminen ja pohdinta helpottavat erilaisten näkemysten ja odotusten kohtaamista.

Nuoret opettajat haluavat hoitaa työnsä mahdollisimman hyvin ja oppilaiden etua ajatellen, mutta ilman tarvetta miellyttää.

5.2 Hyvää musiikinopetusta

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

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

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

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

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

Kaikkien oppilaiden osallistuminen on tärkeää kummallekin opettajalle. Kun kaikki on saatu mukaan, päästään varsinaisen musiikkikasvatuksen äärelle. Musiikin kuluttajuus tulee käsitteenä esiin kummankin opettajan tarinoissa. Lyylin ja Veeran mukaan nuoret harrastavat musiikkia vahvasti erilaisten kaupallisten kanavien kautta. Internet, television musiikkikanavat ja radiokanavat luovat käsityksiä hyvästä musiikista. Musiikinopettaja on omalta osaltaan ohjaamassa nuoria myös sellaisen musiikin pariin, jota hittilistoilla ei ole.

Veera haluaa oppilaille jäävän hyviä muistoja musiikin tunteista. Tavoiteltavaa on avoin ja kiinnostunut asenne musiikkia kohtaan. Koulussa saadut positiiviset kokemukset voivat innostaa myöhemminkin musiikkiharrastuksen pariin. Veeran mielestä asennekasvatus on kuitenkin vaikeaa vähäisen tuntimäärän takia.

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

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

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

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

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

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

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

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

Luukkaisen (2005, 13) mielestä opettajuus syntyy, kun opettaja itse analysoi työnsä päämääriä ja keinoja näiden päämäärien saavuttamiseksi. Tästä näkökulmasta Lyylin ja Veeran opettajuuden kehittymiselle on hyvät edellytykset: nuoret opettajat näyttävät pohtivan paljon työnsä olemusta, päämääriä ja keinoja niiden saavuttamiseksi.

5.3 Törmäyskurssilla

”Voi hyvä jysäys, että voi hermot mennä!!! Penikat haistattelee päin naamaa ja pitäis hermonsa hallita. Puhuttelin yhtä sankaria papattien paukuttelusta ja se haistatti paskat. Multa lipsahti ennen ku ehdin edes ajatella ”Haista ite!” Voi turkanen. Ja minä näitä sitte kasvatan sivistyneeseen käyttäytymiseen. Vaan hermot menee, ei auta.” (Oma päiväkirja 12.10.2001)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Arvojen opettaminen on välillä hyvinkin konkreettista. Lyyli kuvaa erästä spontaania tilannetta:

”Mä yhelle luokalle pidin semmosen saarnan kun ne hutki toisiaan siellä kirjoilla, haukku ja oli vähä semmosta kiusaamista, niin sitten mä niitä seisotin varttitunnin ja pidin puhut-
telun. Että kun te lähdette yläasteelta, niin on aivan sama muistattekste mikä on Beatlesin eka levy tai että mikä on Madonnan suurin hitti. Että se on aivan toisarvosta, tai että te muistatte historiasta jonkun vuosiluvun tai mitä ikinä. Kun te osaisitte niinku kohdella ihmisinä toisianne, sillain oikeudenmukaisesti ja rehellisesti ja toista kunnioittaen ja itseään kunnioittaen. Se ois niinku kaikkein tärkein asia ja sitä me yritetään opetella tääl koulussa.”
(Lyyli)

Ketosen (1993) mukaan arvo-opetuksen tulee luoda pohjaa elämän kriisien hallintaan ja mikäli se tässä epäonnistuu, on arvo-opetuksen tärkein tehtävä laiminlyöty. Tätä

arvokasta tehtävää voidaan lähestyä monesta näkökulmasta. Launonen (2000) esittelee tutkimuksessaan viisi erilaista näkökulmaa lähestyä koulun arvokasvatustehtävää:

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

(Launonen 2000, 35–36.)

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

Piilovaikuttaminen on arvokasvatuksen kentän ongelmallisin osa. Piilovaikuttaminen voi olla koulun arvojen mukaista, jolloin voidaan oikeastaan puhua piilokasvattamisesta. Vaikuttaminen voi olla myös valittuihin arvoihin nähden päinvastaista. Opettaja voi toimia tietoisesti tai tiedostamattaan. Mikä on tietoisesta negatiivisen vaikuttamisen ja aivopesun tai käännyttämisen ero? Mikä on arvokasvattamisen ja aivopesun ero? Entä vaikuttamisen motiivi? (Toukonen 2002, 112–115.)

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

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

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

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

5.4 Eettiset periaatteet nuoren opettajan apuna

Opettajat ammattikuntana asettavat automaattisesti jäsenelleen tiettyjä odotuksia (esim. Räsänen 1994; Toukonen 2002; Niemi 2006). Yksittäinen opettaja edustaa itsensä lisäksi aina myös koko ryhmäänsä. Arvot ovat erottamaton osa opettajan ammattia. Niemen (2006, 92–93) mukaan eettinen vastuullisuus opettajan ammatissa perustuu yhtäältä ammattitaitoon, toisaalta työn arvopohjaan. Kumpaakin puolta tarvitaan tasapainon ylläpitämiseksi. Vaikka laki ja opetussuunnitelmat ohjaavatkin opettajan työtä, on tärkeää, että myös ammattikunta itse on muovaamassa arvopohjaansa.

Opettajan ammattia voidaan pitää professiona (Luukkainen 2005, 41). Ammattikunnan omia eettisiä periaatteita voidaan pitää yhtenä profession tunnusmerkeistä (Niemi 2006, 76; Luukkainen 2005, 27). Opettajien ammattijärjestö OAJ julkaisikin vuonna 1998 opettajan eettiset periaatteet ja niihin liittyvän artikkelikokoelman “Puheenvuoroja opettajan etiikasta” opettajien arvopohdintojen tueksi ja on myöhemmin laatinut opettajan ammattieettiset ohjeet. Ammattietiikka ei perustu ulkopuoliseen kontrolliin tai paktoon, vaan on lähtöisin ammattikunnan sisältä ja yhteisistä periaatteista (Puheenvuoroja opettajan etiikasta 1998).

Kyseisessä OAJ:n julkaisussa esitellään opettajan eettiset periaatteet, joiden yhtenä lähtökohtana on käytetty YK:n ihmisoikeuksien julistusta. Periaatteiden taustalla olevat arvot ovat: ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Lyyli ja Veera eivät olleet tutustuneet OAJ:n julkaisemin opettajan eettisiin periaatteisiin, mutta heillä oli paljonkin sanottavaa arvoista.

Ihmisarvo

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

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

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

Totuudellisuus

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

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

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

Totuudellisuuden ilmentymänä voi pitää myös opetussuunnitelmien noudattamista. Ristiriitaisista toiveista ja moninaisista odotuksista huolimatta Lyyli ja Veera pyrkivät noudattamaan opetussuunnitelmaa ja toteuttavat parhaansa mukaan näissä asiapapereissa määriteltäviä opetusta.

Oikeudenmukaisuus

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

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

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

Vapaus

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

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

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

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

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

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

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

5.5 Havainnot

Lyylin ja Veeran tarinoissa opettajan työn aloittamiseen liittyy hämmennystä. Tämän hämmennyksen voi jakaa kolmeen ryhmään:

1) Hämmennys opettajan työn moninaisuudesta

Nuori opettaja on hämmentynyt siitä, mitä kaikkea opettajana olemiseen liittyy. Oppilaat ja luokkahuonetyöskentely ovat vain osa opettajan työtä. Odotuksia tuntuu tulevan kaikkialta.

2) Hämmennys odotuksista olla ”valmis” opettaja

Toinen hämmentävä seikka on odotus siitä, että opettajan on heti työt aloitettuaan oltava ”valmis”: Valmis kohtaamaan odotukset, valmis toimimaan oikein ristiriitailanteissa sekä valmis perustelemaan arvomaailmaansa ja pitämään puoliaan.

3) Hämmennys työyhteisön toiminnasta

Kolmas hämmennystä aiheuttava seikka on työyhteisön toiminta ja erityisesti sen jähmeys muuttua. Nuoret opettajat huomaavat koulussa jo vakiintuneita toimimattomia rutiineja, joiden muuttaminen on hankalaa ja hidasta. Hämmennystä aiheuttaa myös se, miten vähän asioita ajatellaan ”teoreettisesti”. Nuoret opettajat ovat tottuneet koulutuksensa aikana perustelemaan kantansa ja ajattelemaan kasvatustyötä arkiajattelua syvällisemmin. Koulun arjessa tärkeätkin asiat (esim. koulun arvot) saatetaan sivuuttaa niitä tarkemmin käsittelemättä. Tähän hämmennykseen liittyy myös pettymys. Omia ihanteita voi olla vaikea seurata koulun arjessa.

Siirtymä opiskelijasta opettajaksi tuo mukanaan uusien tehtävien ja vastuiden lisäksi myös haasteen oman paikan löytämisestä koulukulttuurissa. (McCormack, Gore & Thomas 2006, 96–97.) Lyyli ja Veera kertovat näihin haasteisiin liittyvästä hämmennyksestä, mutta tarinoista ei tule tunnetta ”hypystä tuntemattomaan” (vrt. McCormack & Thomas 2003, 125). Hämmennys on ennemminkin monella tasolla tapahtuvaan oppimiseen ja sopeutumiseen liittyvää ihmettelyä, jolla näyttää lopulta olevan ammatillista kasvua edistävä tarkoitus. Asioita on ensin ihmeteltävä, jotta ne voidaan hahmottaa, ymmärtää ja toimia sitten tilanteen vaatimalla tavalla.

Näin 8 vuotta myöhemmin huomaan tarinoissa tiettyä koomisuutta. Haastattelutilanteissa oli hetkittäin ”urheilujuhlan tuntua”, mitä en ollenkaan tunnistanut tuolloin. Vahvistimme toisissamme ylpeää, vahvaa ja pärjäävää opettajuutta, joka haastaa kutsumusopettajat ja konservatiiviset toimintamallit. Halusimme ilmeisesti nähdä itsemme ja toisemme niin. Käsitys omasta opettajuudesta eli vahvemmin mielikuvissa ja puheissa kuin teoissa, koska kokemusta oli ehtinyt karttua vain vähän.

En kuitenkaan pidä tätä tarinoiden tai tutkimuksen uskottavuutta horjuttavana asiana. Olimme haastattelutilanteissa toisissamme ja vilpittömästi jakamassa nuoren opettajan maailmaa. Ehkä siihen kuului toistemme ”tsemppaamista”, mutta samalla saimme yhdessä jakaa ja koetella ajatuksiamme opettajuudesta ja toimia toistemme peileinä. Ammatti-identiteetti oli alkanut rakentua ja oli kiihkeässä kehitysvaiheessa, kuten uran alussa kuuluuikin (esim. Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan 2010; Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 109).

6 Kamppailu – otteita arkipäivästä

Pääosa aineistosta on kertomuksia erilaisista arkipäivän kohtaamisista. Keskeisiksi aihealueiksi muodostuvat musiikin asema oppiaineena ja arvostus yleensä sekä musiikinopetuksen sisällöt. Myös rehtorilla ja kollegoilla on tärkeä merkitys nuoren musiikinopettajan elämässä. Veeran tarinassa musiikinopetuksen ja oppilaiden uskonnollisen vakaumusten yhdistämisen ongelma tulee vahvasti esiin.

6.1 Kovia arvoja

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

Yhteiskunnan muuttumista voidaan ajatella prosessina. Monilla muutoksilla on takanaan pitkä kehityshistoria ja nämä pitkät kehityslinjat luovat vähitellen edellytykset nopeille muutoksille. Hirvi (1996) jakaa aikamme murroksen tapahtuvaksi pinta- ja syvärakenteissa. Pintarakenteita on helpompi havaita. Pintarakenteiden muuttuessa muutosta tapahtuu myös syvärakenteissa, esimerkiksi arvoissa. Hirven mukaan itse muutosprosessin kokeminen on yhtä tärkeä tietoisuuden jäsentäjä kuin itse muutoksen. (Hirvi 1996, 17.)

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

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

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

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

Uusia tuulia on toteutettava niukoilla resursseilla. Samaan aikaan musiikista on tullut oppilaille jokapäiväistä viihdettä, johon käytettävissä on myös rahaa. Media ja populaarikulttuuri ovatkin tärkeä osa nuorten elämismailmaa, mutta samalla ne koetaan usein ristiriitaisiksi koulumaailman kanssa, mikä lisää koulun ja nuorten välistä jännitettä (Laine 2000, 183). Musiikilla näyttää olevan nimenomaan viihdyttävä tehtävä, eikä musiikkia välttämättä osata ajatella taidemuotona ja opiskelun arvoisena yleisvistyksen kuuluvana asiana. Vaikka oppilaat kuuntelevat musiikkia päivittäin, vaatii kuuntelemisen taito harjoittelua.

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

Oppilaille joutuu myös perustelemaan kunkin tehtävän hyötyä. Veeran mielestä musiikin opiskelua tarkastellaan hyödyn näkökulmasta. Vastaavat ilmiöt näkyvät myös Lyylin koulussa. Lyyli saa opettaa hyvin varustellussa luokassa, mikä ei kuitenkaan ratkaise kaikkia ongelmia. Hänen mielestään kyse ei ole koulukohtaisesta tai murrosikään liittyvästä ilmiöstä, vaan laajemmasta koko nuorisokulttuuria ja yhteiskuntaa koskevasta asenteesta.

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

Lukiossa yksilökeskeisyys korostuu Lyylin mielestä entisestään. Oppilas miettii entistä tarkemmin, mikä hyödyttää parhaiten hänen tavoitteitaan. Laine (2000) toteaaakin kulttuurimme kannustavan yhä voimakkaammin yksilöllistymiseen. Tämä kehitys näkyy esimerkiksi lukion luokattomuutena ja valintojen vapautena. Oppilaan odotetaan ottavan yhä enemmän vastuuta yksilöllistymisestään ja oman urapolkunsu löytämisestä. (Emt. 164–167.) Yksilöllistyminen ei kuitenkaan aina suju ongelmitta. Nykynuorten motivoiminen ja aktivoiminen on haasteellista, vaikka käytettävissä on ajanmukaisesti varusteltu luokka. Lyylin mielestä tietty passiivisuus koskettaa koko yhteiskuntaa.

”On ajatus siitä, että ei oikeestaan tartte. Ei mun tarvi nyt aktivoitua, että joku muu tekee sen kuitenkin. Että jos mä tässä vaan istun ja sanon, että en mä viiti, niin loppujen lopuksi

se asia hoituu jotenkin. Koska on aina sitten joku, on se opettaja tai äiti tai kuka ikinä, niin sitten se lopulta se asia tehdään.” (Lyyli)

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

6.2 Onhan musiikki tärkeää?

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

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

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

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

”Ehkä jotakin asioita voi olla niinku, et ne ei vaan huomioi. Et jollekin muulle aineenopettajalle ne ehkä sanois sen asian. Et ne pitää sitä tärkeänä, aattele nyt vaikka matematiikka. Et

viesti menee perille, että huomaahan se nyt tehdä sen näin, mutta ehkä musiikin kohdalla joskus ajatelaan, että ei oo tarviskaan sitä tehdä.” (Veera)

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

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

Musiikki on tuskin muutamassa vuosikymmenessä menettänyt merkitystään esteettisten kokemusten tarjoajana, mutta pelkkä esteettisyys musiikinopetuksen perusteena on ongelmallinen niin pedagogisista kuin koulutuspoliittisista näkökulmista. Miten esteettistä lähtökohtaa tulisi soveltaa satoja vuosia vanhaan taidemusiikkiin tai alle puoli vuosisataa vanhaan suomirokkiin? Estetiikan tajun kehittyminen musiikinopetuksen ainoana perusteena ei vakuuttaisi myöskään tämän päivän rahoista ja tunnetuista päätöksistä henkilöitä. Ajat ovat muuttuneet 1970-luvulta 2000-luvulle tultaessa. Esteettinen ajattelu on väistynyt praksiin (ks. luku 3.3.2) eli toiminnallisen musiikkikasvatusfilosofian tieltä (esim. Juvonen 2000, 12–18).

Praksiisuus liittyy oleellisesti myös musiikinopetuksen olemassaolon oikeutukseen. Koska musiikki ymmärretään toimintana (esim. Elliot 1996), johon jokaisen tulee voida osallistua, voidaan tämän yhteisöllisen toiminnan myötä oppia musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi myös monia kasvatuksen näkökulmasta tärkeitä asioita. Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista musiikinopetukselle on löydettävissä yleissivistävän tehtävän lisäksi seuraavia perusteita:

- 1) Musiikki tukee luovuuden, tunne-elämän ja arvomaailman kehitystä.
 - 2) Musiikinopetus tukee yhteistoiminnallisuuden kautta koulun sosiaalista kasvatasta.
 - 3) Musiikinopetus edistää paikallista kulttuurielämää ja kannustaa kulttuuriharrastusten pariin.
- (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.)

”Uusissa” (2003/2004) opetussuunnitelmissa musiikinopetuksen ”hyöty” liittyy oleellisesti juuri yhdessä musisoinnin myötä kehittyviin sosiaalisiin taitoihin, erilaisuuden hyväksymiseen ja suvaitsevaisuuteen. Musiikinopetus tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, itsetunnon vahvistumista sekä omaa kulttuuri-identiteetin muotoutumista. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

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

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

Vaikka musiikinopetuksen merkitystä voidaan perustella monesta lähtökohdasta, Lyylin ja Veeran tarinoista käy ilmi, että musiikkia ei koulu-yhteisöissä arvosteta automaattisesti. Jonkun on tehtävä työtä sen eteen, että yhteisössä huomataan aineen tärkeys. Veeran koulussa tämä työ on vasta alussa, Lyylin koulussa musiikinopetusta jo arvostetaan. Lyyli tietää kuitenkin, että häntä edeltänyt opettaja on tehnyt paljon työtä asian eteen. Arvostus ei tule itsestään.

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

6.3 Mitä pitäisi opettaa?

”Rehtori kysyi ensimmäisen kerran koko syksynä, miten mulla on mennyt. Sitten paukautti, että vanhemmat ovat soitelleet ja kyselleet, mitä siellä musiikintunneilla oikein tehdään. Rehtori totesi ihan pötkänä, että myös klassinen musiikki on tärkeää ja erityisesti bändipojille. Ne raukat kun ei

sitä mitään tiedä. Ja kaiken tämän hän sanoi, ennen kuin ehdin vastata edes siihen ensimmäiseen kysymykseen.” (Oma päiväkirja 25.9.2001)

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

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

Tässä yhteydessä taide-etuliite määrittää ns. klassiseksi musiikiksi kutsuttua musiikkityyliä, eikä sillä ole varsinaista arvomerkitystä. Sanan voi kuitenkin tulkita toisinkin. Taide käsitteenä on laaja mutta musiikinopetuksen kohdalla osin ongelmallinen. Musiikki on koulussa taideaine ja taiteen ilmeneminen yhdistetään helpommin klassiseen kuin populaarimusiikkiin (esim. Ruismäki 1994, 246). Taide voi taidemusiikista puhuttaessa olla erästä musiikkityyliä määrittävä sana tai samaista musiikkityyliä luokitteleva ja arvottava tekijä (esim. Ruismäki 1994, 247). Kärjistetysti voidaan kysyä, jos jokin musiikkityyli on taidemusiikkia, voivatko muut musiikkityylit olla yhtä lailla taidetta.

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

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

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

Veeralla on kokemusta myös toisenlaisesta suhtautumisesta. Veeran aikaisemmat musiikkiopinnot ovat painottuneet klassiseen musiikkiin, osin olosuhteiden pakosta. Veera aloitti 1980-luvulla musiikkiopistossa, jolloin mitään kevyttä musiikkia ei saanut soittaa kyseisessä koulussa. Kriittinen suhtautuminen vain klassisen musiikin korostamiseen ja kiinnostus myös muuhun musiikkiin ovat luoneet pohjaa myöhemmille opiskeluille ja sittemmin musiikinopettajan työlle. Veera kokee, että musiikki on arvokasta ja opettamisen arvoista kaikessa moninaisuudessaan.

Myös Lyyli kokee tärkeäksi tuoda esille musiikin monimuotoisuutta opetuksessaan.

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

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

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

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

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

Tyylillisesti rikas ja monipuolinen musiikinopetus tarkoittaa moniarvoistumista, mutta toisaalta laajentaa ymmärrystä tästä moniarvoisuudesta. Nuorten musiikillisten ja tyylillisten suuntautumisien tasa-arvoisuus ja sen näkyminen opetuksessa voisivat lisätä koko musiikin arvostusta oppiaineena nuorten keskuudessa ja näin ollen lisätä kiinnostusta myös vapaaehtoiseen musiikin harrastamiseen. Kiinnostus soitto- ja lauluharrastukseen on voimakkainta juuri 10–14-vuotiailla (Tilastokeskus 2001). Tyylien tasa-arvo tai siihen pyrkiminen voisi olla pedagogisessa mielessä järkevää ja oppilaita motivoivaa.

6.4 Musiikkia ja uskontoa

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

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

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

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

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

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

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

”Niin tulee vähän semmosia että miksi sitten, että voisko näitä sitten vaan jättää sitten käy-
mättä tai oikeestaan mitä vois olla tai mitä ne odottaa on klassisen musiikin historia.” (Vee-
ra)

Koska asiasta ei voida suoraan keskustella, Veera on herkistynyt kuuntelemaan oppilai-
den sanantonta viestintää. Vanhempien toiveet ja oppilaiden toiminta ovat usein ristirii-
dassa. Veera on joutunut miettimään levyraatien pitämistä ja bändisoitinten soittamis-
ta uudesta näkökulmasta.

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

Kaikki oppilaat ovat innokkaasti halunneet kokeilla bändisoittimia. Veera ei ole ryhty-
nyt rajoittamaan kenenkään kokeilunhalua, koska kenenkään kohdalla osallistumista
ei ole kielletty tai rajoitettu. Kaikki oppilaat ovat halunneet soittaa bändisoittimia, ku-
kaan ei ole kieltäytynyt.

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

Toistaiseksi Veera jatkaa opetustaan opetussuunnitelmansa mukaisesti ja on päättä-
nyt kestää mahdollisen kritiikin, koska vaihtoehtoja ei juuri ole. Oppilailla on mahdol-
lisuus kieltäytyä toiminnasta, jonka kokevat olevan vakaumustaan vastaan.

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

Veeran koulussa ongelmaksi on muodostunut se, ettei opettajilla ole yhteistä kantaa
ristiriitatilanteiden varalle. Veera keskusteleekin ristiriitatilanteista kollegojen kanssa,
mutta yhteistä linjaa opettajakunnalla ei ole. Veeran mielestä yhteinen linja olisi erityi-

sen tärkeä niissä tilanteissa, joissa vanhemmat ottavat kouluun yhteyttä syyttävässä tai aggressiivisessa hengessä.

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

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

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

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

6.5 Rehtorin kansliaan!

”Rehtori sanoi, että mun pääinstrumentti aiheuttaa ennakkoluuloja. Minut tunnetaan hanuristina ja hanuri on perkeleestä. Jaahah...” (Oma päiväkirja 22.11.2001)

Rehtorilla on tärkeä merkitys erityisesti nuorelle opettajalle. Rehtori voi olla tukemassa opettajan psykologista kehittymistä, ammattitaidon kehittymistä ja urakehitystä (Leithwood 1992, 81). Aineistossa rehtorin merkitys tulee voimakkaasti esille. Rehtori on se henkilö, joka voi olla suuresti auttamassa nuorta opettajaa selviämään haastavasta tehtävästään tai tehdä työelämään siirtymisen painajaiseksi. Kysymys näyttää olevan ennen kaikkea henkisestä tuesta tai sen puutteesta.

Rehtori näyttäytyy Lyylin tarinassa harvasanaisena henkilönä, joka kuitenkin tukee ja auttaa nuorta opettajaa selviytymään haastavasta tehtävästään sijaisena. Lyylin mielestä nuori opettaja tarvitsee erityistä tukea ja rohkaisua rehtorilta.

”Kauheen herkkä on semoselle työttöllylle, että vaikka se ois hyväntahtosta ja tulis jonkun setämiehen suusta, niin silti siinä nousee karvat pystyyn, että älä. Mä oon ihan tarpeeks epävarma muutenkin. Ja ihan vihreä. Ei tarvi tulla sanomaan, että mä oon ihan vihree.” (Lyyli)

Veeralla on vaikeuksia koulunsa rehtorin kanssa. Huono tunnelma alkoi heti ensimmäisenä työpäivänä ja on jatkunut siitä lähtien.

”Mulla on tökönytti heti ekasta jutusta silloin ku mä päätin, et mä tuun. Se puhelimes sano, että hän tarjoaa sulle niinku oikein herkkumunkkikahveet ja oikein innoissaan oli siellä. Ja mä, eka päivänä kun mä menin töihin mä aattelin, et nyt se sitte varmaan tarjoaa kahvit. Ei mitään puhettakaan, et se kylmä jäätävä tuuli alko heti siitä päivästä.” (Veera)

Yritysmaailman ideaalit heijastuvat osittain myös kouluun ja erityisesti johtajan rooliin. Rehtorin tehtävä on tehdä strategisia päätöksiä ja taktiset päätökset ja vastuu strategian toteuttamisesta on siirtynyt opettajille. Opettajista on tullut oman opetuksensa suunnittelijoita, kehittäjiä ja toteuttajia. Tämä ”joustavan yrityksen malli” ts. koulun itseohjautuvuus edellyttää rehtorilta sosiaalisesti älykästä johtamista ja opettajilta uudenlaista keskinäistä yhteistyötä ja sitoutumista. (Rajala 2001, 9–11.)

Mustonen (2003) havaitsi tutkimuksessaan, että rehtoriin kohdistuvat ristiriitaiset vaatimukset ja odotukset vaikeuttavat rehtorin työn toteuttamista etukäteissuunnitelmien mukaisesti. Johtajuuden ja vastuun delegointi helpottaa työtä ja edistää koulun kehittämistä. Kuitenkin pieni osa rehtoreista pitäytyy edelleen ”itsevaltiaan” roolissa, pitäen koulun johtajuuden yksin itsellään. Tällainen johtamistapa voi olla vahingollista niin rehtorille itselleen, kuin koko kouluyhteisölle. Tehtävien ja päätösvallan delegointi ovat koulun kehittymiselle välttämättömiä. (Mustonen 2003, 178–181.)

Veeran koulussa rehtori toimii Mustosen (2003) kuvaaman itsevaltiaan tavoin.

”Eli käytännössä vaikka kuuluttamaan, jos mä menisin vaikka kuuluttamaan niin se olisi aivan katastrofi jos mä menisin sinne keskusradioon vaan jotakin kuuluttamaan ilman että rehtori tietäis mitä mä aijon sanoa.” (Veera)

Lyyli ja Veera ovat saaneet hyvin itsenäisesti ottaa selvää koulun käytänteistä. Opastusta ei nuorille opettajille ole tarjottu. Veeralla on jo jonkin verran kokemusta yhteistyöstä eri rehtoreiden kanssa. Aikaisemmat kokemukset ovat olleet positiivisia. Veeran mielestä rehtorin tehtävään kuuluu olla kiinnostunut opettajista ja heidän jaksamisestaan, mikä edellyttää sosiaalisia taitoja. Nykyinen rehtori ei kuitenkaan vastaa näitä odotuksia. Veeran mielestä osa ristiriidoista johtuu erilaisista käsityksistä rehtorin tehtävistä.

”Toi muuten voi olla yks semmonen, että tää meidän rehtori on kyllä niin vanhakantainen, että mä oon niinku itte aivan jossain eri aaltopituudella. Että me törmätään niin jyrkästi toisiimme niinku ihan siitä, että mulla ei oo kokemusta sen maailmasta.” (Veera)

Lyyli pitää tärkeänä, että rehtori on helposti lähestyttävä. Lyyli on voinut kääntyä tarvittaessa rehtorin puoleen ja asioista on voitu keskustella. Lyylin mielestä tällaista tukea ja työnohjausta ei voi saada liikaa.

”Voi mennä sanomaan jos oli tosi hankalaa jonkun ryhmän kanssa ja sit puhuttiin siitä asiasta. Ja hänkin niinku aina välillä kysy, että miten on sen porukan kanssa menny ja onks tapahtunut kehitystä suuntaan tai toiseen. Mut ei niinku mitenkään liikaa, et sitä aina vois olla enemmän.” (Lyyli)

Johdon tehtävä on määrittää toiminnan suunta, luoda edellytyksiä sen toteutumiselle ja olla käytettävissä keskusteluihin, joissa sovitaan tavoitteista ja tarkastellaan tavoitteiden toteutumista. (Lönnqvist 2002, 114.) Johdon tehtävä on muistaa ja muistuttaa, että yhteinen organisaatio rakentuu yhteisten tavoitteiden varaan. Yhteisiä tavoitteisiin voidaan pyrkiä monella tapaa ja johtamisen kannalta on tärkeätä sallia tämä erilaisuus ja jopa suosia ja hyödyntää sitä. Tämä edellyttää johdolta yhtenäistä kokonaiskäsitystä organisaatiosta ja sen suunnasta. Tämän yhteisen kuvan luominen myös kaikille työyhteisön jäsenille edellyttää tiedon tuottamista, avoimuutta ja osallistumista. (Lönnqvist 2002, 18.)

Koulun tasolla muutos itseohjautuvuuteen ei tapahdu hetkessä eikä ongelmita. Tavanomaista on, että ihmiset eivät saa mielestään riittävästi esimiestensä tukea (Lönnqvist 2002, 114). Uusi työskentelytavan omaksuminen vaatii muutosta jokaisen työyhteisön jäsenen ajattelutavassa. Itseohjautuvuus on tuonut opettajille uusia velvollisuuksia mm. osallistua erilaisten suunnittelutyöryhmien toimintaan. Työssä jaksamiseen tarvitaan rehtorin tukea. (Rajala 2001, 9–11.)

Vaikka Lyyli kokee saavansa rehtorin tukea, hän kaipaa lisää välitöntä palautetta. Kolme kertaa lukuvuoden aikana saatu palaute tuntuu vähältä.

”Ei sen tarvi olla semmosta kauhean pitkälle pohdittua tai hyvin muotoiltua, hyvin muotoiltuja lauseita. Vaan sillain, että hei, olipas kiva juttu.” (Lyyli)

Vaatimukset koulun johtoa kohtaan ovat kasvaneet itseohjautuvan koulun myötä. Rehtorilta vaaditaan yhä enemmän uusiutumiskykyä ja sosiaalisia taitoja. Samaan aikaan kuntien taloudellinen tilanne on heikentynyt ja koulut ovat taloudellisesti hyvin tiukoilla. (Rajala 2001, 48; myös Hietaniemi-Virtanen 2004, 18–19.)

Lyyli ja Veera odottavat rehtorilta perehdyttämistä ja pedagogista johtajuutta. Tarinoiden rehtori-ihanteista on tunnistettavissa lähes äidillinen tai isällinen hahmo, jolla on aikaa ja ratkaisuehdotuksia nuoren opettajan murheille. Hän myös seuraa kiinnostuneena, kuinka uusi opettaja pääsee alkuun. Todellisuudessa rehtoreiden aika kuluu pääosin hallinto- ja talousasioiden sekä yhteistyöverkostojen johtamisen parissa (Mäkelä 2007, 199). Vaikka rehtorit itse pitävät pedagogista johtamista tärkeää rehtorin tehtävänä, jää sille vain vähän aikaa. Kuten perehdyttämisen organisoimiselle, joka on vain pieni osa henkilöstöjohtamisen laajaa kokonaisuutta. (Emt.)

Rehtorilla on tärkeä rooli myös koulun arvokeskustelujen virittäjänä ja kehittäjänä. Esimerkiksi Räsänen (1994) havaitsi koulujen opetussuunnitelmatyötä edeltävien arvokeskustelujen onnistumisen olevan riippuvainen mm. siitä, kuinka tärkeänä rehtori pitää näitä keskusteluja. Veeran koulussa rehtori ei ole pitänyt arvokeskusteluja merkityksellisinä koulun kehittämisen välineenä, ja Veeran mielestä tämä näkyy tiettyinä epävarmuutena. Opettajilla ja rehtorilla ei ole yhteistä linjaa, mitä tarvittaisiin erityisesti ristiriitatilanteissa.

”Kyllä mun mielestä oppilaiden vanhemmat oikeestaan johtaa joka koulua melkein mitä täällä on. Et jos oppilaiden vanhemmat sanoo pienenkin ristiinsanan, niin heti koulun täytyy reagoida niin. Että siitä asiasta ei keskustella. Vaan se on just niinku ne sanoo.” (Veera)

Veeran ja Lyylin kouluissa rehtorilla näyttää olevan tärkeä ”mielipidejohtajan” rooli. Rehtorin toiminnasta voi päätellä paljon koko kouluyhteisön ilmapiiristä ja asenteista. Ristiriidat rehtorin kanssa tuntuvat paljon suuremmilta kuin esimerkiksi ristiriidat kollegan kanssa. Kollegan tuki ja arvostus eivät voi koskaan täysin korvata esimiehen tukea ja arvostusta.

6.6 Tilitystä opettajahuoneessa

Työyhteisö nousee tärkeäksi aiheeksi nuorten opettajien tarinoissa. Opettajahuone on keskeinen paikka kanssakäymiselle kollegojen kanssa. Lyyli toimii isossa työyhteisössä ja hänestä suuren opettajahuoneen ilmapiiri on ”ei mätä, mutta ei kauhean lämmin-kään”.

Veera puolestaan toimii kahdessa keskisuudessa koulussa ja kokee ilmapiirit hyvin erilaisina. Yläluokkien opettajahuone on suuri ja tunnelma jo siitä johtuen helposti viileä. Kerran viikossa vierailevat opettajat kokevat itsensä ulkopuolisiksi. Alaluokkien puolella opettajahuone on pieni ja tiivis yhteisö, jossa välituntisin keskustellaan ja nauretaan koko joukolla.

Kollegojen tuki on osoittautunut tärkeäksi työssä jaksamiselle. Välituntikeskustelut eivät yleensä ole kovin syvällisiä, mutta niiden rooli onkin lähinnä auttaa opettajia selviämään päivän haasteista.

”Et siis opettajat purkaa toisilleen ihan valtavasti. Opettajahuone, ne välituntikeskustelut on usein vaan sitä että miten sulla meni sen kanssa. Mitäs siellä vois tehdä ja. Et kyllä niistä puhutaan ja paljon niinku sen opettajayhteisön kesken.” (Lyyli)

Veera on perustanut bändin, jossa soittaa opettajia eri kouluilta. Näiltä kollegoilta Veera on saanut voimia jaksaa työssään vaikeista olosuhteista huolimatta. Muut opettajat

eivät voi paljoakaan konkreettisesti auttaa Veeraa, mutta henkinen tuki ja huumori auttavat eteenpäin.

”Oikeestaan se mulle riittää et mä tiedän et jossain on joku ihminen, joka ymmärtää tämän tilanteen.” (Veera)

Palautteen saamisen tärkeys tulee esille aineistosta monessa eri yhteydessä. Positiivinen palaute, olipa se kuinka pieni lause tahansa, kannustaa eteenpäin. Huomattavaa on, miten hyvin Lyyli ja Veera muistavat saamaansa palautetta. Rehtorin palaute on tärkeää, mutta erityisesti kollegoilta saatu tuki ja kannustava arkipäiväinen palaute auttaa jaksamaan työssä.

Aineiston perusteella yksi nuorta opettajaa väsyttävä ja turhauttava tekijä on palautteen puute. Se, että työyhteisö ei reagoi millään tavalla ponnisteluihin, joita musiikin-opettaja joutuu esimerkiksi juhlia varten tekemään.

”Että, mutta kyllähän sitä (palautetta) joiltain tahoilta niinku kaipais enemmän. Ja taas on mielessä monta monta kolleega, tai monta esimerkkiä siitä, että näkee kauheesti vai-vaa ja sit yks ihminen muistaa sanoa, että oli ihan kiva keväjuhla, että kiitos. Ja ne kaikki 25 muuta lähtee äkkiä kesälomalle.” (Lyyli)

Koulussa on nähtävissä samat ilmiöt, kuin missä tahansa muussa työyhteisössä. Koulun käytänteet muuttuvat hitaasti, ja syynä hitauteen on usein konservatiivisuus (ks. Lönnqvist 2002, 22), jolla pyritään säilyttämään sisäinen tasapaino. Yhteisö pyrkii muutostilanteissa säilyttämään tai palauttamaan entisen tasapainonsa, mikä voi myös hidastaa uudenlaista sopeutumista. Uusi opettaja voi tuoda yhteisöönsä uusia ideoita, jotka kokeiluvaiheen jälkeen vain vähitellen unohtuvat. Muutosvastarintaa vastustaminen vaatii vahvuutta, erityisesti nuorelta opettajalta, joka ei ole vielä ehtinyt oppia ”talon tavoille” (Vertanen 2002, 227–228).

Lyylin ja Veeran tarinoissa käy ilmi kouluissa vakiintuneita käytänteitä, jotka aiheuttavat nuorissa opettajissa ihmetystä ja jopa työssä väsymistä. Veera on havainnut, että samat asiat väsyttävät nuoria opettajia, opetettavasta aineesta riippumatta. Yksi näistä on yhteistyön puute.

”...monta juttua vois hoitaa kyllä monta kertaa paremmin. Pienellä yhteispuhumisella ja pe-lillä, opettajien ja henkilökunnan kesken asioiden sopimisella eikä eletä, että näin on eletty aina.”

Kokouskäytäntö ei kannusta muutosehdotuksien esittämiseen tai avoimeen keskusteluun. Lyylin koulussa rehtori on valmistellut kokoukset niin valmiiksi, ettei opettajien tarvitse kuin myöntyä esityksiin. Todellisia keskusteluja käydään harvoin. Harva opettaja jaksaa työpäivän päätteeksi innostua asioista ja esittää uusia ideoita. Todelliset

mielipiteet ja uudet ajatukset jäävät valitettavan usein naulakkokeskusteluihin, eivätkä koskaan tule ilmi kokouksissa.

”Sitte seuraa se, että jälkeenpäin laitetaan kokoushuoneen ovi kiinni, siis kokous käytiin jossain luokassa ja kello on sata eikä jaksais, niin ku lähetään sieltä, niin sit sanotaan että kyl mun mielestä niinku on rasittavaa, että aina tehdään näin ja miksei vois tehdä toisella tavalla.” (Lyyli)

Veera kokee, ettei nuoren opettajan ole helppo ottaa kantaa ja esittää ajatuksiaan kokouksissa. Nuorella opettajalla ei ole monen vuoden tuomaa aikaperspektiiviä asioihin ja vuodeksi kerrallaan palkatut eivät välttämättä koe mielipiteidensä esiintuomista tarpeellisena tai toivottuna.

Nuoret opettajat eivät ole päässeet päättämään taloudellisten resurssien käytöstä. Käytännössä rahaa on käytettävissä niin vähän, että vain välttämättömimmät hankinnat on voitu toteuttaa. Kuten jo aikaisemmin kuvasin, Veera on joutunut taistelemaan koulussaan välttämättömmistäkin hankinnoista. Koulu on taloudellisesti tiukoilla ja vähäisistä varoista päättäminen ja niiden perusteet ovat jääneet Veeralle täysin arvoitukseksi.

”Siellä niinkö päätetään asiat jossain ihmeen ovien takana, mistä mä en pääse niinko ollenkaan keskustelemaan.” (Veera)

Konservatiivisuuden lisäksi toinen työyhteisöille tyypillinen ilmiö on työyhteisön menneisyyden salaaminen. Menneisyyden ratkaisemattomat ristiriidat ja traumaattiset kokemukset voivat selittää työyhteisön nykyistä käyttäytymistä ja mielipiteitä. (Lönngqvist 2002, 20–22.) Veera ja Lyyli eivät ole kiinnostuneita työyhteisönsä menneistä ristiriidoista, vaikka ne voisivatkin osin selittää käyttäytymistä ja mielipiteitä. Omaan työhön ja nykyhetkeen keskittyminen on olennaista.

Veera kaipaa työyhteisöönsä avoimuutta arkisiin asioihin. Opettajat eivät tiedä mitä toisten luokissa tapahtuu ja moni haluaa opettaa suljettujen ovien takana. Veera on kokenut, että toisten luokkiin on usein ”pääsy kielletty”. Opettajat eivät myöskään välttämättä tiedä toistensa erityisosaamisesta.

Vaikka opettajat eivät tiedä paljon toisistaan tai mitä toisten luokissa tapahtuu, on huoli ongelmaoppilaista ja oppilaiden ongelmista yhteinen. Lähes äärimmilleen viety vaihtolovelvollisuus on muodostunut Lyylin ja Veeran kouluissa ongelmalliseksi. Vain vaikeimmista tapauksista mainitaan kokouksissa ja usein siihen tapaan, mikä ei Lyylin ja Veeran mielestä auta kyseisiä oppilaita.

”Et on aina vaikka kolme nimeä, mitkä mainitaan opettajakokouksessa sitte ja kaikki nyökyttelee, että joo kyllä kyllä, on hankalaa ja voi että. (naurua).” (Lyyli)

Tiukka vaatimus vaitiolovelvollisuudesta haittaa nuoria opettajia, koska heillä ei ole mitään taustatietoja oppilaista aikaisemmilta vuosilta. Veeran mielestä opettajiin tulisi luottaa enemmän ja asioista pitäisi voida puhua avoimemmin oppilaiden edun vuoksi.

”Mielestäni ihan niinku vaikka jos jollain on jotain koulunkäyntivaikeuksia niin kyllä niistäkin sais ihan niinku puhua julkisesti opettajat keskenänsä. Tietenki siellä opettajainhuoneessa, ei missään junassa. Mutta miksei sais nyt tietää, jos jollain on jotain vaikeuksia. Ainaki mitä niistä joistain harvoista on tienny, niin se on päinvastoin auttanu sitä omaa opetusta sen henkilön kanssa.” (Veera)

Esimerkiksi Hilasvuori ja Rantanen (2000) havaitsivat tutkimuksessaan yksityisyyden kunnioittamisen rajoittavan selkeästi opettajien sosiaalista toimintaa.

6.7 Uusi musiikinopettajasukupolvi haasteiden edessä

”Kirjotutin tänään musiikkiluokkalaísilla palautetta konserttikurssista. Piti kirjottaa mitä on oppinut jne. Sitte yks typpi kysyy, että miten me oltas voitu oppia mittään ku ethän sää oo ees opettanu meille mittään. Tehtiin koko jakso vaan sitä konserttia.” (Oma päiväkirja 23.3.2004)

Aineistossa tulee esiin useita kertoja termi opettajasukupolvi. Veera ja Lyyli määrittelevät itsensä uuden musiikinopettajasukupolven edustajiksi. Sukupolvi viittaa tässä yhteydessä koulutuksen sisältöön. Keskeinen ero aikaisempiin on Lyylin mielestä toiminnallisuus.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

”Jos aatellaan jotain seitkytlukua, ehkä kahdeksankytluukuakiakin vielä, että niitä (bändisoittimia) on koulus soittanu vaan ne, jotka niitä on osannu. Ei niitä oo soittanu kukaan siellä semmonen, joka ei osaisi soittaa jo. Siitä on voinu tulla semmonen kuva, että kaikkihan niitä osaa soittaa. Tai ne ei ymmärrä sitä siltä, että niitä soittaa semmosetkin nykypäivänä, jotka ei osaa niitä. Et ne harjottelee vielä.” (Veera)

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

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

Opettajien tarinoissa käy ilmi, että nykyinen koulukulttuuri vaatii ”taistelemista” ai-neensa puolesta. Mikään ei ole itsestään selvää. Kuten jo aikaisemmin kävi ilmi, Lyyli on selvinnyt nykyisessä työpaikassaan vähällä ”taistelemisella”. Musiikinopettaja, jon-

ka sijaisuutta Lyyli parhaillaan tekee, on tehnyt paljon työtä koulun musiikinopetuksen eteen ja se on tuottanut tulosta: välineet ovat kunnossa ja musiikkia yleensä arvostetaan koulussa. Lyyli kokee edustavansa samaa sukupolvea vakituisen opettajan kanssa.

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

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

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

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

6.8 Havainnot

Tässä luvussa olen käynyt läpi niitä asioita, joista Lyyli ja Veera kertoivat eniten. Nämä ovat teemoja, joihin liittyen kummallakin on halu kertoa asioita, jotka ovat jääneet vaivaamaan, aiheuttaneet kokijassaan henkistä kamppailua. Yllättävää on, että negatiiviset kokemukset koulumaailmasta harvoin liittyvät toimintaan oppilaiden kanssa. Syy, miksi tässä luvussa en otsikoinnista huolimatta käsittele työtä murrosikäisten kanssa ollenkaan, on se, että haastateltavani eivät tuoneet kyseistä asiaa juuri esille. Lyylin

ja Veeran suhtautuminen oppilaisiin on lämmin. Paria poikkeusta lukuun ottamatta työelämässä koetut vastoinkäymiset liittyvät aivan muihin asioihin kuin vaikeuksiin hankaliksi koettujen oppilaiden kanssa. Murrosikäisille suodaan kapinointia ja välillä ärsyttävää käyttäytymistä, mutta sitä ei oteta henkilökohtaisesti.

Musiikkiin liittyy koulumaailmassa voimakasta arvoasettelua. Klassista musiikkia pidetään helposti kollegojen ja vanhempien puolelta tärkeämpänä musiikkityylinä opettaa ja esittää juhlissa kuin jotakin muuta. Ristiriita ”vanhan koulukunnan” ja valitsevan nuorisokulttuurin kanssa on ilmeinen (esim. Juvonen 2006; Anttila & Juvonen 2002). Lyyli ja Veera ovat varsin tietoisia tästä ristiriidasta, mutta kokevat työskentelyn oppilaiden kanssa sujuvan kaikesta huolimatta hyvin. Alueelliset erityispiirteet luovat omat haasteensa opetussisällöille.

”Vanha koulukunta” näkyy koulun arjessa myös toimimattomina käytänteinä. Monet asiat ovat vuosien saatossa muuttuneet käytänteiksi, joiden muuttamiseen ei välttämättä löydy tahtoa. Rehtorin toiminnalla tuntuu olevan suuri vaikutus juuri tähän uudistamiseen haluun (esim. Blomberg 2008, 203). Rehtorin ja työtovereiden tuki käytänteiden oppimisessa ja ristiriitaisten odotusten paineessa olisi nuorelle opettajalle tärkeää. Työhönohjaus ja yhteisesti sovitut selkeät toimintamallit helpottaisivat huomattavasti nuoren opettajan sopeutumista koulunsa arkeen. Kuitenkin kiireisessä koulumaailmassa ohjaukseen ei juuri jää aikaa.

Nuoret opettajat ovat hyviä havaitsemaan työympäristönsä epäkohtia, mutta uusien ideoiden esille tuomiseen ei tahdo löytyä sopivaa kanavaa. Kaavamaisesti etenevät opettajakokoukset eivät juuri innosta omien ajatusten esille tuomiseen ja toisaalta välit rehtoriin eivät välttämättä ole niin välittömät, että näitä ideoita haluaisi tuoda julki. Lyylistä ja Veerasta on aistittavissa, että he haluavat ensin todella päästä sisälle koulunsa toimintatapoihin, ennen kuin uskaltavat kritisoida niitä ääneen.

Kamppailun tunteista huolimatta Lyyli ja Veera kokevat aineenhallintansa vahvaksi, mitä voidaan pitää itsevarmuuden ohella keskeisenä tekijänä työssä pärjäämiselle (esim. Juvonen 2006, 93). Lyyli ja Veera luottavat koulutuksen aikana muodostuneisiin käsityksiinsä musiikinopetuksen ihanteista ja pyrkivät pitämään niistä kiinni myös ristiriitatilanteissa.

7 Toivo – tulevaisuuden näkymiä

Tässä luvussa tarkastellaan Lyylin ja Veeran lyhyen opettajauran aikana muotoutuneita käsityksiä musiikinopettajan työstä. Keskeisinä teemoina nousevat esiin väsymys, oppilaat, koulutuksen antamat valmiudet, muutos itsessä ja tulevaisuus. Jälkimmäinen haastattelusta ajoittui hetkeen, jolloin kumpikin haastateltava oli vaihtamassa työpaikkaa ja keskustelun tyyli oli aiempaa arvioivampaa.

7.1 Ihania oppilaita ja väsymystä

Lyyli ja Veera ovat tulleet oppilaidensa kanssa hyvin toimeen. Kuten jo aiemmin tuli ilmi, nuoret opettajat ovat valmiita näkemään paljon vaivaa oppilaidensa eteen. Kummankin mielestä murrosikäisten kanssa työskentely on antoisaa, joskin joukkoon mahtuu aina muutama ongelmatapaus. Ongelmatapaukset ovat kuitenkin yksittäisiä ja pääosin yhteistyö sujuu.

Kasvattajan rooli mietityttää kumpaakin opettajaa. Murrosikäiselle pitäisi olla aikuinen, mutta toisaalta keinotekoinen ”tätimäisyys” tuntuu vastenmieliseltä. Kokemus on tuonut varmuutta kasvattajana olemiseen. Nuori opettaja ei voi olla enempää kuin hän on. Lyyli kuvailee:

”Pitää muistaa, että mä en voi olla sen enempää kasvattaja, ku mitä mä nyt tässä vaiheessa olen...eikä mulla oo omia lapsia. Mä en tiedä lapsen kasvatuksesta yhtään mitään.” (Lyyli)

Veera ja Lyyli viihtyvät hyvin oppilaidensa seurassa. Kuluneen vuoden aikana joidenkin oppilaiden kanssa on kehittynyt erityisen lämmin suhde. Lyyli kuvaa musiikki- luokan tyttöjä ”pikkusiskoiksi” ja Veera kertoo nauravansa usein ”maha kippurassa” oppilaidensa jutuille.

Veera on jaksanut haasteellisissa työskentelyolosuhteissa juuri oppilaiden takia. Hänellä on huono omatunto siitä, ettei voi tarjota oppilailleen sellaista musiikinopetusta, kuin pitäisi.

”Sitä jotenki yrittää, vaikka sitä oikein kiehuu, niin niitte oppilaiden puolesta sitä aina yrit-
tää ja yrittää ja unohtaa ne negatiiviset jutut että jotain vastoinkäymistä olis.” (Veera)

Veera ja Lyyli ovat jättämässä nykyiset työpaikkansa ja siirtymässä syksyllä toiselle paikkakunnalle. Oppilaita tulee ikävä.

Väsytys tulee voimakkaasti esille kummankin opettajan tarinassa. Yksi nuorten opettajien väsymystä selittävä tekijä on Lyylin mielestä se, ettei valmista hyväksi havaittua materiaalia ole vielä ehtinyt kertyä. Ilmiö on tuttu Lyylin mielestä kaikille nuorille opettajille. Kirjojen tarjoamat materiaalit ovat suppeita ja tietyille ryhmälle, tiettyyn tarpeeseen suunnatut tehtävät pitää valmistaa itse. Opettajat ovat tunnollisia ja valmiita käyttämään kohtuuttomastikin aikaa materiaalien kokoamiseen ja tekemiseen.

”Kyllä sitä sais tehdä niinku niin paljo ylimäärästä, ku vaan jaksaa. Sovituksia, kaikkia. Neki vie aikaa.” (Lyyli)

Toinen väsyttävä tekijä on työnohjauksen puuttuminen. Lyylin ja Veeran tarinoiden perusteella nuori opettaja kaipaava ihmistä, joka tuntee koulun käytännöt ja jolle voi puhua luottamuksella työstä yleensäkin. Koulun käytäntöjen oppiminen vie aikaa ja energiaa erityisesti, kun ei ole määrättyä ihmistä, kenen puoleen luontevasti kääntyä. Lyyli on ratkaissut ongelman kollegansa kanssa, ja toiminta on ollut hyödyllistä kummallekin osapuolelle.

”Se mun kollega toimi tavallaan mun työn ohjaajana, että hänelle sitte purin paljon, tai puolin ja toisin purettiin, niinku sitä mikä nyt ahistaa tai kokeiles tätä, tää onnistu mulla.” (Lyyli)

Kolmas väsyttävä tekijä on kiire. Kaikkeen tuntuu olevan liian vähän aikaa. Veeran tapauksessa kiirettä aiheuttaa monella koululla toimiminen. Asioita on pakko hoitaa kiireessä, koska seuraavana päivänä on jo toisella koululla. Musiikinopettaja on myös automaattisesti mukana järjestämässä juhliin musiikkia ja harvoin yhdet juhlat riittävät. Veera kuvailee tilannetta:

”...tuo, että hyppää monessa talossa ja aina, joka paikassa on omat odotukset ja erilaisia juttuja mitä tehdään. Ja joka talossa on omat juhlat. Että, niin miljoona asiaa just siinä ennen joulua.”

Kiire tuntuu vaivaavan Lyylin ja Veeran kertoman perusteella koko koulumaailmaa yleisesti (ks. Kohonen & Kaikkonen 1998, 34). Kiire ulottuu välituntien juoksevien asioiden hoitamisen, valvontatehtävien ja kokousten lisäksi luokkahuoneisiin. Suuret ryhmäkoot ja jaksojärjestelmä lisäävät kiirettä monella tapaa. Nimien opettelu, oppilaiden aktivoiminen ja yksilöllinen huomioiminen sekä oikeudenmukainen arvioiminen tuntuvat välillä mahdottomilta tehtäviltä. Musiikin tekeminen 45 minuutissa kolmenkymmenen 7-luokkalaisten kanssa on haasteellista. Lyyli kertoo humoristisen ja kuvaavan esimerkin:

”Tietysti joku kokenut pedagogi sanois tässä, että kuule, kehorytmejä otat kuule. Polviin käsiin taputusta, niin. Siis kaikkea tommosia hienoja ideoitahan sitä on mutta kun 45 minuuttia kerran viikossa. Tyypit tulee myöhässä. 10 minuuttia menee siihen, et ne saa kaikki. Ja sitte ku ne on niitä koulun viltteimpitä vielä. Saa ne istumaan paikoilleen. Hatut pois päältä, koska se on koulun linja. Olkaas hiljaa ja katotaan poissaolijat, niin kello on, siit on menny se kymmenen minuuttia. Kolkytviis minuuttia aikaa. Jos siinä kolmeskymmenesviidesminuutis pitäs ehtiä niinku, saaha organisoitua niinku se, et vaikka kierrettäs soittimissa, niin kymmenen minuuttia menee siihen, et sen jakaa ryhmiin ja eka ryhmät on oman soittimensa luona ja lasketaan sit mitä siitä jää käteen niin. Se ”Varrella virran” ehitään kerran vetästä ja se kuulostaa niin pahalta ja joku on siinä vaiheessa laittanu kaikki piuhat umpisolmuun ja joku kiipeilee verhoissa ja viimeinen viis minuuttia taas sitte.” (Lyyli)

Neljäs väsymystä erityisen tehokkaasti aiheuttava tekijä on musiikin aseman kyseenalaistaminen. Lyyli ja Veera kertovat useita esimerkkejä tilanteista, joissa heidän opettamansa aine on joutunut kyseenalaistetuksi. Kummankin mielestä musiikin asema on erilainen verrattuna moneen muuhun aineeseen. Joskus asia tulee esiin ajattelemattomissa kommentteissa, toisinaan järjestelmällisessä toiminnassa, jota varsinkin Veera on joutunut kohtaamaan. Lyylin mielestä musiikin väheksyminen tuntuu loukkaavalta myös henkilökohtaisesti.

”Ku on just opiskellu monta vuotta yliopistossa ja käyttäny kaiken aikansa ja sielunsa ja sydämensä antanu sille musiikille koko ikänsä. Nii sit meet töihin ja sit joku sanoo, et eihän sillä oo mitään merkitystä mitä sä teet.” (Lyyli)

Lyylin ja Veeran tarinoissa käy hyvin ilmi, että normaaliin opettamiseen ja muuhun koulun toimintaan liittyvä kiire on hallittavissa. Ahkerasta työnteosta aiheutunut väsymys lähtee riittävällä levolla. Molemmat opettajat pitävät tätä väsymistä normaalina, joskin uskovat kokemuksen ja rutinoitumisen auttavan vähitellen myös tässä asiassa. Sen sijaan työnsä merkityksen jatkuva perustelevminen ja musiikin puolesta ”taistelevminen” aiheuttavat vakavampaa uupumista. Kumpikin haastateltava tunnistaa tämän vaaran.

”Ihan muista kuin opetusasioista tulee stressiä ja päänvaivaa. Aivan turhaa päänvaivaa.” (Veera)

7.2 Matkaeväiden maistelua

Lyyli ja Veera ovat pääosin tyytyväisiä koulutuksessa saamiinsa valmiuksiin työskennellä musiikinopettajana. Kumpikin kokee harjoittelujaksot eri kouluissa hyvinä, joskin niissä olisi kehittämisen varaa. Lyylin mielestä opetusharjoittelijat tietävät, ettei harjoittelu anna kovinkaan todenmukaista kuvaa tulevasta työstä. Harvoissa kouluissa

musiikkiluokan varustetaso on yhtä hyvä kuin harjoittelukouluissa. Harjoittelija näkee musiikinopettajan työtä lähinnä luokasta käsin, vaikka paljon tapahtuu myös luokan ulkopuolella. Veeran mielestä harjoittelijan tulisi voida seurata ohjaavan opettajansa kokonaisa työpäiviä ja kaikkea sitä, mitä arkeen kuuluu.

Veeran mielestä harjoittelun ohjaukseen pitäisi panostaa enemmän. Keskustelulle ja pedagogisesti rakentavalle palautteelle pitäisi olla enemmän aikaa. Harjoittelun anti on riippuvainen ohjaajan persoonasta ja hänen halukkuudestaan tai haluttomuudestaan panostaa keskusteluihin (ks. Udd 2010; Blomberg 2008). Kumpikin opettaja kaipaa lisää käytännön asioista keskustelua ja pohtimista opettajakoulutukseen. Ihan arkisista asioista, oppilaiden nimien opettelusta jälki-istuntovalvontaan, olisi hyvä voida keskustella ”konkareiden” kanssa. Kysymys ei ole suurista tuntimääristä, vaan lähinnä siitä, että jokaiselle opettajalle eteen tulevia käytännön kysymyksiä käytäisiin jollain tapaa läpi etukäteen.

Lyylin mielestä koulutus tarjoaa hyvät aineenhallinnalliset valmiudet. Murrosikäisten kanssa tarvittavaa ”sosiaalityöntekijäpuolta” ja erityispedagogista tietämystä sen sijaan pitäisi tuoda esiin enemmän (ks. myös Kaikkonen 2004b, 98–100). Veeran mielestä koulutus valmistaa opiskelijoitaan ”taistelemaan” aineensa puolesta.

”Toisaalta kyllä musta tuntuu, että koulutuksessa on kyllä sitä sinnikkyyttäki opetettu. Että taistele ja taistele ja taistele. Musta tuntuu että sitä sitä on kyllä saanu, musta tuntuu että mä oon saanu liian suuren annoksen. (Naurua) Jossain vaiheessa kannattais jo osata luopua.” (Veera)

Lyyli ja Veera ovat havainneet opettajana toimimisen myötä muutoksia itsessään ja suhteessaan musiikkiin. Musiikista on tullut työtä. Veeran mielestä joidenkin oppilaiden ja kollegojen negatiivinen suhtautuminen musiikkiin on jättänyt jälkensä. Musiikki ei ole enää pelkästään kivaa ja antoisaa, kun sitä pitää ”vääntää rautalangasta muille”.

”Musta musiikki ei oo enää niin hauskaa niinko se oli silloin, kun sitä sai vaan itse tehdä ja nauttia siitä.” (Veera)

Veeran mielestä asiaan vaikuttaa myös se, että on itse ollut aikanaan hyvin motivoitunut ja innokas musiikin opiskelija. On vaikea ymmärtää nihkeää suhtautumista asiaan, joka on itselle aina ollut rakas.

”...mulla oli opiskeluaikanakin vielä semmonen kuva, että musiikkia on kiva opettaa koska kaikki siitä pitää ja harva sitä vastustaa. Ja nyt se on justiin toisinpäin, että vastustajiakin löytyy.” (Veera)

Lyyli ja Veera ovat havainneet myös tietyn ”kapinahengen” laantuneen. Moniin käytäntöihin ja asioihin, jotka aikaisemmin ovat vaivanneet, on tottunut. Tämä tottumi-

nen on seurausta lähinnä siitä, että on opettajat ovat havainneet kuluttavansa turhaan energiaa asioihin, joita ei ainakaan yksin voi muuttaa. Koulun käytäntöjen hidas muuttuminen tuntuu kummastakin turhauttavalta. Veeran mielestä yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet ovat pienet. Uusien ehdotusten läpivieminen vaatii useamman opettajan yhteistyötä. Asioita on helpompi pitää ennallaan kuin uudistaa.

Lyylin ja Veeran on helppo löytää selityksiä sille, miksi nuoret opettajat eivät välttämättä viihdy kouluissa. Molemmat näkevät aineensa puolesta taistelemisen raskaimpana tehtävän, jota ei kaipaasi kaiken muun työhön sopeutumisen lisäksi. Myös huono välineistö ja usealla koululla toimiminen uhkaa viihtymistä. Nuorilla opettajilla on halu toteuttaa koulutuksessa oppimaansa toiminnallista opetustapaa, mutta käytäntö voi pakottaa muuhun. Myös ulkopuolelta tulevat odotukset ”hyvästä ” musiikinopetuksesta koetaan ahdistaviksi.

”...et kokee itensä niin epävarmaksi ja vihreäksi. Niin sitte jos joutuu vielä näitten asioiden kans taistelemaan, niin se must tuntuu, että se on liian iso pala.” (Lyyli)

Myös oppilaiden kanssa voi olla hankalaa, mutta viihtyminen näyttää riippuvan ennen kaikkea työyhteisöstä kokonaisuutena. Työ voi olla mielekästä hankalissakin oloissa, jos työyhteisössä on hyvä henki ja asioihin on mahdollista vaikuttaa. Tulevaisuudessa Veera toivoo parannusta juuri työyhteisön henkeen.

”Mä oon toiveikas sen suhteen, että on kouluja, missä on opettajilla ihan mukavaakin ja sitä voidaan niinku laske leikkiä ja sitä voidaan lähteä sieltä opettajahuoneesta naureskellen seuraavalle tunnille. että no niin ja mitäs nyt tehdään. On niinku tosiaan mukava olo. (Veera)

Veera on huolissaan kokemuksensa perusteella muodostuneesta kuvasta tyypillisestä opettajasta. Veeran mielestä kuvaus on pelottava, eikä hän haluaisi muuttua itse tyypilliseksi opettajaksi.

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

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

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

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

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

Tulevaisuus näyttää mihin nuoret opettajat suuntautuvat. Kumpikin toivoo työtä, jossa voisi toteuttaa itseään ja yhteisöä, jossa olisi mukava tehdä töitä.

7.3 Havaintoja

Hämmennys ja kamppailu ovat saaneet huomattavan paljon enemmän tilaa tässä tutkimusraportissa kuin toivo. Toivo on kuitenkin Lyylin ja Veeran tarinoissa ja kerronnan tavassa hyvin leimaa antava elementti. On huomattavaa, miten suurta iloa juuri oppilaiden kanssa toimiminen Lyyllille ja Veeralle tuottaa. He ovat valmiita ponnistelemaan oppilaidensa hyväksi ja viihtyvät hyvin heidän seurassaan. Tämä positiivinen lähtöasetelma tulee suoraan esille vain muutamissa kohtaa, mutta värittää kaikkea kerrontaa. Oppilaiden kanssa on hyvä olla.

Väsymystä aiheuttavat muut tekijät kuin oppilaat. Lyyli ja Veera tuovat esiin neljä selkeästi työn rasittavuutta lisäävää tekijää:

- 1) kokemattomuus – hyvien kokeiltujen materiaalien puute
- 2) työnohjauksen puute
- 3) kiire
- 4) musiikin aseman kyseenalaistaminen

Lyylin ja Veeran suhtautuminen näihin tekijöihin on realistisen toiveikas. Työ helpottuu vähitellen kokemuksen myötä: työnohjauksen suoranainen tarve vähenee, materiaalia kertyy koko ajan ja näin suunnitteluun ja materiaalien tekemiseen ei mene myöhemmin enää niin paljon aikaa. Neljäs kohta on haastavin. Kuten kappaleessa 6.2 tuli jo esille, musiikinopettaja voi määrätietoisella työllä nostaa aineen arvostusta yhteisössä.

Myös koulutuksen myötä hankittu ammattitaito on suuri toivoa luova elementti Lyylin ja Veeran tarinoissa. Kumpikin kokee aineenhallinnalliset valmiutensa hyväksi. Ongelma on ennemminkin se, ettei kaikkea oppimaansa voi käyttää opetuksessa puutteellisten tilojen tai välineiden vuoksi. Opettajan itsensä kannalta tämä on kuitenkin myönteinen tilanne. Opettajalla on olosuhteiden muuttuessa valmiuksia ottaa käyttöön uutta osaamista.

Veera ja Lyyli suhtautuvat luottavaisesti tulevaisuuteen. Hankittua pätevyyttä arvostetaan ja kumpikin uskoo jatkossakin löytävänsä alan töitä. Veera pitää alanvaihtoa mahdollisena mutta haluaa pysyä tekemisissä nuorten kanssa. Aika näyttää.

Tutkimuksessa on käyty läpi paljon asioita, joita kuka tahansa opettajauran alussa oleva ihminen voi kohdata iästä riippumatta. Tässä luvussa tuli vahvasti esiin juuri nuorille opettajille luonteenomaista ajattelua (ks. myös Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009; Blomberg 2008). Sikes (1985, 27–60) jakaa opettajat ikäkausiin, joihin kuhunkin liittyy tiettyä tyypillistä ajattelua ja tapahtumia. Tähän malliin verraten Lyyli ja Veera kuuluvat ensimmäiseen opettajan ikäkauteen, eli ikään 21–28 vuotta. Tätä vaihetta Sikes (1985) kutsuu ”aikuisten maailmaan saapumiseksi” (Entering the adult world).

Tälle vaiheelle on tyypillistä, että nuori opettaja haluaa ”tehdä jotakin elämällään” ja ottaa entistä enemmän vastuuta elämästään. Toisaalta hän haluaa pitää kaikki mahdollisuudet avoimina eikä välttämättä ajattele opettajuutta koko elämän kestäväenä työurana (myös Blomberg 2008). Alan vaihtaminen onkin yleisintä juuri tässä ikävaiheessa. (Sikes 1985, 30–44.)

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

Opetustyö näyttää muuttuvan yhä vain haasteellisemmaksi. Korkeakoski (2005) on havainnut koulun laaja-alaista sivistystehtävää horjuttavia ilmiöitä, joita ovat mm. tiedon ylivalta opetuksessa, taidekasvatuksen aliarvostus koulutuksessa, eettisen ja moraalisen aineksen ”arvoköyhyys”, koulun opetuskulttuurin kyvyttömyys muuttua nopeiden yhteiskunnallisten muutosten myötä ja koulun tuloksellisuuden arvioinnin kapea-alaisuus. (Korkeakoski 2005, 227.) Suomalainen koulujärjestelmä on siis haasteiden edessä. Opetuksen uudistamisen avaintekijöitä ovat opettajat itse (Haverinen & Martikainen 2005, 126).

III

2008:

OPETTAJANA 6–7 VUOTTA

”Oon ilonen siitä, ettei enää tartte alottaa nollasta.” (Lyyli)

Olen rakentanut tämän kolmannen tutkimusosan eri tavalla kuin edellisen. Tässä osassa Lyylin ja Veeran tarinat saavat enemmän tilaa ja tuon lähteitä mukaan keskusteluun lähinnä vasta lukujen loppuun sijoitetuissa havaintoja-luvuissa. Tämä johtuu ennen kaikkea siitä, että Lyylin ja Veeran tarinoissa toistuvat pitkälle samat aiheet kuin viisi vuotta aikaisemmin. Tuntuu turhulta pohtia kirjallisuuden valossa esimerkiksi rehtorin merkitystä toiseen kertaan. Lähdekirjallisuuden valossa rehtori näyttää edelleen samalta, tarinoissa tilanne on muuttunut.

Myös oman tarinani kuljettaminen tekstissä muuttuu hieman tässä osassa. Tähän asti oma tarinani on ollut lähinnä ajatuksia herättämään tarkoitettuja lyhyitä päiväkirjalainauksia, jotka ovat mielestäni kuvanneet hyvin jotakin ilmiötä tai tunnekokemusta. Tässä kohtaa päiväkirjani jättävät minut pulaan. Parin alkuvuoden jälkeen tapani kirjoittaa päiväkirjaa on muuttunut pohdiskelevammaksi ja jotenkin asiapitoisemmaksi. Toisin sanoen lukijalle tylsemmäksi. Vaihdan siis osin tyyliä. Kerron kyllä omaa tarinaani, mutta nyt myös päiväkirjoihini perustuvien lyhyiden kirjoitelmien muodossa. Näin saan tekstiin lisää myös erilaisia ajallisia kerrostumia.

Tämä tutkimuksen kolmas osa ei siis lähde nollasta, vaan rakentuu tutkimuksen edellisen osan päälle. Kaikki aikaisemmin kerrottu ja kirjoitettu on olemassa ja vaikuttamassa kaikkeen, mitä siitä on seurannut. Tarinoissaan Lyyli ja Veera eivät elä samalla tavalla ”tätä hetkeä” kuin viisi vuotta aikaisemmin, jolloin opettajakokemuksta ei juuri ollut aikaisemmalta ajalta. Vertailukohta siis puuttui. Viisi vuotta myöhemmin, kertoessaan tätä hetkeä he peilaavat kokemuksiinsa aikaisempiin. Identiteetti nousee uutena juonteena vuoden 2008 tarinoiden keskiöön. Jos vuoden 2003 tarinat kertoivat siitä, millainen nuoren opettajan maailma on, viisi vuotta myöhemmin keskitytään enemmän määrittelemään omaa opettajuutta. Antaessani Lyylin ja Veeran tarinoille enemmän tilaa ja vapautta, tarinoiden pienet sävyt tulevat paremmin esille.

Viisi vuotta on kulunut edellisistä haastatteluista. Ensimmäisessä vaiheessa koin vahvaa samuutta haastateltavieni kanssa. Jaoimme yhteisen maailman.

Nyt, viisi vuotta myöhemmin koen enemmän seurailevani, mihin suuntiin me kolme yhteisestä maailmastamme olemme lähteneet. Jokaisen tarina on alkanut muovautua enemmän omakseen. Toki edelleen löytyy paljon yhteistä.

Tätä osaa kirjoittaessani mietin pitkään, olisiko ollut parempi pitää Veeran ja Lyylin tarinat erillään niin, että kummallakin olisi ollut oma paikkansa kertoa ”koko juttu”. Olin hyvin lähellä päätyä tähän ratkaisuun, mutta viime hetkellä muutin mieleni. Mielestäni limitettyjä tarinoita on mielenkiintoisempaa lukea ja niistä välittyy parhaiten yhdessä tuotetun tarinan luonne. Lukija on myös tässä vaiheessa jo tottunut tapaan käsitellä tarinoita, joten olisi ollut riski vaihtaa tyyliä.

Löydän nykyisestä opettajan elämästäni aivan samoja teemoja kuin Lyyli ja Veerakin. Veera on edelleen alanvaihdosta haaveileva kapinallinen, Lyyli taas ihailtavan tyyri ja tyytyväinen. Huomaan samaistuvani Veeran tarinaan ja ka-
dehtivani salaisesti Lyyliä.

8 Identiteetti – yhteisöllinen opettaja

Vuoden 2008 tarinoissa identiteetti nousee yhdeksi keskeisimmistä teemoista. Nyt nuoret opettajat ovat valmiimpia määrittelemään itseään, omaa paikkaansa ja toimintaansa opettajina. Tämän kertojilleen selvästi merkityksellinen identiteettipuhe vastaa identiteetin eri puolia (ks. luku 3.4) määrittäviin kysymyksiin ”kuka olen” ja ”mihin kuulun” (ks. Hirvonen 2003, 26). Identiteetti vastaa aina myös kysymyksiin ”minne olen matkalla” ja ”millaiseksi haluan tulla” (Kaikkonen 2009, 91–92).

8.1 Mitä kuuluu?

Lyylin työura 2003–2008

Syksyllä 2003 Lyyli muutti pääkaupunkiseudulle ja aloitti työt luokanopettajan äitiysloman sijaisena noin 300 oppilaan koulussa. Luokanopettajaksi siirtyminen jännitti Lyyliä, vaikka koulu vaikuttikin kaikin puolin mukavalta. Ryhmän vetämisestä hän uskoi selviävänsä, mutta ainekokonaisuuksien hallinta tuntui haastavalta. Ennen kaikkea Lyyli epäili kuitenkin luonteensa sopivuutta työhön:

”...pelkäs että, etten pärjää pienten lasten kanssa. Mikä onkin ihan todettu fakta (naurua). Että koen itseni yläkoulu- ja lukioikästen opettajaksi... lähinnä se liittyy tähän lasten ikäkautteen ja kehitysvaiheeseen. Et mä en oo semmonen puputäti.”

Lyyli viihtyi luokanopettajana odotuksiansa paremmin. Mukava luokka, kollegojen tuki ja hyvät materiaalit auttoivat eteenpäin. Sijaisuus jatkui kaksi lukuvuotta. Lyyli opetti samaa ryhmää viidennen ja kuudennen luokan ajan. Oman luokkansa lisäksi hän opetti kaikkien 5–6-luokkalaisten musiikit, toisena vuonna myös 4. luokkien musiikit. Kaksi vuotta luokanopettajana kirkasti kuvaa luokanopettajan työstä:

”Luokanopettajan työ on ihan varmasti ennen kaikkea, tuntuu siltä just, miten sen luokan kanssa synkkaa.”

Syksyllä 2005 Lyyli sai musiikin tuntiohjaajan paikan läheisestä 480 oppilaan yläkoulusta. Koulussa on jokaisella luokka-asteella kahdeksan rinnakkaisluokkaa ja näiden lisäksi vielä kuvataiteeseen erikoistuneet 7–9 luokat. Lyyli on koulunsa ainoa musiikin-

opettaja. Keväällä 2006 tuntiopettajuus muuttui viraksi. Haastatteluhetkellä Lyyli on ehtinyt työskennellä samassa koulussa kolme lukuvuotta ja on jäämässä äitiyslomalle. Yhteensä Lyylillä on työkokemusta kuusi lukuvuotta, joista kaksi vuotta luokanopettajana.

Veeran työura 2003–2008

Myös Veera muutti pääkaupunkiseudulle syksyllä 2003. Tuolloin sopivia musiikin tuntiopettajien paikkoja ja luokanopettajan virkoja oli auki useampia. Harkinnan jälkeen Veera otti vastaan luokanopettajan viran, koska pysyvä työpaikka tuntui houkuttelevalta parin työpaikan vaihdon jälkeen. Tässä virassa Veera on toiminut jo viiden lukuvuoden ajan. Mahdollisuuksia musiikinopettajaksi siirtymiseen on vuosien mittaan ollut, mutta vielä ei ole tarjoutunut kokonaisuutena riittävän houkuttelevaa paikkaa.

”Kyllä mä pidän silmät auki musiikinopettajan hommien suhteen koko ajan.”

Veeran koulussa on yhteensä 700 oppilasta, joista 400 alakoulun puolella. Opettajia on yhteensä 50. Syksyllä 2008 Veeralla on opettajakokemusta seitsemän ja puoli vuotta, joista kaksi vuotta musiikin aineenopettajana yläkoulussa.

Suhde työhön näyttäytyy Lyylin ja Veeran tarinoissa arkisen olemisen kautta. Työ on kaikkea, mikä liittyy päivittäisiin tehtäviin ja niiden hoitamiseen luokassa, opettajahuoneessa ja välillä kotonakin. Opettajan työ on opettajana olemisen lisäksi myös kollegana ja alaisena olemista.

Lyyli viihtyy työssään hyvin. Hän kuvaa suhdettaan työhönsä ”helpoksi”, mutta ”ei kauhean intohimoiseksi”. Lyyli näyttää löytäneen paikkansa niin opettajana, kollegana kuin alaisenakin. Lyyli kertoo:

”Mä en niinkun ylipaljon väsy mun työstä. Enkä mä, mulla ei oo ylipaljon mitään ongelmia. Mä oon ihan hyvä kollega, mä oon ihan helppo työkaveri. En oo mikään semmonen, mä koen et mun työtä arvostetaan, mul on hyvät välit esimieheen. Oppilaat noin keskimäärin pitää musta. Musta on tosi kiva opettaa. Must on niinkun, se opetushetki kun mä opetan ja kaikki näin. Niin must se on tosi kivaa. Et kyl mä oon ihan oikeella alalla, ainakin tällä hetkellä.”

Myös Veera kertoo viihtyvänsä nykyisessä työssään. Veeran tarinaa värittää kuitenkin vahvasti kaipuu musiikinopettajaksi. Veera uskoo, että työpaikkaa olisi hyvä vaihtaa välillä vaihtelun ja oman kehittymisensä takia. Veera suunnittelee työelämänsä virasta huolimatta aina vain lukuvuodeksi kerrallaan.

Minun polkunı 2003-2008

Jatkoın pari vuotta virassani Raahessa, kunnes kevaalla 2005 paatin perheysta hakeutua tohin paakaupunkiseudulle. Sain huomata, että kilpailu työpaikoista oli kovaa. Ylpeyteni sai monta kolausta. Milloin oli ongelmana sukupuoleni, milloin taas kiinnostukseni jatko-opintoihin. Onnistuin kuitenkin useiden mutkien jälkeen saamaan ylakoulun ja lukion musiikinopettajan paikan Länsi-Uudeltamaalta. Lukuvuosi on jannyt mieleen todellisena pikakoulutuksena kaikenlaisiin erkoistilanteisiin, mihin opettaja voi tyossaan joutua. Vuosi oli haastava, mutta erittäin hyödyllinen ammatillisesti. Ena en hätkähdä pienistä.

Lukuvuonna 2006-2007 pidin hengähdystaukoa opettajan työstä ja keskityin opintoihin. Jatkoın jo edellisvuonna aloittamiani kasvatustieteen syventävä opintoja Jyväskylän yliopistossa ja suoritin luokanopettajan opetettavien aineiden opintokokonaisuutta Helsingissä. Oli aivan ihanaa vain opiskella. Aika pian aloin kaivata opettajan työtä. Kaipasın tuttua työyhteisöä, vuodenkiertoon liittyvä tapahtumia, oppilaiden kanssa juhliin valmistautumista, kuoroharjoituksia. Kaipasın musiikkia ja työhön liittyvä yhteisollisyytta. Huomasin minussa elavan opettajan, vaikka en tyoskennellytkain opettajana.

Olisin voinut jatkaa opiskelijana loputtomiin, mutta en ollut valmis luopumaan työpaikasta, jossa olin kuitenkin viihtynyt hyvin. Syksyllä 2007 tein vaikean paatoksen ja palasin virkaani Raaheen. Pian opettajan arki oli yhtä kiireistä kuin aina ennenkin ja koin hetkellisiä tunteita, että ”tailla taas” ja ”mikään ei ole muuttunut”. Olin ehkä salaa haaveillut Veeran tapaan isosta pysyvämmästä muutoksesta, joten oli hienoinen pettymys palata lahdonuutuun. Koin olevani tienhaarassa: novisisivuodet olivat takana ja jotakin muuta edessä.

8.2 Arvoja ja ihanteita

...toki ma tiedän, mihin suuntaan niinku haluaa pyrkiä. Ja siihen suuntaan, et kaikista tulis kunnon ihmisiä ja kunnon kansalaisia, joil ois vähän yleissivistystä paassaan ja jotka hyväk-syis itsensä ja toisensa. Se on se mun ihanne. (Lyyli)

Opetustyön arvot ja ihanteet tulevat esille Lyylin ja Veeran tarinoissa kahdesta näkö-kulmasta. Yhtaalta halutaan ohjata oppilaita toimimaan tässä hetkessä, toisaalta valmistaava tulevaa elämää varten. Veera kertoo tavoitteistaan:

”Kyllä se varmaan enemmän on semmosta, ainakin luokanopettajan, niin ihmisenä kasvamista. Ei ne oo niinku semmosia oppiainesaltoisia ne tavoitteet, vaan jotain suurempia. Että miten ne toimii ja käyttäytyy tuolla yhteiskunnassa.”

Lyyli pitää oppilaan kohtaamista ja vuorovaikutusta keskeisinä ihanteinaan. Opettaja on oppilaille aikuinen, mutta oppitunneilla vuorovaikutusta harjoitellaan myös muiden oppilaiden kanssa. Lyyli kertoo:

”Mut mun mielestä se (musiikki) on kuitenkin hyvä aine siihen, että niillä on suhde johonkin aikuiseen, jonka kanssa tehdaan jotakin. Ja ne tekee keskenan jotakin.”

Oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa Lyyli pitää tärkeänä oman rohkeuden löytämistä ja itsensä ja toisten kunnioittamista. Lyyli kokee vahvasti olevansa vain ”osa palettia” eli tekevänsä näiden arvojen eteen työtä, jota myös muut opettajat tekevät omalta osaltaan. Kun nuori päivän aikana tapaa monta erilaista opettajaa ja toimii erilaisissa ryhmissä, hän automaattisesti harjoittelee kohtaamista ja vuorovaikutusta. Lyyli kokee, ettei nämä tavoitteet ole sidoksissa vain joihinkin oppiaineisiin, vaan koko koulun toimintaan. Lyyli kuvaa tavoitteitaan oppilaisiin liittyen:

”Että ne huomais, että ne on ihan hyviä, vaikkei ne ois kauheen taitavia. Se on arvokasta, mitä ne tekee... Edes niinkun se. Olen jossakin hyvä ja vaikka en olisikaan erityisen hyvä juuri vaikka musiikissa, niin voin silti yrittää ja siitä niinkun, toivottavasti saan hyvän mielen.”

Lyyli haluaa myös omalla käyttäytymisellään välittää näitä arvoja:

”Kyl se suhde oppilaisiin, niin liittyy siihen selkeyteen. Et sellaseen, selkeät ohjeet ja yrittää pitää kiinni niistä omista rutiineista siel luokassa. Ehkä senkin korostuminen, et niille pitää olla ystävällinen ja käyttäytyy niitä kohtaan hyvin vaikka onkin tiukka. Et ei se auktoriteetti tarkoita semmosta, en mä oo ikinä niin ajatellutkaan, mutta se on niinku korostunut se mielipide minulla, että kyl ne niinku vaatii asialliset tervehdykset ja kiitokset ja ole hyvät ja. Koska ei ne muuten opi sitä, miten ihmiset keskenään käyttäytyy. Samalla kun niitä voi tietysti vähän kurittaa, mutta.”

Veera näkee kiireisen elämänmenon vaikuttavan oppilaidensa elämään. Vanhemmillä ei välttämättä ole aikaa olla läsnä lastensa elämässä, jolloin opettajan rooli korostuu entisestään. Veeran ihanne olisi pystyä ohjaamaan oppilaita yksilöllisemmin oppituntien puitteissa niin, että jokainen oppilas saisi tarvitsemaansa ohjausta. Veera kokee olevansa vasta alussa tätä ihannetta ajatellen. Taito kasvaa kokemuksen myötä. Veera kertoo ihanteestaan:

”Olis päässä niinku joka oppilas persoonana ja sille toimivat jutut. Sen heikkoudet ja vahvuudet. Ja että niitä pystyis niinku käyttään tehokkaasti. En vielä osaa käyttää semmosia tehokkaasti. Jollain lailla opettelen.”

”Mulle on muodostunut jo perinne alottaa lukion kurssit kysymällä, miksi he ovat tulleet tälle aika turhalle kurssille. Nautin siitä hämmennyksestä. Alkaa ihana ihmettely. Sitten alkaa löytää syitä opiskella musiikkia. Mutta aina joku sanoo, ettei open kuulu kysyä tuommosta. Eikö open kuulu kysyä ”miksi?”” (Oma päiväkirja 14.1.2008)

8.3 Osana yhteisöä

Veeran ja Lyylin tarinoissa tärkeäksi teemaksi nousee yhteisöllisyys, jossa oppilas ja hänen hyvinvointinsa ovat keskiössä. Kasvatustyötä tekevät opettajien lisäksi koko koulu yhteisö, eri ammattilaiset, vanhemmat ja ympäröivä maailma. Veera ja Lyyli kokevat olevansa ison kokonaisuuden osia, eivätkä tunne tekevänsä työtään yksin. Veera kertoo:

”Tukea tarvii, erityisopettaja on hyvä kaveri ja muut opettajat. Koulutukset. Myös oppilaat ite, niiden vanhemmat... Joo, se on niinku semmonen palapeli, jossa on yks pala siellä.”

Yhteisöllisyys hahmottuu tarinoissa suhteissa oppilaisiin, työyhteisöön, esimieheen ja vanhempiin. Lyylin ja Veeran näkökulmat eroavat toisistaan jonkin verran työtehtävien erilaisuuden takia. Luokanopettajana Veeralla on enemmän sanottavaa yhteistyöstä vanhempien kanssa. Lyyli taas pohtii enemmän suhdettaan murrosikäisiin oppilaisiinsa.

8.3.1 Oppilaiden kanssa

”Tänään seiskat oli tosi levottomia. Sanoin vakavana muksuille, että syön huonosti käyttäytyviä seiskaluokkalaisia aamupalaksi. Sitten naurettiin kaikki. Ponikka kuitenkin rauhoittui. On ne hauskoja.” (Oma päiväkirja 16.4.2010, ensimmäinen työpäivä äitysloman jälkeen)

Oppilaat ovat tarinoiden keskiössä. Lyyli ja Veera eivät kovinkaan paljon puhu suoraan oppilaista tai vuorovaikutuksesta heidän kanssaan, mutta kaikki työ näyttää tähtäävän oppilaiden parhaaksi. Veera toteaa:

”Kyllä mä edelleen sillä tavalla aattelen, että sitä työtä tekee niitten oppilaitten eteen. Et ne on se, jotka siinä saa jotakin, siinä sivussa itsekin.”

Lyyli tulee hyvin toimeen murrosikäisten oppilaidensa kanssa. Hän ei ole koko opettajauransa aikana joutunut nimittelyn tai muun pilkan kohteeksi. Hän korostaa ”peruspärjäämisen” merkitystä. Oppilaiden kanssa voi tulla konflikteja, mutta vuorovaikutus toimii. Tilanne voisi kääntyä myös toiseen suuntaan. Lyyli kertoo:

”Että on kiva osata ja kiva, että pärjää oppilaitten kanssa ja se on motivoivaa huomata. Se on niinku semmonen hyvä kierre. Toivottavasti se ei katkee, et siitä tulee just se hirvittävä paine ja paha kierre. Paha kurki suorastaan, että ei jaksaa pitää tunteja ja kollegoiden kanssa alkaa. Ja sit se alkaa rullaan sinne toiseen suuntaan. Joillakin rullaa.”

Lyyli on asettanut selkeät rajat oppilaille luokkatilanteissa: työrauha on oltava. Toisille ei huudella, opettajan puheen päälle ei puhuta ja ohjeita noudatetaan. Lyyli toteaa:

”Et mä en oo semmonen rock’n roll opettaja siinä mielessä.”

Lyyli haluaa, että oppilailta olisi tunneilla turvallinen olo. Kaikilla pitää olla tunne siitä, että opettajalla on ryhmä hallinnassa. Lyylin mielestä tämä on erityisen tärkeää ujoille ja aremmille oppilaille. Lyyli kokee, että vuodet ovat tuoneet selkeyttä suhteessa oppilaisiin:

”...se että ne on selkeesti lapsia ja mä oon selkeesti aikuinen, niin se auttaa pysymään siinä ruodussa itse. Semmosessa, et mä oon aikuinen ja teen päätökset.”

Veera tekee työtä pienempien kanssa, joten ikäero ei tule tarinoissa samalla tavoin esiin. Äidillinen sävy sen sijaan löytyy monista esimerkeistä. Hän kertoo murehtineensa joskus kesälomallaankin oppilaiden pärjäämistä. Lämmin suhtautuminen oppilaisiin välittyy monissa arkisissa sattumuksissa. Veera haluaa tehdä oppilaidensa arjesta mahdollisimman hyvää ja olla oppilaittensa käytettävissä.

Lyyli kertoo, että oppilaiden kanssa voi joskus unohtaa olevansa töissä:

”Sillon kun toimii just jonku valinnaisryhmän kans joku kappale, niin eihän se oo mitään työntekoo. Se on siis tosi kivaa. Siellä vaan istuu pianon takana tai soittaa kitaraa ja lauleskelee ja kaikki toimii. Sit siit saa vielä rahaa.”

Lyyli jakaa ristiriitatilanteet oppilaiden kanssa kahteen tyyppiin: peruskonflikteihin ja isoihin konflikteihin. Keskeinen ero näiden välillä on tunne. Peruskonfliktissa Lyyli suuttuu ”virkansa puolesta”, mutta ei oikeasti menetä malttiaan. Lyyli kertoo eräästä peruskonfliktista:

”On peruskonfliktit, eli se että ollaan seiskan ensimmäisillä tunneilla, niinku viime syksynä ja ensimmäistä kertaa jaetaan kitarat ja mä oon tarkasti selittänyt kuinka niiden kanssa ollaan ja mun puheen päälle ei soiteta, kun mä neuvon. Pitää ensiksi kuunnella ohje. Ja joku rämpyttää sitä. Kattoo mua silmiin ja miettii, miten mä reagoin. Mä tempasen sen kitaran pois sen pojan kädestä ja sanon, et nyt sun pitää mennä rauhottumaan. Mä en edes tiedä saako heittää käytävään, mut ainakin sillon tein niin. Ei varmaan sais. Sit se poika siellä, mä meen kattomaan parin minuutin, ei oo pitkä aika. Se itkee siellä ja mä sanon, että ei voi käyttäytyä tuolla tavalla, että sun täytyy tulla takasin nyt. En tuu, en enää ikinä soita. Ihan varmasti soitat, et sä opit ihan hienosti ku vaan, sun täytyy ensiks kuunnella ohjeet. Sit se tuli takasin ja keväällä jo alko sujuun ihan hyvin.”

Iso konflikti taas kuohuttaa tunteita ja vie voimia. Lyyli kertoo isosta konfliktista:

”Se voi olla semmonen, mis menee keskelle tappelua tai kiusaamistilannetta. Että sitten tosiaan huomaan, et mä niinku raivostun. Mä raivostun niin paljon, et se vie mult energiaa.

Se ehkä on se oma mittari, että jos mä huomaan, et mä oon uupunu sen hetken jälkeen, niin mä oon menny ite sisälle siihen. Jos mä en oo, niin mä oon pysyny, se on semmonen rutiini.”

Isot konfliktit ovat Lyyliille harvinaisia eikä niitä juuri koskaan tapahdu oppitunneilla. Hän ei koe olevansa ”konflikti-ihminen” tai ”äärikeskustelija”, joka olisi luonteeltaan altis ristiriidoille. Lyyli ei muista ainakaan vuoteen oikeasti raivostuneensa oppitunnilla. Ensimmäisenä työvuonna Lyyli muistaa pari kertaa poistuneensa hetkeksi luokasta rauhoittumaan. Sitten ei enää ole ollut tarvetta.

Veera kertoo ristiriitojen oppilaiden kanssa liittyvän lähinnä työrauhan rikkomisiin. Veera on vuosien mittaan löytänyt oman tapansa toimia. Enää hän ei halua poistaa ketään tunneiltaan ja pyrkii ratkaisemaan ristiriitatilanteet mahdollisimman nopeasti, joko heti tilanteessa tai tunnin jälkeen.

Veeran opetusryhmissä on muutamia lapsia, joilla on vakavia perhe- tai mielenterveysongelmia. Oppilaat oireilevat pahaa oloaan myös tunneilla. Erityisesti eräs oppilas on teettänyt Veeralle paljon työtä. Ristiriitatilanteissa Veera kokee helpottavana, jos hän tietää käyttäytymisen taustalla vaikuttavista asioista. Veera kertoo:

”Et sen mä näen sen valosan pilkahduksen siellä, että kun tietää siellä sen, mistä tää niinku vois johtua ja mikä täs on taustalla. Niin silloin sitä apua vois niinku jostain suuntaa ehkä saadakin. Ja pystyy niinä hetkinä olemaan niinku pojan ymmärtäjä, vaikka se tekee kuinka väärin, niin pystyy puhumaan ja käsittelemään sitä sen kanssa. Et miks se näin toimii. Ja yleensä ne on ollu aina niitä päiviä, että kotona menee huonosti. Ja on väsyny siihen, äiti on väsyny ja on ite väsyny. Ei oo nukkunu tai sellaisia.”

8.3.2 Työyhteisö

Olin kuumeessa alkuvuikon ja tänään palasin töihin. Oli tosi mukava palata. Ihmiset opehuoneessa kyselivät vointia ja minä nenä tukossa vastasin, että tolpillani olen taas. Hienoa, että saa sairastaa rauhassa ja hommat hoituu eikä kukaan paheksu, että taas se on pois. Mullakin näitä sairastamisia ollu tälle lukuvuodelle useampia. (Oma päiväkirja 31.1.2008)

Vaikka Veera ja Lyyli kokevatkin, että heillä menee hyvin oppilaidensa kanssa, kumpikin nostaa merkittävimmäksi tekijäksi töissä viihtymiselle työyhteisön. Lyyli kuvailee työyhteisön merkitystä:

”Se on niinku semmonen henki, että onko kiva mennä opettajanhuoneeseen. Koska sehän se on se pakopaikka...Niin sit voi mennä opettajanhuoneeseen ihan omana ittenään ja sanoa, että pidinpäs hirvittävän huonon tunnin ja joku muu sanoo, että niin minäkin (nauraa). Tai että voi ei, et otas kahvia nyt. Sit on kaikkee. Kyllä niitten kans istutaan. Niitten kans istutaan opettajankokouksissa ja pohditaan niitä yhteisiä linjoja. Niin sekin, et pohditaan. Jos niitten kans voi keskustella, niin se helpottaa sitä kokonaisuutta. Koska eihän

opetustyössä oo rankkaa se, välttämättä se tunnin pito, vaan niinku just ne välituntivalvonnat ja se koulukuttuuri, koteihin yhteydenpito. Jos ollaan ihan eri linjoilla, niin siellä ollaan tukkanuottasilla, että haist vit (naurua). Niin se on tosi kuluttavaa. et voi niinku keskustella, että miten me nyt selvittäis tästä tilanteesta.”

Veeran koulu yhdistyi yhtenäiskouluksi vuonna 2003. Tuolloin yläasteen ja ala-asteen koulurakennukset yhdistettiin fyysisesti ja yläasteen rehtorista tuli yhtenäiskoulun rehtori ja ala-asteen rehtorista apulaisrehtori. Yhteinen opettajahuone ei yhdistänyt opettajia, vaan historia kahtena erillisenä yksikkönä näkyy arjessa edelleen. Veera kertoo alakoulun työyhteisöstään:

”Alakoululla on erittäin hyvä työpaikan henki. Meil on ollu paljo yhteisiä juttuja. Ihan semmosia perinteitä, että pidetään saunailtaa ja tietenki me ollaan tiiviisti siinä meidän työtilassa, että me nähdään, me. Ja mik on hyvä siinä, niin me puhutaan paljon oppilaiden asioista keskenään. Siellä saa tukea... Se toimii hyvin. Plus niinku materiaalien suhteen, niitä vaihdellaan keskenään. Joku on tehny jonku tiedotteen, niin okei, mä pistän ton saman menemään koteihin ja muuta. Yläkoulu taas elää omaa elämäänsä.”

Yläkoulun puolella Veera kokee tunnelman erilaisena:

”Yläkoulussa on aika huono henki keskenään ja se, ne puhuu hyvin ilkeästi siellä toisilleen.”

Työyhteisöstä puhuttaessa esiin nousee molempien haastatteluissa ”perävalot näkyy” ihmiset, jotka tekevät töissä vain pakollisen määrän ja poistuvat työpaikalta välittömästi tuntien päätyttyä. Nämä työtoverit aiheuttavat välillä närkästystä yhteisössään. Veera ja Lyyli eivät laske itseään näihin ”muihin”. He eivät ihaile liikaa tunnollisuutta, mutta kollegojen odotetaan panostavan edes jonkin verran yhteisönsä toimintaan. Veera kertoo ”muista”:

”Mutta pidän itseäni kuitenkin aika tunnollisena. Näen kyllä kollegoita, jotka ei sitä niin vakavasti ota. Et ku tunnit loppuu, niin sieltä lähtee saman tien auto pihasta ja perävalot näkyy ja lähetään kiertämään Tuusulajärveä ympäri ja nauttiin vapaa-ajasta. Ehkä joku tekee vielä jotakin toista työtäkin rinnalla. Että ottaa hyvinkin kevyesti sen opettajan työn.”

Lyylin ja Veeran tarinoiden koulumaailmassa työyhteisössä arvostetaan tiettyä täsmällisyyttä. Omat velvoitteet tulee hoitaa ajallaan, jotta laiminlyönneistä ei tulisi haittaa muille. Lyyli kokee välillä huonoa omatuntoa siitä, että paperit katoavat ja pikkuasiat tahtovat unohtua. Hajamielisyys haittaa välillä arjen sujuvuutta. Hän toteaa olevansa ”huihapeli” ja yrittää oppia pois tästä toimintatavasta. Lyyli kertoo:

”Mä en oo huono työntekijä sen takia, että olisin huihapeli. Tässä pitää se sanoa, mikä on ihan fakta. Mutta sitten tämmönen. Mä oon liian nopea käänteisäni. Mä teen tehokkaasti asioita ja useimmiten se toimii. Mutta mä oon niin nopea ja siitä seuraa huihapeli, että

mä en muista mihin mä oon menossa. Mä en muista missä ne paperit on. Mä oon huono arkistoiimaan. Mä oon huono pitäänpä papereita järjestyksessä. Sen tärkeimmän paperin mä palautan ajoissa, mut sitte se kolmanneksi tärkein häviää tai löytyy jostain epämääräisestä paperipinosta.”

Lyylin ”huihapelius” vaikeuttaa lähinnä hänen itsensä työtä. Opettajahuoneeseen mahtuu monenlaisia persoonia eikä ristiriidoilta vältytä. Tärkeintä on kuitenkin kyky toimia yhdessä. Huumori auttaa. Lyyli kertoo:

”On paljon ”älä tuu mulle sanomaan” -tyyppisiä, eli ei saa neuvoa. Meis on opettajissa paljon sitä. Kyl sitä niinkun on, semmosta mustavalkosuutta ja semmosta joustamattomuutta... mutta siel on aika hyvä huumori. Myös niillä eri taajuus ihmisillä. On keskenään tai semmonen yleinen humoristisuus, pullakahvi-asetus. Se auttaa siihen. Sitten ne unohtuu tai niistä, se ei oo sen este etteikö voitais toimia yhdessä.”

Vaikka huumori on tärkeä arkipäivän piristäjä, on työyhteisöllä myös syvempikin merkitys. Työyhteisön tuki on erityisen tärkeää yksin ainettaan opettavalle opettajalle. Aineensa puolesta ei tarvitse taistella, kun työkavereilta saa tukea työlleen ja hankkeilleen. Lyyli jatkaa:

”On kiva mennä töihin ja on älyttömiä juttuja. Hauskoja, huumoria. Se, että kollegat arvostaa ja kokee mun työn tärkeänä. Et mun ei tarvi taistella mun räpäleaineen, yksinäisenä siellä sen puolesta. Että tää on ihan oikeesti kivaa ja tärkeää.”

Työyhteisö myös suojaa hankalissa tilanteissa. Konkreettisen avun lisäksi asioiden jakaminen työyhteisössä auttaa esimerkiksi valmistautumaan ikäviin puheluihin. Toisista pidetään huolta eikä opettaja jää yksin. Veera kertoo:

”Mut mukava on se työyhteisö, et me puhutaan siellä koko ajan paljon. Ja se, tiedetään nää oppilaat ja perheet, jotka on niinku, paljo ottaa yhteyttä kouluun. Niin meistä saattaa kuka tahansa olla puhelimesta kun ne soittaa. Sillon vähän tietää, mikä se kuvio on siellä ja mitä siihen vastailee. Vai vastaako yleensä yhtään mitään vai ohjaako saman tien rehtorille.”

Aika on tuonut rohkeutta ja rentoutta työyhteisössä toimimiseen. Lyyli toteaa:

”Tottakai kun on pitempään samassa paikassa, niin uskaltaa olla aktiivisempi. Se varmaan muuttuu, et löytää oman paikkansa. Että mun ei tarvikaan olla se noviisi, joka seuraa, et miten hei teil on tehty aina Lucianpäivä. Ai jaa, no mä teen sen samalla tavalla. Et sitten voi seuraavana vuonna sanoa, et hei, tehäänki tänä vuonna näin...No onhan se ihan hirvittävän paljon rennompaa, mitä tutummaks tullaan.”

Työyhteisöstä puhuttaessa tarinoissa painottuvat tuki, huumori ja rohkeus. Opettaja pystyy käyttämään voimavarojaan paremmin työhönsä, kun vuorovaikutus yhteisössä toimii. Lyyli toteaa, että toimivassa työyhteisössä voi olla parhaimmillaan.

8.3.3 Rehtorista esimieheksi

Rehtori näyttäytyy tarinoissa taustalla toimivana hahmona, joka mainitaan vain harvoin ja silloinkin yhdistettynä työyhteisöön. Rehtori-sanana sijaan Lyyli ja Veera käyttävät usein ilmaisua esimies. Suhteessa esimieheen Veera ja Lyyli pitävät tärkeänä mutkatonta arkipäiväistä kohtaamista: hyväksymistä, luottamusta ja tukea. Esimiehen antama palaute koetaan tärkeäksi. Lyyli kertoo esimiehensä olevan helposti lähestyttävä. Lyyli kokee hänen ja esimiehensä välillä vallitsevan molemminpuolisen luottamuksen ja arvostuksen, mikä näkyy pienissäkin asioissa. Lyyli kertoo:

”Hän luottaa muhun ihmisenä ja työntekijänä. Ihan semmonen kemialla, henkilökemialla. Hyväksymistä. Mä luulet, et se matala kynnyks mennä sanomaan jotakin tai pyytää apua. Et mä en nyt tajuu tätä, voiks sä auttaa mua. Niin se on se juttu. Ei siinä oikeestaan mitään muuta.”

Veeran lähin esimies on yhtenäiskoulun apulaisrehtori. Koska esimiehellä itselläänkin on luokka opettavana, Veera kokee hänen ymmärtävän hyvin luokanopettajien työtä ja sen haasteita. Veera arvostaa esimieheensä erityisesti sitä, että hän on aina lähtökohdallisesti ”opettajan puolella”. Veera kertoo:

”Tää virallinen apulaisrehtori, on erittäin mukava ja sen kans pystyy hoitamaan asioita ja se on aina opettajan puolella. Jos vaikka perheiden kanssa selvittää jotain tämmöstä näin, niin on hyvin ymmärtäväinen opettajan suhteen.”

Veeran esimies on alaistensa käytettävissä. Hän luo turvaa yhteisönsä ottamalla hoitaakseen ”vaikeita tapauksia”. Veera jatkaa:

”On jotain tämmösiä tapauksia, että hän on sanonu, että älkää edes puhuko niiden (tiettyjen vanhempien) kans vaan ohjaatte ne suoraan hänelle. Se on tosi ihana. Että semmoset niinku vaikeimmat. Et jos opettaja on vääntäny aivan tarpeeksi sen perheen kans ja asia ei etene minnekään niin sitte joku toinen ryhtyy asiaa hoitamaan.”

Veera on tyytyväinen, että yhteistyö apulaisrehtorin kanssa sujuu hyvin. Joitakin, erityisesti rahan liittyviä asioita Veera hoitaa yhtenäiskoulun rehtorin kanssa. Rahaa on vähän ja nämä kohtaamiset ovat olleet tunnelmaltaan kireitä. Veera kertoo:

”Mä sanosin tätä rehtoria, että hän on enemmän semmonen koulun edustaja, kuin että hän ottais vastuuta tai sillä tavalla kauheesti päättäis asioista...Et ei oo kovin helppoo ollu hänen kanssaan työskentely.”

Lyyli kiteyttää esimiehen merkitystä:

”Tai sitte esimies, joka ei tukisi sitä omaa ainetta, niin kyl mä oon aika varma siitä että sitte niinku semmonen tunnilla oleminenki tuntuu tylsemältä. Koska on siinä koulukontekstissa, ei siitä pääse eroon, että sä oot siellä yks kollega muiden joukossa ja näin.”

Vaikka olin toiminut monessa koulussa, monen rehtorin alaisuudessa, aloin ymmärtää rehtorin työn haasteellisuutta vasta suorittaessani opetushallinnon perustutkintoa kesällä 2007. Tämä orastava ymmärrys syveni edelleen toimiessani koulumme kehittämissäryhmässä. Oli oikeasti vaikeaa ja vähän haikeaaakin vaihtaa omien kouluaikojen peruja oleva käsitys rehtorista koulun ”äitinä” tai ”isänä” virkamiesmäisempään muotoon.

8.3.4 Vanhemmat

Veera on luokanopettajana varsin paljon tekemisissä vanhempien kanssa. Hänen tarinoissaan vanhemmat jakautuvat kahteen ryhmään: mukavat ja aktiiviset ja ne, joita lapsensa koulunkäynti voisi kiinnostaa enemmänkin. Veera kertoo kanssakäymisestä ”mukavien ja aktiivisten” kanssa:

”Että on niitä vanhempia, kenen kanssa on tosi mukavat välit, jotka lähtee leirikouluun mukaan ja yöretkille ja valvojina siellä. Ja siellä on mukava tunnelma aikuisillakin. Voi höpötellä ja istua ja paistaa makkaraa ja voi olla oikeesti oma itsensä yhtään tai siis unohtaa sen, että on yhtään vanhempia läsnä.”

Kun oppilailla tulee ongelmia koulussa, Veera toivoisi enemmän tukea ja aktiivisuutta heidän vanhemmiltaan. Veeralla on vahva näkemys siitä, että kotiasiat vaikuttavat siihen, miten koulussa menee. Hän näkee, että yhdessä toimiminen auttaisi oppilasta. Veera ei kuitenkaan halua ottaa liikaa kantaa kotiasioihin:

”Mä luulen, että vanhemmat ei mua kauheesti kuuntele ja en koe semmosta, että mulla olis kauheesti arvovaltaa ryhtyä ja en halua ryhtyä heidän kasvatustaan ojentamaan ja puuttumaan siihen millään lailla mitä siellä kotona tapahtuu. Ei se oo varmaan mun homma. Ei. En halua sitä vastuuta ottaa ja sekaantua siihen.”

Veeran koulussa toimii koulutukihenkilö, joka osaltaan on helpottamassa opettajan taakkaa ongelmatilanteissa. Tukihenkilö voi auttaa läksyjen tekemisessä, tarvittaessa vaikka oppilaan kotona. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan halua ottaa tarjottua apua vastaan, mikä turhauttaa Veeraa.

Luokanopettajana Veera on vanhempien kanssa varsin paljon tekemisissä. Ristiriitatilanteet vanhempien kanssa tulevat yllättäen ja yleensä niin, että vanhemmat reagoivat voimakkaasti johonkin koulussa tapahtuneeseen, mistä oppilas on kotona kertonut. Nämä yhteydenotot ovat välillä kiivaita. Veera kertoo:

”Siit tulee vähä semmonen ahdistava olo aina. Mut mielummin, helpompaa se on aina, jos ne tulee sähköpostina. Et sen pystyy eka lukemaan, nieleskelemään ja lukemaan uudelleen. Et mitäs tää nyt oikeesti nyt tarkoittaa. (naurua). Ja sit niinku miettimään sen vastauksen.”

Veera on huomannut sukupuolensa vaikuttavan vanhempien tapaan viestintä. Veeran mielestä miesopettajat pääsevät vähemmällä. Veera jatkaa:

”Jostain syystä vanhemmat ei soita suutansa miespuolisille opettajille. Et kyl ne sanoo sen oman palautteensa, mut ne lopettaa ja ne ei kyllä jää jankkaamaan sitä. Sillon mä haluaisin olla miesopettaja.”

Vuodet ovat tuoneet vanhempien kanssa toimimiseen varovaisuutta. Veera on nykyisin tarkempana, mitä vanhemmille kertoo. Erityistä huomiota hän on kiinnittänyt kertomisen tapaan. Ikäviä asioita ei kerrota hymy huulilla. Jotkut asiat on myös parempi selvittää koulussa oppilaan kanssa eikä kaikista selvitetystä pikkujutuista tarvitse raportoida kotiin. Kokemus on tuonut herkkyyttä aistia, miten missäkin tilanteessa on parasta toimia.

Lyyli on aineenopettajana vähemmän tekemisissä vanhempien kanssa. Niiden isompien oppilaiden kanssa, jotka pärjäävät ja hoitavat asiansa, yhteydenottoja kotiin voi olla hyvin vähän. Myös Lyylin mielestä kotiasiat vaikuttavat kouluun. Murrosikäisten ongelmia ei ratkaista ilman vanhempien vahvaa panosta. Jos vanhemmat eivät ota vastuuta, ei koululla ole paljoakaan mahdollisuuksia tilanteen muuttamiseksi. Lyyli toteaa:

”Mutta kyllä niinku realismi on sitä, että kuten totesimme aikasemmin, että vanhemmat eivät aina jaksa huolehtia niistä lapsista, niin ei ne, ei me ihan hirveesti pystytä vaikuttamaan siihen asiaan. Ei se niinku oo mihinkään muuttunut. Ei me voida lopettaa jonku tupakanpolttoa jos vanhemmat hyväksyy sen.”

Luokanvalvojan tehtävä näyttäytyy hänen tarinoissaan lähinnä poissaolojen seuraamisena ja muina ”paperitöinä”. Lyylin mielestä vanhempien odotukset yläkoulun aineenopettajaa ja luokanvalvojaa kohtaan ovat varsin realistisia:

”Vaik opettajilta vaaditaan tietysti tosi paljon, mutta en mä niinku, ei se oo mikään standardi, et kukaan olettais, et kaikki opettajat täysin omistautuu työlleen. Eihän se nyt oo tervettä. Eihän kukaan työlleen omistaudu. Toki halutaan, että tulis liput ja laput ajoissa ja luokanvalvoja ilmottas kaikesta ajallaan...”

Lyyli kokee saavansa vastinetta oppilaiden eteen näkemälleen vaivalle. Oppilaiden inostuksen lisäksi vanhemmilta saatu kiitos on tärkeää.

”Kyl siel on paljon siellä joukossa niitä oppilaita, kenestä näkee et se (musiikki) on kivaa ja tykkää siitä. Ja niitä vanhempiakin ketkä kiittää. Kyl must sitten se on sen väärä.”

Tekee kipeää huomata, että kaikki vanhemmat eivät näe tarpeelliseksi toimia lastensa parhaaksi. Kai opettaja sentään välittää, tuleeko Jermu kouluun? (Oma päiväkirja 5.10.2007)

8.4 Havaintoja

Lyylin ja Veeran tarinoissa korostuvat pärjääminen ja yhteisöllisyys. Opettaja ei ole työssään yksin, vaan osa aikuisten joukkoa, joka pitää oppilaista huolta. Oppilaiden hyvä onkin toiminnan keskiössä. Oppilaiden kasvattaminen ”kunnan ihmisiksi” on tarinoissa tärkeämpää kuin tietojen opettaminen. Lyyli haluaa välittää murrosikäisille oppilailleen itsensä ja toisten hyväksymistä ja arvostamista sekä rohkeutta toteuttaa itseään. Veera pitää tärkeänä yhdessä toimimisen taitoja. Kummankin tarinoissa koulua käydään elämää varten. Tarinoissa on nähtävissä tiedon ja taidon vastakkaisuutta. Taito yhdistetään helpommin kasvatuksellisiin päämääriin, joita tiedolliseen ainekseen keskittyminen voi uhata (ks. Varto 2005, 207–213).

Lyyli ja Veera ovat työskennelleet jo useamman vuoden samassa työpaikassa ja kokevat selvästi kuuluvansa työyhteisössään ”meihin”. Nuoren opettajan status ei enää väritä tarinoita. Tarinoista tulee tunne ”näin meillä hommat hoidetaan”. Yhteisöllisyys näyttää vakiintuneen totuttuun tapaan, johon ollaan mitä ilmeisimmin tyytyväisiä. Yhteisöltä saa tarvittaessa apua ja innoitusta työhönsä. Koulun käytänteet ja toimintatavat ovat tuttuja eikä niitä juuri kyseenalaisteta. Williams, Prestage ja Bedward (2001, 254–255) toteavat opettajuuden kehittyvän juuri yhteistyössä toisten opettajien ja muun yhteisön kanssa. Erityisen merkityksellistä yhteistyö on uransa alussa oleville opettajille (myös Desimone, Porter, Gret, Yoon & Birman 2002). Mutta kehittykö opettajuus tietyssä yhteisössä tiettyyn muottiin?

Useamman vuoden perspektiivi on tuonut itsevarmuutta työhön ja siitä puhumiseen. Tarinoihin on tullut mukaan myös realistisia sävyjä. Opettaja ei yksin pysty kaikkeen eikä välttämättä edes yhdessä muiden kanssa. Käsitukset koulun ja kodin mahdollisuuksista kasvattajina ovat selkiytyneet. Veera ja Lyyli kokevat voivansa vaikuttaa oppilaidensa elämään ja kasvuun vain rajallisesti, mutta kokevat kuitenkin olevansa oppilailleen merkityksellisiä aikuisia. Kaikkia ongelmia ei voi ratkaista onnellisella tavalla eikä nuorten opettajien tarinoiden perusteella kaikkia vanhempia kiinnostaa lastensa hyvinvointi toivotussa määrin (ks. Blomberg 2008, 201). Niemi (2004, 64) toteaa tällaisten vanhempien ryhmän olevan ”pieni, mutta hälyttävä”. Vanhempien kykenemättömyyteen vastata lastensa tarpeisiin liittyy kuitenkin monia tekijöitä, joihin yksilön voi olla vaikeaa tai mahdotonta vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi yhä kiihkeämpoisemmaksi muuttuneen työelämän paineet, työttömyys tai sen uhka ja

perherakenteiden muutosten aiheuttama epävarmuus. (Niemi 2004, 66-68) Tarinoissa tämä yhteiskunnallinen näkökulma ei tule esiin.

Suhde esimieheen on kiinnostava yksityiskohta. Rehtori-ilmaisu on lähes kokonaan kadonnut tarinoista ja se on korvautunut esimiehellä. Esimies näyttäytyy enemmän koulun toimintaa hallinnoivana virkamiehenä kuin isällisenä tai äidillisenä hahmona. Ehkä realismi on ulottunut myös esimiehen tehtävien (ks. Mäkelä 2007, 199) ymmärtämiseen.

9 Tasapainoilua – opettajuuden haasteita

Muusikko vai opettaja? Uudistaja vai säilyttäjä? Väsynyt vai virkeä? Veeran Ja Lyylin tarinoissa opettajuus etsii jatkuvasti tasapainoa erilaisten ääripäiden suhteen. Päivittäin on tehtävä pieniä valintoja, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi haastateltavieni opettajuus arjessa muotoutuu. Tässä luvussa esittelen näitä valinnan paikkoja, tarinoissa opettajuutta piirtäviä keskeisiä kysymyksiä.

9.1 Luokanopettaja, musiikinopettaja ja muusikko

Vuonna 2003 Veeralla oli jo luokanopettajan pätevyys, mutta hän toimi musiikinopettajana. Nyt hän on luokanopettajana ja kaipaa musiikinopettajaksi. Lyyli taas työskenteli kaksi vuotta luokanopettajana, mutta palasi musiikinopettajaksi. Minä pidin musiikinopettajan töistä välivuoden ja opiskelin luokanopettajaksi. Tarinat kietoutuvat toisiinsa.

Luokanopettajuus ja musiikinopettajuus risteilevät tarinoissa. Työkokemuksia molemmista vertaillaan ja jaksaminen nousee tärkeäksi. Töissä pitää jaksaa vuosikausia, joten työssä on oltava päivittäin myös keventäviä tekijöitä. Veera kertoo luokanopettajan päivästä:

”Mut puolensa ja puolensa. Sit taas luokanopettajana tää mun päivä jakaantuu, mulla vähän enemmän on musiikintunteja kuin muita aineita. Et pääpainotteisesti musiikkia. Sitten ku siellä on välissä joku matematiikan tunti. Se on mulle ihan lepoa. Että musiikissa joutuu olemaan niin valtavasti läsnä siinä touhussa energisenä siinä. Niin sit on joku muu juttu väliin ja oppilaat laskee kirjaan ja kiertää ja tarkistaa niitä, niin se on itelle semmonen lepo hetki päivässä.”

Lyylin mielestä aineenopetukseen väistämättä liittyvä toisto helpottaa arkea:

”En osaa sanoa kumpi on rankempaa. Ne on tietysti totta kai erilaisia, mutta onhan se yläkoulun musiikin opettaminen tosi fyysistä. Mut sit siinä on se, et kun on 8 rinnakkaisluokkaa seiskojakin, niin voi vetää sen saman tunnin sitten niille kaikille 8 ryhmälle. Et ei oo sitte, mitä luokanopettajan työssä, että aina vaihtuu se aine.”

Lyylin mielestä kannustava esimies ja mukava työyhteisö auttoivat, jotta alakoulukokemuksesta jäi myönteinen kuva. Lyyli ei kuitenkaan missään vaiheessa mainitse luokan-

opettajan työtä mahdollisena vaihtoehtona tulevaisuudessa. Hän kokee olevansa yläkoulun opettaja ja musiikinopettajan identiteetti on vahva. Lyyli toteaaakin paluustaan musiikinopettajaksi:

”No, oli tosi kiva palata siihen omaan ammattiin.”

Luokanopettajan tehtävästään huolimatta Veera kokee olevansa ennen kaikkea musiikinopettaja. Hän opettaa jo nyt yli puolet tunneistaan musiikkia, mutta kaipuu aineenopettajaksi vaivaa tästä huolimatta. Opettajille suunnatuista koulutuspäivistä Veera valitsee aina ne, joissa käsitellään musiikkia. Veera kertoo:

”Mut se, että kyllä se musiikki on sellainen, mitä niinku haluaa kaikista eniten omassa työssään kehittää. Niinku siinä pysyä ajan hermoilla. Niihin koulutuksiin mä kaikkein mieluiten haluaisin, vaikka on niitä semmosiakin ollu, että on siellä ja miettii, että no joo. Mä jo kaiken tiedän, mitä täältä tulee, mutta on silti kiva laulaa ja leikkiä.”

Tulevaisuuden Veera jättää arvoitukseksi. Ehkä tasapainoilu musiikinopettajuuden ja luokanopettajuuden välillä ratkeaa vasta kokemuksen myötä:

”Kyllä mä kaipaen (musiikinopettajaksi). Haluaisin. Voi olla sekin, että mä en oo mielestäni sitä riittävästi vielä tehny. Mä en oo saanu omaa semmosta niinkun sisäistä janoa tyydytettyä sillä puolella. Et on sen alan opettaja.”

Musiikinopettajuuteen näyttää liittyvän myös oma luova prosessi ja taitelijana oleminen. Tämä muusikkous nousee esille kummankin tarinoissa. Ehkä Veeran kaipuuta musiikinopettajaksi selittää osin se, että muusikkous jää nykyisessä tehtävässä liian vähelle. Muusikkoudesta luopuminen on vaikeaa. Veera toteaa:

”Ja miten upeeta olis joskus jotain tommosta hienoa vetää ja istahtaa sinne musiikin luokkaan ja loksauttaa suut auki ja... Joo, vaikea myöntää se, et en mä enää soita.”

Muusikkous on tärkeä osa myös Lyylin opettajaidentiteettiä. Lyyli kuvaa musiikinopettajan erityistä roolia:

”Kyl se jotenki palkitsee semmosta. Saa niinku loistaa omana tähtenä siellä koululla. Mä oon se musiikinopettaja ja kukaan muu ei oo musiikinopettaja. Kukaan muu ei osaa soittaa yhtä hyvin kuin minä. Siis tämmönen narsistinen puoli että, tai se palkitsee semmosta kiitoksen tai kehun kaipuuta, mitä varmaan on ihmisessä, kaikissa.”

Kuitenkin Lyyli toteaa:

”Mä en oo semmonen palavasielunen musiikinopettaja, että just semmonen että. Mul ei oo niitä huovutettuja porkkanakorvokoruja tai niinku en oo semmonen vapaa-ajan musiikko. En oo henkeen ja vereen semmonen, että musiikki on maailma.”

”Tasapainoilen joka päivä: en ole muusikko, olen opettaja. Näin olen itse valinnut ja halunnut. Olen opettajuudestani ylpeä. Kuitenkin joka kerta, kun kuulen hienon musiikkiesityksen tai näen taitavan bändin lavalla, mietin entä jos. Vähän kuin seisoi meren rannalla kauniina kesäiltana katselemassa taivaanrantaan katoavia lokkeja. Vapaita. Omat jalat tuntuvat painavilta ja kurkkua kuristaa. Jos olisin muusikko, kaipaisin opettajan työtä.” (Oma päiväkirja 19.2.2010)

9.2 Suunnittelua

”Oli väärä oletus aikoinaan, että sit rupeaa jo jossain vaiheessa toistamaan, että ei tarte enää suunnitella, et näähän pyörii niinkun. Et en mä mitään toteuta samalla tavalla, kuin edellisvuosina.” (Veera)

Opetuksen suunnittelu tulee tarinoissa esiin keskeisenä työn hallinnan kokemukseen vaikuttavana elementtinä. Kun opettaja tietää, mitä tehdään ja miten, opetusryhmä pysyy hallinnassa ja lukuvuosi etenee tavoitteiden mukaisesti. Vaikka tunnit olisi mahdollista pitää ”vanhalla kaavalla”, Veera ja Lyyli pitävät opetuksen uudistamista ja suunnitelmien muovaamista tärkeänä työn mielekkyyden kannalta. Suunnittelua siis tarvitaan, mutta työtavat ovat muuttuneet vuosien kuluessa. Lyyli toteaa:

”Mutta harvoin on niitä, että pitäis niinku istua ja suunnitella.”

Sekä Lyyli että Veera haluavat pitää työt työpaikalla, eikä iltoja käytetä enää tuntien suunnitteluun. Veera kertoo muutoksesta:

”Ensimmäisistä vuosista verrattuna, niin silloin mä tein kaikkea suunnittelutyötä kotona. Kannoin niinku opettajaoppaita ja kaikkennäköisiä juttuja kotiin. Korjasin kaikki kokeet, kaikki oikeestaan kotona. Mä luulen, että se johtuis siitä, että mulla oli se koira. Nykyään mä oon vähän ajatellu, et mä pidän ne työt siellä töissä. Nyt enemmän on mennä iltapäivisin sitä aikaa.”

Kumpikaan ei siis tee varsinaisia opetusharjoitteluista tuttuja tuntisuunnitelmia. Nykyisessä arjessa ne tuntuvat huvittavilta. Tarkat suunnitelmat ovat vaihtuneet pariin ranskalaiseen viivaan. Veera kertoo:

”Mä oon käyny noita vanhoja kansioita läpi, et miten tarkkoja tuntisuunnitelmia sitä on niinku tehny. Että on ruutuvihkoon piirtäny ja sitä on kaikki marginaalitkin piirretty ja päivämäärä ja hyvä ettei katuosoitteetkin, että mikä oppilasryhmä missä koulussa ja kaikkia. Niinku tosi tarkkaan...Nyt jonkinverran niitä luin ja naureskelin lähinnä niille, että apua! Miten on voinu näin. Nyt sitä tekee niinku semmosen suunnitelman, että miettii niinku mitä asioita käydään läpi. Semmonen lista on olemassa, et me ollaan tänä vuonna käyty ton porukan kans nämä asiat. Ja ehkä sit oppilaskohtasia merkintöjä muistiin.”

Lyyli muistaa vielä hyvin opetusharjoitteluihin liittyvän suunnittelutyön. Hän pitää hyvänä, että tarkkoja suunnitelmia vaadittiin. Lyyli toteaa:

”Oli hyvä, että tehtiin tarkkojakin suunnitelmia, koska ei voi muodostua se 45 minuuttia sisäiseksi kelloksi jos ei sitä joskus oo pohtinu, kuin kauan menee, et lauletaan yks laulu. Et onks se se kolme ja puoli minuuttia vai onko se todellisuudessa kymmenen minuttia. Kaikki ne kirjojen hakemisineen, oikeat sivunumerot ja kaikki tämmöset.”

Suunnittelutyö on nykyisin toisenlaista. Kumpikin kertoo suunnittelevansa sekä koko kouluvuotta koskevia kokonaisuuksia että tuntikohtaisia sisältöjä. Suunnittelu on siirtynyt paperilta päässä tapahtuvaksi ajatustyöksi. Lyyli jatkaa:

”Se, että enemmän sitä suunnittelua tapahtuu päässä eikä sillä tavalla kynä paperi kädessä. Mut mä luulen, että opetusmateriaali on sen verran tutumpaa, et sekin helpottaa et mitä käyttää, et sitä ei tarvi hakea enään. Et se on tuttua, mitä tekee niin, niitä pystyy rakentamaan helpommin päässäni niitä asioita. Ja myös niitä toimintatapoja mitä käyttää, että mitkä on niitä varmoja kivoja juttuja.”

Myös Veera suunnittelee opetustaan samaan tapaan. Suunnittelu tapahtuu opetuksen lomassa tai nopeasti tunnin jälkeen. Vain harvoin on tarpeen tehdä suunnittelutyötä työpäivän päätteeksi. Lyyli toteaa nykyisen suunnittelutapansa toimivan hyvin. Tuntitilanteet vaihtelevat ja suunnitelmat vaihtuvat tilanteen mukaan. Lyyli kertoo:

”Mut kyl mä sitten muutan, melkeen joka kerta sitten tunnilla. Et mä oon huomannu, et ihan turha mun on hirveen, yhtään ton tarkempaa suunnitelmaa tehdä. Et mulle ratkasee se vuosikaari, sykli, johon liittyy kaikki koeajat ja juhlat.”

Veera seuraa oppilaidensa vireystasoa ja muuntaa suunnitelmaansa tilanteen mukaan:

”oppilaiden kommentit kertoo siitä niiden vireystasosta, että mihin ne olis niinku innokkaita. Ja sit ku siihen tarttuu, niin vitsi niistä lähtee ääntä, kun ne onkin sit innoissaan. Ne on yleensä hyviä ratkasuja.”

Tunnilla suunnittelu on Veeralle luonteva tapa toimia. Myös Lyyli luottaa intuitioonsa tuntitilanteissa:

”...tunnilla sen suunnitelman muovaaminen. Semmonen intuitio toiminta. Joka mun mielestä toimii hyvin, jos se on sille opettajalle luontevaa.”

Suunnittelu on Lyylille ja Veeralle konkreettista ajatustyötä liittyen siihen, mitä on tarkoitus tehdä tietyssä ajassa: oppitunnilla, jaksos, lukukauden tai lukuvuoden aikana. Lyyli ja Veera eivät mainitse kertaakaan tarinoissaan opetussuunnitelmia. He eivät kommentoi millään tavalla opetussisältöjä eivätkä puhu materiaaleista muuten kuin toteamalla niiden tulleen tutuksi.

9.3 Työtapoja ja didaktiikkaa

9.3.1 Järjestystä luokkaan

Järjestelmällisyys nousee tärkeäksi arjen hallinnan välineeksi Veeran ja Lyylin tarinoissa. Opettajan on löydettävä itselleen sopivat toimintatavat hallita isoon oppilasmäärään liittyvä paperityö ja kaikenlainen organisointi. Nimien muistaminen, kokeiden, arviointien, nuottien ja monisteiden hallinta käy mahdottomaksi, mikäli asiaa ei ajattele ennakkoon. Lyylikin on oppinut kaipaamaansa järjestelmällisyyttä:

”Mä oon vähitellen oppinu järjestelmällisyyttä. Mä osaan vähän paremmin pitää nuoteista huolta. Mä oon ymmärtäny sen, että niille on pakko olla paikat niille monisteille tai muuten ne häviää. Jollon joka ikisen tunnin alussa sä oot siinä tilanteessa, et sulla on seittemän kopiota ja oppilaita on 23 ja taas meni mettään. Niin sitten siit ei tuu mitään.”

Lyyli kokee järjestyksen tai sen puuttumisen vaikuttavan keskeisesti siihen, miten tunnit sujuvat:

”Koska mulle on tyyppillistä semmonen nopeesti toimiminen ja sählääminen, niin. On joutunu miettimään sitä, että miten teen asiat ja miten se vaikuttaa, miten se oppilas reagoi tai ne oppilaat siihen, kun mä teen näin. Niin jos mä teen huonosti, niin sit ne menee levottomaksi, mut jos mä teenki toisin, ne pysyy kaikki rauhallisina ja ymmärtää asian... Mut kyl mä luulen, et se on niinku omista työtavoista tai semmosista omista rutineistakin aika paljon se oppilaitten käyttäytyminen kiinni, että osaako vetää sen 45 minuuttii niin, et niillä on semmonen olo, että tääl on homma hanskassa, vai että sählääkö se vaan.”

Lyylin ja Veeran tarinoissa kurinpito tarkoittaa työrauhan ylläpitämiseen tähtäviä toimia. Kumpikaan ei mainitse auktoriteettia tässä yhteydessä. Työrauhan ylläpitäminen on vuorovaikutusta ja kokemus näyttää kehittävän vaadittavaa tilannetajua. Veera kertoo:

”Mä luulen, et mä olin vielä tiukempi silloin alkuun. Luulisin. Mä luulen, että tai semmoset kurinpidolliset keinot on kehittynyt. Ettei tarvi olla semmonen, niin kauhean tiukka niitten lasten kans, kun on oikeat narut mistä vetää, niin siellä voi olla kevyempikin tunnelma.”

Lyyli taas toteaa päinvastaista:

”Nyt alkaa seittemäs työvuosi, niin uskaltaa olla vähän tiukempi. Vaikka kyllä mä alussakin oli tiukka, mutta juts niinku. Se on semmosta tilannetajua koko ajan. Semmosta säätämistä se suhteen pito. Koska ne on niin kauheen erilaisia. Oman käytöksen syy-seuraus-suhteiden tarkastelu, siinä kehitty. Joskus tai ehkäpä uskaltaa olla vähän napakampi ja sanoo tiukemmin ja niinku nopeammin puuttuu johonki asiaan. Ja ehkäpä niinku, Mä puhun koko ajan kurinpidosta vaan, vaikka tietysti tässä on kyse kans siitä opettamisesta.”

Veeran mielestä tiukka kuri eli tarkat säännöt ja vaade niiden noudattamisesta vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Opettajaa kunnioitetaan enemmän, jos opettaja vaatii työrauhaa ja pitää tiukasti säännöistä kiinni.

Veera ja Lyyli kokevat kumpikin onnistuvansa työrauhan saamisessa luokkaan. Tarinoiden perusteella työrauha edellyttää vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja tässä vuorovaikutuksessa on sopivassa määrin vapautta ja rajoja. Kokemus on tuonut kykyä nähdä tätä tasapainoa ja hienosäätää sitä tarvittaessa. Lyyli kokee tiukentaneensa rajojaan alkuvuosista, Veera taas löysännyt. Kumpikin kokee hallitsevansa luokkatilanteet siinä määrin, että työrauha säilyy.

”Niin ja tänään luokassa keskusteltiin aiheesta vitun homo. Kaikki lähti poikien ritelystä. On se nuoruus ihmeellistä, kun kellekään koko luokasta ei ole tullut mieleen mieltä, mitä tuo paljon viljelty termi oikein sisältää. Sanoin niille, että musta kyseinen käsite sisältää itsessään aika ristiriitaisen asetelman. Kerroin, että seuraavasta vastaavasta sanataiteilusta taiteilija itse saa pitää aiheesta seikkaperäisen esitelmän koko luokalle. Enempää en asiasta jatkanut, niin eiköhän se sitten levinny seuraavalla välitunnilla seiskaluokkien keskuudessa kuin suurempikin uutinen: ”Ette usko, mitä musiikinope sano viime tunnilla...” (Oma päiväkirja 13.1.2004)

9.3.2 Perustunteja ja rock´n rollia

Didaktisissa valinnoissa Lyylin ja Veeran tarinoissa on nähtävissä perinteisen ja uuden vastakkaisuus. Perinteisellä tavalla tarkoitan tässä opettajajohtoista opetusta, jossa oppilailla ei juurikaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa tunnin kulkuun. Uusi taas tarkoittaa tässä yhteydessä perinteisen vastakohtaa, improvisointia ja hetkeen heittäytymistä. Tässä tavassa oppilaalla on aktiivinen rooli ja opetustilanne on muuttunut oppimistilanteeksi, jonka tarkkaa kulkua on mahdotonta ennustaa.

Kumpikin haastateltavistani haluaa perustella, miksi oma opetus ei olekaan niin uutta ja vanhaan verrattuna erilaista. Opettajan työn arki on opettanut, että ”perusopetusta” tarvitaan. Lyyli kertoo:

”Nää ekat vuodet on menny opetellessa, et miten mä saan niinku ryhmän hanksaan, jotta mä pystyn tekemään niitä siili ja jänis harjotteita. Tai olet sadepilvi-harjotteita. Mut se ei niinku toimi, siis mulle, jos ei ensiks oo sitä että kuinka mä saan ne kuuntelemaan mua ja rauhottumaan ja keskittymään ja niin edespäin. Kunnioittamaan niinku sitä mun tilaa tai sitä luokkahuonetta, että siel ei riehuta.”

Didaktisia ratkaisuja on ohjannut monet arkiset asiat. Veera kertoo:

”Voi olla, että alkuun mä käytin enemmän semmosta oppilaiden omaa luovuutta ja keksintää. Mikä on toisaalta harmi, et mä oon viime aikoina käyttäny sitä vähemmän, Etten

sanois, et mä oon siitä luopunu, mut se on jollain lailla, jostain syystä jääny. Et se saatto olla niitä nuoren opettajan hyviä juttuja. Että antoi enemmän tilaa niille. Että tässä on teille kuva, että tehkää siihen äänimaisema tai tyyliin. Niitä on vähempi nykyään. Siitä syntyy se semmonen hälinä. Sitä ei aina jaksa sitä.”

Myös Lyyli kertoo samaa:

”Koska fakta on se, et ne tulee monet ala-asteelta, missä on epäpätevä musiikinopettaja, anteeks vaan ja ne on juossu ympäri luokkaa. Niit on ollu kolmekymmentä ja ne on lyöneet toisiaan tamburiineilla päähän ja eikä tää ees oo hirveesti liiottelua. Jos niinku siihen vetää sen sadepilviharjotteen heti niinku ekal tunnilla, niin siin on niinku helvetti irti. (Naurua).”

Lyyli kertoo olevansa ”perinteisessä päässä”. Tämä perinteisyys näyttäytyy turvallisena lähtökohtana, josta voi vähitellen vapautua ”uuden” puolelle. Kokemus tuo näkemystä siitä, missä määrin ”uutta” kannattaa ottaa mukaan opetukseensa.

”Mä oon nyt saanu sen, nyt mul menee niinku aika semmosella tasasella junalla se homma, niin kyl mä voisn uskaltaa niinku sitten jotenki vähän siihen rock’n roll suuntaan. Riippuu ryhmästä. Kyl mä nytkin, joittenkin ryhmien kans kun ei tarvi sitä kuriä enää, sehän menee kuin tanssi eihän siin oo mitään, niin niitten kans voi tehdä ihan mitä vaan.”

Lyyli kokee ”loksahtaneensa omiin rutiineihinsa” ja kaipaa ”uusia tuulia”. Hän ei halua opettaa samalla tavalla vuodesta toiseen. Uusia ideoita hän saa lyhyistä koulutuksista, joihin osallistuu mielellään. Lyyli on huomannut, että uskaltaminen tai sen puute ohjaa hänen valintojaan. Lyyli perustelee, miksi oman opetuksen kehittäminen on tarpeellista:

”Kokeilis vähän niinku omia rajoja. Et uskaltas niinku lähtee siihen. Et hajooks se ryhmä jos mä alotanki sitten olemalla niinku, niin erilainen. Et kyl mul aika tiukka, mun on vaikee sietää epäjärjestystä luokassa tai oppilaitten. Tai mä en siedä sitä.”

Veeran mielestä uuden kokeilu on ehdottoman tärkeää oman työmotivaation ylläpitämiseksi pitkällä aikavälillä. Veera kertoo:

”Mä luulen, että sitä ei ite halua. Sitä pysyy niinkun ittekin hereillä, kun ei tuu kahta samanlaista tuntia vaan haluaa tehdä jotain muuta ja semmosta, joka niinkun palkitsis itseäkin.”

”Uusi” näyttää edellyttävän hyvää vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Tämä uuden ja vanhan akseli esiintyy Lyylin ja Veeran tarinoissa usein. Saman akselin päihin asettuvat myös työrauha ja kaaos sekä turvallisuus ja ennakoimattomuus. Tarinoissa perinteinen työtapa on turvallinen ja ennakoitava, jolloin työrauhakin on

helpompi ylläpitää. Uusi taas voi tuoda tullessaan kaaosta ja johtaa vaikeammin ennakoitaviin tilanteisiin.

Ehkä nuorilla opettajilla on työssä aloittaessaan ollut ajatus uudistajan tehtävästä, mutta todellisuus ei olekaan vastannut omia odotuksia, ja he kokevat joutuneensa antamaan periksi ihanteestaan. Tai ehkä haastateltavani kokivat minun tutkijana edustavan ”uutta” ja odottavan tarinoita hienoista opetuskokeiluista ja innovatiivisista oppitunneista. En tiedä. Kummankin haastateltavani kanssa tuli kuitenkin hetki, jolloin ainoan kerran koin haastateltavieni selittelevän valintojaan.

Jäin miettimään, mikä vaikutti tuohon kokemukseen ”selittelystä”. Miksi sama kokemus toistui kummankin haastattelussa? Mikä teki minusta haastateltavieni silmissä tuohon aiheeseen liittyen mahdollisen tuomitsijan? Tai sellainen olo minulle noissa tilanteissa tuli. Että yhteisymmärrys oli hetkeksi katkolla. En ollut samaa porukkaa, vaan tutkija, joka ei ehkä täysin ymmärrä työn realiteetteja. Hetki oli ohimenevä, mutta itselleni merkityksellinen.

Kuten jo aikaisemmin totesin, vuonna 2003 jaoin saman maailman. Tuolloin haastattelutilanteissa vahvistimme toisiamme ja koettelimme ajatuksiamme. Toki tarinoinnin tunnelmat ja tempo vaihtelivat, mutta yhteys ei katkenut. Viidessä vuodessa yhteys oli muuttanut muotoaan. Olimme kasvaneet ulos aikaisemmasta vuorovaikutuksen tavasta, ja sitä piti välillä vähän etsiä ja harjoitella.

9.4 Haasteena työssä jaksaminen

”Et mulla oli semmonen ennakkokäsitys luokanopettajin työstäkin, että varsinkin mitä pienempiä lapsia, niin niillähän loppuu jo yhdeltä työt niillä luokanopettajilla. Mut ei se ole sitä, ei! Ihan normaalipituisia nämä on nämä työpäivät niinku jollakin muullakin, joka lähtee aamulla töihin ja tulee iltapäivällä kotiin.” (Veera)

Työssä jaksaminen on Lyylin ja Veeran tarinoissa keskeinen teema. Jaksaminen ohjaa suurta osaa arkipäivän valinnoista, niin didaktisia kuin muitakin. Kokemus on tuonut näkökulmaa siihen, mihin kaikkeen kannattaa lupautua, missä menee työajan ja vapaa-ajan raja ja mitä oppilailta tai itseltään voi vaatia. Kaikkea ei voi jaksaa ja pystyä. Väsymys vaanii lähellä, mikäli tekee huonoja valintoja. Veera kertoo, mikä häntä työsään väsyttää:

”Varmaan jus se, vaikka se yks kaveri, joka odottaa niinku paikkaa psykiatriseen ja sitte ei pääse. Niin kyllä siinä niinku pinna kiristyy, että miksei ihmeessä voida mitään tehdä. Tehdä sit asialle. Semmoset väsyttää ja tieteenki luokanopettajana sitä ottaa helposti aika niinkun äidillisestikin sitten niitä ja sitä miettii itekkin niitä vähän liian tunteellisesti. Niitä juttuja, ne väsyttää.”

Lyyliäkin väsyttää välillä. Hän kertoo, mikä väsyttää:

”Ei omia kirjoja, liikkuvuus sen takia luokassa, soittimet, soittimet varastossa aina. Hakeminen, organisointi, niil on jotakin arvokasta käsissään. Sen niinkun hollilla pitäminen, roudaamiset, juhlarjestelyt. Liikkuvuus. Niinku semmonen opetuksen vaihtelevuus ja siihen liittyvät fyysiset liikkumiset. Äänen niinku laulaminen, se meteli. Mitä tietenkään minun luokassani ei ole (naurua). Ääntä. Niin. Ihan se oppitunnin rakenne, että vaiks soitetaan. Niin se soitinten hakeminen, nuottien jakaminen, opettaminen, taululle kirjottaminen, kuuntelu. Siirtyminen ceedeen ääreen. Kaikkien korjaaminen. Piuha ei toimi, aha, seuraava piuha. Se on hektistä... Laukkaat kuin ratsu reima siellä jonkun patarummun kanssa pitkin käytäviä ja raahaat sitä eri paikkoihin. Vastaaminen aina äänentoistosta. Meil on auditoriossa jotain, onks mikkei? Meil on ruokalassa jotain, onks mikkei. Voitsä, ehitsä hoitaa? Meil on tämmönen ja tämmönen ja tarvittais tätä näin. Ihan semmonen.”

Veera muistaa hyvin, millaista oli olla väsynyt nuori opettaja. Hän tunnistaa samaa väsymystä joistakin nuorista työtovereistaan ja tuntee myötätuntoa. Veera kokee muuttuneensa vuosien myötä. Omasta jaksamisesta on tullut entistä tärkeämpää. Sopiva tasapaino tunnollisuuden ja ”lintsaamisen” maastossa joutuu kuitenkin jatkuvalla koe-tukselle. Erilaisista työryhmistä ja lisätehtävistä kieltäytyminen on edelleen välillä vaikeaa. Veera kertoo yrittävänsä opetella pois liiasta tunnollisuudesta. Veera muistelee:

”Opettajan alkuaikoina mä olin varmaan aika lähellä sitä ääritunnollista.”

Vaikka väsymys on tuttu uhka Lyylillekin, hän kokee jaksavansa työssään hyvin. Kokemus on auttanut huomaamaan, mistä asioista ”kannattaa ottaa paineita”. Hänkin näkee tuttua väsymystä nuorissa kollegoissaan. Lyyli kertoo:

”Niin sitten kun on paljon nuorissa kollegoissa semmosia hyvin pedanttejakin. Varmaan kaikis ikäluokis, mutta kun tulee uutena, niin haluaa vielä tehdä asiat jotenki tosi tarkasti. Niin sitten huomaa sen tuskasuuden. Tai semmosen niinku, että pitäis kaikki saada tehtyä. Se on ihan mahdotonta tehdä kaikki.”

Työnkuvan rajaaminen tulee esiin keskeisenä tapana hallita opettajan työn laajaa kenttää ja siihen liittyvää väsymistä. Lyyli kertoo:

”Että jos mä nyt opettaisin musiikkia sikahyvin. Et mä ottasin kaikki, kaikki mitä mä mun ideoissa haluaisin ottaa ja tekisin todella hyvin. Pitäisin luokan todella siistinä. Pitäisin täydellisiä oppitunteja. Niin tottakai mä palaisin loppuun. Ja en mä tiedä jaksanks mä tätä kolmenkymmenen vuoden päästä, mut mä luulen et se on aika paljon kiinni siitä omasta rajauksesta.”

Veera pitää tärkeänä, että opettaja hahmottaa, mikä lopulta kuuluu opettajan tehtäviin. Veera kertoo oman rajansa vähittäisestä löytymisestä:

”On ja täs on vuosien myötä oppinu hakemaan noita henkilöitä, kelle tää työ kuuluu. Että ei niinkun oo opettajan työtä selvittää jonkun tuommosta käyttäytymistä. Eikä oo mitään

koulutustakaan. Ei oo mikään psykologi. Sen ehkä on oppinu myöntämään itselleen, että ei tää ees oo mun työtä enkä mä voi tehdä tätä. Selvittää käytöshäiriöitä.”

Lyyli pitää jaksamisen kannalta erityisen vaarallisena ajatusta ”mä voin auttaa lasta”. Lyylin mielestä yksittäisen opettajan mahdollisuudet auttaa oppilaita ongelmissaan ovat vähäiset. Lyyli toteaa:

”Ja koulu ei, jos ei sillä oppilaalla oo turvallista kaveriporukkaa ja turvallista perhettä, niin ei oo hirveesti tehtävissä. Jompikumpi on oltava kunnossa, mieluummin molemmat.”

Veeran ja Lyylin työhön liittyy paljon paperitöitä. Illat kuluisivat helposti kokeita korjaten tai materiaaleja keräten. Veera kertoo oppineensa käyttämään pienetkin hetken työpäivän keskellä paperitöiden tekemiseen. Kumpikaan ei halua tuoda töitä kotiin.

”Lintsaaminen” on tärkeä tapa selviytyä välillä loputtomalta tuntuvasta työmäärästä. Kumpikin käyttää samaa sanaa. Lintsaaminen tarkoittaa omista ihanteista joustamista ja tehtävien vähentämistä tai helpottamista. Veera kertoo lintsaavansa suunnittelusta ja tiimityöstä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että Veera osallistuu ja suunnittelee vähän vähemmän. Lyyli kertoo lintsaamisestaan:

”Lintsaan suunnittelusta. On niinku pakko lintsata siitä päästä. Ei tee niitä niin huolella, kuin ehkä jokin standardi, tai en mä tiedä kuka sitä vaatis. Ehkä itse vaatis tai en mä tiedä. Tekee ne kaks ranskalaista viivaa sinne kalenteriin ja that’s it. Ja pitää siitä kiinni. Luottaa siihen että, kun se oma tyyli on löytynyt, niin se on myös ihan hyvä. Se kelpaa jos se toimii. Mun ei tarvi koko aika olla muuttamassa sitä mun, tekemäs uusii kalvoi ja monisteita ja näin. Vaan se on ihan hyvä, mitä mä teen. Ei mun joka kuukausi, edes joka vuosi tarvi uudistaa mun työtä kokonaan. Siinä on ihan hullu homma.”

Myös oma asenne vaikuttaa jaksamiseen. Lyylin korostaa peruspärjäämistä ja positiiivista ajattelua. Opettajan työssä on negatiivisia puolia, joihin voi olla vaikea vaikuttaa. Opettajan oma kielteinen asenne ei ainakaan paranna työmotivaatiota. Lyyli kuvaa opettajan työtä tietyiltä osin muuttumattomana. Aina joukossa on hankalia oppilaita, vanhempia tai kollegoita, joiden kanssa pitää vain tavalla tai toisella pärjätä. Lyyli kuvaa väsymysvaarassa olevaa opettajaa:

”Semmonen opettaja, joka koko ajan naama mutkalla, että tää on ihan hirveetä ja tästä saa niin huonoo palkkaa ja meil ei oo mitään etuja. Ja nehän on ihan fakta-asioita, niinhän se on on, mut ei ne kaikki oppilaat oo ärsyttäviä eikä sitä tarvis korostaa koko ajan. Eikä siihen tarvis jäädä möyrimään siihen asiaan, että nää on niin huonokäytöksisiä ja mul on nyt niin kiire näitten mun sisältöjen kanssa, et mä en ehdi tekemään. Kyllä siitä saa ihan helvettiä siitä työstä jos haluaa.”

Veeran mielestä moni opettaja kokee olevansa korvaamaton. Töistä on vaikeaa olla poissa edes sairauslomalla. Veera kertoo oppineensa jotakin tärkeää:

”Et se piti myös oppia, että en mä oo korvaamaton. Sinne tulee joku sijainen ja ne hoitaa ne. Että piti sitä omaa palapelin palaa vähän liiankin suurena ja tärkeänä. Ja nyt huomaa, että se on kyllä ihan helposti vaihdettavissakin.”

”...Ja on täysin itestä kiinni, että miten piippuun vetää. Se pakko on vaan oman päänsä sisällä. Ehkä tässä vuosi vuodelta kuitenkin oppii välttämään aina jonkun uuden kuopan. Mun kierrettävä kuoppa on tänä keväänä kevätjuhlan kuoromikitys. Jos jätän sen pois, ei tarvi stressata juhlassa. Kerrankin johdan vain kuoroa ja kuuntelen valmiita esityksiä. En jää juhlan jälkeen keräämään piuhvoja, kuten aina aikaisemmin, vaan lähdän toisten kanssa päätöskahveille ja lomalle.” (oma päiväkirja 18.5.2009)

9.5 Havainnot

Tarinoiden perusteella näyttää siltä, että opettajuus ei ole jotakin saavutettua, vaan jatkuvia arkisia valintoja. Keskeisimmin näitä valintoja näyttävät ohjaavan oppilaiden hyvä ja työssä jaksaminen. Lyyli ja Veera tasapainoilevat tarinoissaan ainakin seuraavilla akseleilla:

Opettajaidentiteetti: muusikkous – opettajuus

Kauppinen (2010, 129–132) kuvaa väitöstutkimuksessaan musiikinopettajien suhdetta aineeseensa rakkaussuhteena, joka on syntynyt lapsuudessa ja nuoruudessa (myös Isbell 2008, 162). Tämä suhde on ohjannut uravalintaa ja vaikuttaa keskeisesti musiikinopettajan työhön. Musiikinopettajan ammatti-identiteetissä yhdistyvät opettajan ja muusikon identiteetit. On tyypillistä, että opettaja kokee ristiriitaa ja kamppailua opettajuuden ja muusikkouden välillä jo opiskeluaikana. (Bernard 2009, 111; Isbell 2008 162–163; Pellegrino 2009, 51.) Pellegrino (2009, 51–52) kuvaa musiikinopettajia muusikko-opettajiksi, jotka ihannetilanteessa pystyvät luomaan oppilailleen merkityksellisiä musiikillisia kokemuksia. Muusikkous ja opettajuus elävät vuorovaikutuksessa kulloisenkin tilanteen mukaan. Tasapainon löytäminen on jatkuvassa liikkeessä oleva prosessi ja voi ajoittain aiheuttaa tuskaa. Aika ei voi riittää kaikkeen. (Dolloff 2007, 16–17.)

Opettajaidentiteetti sisältää musiikinopettajalle tyypillisesti aineksia niin opettajan kuin muusikonkin identiteeteistä (Bernard 2009, 111; Isbell 2008 162–163; Pellegrino 2009, 51). Identiteettikysymys ei tarinoiden perusteella ole asia, jonka voisi vain päättää tai ratkaista, vaan se on syvempi tunteisiin liittyvä asia. Musiikinopettajan arjessa opettajuus korostuu enemmän, mutta muusikkoudellakin on tärkeä sijansa. Muusikkouden toteuttaminen edes hetkellisesti näyttää antavan työssä erityistä tyydytystä.

Lyylin ja Veeran tarinoissa musiikinopettajuus koostuu muusikkouden ja opettajuuden akselistasta, jolla tasapainoa on aika ajoin haettava uudelleen. Musiikki on kuin magneetti, joka vetää puoleensa väistämättä. Se on enemmän kuin mielenkiinnon kohde tai mieltymys. Musiikki on yhtäältä kiinteä osa identiteettiä, toisaalta vuosien mittaan muotoutunut elämäntapa. Musiikista ja soittamisesta puhuminen saa aikaan haikeita äänensävyjä. Musiikillista elämäntapaa on vaikeaa jatkaa opettajan työn ohella.

Työtavat: perinteinen – uusi

Auktoriteetti on keskeinen luokkahuoneessa toimintaan vaikuttava tekijä (Pace & Hemming 2007, 4; Cornelius & Herrenkohl 2004, 467–468). Opettajan auktoriteetti rakentuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa pitkälti luottamuksen varaan. Koulumaailmassa opettajan auktoriteettiasemaan vaikuttavat opettajan ja koulun maine, oppilaiden ikä, kokevatko oppilaat opiskelun merkitykselliseksi omalle elämälleen ja kokevatko he opettajan kohtelevan heitä oikeudenmukaisesti. (Pace & Hemmings 2007, 4–8.)

Veera ja Lyyli puhuvat auktoriteetista ja auktoriteettiaseman ylläpitämisestä, mutta eivät näillä sanoilla. Kummallekin on täysin selvää, että opettaja on luokassa ”pomo”. Tarinoista käy selvästi ilmi, että opettaja rakentaa auktoriteettiaan päivittäin aivan arkisella toiminnalla. Opettaja on aikuinen, päättää miten toimitaan ja ottaa vastuun toiminnan onnistumisesta. Kaaos odottaa nurkan takana, mikäli opettajan ote herpaantuu. Kokemus on tuonut varmuutta otteisiin.

Kuten luvussa 9.3 kävi ilmi, tarinoissa ”perinteiseen” tapaan opettaa yhdistyvät ennakoitavuuden myötä opettajan oma turvallisuuden tunne, työrauha ja helppous, mutta toisaalta myös vuorovaikutuksen rajoittuneisuus. ”Uuteen” taas liittyvät ennakoimattomuuden tuoma epävarmuus ja kaaos, mutta myös luovuus ja vuorovaikutuksen rikkaus. Jokainen luokassa toteutettu uusi toiminta muuttaa oppilaiden keskinäistä ja opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Uuden vuorovaikutustavan etsiminen aiheuttaa aina rauhattomuutta, mutta johtaa väistämättä uuteen tapaan toimia yhdessä (Cornelius & Herrenkohl 2004).

Vaikeiksi koetuissa olosuhteissa nuorilla opettajilla on taipumus uhrata ihanteensa sekä opettajakoulutuksen aikana opitut työtavat ja alkaa toimia omana kouluaikana omaksumiensa opettajamallien mukaisesti. (Stanulis, Fallona & Pearson 2002.) Haastatteluhetkellä Lyylillä ja Veeralla on työkokemusta 6–7 vuotta. Tuntuisi kohtuuttomalta todeta, että heille on käynyt ”tyypillisesti”: ideaalit ovat murskaantuneet arkirealiteettien alle. Tarinoissa ihanteet ovat olemassa, ei niitä ole hylätty. Heillä on käytettävissään koko opettajakoulutuksen aikana hankittu tietämys ja osaaminen yh-

distettynä jo työssä opittuun. Välillä on vain pakko valita vähemmän kuormittava tapa toimia, jotta jaksaa taas tehdä ”uutta”. Sekin on osaamista.

Työmäärä: tunnollisuus – lintsaminen

Tarinoiden perusteella on selvää, että opettaja ei pysty hoitamaan kaikkea ”täydellisesti”. Ihanteet ovat olemassa, mutta niistä on valittava itselle tärkeimmät. Esimerkiksi muusikkouden toteuttaminen työssä voi vaatia enemmän vaivaa, mutta voi myös lisätä työmotivaatiota ja näin vahvistaa jaksamista. Toisaalta jos jotakin tekee vaivaa säästämättä, on jostakin toisesta annettava vähän periksi.

Opettajan stressistä ja uupumisesta on kirjoitettu jo 1970-luvulta lähtien. Erilaisia opettajan stressiin liittyviä tutkimuksia on tehty ympäri maailmaa ja niiden pohjalta on esitetty erilaisia ilmiötä selittäviä malleja. (Kyriacou 2001, 27; Giglielmi & Tatrow 1998, 63.) Mitä ilmeisimmin opettajia väsyttävät yleisesti samantyyppiset asiat. Näitä ovat esimerkiksi kurinpito, oppilaiden motivaation puute, kiire, hankalat kollegat, opettajaroolin vaativuus ja epäselvyys sekä hallinto (Kyriacou 2001). Väsymisen uhka on suurimmillaan ensimmäisen kolmen vuoden aikana (Greer & Greer 1992, 168). Myös liiallinen työnteko uuvuttaa innokkaan opettajan, vaikka erityisiä ongelmia ei olisikaan (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011, 1108).

Yhteiskunnallinen diskurssi ei tule tarinoissa esiin opettajan jaksamisesta puhuttaessa, vaikka yhä vaativammaksi käyvät työelämän paineet koskettavat monin tavoin myös koulumaailmaa ja opettajan työtä (esim. Niemi 2004, 68; Kohonen 1999, 61–62). Hieman kärjistetysti voi todeta, että nuorten opettajien tarinoissa koulumaailma näyttää hetkittäin yhteiskunnasta irralliselta muuttumattomalta saarekkeelta, missä opettajat hoitavat perinteikästä opetustehtäväänsä lähtökohtaisesti yksin. Jaksamisen ongelmat selitetään tarinoissa usein opettajan omalla toiminnalla, valinnoilla tai persoonalla. Omaa jaksamista uhkaavista ”huonoista tavoista”, kuten liiallisesta tunnollisuudesta on opittava pois, ja samaan aikaan on jatkuvasti pidettävä huolta työnkuvansa rajaamisesta.

10 Kasvu – keskeisiä oivalluksia

Tarinoissaan Lyyli ja Veera ovat kuvanneet tähän asti monia seikkoja, jotka ovat vaikuttamassa siihen, millaisia opettajia he ovat. Tässä luvussa Lyyli ja Veera pohtivat opettajan työtä yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Luvun loppupuolella on aika suunnata katse tulevaan.

10.1 Säästökuuria ja materialismia

Kävin hakemassa plektroja ja malletteja musiikkiliikkeestä. Ei ole monesta kymmenestä eurosta kysymys mutta päätin kuitenkin kysyä luvan rehtorilta. En vielääkään ole tottunut siihen, että voin tuosta vain käydä ostamassa jotain tuommosta pientä kulutustavaraa. Lupa tuli melkein ennen kuin ehdin saada lausetta loppuun. Hyvä mieli siitä, että arki tuntuu sujuvan mutkattomasti. Vähästä on ihminen onnellinen. (Oma päiväkirja 20.2.2004)

Lyyli ja Veera kertovat, että kouluilla on vain vähän rahaa välttämättömiinkin tarvikkeisiin. Niukkuutta on jaettu jo vuosia, mikä aiheuttaa katkeruutta ja kyllästymistä työyhteisöissä. Lyyli ja Veera kokevat, että jo vuosien ajan jatkunut säästäminen näkyy kaikessa koulun toiminnassa. Lyylin mielestä juuri tarvikkeisiin tarvittaisiin kipeimmin rahaa. Hän olisi valmis tinkimään mieluummin palkankorotuksista. Lyyli kertoo:

”Tämmönen taloudellinen puoli. Aina valitetaan opettajien palkoista. Jos mä saisin valittaa, niin, tai tehdä muutoksen. Mä tekisin muutoksen, en niihin palkkarahoihin vaan niihin tarvike. Siihen rahaan, mitä käytetään siihen koulun niinkun käytännön pyrittämiseen. Kirjoihin, laitteisiin, materiaaleihin, penkkeihin, kartonkeihin, ruokaan. ... Vastais nyky-aikaa. Suunnattas se raha sinne ja se tuki. Se on semmonen ajatus. Ei niinkään yksittäisen opettajan palkkaan.”

Veera ymmärtää, että rahaa tarvitaan kaikissa aineissa tarvikkeisiin ja kompromisseja on pakko tehdä. Säästämisestä ja kompromissien tekemisestä tarvehankintojen suhteen on tullut jo kiinteä osa Veeran arkea. Kuitenkin resurssien jatkuva riittämättömyys aiheuttaa ristiriitoja yhteisössä. Veera kertoo:

”Se asia ei oo muuttunu yhtään miksikään, että ihan niinku. Mitä mitättömmätkin pienet musiikkiostokset, niin ei oo ollenkaan päivänselvää, että vois edes 50 euroa käydä pistämässä... Mutta on sielä sitte semmosta, mikä vähä kiukuttaa, että jotkut opettajat vaan jo-

tenkin jyrää ja miten kummassa ne on saanu käytyäkään sitten jostakin hakemassa jotakin, vaikka eihän sitä rahaa pitäny olla sitten. Että vielä avoimemmin niitä rahoja voitais jakaa ja miettiä, mitä me tarvitaan.”

Siirtyessään nykyiseen työpaikkaansa Veera otti selvää kunnan taloudesta. Lähes velaton kunta vaikutti hyvältä työnantajalta, mutta totuus pienen velan takana selvisi vähitellen. Veera kertoo:

”Ei velkaa, mutta käytännössä sitä sitte eleteään sitten niin nuukasti, että sitä velkaa ei oteta.”

Veera uskoo, että jatkuvan säästötarpeen takana ovat myös laajentuneet oppisisällöt. Kun halutaan panostaa johonkin uuteen, se on pois jostakin jo olemassa olevasta. Resurssit eivät kasva uusien sisältöjen tahdissa. Veera ei usko, että tilanne tulee muuttumaan.

”Koko ajan laajentunu ja kasvanu se määrä, mitä koulussa, peruskoulussa vaikka opiskellaan. No se on toisaalta syöny sitä rahaa myös.”

Veera kävi leirikoulussa Islannissa ja näki toisenlaista mallia. Vanhemmat saattelivat lapsensa usein luokkiin asti ja näkivät lapsensa ”työpaikan”. Veera jatkaa:

”Mä mietin Suomea. Että Suomessa lapset tulee kouluun, vanhemmat menee takuulla johonki hienoon paikkaan. Et niillä on hienot rakennukset, tietokoneet, työpöydät siellä mihin ne on menossa. Mut se, että miksi Suomessa on näin, että näihin lapsiin ei satsata. Että näillä lapsilla on näin huonot olot, mihin ne tuodaan... Mulle ei tuu mieleen alaa, missä olis niin vanhoja toimistohuoneita ja kalusteita.”

Lyyli kokee koulun ja kodin varustetason olevan aivan eri maailmasta. Oppilailta on kotona käytettävissään yhä hienompia teknisiä laitteita. Kun nämä nuoret tulevat kouluun, seuraa väistämättä ristiriitoja. Lyyli toteaa:

”Perusongelma on se, että ne saa, ne saa kaiken mitä ne haluaa ilman mitään efforttia. Sit ne tulee tommoseen tavalliseen rakennukseen, tavallisine tiloineen ja tarvikkeineen ja opettajineen. Ja sit ne odottaa, et ne saa tehdä ihan mitä vaan. Että kyl semmonen materialismi on tosi huolestuttavaa. Et pelkään, et se ei niinku lopu. Semmonen materian ympäröimä lapsi ja nuori, joka tulee sitte kouluun ja odottaa sitä samaa tasoo sieltä. Niin tottakai se on tyytymätön.”

Lyylin mielestä koululla on vain vähän tehtävissä materialismin kitkemiseksi:

”Mun mielest siin on enemmän niitten oppilaitten, tai niitten kotien kasvatuksesta kiinni. Ne tulee odottaen, että kaikki on ihan paskaa, vaikka ne vois saada siit irti ihan hyvääkin. Tottakai siel vois olla välituntimusiikkia ja siel vois olla parempaa tukaritoimintaa ja pelle

välitunnilla. Ja tottakai varmasti on niinku opetusmetodeissa, vois olla, aina on korjattavaa ja luokkatilat on ahtaita ja tunkkasia. Kyl on vikoja koulussa mut ei se mun mielestä oo se perusongelma.”

10.2 Anteeksi, väärä numero!

Oppilas kysy tänään arvioinko ysiluokan lopputyöt huumorilla vai perinteiseen opettajatyyliin. Mitähän oppilaat sanois jos arvioisin heidät huumorilla! Numerot arvalla tai päristäkertoimella. Sitten naurettais yhdessä vaikka vanhempienkin kanssa. (Oma päiväkirja 12.1.2004)

Oppilasarvioinnin myötä Lyyli ja Veera pohtivat arvostuksiaan. Lyyli kokee arvioinnin ikäväksi velvollisuudeksi ja uskoo antavansa välillä väärää tai epäoikeudenmukaisia numeroita. Lyyli kertoo:

”Kyl mä oon huomannu, että se on tosi vaikeeta. Et kyl se on varmaan se missä eniten myös meen mettään. Että varmasti annan väärää numeroita, et se on saletti. Voin ihan suorilta käsin sanoa pohtimatta, että varmasti annan välillä epäoikeidenmukaisia numeroita. Se on älyttömän vaikeeta.

Myös oppilaiden sukupuoli nousee esiin arvioinnissa. Lyyli jatkaa:

”Että mä yritän pohtii esimerkiks käytösnomeroissa ihan tämmösestä käytöksestä. Ettei se menis niin, että kiltti poika saa kasin ja kiltti tyttö ysin. Et yritän mieltä sitä.”

Veera kokee samaa vaikeutta omassa arvioinnissaan. Hänen mielestään tytöt ja pojat käyttäytyvät keskimäärin eri tavoin, mikä aiheuttaa päänvaivaa numeroita annettaessa. Veera kertoo:

”Varsinki erinomaisten arvosanojen kanssa joutuu ajattelemaan. Että sitä ihan kymppiä jollekin pojalle, koska hyvin harvoin ne on niinku tosi reippaita laulajia. Et niinku työstä näkee helpommin, että se niinkun soittaa, laulaa ja tekee näin kaikki. Mutta saattaa olla pojista, että laulaa, mutta puuttuu se rohkeus kajautta sieltä. Mutta tekee siellä kuitenkin.”

Kumpikaan ei kerro joutuneensa ristiriitoihin annetuista arvosanoista. Kuitenkin numeroiden antaminen on stressaavaa. Lyyli toteaa:

”Siihenki mä yritän suhtautua niin, etä mä vedän ne omat rajat ja hyväksyn sen, et siel on virheitä. Mä en voi vaatii sitä, et mä annan yli 300 lapselle oikeen numeron. Mun pitäis, mut mä en pysty siihen. En mitenkään pysty. Se on vaan niin.”

Veera kokee yleisesti arvioinnin tekemisen helpottuneen vuosien mittaan. Oman koulun oppilaat ovat tulleet tutuksi ja arvioinnista on tullut kokonaisvaltaisempaa.

Muista kuin arvioitiin liittyvistä virheistä tai epäonnistumisista Veera ja Lyyli puhuvat vähän. Usein opettajan kokemana virhe on jokin pieni huomaamatta jäänyt asia, joka vaikuttaa oleellisesti esimerkiksi työrauhaan tai tunnin kulkuun. Veera kertoo esimerkin:

”Mä oon oppinu nyt sen, et ku oppilaille jakaa soittimet, että antaa niitten paukuttaa niitä aikansa ennenkö ryhtyy ess mitään. Sitä mä en niinku alkuun meinannu ymmärtää niinku vaikka on koulutuksessa oppinu ja tietäny niinku itekki jostain bänditunneilta, niin sitä heti kolistellaan hetki. Et vähän kantapään kautta. Pitää kestää se hetki niin työ on paljo laadukkaampaa. Se on semmonen opittu asia.

Lyyli kertoo esimerkin epäonnistumisesta oppitunnilla:

”No vaikka, pienes mittakaavassa tunnilla se tarkoittaa ihan sitä, että valkkaa semmosen biisiin. Niin, se ei vaan lähe toimimaan. Tarkottaa sitä, että aa siin on liian vaikeet soinnut, bee joku juttu jota ne ei tajuu. Joku vaikee rytmi. Tai ollaan siinä tilanteessa, kun on 3 minuuttia vielä jälellä, ettei oo saatu kertaakaan mentyy edes A-osaa. Et silleen. Mut ei se mitään. Onhan niit tullu.”

Lyyli on huomannut, että oma epäonnistumisen kokemus ei välttämättä välity oppilaille.

”No niin, en mä tiedä onks se niitten mielestä kauheen vakavaa. Et onks se mulle itelle vakavampi asia. ... kuinka paljon ne sitä ees huomaa ja mitä se niitten pieleen meneminen oikeen tarkoittaa? Se ei välttämättä oo sama, mikä mun mielestä pieleen meneminen. Se voi olla kumminki päin vaan. Me ei nähä asioita samalla tavalla.”

Lyyli ja Veera eivät juuri puhu onnistumisistaan. Tarinoissa onnistuminen näyttää olevan hyviä valintoja, jotka tukevat oppilaan hyvää ja opettajan jaksamista. Onnistuminen näyttäytyy pitkän ajan kuluessa tasapainona, jossa epäonnistumiset ja virheet ovat kokonaisuuteen verrattuna vain pieniä harmeja.

10.3 Kasvu jatkuu

”Jotenki se on semmosta palapelin kokoamista. Oma kokemus ja se semmonen haistelu ja se itsevarmuus siinä tunninpidossa ja se itsevarmuus siinä jonkun juhlaohjelmiston valinnassa. Sekin on joskus semmonen jännä ”hauntsi”, että minkä kappaleen valitsen tänä vuonna. Mikä toimis nyt ja minkälainen ryhmä sitä on tekemässä. Minkälaisen palautteen se saa oppilasyleisöltä tai sitte kollegoilta.” (Lyyli)

Lyyli ja Veera kokevat kehittyneensä opettajina paljon kuluneina vuosina, mutta uskovat kasvun jatkuvan edelleen. Lyylin mielestä opettaminen on ennen kaikkea vuorovai-

kutusta. Vuorovaikutuksen keskiössä on ryhmänhallinta, jota taas ohjaavat ”haistelu” ja ”haunsi”. Lyylin tarinoissa opettaja haistelee tilannetta koko ajan ja tulkitsee viiheitä, joiden perusteella ohjaa tilannetta. Jokainen ryhmä on erilainen, vaikka heidän kanssa käytäisiinkin samat asiat. Vuorovaikutustilanne on aina erilainen. Lyyli pitää ”haistelua” vahvuutenaan, mutta kokee tulevansa koko ajan siinä paremmaksi. Lyyli kertoo:

”Et tulee ihan kokemusta siitä, että oppii haistamaan. Et sitä tietoa niinku poimiii. Poimii sillä tavalla, että mä käytän nyt vähän eri tavalla tätä juttua tässä näitten kanssa. Se on vähän mystistä.”

Lyylin mielestä opettaja voi oppia ja harjoitella monia opettamisessa tarvittavia taitoja, mutta haistelun kykyä on vaikea harjoitella, ellei luontaista taipumusta siihen ole. Lyyli toteaa:

”Varmasti opetusmetodit kehittyvät ja se, just kaikki tämmöset ajankäytön hahmottaminen, kokeiden sijoittaminen ja kaikki tämmönen. Tämmöset tekniset asiat. Niinku niistä on valtava kokemus ja vanhempainillan pito ja monet tommoset jutut helpottuu varmasti kaikilla. Mutta haistelu ei välttämättä.”

Lyyli toivoo, että jatkuva harjoitus toisi luottamusta omiin vuorovaikutustaitoihin ja hän uskaltaisi enemmän kokeilla ja olla hetkittäin pois omalta mukavuusvyöhykkeeltä. Lyyli kuvaa tavoitettaan:

”Se ois ihan kiva, että uskaltas kokeilla jotakin semmosta, mistä itelläkin ois vähän semmonen olo, että tää luultavasti menee ihan päin persettä, mutta katotaan. Se ois kiva. Se on ehkä semmonen päällimmäinen juttu. Ihan opetusmetodeissa ja kaikissa.”

Veeran opettajuuden ydin on oppilaan kohtaaminen yksilöllisenä ihmisenä. Veera haluaisi oppia vastaamaan paremmin varsinkin erityisoppilaiden tarpeisiin. Veera kokee jo oppineensa paljon, mutta olevansa kuitenkin vasta alussa. Veera puhuu ”vaistoista” ja ”kyvystä nähdä oppilaan taakse”. Veera kertoo:

”Varmaan toi erityisopetus on semmonen, että olis niinku sitä tietoa, taitoa aistia erityisvaikeuksia ja napata niistä ajoissa kiinni ja nähdä niitten lastenki taakse ilman, että kukaan kertoo kotitaustasta mitään, niin osais oivaltaa ja nähdä, mitä siellä takana on. Josta olis, työlle olis hurjasti hyötyä... Et semmonen niinku, että semmoset vaistot kehittyis. Niin ois hieno asia.”

Veera uskoo ”vaistojen” eli kyvyn reagoida yllättävissä tilanteissa kehittyvän koko elämän ajan. Veera näkee iän ja kokemuksen tuovan tässä suhteessa etua. Veera kertoo:

”Myös tossa eriyttämises, et sitä niinku opetustaitoa, eri tekniikoita ja muuta. Pystyis niinku lennossa vaihtaan vähän. Enemmän vielä sen ryhmän mukaan, mutta vielä jos sitä osais

toimia yksilötasolla... Ne on niinku niitä ihannetasoja, mitä mä voisin aatella, että joskus eläkeiässä pystyis heittelemään hienoja ideoita ja yksilölliset opetussuunnitelmat pyöris päässä.”

Huomaan vanhoja päiväkirjoja selatessani, että kirjoitan niissä usein opettajaroolista. Nytemmin nuo maininnat ovat oikeastaan kadonneet kokonaan. Tuntuu, että opettajuus on limittynyt minuuteeni jo niin luontevasti, että en enää pidä tärkeänä erottaa sen jatkuvasti muuntuvia ääriäviä.

10.4 Tulevaisuus

Haastateltavieni tarinoissa tulevaisuus on ennen kaikkea heidän itsensä käsissä ja päätettävissä. Koulumaailman tai yhteiskunnan muutosta ei nähdä erityisen merkittävänä tekijöinä tulevaisuutta ajatellen. Haasteet otetaan vastaan ajallaan. Keskeistä onkin, mikä polku tuntuu itselle sopivimmalta. Lyylin tarinassa tulevaisuus näyttää ennustettavalta ja turvalliselta, Veera elää enemmän tätä hetkeä ja tekee ratkaisuja lukuvuodeksi kerrallaan. Veeran haave alan vaihdosta onkin vahvistunut vuosien myötä. Veera toteaa:

”Et kyllä mä oisin ihan valmis vaihtamaan alaaki. Tarjoutuu joku hieno juttu, mahdollisuus. Se asia ei oo muuttunu. Ihan valmis oisin edelleen. Ja kyl mä uskon siihen, et mä joskus vaihdan. Tai oisin hyvin ylpeä itsestäni jos sen tekis.”

Keskeisimmiksi opettajantyön epäkohdiksi Veera kokee alhaisen palkkatason lisäksi jatkuvasti heikentyvät työolosuhteet ja kasvavat vaatimukset. Opettajien on tehtävä työtään suurien oppilasryhmien kanssa vähillä välineillä loppumattomalta tuntuvan säästökuurin alaisena. Veeran mieltä kutkuttaa myös ajatus alanvaihdosta seikkailuna. Uusi työ toisi aivan uusia haasteita ja näköaloja. Veera uskoo voivansa aina palata opettajaksi. Alanvaihto on pitkän aikavälin haave. Lähivuosina Veera uskoo vaihtavansa ainakin työpaikkaa. Veera kertoo:

”Kyl mä toivoisin, että siinä vaiheessa (5 vuoden kuluessa) mä olisin ottanu jonku irtilähdön tosta hommasta ja vaihtanu. Vaihtanu edes vaikka vastaavanlaiseen muualle. Taloa vaihtaa välillä tai toinen vaihtoehto olis, mitä mä oon haaveillu vähän, kun se on yhtenäiskoulu, et jossain vaiheessa vapautuis se yläkoulun musiikinopettajan toimi.”

Lyyli taas uskoo, ettei opettajan onni löydy vaihtamalla työpaikkaa. Lyyli kertoo:

”Jos ei johonki paikkaan sitoudu tai uskalla jäädä, niin ei se voi ikinä tuottaa sitä hedelmääkään sillä tavalla. Ei sitä ikinä nää, jos lähtee aina viiden vuoden päästä ”tää on niin nähty ja tää on sitä yläastetta ja tupakanpolton vahtimista”. Mä en ajattele nyt niin, että haluaisin lähtee.”

Lyyli haluaisi kehittyä musiikinopettajana rohkeampaan suuntaan ja laajentaa työkenttäänsä uudella opetettavalla aineella. Lyyli kertoo, miltä hän toivoisi tilanteensa näyttävän kymmenen vuoden kuluttua:

”Kyl mä vaikka toivon, et mä voisin olla samassa paikassa, mutta mä oisin vaikka jaksanut ja uskaltanut alottaa vaikka ne toisen aineen opinnot. Tai jotain semmosta niinkun sisällöllistä muutosta. En mä mitään, mul ei edelleenkään oo syttyny semmonen muutoshalu, koska mun mielestä tuo on semmonen kenttä, missä niinku. Tuo on vaativin mahdollinen työ. Et ei niinku ”haluan lisää haasteita tai haluan lukioon töihin tai jotain” niin ei mun mielestä. Se on vähän semmosta pakenemista, tai siis voi olla. Semmosta että ei halua sitoutua. Mä oon ihan tyytyväinen siihen, missä oon.”

Tulevaisuudesta puhuttaessa tuli jännä tunne. Aivan kuin olisimme siirtyneet ajassa viisi vuotta taaksepäin. Lyyli on löytänyt oman polkunsa ja vuodet ovat vain vahvistaneet reittiä. Veera on kapinallinen, joka on selviytynyt ilmeisen hyvin polulleen tulleista mutkista, mutta odottaa risteystä, jossa voisi kiusallaan valita toisin, ihan jännityksen vuoksi.

Minäkin taidan odottaa risteystä tai oikeastaan olen jo siellä. Koko aikuiselämäni on tähän asti pyörinyt opettajan työn ehdoilla ja ympärillä. Opinnot, työpaikan vaihdot, muutot, vuoden rytmi. Äidiksi tuleminen myötä aika on siirtynyt minusta ja työstäni lapseen, hänen kehityksensä aikatauluihin. Haluan saada tutkimukseni valmiiksi, nauttia perheestä ja miettiä opettajuuteni polun suuntaa myöhemmin.

10.5 Havaintoja

Minun, Lyylin ja Veeran opettajauran ensimmäiset vuodet ovat olleet kouluissa taloudellisesti niukkaa aikaa. 1990-luvun alun laman myötä säästökuuri kosketti lähes jokaista koulua, eikä resursseihin ole tullut merkittävää lisäystä tämän jälkeen. Erityisesti alle 55 000 asukkaan kunnissa moni rehtori arvioi resurssien vähentyneen vuosina 1998–2002. Erityisen niukkaa on ollut yläkouluilla. (Hietaniemi-Virtanen 2004, 19.) Puutteellinen välineistö, jatkuva säästäminen ja oppilaiden asenneongelmat ovat tuttuja myös muille musiikkia opettaville opettajille (Juvonen 2006). Usein opettajalla on vain vähän tehtävissä tilanteen parantamiseksi. Musiikin opettaminen puutteellisella välineillä lisää huomattavasti opettajan työtaakkaa, koska opettajan on nähtävä enemmän vaivaa voidakseen toteuttaa opetussuunnitelmaa (Juvonen 2006, 81–82).

Nuorten opettajien tarinoissa säästäminen ja resurssien riittämättömyydestä johtuvat kompromissit ovat tuttuja. Jatkuvan säästökuurin rasitteiden lisäksi oppilasarviointi näyttäytyy ongelmallisena. Lyylin ja Veeran kokemat vaikeudet oppilasarvioinnissa ovat tyypillisiä muillekin musiikin ja taideaineiden opettajille. Blomberg (2008, 198) toteaa opetussuunnitelmien ja virallisten ohjeistusten antavan liian väljät ja tulkinnanvaraiset lähtökohdat oppilasarvioinnin suorittamiseen. Numeron antaminen

kokeiden ja tuntiaktiivisuuden perusteella ei ota huomioon luovuutta, joka liittyy keskeisesti aineen olemukseen. Luovuuden huomioiminen arvioinnissa edellyttäisi luovuutta myös arviointimenetelmissä. Valmiita malleja ei juuri ole olemassa ja näyttää siltä, että jokainen opettaja löytää kokemuksen myötä oman tapansa tehdä arviointia ja antaa arvosanoja. (Paananen 2009.) Arvioinnin ongelman voi nähdä myös osana isompaa kehystä: taitoaineet erityispiirteineen joutuvat mukautumaan välillä olemuksensa vastaisiin käytänteisiin tiedolliseen ainekseen keskittyvässä koulumaailmassa (ks. Varto 2005, 204–209).

Tarinoissaan Lyyli ja Veera näkevät itsensä aktiivisia toimijoita, joilla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa työhönsä. Työtä määrittelevät kuitenkin myös tekijät, joihin vaikuttaminen näyttää lähes mahdottomalta: rahaa tarpeellisiin hankintoihin ei juuri ole ja numerot on annettava, vaikka se osaltaan onkin ristiriidassa opetettavan aineen luonteen kanssa. Lyyli ei juuri tuo esiin muita opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa näihin ”annettuihin” raameihin kuin oman asenteen. Veera taas näkee mahdollisuutena työpaikan tai jopa alan vaihdon.

Tarinoista käy selvästi ilmi, että Lyyli on tyytyväinen työhönsä eikä kaipaa tulevaisuuden tuovan suuria muutoksia. Näin on hyvä. Lyyli suhtautuu tyynesti myös työn varjopuoliin, kuten mielestään koulutukseen nähden vaatimattomaan palkkatasoon ja jatkuvaan säästämiseen ja hyväksyy ne osana koulumaailmaa. Veeraa taas epäkohdat vaivaavat enemmän ja ruokkivat halua vaihtaa alaa.

Opettajan ensimmäiset työvuodet ovat merkittäviä ammatti-identiteetin muotoutumisen ja kouluelämään sopeutumisen aikoja. Tällä opettajauran alun sosiaalistumisprosessilla on kauaskantoisia seuraamuksia. Nuori opettaja omaksuu nopeasti piirteitä yhteisönsä opettajakulttuurista ja toimintaympäristönsä poliittisista, kulttuurisista, sosiaalisista ja taloudellisista ulottuvuuksista. Opettaja ikään kuin tottuu ympäristöönsä ja sovittaa toimintaansa sen mukaisesti. Tämä ulottuu niin opetustilanteisiin kuin muuhunkin toimintaan. Opettajat hakeutuvat mielellään työskentelemään oman taustansa kautta tuttuun ympäristöön. Ensimmäisten vuosien kokemukset ohjaavat seuraavia valintoja. (Achinstein, Ogawa & Speiglmán 2004.)

Miten Lyylin ja Veeran työuran alun kokemukset ovat olleet vaikuttamassa nykyiseen tilanteeseen? Voiko tarinoista vetää johtopäätöksiä siihen suuntaan, että Veeran ensimmäinen työvuosi haasteellisissa oloissa on ennustanut tyytymättömyyttä myös seuraavissa työpaikoissa? Tai onko Lyylin positiiviset kokemukset ensimmäisestä työpaikasta vahvistaneet edelleen myöhempiä positiivisia kokemuksia?

IV

SYNTEESI – JOHTOPÄÄTÖKSIÄ TARINOISTA

Tähän asti olen toiminut tarinoiden ehdoilla. Prologi oli johdatusta tarinoiden maailmaan, rajojen piirtämistä. Tutkimuksen toinen ja kolmas osa taas varsinaisia tarinalukuja. Tässä tutkimuksen viimeisessä osassa olen yksin tulkintoineni. Olisi puettava sanoiksi kaikki se, mitä olen vuosien mittaan oivaltanut. Ja laadullisen tutkimuksen tekeminen on tosiaan yhtä ylämäkeä (ks. Eskola 2001). Tosin juuri nyt nousukulma tuntuu erityisen jyrkältä. Odotan kuitenkin huikeita maisemia perille päästyäni. Luotan, että tarinat kantavat loppuun asti.

On tullut aika koota tarinoiden säikeet yhteen ja vastata tutkimuskysymyksiin. Tälle tutkimusosalta asettamani kysymykset ovat: miten työtodellisuus ja arvot ovat muuttuneet viidessä vuodessa sekä millaisia kehityspolkuja tarinoista on löydettävissä. Tarvitsen myöhemmin tässä tehtävässä käsitteitä maailma ja situaatio. ”Maailma on nimi kaikille niille mahdollisille ilmiöille ja asiantiloille, joihin ihmiset yleensä voivat joutua suhteeseen. Situaatio on nimi niille ilmiöille ja asiantiloille, joihin yksi tietty ihminen tosiasiallisesti joutuu suhteeseen” (Rauhala 2005b: 137).

Tarinoissa opettajan kehityspolut eli ammatillinen kasvu näyttäytyvät samaan aikaan yhteisenä ja omana. Jaan kehityspolkujen tarkastelun tästä näkökulmasta kahteen osaan: Luvussa 11 keskityn yhteiseen näkökulmaan. Käyn läpi kootusti, mitä vuoden 2003 ja 2008 tarinat kertovat, miltä nuoren opettajan maailma ja opettajuus näyttävät. Millaisia yhteisiä kehityspolkuja tarinoista on löydettävissä. Samalla tulevat käsitellyiksi myös työtodellisuus, arvot ja näiden muutokset. Oman, yksilöllisen opettajuuden kehittymisen pohdinnan vuoro on luvussa 12. Tässä luvussa etsin vastauksia siihen, miksi opettajuus lopulta näyttää kehittyvän yksilöllisesti.

11 Yhteisillä kehityspoluilla

11.1 Nuoren opettajan maailmassa – 2003

Tutkimuksen toisessa osassa selvitettiin, millainen on nuoren musiikinopettajan työtodellisuus 1–2 vuotta työssä oltuaan ja miten arvot näyttäytyvät tässä todellisuudessa. Kuviossa 9 olen pyrkinyt hahmottamaan tarinoiden todellisuutta vuonna 2003. Tarinoiden perusteella oppilaat, vanhemmat, työyhteisö ja rehtori ovat tärkeitä opettajan jokapäiväiseen toimintaan vaikuttavia tekijöitä. Opettajuuden taustalla vaikuttavat oma persoona, koulutuksen tuoma ammattitaito sekä oma toteutuva opetussuunnitelma. Yhteiskunnan ja ympäristön arvomaailmat vaikuttavat kaikkiin tekijöihin. Ympäristön arvoilla tarkoitan tässä paikallista tasoa, joka tulee erityisen selvästi esiin esimerkiksi Veeran tarinassa musiikin ja uskonnon ristivetona.

Vuoden 2003 tarinoista on löydettävissä kolme vahvaa teemaa: hämmennys, kamppailu ja toivo. Hämmennys tulee esiin oman opettajuuden pohdintana sekä oman opettajuuden peilaamisena ympäristön odotuksia vasten. Minulla, Lyyllillä ja Veeralla on varsin selkeä käsitys musiikinopettajuudesta, mutta monet muut opettajan rooliin liittyvät asiat ja ympäristön odotukset hämmentävät. Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että tarinoissa kerrotaan omista opettajista ja koulukokemuksista vain uravalintaan liittyen. Oman kouluajan kokemukset eivät tarinoiden perusteella näytä voimakkaasti värittävänsä käsityksiä musiikinopetuksen tai opettajuuden ihanteista (vrt. esim. Ruohotie-Lyhty 2008, 113).

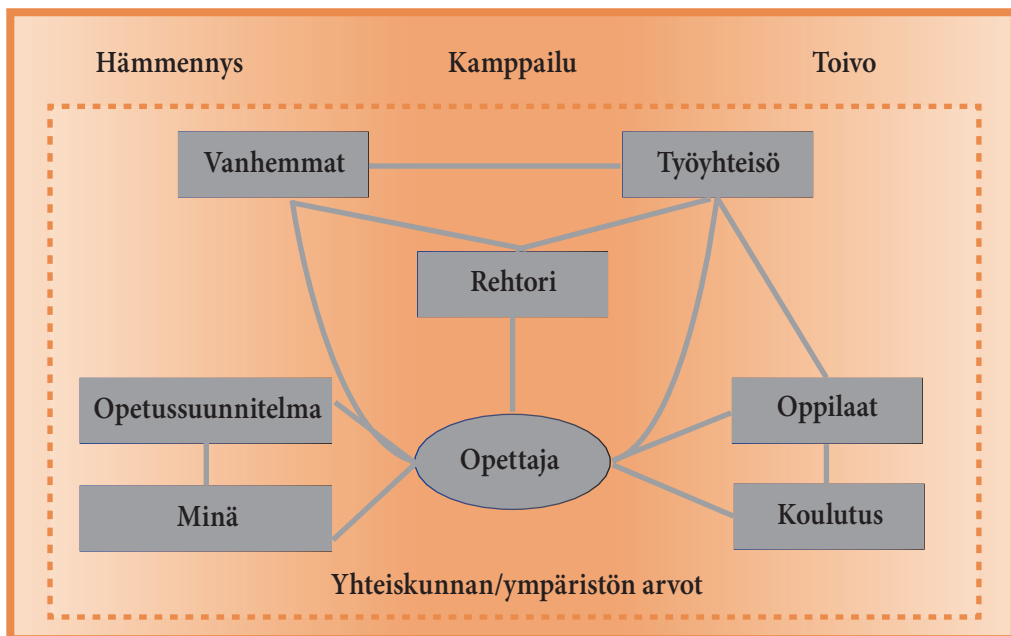
Toinen keskeinen teema vuoden 2003 tarinoissa on kamppailu. Tarinoissa käy selvästi ilmi nuoren opettajan kokemus oman paikan ansaitsemisesta ja ”raivaamisesta” kouluyhteisössä, ja välillä koko lähiympäristön tasolla. Nuori opettaja joutuu kamppailemaan myös itse itsensä kohdistamien odotusten kanssa. Tarinoista on vaikea päätellä, missä määrin kamppailu on ”todellista” ja missä määrin nuoren opettajan odotusten ja arkitodellisuuden hetkittäin väistämätöntä ristiriitaa. Keskeisintä lienee kuitenkin tunne kamppailusta, joka kuluttaa voimia. Rehtori nousee monen kamppailuksi koetun tilanteen keskiöön. Rehtorilta odotetaan ohjausta, kannustusta ja turvaa erityisesti ristiriitatilanteissa.

Kolmas tärkeä teema nuorten opettajien tarinoissa on toivo. Vaikka musiikinopettajan uran alku on monin tavoin työläs, nuorten opettajien haasteet näyttäivät liitty-

vän muuhun kuin varsinaiseen oppilaiden kanssa työskentelyyn. Hetkittäin näyttää jopa siltä, että nuoret opettajat kokevat enemmän yhteyttä oppilaisiinsa kuin muihin koulu yhteisön aikuisiin. Oppilaiden kanssa toimiminen koetaan työn antoisana ja voimaannuttavana puolena (ks. Nyman 2009; Blomberg 2008). Kamppailut liittyvät usein oppilaiden hyvän tavoitteluun.

Oppilaan hyvään pyrkimisen voi ajatella myös huolenpitämisenä. Flint, Zisook ja Fisher (2011, 1165) määrittelevät huolenpidon (care) intentionaaliseksi ja vuorovaikutteiseksi toiminnaksi, jonka tarkoituksena on tunnistaa ja vastata oppilaan tarpeisiin erilaisissa tilanteissa. Tästä näkökulmasta huolenpito on osa ammatillisen kasvun myötä kehittyvää ammattitaitoa, ei niinkään vain joidenkin opettajien persoonaan liittyvä piirre (ks. myös Noddings 2007). Huolenpidon käsite tarjoaa kiinnostava näkökulman nuorten opettajien tarinoihin. Ehkäpä monet alkuvuosien tunnemyrskyt syntyvätkin tilanteissa, joissa opettaja alkaa tunnistaa huolenpidon tarvetta, mutta osaaminen ei vielä riitä siihen vastaamiseen itseä tydyttävällä tavalla.

Kuviosta 9 voi tiiviissä muodossa nähdä, minkälaisena työtodellisuus minun, Lyylin ja Veeran tarinoissa hahmottuu. Kuvion voi ajatella myös lautapelimäisenä karttana nuoren opettajan maailmaan.



Kuvio 9. Musiikinopettajan työtodellisuus nuorten opettajien tarinoissa vuonna 2003

Kuviossa opettaja on hahmoteltu keskelle kamppailua, mikä kuvaa tarinoissa esiin tullutta tunnekokemusta kaiken keskelle joutumisesta. Tästä työtodellisuuden kartta alkaa vähitellen hahmottua eli kuvasta selviää, miten eri tekijät ovat tarinoissa linkittyneet opettajaan itseensä ja toisiinsa. Hämmennyksen kenttään liittyvät siis minä ja opetussuunnitelma. Minä liittyy kyllä opettajuuteen, mutta on vielä erillinen hämmennystä aiheuttava seikka. Missä määrin olen minä, missä määrin opettaja? Oppilaiden vanhempiin liittyvät vaihtelevasti hämmennyksen ja kamppailun teemat. Rehtori on keskeinen hahmo kamppailun puolella, työyhteisö taas asettuu kamppailun ja toivon välimaastoon. Oppilaat ja koulutus ovat toivon alueella.

Musiikki loistaa poissaolollaan nuoren musiikinopettajan työtodellisuutta kuvaavassa kuviossa. Mitä tämä voi tarkoittaa? Vaikka rakkaus musiikkiin välittyy tarinoissa vahvana, musiikinopettajaidentiteetin näkökulmasta näytämme Lyylin ja Veeran kanssa keskittyvän opettajauramme alussa juuri opettajuuden kehittämiseen muusikkouden kustannuksella. Musiikki on tärkeää, mutta se tuntuu häilyvän keskiön sijasta taka-alalla. Näyttää siltä, että vahva muusikkoidentiteetti ei kärsi hetkellisestä keskittymisestä opettajuuteen. Kuitenkin tämä yhtälö tulee ratkaistavaksi myöhemmin. Tähänastinen elämä on täyttynyt musiikista, työssä aloitettua musiikkous joutuu väistymään opettajuuden tieltä. Valintaa ei tehdä vielä ensimmäisenä opettajavuonna, mutta teema nousee esille viisi vuotta myöhemmin.

Minun, Lyylin ja Veeran tarinoista piirtyvä kuva nuoren opettajan maailmasta on linjassa muiden nuorten opettajien kokemuksen kanssa (esim. Maskit 2011; Blomberg 2008; Nyman 2009; Nyman & Ruohotie-Lyhty 2009). Nuoret opettajat mitä ilmeisimmin kohtaavat aineesta riippumatta monia varsin samanlaisia haasteita. Opettajan työssä aloittamiseen ja ensimmäisiin opettajavuosiin liittyy valtavasti erilaisia tunteita (esim. Nyman & Ruohotie-Lyhty 2008). Tarinoissa hämmennys, kamppailu ja toivo ovat keskeisiä teemoja, mutta myös konkreettisia tunteita. Työn aloittaminen on huipentanut koko opiskeluaajan odotuksen, ja on aika näyttää osaamisensa käytännössä. Odotukset ja realiteetit ovat kohdanneet, ja sopeutumisprosessi vaatii voimia.

Opettajan työ on paljon muutakin kuin oppituntien pitoa ja oppilaiden kanssa toimimista. Työyhteisön näkökulmasta me emme kuulu vielä ”meihin”, vaan olemme tarinoissamme usein ulkopuolisia ihmettelijöitä tai sivusta seuraajia. Minulla, Lyyllillä ja Veeralla tuntuuakin olevan työyhteisössä nuoren opettajan status, joka tarkoittaa ”meidän” ja ”muiden” -akselille epämääräisesti asettumisen tuoman hieman ulkopuolisen tunteen lisäksi myös seuraavia oletuksia. Nämä oletukset ovat hieman kärjistettyjä, mutta niiden tarkoitus on nostaa esiin tarinoissa esiintyvää nuoren opettajan maailmaan liittyvää dynamiikkaa.

Idealismi

Nuorella opettajalla on työyhteisönsä mielestä epärealistinen kuva opettajan työstä. Kokemuksen myötä tilanne korjaantuu. Työyhteisö voi kokea nuoren opettajan innokkuuden ja ”tietäväisyyden” ärsyttävänä. Aina löytyy joku, joka kokee tehtäväkseen palauttaa maan pinnalle tyyliin ” onko nyt haavekuvat karisseet tästä työstä hah hah haa” (Lyylin tarinasta) tai ”ei kannata taistella tuulimylyjä vastaan” (Veeran tarinasta). Opettajan ei mitään ilmeisimmin kuulu olla yhteisössään ”liian idealisti”. Tarinoista tulee hetkittäin tunne, että nuoret opettajat kokevat tarvetta puolustella tai pyydellä anteeksi ”epärealistisia ihanteitaan” (ks. Estola 2003, 192–193).

Vaikka oletus nuoren opettajan idealistisuudesta tulee esille yhteisössä vain harvoin ja harvojen ihmisten suusta, tuntuu se aiheuttavan nuorissa opettajissa voimakkaita tunnekuohuja. Nuoret opettajat toki kaipaavat yhteisöltään tukea ja apua, mutta maan pinnalle palauttelu koetaan loukkaavana. Tarinoista käy selvästi ilmi, että työn merkitys löytyy oppilaiden hyvään pyrkimisen kautta. Tämä työn ”arvodyin” tuntuu olevan jollakin tapaa intiimi ja sen kustannuksella vitsailu tai arvostelu koetaan uhkaavaksi. Tarinoissa oppilaan hyvään pyrkiminen on keskeisin, kyseenalaistamaton ja ehdoton arvo. Hyvään pyrkiminen ja sen hetkellinen kokeminen näyttävät tekevän opettajan työstä palkitsevaa ja tukevan toivon elementtiä. Kasvatuksen tulee suuntautua hyvään siitäkin huolimatta, että hyvän olemusta on hankala määritellä tai sanoin tavoittaa (ks. Purjo 2011, 386–387).

Fullan (1993) näkee idealismin osana hyvää opettajuutta. Opettajalla tulee olla ajatus työnsä merkityksellisyydestä ja halu tavoitella ihanteitaan. Noviisiopettajalla on usein ihanteita, mutta ei vielä paljoakaan keinoja niiden tavoittamiseen. (Fullan 1993.) Tarinoissa oppilaiden hyvä ohjaa valintoja, ja ajatus siitä auttaa jaksamaan. Ehkä tähän ihanteeseen pyrkiminen näkyy joillekin työyhteisön jäsenille nuoren opettajan statukseen liitettyinä idealismina. Voi myös olla, että nuoren opettajan idealismi muistuttaa muuta työyhteisöä kiusallisesti niistä ihanteista, jotka ovat hektisen arjen pyöryksessä jätetty unohduksiin (ks. Pesonen 2011, 144). Tarinoista tulee hetkittäin tunne, että nuoret opettajat kokevat tarvetta pyydellä anteeksi tai puolustella ihanteitaan.

Muutosagentti kaikessa mukana?

Nuori opettaja on työyhteisönsä viimeisimmän koulutuksen saanut, joten häneltä voidaan odottaa ideoita ja innokkuutta koulun kehittämiseen. Tätä hän usein odottaa myös itse itseltään (Maskit 2011, 858). Nuori opettaja vastuutetaan mielellään erilaisiin työryhmiin ja tiimeihin, joihin kokeneemmat kollegat eivät aina ole innokkaita osallistumaan. Nuoren opettajan motiivi osallistua erilaisiin lisätöihin voi olla innokkuuden lisäksi osaamisensa näyttäminen, työyhteisönsä tutustuminen ja tätä kautta ”meihin”

kuuluminen. Toisaalta tarinoista käy ilmi, että vaikka nuori opettaja otetaankin mielellään mukaan erilaisiin toimikuntiin, opettajakokouksissa oman mielipiteen julki tuominen voi olla hankalampaa. Näin osallistuminen ei välttämättä tarkoita aitoa vaikutusvaltaa asioihin.

Seuraavan kirjoittaminen tuntuu raa'alta, koska en enää kirjoita nuoren opettajan kynällä, vaan kuulun jo siihen suureen epämääräiseen massaan, joka ei koe enää samaistuvansa nuoriin opettajiin, mutta ei vielä laske vuosia eläkeikään. Näitä huomioita en osannut tehdä vielä viisi vuotta sitten.

Nuoren opettajan maailmaan kuuluu hämmennyksen, kamppailun ja toivon lisäksi myös mustavalkoisuutta. Opettajuuden kartta on vasta vähitellen hahmottumassa ja kokemattomuus sekä jatkuvasti uusien asioiden kohtaaminen tuovat mukanaan välillä turhaakin ehdottomuutta, epävarmuutta ja puolustautumista. Kun oma arkinen työ vie paljon huomiota ja voimavaroja, on vaikeaa asettua rehtorin tai työkavereiden asemaan ja ymmärtää heidän toimintaansa. Yhteistyömahdollisuuksia nähdään lähinnä samanhenkisten kollegojen kanssa (ks. Kohonen 1999, 47). Nuoren opettajan näyttää olevan helppoa havaita epäkohtia, mutta vaikeampaa on ymmärtää niihin johtaneita syitä. Monet ongelmat nähdään vain oman koulun asiana tai kasvottomana ”yhteiskunnallisena trendinä”, eikä niinkään esimerkiksi kunnan tasolla tehtyinä päätöksinä, jotka näkyvät ikävällä tavalla koulun arjessa. Lyyli ja Veera eivät mainitse tarinoissaan kertaakaan koulutoimenjohtajaa tai opetuslautakuntaa. En löydä juuri vastaavia viittauksia omista päiväkirjamerkinnoistäkään. Kuitenkin näillä tahoilla on suuri merkittävä vaikutus koulujen toimintaan (Hietaniemi-Virtanen 2004, 50).

Nuorten opettajien tarinoissa opettajuus tuntuu olevan individualistinen projekti, joka liittyy vain kouluun ja opettajan varsinaiseen työhön. Tarinoissa opettajalla ei yhtäältä nähdä yhteiskunnallisesti aktiivista roolia eikä toisaalta erilaisten arjessa esiintyvien haasteiden nähdä liittyvän yhteiskunnalliseen kontekstiin. Toki oppilaista halutaan kasvattaa kunnon kansalaisia, mutta muita yhteiskunnallisia ulottuvuuksia tarinoissa ei tule ilmi. Kansalaisuus määrittyy tarinoissa lähinnä annettuihin sääntöihin sopeutumisenä. Näiden havaintojen ei sinänsä pitäisi yllättää. Esimerkiksi Arnon ja Reichel (2007) tutkivat opettajiksi opiskelevien ja jo työssä olevien noviisiopettajien käsityksiä ihanneopettajasta. Ihanneopettaja hallitsee monipuolisesti aineensa ja opettamisen sekä on opettajan työhön persoonaltaan sopiva. Vastauksista puuttui lähes kokonaan viittaukset opettajan rooliin kulttuurinsa edustajana. Ihanneopettajalla ei nähty yhteiskunnallisesti kriittistä roolia tai tärkeää sosiaalista tai yhteiskunnallista tehtävää. Räihä (2010, 90–91) taas tuo tutkimuksessaan esille, että opettajaksi opiskelevat eivät keskimäärin ole kiinnostuneita yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. Rautiainen (2008,

147) puolestaan toteaa aineenopettajiksi opiskelijien tuntevan heikosti koulun toiminnan ja kulttuurin perusteita.

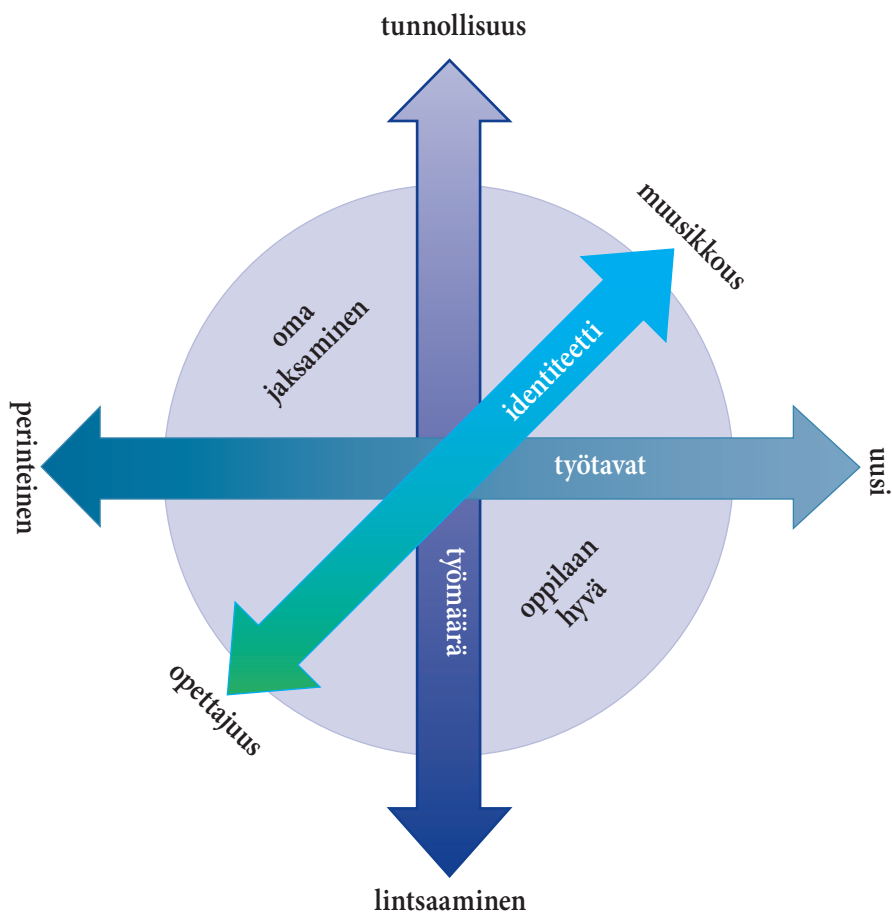
Nuorten opettajien tarinoissa ihanneopettaja keskittyy vaivoja säästämättä oppilaisiinsa. Uskon tämän olevan lähtökohta, josta käsitys opettajuudesta laajenee vähitellen. 1–2 vuotta työssä olleina minä, Lyyli ja Veera olemme hahmottaneet opettajan työn pelikentän ja opetelleet ja kokeilleet sen sääntöjä. Lienee kohtuuton vaatimus odottaa nuorelta opettajalta kaiken sopeutumisen keskellä terävän yhteiskuntakriittistä otetta työhönsä. Varsinkin, jos tämä opettajuuden ulottuvuus on mahdollisesti jäänyt opettajaopinnoissa lähes huomiotta. Tämä ei silti tarkoita, etteikö asia voisi muuttuiksi myöhemmin.

11.2 Situationaalinen opettajuus – 2008

Useimmilla musiikinopettajilla on joskus ongelmia, harvoilla aina. Työssään pärjääviä opettajia yhdistää itsevarmuus ja vahva aineenhallinta (Juvonen 2006, 93). 6–7 vuotta työssä olleina minä, Lyyli ja Veera olemme selvästi työssämme pärjääviä opettajia. Olemme löytäneet paikkamme työyhteisössä, koemme hallitsevamme työmme eikä opettaminen vie kohtuuttomasti voimia.

Tarinoihin on tullut ajallisuutta. Tapahtumia verrataan menneeseen ja ajatus vuosien jatkumosta on läsnä. Työn haasteita on ratkottava niin, että ratkaisut kantavat pitkänkin ajan päähän. Oppilaan hyvä on edelleen keskeinen työtä ohjaava arvo, mutta sen rinnalle on tullut oma jaksaminen. Nämä arvot ovat dynaamisessa suhteessa keskenään: toteutuakseen kumpikin tarvitsee toistaan. Situaatiosta riippuen ne voivat olla yhdessä hetkessä toistensa vastakohtia toisessa taas samalla puolella.

Tarinoissa opettajuus on jatkuvassa liikkeessä ja muuntuu tilanteiden mukaan. Tämä situationaalinen opettajuus hahmottuu jatkuvien arkisten valintojen kautta, joita kuvaan kolmella akselilla: 1) opettajaidentiteetti, 2) työtavat ja 3) työmäärä. Pyrkimys oppilaan hyvään ja oma jaksaminen ohjaavat valintoja joka päivä. Opettajuus muotoutuu ajan kuluessa lukemattomien valintojen ja tasapainoilun seurauksena. Opettajuuden suunta ja tasapaino muuttuvat tilanteen muuttuessa. Tilanteen muutos on kehityksen mahdollisuus. Seuraavassa kuviossa 10 olen hahmotellut tämän situationaalisen opettajuuden olemusta nuorten opettajien tarinoissa.



Kuvio 10. Situationaalinen opettajuus nuorten opettajien tarinoissa vuonna 2008

Kuvion voi ajatella jatkuvassa liikkeessä olevana opettajuuden kompassina. Akselit (identiteetti, työtavat ja työmäärä) kuvaavat valintoja, jotka muuttavat kokonaisuuden tasapainoa jatkuvasti. Näin kompassin akselit asettuvat taas seuraavassa tilanteessa eri tavoin. Oppilaan hyvä ja oma jaksaminen ovat akseleiden taustalla ohjaamassa valintoja. Arvot toteutuvatkin valinnoissa hyvin konkreettisesti. Ajan yksikkö ei ole kuviossa oleellinen. Situationaalinen opettajuus toteutuu yhtä hyvin hetkessä kuin lukuvuodessa.

Situationaalinen opettajuus on yhtäältä työlästä ja ristiriitaista, mutta toisaalta se on täynnä mahdollisuuksia. Oppilaan hyvä ja oma jaksaminen voivat olla tavoitteena, mutta ne eivät ole ainoita valintoja ohjaavia tekijöitä. Ristiriitaisuus tuleekin siitä, että valintoihin vaikuttavat oman tahdon, arvojen ja ihanteiden lisäksi myös arkitodellisuus ja siinä tapahtuvat muutokset. Joskus on hetkellisesti uhrattava jotakin, että saavuttaa

jotakin toista. Oppilaan hyvä voi tarkoittaa monia, vaihtuviakin asioita. Tarinoiden perusteella opettajuuden mysteeriä eli kysymystä siitä, millainen opettaja olen, ei voida lopullisesti ratkaista tai päättää, vaan se toteutuu valintojen kautta ja näyttäytyy ajan kuluessa. Tasapainoilu on rasittavaa, mutta sisältää myös joka hetkessä mahdollisuuksia: aina voi valita toisin ja muuttaa suuntaa.

Vuoden 2008 tarinoissa korostuu vahvasti yksilöllinen näkökulma opettajuuteen. Tarinoissamme pohdimme omaa opettajuuttamme, toimintaamme ja toimintaympäristöämme erilaisia haasteita sekä niihin vastaamista. Myös tarinoiden pohjalta muodostuneen opettajuuden kompassin näkökulma on hyvin yksilökeskeinen. Kuitenkin opettajan ammatilliseen kasvuun ja hyvinvointiin vaikuttaa koko työtodellisuus, jonka haasteet ja vahvuudet vaihtelevat paljon koulukohtaisesti (esim. Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011). Luvun 11.1 lopussa totesin yhteiskunnallisen diskurssin puuttuvan lähes kokonaan ensimmäisistä tarinoistamme. Pidin mahdollisena tämän ulottuvuuden vahvistumista myöhemmissä tarinoissa. Näin ei ole kuitenkaan käynyt. Vuoden 2008 tarinat tukevat entisestään kuvaa opettajuudesta ja opettajan ammatillisesta kasvusta individualistisena projektina, jossa opettajan mahdollisuudet ovat lähinnä sopeutua ammatin vaateisiin ja todellisuuteen tai vaihtaa alaa. Tarinoissamme koulu, tai ainakin se oma koulu, näyttäytyy jähmeänä laitoksena, jonka systeemeihin opettajalla ei ole juuri valtaa vaikuttaa. Tähän teemaan palaan vielä luvun 12.3 lopussa.

11.3 Muutoksen suuntia ja ankkureita

Muutoksen ja kehityspolkujen hahmottaminen on helpointa aloittaa niistä asioista, jotka vuoden 2003 ja 2008 tarinoissa näyttävät säilyneen ennallaan. Näitä ovat esimerkiksi luottamus omaan ammattitaitoon ja kokemus oppilaista työn positiivisena voimavarana. Keskeisimpänä näyttäytyy kuitenkin opettajan pyrkimys oppilaan hyvään. Vaikka vuosien myötä pyrkimys oppilaan hyvään saa parikseen tavoitteen opettajan omasta jaksamisesta, se ei vähennä oppilaan hyvän keskeisyyttä nuorten opettajien ajattelussa. Oppilaan hyvä on opettajan työn perusarvo (ks. luku 4.1.1). Tätä hyvää kohti voidaan pyrkiä, ja se voi situaatioista riippuen saada erilaisia muotoja.

Tarinoista voidaan jäljittää oppilaan hyvään liittyviä ihanteita, arvostuksia ja inhimillisesti arvokkaan muotoja (ks. luku 4.1). Tarinoissa esiintyviä ihanteita ovat esimerkiksi rehellisyys ja tasapuolisuus oppilaita kohtaan. Jokaiselle oppilaalle halutaan luoda heidän lähtökohdistaan riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet opiskella musiikkia. Arvostuksia ovat esimerkiksi opetuksen suunnitelmallisuus ja työrauha. Inhimillisesti arvokas taas näyttäytyy esimerkiksi oppilaan aitona kohtaamisena (ks. Kaikkonen 2000, 56; Laursen 2006) ja yhteyden tunteena. Tunne siitä, että voi työskennellä omi-

en arvojen suuntaisesti on merkittävää opettajan työn mielekkyyden kannalta. (esim. Skaalvik & Skaalvik 2011, 1031). Tarinoissa opettajuuden myönteisimmät puolet liittyvätkin hetkiin, jolloin tärkeänä pidetyt arvot näyttävät arjessa.

Seuraavaksi kuvaan niitä muutoksen suuntia, joita vuoden 2003 ja 2008 tarinoita vertaamalla on löydettävissä. Ajattelen muutosten olevan polkuja, jotka ovat kuljettaneet yhdestä tilanteesta toiseen ja matka jatkuu yhä. Tarinat kertovat opettajuuden puolilta vain siihen asti, kun työkokemusta on 6–7 vuotta. Jatko jää toistaiseksi avoimeksi.

Noviisista opettajaksi

Tarinoiden perusteella työelämässä aloittaminen on oma erityinen vaiheensa. 1–2 vuotta työssä olleiden tarinoita värittävät tunnemyrskyt, hämmennys ja väsymys. Viisi vuotta myöhemmin tunteet ovat seestyneet ja oma jaksaminen on noussut keskeiseksi työtä ohjaavaksi arvoksi oppilaan hyvän rinnalle. Vuonna 2008 Lyyli ja Veera puhuvat ”nuorista opettajista”, ”uusista” tai ”vastavalmistuneista”, joihin eivät itse enää koe samaistuvansa. Lyyli ja Veera kuuluvat noviisiopettajien sijasta opettajien joukkoon. Mitä ilmeisemmin tämä uusi status on kummallekin aikaisempaa mieluisampi. Sama ilmiö näyttää selvästi myös päiväkirjoissani. Välillä tuntuu, että korostan omaa kokemuksen tuomaa osaamistani vakuuttaakseni itseni statukseni muuttumisesta.

Olisi mielenkiintoista tietää, mitä statukselle tapahtuu jatkossa. Löydämmekö yhteisöissämme uusia rooleja? Onko jo kokeneempien opettajien joukossa statukseltaan erilaisia opettajia? Avautuuko tämä nuorelle opettajalle ehkä vielä näkymätön maailma myöhemmin? Saako ”perävalot vilkkuu” ryhmä uusia jäseniä?

Työnkuva hahmottuu

Vuoden 2003 tarinoissa opettajan työnkuva on vielä selkiintymätön, mikä aiheuttaa ihmettelyä. Mitä opettajan työhön kuuluu? Mitä musiikinopettajan työhön kuuluu? Omat, oppilaiden ja yhteisön odotukset saavat työmäärän tuntumaan hetkittäin kohtuuttomalta ja jopa kaoottiselta. Kaikki mahdollinen ehdotettu työ tuntuu kuuluvan toimenkuvaan. Viisi vuotta myöhemmin tarinoissa toistuu, kuinka työtä pitää itse oppia rajaamaan ja ”lintsaamisesta” on tullut välttämättömyys, jotta työssä voi jaksaa. Opettaja ei voi olla oman työnsä ohella psykologi, erityisopettaja ja sosiaalityöntekijä. Kaikkiin työryhmiin ja tiimeihin ei kannata lähteä mukaan. On opittava valitsemaan ne asiat, joihin panostaa enemmän. Kaikkea ei ehdi eikä jaksaa.

Työssä jaksaminen näyttää tarinoiden perusteella olevan opettajien omalla vastuulla. Kohonen (1999, 55) toteaa koulumaailmassa tapahtuvien muutosten ja vaatimusten haastavan erityisesti aineenopettajia, joiden ammatillinen orientaatio keskittyy op-

piainekeskeiseen asiantuntijuuteen. Tunnistan itseni, Lyylin ja Veeran kuuluvan tähän ryhmään.

Alkujärkytyksen jälkeen nuoret opettajat ovat siis oppineet työmäärän ja työnkuvan rajaamista. Löytyykö vuosien kuluessa opettajan toimenkuvaan jotakin sellaista, mitä vielä ei ole nähtävissä? Ehkä yhteiskunnallista vaikuttamista tai aktiivinen rooli koulun kehittäjänä?

Ope ei olekaan yksin

Moniammatillisen yhteistyön toteutuminen kouluissa voi olla vaikeaa, vaikka puitteet siihen periaatteessa olisivatkin olemassa. Yhteistyö vaatii ihmisten halua ja kykyä toimia yhdessä sekä uskoa yhdessä toimimisen vaikuttavuuteen. Opettaja voi myös valita toisin ja toimia etäällä yhteisöstään. (Hovila 2004, 183.) Blomberg (2008, 206–207) seurasi väitöstutkimuksessaan viiden noviisiopettajan ensimmäistä työvuotta. Hän havaitsi, että nuoret opettajat kokivat olevansa vaativassa työssään varsin yksin. He eivät juuri maininneet oppilashuollon, kouluterveydenhuollon tai erityisopetuksen antamaa tukea. Saman huomion voi tehdä myös vuoden 2003 aineistosta. Sen sijaan viisi vuotta myöhemmin kumpikin haastateltavistani mainitsee useita esimerkkejä yhteistyöstään eri ammattilaisten kanssa. Yhteistyöstä on viidessä vuodessa tullut keskeinen osa myös omaa työtäni. Aineistosta voi päätellä, että opettajan on oltava itse aktiivinen ja jaettava huolensa, jotta apua voi saada. Nuoret opettajat ovat saaneet huomata, että lapsen ja nuoren hyvinvointiin vaikuttavat koulun lisäksi, ehkä jopa keskeisimmin perhe ja kaveripiiri. Opettaja on ”palapelin palanen” tai ”yksi osa kokonaisuutta”. Moniammatillisen yhteistyön kuitenkin helpottaa omaa työtä.

Myös koko työyhteisöllä oli iso merkitys työssä viihtymiselle jo vuonna 2003. Tuolloin kuitenkin tärkeäksi muodostuivat muutamat kollegat, joiden kanssa työasioita pui-tiin välituntisin. Muu yhteisö jäi etäisemmäksi eivätkä nuoret opettajat aina kokeneet olevansa sen täysivaltaisia jäseniä. Viisi vuotta myöhemmin puhumme työyhteisöstämme muodossa ”me”. Baumanilainen enemmistöön kuulumisen identiteettinäkökulma on siis syntynyt (Bauman 1997, 49–50). Nuoret opettajat kokevat voivansa vaikuttaa yhteisiin asioihin. Kritiikin piikit osuvat yksittäisiin henkilöihin, mutta kokonaisuutena oma yhteisö tuntuu läheiseltä ja antaa voimia työhön. Tarinoiden perusteella työyhteisö on keskeisessä roolissa myös stressin hallinnassa ja vähentämisessä (ks. Kyriacou 2001, 30–32; Kohonen 1999, 46–47).

Skaalvik ja Skaalvik (2011) toteavat suhteiden kollegoihin, rehtoriin ja vanhempiin olevan tärkeitä, mutta toisistaan erillisiä opettajan kuuluvuuden kokemusta määrittäviä dimensioita. Kokeakseen kuuluvuutta yhteisöönsä opettajan on siis muodostettava omanlaisensa suhteet näihin kolmeen osapuoleen (emt. 1036). Tarinoista käy hyvin

ilmi näiden suhteiden selkiintyminen. Minä, Lyyli ja Veera työskentelemme jo tottuneesti eri tahojen kanssa. Vakiintuuko yhteisöllisyys vuosien mittaan tiettyyn tapaan ja vain tiettyjen ihmisten kanssa toteutuvaksi vai löytyykö kokemuksen myötä yhä uusia ja tehokkaampia yhteisöllisyyden kanavia ja tapoja?

Näkökulman muutos: opettajuuden kartasta kompassiksi

Viidessä vuodessa kuva opettajuudesta on muuttunut moni-ilmeisemmäksi. Alussa opettajan työtodellisuus hahmottui karttana, jonka eri osiin, näiden suhteisiin ja toimintaan nuori opettaja vähitellen tutustui. Tarinoista välittyi kuva opettajasta osana ”peliä”, johon ei itse vielä kovinkaan aktiivisesti pystynyt vaikuttamaan. Säännöt saaneltiin muualta. ”Tyypillinen opettaja” vilahteli tarinoissa usein oman ihannekuvan vastaisena pahana, jota pyrittiin välttämään. Ehkä tässä kohtaa on löydettävissä kaikuja omilta kouluvuosilta, joilta kuva ”tyypillisestä opettajasta” lienee peräisin (ks. myös Kaikkonen 2004b). Opettajuus oli oman tehtävän ja oman ihannekuvan täyttämistä. Vuoden 2003 aineistossa elimme voimakkaasti tätä hetkeä. Työ piti ottaa haltuun nopeasti ja tarinoita leimasi kiireen tuntu.

Viisi vuotta myöhemmin ”tyypillinen opettaja” on kadonnut tarinoista. Työyhteisön aikuiset nähdään erilaisina persoonina, joiden kanssa tehdään töitä. Opettajan työtä tekevät monenlaiset ihmiset. Jokaisen on löydettävä oma tapansa olla opettaja ja selviytyä työnsä haasteista. Opettaja on aktiivinen toimija, joka luo itse opettajuuttaan. Tämä itsetuntemuksen lisääntyminen selittää osaltaan myös ”kamppailujen” vähenemistä kokemuksen karttuessa.

Opettajuus näyttäytyy tasapainoiluna, jota ohjaavat oppilaan hyvä ja oma jaksaminen. Myös työn ajallinen näkökulma on muuttunut. Kokemuksia verrataan aikaisempiin ja asioita ajatellaan pitemmällä aikavälillä. ”Tätä pitää jaksaa vuosia” ajatus tulee vahvasti esiin. Omaa kehittymistä ja työn kehittämistä ajatellaan vuosien jatkumolla. Opettajaihanne liittyy ennen kaikkea vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (ks. Laurisen 2006). Hyvässä vuorovaikutuksessa opettaja pystyy ohjaamaan ryhmää vaivattomasti, vaihtamaan työtapoja nopeasti, tavoittamaan jokaisen yksilölliset tarpeet ja vastaamaan niihin. Ihanteet suuntaavat toimintaa, mutta ovat lopulta tavoittamattomissa (ks. Arnon & Reichel 2007). Opettajuuteen kuuluu myös vajavaisuuden hyväksyminen.

Aineistossa ajan merkitys opettajan työssä on varsin erilainen vuosina 2003 ja 2008. Muuttuuko ajatus ”tätä pitää jaksaa vuosia” vähitellen muotoon ”tätä on jaksettu jo vuosia”? Miltä oma opettajuus näyttää myöhemmin? Löytääkö tasapainoilija tasapainon vai yhä uusi tasapainoiltavia akseleita? Tarinoiden perusteella näihin kysymyksiin ei voida enää vastata yhteisestä näkökulmasta. On tullut aika siirtyä yhteiseltä polulta omalle, yksilölliselle opettajuuden polulle.

12 Oman opettajuuden poluilla

Tutkimusta aloittaessani minulla oli selkeä käsitys tutkimuksen tehtävästä ja tutkimuskysymyksistä. Kuitenkin loppusuoralla kysymys siitä, mistä nuorten opettajien tarinat lopulta kertovat, kummitteli mielessäni toistuvasti. Enkö jo vastannut kysymyksiini kertomalla työtodellisuudesta, arvoista ja kehityspoluista? Olin juhlavasti julistanut jo luvussa 3.1, kuinka yksilöllisiä ja ainutkertaisia tarinat ovatkaan, ja nyt alkoi tuntua, että tämä henkilökohtainen näkökulma jää kokonaan käsittelemättä. Eikö oma opettajuus ole lopulta hyvin henkilökohtaista, vaikka se sisältäisi paljon myös yhteisiä piirteitä toisten opettajien kanssa?

Totesin jo luvussa 8, että Lyylin, Veeran ja omat tarinani voi nähdä myös oman opettajuuden ja ihanteiden määrittelynä, jonkinlaisena identiteettipuheena. Erityisen selvästi tämä näkyy vuoden 2008 tarinoissa. Lähdän siis jäljittämään omaa opettajuutta näistä lähtökohdista.

12.1 Ammatti-identiteetti kasvun lähtökohtana

Ammatti-identiteettiä voidaan pitää keskeisenä käsitteenä tarkasteltaessa opettajaksi ja opettajana kasvamisen prosesseja (Korthagen 2004, 83). Laskyn (2005, 901) mukaan opettajan ammatti-identiteetti muodostuu määritelmistä, joita opettaja tekee itsestään itselleen ja muille (myös Korthagen 2004, 81–82). Määritelmiin vaikuttavat erilaiset uravaiheet ja kokemukset. Hän näkee opettajaidentiteetin yhtenä osana opettajuuden yksilöllistä kapasiteettia, johon kuuluvat identiteetin lisäksi esimerkiksi erilaiset tiedot, taidot ja asenteet. Hamman, Gosselin, Romano ja Bunuan (2010, 1350) yhtyvät osin Laskyn määritelmään, mutta toteavat opettajan ammatti-identiteetin olevan nykyisin monia opettajatutkimuksia yhdistävä teema, jossa erilaiset yksilölliset ominaisuudet kuten asenteet, uskomukset ja elämäntarina nähdään erillisten osien sijaan ammatti-identiteettiin kuuluvina. Näin ammatti-identiteetti ymmärretään kokonaisvaltaisena, opettajuuden eri puolia yhdistävänä ilmiönä. Jos työtodellisuus kuvaa maailmaa, missä opettaja toimii, ammatti-identiteetti kuvaa opettajan tapaa määritellä itsensä ja olla tässä maailmassa.

Opettajaidentiteetti sisältää yksilöllisiä lähtökohtia ja merkityksiä, mutta se on aina myös kuuluvuuksien identiteetti (Kaikkonen 2009, 87). Tämä yksilöllisyyden ja ryhmään kuulumisen dynamiikka tekee myös ammatti-identiteetistä ristiriitaisen ja

moniulotteisen (ks. Ropo 2009, 141). Opettaja on ammattinsa edustaja ja opettajuus tuo mukanaan yhteisiä kehyksiä, joiden puitteissa yksilön ammatti-identiteetti elää. Opettaja ei yksilöllisyydestään huolimatta voi irtisanoutua opettajuuteen kuuluvista velvollisuuksistaan tai oikeuksistaan. Myös konkreettinen kouluyhteisöön ja opettajaryhmään kuuluminen vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä tekijöitä ja toimintamalleja opettaja ajan kuluessa omaksuu osaksi ammatti-identiteettiään ja ammatillista kasvuun. Ryhmän paine on haaste opettajan yksilöllisyydelle (esim. Pesonen 2011, 113).

Vaikka opettajan ammatti-identiteetti voidaan määritellä hieman eri lähtökohdista, nykyisin ollaan varsin yksimielisiä seuraavista oletuksista: Identiteetti on muuttuva. Siihen vaikuttaa ympäristö, ja se muotoutuu ihmissuhteissa. Yksilöllisten merkitysten antaminen (meaning making) on keskeinen osa identiteettiprosessia. (Rodgers & Scott 2008, 732–755; Akkerman & Meijer 2011, 308–310.) Gaudelli ja Ousley (2009, 932) kuvaavat opettajan ammatti-identiteettiä pukuna, jossa yhdistyvät vaatteet ja kantajansa iho. Ammatti-identiteetti on yksityisen ja julkisen sulautuma, eikä näitä kerroksia voida luontevasti erottaa toisistaan.

Opettajauran alku on ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta erityistä aikaa. Koska ammatti-identiteetti alkaa vasta muotoutua, ovat uskomukset hyvästä opettajasta ja käsitys itsestä opettajana erityisen merkityksellisiä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 109). Tämä ei tarkoita sitä, että opettajuus alkaisi kehittyä ”tyhjässä” työssä aloittaessa. Aikaisempien elämäkokemusten myötä syntyneet uskomukset ovat vaikuttamassa identiteettiprosessiin, mutta lopulta ammatti-identiteetti voi syntyä ja kehittyä vasta työssä ollessa. Työuran alussa koetellaan ja muovataan niitä oletuksia, uskomuksia ja odotuksia, jotka suuntaavat alkanutta identiteettiprosessia (Hamman, Gosselin, Romano & Bunuan 2010).

Kuva ihanneopettajasta on keskeinen opettajan työtä uran eri vaiheissa ja vaihtelevissa toimintaympäristöissä suuntaava uskomus (Day, Kington, Stobart & Sammons 2006, 610). Tällä Day ym. tarkoittavat opettajan itsensä hyvään opettajuuteen liittämiä ihanteiden tai hyvän joukkoa, jotka suuntaavat hänen toimintaansa (myös Arnon & Reichel 2007; Korthagen 2004). Uskomukset voivat olla myös epärealistisia, ristiriitaisia tai jopa vahingollisia (ks. Pajares 1992). Vuoden 2003 tarinoissa esiin tullut ”kutsumusopettaja” voisi olla tällainen epärealistinen ihannekuva, joka muuttumattomana pysyessään voisi suunnata ammatti-identiteetin kehitystä riittämättömyyden poluille. Näin ei ole kuitenkaan käynyt, vaan oma opettajuus on alkanut määrittyä toisista, enemmän omista lähtökohdista. Vuoden 2008 tarinoissa ihanneopettaja pyrkii toimimaan oppilaiden hyvään omaa jaksamista unohtamatta.

Nuorten opettajien tarinoita tarkasteltaessa ammatti-identiteetti näyttäytyy kokonaisvaltaisena opettajuuden prosessina, joka sisältää paljon tunteita, oletuksia, rajauksia siitä mitä olen ja mitä en, uskomuksia, toiveita ja tulevaisuuden näkymiä. Erilaisten

tietojen ja taitojen kehittyminen kietoutuu tarinoissa osaksi identiteettiprosessia, omaa opettajuutta (vrt. McCormack, Gore & Thomas 2006, 109–110).

12.2 Oman opettajuuden määritelmiä – Lyyli, Veera ja minä

Jos haastateltaviani pitäisi kuvata yhdellä sanalla, Lyyli olisi mielestäni ”tyytyväinen” ja Veera ”kriittinen”. Näin ajattelin heistä jo ensimmäisissä haastatteluissa eikä mielikuvani ole viidessä vuodessa muuttunut miksikään. Mitä ilmeisimmin tietyt piirteet säilyvät läpi vuosien, vaikka elämä vie omia polkujaan. Kysyttävää. Mikähän minä olisin? Ehkäpä ”kyseenalaistaja?”

Luvussa 3.2.1 kerroin monista minua, Lyyliä ja Veeraa yhdistävistä tekijöistä, joita voisi kuvata tarinoiden kehyksinä. Luvussa 3.4. taas totesin yksilöllisen identiteetin, itseyden punoutuvan väistämättä tarinoihin, vaikka yhteisiä piirteitä olisi kuinka. Seuraaviin kuvauksiin olen koonnut Lyylin ja Veeran tarinoista heidän omia määritelmiä itsestään, opettajuudestaan ja ihanteistaan. Yritän samaan tapaan määritellä myös itseäni omien päiväkirjojeni perusteella. Millaisina opettajina näemme itsemme? Mihin suuntaan haluamme pyrkiä?

Koska tarinoiden päähenkilöt ovat jo tulleet lukijalleen tutuksi, määritelmät eivät sinällään sisällä mitään uutta tai yllättävää. Jokainen huomio liittyy johonkin tarinaan tai teemaan, jota on käyty läpi jo raporttini aikaisemmissa luvuissa. Näillä kuvauksilla haluanakin tuoda esiin sitä, miten omanlainen opettajuus näkyy tarinoissa, yhteisten kehyksien sisällä.

Lyyli

Lyyli kuvaa itseään korrektiksi, ei kovin intohimoiseksi, pärjääväksi, mutta hieman ”huithapeliksi” opettajaksi. Hän kokee olevansa hyvä työssään ja kuvaa työnsä sujuvan ”tasaisella junalla”. Lyyli ottaa asiat rauhallisesti vastaan eikä kertomansa mukaan ajaudu helposti konflikteihin toisten kanssa. Oppilaiden kanssa työskentelyn sujumisen avain on opetuksen suunnittelu, ennakointi ja tilannetaju (”haistelu”), joka Lyylin mielestä kehittyy kokemuksen myötä. Tärkeintä on, että kaikilla on hyvä olla oppitunneilla. Ihmisenä kasvaminen on oppisisältöjen tuntemusta tärkeämpää. Lyyli näkee musiikin ”osana palettia” eli hyvänä oppiaineena muiden joukossa. Lyyli uskoo koululla olevan vain rajalliset mahdollisuudet kasvattaa nuorta. Perheen ja kaveripiirin merkitys on usein suurempi.

Työssään Lyyli ei ole riskinottaja, ja hän haluaisikin hetkittäin uskaltaa enemmän. Hän toteaa olevansa ”jo vähän jämähtänyt”. Uudet ideat opetukseen Lyyli kertoo saavansa kursseilta, joille osallistuu mielellään. Lyyli on hyväksynyt työhön liittyvät epä-

kohdat (esim. palkkaus, arvostus) osaksi ammattia. Lyyli näkee työnsä merkityksellisyiden pitkällä aikavälillä ja pitää siksi sitoutumista samaan työpaikkaan hyvänä. Lyyli kokee olevansa omalla alallaan eikä pidä mahdolltomana ajatusta, että pysyisi nykyisessä työpaikassaan työuransa loppuun saakka.

Veera

Veera kokee pärjäävänsä työssään hyvin. Hän haluaa kehittyä opettajana ja vaikuttaa aktiivisesti yhteisössään. Työssä kehittymisensä hän näkee henkilökohtaisena projektina, jossa hän ”opettelee” vuorovaikutusta ja ”oppilaiden lukemista”. Kursseja hän pitää mukavana vaihteluna, mutta ei kovin oleellisena omaa ammatillista kehittymistään ajatellen.

Veera on valmis ”taistelemaan” tärkeänä pitamiensä asioiden puolesta ja hän ajautuukin aika ajoin konflikteihin, mutta lähinnä muiden kuin oppilaiden kanssa. Oppilaisiinsa Veeralla on lämmin, välillä jopa ”äidillinen” suhde. Hän haluaisi kohdata oppilaansa yksilöinä ja löytää jokaiselle ”toimivat jutut”. Veera ei koe olevansa korvaamaton, mutta näkee itsensä kasvattajana, jolle kasautuu välillä liikaakin vastuuta yksittäisten oppilaiden kohdalla.

Veera kokee opettajan työssä monia epäkohtia, joiden vuoksi hän haaveilee alan vaihdosta. Veeraa vaivaa erityisesti se, ettei lasten ja nuorten hyvinvointiin panosteta yhteiskunnassamme. Koulut joutuvat toimimaan yhä niukemmin resurssein. Alanvaihtohaaveeseen liittyy myös seikkailunhalua ja yleistä kaipuuta muutokseen. Veera uskoo, että jokaisen opettajan olisi hyvä vaihtaa työpaikkaa tai ainakin työtehtäviä muutaman vuoden välein. Veera kaipaa omaa muusikkoutta, joka on viime vuosina jäänyt vähälle. Musiikinopettajaksi paluu voisi vastata tähän kaipuuseen.

Minä

Työssäni saan sopivassa suhteessa opettaa, esiintyä, tehdä musiikkia ja tutkia. Nautin oppilaiden kanssa työskentelystä. Haastan heitä kyseenalaistamaan asioita. Haluan saada oppilaani ajattelemaan itse, olipa kyse elämästä tai musiikista. Tämän päämäärän vuoksi tartun yhä useammin hetkeen ja muutan suunnitelmiani. Tunnin aihe voi muuttua tai väistyä hyvän keskustelun tai muun kokeilun tieltä. Yritän löytää sopivaa tasapainoa suunnitelmallisuuden ja hetkeen tarttumisen välillä. Minulla on jatkuvasti jokin omaan opetukseeni liittyvä kehitysprojekti tai pieni tutkimus meneillään.

Työyhteisössäni olen aktiivinen ja innostun nopeasti itselleni tärkeistä aiheista, kuten ympäristönsuojelu tai suvaitsevaisuus. Olen löytänyt työhöni uusia ulottuvuuksia ja syyttä näihin teemoihin liittyvien projektien myötä. Turhaudun välillä koululaitoksen konservatiivisuuteen, joka mielestäni elää rakenteiden lisäksi useimmissa ihmisissä. Ajaudun välillä konflikteihin tämän asenteeni vuoksi. Tulevaisuudessa haluan hyödyntää koulutustani, mutta en halua kokonaan luopua musiikin opettamisesta, joka kuitenkin on vahvinta osaamistani.

Määritelmien perusteella voinee todeta, että minun, Lyylin ja Veeran ammatti-identiteetti ja oman opettajuuden piirteet ovat varsin selkeästi nähtävissä. Tämä kertonee siitä, että oman opettajuuden polulla ollaan edetty jo hyvän matkaa alkukaaoksen jälkeen. Jokaisella on kokemus työssä selviytymisestä, myönteinen uskomus itsestä opettajana sekä halu kehittyä ja kasvaa ammatissaan. Oman persoonan ja työroolin yhteensovittaminen näkyy itselle tärkeiden asioiden hahmottamisena, omien kehittämiskohteiden ja heikkouksienkin tunnistamisena sekä oman ammatillisen kehittymisen keinojen löytämisenä.

Polku näyttää vieneen Lyyliä, minua ja Veeraa kohti omaa hyvää opettajuutta, millä tarkoitan opettajuuden muovaantumista omista lähtökohdista itselle ja ympäristölle myönteiseen ja rakentavaan suuntaan (ks. Korthagen 2004, 87). Opettajan työ on kuitenkin luonteeltaan jatkuvasti muuttuvaa, mikä tekee väistämättä myös opettajuudesta muuttuvan (Grundy & Robison 2004, 146). Oma hyvä opettajuus voisikin olla jonkinlaista tasapainoa vaihtuvissa situaatioissa, itseä unohtamatta.

12.3 Opettajan ammatillista kasvua ihmettelemässä

”Kun katon noita pian eläkkeelle jääviä, niin näkee selvästi kaksi eri tyyppiä. On ne, jotka on jo viimeiset 5 vuotta (ainakin!) laskeneet kuukausia ja viikkoja tuohon autuaaseen päivään, kun saavat ottaa suttilähöt koulumaailmasta. Ne on ihan rikki ja sairauslomalla koko ajan. Sitte on nämä supermummit ja papat, isovanhempiahan ne on, jotka päästävät täyttä höyryä kohti maalia ja hauskaa tuntuu olevan. Istutaan koulutusiltapäivissä vierekkäin ja naureskellaan puujalkavitsseille. Aika hienon laulun ovat valinneet. Niin, määh uskon, että se on valinta.” (Oma päiväkirja 13.1.2004)

Samat kysymykset näyttävät kiinnostaneen tutkijoita jo yli 40 vuotta: Miten kasvaa opettajaksi ja opettajana ja vieläpä niin, että jaksaa ammatissaan ehkä kymmeniä vuosia? Opettajan ammatillista kehittymistä (professional development) on parina viime vuosikymmenenä alettu tarkastella yhä moniulotteisempänä ilmiönä (ks. Desimone 2009, 182–183). Erilaisista opettajauran etenemistä ja opettajana kehittymistä kuvavista vaihemalleista (esim. Unruh & Turner 1970; Gregorc 1973; Sikes 1985; Huberman 1989) on siirrytty kohti kokonaisvaltaisempaa opettajuuden ymmärtämistä (esim. Dall’Alba & Sandberg 2006). Toki vaiheteoriat voivat edelleen tarjota kiinnostavia lähtökohtia erilaisille opettajatutkimuksille (ks. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert 2011). Dall’Alba ja Sandberg (2006) kuitenkin kritisoiivat ammatillisen kasvun teorioita, joissa kehitys tapahtuu suoraviivaisesti vaiheittain noviisista ekspertiksi (esim. Ericsson & Smith 1991; Dreyfus & Dreyfus 1986). Ajatus vaiheittaisesta etenemisestä jättää huomiotta opettajan oman toiminnan ja toimintaympäristön. Vaihto-

ehtoisena tapana ammatillisen kasvun tarkasteluun Dall’Alba ja Sandberg ehdottavat vaiheiden sijaan opettajuuden ajattelua horisontaalisina ja vertikaalisina ulottuvuuksina: opettajuus koostuu monista erilaisista tekijöistä, joihin aika ja kokemus vaikuttavat eri tavoin.

Nuorten opettajien tarinoissa ammatillinen kehittyminen näyttäytyy kokonaisvaltaisena kasvuna, minkä takia käytän ammatillisesta kehittämisestä mieluummin ilmaisua ammatillinen kasvu (ks. myös Clarke & Hollingsworth 2002). Aineistoni perusteella olen vakuuttunut, että opettajuus kehittyy yksilöllisesti, ei jonkin ”suuren tarinan” mukaisesti. Opettajan omaan opettajuuden tarinaan kietoutuu työelämän tarinoiden lisäksi myös valtava määrä muita tarinoita. Tästä huolimatta näen opettajauran alun päällisin puolin varsin samanlaisena kaikille. Hämmennyksen, kamppailun ja toivon teemoja löytyy myös muiden nuorten opettajien tarinoista (esim. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert 2011, 118). Kuitenkaan emme lopulta tiedä, mitä yksittäinen opettaja kokee. Luopuuko hän idealismista vai löytääkö sitä? Emme tiedä hänen henkilökohtaista tarinaansa tai lähtökohtiaan. Ehkä hän on opiskellut unelmiensa ammattiin tai ehkä päätynyt alalle vähän vahingossa. Opettajilla voi olla hyvinkin erilaisia lähtökohtia ammatilliseen kasvuun (ks. Kohonen 1999, 55).

Opettajana kasvaminen näkyy tarinoissa omien ja toisten erilaisten ammatillisen kasvun lähtökohtien havaitsemisena ja ymmärtämistä. Uskomuksilla on merkittävä rooli erityisesti vuoden 2003 tarinoissa, kun työssä opittu ei juuri ole ehtinyt vaikuttamaan uskomuksiin. Opettajuuden palaset ovat vielä kovin jäsentymättömiä ja moni uskomus on vielä koettelematta. Esimerkiksi käsitys siitä, mitä opettajan työ lopulta on, tai millainen opettajan kuuluu olla. Tuntuu kuin minulla, Lyyllillä ja Veeralla olisi vuoden 2003 tarinoissa uskomus jostakin yleisestä ihannekuvasta, jota kaikki opettajat tavoittelevat. Tarinoissa vilahtelee ”tyypillinen opettaja” ja ”kutsumusopettaja”, joihin omaa opettajuutta peilataan. Näkökulma on vahvasti itsessä. Oma opettajuus tuntuu hetkittäin jähmeältä ja rajoittavalta roolilta. Samaan aikaan opettajuuteen liittyy toki myös positiivisia tunteita ja kokemuksia, jotka vievät yli vaikeista hetkistä. Opettajana kasvun alku näyttää kuitenkin enemmän ulkopuolelta koetuista paineista selviytymiseltä kuin omaan suuntaan kulkemiselta. Viisi vuotta myöhemmin tunnemyrskyistä ja kaaoksesta on alkanut löytyä oma tapa olla ja keinoja ohjata omaa opettajuutta. Ihanteet ovat enemmän henkilökohtaisia ja suuntaavat valintoja ja kasvua. Tämä ei välttämättä tarkoita, että ihanteet olisivat vaihtuneet, vaan ne ovat tulleet itselle merkityksellisiksi syvällisemmällä tavalla. Tyypillinen opettaja on kadonnut tarinoista, samoin kuin opettajarooli. Opettajuus onkin täynnä erilaisia ihmisiä, joiden joukossa jokaiselle on tilaa.

Oman opettajuuden lähtökohtien ymmärtäminen ja hyväksyminen on keskeistä ammatillista kasvua ajatellen. Itsetuntemus ja omien ihanteiden hahmottaminen aut-

tavat löytämään uusia kehitysmahdollisuuksia (esim. Chong & Cheah 2009, 8). Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke ja Baumert (2011) näkevät erilaisten oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämisen opettajan ammatillisen kasvun avaimena. He jakavat mahdollisuudet muodollisiin (*formal*) ja epämuodollisiin (*informal*) sen perusteella, onko mahdollisuus järjestettyä ja suunniteltua kyseiseen tarkoitukseen vai onko oppimistilanne syntynyt omaehtoisesti (ks. myös Little 2002; Stein, Smith & Silver 1999). Muodollisia oppimismahdollisuuksia ovat esimerkiksi täydennyskoulutukset ja erilaiset kurssit. Epämuodollinen oppimisen mahdollisuus voi olla esimerkiksi vapaamuotoinen keskustelu kollegan kanssa tai ammattilehden lukeminen. Richter ym. (2011) toteavat muodollisten ja epämuodollisten mahdollisuuksien hyödyntämisen ja tarpeen vaihtelevan yksilöllisesti, mutta myös uran eri vaiheissa.

Richterin ym. (2011) näkemys oppimisen mahdollisuuksista vastaa varsin hyvin aineistostani löytyviä ajatuksia työssä kasvamisesta ja oppimisesta. Minä, Lyyli ja Veera arvostamme saamaamme koulutusta ja koemme sen kantaneen pääosin hyvin opettajan työssä. Voisi ajatella, että koulutus on tarjonnut paljon muodollisen oppimisen mahdollisuuksia ja työssä aloitettuamme haluamme oppia ammattia toisesta näkökulmasta, enemmän epämuodollisissa tilanteissa, tekemisen kautta. Tämä ei tarkoita, etteikö koulutus olisi vastannut työelämän vaatimuksiin. Jossain vaiheessa on taas tarpeellista päivittää osaamistaan ja saada uusia ideoita täydennyskoulutuksissa ja erilaisilla kursseilla. Lyyllillä ja Veeralla tuntuu olevan selkeä käsitys siitä, millaisia oppimisen mahdollisuuksia he haluavat hyödyntää ja mitä he tarvitsevat juuri nyt ammatillisen kasvunsa edistämiseksi. Vuoden 2008 tarinoissa Lyyli kokee erilaiset koulutukset itselleen tärkeiksi, Veera taas löytää ideoita arkipäiväisistä tilanteista, usein yhteistyössä toisten kanssa. Minä puolestani koen kasvaneeni opettajana kokeilemalla erilaisia jatkokoulutuksissa saamiini ideoita työssäni ja osallistumalla koulumme yhteistyöprojekteihin.

Minun, Lyylin ja Veeran ammatillisen kasvun lähtökohtia leimaa erilaisista työkokemuksistamme huolimatta nuorille aineenopettajille tyypillinen orientaatio. Oman aineen hallinta ja sen pedagoginen kehittäminen ovat olleet työmme keskeisimmät lähtökohdat, joiden varaan kasvu on alkanut rakentua. Olemme alusta asti kokeneet olevamme aineemme edustajia ja puolestapuhujia yhteisössämme. (Ks. Kohonen 1999, 59–60.) Erytisesti Veeran tarinassa käy hyvin ilmi, miten hän kokee koulutuksemme valmistaneen meitä tähän ”taistelijan” rooliin ja tehtävään.

Oppiainekeskeinen orientaatio on yksi reitti ammatilliseen kasvuun, mutta sen yksilökeskeisyys jättää helposti varjoonsa yhteisöllisempiä opettajana kasvun ja toimimisen näköaloja (esim. Pesonen 2011). Tämä näkyy tarinoissa kahdella tapaa: 1) Suunnittelemme, opetamme ja toimimme lähtökohtaisesti yksin. Toki tiedämme saavamme tarvittaessa apua mutta omassa työssämme yhteistoiminnallisuus nähdään lähinnä liittyvän oppilashuollollisiin kysymyksiin ja erilaisten tapahtumien järjestämiseen. 2)

Yhteiskunta on luokkahuoneiden ulkopuolella. Olemme kyllä valmiita puolustamaan musiikin asemaa ja vaadimme oppilaille mahdollisuuksia laadukkaaseen musiikinopetukseen, mutta muihin asioihin liittyvät työssä kokemamme epäkohdat, kuten kohtuuton työmäärä, palkkaus tai resurssipula, näemme lähinnä ulkoapäin annettuina muuttomattomina totuuksina, joihin yksittäisellä opettajalla tai edes koulu yhteisöllä ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa. Yhteiskunta tulee esiin lähinnä opetussuunnitelmista tai hemmotelluista oppilaista puhuttaessa, mutta muuten yhteiskunta ilmii näyttä jäävän koulumaailman ulkopuolelle.

Minä, Lyyli ja Veera koemme kuitenkin olevamme pärjääviä opettajia. Ammatin epäkohdat saattavat hetkellisesti rasittaa, mutta työ sujuu suuremmista ongelmista. Emmekö ole siis koulutuksemme onnistuneita tuloksia? Kysymys sisältää kaksi näkökulmaa: yksilön kokemuksen ja yhteiskunnallisen merkityksen. On toki opettajalle itselleen tärkeää, että hän kokee menestyvänsä työssään. Mutta jos koulun tärkeänä päämääränä pidetään oppilaiden kasvattamista demokratiaan, aktiivisuuteen ja itsemääräämisen (Niemi 2004, 77), lienee ongelmallista, jos nämä arvot eivät yhdisty opettajuuteen, mielellään jo koulutusvaiheessa (ks. myös Räihä 2010; Rautiainen 2008; Pesonen 2011).

13 Tutkimuksen arviointia

On tullut aika arvioida tutkimukseni laatua: tutkimusprosessia, tehtyjä valintoja ja lopputulosta. Olen jakanut tämän luvun kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä arvioin tutkimustani luotettavuuden ja uskottavuuden näkökulmista. Toisessa alaluvussa tarkastelen omaa toimintaani ja kasvuani tutkijana narratiivisen tutkimusprosessin aikana.

13.1 Luotettavuus ja uskottavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuuden ja laadun arviointiin on löydettävissä yhä enemmän tapoja ja käsitteitä. Konstruktivistinen tiedonkäsitys haastaa tutkijaa rakentamaan arviointiaan validiteetin ja reliabiliteetin lisäksi uusista näkökulmista. (Heikkinen, Huttunen, Miglas & Tynjälä 2005, 352; Eskola & Suoranta 1998, 213–225.) Narratiivinen tutkimus pitää sisällään niin tieteellisiä kuin taiteellisiakin piirteitä, mikä tekee siitä erityislaatuisen myös laadullisen tutkimuksen kentällä. Narratiivisen tutkimuksen arviointikriteerit on rakennettava narratiivisen tutkimuksen lähtökohtiin nähden mielekkäiksi. (Blumenfeld-Jones 1995, 25; myös Heikkinen & Syrjälä 2007, 159–160.)

Keskeinen uskottavuuteen ja luotettavuuteen liittyvä kysymys on, ajatellaanko tutkimusta tutkijan tuottamana todellisuuden kuvana vai todellisuutena (Heikkinen 2004, 185). Eli onko olemassa jokin ”oikea” todellisuus, jota jäljitellä? Tutkimuksen hermeneuttisten ja narratiivisten sitoumusten valossa ajatus ”oikeasta” todellisuudesta tutkimuksen luoman kuvan vertailukohtana on syytä hylätä. Narratiivisen tutkimuksen ei ole tarkoituskaan olla tarkka kuva tai kopio tutkimuskohteesta vaan tulkinnallinen kuvaus, joka kuitenkin näyttää jotakin oleellista kohteestaan (ks. Huttunen & Kakkori 2002, 82–84; Säntti 2004, 193). Tarina itsessään ei vie tutkijaa ”totuuksien” äärelle, vaan on vasta lähtökohta systemaattiselle analyysi- ja tulkintaprosessille (Atkinson & Delamont 2006, 166). Uskottavuuden ja luotettavuuden voi narratiivisessa tutkimuksessa ajatella tutkimuksen sisään rakennettavina prosesseina. Silloin tutkimuksen laadun arvioinnissa ei ole kysymys väitteiden todistamisesta, vaan ennemminkin argumentointipoluista, jotka tekevät väitteistä perusteltuja ja tutkijan toiminnasta uskottavaa (Polkinghorne 2007).

Seuraavaksi tarkastelen tutkimustani Hannu Heikkisen ja Leena Syrjälän (2007, 149–160) esittämien viiden luotettavuusperiaatteen näkökulmista. Nämä periaatteet liittyvät narratiivisen toimintatutkimuksen arviointiin, mutta ovat varsin toimivia myös tässä yhteydessä. Yhdistän pohdintaani myös Jerome Brunerin (1996) ja Donald Polkinghornen (1995; 2007) ajatuksia.

Historiallisen jatkuvuuden periaate

Ensimmäinen luotettavuusperiaate tarkoittaa historiallisen jatkumon huomioimista tutkimuksessa. Tässä yhteydessä on tuotava esiin tutkittavien henkilökohtaista historiallista taustaa sekä niitä intentioita, jotka heidän toimintaansa vaikuttavat. Tarinat rakentuvat tietyssä sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa, joten myös nämä seikat on otettava tutkimuksessa huomioon. Tapamme kertoa kertoo myös ajasta ja kulttuurista, tarinoiden kaanonista. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 149–152; Heikkinen 2004, 184; Bruner 1996, 139–142; Polkinghorne 1995, 16–17.)

Olen pyrkinyt tavoittamaan historiallinen jatkuvuutta koko tutkimusraportissa. Heti alussa kerron tutkimuksen syntyvaiheista ja esittelen keskeisiä käsitteitä niin tutkimusvalintojen kuin tarinoidenkin näkökulmista. Tarkoitukseni on saada lukija mukaan ja tarinoiden pariin mahdollisimman hyvin valmistautuneena. Olen koko ajan mielessäni kirjoittanut akateemisen yhteisön lisäksi toisille opettajille ja opettajiksi opiskeleville. Tutkijakollegoille olisin kirjoittanut ehkä hieman tyypistetymin. Esimerkiksi katsaus hermeneutiikan historiaan olisi saattanut jäädä pois. Tämä tutkimus on syntynyt lähes kymmenen vuoden aikana, joten tekstissä on paljon kerrostumia eri vuosilta. Olen halunnut jättää tekstiin näitä kerrostumia, jotta tutkimusprosessi tulisi esiin mahdollisimman aitona. Onhan tutkimusprosessin kuvaus myös tarina kasvutani tutkijana.

Olenko onnistunut kuvaamaan riittävästi Lyylin ja Veeran tarinoiden kontekstia ja taustaa? Ehkä en. Olen kertonut varsin vähän haastateltavieni taustoista ja luottanut siihen, että asiat tulevat esille itse tarinoissa. Tässä kohtaa näkyy se, että tunnen haastateltavani entuudestaan. Minä tiedän taustat jo valmiiksi, mutta lukija ei tiedä. En myöskään ole kertonut juuri mitään haastateltavieni yksityiselämästä. Tässä kohtaa tein selkeän valinnan: kerron siitä, mistä haastateltavanikin.

Historiallisen jatkumon periaate liittyy myös ajatukseen siitä, että haastateltavani kuvaavat tarinoissa tiettyä hetkeä ja aikaa, jota ennen ja jonka jälkeen on elämää. Haluan jättää tarinat auki, vaille lopullista ”ratkaisua” (esim. Sikes 2000; Sääntti 2005; Polkinghorne 1995, 17). Vaikka tutkimus loppuu, haastateltavieni elämä jatkuu omiin suuntiinsa, jotka jäävät arvoitukseksi.

Reflektiivisyysperiaate

Narratiivinen tutkimus on aina myös tutkijan tarina, minkä vuoksi tutkijan on otettava tarkasteluun omat esioletuksensa ja sitoumuksensa tutkittaviin nähden. Tutkijan on tuotava esiin omaa tiedonprosessiaan ja todellisuuttaan. Tiivistetysti voidaan todeta reflektiivisyyden edellyttävän tutkijan itsereflektiota, joka välittyy myös lukijalle. Tutkimus tulee saada lukijalleen mahdollisimman läpinäkyväksi. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 152–154; Polkinghorne 1995, 19; Heikkinen 2004, 185–186; Varto 1992, 112–114.)

Olen tuonut omia sitoumuksiani esiin heti tutkimukseni alusta lähtien ja pitkin matkaa. Haastateltavani ovat opiskelukavereitani ja elän itse samaa ikä- ja uravaihetta kuin he. Lähtökohtaisesti olen sisällä haastateltavieni maailmassa, mutta samaan aikaan asetelma myös rajoittaa tulkintojani. Olen tunnustanut tekeväni tulkintoja tutkijana, joka tuntee haastateltavansa jo ennalta ja jota ohjaavat nuoren opettajan ennakkokäsitykset. Omat lähtökohtani ovat ohjanneet myös kirjoittamisen tyyliä. Teksteissäni nuoret opettajat ovat aktiivisia, oman elämänsä haltuun ottaneita hahmoja, eivät repänoita olosuhteiden uhreja. Juuri näinhän minä ajattelen.

Olen pyrkinyt siihen, että tutkimusraportti on tarina myös siitä, kuinka tutkimus on syntynyt. Näin lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimusprosessin kulkua ja tehtyjä valintoja, mikä on tärkeää koko tutkimuksen uskottavuuden kannalta (ks. Polkinghorne 2007, 476–477). Hyväksyn sen, että lukija voi tehdä tarinoista huomioita, jotka ovat minulta jääneet huomiotta. Oletettavasti pääsen vielä keskustelemaan näistä huomiotta jääneistä seikoista, mutta sehän on tarkoituskin.

Vuosia jatkunut tutkimusprosessi on todella vaatinut jatkuvaa reflektointia, minkä näkyväksi tekeminen tutkimuksen sivuilla on vaikeaa, mutta ennen kaikkea pelottavaa. Läpinäkyvyyttä tavoitellessaan on pakko tunnustaa oma keskeneräisyytensä ja kömpelyytensä tutkijana. Entä jos en löydä oikeita sanoja sille, mitä analyysiprosessissa lopulta tapahtui? Voinko tunnustaa sen raportissani? Reflektiivisyysperiaate on ollut keskeisesti ohjaamassa kaikkea työskentelyäni, mutta koen edelleenkin olevani vasta alussa sen kuvaamisessa.

Dialektisuusperiaate

Todellisuus rakentuu dialektisena prosessina, ihmisten välisessä keskustelussa. tarinat ovat syntyneet vuorovaikutuksessa, dialogissa. Ne eivät voi olla vain kertojiensa itseilmaisua. Ihanteena on tuoda tutkimuskohteen monikerroksellisuus esiin moniäänisesti, ei vain tutkijan äänellä. tarinat sisältävät jo itsessään moniäänisyyttä ja ristiriitaja, minkä vuoksi autenttisten äänien on pysyttävä tunnistettavina ja kuuluttava myös tutkimuksessa. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 154–155; Heikkinen 2004, 186; Polkinghorne 1995, 19.)

Dialogi on koko tutkimukseni perusta. Aineisto on syntynyt dialogissa, vuorovaikutuksessa haastateltavieni kanssa. Tätä yhteisen, yhdessä tuotetun tarinan näkökulmaa olen tuonut esiin pitkin matkaa. Moniäänisyys on toteutunut tutkimuksessani monella tasolla. Oma ääneni on kuulunut tekstissä monessa muodossa: kertojana, tutkijana ja opettajana. Näkökulma on ollut vaihdellen tieteellinen, refleктоiva tai humoristinen.

Oman äänensä moninaisuuden tunnistaminen lienee vielä varsin helppoa, mutta haastateltavien kohdalla tilanne on toinen. Haastattelutilanteissa huomasiin joinakin hetkinä tarinassa kuuluvan esimerkiksi ”kapinallisen” tai ”hyvän opettajan” äänen (esim. Sääntti 2005, 195). Näitä huomioita olen kirjoittanut mukaan tekstiin, esimerkiksi luvun 9.3.2 loppuun. Koen, että ainoa tapa saada kertojien moniäänisyyttä aidosti esiin, on käyttää paljon autenttisia lainauksia. Tämä voi tehdä tekstin hetkittäin työlääksi lukea, mutta palvelee tutkimuksen dialektista päämäärää.

Toimivuuseriaate ja havahduttavuus

Toimivuuseriaate liittyy kiinteimmin juuri toimintatutkimukseen ja pragmatismiin. Toimivuuseriaate on toteutunut, jos tutkimuksella on saatu suotuisia muutoksia sosiallisessa toiminnassa. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 155–158; Heikkinen 2004, 187–188). Tämä periaate on sovellettavissa myös muihin narratiivisiin tutkimuksiin. Tutkimuksen toimivuutta voidaan ajatella laajemmin koskemaan kaikkia tutkimuksen osapuolia: tutkijaa, tarinan kertojia ja lukijaa.

Havahduttavuus liittyy tunteisiin, joita tutkimus herättää. Havahduttava tutkimus on elävä ja todentuntuinen saaden lukijansa tempautumaan mukaan tarinoihin. Tämän eläytymisen myötä lukija voi löytää uusia näkökulmia omaan elämäänsä. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 159–160.) Käsitellen havahduttavuutta ja toimivuuseriaatetta tässä yhdessä, koska mielestäni nämä ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa.

Lyyli ja Veera saivat tutkimukseni käsikirjoituksen luettavakseen esitarkastusvaiheen jälkeen. Pyysin heitä kommentoimaan lukemaansa vapaamuotoisesti sähköpostitse. Molemmat paneutuivat tekstiini perusteellisesti ja saamani kommentit osoittavat tutkimusprosessin olleen haastateltavilleni merkityksellinen myös toimivuuseriaatteen ja havahduttavuuden näkökulmista.

Lyyli ja Veera ovat kokeneet tarinoiden jakamisen tärkeänä työn kehittämisen ja työssä jaksamisen kannalta. On ”ihanaa”, kun joku haluaa kuunnella ja ymmärtää. Esimerkiksi Veera totesi toisen haastattelun lopuksi vuonna 2003:

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

Valmista työtä kommentoidessaan hän palaa samaan asiaan:

”Havaitsin, että terapia on ollut myös kauaskantoisempaa. Olen pohtinut samoja asioita vielä haastatteluhetkiemme jälkeen ja huomaan palaavani samoihin mietintöihin vielä nytkin luettuani kirjasi.”

Richert-Ershlerin (2001, 163) havainnot tukevat haastateltavieni kokemusta: tarinoiden kertominen on noviisiopettajille hyvin tehokas keino ammatilliseen kehittymiseen. Tarinoita jakamalla ja kertomalla opettajat havaitsevat ja välittävät hyviä käytänteitä sekä reflektoivat omaa toimintaansa (myös Kooy 2006).

Veera ja Lyyli kokevat tarinoiden tulkintojen olevan osuvia ja kuvaavan sekä heitä että nuoren opettajan maailmaa rehellisesti. Rehellisyyteen liittyy myös pelkoa, josta Lyyli kirjoittaa:

”On myös vähän pelottavaa, että omat ajatukset pyörivät muiden retosteltavana, enkä tarkoita muilla sua, vaan muita tekstiä lukevia, tirehtöörejä, gradun tekijöitä, tutkijoita. Universumia. Mun pienet, huonolla lauserakenteella ilmaistut ajatukset ovat julkisia... Toisaalta, kun antaa puheen virrata spontaanisti, sönkötyksen seassa on ehkä villakoiran ytimiä ja rehellisyyttä.”

Molemmat kertovat valmiin tutkimuksen vahvistavan heidän itseluottamustaan opettajina sekä innostavan aktiivisesti pohtimaan omaa opettajuutta ja opettajana kehittymistä eri näkökulmista. Lyyli oli erityisesti jäänyt pohtimaan omaa käsitystään itsestä opettajana ja sitä, millaisena se näyttäytyy muille. Veeraa puolestaan herätteli luvussa 9.5 esitetty Stanuliksen, Fallonan ja Pearsonin (2002) ajatus nuoren opettajan ihanteista ja niistä luopumisesta.

Koko tutkimusprosessi on auttanut valtavasti myös omaa ammatillista kasvuani. Laadullinen tutkimus ”kerii auki” myös tutkijaa itseään (Varto 1992, 69; Kaikkonen 1999, 431). Koen töissä ollessani tarkastelevani arkeani niin opettajana kuin tutkijana. Aloitin tutkimustyön ja opettajan uran samaan aikaan, ja aluksi ajattelin löytäväni matkan varrella hyvän opettajan reseptin, jonka voisin väitöstutkimuksessani juhlallisesti paljastaa. Nyt ajatus tuntuu huvittavalta, mutta on voinut aikoinaan niin tutkimusta kuin minuakin eteenpäin. Tai ehkä resepti on sittenkin olemassa, jokaiselle omanlaisena.

Uskon tutkimuksestani olevan hyötyä myös opettajiksi opiskeleville ja opettajan työtä tekeville. Myös Lyyli ja Veera tuovat palautteissaan tämän näkökulman esiin. tarinat syntyvät usein elämässä kohdatuista haasteista ja vaikeuksista (Bruner 1996, 142–143) ja toisaalta kohtaamme itsemme lukiessamme toisten tarinoita (Syrjälä 2001; Heikkinen, Andem & Vainio 2002). On ymmärrettävää, että toisten tarinat ovat kiinnostava peili katsoa myös itseään. Lyyli ja Veera antavat kasvot ”nuorelle opettajalle”, joka koh-

taa lukuisia haasteita (esim. Arnon & Reichel 2007, 446; Manuel 2003; Kyriacou 2001) työssä aloitettuaan. Tarinat tarjoavat myös näkökulmia siihen, mitä kuohuntavaiheen jälkeen tapahtuu. Lyylin ja Veeran tarinat ovat 2000-luvun nuorten opettajien ääniä. Tarinat kertovat kokemusten lisäksi myös koulusta, opettajuudesta ja kulttuuristamme (ks. Freeman 2001, 287; Kujala 2007, 34; Bruner 2004; Bruner 2002).

Edellä esitettyjen luotettavuusperiaatteiden valossa tämä tutkimus ei ole virheetön. Joissakin osa-alueissa olen onnistunut paremmin kuin toisissa. Pyrkimys kaikkiin on kuitenkin ollut olemassa. Heikkisen (2004, 189–190) mukaan narratiivisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan vahvistaa noudattamalla näitä periaatteita, mutta se ei automaattisesti ratkaise luotettavuuskysymyksiä lopullisesti. Mikä lopulta punoo uskottavuuden ja luotettavuuden narratiiviseen tutkimukseen? Ehkäpä juuri reflektio, lukuisat perustellut valinnat ja kaunokirjalliset taidot (ks. Polkinghorne 2007; Tracy 2010).

13.2 Kasvua tutkijan polulla

Yleisesti hyväksytyjä kriteerejä kvalitatiivisen tutkimuksen laadun arvioimiseksi ei toistaiseksi ole, mutta tieteellinen keskustelu aiheesta on 2000-luvulla ollut varsin vireää (esim. Tracy 2010; Denzin 2008; Atkinson & Delamont 2006; Guba & Lincoln 2005). Yhteisten laatukriteerien laatiminen on osoittautunut vähintäänkin ongelmalliseksi (esim. Guba & Lincoln 2005). Kriteerit voisivat kuitenkin olla ensiarvoisen tärkeä keino nostaa laadullisen tutkimuksen yleistä uskottavuutta, yhteiskunnallista merkitystä sekä edistää yleisesti tutkijoiden välistä dialogia (Tracy 2010; Denzin 2008).

Olen tehnyt tutkimustani lähes kymmenen vuotta. Samaan aikaan kvalitatiivisen tutkimuksen parissa ollaan Denzinin (2008) mukaan tultu tilanteeseen, jossa on aika siirtyä ”itseriitaisuudesta” kohti dialogisempaa ajattelua. Tällä hän tarkoittaa vanhojen asenteiden, asetelmien ja totuuksien kriittistä, mutta rakentavaa uudelleenarviointia, sekä yhteishengessä tapahtuvaa määrätietoista laadullisen tutkimuksen aseman vahvistamista niin tiedemaailmassa kuin yhteiskunnassakin.

Oma tutkimusprosessini on siis sattunut ajoittumaan varsin mielenkiintoiseen vaiheeseen. Tunnistan Denzinin (2008) kuvaaman suunnan myös omassa toiminnassani tutkijana: alussa uskoin vilpittömästi laadullisen tutkimuksen ja erityisesti narratiivisuuden ylivoimaisuuteen tutkia opettajien kokemuksia. Sijoitin itseni jo opiskeluaikana syntyneiden mielikuvieni perusteella tiukasti tiettyyn laadullisen tutkimuksen lokeeroon. Olin valmis puolustamaan asetelmaani intohimoisesti, koska niinhän kuuluu tehdä, erityisesti määrällistä tutkimusta arvostavien ihmisten kysellessä kiperiä. Sittemmin käsityksiini on tullut realismia ja koenkin kasvaneeni tutkijana ymmärtämään tiedettä kokonaisvaltaisemmin. Vaikka voin tuntea ylpeyttä valmistuvasta työstä ja us-

kon edelleen tekemiini tutkimusvalintoihin, huomaan monien kohtaamieni haasteiden liittyvän myös yleisempään laadullisen tutkimuksen ja erityisesti narratiivisuuden ongelmiin. Esimerkiksi Spector-Mercel (2011) toteaa tarinoiden analyysin jääneen suhteettoman vähälle huomiolle narratiivisuudessa. Myös narratiivisten käsitteiden moninaisuus ja epämääräisyys todetaan ongelmalliseksi (esim. Barone 2007, 456; Hendry 2007). Nämä ongelmat tulivat vastaan myös tätä tutkimusta tehdessä.

Tutkimuksen tekemiseen, niin määrälliseen kuin laadulliseenkin, liittyy aina poliittisia näkökulmia. Näin myös narratiivisella tutkijalla on omat motiivinsa ja tarkoitusperänsä, jotka näkyvät tutkimusvalinnoissa. (Esim. Barone 2007; Elbaz-Luwisch 1997; McEwan 1997.) Pitkään aikaa ajattelin tämän poliittisuuden liittyvän vain tutkijan mahdollisiin sidoksiin tai päämääriin tuottaa tiettyjä tuloksia. En osannut hahmottaa asiaa oman tutkimukseni näkökulmasta. Nyt ymmärrän, että juuri sillä, mitä ja miten kirjoitan teen ”politiikkaa”. Kuvaanko esimerkiksi tutkimusmenetelmäni ihannoiden ja ainoana oikeana? Tuonko esiin myös epäilyksiä ja kritiikkiä? Mitä lähteitä käytän? Millaista tieteen kulttuuria tutkimukseni välittää?

Kysymys siitä, kenen tarinoita kerron, on tutkimukseni kannalta hyvin olennainen. Ajattelin alusta asti tutkivani ja kertovani nuorten opettajien tarinoita, enkä osannut nähdä tässä mitään erityisempää poliittista valintaa. Kuitenkin kysymys sai uuden näkökulman tutkimusprosessini loppumetreillä. Kirjoitin päiväkirjaani 2.8.2010:

”Oon vuosien mittaan yrittänyt monia kertoja kuvailla tutkimukseni luonnetta eri ihmisille. Selittää ja määrittellä. Sanat ovat aina hukassa. Sitten tänään olin Akin luona katsomassa kansikuvaehdotuksia. Aki oli lukenut käsikirjoituksen ja totesi tutkimukseni olevan naisellinen. Että nämä jutut, naisopettajien keskustelut. Miehet puhuis eri tavalla. Niin just! Totta kai. Näinhän se on ollut koko ajan, mutta en ole ajatellut asiaa niin. Tämä on naisellinen väitöskirja. Wau!”

Opettajien parissa toteutettuihin narratiivisiin, erityisesti elämäkerrallisiin tutkimuksiin on usein liitetty myös feministisiä piirteitä (Conle 2003, 4; Marble 1997). Naisopettajien tarinat voidaan nähdä emansipatorisina (Marble 1997), naistenvälisinä diskursseina, joissa jaetaan naisten kokemuksia (Conle 2003, 4). Tutkimukseni aineisto on naistenvälistä diskurssia, joissa jaetaan naisten kokemuksia. Onko tutkimukseni siis feministinen?

Ei liene aivan sattumaa, että jossain määrin feministiksi itsensä määrittelevä nuori naistutkija päätyy tutkimaan nuorten naisopettajien tarinoita. Kysymys on kuitenkin enemmän tutkijan persoonaan ja mielenkiinnonkohteisiin liittyvistä asioista kuin aatteellisesta valinnasta. Hyväksyn, jopa hieman imarreltuna, ajatuksen tutkimuksestani naisellisena, mutta feministinen tutkimus tämä ei ole. En kiellä itseni enkä haastateltavieni sukupuolta ja sen näkymistä tekstissä. Sukupuoli ei tietoisesti ole missään

vaiheessa toiminut tutkimusvalintojeni tai tarinoiden lähtökohtana, näkökulmana tai määrittäjänä. Tunnustan oman ajattelemattomuuteni tutkijana tämän asian suhteen. Näen kuitenkin naiseudessa, erityisesti äitydessä, kiinnostavan näkökulman tarkastella minun, Lyylin ja Veeran tulevien opettajavuosien tarinoita.

Vaikka yhteinen tarina on ollut antoisa lähtökohta tutkimukselle, huomaan omissa tulkinnoissani myös rajoittuneisuutta. Olen yhtäältä ollut sisällä tutkimassani todellisuudessa, toisaalta tulkinnut maailmaa tästä todellisuudesta käsin. Tämä lienee tutkimustapani välttämätön ehto: yhteinen kokemus rajoittaa väistämättä myös näkemyskäsiäni tutkijana. Olen pyrkinyt vastustamaan tätä ilmiötä antamalla tulkinnoille aikaa. Ensimmäiset tulkinnot ovat usein osoittautuneet pinnallisiksi ja yksioikoisiksi. Esimerkiksi tutkimukseni kannalta keskeinen huomio yhteiskunnallisen diskurssin puuttumisesta tarinoissa oli vähällä jäädä tekemättä, koska en osannut kaivata sellaista, mitä ei omissa tarinoissani ilmennyt. Yhtä varmasti kuin tiedän tulkintojeni rajallisuuden, tiedän pystyneeni tuottamaan tietoa, joka ei ”ulkopuoliselta” tutkijalta olisi ollut mahdollista.

Myös tunteet ovat saaneet monenlaisia merkityksiä pitkin tutkimusmatkaani: tunteen merkityksellisen aiheen tavoittamisesta, yhteyden tunne haastateltavieni kanssa, innostus, empatia, eläytyminen ja huoli siitä, miten Lyyli ja Veera ottavat analyysini vastaan. Tukeeko vai nakertaako tutkimukseni heidän itseluottamustaan opettajina? Olenhan varmasti osannut ottaa eettiset näkökulmat huomioon niin, että tutkimuksen edut ovat myös haastateltavilleni haittoja suuremmat (ks. esim. Howe & Moses 1999, 22–23)? Tämänäyttypiset kysymykset näyttävät piinaavan muitakin laadullisia tutkijoita, ja toki aivan aiheellisesti (esim. Gemignani 2011). Näin tutkimuksen lopulla voin havaita tunteiden ilmenneen juuri sellaisissa hetkissä tai yhteyksissä, jotka ovat vaatineet erityistä huomiota ja paneutumista. Todettakoon, että viimeinen tutkimusprosessi värittävä tunne on helpotus: Lyyli ja Veera kokevat valmiin tutkimuksen tukevan heidän opettajuuttaan ja ammatillista kasvuaan. Oman tarinan jakaminen on ollut vaivan arvoista.

Tulkinnan kehät tuntuvat pyörivän lakkaamatta, mutta tutkimusprosessi on vain päätettävä jossakin kohtaa. Nyt, kun matkani nuorten opettajien tarinoiden parissa on tällä erää loppuillaan, voin todeta keskeisimpien tutkimusvalintojeni kantaneen läpi koko prosessin. Hermeneutiikka ja narratiivisuus ovat yhtäältä edellyttäneet hidasta ja kypsyttelyä vaativaa etenemistä, toisaalta avanneet oman ymmärryksen kasvaessa aina uusia näköaloja opettajuuteen sekä mahdollisuuden kuljettaa tutkimusta eteenpäin. Prosessi on tuonut mukanaan niin kysymyksiä ja epäilyksiä kuin vastauksia ja uuden löytämistäkin. Tutkimus on muotoutunut prosessin edetessä, samaa tahtia tutkijansa kanssa.

EPILOGI

Lisensiaatintyöni viimeistä sivua kirjoittaessani koin tulleen tarinan päähän. Nyt tuntuu, että kaikki on vasta alussa. Lyyli, Veera ja minä olemme jatkamassa matkaamme opettajuuden poluilla. Työ ja sen ulottuvuudet ovat avautuneet eteemme, ja meillä on jo enemmän taitoa ja kokemusta ohjata polkujemme kulkua haluamimme suuntiin. On jännittävää nähdä, mitä tulevaisuus tuo. Millaisia karttoja polkumme piirtävät? Ehkä tapaamme taas vuonna 2013, kun viisi vuotta on kulunut edellisistä haastatteluista.

Nuorten opettajien tarinat ovat tarjonneet rikkaan ja vaiheikkaan matkan 2000-luvun opettajuuteen. Tarinoista on löytynyt ajankuvaa, hauskoja sattumuksia, vastoinkäymisiä, selviytymistä, oman opettajuuden määritelmiä ja rakentamista sekä kasvua ja itsensä löytämistä. Prologissa esittämäni kysymykseen, mitä opettajille tapahtuu parin ensimmäisen opettajavuoden jälkeen, on löytynyt tarinoista paljon enemmän mahdollisia näkökulmia ja vastauksia kuin osasin ennalta arvata. Alkuperäinen kiinnostukseni opetustyötä ohjaaviin arvoihin on vienyt nuoren opettajan maailmasta kohti situationaalista opettajuutta ja ammatillisen kasvun kysymyksiä. Tutkimuskysymykset ovat olleet kuin polkuja uusien kysymysten äärelle.

Seuraavassa kokoon tutkimukseni keskeisimmän annin kolmen väittämän ympärille ja tuon esiin näistä nousevia jatkotutkimusnäköaloja.

Opettajauran alku on erityinen ajanjaksonsa

Ensimmäisinä vuosinaan nuori opettaja kokee tyypillisesti riittämättömyyttä opettajan työn vaatimukseen nähden (esim. Stanulis, Fallona & Pearson 2002). Tämä johtuu pitkälti siitä, että nuoren opettajan on sekä toimittava opettajana että kasvatettava opettajaksi samanaikaisesti (esim. McCormack, Gore & Thomas 2006, 97). Aineistossani tämä vaihe on hyvin selkeästi näkyvissä. Alkuvaiheen opettajuus on vaativaa, vaikka mitään suurempia vastoinkäymisiä ei olisikaan. Hämmennys, riittämättömyys ja väsymys ovat tuttuja tunteita. Opettajauran alkuun näyttää vain liittyvän tietty alkukaaos, jonka jälkeen todellinen opettajaelämä vasta alkaa.

Rotsin, Kelchtermansin ja Aeltermanin (2012, 9) mukaan opettajakoulutuksen tulisi tarjota monipuolinen ja realistinen kuva opettajan työstä, jotta odotukset ja realiteetit voisivat kohdata. Opiskeluaikana hankitut tiedot, taidot ja kokemukset ovat selviytymisen välttämättömyys, mutta muutakin on tehtävissä. Itsetuntemus sekä ymmärrys

alkukaaoksen syistä olisivat tarpeellisia matkaeväitä nuorelle opettajalle. On tärkeää ymmärtää, että hämmennys, riittämättömyys ja väsymys eivät ole merkki epäonnistumisesta tai alalle sopimattomuudesta. Jo opiskeluvaiheessa olisi syytä tutustua opettajan ammatillisen kasvun lainalaisuuksiin ja mahdollisuuksiin sekä omiin lähtökohtiin näihin verrattuna. Esimerkiksi Cong ja Cheah (2009) näkevät ammatillisen kasvun prosessina, missä tiedot ja taidot kietoutuvat arvojen ympärille. Itsetuntemus on keskeinen osa opettajana kehittymiseen tarvittavaa välttämätöntä tietoa, joka ohjaa toimintaa ja auttaa tekemään opettajuudesta ”oman”. (Emt.) Vaikka työelämään siirtymiseen voi valmistautua monin tavoin, ei liene realistista ajatella, että siirtymä opiskelijasta opettajaksi voisi tapahtua ilman jonkinlaista alkushokkia. Voihan olla, että hämmennys ja kamppailu myös suuntaavat ammatillista kasvua merkityksellisiin suuntiin.

Opettajuus on situationaalista

Opettajuuden ulottuvuudet alkavat näkyä selkeästi vasta vuoden 2008 tarinoissa, kun työkokemusta on 5–6 vuotta. Opettajuus ei ole jotakin saavutettua ja valmista, vaan jatkuvassa muutoksessa oleva tasapainoilua vaativa prosessi. Lyylin ja Veeran tarinoista löytyy kolme selkeää samanaikaista tasapainoilua vaativaa akselia: identiteetti, työtavat ja työmäärä. Identiteettiakseli liittyy tässä yhteydessä opettajuuden ja muusikkouden ristivetoon, työtapa-akselin ääripäissä kilpailevat ”uusi” ja ”vanha”. Työmäärään puolestaan liittyy valinta siitä, miten paljon opettaja on valmis käyttämään voimavaroja kulloiseenkin tehtävään. Näille mainituille akseleille asettumista eli valintoja ohjaavat oppilaan hyvä ja oma jaksaminen. Tätä monimutkaista prosessia, situationaalista opettajuutta olen kuvannut opettajuuden kompassilla (ks. luku 11.2), joka auttaa hahmottamaan työhön liittyviä konkreettisia valintoja sekä niitä ohjaavia ihanteita opettajan itsensä näkökulmasta. Valinnan akselit ovat kuin kompassin neuloja, joiden asento muuttuu tilanteen muuttuessa.

Situationaalinen opettajuus on lohdullinen näkökulma opettajan ammatillista kasvua ajatellen: tasapainoilua voi harjoitella. Oman opettajuuden akseleiden hahmottaminen ja arviointi sekä ihanteiden pohdinta tukevat tasapainon löytämistä. Hyvä opettaja ei aina osaa ja onnistu (ks. Korthagen 2004, 87) eikä huono valinta tee kenestäkään huonoa opettajaa. Seuraavalla kerralla voi valita viisaammin. Oma opettajuus piirtyy lopulta pitkän ajan kuluessa ja sen suuntaa voi ja tulee tarkistaa pitkin matkaa. Opettajuuden kompassin voi ajatella myös työkaluna, jolla voi hahmottaa ja ymmärtää oman opettajuutensa konkreettista olemusta: millaisia valintoja haluan ja joudun tekemään työssäni, mitkä ovat omat tasapainoilua vaativat akselini ja mitkä asiat suuntaavat valintojani. Opettajuuden kompassilla valintojen verkkoa voi tehdä näkyväksi.

Oman opettajuuden kehittyminen on avain ammatilliseen kasvuun

Nuorten opettajien tarinoista käy hyvin ilmi, että opettaja on ihminen. Hän on ihminen omine persoonallisine piirteineen, toiveineen ja kokemuksineen. On helppoa puhua opettajista yleensä tai ”tyypillisestä opettajasta”. Kuitenkin jokainen opettaja tekee työtään omista lähtökohdistaan ja omilla resursseillaan (ks. Kohonen 1999, 60). Tarinoissa oman opettajuuden kehittyminen on vähitellen tapahtuvaa kokonaisvaltaista kasvua itselle ja ympäristölle rakentavaan suuntaan. Keskeistä on löytää itselle hyvä tapa olla ja hoitaa tehtävänsä vaihtuvissa situaatioissa. Omaan opettajuuteen liittyy myös kysymys vallasta. Ammatti on ikään kuin otettava haltuun niin, että valta oman opettajuuden määrittelemisestä eli ammatti-identiteetistä ja sen suuntaamisesta siirtyy enemmän opettajalle itselleen kuin muille. Opetussuunnitelma, työskentelyolosuhteet ja ympäristön odotukset ovat vaikuttamassa opettajan toimintaan, mutta eivät lopulta määrittele sitä, millainen opettaja olen, haluan olla ja mitä tarvitsen ammatillisen kasvuni tueksi. Oman opettajuuden kehittyminen tuo itsevarmuutta, jota tarvitaan työssä pärjäämiseen (ks. Juvonen 2006, 93).

Tarinoiden kertomisella ja jakamisella on havaittu monia myönteisiä vaikutuksia oman opettajuuden kehittymiselle ja suuntaamiselle (ks. Kooy 2006; Conle 2003; Estola 2003; Heikkinen, Andem & Vainio 2002; Jensen, Foster & Eddy 1997). Näen tässä erityisen haasteen opettajakoulutukselle. Opettajaopiskelijoiden olisi hyvä opiskelujen aikana työstää aika ajoin omaa tarinaansa, uskomuksiaan opettajan työstä ja näiden mahdollisia vaikutuksia ammatti-identiteetin rakentumiselle. Miten oma kuvani ihanneopettajasta on syntynyt? Tukeeko vai tuhoaako uskomukseni mahdollisuuksiani kasvaa opettajana? Miten koulutus vaikuttaa käsityksiini opettajuudesta? Erityisen tärkeää olisi päästä käsiksi omaan tarinaan, omiin kokemuksiin ja sitä kautta henkilökohtaisiin uskomuksiin, ei vain kulttuurin muovaamaan kollektiiviseen kuvaan opettajuudesta (ks. Arnon & Reichel 2007). Sama yksilöllisten lähtökohtien ja taipumusten huomiointimisen haaste liittyy toki myöhemmin myös mahdolliseen mentorointiin (ks. Devos 2010, 1223) ja täydennyskoulutuksiin.

Vaikka oman opettajuuden ohjat ovat opettajilla itsellään, ei vastuuta ammatillisesta kasvusta voi sysätä pelkästään opettajille. Opettajat tarvitsevat erilaisia mahdollisuuksia oppimiseen, niin järjestettyjä kuin vapaamuotoisiakin (esim. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert 2011). Yhdessä tekeminen on erityisen merkittävä ammatillista kasvua edistävä voima: yhdessä innostumalla, kyseenalaistamalla ja kokeilemalla tuetaan oman kehittymisen ohella suotuisia muutoksia myös luokkahuoneissa ja koko yhteisössä (Little 2002, 917–918; Kohonen 1999, 46–47). Ammatillisen kasvun potentiaali jää helposti hyödyntämättä (Putnam & Borke 2000), vaikka opettajien ammatillinen kasvu ja sen mahdollistaminen ovat suorassa yhteydessä myös opetuksen laatuun (Desimone 2009, 181; McCormack, Gore & Thomas 2006, 95–96). Monipuolis-

ten oppimisen mahdollisuuksien merkitys korostuu työkokemuksen karttuessa, koska ajan kuluessa käsityksillä oppimisesta ja omasta ammatillisesta kasvusta on taipumus kaventua (Putnam & Borko 2000, 7–9; Pesonen 2011, 144). Opettajille tarjottavien kursseiden ja täydennyskoulutusten lisäksi olisi siis syytä kiinnittää huomiota myös koulun arkeen. Onko opettajilla aidosti mahdollisuuksia kehittää osaamistaan, löytää uutta ja innostua yhdessä tekemisen kautta? Rajoittuvatko yhteistyön mahdollisuudet pelkkiin opettajakokouksiin, vai onko lukujärjestykset laadittu niin, että myös koulun aikuis-tenväliselle kohtaamiselle jää aikaa?

Näköaloja jatkotutkimuksille

Tutkimus tuo kolmen nuoren opettajan tarinan myötä esiin sen, miten aktiivisessa ammatillisen kasvun vaiheessa opettajat ovat vielä 6–7 työvuoden jälkeenkin. Kehitys ei näytä etenevän niin, että parin ensimmäisen opettajavuoden jälkeen sopeutuminen on tapahtunut, ja opettaja jatkaa suoraviivaisesti siihen suuntaan, mihin alussa on kurssinsa asettanut. Kasvua tapahtuu samanaikaisesti moneen suuntaan ja nämä suunnat voivat olla myös ristiriitaisia. Clarke ja Hollingsworth (2002, 947) toteavat erilaisten opettajauran etenemistä kuvaavien vaihemallien sopivan huonosti selittämään yksittäisen opettajan ammatillisen kasvun kokonaisvaltaista prosessia. Opettajien eri uravaiheisiin liittyviä tarinoita tutkimalla on mahdollista selvittää, miten opettajat kokevat oman ammatillisen kehittymisensä yksilötasolla: mitkä tekijät pitävät yllä omaa hyvää opettajuutta ja mitä uusia haasteita kokemus tuo tullessaan. Tällä tiedolla olisi merkitystä opettajien täydennyskoulutuksia ja erityisesti työssä jaksamisen problematiikkaa ajatellen.

Tutkimukseni hätkähdyttävien huomio on kuitenkin yhteiskunnallisen diskurssin lähes täydellinen puuttuminen nuorten opettajien tarinoista. Ristiriita koulun kasvatustavoitteiden kanssa on siis ilmeinen (ks. luku 12.3). Tähän ilmiöön voidaan löytää syitä opettajakoulutuksen kulttuurista (esim. Rautiainen 2008; Rähä 2010), koululaitoksemme tietokeskeisyydestä (esim. Varto 2005), opettajayhteisöjen konservatiivisuudesta (esim. Pesonen 2011) tai opettajan oppiainekeskeisestä orientaatiosta (esim. Kohonen 1999). Voi myös olla niin, että opettajat vaikenivat asioista, joihin he kokevat menettäneensä vallan. Ehkä opettajien ääni ei kuulu tai sitä ei pidetä merkityksellisenä kouluun liittyvässä keskustelussa ja päätöksenteossa. Opettajien vaikenemisella on tällöin oma erityinen taustansa ja merkityksensä (ks. Estola & Syrjälä 2002).

Näen tässä tärkeän jatkotutkimustarpeen erityisesti jo työssä olevien opettajien osalta. Mistä vaikeneminen johtuu? Mitä seurauksia opettajuuden yksilökeskeisyydellä ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden puuttumisella on opettajan itsensä, oppilaan hyvän ja yhteiskunnan kannalta? Mitkä tekijät edistävät ja rajoittavat yhteiskunnallisen ulot-

tuvuuden toteutumisesta osana opettajuutta? Aihe on kiintoisa myös opettajan ammatti-identiteettiä ja sen kehityspolkuja ajatellen.

Varto (2005, 197) kuvaa koulun arvoperustaa vetoisaksi kellariksi, jonka uumeniin on kertynyt erilaisia kerrostumia, joiden tarkoitus on ajan kuluessa unohtunut. Näiden erilaisten ja ristiriitaistenkin kerrostumien olemassaolo näkyy myös nuorten opettajien tarinoissa: oppilaan hyvä on keskeisin työtä ohjaava arvo, mutta siihen suuntautumista vaikeuttavat monet ympäriltä tulevat paineet, jotka opettaja näyttää kohtaavan varsin yksin. Varto (2005, 212–213) toteaaakin opettajalta vaadittavan ”tavatonta uskoa ja luottamusta” käsitykseensä ihmisestä voidakseen pitää kiinni ja toteuttaa työssään niitä arvoja (ks. luku 4.1), joita koulun halutaan ainakin paperilla edistävän.

Aikoina, jolloin talouselämän arvot ovat yhä voimakkaammin nähtävissä myös kasvatukseen ja kouluelämään liittyvinä ilmiöinä (Kiilakoski 2005, 155–159), olisi-kin syytä nostaa oppilaan hyvä tutkimuksen keskiöön. Mitä oppilaan hyvä tarkoittaa 2010-luvun Suomessa? Millaista hyvää olemme ja haluamme olla edistämässä? Vaikka arvot olisivatkin Varton kuvaamassa kellarissa, koulumaailma ei kuitenkaan elä arvo-tyhjiössä. Käytännön toiminta, niin opettajien, rehtoreiden, vanhempien, kouluyhteisön kuin kuntapäätäjienkin, perustuu aina joillekin arvoille (esim. Pietarinen 1993, 41). Vaikka varmasti opettajakoulutuksessakin olisi tältä osin kehitettävää, ei opettajia tai heidän kouluttajiaan yksin voida pitää vastuussa oppilaan hyvän määrittelemisestä ja toteutumisesta. Olisi siis aika tuulettaa kellaria ja tutkia tarkemmin sen kerrostumia.

Lopuksi

Olen koko ajan kirjoittanut tutkimusraporttiani myös toisille opettajille, tuleville ja jo työssä oleville. Heille, joita ehkä jännittää työssä aloittaminen ja heille, jotka haluavat pohtia omaa opettajuuttaan toisten tarinoiden kautta. Tarinoissa opettajuus on hetimitäin rosoista, hapuilevaa ja ristiriitaista, mutta kuitenkin usko oman työn merkityksellisyyteen säilyy. Opettajan työstä voi selviytyä ja opettajana voi kasvaa monin tavoin.

Päätän koko pitkän projektini tarinaan, jonka Veera kertoi viimeisen haastattelun lopuksi. Mielestäni seuraavassa tiivistyy koko tutkimukseni ydin.

”Mä luulen, että mulle joku sanoi silloin ekana syksynä tai jossain vaiheessa, että miksi niinku taistella tuulimyllyjä vastaan. Mä en osannu ottaa sitä vastaan ihan vaan niinku viisaana neuvona. Vaikka että mä osaisin kuvitella itseni nyt neuvomaan ihan niinku samoin. Mut silloin sitä ei vaan pystyny ottaan sitä vastaan. Sitä kai halus jotain, niiden oppilaiden eteenhän sitä työtä teki. Et ne sais mahdollisimman hyvää opetusta. Ja ehkä jokun oman maineen ja kunnian puolesta että haluaa tehdä hyvää työtä.

Mutta se, että hyvä maine ja hyvä kunnia. Niin, se ei oo enää niin tärkeä. Ja vaan niinku asiat. Tekemällä parhaansa, ei niinku yliaktiivisesti kuitenkaan, niin sitä niinku toimii ihan hyvin. Ettei tarte omia voimavarojansa ylittää. Yrittää olla parempi kuin pystyykään siinä tilanteessa.”

Lähteet

- Achinstein, B., Owaga, R. & Speiglmán, A. 2004. Are we creating and unequal tracks of teachers? The effects on state policy, local conditions, and teacher characteristics on new teachers socialization. *American Educational Research Journal* 41(3), 557–603.
- Ahlman, E. 1938. Olemassaolon ”järjellisyys” arvometafyysillisenä ongelmana. Jyväskylän yliopistoyhdistys.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 128. Joensuun yliopisto.
- Airaksinen, T. 1994. Arvojen yhteiskunta – Erään taistelun kuvaus. Porvoo: WSOY.
- Airaksinen, T. 2002. Johdanto. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 9–15.
- Akkerman, S. & Meijer, P. 2011. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 308–319.
- Alanen, P. 1996. Voiko tiedon käsitys uusiutua? Teoksessa R.E. Heinonen & A. Kostainen (toim.) *Ratio et sofia. Tutkijan eettinen vastuu*. Turun yliopiston dosenttiyhdistyksen julkaisuja No. 1., 19–26.
- Alasuutari, P. 1994. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Joensuun yliopisto.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuun yliopisto.
- Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as a teacher. *Teachers and teaching: theory and practice* 13(5), 441–464.
- Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää. Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Kasvatusalan tutkimuksia 38. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 113–142.
- Atkinson, P. & Delamont, S. 2006. Rescuing narrative from qualitative research. *Narrative Inquiry* 16(1), 164–172.
- Bamberg, M. 2004. Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development* 254. Elektroninen julkaisu: <https://www.clarku.name/~mbamberg/Papers/HD-Reply2004.pdf> (luettu 18.2.2011).

- Barone, T. 1995. Persuasive writings, vigilant readings, and reconstructed characters: the paradox of trust in educational storysharing. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wiesniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 63–88.
- Barone, T. 2007. A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry* 13(4), 454–470.
- Bastick, T. 2003. *Intuition: Evaluating the construct and its impact on creative thinking*. Kingston: Stoneman & Lang.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu. Alkuteos Thinking Sociologically 1990*. Tampere: Vastapaino.
- Beattie, M. 1995. *Constructing Professional Knowledge in Teaching. A Narrative of Change and Development*. New York: Teachers College Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128.
- Bernard, R. 2009. Uncovering pre-service music teachers' assumptions of teaching, learning, and music. *Music Education Research* 11(1), 111–124.
- Birch, M. & Miller, T. 2002. Encouraging participation: ethics and responsibilities. Teoksessa M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller. *Ethics in qualitative research*. London: Sage, 91–106.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto.
- Blumenfeld-Jones, D. 1995. Fidelity as a criterion for practicing and evaluating narrative inquiry. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wiesniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 25–35.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. 2005. Can teacher education make the difference. *American Educational Research Journal* 42(1), 153–224.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–21.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 2002. *Making stories. Law, literature, life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social Research* 71 (3), 691–710. Alkuperäisjulkaisu 1987.
- Chong, S. & Cheah, H. 2009. A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education* 34(3), 1–17.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18(8), 947–967.
- Conle, C. 2003. An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher* 32(3), 3–15.
- Connelly, F. & Clandinin, D. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19(5), 2–14.
- Comenius, J. 1928. *Suuri opetusoppi*. Porvoo: WSOY.

- Cornelius, L. & Herrenkohl, L. 2004. Power in the classroom: How the classroom environment shapes student's relationships with each other and with concept. *Cognition and Instruction* 22(4), 467–498.
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. 2006. Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research* 76(3), 383–412.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2006. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal* 32(4), 601–616.
- Denzin, N. 2008. The new paradigm dialogs and qualitative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 21(4), 315–325.
- Desimone, L. 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3), 181–199.
- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K. & Birman, B. 2002. Effects on professional development on teacher's instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22(2), 81–112.
- Dey, I. 1993. *Qualitative Data Analysis. A user-friendly guide for social scientists*. Lontoo: Routledge.
- Devos, A. 2010. New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity. *Teaching and Teacher Education* 26(5), 1219–1223.
- Dilthey, W. 1979/1976. The construction of the historical world in the human studies. Teoksessa H. Rickman (toim.) W. Dilthey. *Selected writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 170–245. Alkuteos *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, 1910.
- Dolloff, L. 2007. "All the Things We Are': Balancing our multiple identities in music teaching" *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(2): http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6_2.pdf.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Duncombe, J. & Jessop, J. 2002. 'Doing rapport' and the ethics of 'faking friendship'. Teoksessa M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller. *Ethics in qualitative research*. London: Sage, 107–122.
- Elbaz-Luwich, F. 1997. Narrative research: political issues and implications. *Teaching and Teacher Education* 13(1), 75–83.
- Elliot, D. 1996. Music Education in Finland: A new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 6–20.
- Elliot, D. 1995. *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: University Press.
- Ellis, C. 2007. Telling secrets, revealing lives. Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry* 13(1), 3–29.

- Elo, P. 1996. Tapojen kauneus ja hyvyys. Teoksessa *Tavattomasti tapoja*. Koulu hyviin tapoihin ohjaamassa. Helsinki: Opetushallitus, 21–22.
- Ericsson, K.A. & Smith, J. 1991. *Towards a general theory of expertise: Prospects and limits*. New York: Cambridge University Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998 (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. p. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Estola, E. 2003. Hope as work – Student teachers constructing their narrative identities. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(2), 181–203.
- Estola, E. & Syrjäälä, L. 2002. Whose reform? Teacher's voices from the silence. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjäälä (toim) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 177–195.
- Ezzy, D. 1998. Theorizing Narrative Identity: Symbolic Interactionism and Hermeneutics. *Sociological Quarterly* 39(2), 239–252.
- Flint, A., Zisook, K. & Fisher, T. 2011. Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 27 (8), 1163–1169.
- Freeman, M. 2001. From substance to story. Narrative, identity, and the reconstruction of the self. Teoksessa J. Brockmeier & D. Carbaugh (toim.) *Narrative and Identity. Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam: Benjamins, 283–298.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Fullan, M. 1993. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership* 50(6), 12–17.
- Gadamer, H-G. 2003. Truth and method. 2. uudistettu laitos. Käänt. J. Weinsheimer ja D. Marshall. *Alkuperäisjulkaisu Wahrheit und Methode 1960*. New York: Continuum.
- Gadamer, H-G. 2005. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Toim. ja käänt. I. Nikander. Tampere: Vastapaino. *Alkuperäisartikkelit: Gesammelte Werke 2 ja 4*. Tübingen 1986, 1987.
- Gemignani, M. 2011. Between researcher and researched: an introduction to countertransference in Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry* 17 (8), 701–708.
- Georgakopoulou, A. 2010. Narrative analysis. Teoksessa R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (toim.) *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. London: Sage, 388–403.

- Guba, G. & Lincoln, Y. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Third edition. Lontoo: Sage Publications, 191–216.
- Guglielmi, R.S. & Tatrow K. 1998. Occupational stress, burnout and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research* 68(1), 61–99.
- Gaudelli, W. & Ousley, D. 2009. From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experiences. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 931–939.
- Greer, J. & Greer, B. 1992. Stopping burnout before it starts: Prevention measures at preservice level. *Teacher Education and Special Education* 15(3), 168–174.
- Gregorc, A. 1973. Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin* 57, 1–8.
- Grue-Sorensen, K. 1961. Kasvatuksen historia I. Muinaisuudesta valistukseen. Porvoo: WSOY.
- Grundy, S. & Robison, J. 2004. Teacher professional development: Themes and trends in the recent Australian experience. Teoksessa C. Day & J. Sachs (toim.) *International handbook of continuing development of teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education, 146–166.
- Habermas, J. 1968. *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huberman, M. 1989. The professional life cycles of teachers. *Teacher College Record* 91(1), 31–58.
- Hakala, J. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–23.
- Halila, A. 1949. *Suomen kansakoululaitoksen historia*. Turku: Uuden Auran osakeyhtiön kirjapaino.
- Hallamaa, V., Launis, S., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) 2003. *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: SKS.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. 2010. Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education* 26(7), 1349–1361.
- Hancock, C. 2009. National estimates of retention, migration, and attrition. A multiyear comparison of music and non-music teachers. *Journal of Research in Music Education* 57(2), 92–107.
- Hankamäki, J. 2003. *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hatch, J. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 113–135.

- Hautala, M. 1999. Arvojen ja välineiden ongelma kasvatuksessa ja kulttuurissa. Tarkastelua Erik Ahlmanin ajattelun pohjalta. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 2/1999. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Haverinen, L. & Martikainen, M. 2005. Opetuksen tutkimus opettajan pedagogisen ajattelun kehittäjänä. Esimerkkinä kotitalousopettajan koulutus. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 96–128.
- Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Heikkinen, H. 2002a. Narratiivisuus – Ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. 2002b. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: SoPhi, 13–28.
- Heikkinen, H. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: University Press, 179–192.
- Heikkinen, H., Andem, C. & Vainio, P. 2002. Looking at yourself in a broken mirror. A story of two stories by three storytellers. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: SoPhi, 143–155.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36(5), 340–353.
- Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (toim.) 2002. Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, H. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Hietaniemi-Virtanen, N. 2004. Kehittyvä koulutoimi. Tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995–2002. KuntaSuomi 2004 – tutkimuksia nro 49. Acta nro 168. Helsinki: Vaasan yliopisto & Suomen kuntaliitto.

- Hilasvuori, T. & Rantanen, T. 2000. Yksilöllisyys ja auktoriteetti. Tutkimus yläasteen opettajien sosiaalisen toiminnan kulttuurisista esteistä. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 23/2000.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Helsinki: Otava.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Hollo, J. 1959. Kasvatuksen teoria. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1927.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1031. Tampereen yliopisto.
- House, R. W. & Leonhard, C. 1972. Foundation and Principles of Music Education. New York: McGraw-Hill.
- Howe, K. & Moses, M. 1999. Ethics in educational research. Review of Research in Education 24 (1), 21–60.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39. Helsinki: Vokke, 46–59.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Studia musica 5. Helsinki: Sibelius-akatemia.
- Isbell, D.S. 2008. Musicians and teachers. The socialization and occupational identity of preservice music teachers. Journal of Research in Music Education 56(2), 162–178.
- Israel, M. & Hay, I. 2006. Research ethics for social scientists: between ethical conduct and regulatory compliance. London: Sage Publications.
- Jensen, M., Foster, E. & Eddy, M. 1997. Creating a space where teachers can locate their voices and develop their pedagogical awareness. Teaching and Teacher Education 13(8), 863–875.
- Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on uniformu, heimovaatteet ja -kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä studies in the arts; 70.

- Juvonen, A. 2001. Musiikillinen erityisorientaatio ja opettajien asennoituminen. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. *Studia Paedagogica* 27. Helsingin yliopisto, 59–68.
- Juvonen, A. 2006. Problems in Finnish music education – the teacher's point of view. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.) *Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish and Lithuanian music education realities*. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 100. Joensuun yliopisto, 77–101.
- Kaikkonen, P. 1995. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Osa 2. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A1.
- Kaikkonen, P. 1997. Koulun opetussuunnitelman kehittyminen OK-projektissa – oppilaiden kokemuksia. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A9, 247–268.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30(5), 427–435.
- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurien välisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus? Jyväskylän yliopisto*, 49–61.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia. *Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos*.
- Kaikkonen, P. 2004b. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspolut. *Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 80.
- Kaikkonen, P. 2005. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen lähtökohtina. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere University Press, 243–261.
- Kaikkonen, P. 2009. Der Mensch und seine Identität – Perspektiven zur Verständigung der sprachlichen Identität und zur Problematik des plurilingualen Sprechers. Teoksessa R. Kantelinen & P. Pollari (toim.) *Language Education and Lifelong Learning*. University of Eastern Finland. Philosophical Faculty, 85–102.
- Kaikkonen, P., Nyman, T. & Ruohotie-Lyhty, M. 2008. Nuori vieraan kielen opettaja työelämänsä alussa. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:77, 455–468.
- Kaikkonen, M-L. 2006. Intuition and its entrepreneurs: a phenomenological study of managerial intuition of Finnish family entrepreneurs. *Jyväskylä: University of Jyväskylä*.
- Kaunistama, P. & Laitinen, A. 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.) *Jaettu jana, ääretön jana*. Jyväskylän yliopisto. *Filosofian julkaisuja* 65, 168–195.

- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Acta Universitatis Tamperensis 1522. Tampereen yliopistopaino.
- Kauppi, R. 1993. Ihmisen arvot ja arvostukset. Teoksessa I. Koskinen & J. Palomäki (toim.) Raili Kaupin kirjoitukset 3.2. Filosofia. Coincidentia oppositorum – jälkimmäinen osa. 2002. Tampere: Yliopistopaino.
- Ketonen, O. 1993. Elämäntilannekasvatuksessa. Teoksessa S. Kinos (toim.) Kasvatus ja arvot. Opetushallituksen julkaisusarjat 25/1993. Helsinki: Opetushallitus, 19–37.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 139–165.
- Kinos, S. 1993. (toim.) Kasvatus ja arvot. Opetushallituksen julkaisusarjat 25/1993. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kohonen, V. 1999. Uudistuva opettajuus ja koulukulttuurin muutos OK-projektin päätösvaiheessa. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetus-suunnitelma 3. Ok-projektin vaikuttavuuden arviointia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 37–63.
- Kooy, M. 2006. The telling stories of novice teachers: Constructing teacher knowledge in book clubs. *Teaching and Teacher Education* 22(6), 661–674.
- Korkeakoski, E. 2005. Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 211–243.
- Korthagen, F. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20(1), 77–97.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen, S. 2002. Ajatus etiikka. Helsinki: WSOY.
- Kotovirta, E. 2009. Huumeriippuvuudesta toipuminen Nimettömien Narkomaanien toveriseurassa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL), tutkimuksia 10/2009.
- Kujala, M. 2008. Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampereen yliopisto, 13–39.
- Kujansivu, H. 2000. Suomentajan alkusanat. Teoksessa P. Ricoer. Tulkinnan teoria. Helsinki: Tutkijaliitto, 7–17. Alkuteos: Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning. 1976.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review* 53(1), 27–35.
- Laihiala-Kankainen, S. 1997. Opettajan ammatillinen omaelämäkerta kieltenopetuksen kehityksen heijastajana. Teoksessa J. Kari & P. Moilanen (toim.) *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 28. Kasvatus erilaisissa viestintä- ja kasvuympäristöissä. Jyväskylän yliopisto, 76–92.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. *SoPhi*; 43. Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, A. 2002. Charles Taylor and Paul Ricoeur on self-interpretations and narrative identity. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 57–71.
- Lapadat, J. 2009. Writing our way into shared understanding. *Collaborative autobiographical writing in the qualitative methods class*. *Qualitative Inquiry* 15(6), 955–979.
- Lapadat, J., Black, N., Clark, P., Kremm, R., Karanja, L., Mieke, M. & Quinlan, L. 2010. Life challenge memory work: using collaborative autobiography to understand ourselves. *International Journal of Qualitative Methods* 9(1), 77–104.
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21(8), 899–916.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*; 168.
- Laursen, P. 2006. Aito opettaja. Alkuteos: Den autentiske laerer. Helsinki: Finn Lectura.
- Lehikoinen, A. 2002. Laadullinen tutkimuspraktikum ainepedagogisissa opinnoissa. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 31.
- Lehmusto, H. 1943. Kasvatusopin historia. Turku: Kustannusosakeyhtiö Aura.
- Lehtonen, M. 1998. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Leithwood, K.A. 1992. The Principal's Role in Teacher Development. Teoksessa M. Fullan & A. Hargreaves (toim.) *Teacher Development and Educational Change*. Lontoo: The Falmer Press, 86–103.
- Lehmuskallio, K. 1994. Alkuopetus ja arvokasvatus. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaamien koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994, 228–234.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative research. Reading, analysis, and interpretation. *Applied social research methods series* 47. London: Sage.
- Little, J. 2002. Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 18(8), 917–946.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lönnqvist, J. 2002. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Kohti parempaa ihmisten johtamista. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.
- Mahoney, D. 2007. Constructing reflexive fieldwork relationships: Narrating my collaborative storytelling methodology. *Qualitative Inquiry* 13(4), 573–594.
- Manuel, J. 2003. "Such are the ambitions of youth": exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 31(2), 139–151.
- Mattila, K. 2001. Yhdeksän standardia amerikkalaisen koulumusiikinopetuksen perustana. Pro gradu -työ. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Mattila, K. 2008. Hämmennys, kamppailu ja toivo – Musiikinopettajan työtodellisuus kahden nuoren musiikinopettajan tarinoissa. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Maski, D. 2011. Teachers' attitudes toward pedagogical changes during various stages of professional development. *Teaching and Teacher Education* 27(5), 851–860.
- Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J. & Miller, T. 2002. *Ethics in qualitative research*. London: Sage.
- McCormack, A., Gore, J. & Thomas, K. 2006. Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34(1), 95–113.
- McCormack, A. & Thomas, K. 2003. Is survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 31(2), 125–138.
- McEwan, H. 1997. The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education* 13(1), 85–92.
- Merenheimo, J. 1994. Oma moraali ja minä. Teoksessa R. Räsänen, A. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaamien koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994, 121–146.
- Meriläinen, H. & Syrjälä, L. 2002. Autobiographical writing as a self-construction. Towards a duography. Teoksessa H. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. SoPhi. Jyväskylän yliopisto, 157–172.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 77–144.
- Moilanen, P. 2002. Narrative, truth and correspondence. A defence. Teoksessa H. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. SoPhi. Jyväskylän yliopisto, 91–104.

- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. *Acta universitatis ouluensis E* 63. Oulun yliopisto.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 316.
- National Standards for Arts Education Summary Statement. 1994. *American Music Teacher* 44 (2), 22–63.
- Nelson, A. 2002. *Intuition: its powers and Perils*. Yale University Press.
- Niemi, H. 2004. Aikuisten vastuu. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere University Press, 62–80.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Noddings, N. 2007. Teaching themes of care. *Character* 14 (2), 1–5.
- Norricks, N. 2002. *Conversational narrative. Storytelling in everyday talk*. John Benjamins Publishing Company.
- Nurmi, K. E. 1988. *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 368.
- Nyman, T. & Ruohotie-Lyhty, M. 2009. Tunteet pelissä: Kielenopettajan tunnetiloja uran alkuvaiheessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA-säätiö, 203–221.
- Onyx, J. & Small, J. 2001. Memory work: the method. *Qualitative Inquiry* 7(6), 773–786.
- Paananen, P. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura FisME r.y., 407–421.
- Pace, J.L. & Hemmings, A. 2007. Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research* 77(1), 4–27.
- Pajares, M.F. 1992. Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307–332.

- Pellegrino, K. 2009. Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education* 19(1), 39–55.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa. 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pesonen, J. 2011. Opettajat oppijoina. Toimintatutkimus liikunnanopettajien pätevöitämiskoulutuksen käynnistämisestä ja kehittämisestä. *Jyväskylä Studies in Sports, Pyhysical Education and Health* 165.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietarinen, J. 1993. Yhteiskunnan muuttuminen ja arvojen kriisi. Teoksessa S. Kinon (toim.) *Kasvatus ja arvot*. Helsinki: Opetushallitus, 41–50.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wiesniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: RoutledgeFalmer, 5–23.
- Polkinghorne, D. 2007. Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry* 13(4), 471–486.
- Puheenvuoroja opettajan etiikasta. 1998. Riitta Sarras (toim.). Helsinki: OAJ.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Purjo, T. 2011. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Putnam, R. & Borko, H. 2000. What do new views about knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher* 29(1), 4–15.
- Puurula, A. 2001. Taito- ja taidekasvatuksen perspektiivejä – katsaus suomalaisen tutkimukseen. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. *Studia Paedagogica* 27. Helsingin yliopisto, 1–12.
- Puurula, A. 1999. Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. *Studeia Paedagogica* 21. Helsingin yliopisto.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro K. 2011. Teacher – working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27 (7), 1101–1110.
- Raehalme, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus – vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. *Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–80.

- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta koulu yhteisössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; 1.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyssejä ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino. Alkuteos Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. 1993.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 350.
- Richert-Ershler, A. 2001. The Narrative as an Experience Text: Writing Themselves Back In. Teoksessa A. Lieberman & L. Miller (toim.) Teachers caught in the action. Professional development that matters. New York: Teachers College Press, 159–173.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. 2011. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 20(1), 116–126.
- Rickman, H. 1979. Introduction. Teoksessa H. Rickman (toim.) *W. Dilthey. Selected writings*. Alkuperäisjulkaisu 1976. Cambridge: Cambridge University Press, 1–31.
- Ricoeur, P. 2005/1969. Eksistenssi ja hermeneutiikka. Teoksessa J. Tontti. *Tulkinnasta toiseen. Esseita hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Ricoeur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Käänt. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto. Alkuperäisjulkaisu 1976.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 1991. Narrative identity. Teoksessa D. Wood (toim.) *On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation*. Lontoo: Routledge.
- Ricoeur, P. 1988. *Time and Narrative III*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodgers, C. & Scott, K. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smit, S. Reiman-Nemser, D. McIntyre & K. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge, 732-755.
- Ropo, E. 2009. Näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelma-ajatteluun opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus*. Helsinki: OKKA-säätiö, 141–157.
- Rots, I., Kelchtermans, G. & Aelterman, A. 2012. Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education* 28 (1), 1–10.

- Ruismäki, H. 1994. Näkökulmia musiikki- ja taidefilosofisiin arvokysymyksiin. Teoksessa R. Räsänen, A. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaamien koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994, 237–257.
- Ruismäki, H. & Ruokonen, I. 2006. Roots, current trends and future challenges in Finnish school music education. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.) *Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish and Lithuanian music education realities*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 100. Joensuun yliopisto, 31–76.
- Ruohotie-Lyhty, M. 2008. Uudistavat vai säilyttävät opettajat? Nuoren kielenopettajan toimijuus. Teoksessa P. Kaikkonen (toim.) *Työ haastaa tutkimaan. Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen*. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 86, 110–124.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räihä, P. 2010. Koskaan et muuttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1559. Tampereen yliopisto.
- Räsänen, R. 1994. Opettajakoulutuksen eettiset haasteet muuttuvassa maailmassa. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukomaa (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaamien koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994, 177–194.
- Saarni, S. 1998. Tieto- ja oppimiskäsitykset opettajakoulutuksessa. Teoksessa K. Lehtonen & S. Skinnari (toim.) *Miten harjoitella opettajaksi? Erään tiedeyhteisön reflektioyritys*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 41–49.
- Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 307.
- Salo, M. 2004. Kasvatuksellinen realiteettiperiaate. Välitätkö auktoriteettia vai väärää syyllisyyttä? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 194.
- Saussure, F. de. 1959. *Course in General Linguistics*. Käänt. W. Baskin. Lontoo: Peter Owen Limited. Alkuperäisjulkaisu 1916.
- Scheib, J.W. 2006. Policy implications for teacher retention: Meeting the needs of dual identities of arts educators. *Arts Education Policy Review* 107(6), 5–10.
- Schempp, P., Sparkes, A. & Templin, T. 1998. Identity and induction. Establishing the self in the first years of teaching. Teoksessa R. Lipka & T. Brithaupt (toim.) *The role of self in teacher development*. State University of New York Press, 142–163.

- Siekkinen, K. 2001. Syvähaastattelu. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–58.
- Siljander, P. 1987. Johdatusta henkityieteelliseen pedagogiikkaan. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 1991. Empiirisen kasvatustieteen perusteita. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava
- Sikes, P. 2000. The 'truth' and 'lies' revisited. *British Educational Research Journal* 26(2), 257–270.
- Sikes, P. 1985. The Life Cycle of the Teacher. Teoksessa S.J. Ball & I.F. Goodson (toim.) *Teachers' Lives and Careers*. Basingstoke: The Falmer Press, 27–60.
- Skaalvik, E. & Skaalviik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling and belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27(6), 1029–1038.
- Skilbeck, M. 1982. Three educational ideologies. Teoksessa T. Horton & P. Ragget (toim.) *Challenge and Change in the Curriculum*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton, 32–48.
- Skinnari, S. 1994. Onko kasvu kohti vapautta mahdollista? Kasvatuksen tavoitteiden pohdintaa. Kokkola: Chydenius Instituutti.
- Sinkkonen, H. 2007. Kadonneet pojat. Monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäntilasta. Helsingin yliopisto.
- Spector-Mercel, G. 2011. Mechanisms of selection in claiming narrative identities: a model for interpreting narratives. *Qualitative Inquiry* 17(2), 172–185.
- Stanulis, R., Fallona, C. & Pearson, C. 2002. "Am I doing what I am supposed to be doing?": Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring* 10(1), 71–81.
- Stewart, S., Weisman, J. & Brigg, C. 2008. Cathyn kirja: Löytäjää pyydetään palauttamaan. Suom. Pekka J. Mäkelä. Hämeenlinna: Karisto.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäntarinat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä. *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–200.
- Tarasti, E. 1990. Johdatus semiotiikkaan. Esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarasti, E. 2004. Arvot ja merkit. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge/Mass: Harvard University Press.

- Thomas, D. 1995. *Treasonable or trustworthy text: Reflections on teacher narrative studies.* Teoksessa D. Thomas (toim.) *Teachers' Stories.* Buckingham: Open University Press, 1–23.
- Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. *Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa.* Teoksessa J. Ruusuvaori & L. Tiittula. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 103–124.
- Tilastokeskus. 2001. Minkkinen, V., Pääkkönen, H. & Liikkanen, M. *Kulttuuri- ja liikuntaharrastukset 1991 ja 1999. Kulttuuri ja viestintä 2001:5.* Helsinki: Tilastokeskus.
- Tirri, K. 1998. *Koulu moraalisen yhteisönä.* Tutkimuksia 187. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Toiskallio, J. 2001. *Postmodernin pedagogiikka – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden?* Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin: juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen.* Turku: SKS, 445–470.
- Toom, A. 2006. *Tacit pedagogical knowing at the core of teacher's professionalism.* Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 276. Helsinki: Yliopistopaino.
- Toukoma, P. 1994. *Monikulttuurisuus, arvot ja koulutus.* Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 59/1994, 3–11.
- Toukonen, M.L. 2002 (1991). *Koulu ja sen kieli: näkökulma opettajan työn etiikkaan.* Teoksessa T. Airaksinen (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka.* Helsinki: Yliopistopaino, 105–129.
- Tracy, S. 2010. *Qualitative quality: eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research.* *Qualitative Inquiry* 16(10), 837–851.
- Turunen, K. 1992. *Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen.* Jyväskylä: Atena kustannus.
- Tynjälä, P. 2006. *Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit.* Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Törrönen, J. 2002. *Tieteellisen tekstin rakenne.* Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen.* Tampere: Vastapaino.
- Udd, A-P. 2010. *Pedagogiikan konstruktivistinen orientaatio opettajaksi opiskelevien kokemana.* *Acta Universitatis Ouluensis* 111.
- Unruh A. & Turner H. 1970. *Supervision for change and innovation.* Boston: Houghton Mifflin.
- Van Manen, M. 2011. *Experience and Language.* Luettu 1.2.2011: <http://www.phenomenologyonline.com/glossary/glossary.html#experience%20and%20language>.

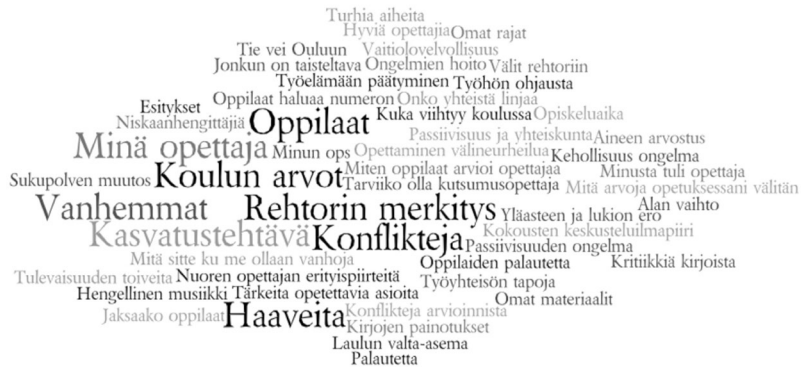
- Varis, T. 1995. Tiedon ja ajan media. Mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvassa viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Venninen, T. & Nivarpää-Ampuja, H. (toim.) 2001. Perttu muutoksessa. Päiväkodin kehitystarina. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J. I. & Ödman, P.E. 1985. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Väliverronen, E. 2002. Kirjoittaminen prosessina. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 83–94.
- Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama, & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa. Opetus & kasvatusta. Helsinki: Painatuskeskus, 95–125.
- Westerlund, H. 1996. Musiikkikasvatusta Suomessa: uusi filosofinen näkökulma. Tiivistelmä David J. Elliottin artikkelista. Musiikkikasvatusta 1 (1), 21–22.
- Westerlund, H. 2009. Pluribus novum et veterum. Näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. Musiikkikasvatusta. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Helsinki: Suomen musiikkikasvatustuseura FisME ry., 313–324.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatustuksen ehdot. Kasvatustilafilosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- Williams, A., Prestage, S. & Bedward, J. 2001. Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. Journal of Education for Teaching 27(3), 253–267.
- Wink, H. 2007. Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä. Tapaustutkimus kehityskeskusteluista metsäteollisuuden organisaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1238.
- Wolcott, H. 1994. Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Interpretation. Thousand Oaks: Sage Publications.

LIITTEET

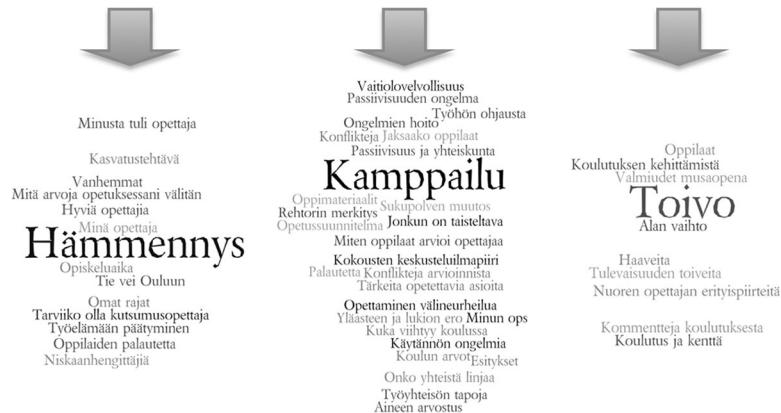
Liite 1.

2003 aineiston luokittelu

1.vaihe: Lyylin ja Veeran tarinoiden
kaikki aihepiirit 2003



2.vaihe: Kaikki aihepiirit
2003 kolmeen pääteemaan



3. vaihe: Lopulliset
pääteemojen alateemat 2003

<p>Hämmennys:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minusta tuli musiikinopettaja • Minä opettajana • Kasvatustehtävä • Ristiriitaisia odotuksia • Arvokysymyksiä 	<p>Kamppailu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yhteiskunnan ilmiöitä • Musiikinopetuksen muutos • Oma opetussuunnitelmani • Rehtori • Työyhteisö • Arviointi • Aineen arvostus • Käytännön haasteita 	<p>Toivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat • Koulutus • Ammattitaito • Tulevaisuuden näkymiä
--	---	--

Liite 2.

*Esimerkki Lyylin ja Veeran tarinan dialogiin saattamisesta****Veeran raakatekstiä:***

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

Lyylin raakatekstiä:

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

Tekstien näkyminen lopullisessa muodossa:

(esimerkki luvusta 5.2: Hyvä opettaja)

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

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

Lyyli pitää opettamisesta mutta työn kasvatuspuoli tuntuu ahdistavalta.

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

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

Liite 3.

*Huomioita Lyylin ja Veeran tarinoista 2008***Huomiot Lyylin haastatteluista:**

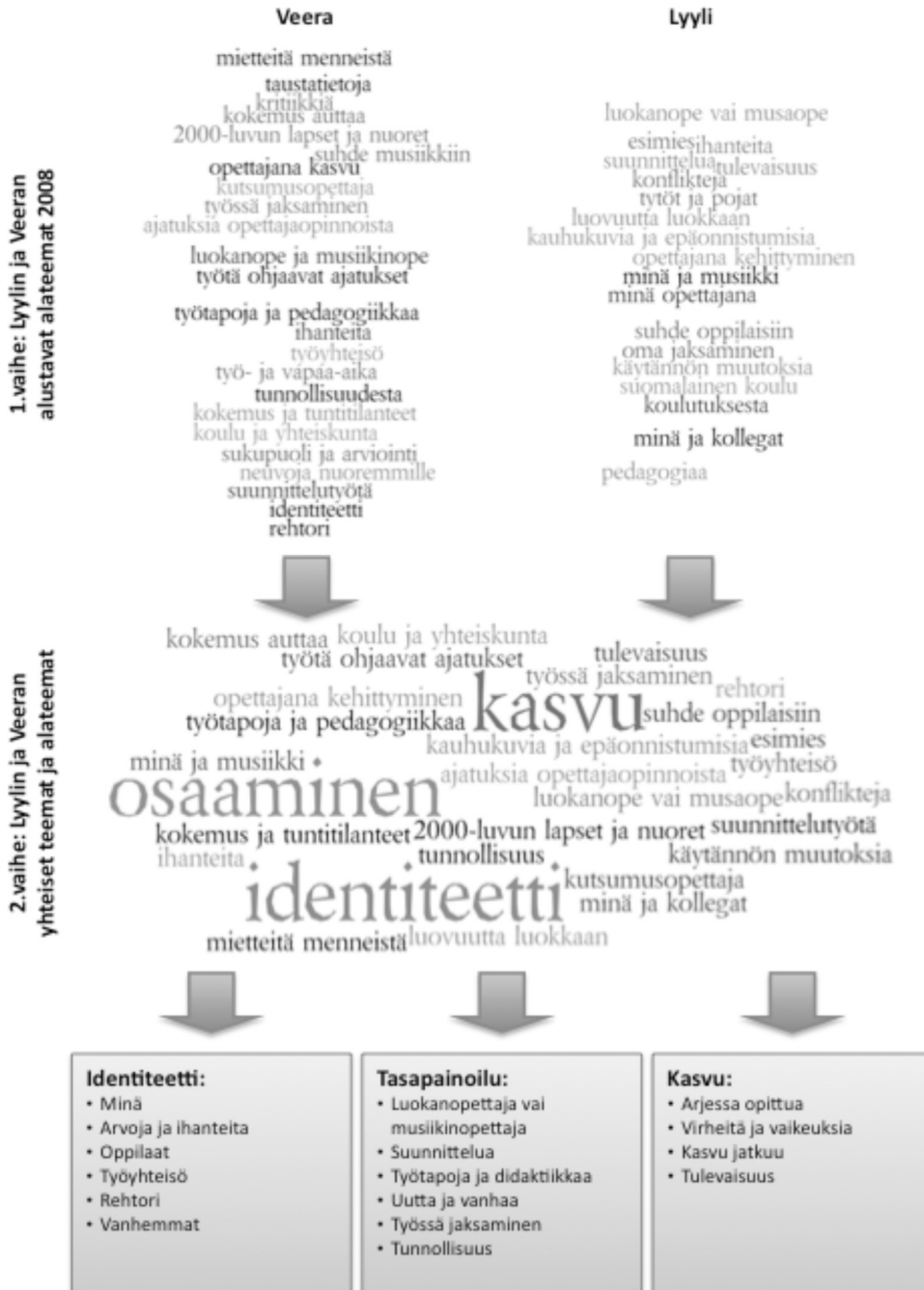
- työyhteisön ja kollegojen tuki nousi esiin neljässä eri yhteydessä ekan 10 min aikana!
- itsevarmuus: ”kyl mä sen mun työni osaan”
- kyky tarkastella ja arvioida omaa toimintaa myös pitemmällä aikavälillä
- opettaminen ryhmän hallintaa ja vuorovaikutusta
- oma rutiineihin lokahtaminen – kaipaa uusia tuulia, joita lyhytkurseilta saanutkin
- Kuningasajatuksia: turvallinen ilmapiiri luokassa
- Uskaltaminen tavoitteena
- yhteiskunnan ja kulttuurin näkökulmia
- laajempi ja analyttisempi näkökulma konflikteihin: peruskonflikti (ei suutu oikeasti) – Konflikti isolla koolla (vie energiaa)
- ei töitä kotiin, opettaja pääsee töistään irti
- suunnittelusta on pakko lintsata!
- peruspärrääminen tärkeää työssä: yleinen tyytyväisyys
- selkeä kuva työssäjaksamisesta: toimiva työyhteisö ja oma rajaus (liiasta tunnollisuudesta luopuminen)
- virheitä sattuu esim. arvioinnissa
- näkemys lapsen hyvinvoinnista: koulu, koti, kaverit
- ajatus pitkällä aikavälillä – työpaikkaa ei vaihdeta viiden vuoden välein. Voi olla eläkevirassa?
- epäonnistumiset sitä, että oppilaat eivät innostu tai ei tule yhteistä tunnekokemusta – epäonnistumiset erilaisia oppilaille ja opettajalle
- työssä motivoi: työyhteisö, oppilaat, omana tähtenä loistaminen
- suhde työhön ”ookoo, ei suuria intohimoja”
- musiikki osa koulun tarjoamaa kokonaisuutta

Huomiot Veeran haastattelusta:

- koulun työyhteisön henki merkittävä
- työolot haastavat
- oppilaissa psykiatrisia potilaita... eivät pääse hoitoon, jonossa toista vuotta!
- käsitys siitä, mikä väsyttää: psykiatriset potilaat luokassa, liian äidillinen ja tunteellinen ote oppilaisiin, liian suuret oppimistavoitteet, kaikkeen lupautuminen,
- edelleen pula välineistä (ei rahaa opettajaoppaisiin ja niiden cd-levyihin!)
- vähää rahaa ei jaeta avoimesti tai tasapuolisesti
- hyvä rehtori – paha rehtori?
- joka luokassa on joku, kenen vanhempien kanssa pitää ”vääntää”
- oma ote opettajana muuttunut rennommaksi – tietää narut, joista vetää
- kiinnostus erityisopetukseen
- tasapaino opetusmenetelmissä: rauhoittavia perustunteja ja keksimistä
- byrokrania vaikeuttaa koulutuksiin yms. hakeutumista
- rakkaus musiikkiin – halu kouluttautua musiikissa
- opettajan arki hektistä – omat musiikkiharrastukset ovat jääneet haaveen tasolle
- kokeen korjaukset ja suunnittelu työpäivän aikana – vapaa-ajan kunnioitus
- hyvät toimintatavat hioutuneet, mutta vähemmän tilaa oppilaiden ideoille
- itsevarmuus arvioinnissa: silmä kehittynyt lukemaan oppilaita
- opettajan työ osana yhteiskuntaa
- paljon huomionkipeitä lapsia
- opettajan työtehtävät rajautuneet: opettaja ei voi hoitaa sosiaalitoimen tai erityisopettajan tehtäviä
- tunnustautuu kutsumusopettajaksi! MUTTA
- haave alanvaihdosta elää edelleen
- Suomi ei satsaa lapsiin eikä Veera usko suunnan muuttuvan (yhteiskuntakriittinen ulottuvuus)
- yrittää päästä liiasta tunnollisuudesta eroon
- kouluissa teetetään tiimityötä, josta ei saa korvausta
- lintsaa suunnittelusta ja tiimityöstä
- ei samaistu nuoriin opettajiin
- omia voimavaroja ei tarvitse ylittää
- kaipaa omaa muusikkoutta
- haaveena taito nähdä oppilaiden erityistarpeet ja vahvuudet ja soveltaa niitä työssä
- opettaja palapelin osa
- kaipuu musiikinopettajaksi

Liite 4.

2008 aineiston luokittelu



Liite 5.

Esimerkki alateeman muotoutumisesta

1) Kertojakohtaiset aihepiirit:

Lyyli

- minä ja musiikki
- luokanope vai musaope

Veera

- suhde musiikkiin
- luokanope ja musiikinope

2) Kertojakohtaisista aihepiireistä yhdistyy kaksi yhteistä teemaa:

Luokanope vai musaope

Minä ja musiikki

3) Yhteisistä teemoista ”Luokanope vai musaope” ja ”Minä ja musiikki” syntyy alateema ”luokanopettaja vai musiikinopettaja”. Tämä alateema näkyy lopullisessa tekstissä lukuna 9.1 ”Luokanopettaja, musiikinopettaja ja muusikko”.

