

**Erilaisin eväin, yhdessä opettaen
Musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja
yhteisopettajina yhtenäiskoulussa**

Maisterin tutkielma
Elokuu 2012

Kati Himanka
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Sibelius-Akatemia

SIBELIUS-AKATEMIA

Tiivistelmä

Tutkielma

Työn nimi Erilaisin eväin, yhdessä opettaen Musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja yhteisopettajina yhtenäiskoulussa	Sivumäärä 91+liitteet
Tekijä(t) Kati Himanka	Lukukausi Syksy 2012
Koulutusohjelma Musiikkikasvatus	
Osasto Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Tiivistelmä <p>Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuuden taustoja ja lähtökohtia yhtenäiskoulun alaluokilla toteutettavassa musiikinopetuksessa sekä selvittää musiikin aineenopettajan ja kolmen luokanopettajan ajatuksia ja kokemuksia yhteisopettajuudestaan. Tutkimukseni aihe on toistaiseksi vähän tutkittu, ja tarkoitukseni on ottaa osaa keskusteluun alakoulun musiikinopetuksen järjestämisestä ja yhtenäisen perusopetuksen suomista mahdollisuuksista musiikin oppiaineessa. Tutkimuksen tavoitteena on myös kehittää tutkimuksen kohteena olleen koulun opetusjärjestelyjä ja antaa koululle tietoa yhteisopettajuuden sujumisesta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena.</p> <p>Työni teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen musiikkikasvattajuuden määrittelyä sekä musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan erilaisia rooleja tutkimuskirjallisuudessa. Vertailen eri lähteissä esiintyviä ajatuksia siitä, kuinka alakoulun musiikinopetus tulisi järjestää. Lisäksi avaam opettajayhteistyön perustaa ja periaatteita yhtenäisen perusopetuksen ja laaja-alaisen opettajuuden pohjalta.</p> <p>Keräsin tutkimusaineiston eräässä yhtenäiskoulussa kahdella teemahaastattelulla ja yhdellä ryhmäkeskustelulla. Haastateltavina olivat tutkimuksen kohteena olleen koulun rehtori, musiikin aineenopettaja ja kolme luokanopettajaa. Analysoin aineistoa laadullisella menetelmällä sisälönanalyysin sekä laadullisen asennetutkimuksen keinoin.</p> <p>Tutkimusaineiston valossa haastateltavien kokemukset yhteisopettajuudesta musiikin oppiaineessa olivat myönteisiä, ja yhteisopettajuuden toivottiin jatkuvan myös tulevaisuudessa. Haastateltavat kommentoivat yhteisopettajuuttaan ryhmäkeskustelussa suhteessa rooleihinsa ja tehtäviinsä, vuorovaikutukseensa, oppimiseen ja järjestelyn perusteltuuteen sekä kehittämiseen. Yhteisopettajuuden kautta opettajat kokivat oppivansa toinen toisiltaan. Lisäksi yhteisopettajuuden kautta musiikkiluokassa oli saavutettu työrauha. Musiikin aineenopettajan tehtävänä oli pääosin musiikinopetus ja luokanopettajan tehtävänä luokanhallinta. Haastateltavat olivat tyytyväisiä järjestelyyn, mutta toivoivat muun muassa, että yhteisopettajuuden tavoitteita ja merkitystä kirkastettaisiin kouluyhteisössä.</p>	
Hakusanat Musiikkikasvatus, alakoulu, musiikin aineenopettaja, luokanopettaja, samanaikaisopetus, yhtenäinen perusopetus	
Muita tietoja	

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	KUKA OPETTAA MUSIIKKIA?.....	5
	2.1 Musiikkikasvattaja opettaa musiikkia ja kasvattaa lasta	5
	2.2 Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan roolit.....	8
	2.3 Musiikinopetus alaluokilla	11
3	YHTEISOPETTAJUUDEN PERUSTA.....	15
	3.1 Yhtenäinen perusopetus luo pohjan yhteistyölle	15
	3.2 Koulu oppivana organisaationa	18
	3.3 Yksin toimivasta opettajasta kohti laaja-alaisuutta ja yhteistyötä	20
	3.4 Opettajat ammatillisessa yhteistyössä.....	22
	3.4.1 Samanaikaisopetus	23
	3.4.2 Aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyö	27
	3.5 Opettajayhteistyön haasteet ja edut	29
	3.5.1 Yhteistyön kompastuskivet	30
	3.5.2 Onnistuneen yhteistyön avaimet.....	33
4	TUTKIMUSASETELMA.....	35
	4.1 Tutkimustehtävä	35
	4.2 Laadullinen tapaustutkimus	35
	4.3 Tutkimusmenetelmät	37
	4.4 Aineiston keruu	39
	4.5 Aineiston analyysi.....	43
	4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka.....	45
5	TUTKIMUSTULOKSET	
	ELI MUSIIKIN AINEENOPETTAJA JA LUOKANOPETTAJAT	
	YHTEISOPETTAJUUDESTAAN KESKUSTELEMASSA	49
	5.1 Miksi yhteisopettajuus?	49
	5.2 Yhteisopettajuusjärjestelyn lähtökohdat	52
	5.3 Musiikkia ja kasvatusta – musiikkikasvatusta	55
	5.3.1 Luokanopettaja ja musiikkikasvattajuus.....	55
	5.3.2 Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan vahvuudet ja heikkoudet yhteisopettajuudessa.....	58
	5.3.3 Taitavaa musiikinopetusta ja rautalankaa.....	60

5.4 Spontaania ja avointa vuorovaikutusta.....	64
5.4.1 Suunnittelematta vai suunnitellen?	65
5.4.2 "Sehän siinä on ollutkin vaikeaa, kun se on ollut niin helppoa" .	67
5.5 Yhteisopettajuus ja oppiminen.....	69
5.5.1 Todellista työssäoppimista.....	70
5.5.2 Työrauha mahdollistaa oppilaiden oppimisen.....	71
5.5.3 Vaikutukset koulu yhteisöön kokonaisuutena	72
5.6 Katse tulevaan.....	74
5.6.1 Yhteisopettajuus ja musiikin oppiaine.....	74
5.6.2 Jatkotoiveita ja kehittämisideoita	76
6 POHDINTA.....	79
6.1 Tutkimuksen tulosten ja luotettavuuden tarkastelu.....	79
6.2 Yhteistyömahdollisuuksia tulisi tutkia tarkemmin.....	83
6.3 Musiikki kuuluu kaikille	84
LÄHTEET	87
LIITTEET.....	92

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimusprosessini kulku	48
Taulukko 2. Tutkimuksen kohteena olevan koulun opettajayhteistyöjärjestelyt musiikin oppiaineessa lukuvuonna 2011–2012.	54

1 Johdanto

Olen opettajaidentiteetiltäni jossakin musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan välimaastossa. Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan opintoja saamaan aikaan suorittaneena olen nähnyt molempien koulutuksien hyviä ja huonoja puolia ja pohtinut paljon opettajuuttani suhteessa koulutusohjelmiin. Sen takia minulle oli alusta asti selvää, että haluaisin yhdistää pro gradu -tutkimuksessani musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan työtä ja tutkia alakoulun musiikinopetusta. Alakoulun musiikinopetuksesta on ollut aika ajoin kiinnostakin keskustelua. Keskustelua ei käydä ainoastaan kouluissa ja lehtien mielipidepalstoilla, vaan myös tutkijat ovat ottaneet kantaa kysymykseen. Viime aikoina tunteita on herättänyt esimerkiksi Anttilan (2011, 6) kuvaus ”näennäistä taidepedagogiikkaa toteuttavasta luokanopettajasta”, joka ei ole saanut riittäviä valmiuksia musiikinopetukseen. Yksi tärkeä kysymys onkin, tulisiko luokanopettajan vai musiikin aineenopettajan opettaa alakoulussa musiikkia.

Omissa opinnoissani olen nähnyt omakohtaisesti alakoulun musiikkikasvatuksen problematiikkaa. Esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatuksen opiskelijat harjoittelevat usein niin tiiviisti musiikillisia taitoja, että kasvattajuuden harjoittelu saattaa jäädä vain rajallisten opetusharjoitteluiden varaan. Harjoittelut ovat painottuneet selvästi yläkouluun ja lukioon, eikä pedagogisissa opinnoissa ole perehdytty alakoulun musiikinopetukseen. Helsingin yliopistossa taas luokanopettajaopiskelijoiden opintoihin kuuluva musiikin didaktiikan peruskurssi on vain kolmen opintopisteen laajuinen. Tämän lisäksi opiskelijat voivat halutessaan valita neljän opintopisteen laajuisen valinnaisen osan tai lyhyen sivuaineen. Pakollisella peruskurssilla musiikinopetukseen ei ehditä syventyä kunnolla. Luokanopettajaopiskelijatoverini kommentti kurssin jälkeen oli unohdumaton: ”En kyllä tule opettamaan ikinä musiikkia tämän jälkeen.” Opintojeni aikana olen pohtinut yhä enemmän sitä, kuinka alakoulun musiikinopetus tulisi järjestää. Mitä opettajien koulutuksen ja työn järjestämisen suhteen tulisi tehdä, jotta musiikinopetus olisi alakoulussa tasokasta ja tarkoituksenmukaista?

Kun pohdin pro gradu -tutkimukseni aihetta syksyllä 2011, aloitin työn koulunkäyntiavustajana eräässä yhtenäiskoulussa. Vuosituhannen vaihteessa peruskoulumme siirtyi vanhasta ala- ja yläasteen jaosta yhtenäiseen perusopetukseen, jossa tavoitteena on, että koulutie ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen muodostaa ehyen ja yhtenäisen kokonaisuuden. Yhtenäisessä perusopetuksessa musiikin aineenopettajat voivat olla yhä useammin myös alakoulun musiikkikasvattajia. Näin olikin kyseisessä koulussa, jossa yhtenäinen perusopetus oli koulun arkipäivää. Olin kiinnostunut koulun musiikinopetuksen järjestelyistä alaluokilla ja toivoin löytäväni uudesta työyhteisöstäni sopivan tutkimusaiheen. Mielenkiintoinen aihe löytyi, kun kuulin, että kyseisessä koulussa musiikin aineenopettaja opettaa usean luokanopettajan kanssa alakoulun musiikkia yhdessä. Innostuin järjestelystä heti, sillä en ollut kuullut vastaavasta koskaan aikaisemmin.

Vaikka tutkimukseni aihe liittyy siihen, kuka alakoulussa opettaa musiikkia, oli mielestäni mielenkiintoisempaa kääntää katse kysymyksestä ”Kuka?” kysymykseen ”Kuinka?”. Niinpä valitsin tutkimukseni aiheeksi musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuuden, josta en ole löytänyt muuta tutkimusta. Lähdekirjallisuutta lukiessani havaitsin, että opettajien väliseen yhteistyöhön viitataan paljon, mutta etenkin musiikin oppiaineen osalta käytännön esimerkkejä ja sovelluksia ei ole juuri tutkittu. Toivomus opettajayhteistyön tutkimisesta esiintyy kuitenkin lähdekirjallisuudessa. Sindberg (2011) tutki musiikinopettajien eristäytymistä ja yksinäisyyden tunnetta työyhteisössä. Hän kysyy tutkimuksessaan, miksi musiikinopettajien eristäytyneisyydestä tai yhteistyöstä on niin vähän tutkimusta. Hänen mukaansa jatkossa kannattaisi tutkia, minkälaisia hyviä opettajien välisiä yhteistyömalleja voisi olla. (Sindberg 2011, 19–20.) Willman (2001, 40) taas kirjoittaa, että olisi yleensäkin tärkeää kuulla opettajien kuvauksia yhteistyökokemuksista. Tutkimukseni aihe on vielä vähän tutkittu, ja siksi pidin tärkeänä nostaa aiheen esille.

Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen lähdekirjallisuutta suhteessa tutkimaani aiheeseen. Tutkimuksen toisessa luvussa käyn läpi musiikkikasvattajuuden määritelmiä ja kriteerejä, musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan rooleja sekä alakoulun musiikinopetuksen järjestelyjä. Kolmannessa

luvussa tarkastelen yhtenäistä perusopetusta, nykyistä oppimiskäsitystä ja oppivan organisaation teoriaa suhteessa opettajien ammatillisen yhteistyön muotoihin.

Tutkimuksessani selvitän musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuusjärjestelyn taustoja ja lähtökohtia eräässä yhtenäiskoulussa. Lisäksi tutkin opettajien ajatuksia ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Koska järjestely näyttää olevan musiikinopetuksen kentällä harvinainen, pidän tärkeänä, että voin avata siihen liittyviä taustoja ja käytänteitä ennen opettajien ajatusten käsittelemistä. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Selvitän järjestelyn taustoja ja lähtökohtia kahden teemahaastattelun avulla ja opettajien ajatuksia yhteistyöstä lauseväittämiä pohjalta tehdyn ryhmähaastattelun avulla myös teemahaastatteluja aineistona käyttäen. Käsittelem tutkimuksen toteutusta ja tuloksia luvuissa 4–5.

Tutkimusprosessin aikana olen pohtinut, voisiko alakoulun musiikinopetusta kehittää tulevaisuudessa pedagogisesti siten, että mustavalkoisesta jaosta ”ainekeskeiseen musiikin aineenopettajaan” ja ”lapsikeskeiseen luokanopettajaan” luovuttaisiin. Vaikka yhtenäiseen perusopetukseen on siirrytty yli kymmenen vuotta sitten, on pedagoginen siirtymävaihe ollut paljon hitaampi (OAJ 2006). Musiikinopettaja- ja luokanopettajakoulutuksilla on varmasti suuri rooli yhtenäisen perusopetuksen musiikinopetuksen kehittämisessä. Voisiko myös musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyön kautta syntyä uutta pedagogista tietoa ja taitoa, joka edistäisi musiikinopetuksen sekä opettajien ammatillista kehittymistä? Yhdeksi teemaksi tutkimuksen tekemisen aikana nousikin oppiminen, joka kytkeytyi mielenkiintoisella tavalla yhteisopettajuuden teemaan.

Teoreettisessa viitekehyksessä esittelen oppivan organisaation teoriaa, jonka ajatuksena on, että kouluyhteisössä oppivat niin oppilaat, opettajat kuin koko kouluyhteisö yhdessä. Ajatus kolmitahoisesta oppimisesta on ollut läsnä tutkimuksessani alusta loppuun. Oppiminen oli kantavana teemana jo tutkimuksen aihetta valitessa. Halusin ensisijaisesti valita aiheen, josta oppisin itse ja josta olisi minulle hyötyä tulevassa työelämässäni. Toisaalta halusin tuoda esimerkin musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä osaksi keskustelua

alakoulun musiikinopetuksesta ja tehdä näkyväksi yhtenäisen perusopetuksen suomia mahdollisuuksia musiikin oppiaineessa. Kolmanneksi toivoin, että aiheeni voisi olla hyödyksi myös koulu yhteisölle, jossa tutkimukseni tein. Aihe nousi koulu yhteisön sisältä, ja koulussa oli tarvetta istua alas keskustelemaan, minkälaisia kokemukset yhteistyöstä olivat olleet.

2 Kuka opettaa musiikkia?

Ei tarvitse olla kirurgi opettaakseen anatomiaa, astronautti opettaakseen tähtitiedettä tai Van Gogh opettaakseen maalausta. Opettaakseen mitä tahansa näistä ansiokkaasti opettajan tulee kuitenkin syventyä aiheeseensa ja kokea siitä syvää nautintoa, joka johtaa etsimään ja löytämään uudelleen. (Tait & Haack 1984, 71.)

Peruskoulun alaluokkien musiikinopetuksesta vastaavat Suomessa yleensä luokanopettajat (Vesioja 2006, 58). Tutkimukseni kohteena olevassa koulussa musiikin aineenopettaja ja luokanopettajat opettavat musiikkia yhdessä, ja siten on pyritty turvaamaan mahdollisimman laadukas musiikinopetus. Tutkimukseni aiheen kannalta on tärkeää selvittää, minkälaisia perusteluja musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuudelle on. Tässä luvussa tarkastelenkin musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan rooleja ja musiikkikasvattajuuden määritelmää lähdekirjallisuuden valossa. Pohdin myös perusteluja musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyölle musiikkikasvatuksen näkökulmasta ja vertailen erilaisia lähdekirjallisuudessa esiintyviä ajatuksia siitä, kuinka alaluokkien musiikinopetus kannattaisi järjestää. Seuraavassa luvussa syvennyn kasvatustieteen alan kirjallisuuteen ja tutkimukseen opettajien välisestä yhteistyöstä ja pureudun tarkemmin yhteisopettajuuden perustaan, lähtökohtiin sekä määritelmiin.

2.1 Musiikkikasvattaja opettaa musiikkia ja kasvattaa lasta

Pohtiessa alakoulun musiikinopetuksen järjestämistä on tärkeää selvittää, minkälainen on ammattitaitoinen alaluokkien musiikkikasvattaja. Yrjönsuuri (1990, 173–175) jakaa opettajien ammattitaidon seitsemään osaan: aineenhallintaan, kasvatustietoon eli tietoon oppijan ja oppimisen luonteesta, koulutyön tuntemukseen eli koulun sosiaalis-organisatorisen puolen tuntemiseen, opetettavan aineen didaktiseen taitoon, evaluointi- eli arviointitaitoon, opetusmenetelmien hallintaan sekä vuorovaikutustilanteiden hallintaan. Kolme ensimmäistä osaa liittyvät läheisesti koulun kasvatustehtävän toteuttamiseen ja kolme jälkimmäistä

toiminnan suunnittelemiseen. Vuorovaikutustilanteiden hallinta taas on tarpeen toiminnan toteuttamisessa eli opetustilanteessa. (Mt.)

Musiikinopetuksesta puhuttaessa ammattitaito jaetaan kuitenkin usein kahteen osa-alueeseen: aineenhallintaan tai muusikkouteen sekä kasvattajuuteen. Aineenhallinnalla tarkoitetaan Laitisen (1989, 48–49) mukaan musiikinopettajan valmiutta soveltaa tietoja ja taitoja käytännön opetukseen. Musiikinopetuksessa tarvittavia taitoja ovat muun muassa musisoinnin ja esitysten johtaminen tyylinmukaisella tavalla, säveltäminen ja sovittaminen eri tasoisia oppilaita ajatellen, vapaasäestyksen taito esimerkiksi pianolla tai kitaralla, säestyksen transponoimisen ja improvisoinnin hallitseminen, malliksi kelpaava laulutaito ja useiden erilaisten soitinten perusteiden hallinta. (Mt.) Kasvatus sen sijaan ei ole ainoastaan tietoa tai taitoa, vaan Elliottin (1995, 252) mukaan opettajan joustavaa tilannekohtaista tuntemusta, joka mahdollistaa sen, että hän voi toimia suhteessa oppilaiden ja yhteisön tarpeisiin, oppiaineen sisältöihin ja ammatillisiin standardeihin. Elliottin mukaan kasvattajuuteen kuuluu sekä reflektiivisyys että käytäntö, ja tärkeää kasvatuksessa on käytännön toiminta ja ajattelu opetustilanteissa.

Elliottin (1995, 252–253) mukaan musiikillinen aineenhallinta on edellytys tasokkaalle musiikkikasvatukselle. Hänen mukaansa opettajan musiikillinen aineenhallinta vaikuttaa välittömästi siihen, kuinka hän voi edistää oppilaiden musiikin oppimista ja musiikillista luovuutta. Laitisen (1989, 48) mukaan musiikin oppiaineessa aineenhallinnan merkitys saattaa olla jopa suurempi verrattuna joihinkin ”lukuaineisiin”. Elliott (1995, 252–253) varoittaa, että jos musiikkia opettavat opettajat ilman aineenhallintaa, saattaa musiikinopetus kaventua vain oppilaita viihdyttäväksi puuhasteluksi. Hän peräänkuuluttaakin ”musikaalista musiikinopetusta” (mt.).

Youngin (1998, 105–106) mukaan taas lapsilähtöisen kasvattajuus on musiikkikasvattajalle vielä tärkeämpää kuin muusikkous ja aineenhallinnallinen asiantuntijuus. Musiikinopettajan tulisi olla herkkä, tukea oppilaita ja haastaa heitä innolla, ilolla ja mielikuvituksella. Tärkeintä asiantuntemusta musiikinopetuksessa on Youngin mukaan tieto siitä, *kuinka* lapsi oppii musiikkia ja minkälaista musiikinopetus on luonteeltaan. Young kuvailee musiikinopettajan tehtävää kolmella

eri tasolla. Hänen mukaansa musiikinopettaja on heijastaja (*reflector*), joka näyttää oppilaille mallia, kuinka heittäytyä musiikkiin laulaen, kuunnellen, liikku- en, soittaen, leikkien ja iloiten. Lisäksi hän on ohjaaja (*instructor*), joka antaa tie- toa, neuvoja, näyttää ja demonstroi asioita. Musiikinopettaja myös johtaa (*ma- nager*) halliten aikaa, tiloja, musiikinopetuksessa käytettäviä välineitä ja ihmisiä. (Mts., 105–106, 134.) Youngin kuvaus musiikkikasvattajasta käy yhteen myös Taitin ja Haackin (1984, 71) kiteyttävän ajatuksen kanssa, joka aloitti tämän lu- vun. Heidän mukaansa tärkeintä ei ole se, että opettaja on aineenhallinnan huippu. Musiikkikasvatus on jotain kokonaisvaltaisempaa ja syvempää. Youngia (1998) sekä Taitia ja Haackia (1984) mukaillen aineenhallinnan tasoa tärkeäm- pään olisi se, että opettaja on innostunut ja hänellä on omakohtainen suhde ope- tettavaan aineeseen. On kuitenkin vaikeaa kuvitella, että opettaja, joka kokee paljon riittämättömyyttä aineenhallinnassa, voisi heittäytyä musiikinopetukseen Youngin tai Taitin ja Haackin kuvailemalla tavalla.

Näyttääkin siltä, että aineenhallinta ja kasvattajuus ovat yhtä lailla tärkeitä mu- siikinopetuksessa. Nikkasen (2009, 63) mukaan alakoulun musiikinopettajan tu- lisi olla sekä musiikillisesti että kasvatuksellisesti taitava. Elliottin (1995, 262) mukaan muusikkous ja kasvattajuus ovat riippuvaisia toisistaan. Hänen mu- kaansa musiikinopettajalla täytyy olla musiikillisia kokemuksia ja kosketuspintaa muusikkouteen sekä lisäksi kasvattajuuteen liittyvää tietoa ja taitoa, joka pitää sisällään niin musiikkikasvatuksen filosofian, kasvatopsykologian, opetussuunnitelman kuin lapsen kehityksen tuntemista. Molemmissa, muusikkoudessa ja kasvattajuudessa, voi Elliottin (mts., 70–72, 262) mukaan kehittyä noviisista ekspertiksi. Tait ja Haack (1984, 69–74) sen sijaan painottavat, että musiikinopetuksessa on tärkeää tuntea sekä oppilaat että musiikki. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaat ihmisinä, sitä paremmin hän voi työskennellä heidän kanssaan musiikillisesti. Kun musiikinopettaja tuntee oppilaansa hyvin, hän alkaa myös oppia, mihin kaikkeen he pystyvät musiikin tunneilla. Toisaalta, mitä enemmän opettaja tuntee ainettaan, sitä neuvokkaampi hän on aineenopettajana. Taitin ja Haackin mukaan tarvitaankin musiikinopettajia, jotka ovat hyvin juurtuneita opetettavan aineen monille eri osa-alueille. (Mt.) Laitinen (1989, 56) taas kirjoittaa, että aineenhallinnalliset ja kasvatukselliset taidot ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa: molempia tarvitaan

onnistuneen opetuksen aikaansaamiseksi. Hän myös muistuttaa, että hyvän aineenhallinnan jälkeen saattavat opetuksen taidot vaikuttaa ratkaisevammin oppilaan oppimiseen. Toisin sanoen pelkkä aineenhallinnan kehittäminen ei auta loputtomiin, vaan kasvattajuus on todella tärkeää oppilaiden musiikin oppimisen kannalta.

Vesioja (2006, 74) kuvailee musiikkikasvattajan ammattitaidon problematiikkaa osuvasti: musiikinopettajan tulisi olla asiantuntija sekä muusikkona että kasvattajana. Musiikkikasvattajuuden tarkastelu herättää kysymyksen siitä, kuka sitten on pätevä opettamaan musiikkia. Byon (1999, 118) tutkimuksessa mielenkiintoista oli se, että sekä musiikin aineenopettajat että luokanopettajat kokivat riittämättömyyttä musiikinopettajina. Musiikin aineenopettajat kokivat, etteivät pysty opettamaan musiikin opetussuunnitelmaa koulutuksensa edellyttämällä tavalla. Luokanopettajatkään eivät pitäneet itseään pätevinä opettamaan musiikkia, mutta kokivat pystyvänsä opettamaan musiikkia paremmin kuin heidän koulutuksensa edellyttäisi. Byo esittää, että tutkimuksen tulos voisi johtua musiikinopetukseen kohdistuneista kasvaneista odotuksista ja vastuusta. Myös Vesioja (2006, 88) kirjoittaa, että musiikkia opettavalle opettajalle asetetaan poikkeuksetta korkeat odotukset.

2.2 Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan roolit

Vaikka esimerkiksi Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007, 101) toivoisivat, että "aineorientoituneen aineenopettajan" ja "kasvatusorientoituneen luokanopettajan" myyttejä murrettaisiin, musiikinopetuksen osalta aineenopettajan ja luokanopettajan erilaiset roolit näyttävät vahvistuvan lähdekirjallisuudessa (esim. Vesioja 2006). Musiikin aineenopettaja esittäytyy yleensä aineenhallinnan asiantuntijana kun taas luokanopettaja kasvatuksen asiantuntijana.

Erilaisten roolien muotoutuminen alkaa jo opettajakoulutuksessa. Luokanopettajan koulutus muovaa hänestä kasvatuksen asiantuntijan (Vesioja 2006, 74). Musiikin kurssien vähyyden takia luokanopettajat eivät useinkaan koe itseään päteviksi opettamaan musiikkia, vaan pitävät musiikkia yhtenä vaikeimmista ai-

neista opettaa (Hoffer & Hoffer 1982, 18; Vesioja 2008, 209). Musiikin aineenopettajien koulutuksessa taas suuri osa opinnoista on musiikin opiskelua, joten musiikin aineenopettajan aineenhallinnalliset tiedot ja taidot ovat luonnollisesti luokanopettajan koulutuksen saaneisiin verrattuna paremmat (Hoffer & Hoffer 1982, 16). Musiikin aineenopettajalla ei ole kuitenkaan luokanopettajan tavoin koulutusta toimia oppilaan kokonaisvaltaisena kasvattajana (Vesioja 2008, 208).

Koulutuksen resurssien rajallisuus asettaa haasteita kouluttaa sekä kasvatuksellisesti että aineenhallinnallisesti päteviä musiikinopettajia. Musiikin aineenopettajien koulutuksessa on haasteena yhdistää monipuolinen muusikkous ja asiantunteva opettajuus (Tikkanen & Väkevä 2009, 192–193). Luokanopettajakoulutuksessa haasteena on, että nykyisessä koulutusohjelmassa kaikilla opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta edetä musiikillisissa taidoissa niin, että musiikin opettamisesta selviäisi työelämässä (Ahonen 2009, 221). Ahonen arvioi, että musiikinopettajan hyvän aineenhallinnan tason saavuttamiseksi tarvittaisiin vähintään 3000 tuntia harjoittelua, mutta luokanopettajien koulutuksessa harjoittelua tarjotaan enimmillään 100 tuntia. Anttilan (2010, 248) tutkimuksen mukaan sekä luokanopettajat että musiikin aineenopettajat kokevatkin musiikin opettamisessa epävarmuutta. Luokanopettajaopiskelijat kokivat tutkimuksen mukaan epämusikaalisuutta, ja jopa 41 prosenttia oli päättänyt jo opiskeluaikana olla opettamatta musiikkia tulevassa työssään. Musiikin aineenopettajat taas tunsivat epävarmuutta opetustaitojen suhteen, ja vain 67 prosenttia opiskelijoista piti itseään kykenevinä opettamaan musiikkia koulussa. (Mt.)

Aineenhallinnalliset tiedot ja taidot puhuvat selvästi musiikin aineenopettajan puolesta. Byon (1999, 120) tutkimuksen mukaan useat luokanopettajat eivät ajan, resurssien, koulutuksen, kykyjen, vastuun ja kiinnostuksen puitteissa kokeneet itseään päteviksi opettamaan musiikkia. Hofferin ja Hofferin (1982, 18) mukaan luokanopettajilla on ajanpuutteen takia vaarana asettaa muiden aineiden opetuksen suunnittelu ja valmistelu musiikin oppiaineen edelle, jolloin valmius opettaa musiikkia voi olla entistä pienempi. Hoffer ja Hoffer (mts., 199) esittävätkin, että luokanopettajalla tulee olla keskimääräistä paremmat edellytykset ja sitoutuminen musiikinopetukseen, jotta opetus on opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista.

Toisaalta tutkimuskirjallisuudessa esiintyy paljon perusteluja sen puolesta, miksi juuri luokanopettajan tulisi toimia alakoulussa musiikkikasvattajana. Luokanopettaja opettaa samoja oppilaita useissa oppiaineissa ja oppii tuntemaan oppilaansa todella hyvin. Oppilaantuntemus on tarpeen myös musiikinopetuksessa. Gloverin ja Wardin (1998, 8) mukaan luokanopettajalla on mahdollisuus tuntea oppilaansa niin läheisesti, että luokanopettajan opettaessa myös yksilöllinen ja lapsilähtöinen musiikinopetus mahdollistuu. Ward (1998, 24) kirjoittaa, että luokanopettajalla on syvempää tietoa oppilaiden yksilöllisistä tasoista ja ominaisuuksista kuin musiikin aineenopettajalla, ja sen tähden hänellä on mahdollisuus seurata lapsen oppimista musiikin aineenopettajaa herkemmin. Musiikin aineenopettajalla taas on usein satoja oppilaita, ja oppilasryhmä vaihtuu joka tunti. Jokaisen oppilaan läheinen tunteminen on vaikeaa ellei mahdotonta. Kyse ei ole siitä, etteivätkö musiikinopettajatkin haluaisi kasvattaa oppilasta kokonaisvaltaisesti. Käytännön syyt tekevät sen vain mahdottomaksi. (Hoffer & Hoffer 1982, 16.)

Luokanopettajien toisena vahvuutena on se, että he voivat integroida musiikkia helposti muihin oppiaineisiin. Musiikin integrointimahdollisuuksia alaluokkien musiikinopetuksessa painotetaan lähdekirjallisuudessa paljon. Musiikinopetuksen tulisi olla alakoulussa kokonaisvaltaista, eikä musiikin tulisi rajoittua vain musiikin tunneille ja musiikkiluokkaan (Nikkanen 2009, 59). Myös Glover ja Ward (1998, 9) kuvailevat musiikkia hyvin kokonaisvaltaiseksi oppiaineeksi, jota on helppo integroida kaikkiin muihin oppiaineisiin. Musiikin aineenopettaja ei voi useinkaan päättää, milloin ja kuinka kauan opettaa mitään ryhmää, vaan jokainen ryhmä tulee tunneilleen määrättyinä ja rajattuna aikana viikossa. Näin ollen opetuksen joustavuus ja integrointi muihin aineisiin on hyvin vaikeaa. (Hoffer & Hoffer 1982, 16.) Kun musiikin aineenopettajien etuna Byon (1999, 117) tutkimuksessa oli selvästi parempi varmuus opettaa kaikkia opetussuunnitelman sisältöjä musiikissa, luokanopettajat tunsivat olevan parhaimmillaan juuri musiikin integroimisessa muihin oppiaineisiin ja sisältöihin kuten kulttuuriin ja historiaan. Myös Saundersin ja Bakerin (1991, 259) mukaan luokanopettajat kokevat osavansa parhaiten musiikin yhdistämisen muihin oppiaineisiin, ja he käyttävät musiikkia myös virkistymiseen muiden oppiaineiden välillä.

Yllä kuvattu muusikkous ja kasvattajuus sekä musiikin aineenopettajuus ja luokanopettajuus tunnutaan laittavan usein vastakkain. Vaikka musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan roolit näyttävät painottuvan eri tavoin, ei ole tarvetta laittaa musiikin aineenopettajaa ja luokanopettajaa keskinäiseen kilpailuasetelmaan. Hoffer ja Hoffer (1982, 21–22) kuvaavat kirjassaan musiikin aineenopettajaa ja luokanopettajaa kuin suunnittelijaksi ja käsityöläiseksi tai lääkäriksi ja sairaanhoitajaksi. Heidän mukaansa musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan roolit eivät kilpaile keskenään vaan täydentävät toisiaan.

2.3 Musiikinopetus alaluokilla

Musiikinopetusta järjestettäessä on huomioitava, että suurin osa peruskoulun musiikkikasvatuksesta annetaan alaluokilla. Nikkanen (2009, 63) muistuttaakin, että oppilaiden tulisi ehtiä omaksua hyvät musiikilliset perustiedot, -taidot ja asenteet juuri alaluokkien aikana. Yllä käsitellyn lähdekirjallisuuden pohjalta näyttää, että tällä hetkellä musiikin aineenopettajien ja luokanopettajien koulutukset ja käytännön olosuhteet johtavat alakoulun musiikinopetuksessa tilanteeseen, jossa kumpikaan opettajaryhmä ei yksin pysty vastaamaan musiikinopetuksesta parhaalla mahdollisella tavalla. Kaikilla luokanopettajilla ei ole tarvittavaa aineenhallinnallista tietoa ja taitoa, mutta musiikin aineenopettajat eivät toisaalta voi olla lasten kokonaisvaltaisia kasvattajia. Monet tutkijat ovatkin sitä mieltä, että alakoulun musiikinopetuksessa tarvitaan sekä musiikin aineenopettajan että luokanopettajan panosta. Eri kirjoittajat esittävät kuitenkin erilaisia ehdotuksia siitä, kenellä tulisi olla opetuksesta päävastuu.

Hofferin ja Hofferin (1982, 20–21) mukaan yksin opettava luokanopettaja tai musiikin aineenopettaja on heikommalla kuin yhdessä toimivat opettajat. Musiikinopettajalla on tarvittavat aineenhallinnalliset tiedot ja taidot, kun taas luokanopettajalla lukujärjestys on joustavampi ja hän tuntee oppilaat syvällisemmin. Hoffer ja Hoffer ehdottavatkin luokanopettajan ja musiikinopettajan yhteistyötä. Päävastuu opetuksesta voisi heidän mielestään olla joko musiikin aineenopettajalla tai luokanopettajalla, jolloin toinen opettaja tukisi toisen opetusta. Heidän

mukaansa yhteistyön muotojen skaala voi olla moninainen, eikä ole mitään tiettyä parasta tapaa opetuksen järjestämiseen. (Mt.) Myös Vesioja (2008, 208) toteaa, että musiikinopetuksen järjestelyjen olisi hyvä olla joustavat ja sekä musiikin aineenopettajan että luokanopettajan koulutuksia tulisi hyödyntää aina tarkoituksenmukaisesti. Mahdollisuuksia erilaisiin järjestelyihin on siis monia.

Ward (1998) esittää artikkelissaan kouluihin musiikinopetuksen koordinaattoria, joka tukisi luokanopettajia musiikinopetuksessa. Vesiojan (2008, 208) mukaan musiikin aineenopettaja voisi opettaa musiikkia 5. ja 6. luokille, kun taas alkuopetuksessa luokanopettajan osuus olisi erityisen tärkeä. Vesioja kuitenkin kannattaa joustavia opetusjärjestelyjä, jolloin musiikin opetuksesta voisi yhtä lailla vastata aineenopettaja alaluokilla, pätevä luokanopettaja yläluokilla tai musiikin aineenopettajat ja luokanopettajat yhteistyössä toisiaan tukien. Whitakerin (1998, 19) mukaan musiikinopetus onnistuu, kun musiikin aineenopettajat auttavat luokanopettajia. Tuen tulisi hänen mukaansa aina olla pitkäaikaista ja sen tulisi olla suunniteltu juuri tietyn ryhmän tarpeisiin. Byon (1999, 120) mukaan tutkimustulokset osoittavat, että musiikin aineenopettajien tulisi vastata alakoulun musiikinopetuksesta yhdessä luokanopettajien kanssa. Jos musiikkia opettaa alaluokilla musiikin aineenopettaja, Hoffer ja Hoffer (1982, 19–20) ehdottavat, että luokanopettaja voisi tukea ja jatkaa musiikin tunneilla aloitettuja teemoja: kerrata esimerkiksi tunnilla laulettua laulua tai kuunnella loppuun teos, jonka kuuntelua aloitettiin. Vaikka musiikkia opettaisikin musiikin aineenopettaja, on luokanopettajan osuus silloinkin tärkeä. Luokanopettajan asenne musiikkia ja musiikinopetusta kohtaan vaikuttaa selvästi oppilaiden oppimiseen ja asenteisiin. (Mt.)

Nikkasen (2009, 63) mukaan ei voi sanoa, että kummankaan opettajan valitseminen musiikinopettajaksi olisi automaattisesti hyvä tai huono ratkaisu. Parasta olisi, että musiikkia opettava luokanopettaja olisi musiikillisesti innostunut ja taitava tai musiikin aineenopettaja vuorostaan aidosti osa kouluyhteisöä ja päivittäin tekemisissä oppilaiden ja toisten opettajien kanssa. Huono vaihtoehto olisi joko luokanopettaja, jonka musiikilliset taidot eivät riitä huomioimaan oppilaiden kasvun haasteita musiikissa tai toisaalta musiikin aineenopettaja, joka on musiikillisesti taitava, mutta ei tunne alakoulun opetuksen erityispiirteitä. (Mt.) Aho-

nen (2009, 222) kannattaa musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan kaksoispätevyyksiä. Mahdollisuus kaksoispätevyyden tekemiseen on avoinna sekä luokanopettajille että musiikin aineenopettajille. Kaksoispätevyydellä toimiva opettaja antaisi Ahosen mukaan oppilaille mallia siitä, että musiikki kuuluu kaikille. Opetuksessa yhdistyisivät sekä hyvä aineenhallinta että mahdollisuus integroida musiikkia muihin oppiaineisiin. (Mt.)

Alakoulun musiikin opetuksen järjestämisessä tulisi ottaa huomioon opettajien pätevyyden lisäksi myös se, mitä järjestely viestii musiikista oppilaille. Glover ja Ward (1998, 2–3) painottavat, että musiikin tulisi kuulua oppilaiden jokapäiväiseen arkielämään. Heidän mukaansa musiikinopetuksessa on tuotu liikaa esiin, että musiikki kuuluisi vain muusikoille ja musiikillisesti erityisen lahjakkaille. Tällainen ajatus voi vahvistua, mikäli musiikki kuuluu ainoastaan musiikin aineenopettajan opettamalle yhdelle tai kahdelle musiikintunnille viikossa. Jos koko opettajakunta ottaa osaa musiikkiin ja musiikinopetukseen, viestii se oppilaille, että musiikki kuuluu kaikille taidoista ja taustasta huolimatta. Jos luokanopettajat eivät ota osaa koulun musiikinopetukseen lainkaan, on viesti enemmänkin, että musisointi ja musiikinopetus kuuluvat vain erityisille musiikin alan asiantuntijoille. (Mts., 8.) Ward (1998, 25) kirjoittaa, että kun luokanopettajat ovat pitäneet itseään kyvyttöminä opettamaan musiikkia, ovat he samalla pitäneet myös oppilaita joko musiikillisesti lahjakkaina tai lahjattomina. Musiikinopetuksessa voikin olla vaarana, että oppiainetta pidetään vain harvoille ja valituille tärkeänä ja vakavasti otettavana aineena. Erilaisilla opetusjärjestelyillä sekä luokan- ja musiikin aineenopettajien yhteistyöllä voidaan kuitenkin vaikuttaa siihen, ettei näin ajateltaisi.

Tarkastellessani lähdekirjallisuutta huomasin, että tutkimuksissa esiintyy useaan otteeseen luokanopettajien toive saada tukea musiikinopetukseen musiikin aineenopettajilta. Esimerkiksi Russell-Bowien (1993) alakoulun musiikinopetusta kartoittavassa tutkimuksessa luokanopettajat kaipasivat musiikin aineenopettajan apua. Mielenkiintoista on se, että musiikin aineenopettajat eivät ole samalla tavoin esittäneet toivetta yhteistyöhön luokanopettajien kanssa. Esimerkiksi Byon (1999, 119) tutkimuksessa musiikin aineenopettajat pitivät päinvastoin ajatusta yhteistyöstä luokanopettajien kanssa vaikeana. Mielestäni lähdekirjalli-

suudessa korostuu, että useimmiten alakoulun musiikinopetuksesta puhuttaessa keskitytään luokanopettajan näkökulmaan ja kokemuksiin. Musiikin aineenopettajien kokemukset näyttävät jääneen tutkimuksessa taka-alalle, eikä aina huomioida sitä, että myös musiikin aineenopettaja saattaisi tarvita luokanopettajan apua. Tutkimukseni tulososassa pohdin kuitenkin yhteistyön kokemuksia sekä luokanopettajan että musiikin aineenopettajan näkökulmasta. Ennen sitä syvennyn vielä tarkastelemaan opettajayhteistyöhön vaikuttavia tekijöitä.

3 Yhteisopettajuuden perusta

Yksi suurimmista peruskoulun kehittämisen haasteista onkin opettajien valmius ja halu toimia ja oppia yhdessä muiden kanssa (Huusko, Pietarinen, Pyhälto & Soini 2007, 98-99).

Tutkimukseni kohteena olevassa koulussa on käytössä paljon erilaisia joustavia opetusmenetelmiä, joista tässä tutkimuksessa lähestyn musiikin aineenopettajan ja luokanopettajien yhteisopettajuutta alaluokkien musiikinopetuksessa. Aiemmassa luvussa keskityin tarkastelemaan musiikkikasvattajuutta ja musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan rooleja sekä perusteluja musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyölle. Tässä luvussa tarkastelen opettajayhteistyön taustoja tutkimukseni kontekstissa. Lisäksi vertailen opettajien yhteistyöhön liittyvää lähdekirjallisuutta ja avaan tälle tutkimukselle olennaisia yhteisopettajuuteen liittyviä käsitteitä.

3.1 Yhtenäinen perusopetus luo pohjan yhteistyölle

Yhtenäinen perusopetus on tutkimukseni kohdekoulun arkipäivää. Koulussa on paljon opettajien välistä yhteistyötä, joista alakoulun musiikinopetuksen järjestely on yksi esimerkki. Tutkimuskirjallisuutta lukiessani olen huomannut, että enenevän opettajien välisen yhteistyön taustalla vaikuttaa selvästi 2000-luvun vaihteessa tapahtunut muutos kahtiajakautuneesta peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Samalla myös käsityksemme oppimisesta on muuttunut yhteisöllisempään suuntaan. Pidän yhtenäisen perusopetuksen arvopohjaa tärkeänä tutkimusaiheeni kannalta, sillä tutkimukseni kohteena oleva koulu on esimerkkinä koulusta, joka on lähtenyt kokeilemaan uusia pedagogisia järjestelyjä yhtenäisen perusopetuksen periaatteiden mukaisesti.

Yhtenäisen perusopetuksen taustalla on monta vuosikymmentä suomalaisen koulun historiaa ja paljon keskustelua siitä, millainen peruskoulun tulisi olla. Tulovasta peruskoulusta, sen rakenteista ja opettajien tehtävistä keskusteltiin kiihkaasti jo 60-luvulla. Vuosikymmenen lopulla saatiin aikaiseksi sopu jakamalla

peruskoulu kahtia kuusivuotiseen ala-asteeseen ja kolmivuotiseen yläasteeseen. Tämän jälkeen peruskoulu toimi kahtiajakaantuneena aina vuoteen 1999 asti, jolloin säädettiin uusi perusopetuslaki. Vuonna 2001 annettiin valtioneuvoston asetus perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Suurin muutos aiempaan verrattuna oli se, että opetuksen rakenne yhdistettiin yhdeksänvuotiseksi yhtenäiseksi peruskouluksi. Peruskoulusta alettiin käyttää uutta nimitystä perusopetus (Kauppinen 2009, 56), ja uusi yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelma hyväksyttiin vuonna 2004. Opetussuunnitelma rakennettiin vahvasti yhtenäisen perusopetuksen periaatteille: kunkin aineen opetus muodostaa nyt yhtenäisen kokonaisuuden koko peruskouluopintojen ajalle ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen luokkaan asti. Yhtenäisen perusopetuksen ja opetussuunnitelman mahdollisuuksia ja hyötyjä on käsitelty kirjallisuudessa 2000-luvulla paljon. Esimerkiksi Merin (2005, 254) mukaan opetussuunnitelmalla voi vihdoin olla todellista jatkumoa koko peruskoulun ajan. Hänen mukaansa yhtenäisessä perusopetuksessa kaikkien opettajien vahvuuksia voidaan hyödyntää paremmin, toimenkuvat voivat olla laajempia, opettajien työ voi rikastua ja voidaan tavoitella sitä, että kaikenlaiset oppijat voivat opiskella samassa koulussa. Lisäksi koulussa voi toteutua koko peruskoulun yhteiset pelisäännöt ja katkeamaton koulukasvatus. Mahdollisuuksista huolimatta yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen on tapahtunut lähdekirjallisuuden mukaan melko hitaasti. Monissa kouluissa toimitaan kuten aikaisemmin, eikä uusia pedagogisia ratkaisuja ole kokeiltu kovinkaan vauhdikkaasti. (Johnson 2007a, 9–11; Tanttu 2005, 110; OAJ 2006, 3; Meri 2005, 254.)

Yhtenäisen perusopetuksen periaatteet juurtuvat syvälle siihen, kuinka käsityksemme oppimisesta on kehittynyt viime vuosikymmeninä. Siirtyminen yhtenäiseen perusopetukseen on tapahtunut samalla, kun oppimiskäsityksemme on painottunut entistä enemmän sosio-konstruktivistiseen suuntaan (Kauppinen 2009, 57). Sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys on näyttänyt vaikuttavan erityisesti siihen, että opetus on muuttunut yhteisöllisemmäksi. Yhtenäisen perusopetuksen kantavana ajatuksena onkin ollut, että koko yhtenäisellä perusopetuksella olisi yhtenäinen arvopohja, yhteinen käsitys oppimisesta, yhteiset tehtävät ja yhteiset kasvatustavoitteet (Tanttu 2005, 110). Oppimiskäsityksen vaikutus näkyy myös esimerkiksi nykyisen opetussuunnitelman sisällöissä. Ope-

tusta kuvataan muun muassa ”yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa”. Lisäksi opetussuunnitelman mukaan yhtenäisen perusopetuksen tulisi edistää yhteisöllisyyttä ja ottaa huomioon erilaiset oppijat turvaten jokaiselle yhtäläiset oikeudet oppimiseen ja tulevaisuuteen. (POPS 2004, 14, 18.)

Käytännön tasolla yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen on antanut kouluille lisää pedagogista vapautta ja vastuuta. Kuntien ja koulujen päätösvalta on kasvanut, sillä koulut voivat tehdä opetussuunnitelmansa ja pedagogiset valintansa itse (Patrikainen 2000, 26). Patrikaisen (mts., 29) mukaan koulukohtaiset opetussuunnitelmat antavat koulu yhteisöille mahdollisuuden käsitellä syvämminkin opetukseen liittyviä ongelmia. Yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisen ajatuksena on ollutkin koulun ja opetuksen kehittäminen. Esimerkiksi OAJ:n (2006, 11) raportissa yhtenäinen perusopetus ja uusi opetussuunnitelma nähdään työyhteisöjen kehittämisen välineenä. Yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen on pakottanut opettajat pohtimaan omaa työtänsä ja sen käytäntöjä uudelleen (Patrikainen 2000, 20), ja uusi opetussuunnitelma on ollut välineenä opetuksen ja oppiaineiden kehittämiseksi. Muutoksien myötä oppiaineiden välinen integraatio ja joustavuus ovat helpottuneet. Lisäksi nykyisen opetussuunnitelman tuntijako ohjaa kouluja rikkomaan perinteisiä raja-aitoja ja laajentamaan sekä luokanopettajan että aineenopettajan työtä. Yhtenäisen perusopetuksen tavoitteena onkin ensisijaisesti koulujen pedagoginen kehittäminen eikä esimerkiksi taloudellinen säästö. (Johnson 2007a, 11; Tanttu 2005, 110; OAJ 2006, 11.)

Tutkimukseni kontekstissa yhtenäisen perusopetuksen periaatteet ovat olennaisena osana luomassa taustaa musiikin aineenopettajan ja luokanopettajien yhteisopettajuudelle. Lukiessa yhtenäisen perusopetuksen tutkimusta tai sitä käsittelevää kirjallisuutta ei voi olla huomaamatta sen yhteyttä opettajien väliseen yhteistyöhön. Esimerkiksi Tantun mukaan (2005, 110) yhtenäisen perusopetuksen toteutuminen edellyttää opettajilta yhteistyötä. Lisäksi perusopetuksen yhtenäistämisen kantava ajatus oli, että luokanopettajat ja aineenopettajat voisivat siirtyä eri kouluasteilta toiselle joustavasti ja luokanopettajien ja aineenopettajien välinen yhteistyö lisääntyisi. Myös Merin (2005, 258) mukaan yhtenäisessä

perusopetuksessa koulun organisoimisen tavoitteena on ollut juuri yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys, jossa opettajat työskentelevät yhdessä hyödyntäen toinen toistensa tietoja ja taitoja. Voisikin sanoa, että yhtenäinen perusopetus ohjaa kouluja kokeilemaan uudenlaisia pedagogisia järjestelyjä, joissa opettajat tekevät yhteistyötä yli aine- ja luokkarajojen.

Musiikin opetusvastuu on yhtenäisessä peruskoulussa painottunut selvästi alaluokille. Musiikki muiden taideaineiden ohella on joutunut taistelemaan alusta asti yhtenäisen perusopetuksen tuntimääristä. Yläluokilta on vähennetty 2000-luvun aikana valinnaistunteja, jolloin monilla oppilailla musiikin opiskelu jää yläkoulussa hyvin lyhyeksi (Vesioja 2006, 89; Sidoroff 2009, 48). Alakoululaiset taas opiskelevat musiikkia koko kuuden vuoden ajan. Toinen tärkeä huomio on, että yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisen jälkeen yhä useampi musiikin aineenopettaja työskentelee samassa rakennuksessa alakoululaisten ja luokanopettajien kanssa. Musiikin aineenopettaja opettaa yleensä yläkoulussa musiikkia, mutta uusi rinnakkaiselo mahdollistaa myös sen, että musiikin aineenopettaja voi opettaa musiikkia alaluokillakin. Mielenkiintoista on, että Korhosen (2005, 60) mukaan yhtenäiseen peruskouluun siirtyminen on kuitenkin vaikuttanut vain varsin vähän musiikinopetukseen. Hänen mukaansa opettajien tehtävät noudattelevat edelleen vanhoja totuttuja tapoja, jolloin musiikin aineenopettajat pitävät pääosin huolta yläkoulun ja luokanopettajat alakoulun musiikinopetuksesta.

3.2 Koulu oppivana organisaationa

Usein kasvatustieteen alan lähdekirjallisuudessa opettajien välisestä yhteistyöstä puhuttaessa nostetaan esille myös ajatus oppivasta organisaatiosta tai yhteisöstä (esim. Sahlberg 1997 & Husu 2002). Oppivan organisaation teoria on nostanut opettajien ja koko koulun oppimisen tärkeään osaan oppilaiden oppimisen rinnalla. Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007, 98–99) ovat esittäneet, että yksi suurimmista haasteista peruskoulun kehittämisessä on opettajien halu toimia ja oppia yhdessä toisten opettajien kanssa. Oppivan organisaation ajatus on hyvä pohja tarkastella lähemmin opettajien välistä yhteistyötä ja sen

vaikutuksia kaikille oppimisen tasoille koulussa. Tutkimuksessani oppivan organisaation tai yhteisön ajatus on tärkeässä osassa. Yhteisopettajuuteen liittyy läheisesti se, mitä opettajat oppivat sen kautta. Tärkeää on myös se, miten opettajien oppiminen ja yhteistyö vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja koko kouluyhteisöön.

Oppivan organisaation käsitettä on käytetty eri tieteenaloilla jo 60-luvulta lähtien. Käsitteellä voidaan kuvata melkein mitä organisaatiota tahansa. Näyttää siltä, että koulun yhteydessä oppivan organisaation käsitettä on kuitenkin alettu käyttää vasta vuosituhaten vaihteen molemmin puolin. Koulun yhteydessä oppivan organisaation ajatuksesta käytetään myös esimerkiksi käsitteitä oppiva yhteisö ja ”kolmas koulu” (Sahlberg 1997, 109–111).

Oppivan organisaation ytimessä on ajatus olemisen (*being*) sijasta tulemisesta (*becoming*) (Luukkainen 2000, 92). Luukkaisen mukaan koulussa tulemisen tavoite voisi olla vaikkapa ajanmukaisen kasvatuksen toteuttaminen. Tavoite edellyttää sitä, että jokainen kouluyhteisön jäsen kehittyy ja oppii uutta jatkuvasti. Jokaisen yhteisön jäsenen osaamista hyödynnetään. Tärkeää on myös sen pohtiminen, miten kukin voisi hyödyntää osaamistaan vielä paremmin. (Mt.; Aho 2002, 23.) Oppivaan organisaatioon liittyy läheisesti viime vuosina yleistynyt käsitys siitä, että yksilöiden välinen vuorovaikutus on oppimisessa ja kehittymisessä aina tärkeässä osassa. Oppiminen tapahtuu siis vuorovaikutussuhteissa yhteisön jäsenten ja organisaation vaikutusten kesken, ja itsenäisyyden sijaan tavoitellaan yhteisön jäsenten keskinäistä riippuvuutta (Ruohotie 2000, 64; Lauriala 2000, 89). Ruohotien (2000, 68–69) mukaan ihmissuhteet ovat oppimisen ja kehittymisen kasvualustoja. Kohonen (2000, 42) taas kirjoittaa, että jokainen yhteisön jäsen voi nähdä itsensä voimavarana toisten kasvulle.

Perinteisesti voisi ajatella, että opettajat ovat koulun rakenteellisissa puitteissa opettamassa ja oppilaat oppimassa. Oppivan organisaation ajatus on kuitenkin laajentanut oppimista kaikille koulun tasoille. Elinikäistä oppimista ei edellytetäkään enää ainoastaan oppilailta vaan myös opettajilta (Willman 2001, 22). Lisäksi koko kouluorganisaatio oppii ja kehittyy jatkuvasti. Sahlberg (1997, 15) kuvaa ajatusta siten, että oppilaiden kasvu, opettajien ammatillinen kehitty-

nen ja organisaation oppiminen muodostavat yhteen kietoutuen koulun kokonaisvaltaisen muutosprosessin. Sahlbergin (mts., 16–17) mukaan opettajan oppiminen on tärkeää koulun muutoksessa, koska viime kädessä opetus muuttuu aina opettajan ajattelun ja toiminnan muuttumisen seurauksena. Aho (2002, 23) kuitenkin muistuttaa, että yksilön oppiminen ei vielä takaa koko yhteisön oppimista ja kehittymistä, vaan siihen tarvitaan koko yhteisön halua oppia yhdessä. Kohosen (2000, 42) mukaan yhteisö muuttuu jäsentensä yksilöllisen muutoksen kautta, mutta toisaalta yhteisön toimintakulttuurin muutos luo taas lisää tilaa yksilön muuttumiselle.

Vaikka koulujen tärkein päämäärä on oppiminen, kaikki koulut eivät kuitenkaan ole oppivia organisaatioita. Oppivan organisaation edellytyksenä voidaan pitää sitä, että koulussa oppivat oppilaiden lisäksi myös opettajat ja oppiminen on sekä itsenäistä että yhdessä tapahtuvaa. Oppivassa organisaatiossa oppiminen vakiinnutetaan koulun keskeiseksi toiminnaksi. Lisäksi yhteisöllä tulee olla yhteinen visio, yhteinen toiminta-ajatus ja yhteiset normit. (Sahlberg 1997, 109–111.)

3.3 Yksintoimivasta opettajasta kohti laaja-alaisuutta ja yhteistyötä

Länsimainen työkuulttuuri on yleensä vahvasti yksilöllisyyteen perustuvaa (Kykyri 2007, 108–109). Vaikka opettajan ammatti mielletään ihmissuhdeammattiksi, on opettajan työ ollut perinteisesti yksin toimimista. Useimmiten opettaja tekee työtään luokassa yksin (mts., 107–108), ja koulussa tapahtuva vuorovaikutus tapahtuu pääasiallisesti opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa, jolloin opettajien välinen vuorovaikutus saattaa jäädä vähäiseksi (Sahlberg 1997, 100). Tavoitteellinen ammatillinen yhteistyö näyttää olevan melko uutta opettajien keskuudessa. Luukkainen (2000, 88) toteaa, että yleensä yhteistoiminnallisuus tulee mukaan opettajien työnkuvaan vasta silloin, kun yksilön omat resurssit eivät riitä. Sahlbergin (1997, 13–14) mukaan opettajien välinen yhteistyö on useimmiten satunnaista ja epämuodollista. Opettajat kyllä kohtaa-
vat opettajanhuoneessa ja käytävillä, mutta varsin sattumanvaraisesti ja kiirees-

sä. Opettajien eristäytyminen ei ole kuitenkaan täysin olosuhteista tai sattumista riippuvaa, vaan monet opettajat olisivat mieluiten yksin lasten kanssa luokissa, vaikka työtä varten annettaisiinkin enemmän aikaa (mts., 136). Yksin toimimisen syy voi olla siinä, että opettajat eivät ole tottuneet jakamaan opetustaan ja luokkahuonettaan kenenkään muun kanssa. Johnsonin (2007b, 105–107) mukaan opettaminen koetaan usein yksityisasiaksi. Yksin toimiva opettaja välttää kollegojensa kritiikiltä, mutta ei saa myöskään apua eikä tukea muilta. Opetustyö voi tällöin olla riskialtista, opetustyön laatu sekä opettajan työssä jaksaminen saattavat kärsiä, eikä opettaja saa mahdollisuuksia oman työnsä pohdintaan ulkopuolisen näkökulman avulla. (Mts., 107–108.)

Opettajien työnkuva on kuitenkin muuttunut yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisen jälkeen ja lähdekirjallisuuden mukaan opettaja ei enää pärjää vain yksin (esim. Luukkainen 2000). Työnkuvan muuttuminen mukailee yleistä kehitystä työelämässä: tieteenalojen rikkoutuminen ja asiantuntijuuden jakaminen ovat lisääntyneet lähes kaikilla aloilla (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007, 99). Laurialan (2000, 88) mukaan useissa lähteissä on tuotu esille, että opettajien on nykyään toimittava ongelmallisemmissa ja levottomammassa olosuhteissa. Myös Willmanin (2000, 107) mukaan tutkijat näyttävät olevan yksimielisiä siitä, että opettajan ammatti on muuttumassa vaativammaksi. Eri tutkijat ovat tuoneet esille ajatuksiaan siitä, mihin suuntaan opettajuus on kehittymässä uusissa haasteissa. Lähdekirjallisuudessa nousee esiin kuva laaja-alaisesta tulevaisuuden opettajasta (esim. Luukkainen 2000 ja Patrikainen 2000).

Minkälainen sitten on tulevaisuuden opettaja ja mitä tarkoittaa, että opettaja on laaja-alainen? Ainakin opettajat näyttävät lähdekirjallisuuden mukaan olevan enenevästi elinikäisiä oppijoita, sillä oppivan organisaation ajatuksen mukaan opettajien työhön liittyy jatkuvan oppimisen vaatimus (Lauriala 2000, 89). Oppimisen lisäksi opettajan työnkuva näyttää olevan moniulotteinen, kokonaisvaltainen, aktiivinen ja sosiaalinen. Luukkaisen (2000, 82) mukaan opettajan työnkuvaan kuuluvat tulevaisuudessa opettaminen ja jatkuva oppiminen, ammatillinen yhteistyö, tutkiva asenne työhön, uusien kumppanuuksien luominen ja muutosprosessien kohtaaminen. OAJ:n (2006, 12) raportin mukaan koulun opetushenkilöstön tulisi tuntea opetussuunnitelma ja opetuksen ja kasvatuksen alue koko-

naisvaltaisesti, osata toimia eri-ikäisten oppijoiden kanssa ja solmia vuorovaikutussuhteita erilaisten tahojen kanssa.

Tulevaisuudessa eri opettajaryhmien on opittava toimimaan yhteistyössä keskenään (OAJ 2006). Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007, 98–99) esittävät, että opettajat toimivat aiempaa laajemmalla kentällä niin koulun sisällä kuin eri luokka-asteillakin. Enää ei voida puhua perinteisestä jaosta yläasteen aineenopettajiin ja ala-asteen luokanopettajiin, vaan opettajan on pystyttävä toimimaan aiempaa monipuolisemmassa vuorovaikutuksessa kollegoihin, oppilaisiin ja muihin koulun sidosryhmiin (mt.). Lisäksi opettajilta edellytetään sekä opetus- ja oppimisteoreettista osaamista että syvällistä aineenhallintaa (Patrikainen 2000, 28–29). Näyttää siltä, että opettajan laaja-alaisuudelle tarkoitetaan monessa tapauksessa vuorovaikutteisuutta niin kollegoihin, oppilaisiin, koteihin kuin muihinkin tahoihin. Tutkimukseni kannalta olennaisinta opettajuuden työnkuvan muutoksessa on juuri yhteistyön lisääntyminen kollegoiden kesken. Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuus näyttää olevan melko uusi tapa järjestää musiikinopetusta ja kytkeytyy laaja-alaisen opettajan määritelmään.

3.4 Opettajat ammatillisessa yhteistyössä

Opettajien yhteistyöstä puhuttaessa käytetään kirjallisuudessa useita eri termejä: puhutaan ammatillisesta yhteistyöstä, kollegiaalisuudesta, tiimityöstä sekä yhteistoiminnallisuudesta. Termeillä tarkoitetaan usein samaa asiaa, ammatillista vuorovaikutusta, jossa yhteistyön osapuolet tavoittelevat yhteisiä päämääriä (Sahlberg 1997, 159). Yhteistoiminnallisuudella voidaan tosin tarkoittaa myös esimerkiksi oppilaiden välistä tai laajemmin koko opetusta kattavaa toimintamallia. Tiimityö taas sisältää useimmiten useampia osapuolia, jotka muodostavat ryhmän. Tässä tutkimuksessa puhun yleisimmin yhteistyöstä, ja tarkoitan sillä kahden opettajan keskinäistä ammatillista, työssä tapahtuvaa yhteistyötä (eikä esimerkiksi yhteistä vapaa-ajan viettoa). Ammatillinen yhteistyö voi pitää sisällään monenlaisia yhteistyön muotoja ja toimintamalleja. Tarkastelen ensin am-

matillisen yhteistyön laajempia määritelmiä ja sen jälkeen tälle tutkimukselle relevantteja ammatillisen yhteistyön muotoja.

Perusteet opettajien ammatilliselle yhteistyölle löytyvät opetussuunnitelmasta, jossa esitetään, että oppilaalla tulisi olla mahdollisuus monipuoliseen kasvuun ja oppimiseen (POPS 2004, 14; Kykyri 2007, 110–111). Kykyrin mukaan edeltävää opetussuunnitelman kohtaa olisi vaikea toteuttaa vain yksittäisten opettajien voimin. Hän nostaa esiin myös tuen tarpeen opettajien yhteistyötarpeen lisääjänä, sillä noin 20 prosenttia oppilaista on erityisen tuen tarpeessa. Vain yhteistyön avulla voidaan turvata tarvittava tuki erityisoppilaille (mt.).

Eri tutkijat kuvailevat opettajien ammatillista yhteistyötä hiukan eri sanoin. Luukkaisen (2000, 92) mukaan ammatillinen yhteistyö on opettajayhteisön ”korkeampi aste”, jossa opettajat ovat myönteisellä tavalla toisistaan riippuvaisia. Tämä liittyy läheisesti myös oppivan organisaation ajatukseen. Sahlbergin (1997, 159) mukaan opettajien ammatillinen yhteistyö on muun muassa ammatillista dialogia, yhteistä suunnittelua, kollegan opetuksen seuraamista sekä niin omaan kuin koko työyhteisöön liittyvää reflektiota. Ammatillisessa yhteistyössä on hänen mukaansa keskeistä avun pyytäminen ja tarjoaminen – kollegoilta on tärkeää saada palautetta ja tukea. Yhteistyö vaatii osapuolilta joustavuutta ja ennakkoluulottomuutta sekä persoonan laaja-alaisuutta. (Mts., 162, 171–172.)

3.4.1 Samanaikaisopettajuus

Tässä tutkimuksessa musiikinopettajan ja luokanopettajan ammatillista yhteistyötä voitaisiin useiden määritelmien mukaan pitää samanaikaisopetuksena. Yksinkertaisimmillaan samanaikaisopettajuus on opettajien ammatillista yhteistyötä, jossa kaksi opettajaa opettaa samanaikaisesti yhteistä ryhmää samassa tilassa (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 13). Samanaikaisopetus liittyy selvästi 90-luvulta lähtien kasvaneeseen inklusio-ajatteluun koulumaailmassa. Inklusiivisuuden ajatus on taata kaikille oppilaille sopiva oppimisympäristö, jossa niin erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat kuin sitä tarvitsemattomat oppivat samassa opetusryhmässä ja koulussa (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010). Austinin (2001, 2) mukaan inklusion yleistyessä myös samanaikaisope-

tuksen käyttö on kasvanut. Hänen mukaansa samanaikaisopetus voi tukea oppilaiden oppimista kouluissa, joissa on heterogeenisiä ryhmiä ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Thousand, Villa ja Nevin (2006, 239) kirjoittavatkin, että kun opettajat opettavat yhdessä, he kohtaavat paremmin erilaisten oppijoiden tarpeita. Myös Cook (2004, 2) esittää samanaikaisopetusta mahdollisuutena opettaa tilanteessa, jossa yhä useampi oppilas on erityisen tuen tarpeessa.

Samanaikaisopetuksen käsite on ollut käytössä jo peruskoulun alkuvaiheista lähtien, ja aluksi sitä käytettiin yksinkertaisesti kuvaamaan erityisopettajan tai aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyötä luokassa (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2010, 11–12). Nykyään käsitettä on kuitenkin laajennettu. Lähdekirjallisuudessa esiintyy monenlaisia variaatioita ja määritelmiä siitä, mitä samanaikaisopetuksella tulisi tarkoittaa.

Pakarinen, Kyttälä ja Sinkkonen (2010, 13) esittävät samanaikaisopetuksen kriteereiksi vuorovaikutteisuutta ja yhteisvastuullisuutta, joka pitää sisällään opettajien yhteistä päätöksentekoa. Heidän mukaansa toinen opettaja ei voi toimia toisen avustajana, vaan kahden tasavertaisen opettajan tulisi jakaa opetusvastuu opetuksessa tasaisesti. Yhteinen opetusvastuu sisältää tällöin opetustilanteiden lisäksi yhteistä opetuksen suunnittelua ja yhteistä oppilaiden arviointia. Fattig ja Taylor (2008, 4–5) muistuttavat, että kaikki opettajien välinen yhteistyö ei ole samanaikaisopetusta. Heidän mukaansa samanaikaisopetuksessa on tärkeää opettajien yhteinen päätöksenteko: opettajat päättävät yhdessä, mitä oppilaiden tulisi oppia, ymmärtää ja tietää ja suunnittelevat oppitunnit yhdessä. He kuitenkin esittävät, että samanaikaisopetuksessa on mahdollista käyttää monipuolisesti erilaisia opetustapoja ryhmän kahtia jakamisesta siihen, että toinen opettaja opettaa koko ryhmää ja toinen opettaja kiertää opettamassa ja auttamassa oppilaita yksilöllisesti. Myös Cook (2004, 5) korostaa samanaikaisopetuksen kriteerinä opettajien yhteistä vastuuta opetuksen suhteen, vaikka eri osapuolet eivät osallistuisikaan opetuksen toteuttamiseen yhtä paljon.

Thousand, Villa ja Nevin (2006, 243) laajentavat samanaikaisopetuksen määrittelyä jakamalla sen neljään erilaiseen toimintamalliin. Ensimmäisessä mallissa (*supportive teaching*) toinen opettaja johtaa opetusta ja toinen opettaja kiertää

oppilaiden keskuudessa auttamassa ja ohjaamassa. Toisessa mallissa (*parallel teaching*) opettajat jakavat oppilaat ryhmiin ja työskentelevät ryhmien kanssa eri osissa luokkaa. Kirjoittajien mukaan silloin tulisi kiinnittää huomiota siihen, että ryhmät pidetään mahdollisuuksien mukaan heterogeenisina ja niitä vaihdellaan, jottei luoda erityisryhmää ryhmän sisään. Kolmannessa toimintamallissa (*complementary teaching*) toinen opettaja opettaa suullisesti ja toinen opettaja tukee opetusta eri tavoin, esimerkiksi kirjoittamalla taululle muistiinpanoja. Thousand ja kumppanit tuovat esiin, että tapaa voidaan hyvin käyttää esimerkiksi, jos toinen opettaja on asiantuntija opetettavassa aineessa ja toinen jossakin muussa. Neljäs malli (*team teaching*) on oikeastaan samanaikaisopetuksen tiukimman määrittelyn mukainen. Opettajat jakavat tasaisesti suunnittelun, opetuksen, arvioinnin ja johtajuuden ja kummankin opettajan vahvuudet ja osaamisalueet tulevat hyödyksi oppilaille. (Mts., 244–255.)

Tutkijat ovat melko yksimielisiä siitä, että samanaikaisopetukseen kuuluu opettajien yhteisvastuullisuus opetuksesta. Se, mihin yhteisen vastuun raja vedetään, vaihtelee kuitenkin eri kirjoittajien välillä eikä rajanveto ole aivan selvää. Tutkimusaiheeni kontekstissa voisi esittää kysymyksen, entä jos yhdessä opettavien opettajien lähtökohdat opetettavaan aiheeseen ovat hyvin erilaiset. Ehkäpä jokin Thousandin, Villan ja Nevilin (2006) erilaisista samanaikaisopetuksen muodoista voi sopia opettajille paremmin kuin tasavertainen opetusvastuun jako. Voidaan myös kysyä, mitä tarkoittaa tasavertainen opettajuus ja opetusvastuu. Esimerkiksi Austinin (2001, 9) tutkimuksessa luokassa vieraileva erityisopettaja teki usein vähemmän kuin luokassa jatkuvasti oleva luokanopettaja. Austin päättelee tämän johtuvan muun muassa opettajien erilaisista painopisteistä ja rooleista. Kun opettajien koulutus ja roolit ovat erilaiset, voisiko tasavertainen opettajuus olla myös sitä, että molemmat opettajat opettavat omilla vahvuusalueillaan? Lähdekirjallisuus osoittaa, että vaikka samanaikaisopetukselle on monenlaisia tarkkojakin määritelmiä, käytännössä opetusta toteutetaan laajasti eri puolilla hyvin eri tavoin tilanteiden mukaan (Ahtiainen ja kumppanit 2010, 25–26).

Samanaikaisopetuksessa voi olla opettajille paljon totuttavaa, sillä yhdessä opettaminen poikkeaa monin tavoin perinteisestä opetuksesta. Jo pelkkä ajatus toisesta opettajasta samassa opetustilassa ei tunnu kaikista opettajista mielekkäältä (Ahtiainen ja kumppanit 2010, 19). Opettaja ei olekaan enää itsevaltiassa luokassa, vaan yksittäisen opettajan autonomia pienenee (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 15). Joskus uuden opetustavan käyttöönotto vaatii pitkäkin kokeiluvaihetta, ennen kuin tavasta tulee kiinteä osa koulun toimintakulttuuria (Ahtiainen ja kumppanit 2010, 26).

Samanaikaisopetus voi tarjota kouluille kuitenkin myös paljon mahdollisuuksia. Austinin (2001, 8) tutkimuksessa suurin osa opettajista piti kokemusta yhteisopettajuudesta positiivisena. Jatkuva vertaistuki voi parantaa työssä jaksamista. Työn iloa voi lisätä myös se, että kumpikin opettaja voi hyödyntää opetustyössä omia vahvuuksiaan (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010, 15). Samanaikaisopetuksella näyttää olevan myös myönteistä vaikutusta opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Lisäksi samanaikaisopetus voi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden oppimiseen. Austinin (2001) tutkimuksen mukaan oppilaat olivat positiivisia samanaikaisopetusta kohtaan ja osallistuivat mielellään opetukseen. (Mts., 8–11.) Fattig ja Taylor (2008, 4) kirjoittavat, että samanaikaisopetus vähentää oppilaiden käytösongelmia luokassa ja opetus kohtaa paremmin oppilaiden tarpeita.

Samanaikaisopetuksen vaikutuksia oppilaiden oppimiseen sekä opettajien käsityksiä yhteisopettajuudesta on tutkittu vasta varsin vähän (Austin 2001, 2). Helsingin pilottikoulujen tutkimuksessa (Ahtiainen ja kumppanit 2010, 29–35) yleisimmin samanaikaisopetusta toteuttivat luokanopettaja ja erityisopettaja, aineenopettaja ja erityisopettaja tai useampi luokanopettaja yhdessä. Tutkimuksessa ei mainittu yhtäkään tapausta, jossa samanaikaisopetusta olisivat toteuttaneet luokanopettaja ja aineenopettaja. Lähdekirjallisuutta etsiessäni en myöskään löytänyt esimerkkejä samanaikaisopettajuuden käytöstä alakoulun musiikinopetuksessa. Austinin (2001, 6) tutkimuksen mukaan voisi tehdä päätelmän, että samanaikaisopetus ei ole kovinkaan yleistä taideaineissa kuten musiikissa. Vaikka etenkin englanninkielisessä lähdekirjallisuudessa puhutaan musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä, en ole löytänyt esimerkkejä var-

sinaisesta samanaikaisopettajuudesta musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan välillä.

Yleisimmin opettajien yhteisestä opettamisesta käytetään tutkimuskirjallisuudessa termiä samanaikaisopettajuus. Ahtiainen ja kumppanit (2010, 17) sekä Takala (2010, 62–63) ehdottavat, että työmuotoa voitaisiin kutsua myös yhteisopettajuudeksi (engl. *co-teaching*). Tutkimukseni tuloksosassa käytänkin käsitettä yhteisopettajuus. Yhteisopettajuus kuvaa mielestäni paremmin opettajien välistä yhteistyötä. Tutkimuksessani opettajat eivät myöskään käyttäneet järjestelystä puhuessa käsitettä samanaikaisopetus vaan puhuivat pikemminkin yhdessä opettamisesta.

3.4.2 Aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyö

Luokanopettajan ja aineenopettajan yhteistyöstä löytyy kirjallisuutta varsin vähän, vaikkakin silloin kun siihen kirjallisuudessa viitataan, se nähdään tärkeänä ja hyödyllisenä. Yleisimmin opettajien ammatillisessa yhteistyöstä puhuttaessa viitataan luokanopettajan tai aineenopettajan yhteistyöhön erityisopettajan kanssa. Tämä näyttää olevan yleisin opettajien ammatillisen yhteistyön muoto. Kykyrin (2007, 128) mukaan luokanopettajan ja aineenopettajan yhteistyö on kuitenkin yksi koulun moniammatillisista perusyksiköistä. Hänen mukaansa luokanopettajan ja aineenopettajan yhteistyölle olisi paljon mahdollisuuksia, jos niitä huomattaisiin ja hyödynnettäisiin luovasti.

Aineenopettajat kokevat omista opetustyön ongelmista puhumisen usein vaikeaksi, ja kuva yksinään työskentelevästä opettajasta on edelleen vahva. Usein aineenopettajat työskentelevät kukin oman aineensa parissa ja yhteistoiminta jää vähäiseksi. (Kohonen 2000, 34.) Esimerkiksi Sindbergin (2011) tutkimuksessa musiikinopettajat kokivat itsensä usein yksinäisiksi työssään. Musiikin aineenopettajat ovat usein ainoita oman aineensa edustajia työyhteisössä. Ammatillisen yhteistyön mahdollisuudet eivät silloin aina synny itsestään. Kohosen (2000, 34) mukaan aineenopettajan ammatillinen identiteetti on kuitenkin avarumassa. Tutkimukseni valossa voisi ajatella, että myös musiikin aineenopetta-

jilla voi syntyä uusia mahdollisuuksia yhteistyöhön esimerkiksi luokanopettajien kanssa.

Ala- ja yläkoulun rajan ylittävä yhteistyö vaatii ennakkoluulottomuutta molemmilta osapuolilta niin suhteessa omaan työnkuvaan kuin opetuksen järjestelyihin. Ennakkoluulottomuus on Kykyrin (2007, 128–129) mukaan usein kannattanut. Tantun (2005, 110) mukaan yhtenäisen perusopetuksen ihanteena olisi, että luokanopettajat ja aineenopettajat kasvattaisivat yhdessä koko peruskoulun ikäluokan, tukisivat toisiaan opetustyössä ja kohtaisivat oppilaita yhdessä samanaikaisopetuksessa. Kohonen (2000, 37) taas kirjoittaa, että eri-ikäisten oppilaiden parissa työskentelevien opettajien keskinäinen kokemusten jakaminen tukee opettajien kokonaisvaltaisen kasvattamisen taitoa. Myös Tanttu (2005, 111) kirjoittaa, että luokanopettajan ja aineenopettajan keskinäinen yhteistyö vahvistaa molempien työtä. Opettajat voivat auttaa toisiaan ja oppia toisiltaan, ja yhteistyöstä hyötyvät myös oppilaat. Kykyrin (2007, 128–129) mukaan opettajat ovat kokeneet yhteistyön antoisana ja opetuksesta on ollut konkreettista hyötyä kaikille osapuolille.

Tantun (2005, 111) mukaan aineenopettajat tuovat opetukseen vahvaa aineenhallintaa ja luokanopettajat oppilaantuntemusta. Toisaalta Huusko ja kumppanit (2007, 101) kirjoittavat, että yhtenäisen perusopetuksen ja yhteistyön kehittäminen vaatisi oppiaineorientoituneen aineenopettajan ja kasvatusorientoituneen luokanopettajan myyttien murtamista. Tutkimukseni aiheen valossa herääkin kysymys, voisivatko aineenopettajan aineenhallinnalliset ja luokanopettajan kasvatukselliset painopisteet tulla lähemmäksi toisiaan juuri yhteistyön avulla ja sitä kautta, että eri opettajaryhmät oppisivat toisiltaan. Musiikin aineenopettajalla ja luokanopettajalla on erilaista erikoisosaamista. Kykyri (2007, 127) rohkaisee opettajia suhtautumaan omiin ja kollegoiden erikoisosaamisalueisiin maailmanmatkaajan tavoin, uteliaasti ja tiedonhaluisesti. Tanttu (2005, 110) ehdottaa, että luokanopettajien ja aineenopettajien tulisi kohdata toisiaan useammin jo opiskeluvaiheesta lähtien niin, että luokanopettajat ja aineenopettajat pääsisivät opettamaan ja toimimaan yhdessä jo opetusharjoitteluvaiheessa.

3.5 Opettajayhteistyön haasteet ja edut

Tutkimukseni kontekstissa on mielenkiintoista tarkastella, miksi ammatillista yhteistyötä kannattaisi toteuttaa ja mitkä tekijät tekevät yhteistyöstä onnistunutta. Opettajien välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä korostavia toimintamalleja on kehitelty jo 1960-luvulta lähtien sekä Suomessa että ulkomailla (Sahlberg 1997, 158), ja kasvatustieteiden kirjallisuudesta löytyy runsaasti kirjoituksia opettajien vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyen. Yleensä yhteistyö nähdään tutkimuskirjallisuudessa hyvin myönteisessä valossa ja liitetään ansioituneeseen kouluun ja hyvään opettajaan (Willman 2001, 41).

Yhteistyöstä nähdään olevan hyötyä sekä opettajille että oppilaille. Kykyrin (2007, 111) mukaan yhteistyö tukee sekä opettajan omaa työtä ja oppilaiden oppimista. Yhteistyö näyttää auttavan opettajia kehittymään ammatillisesti. Esimerkiksi Sahlbergin (1997, 167–168) mukaan yhteistyö auttaa opettajia kohtaamaan negatiivisia tunteita ja epäonnistumisia ja etsimään rohkeammin uusia ratkaisuja opetukseen liittyviin ongelmiin. Hänen mukaansa yhteistyön kautta opettamisen laatu voi parantua ja riskinotto kyky sekä opetusmenetelmien monipuolisempi käyttö lisääntyä. Lisäksi opettajien ammatillinen itseluottamus saattaa kasvaa ja epävarmuus vähentyä. Yhteistyön kautta opettajat voivat oppia puhumaan yhteistä kieltä, jolloin palautteen antaminen ja saaminen on helppompaa ja työn reflektiivinen tarkastelu mahdollista. Kollega voi toimia yhteistyön kautta kuin peilinä, jonka kautta voi tarkastella kriittisesti omaa toimintaa. (Mt.) Myös Kohosen (2000, 37) mukaan opettajien yhteistyö lisää keskinäistä luottamusta ja antaa opettajille mahdollisuuksia omien pedagogisten uskomusten ja käsitysten tarkistamiseen. Kun opettajat jakavat ajatuksiaan toistensa kanssa, näkökulma voi laajentua, osapuolet oppivat toisiltaan ja synnyttävät uutta tietoa puhumalla avoimesti kokemuksistaan ja peilaamalla niitä keskenään (Lauriala 2000, 94-95). Hyvä yhteistyö voi myös parantaa työhyvinvointia ja työssä jaksamista (Kykyri 2007, 111–112) ja tuoda iloa ja intoa työntekoon (Kohonen & Kaikkonen 1998, 132).

Useampi tutkija kuitenkin muistuttaa, että yhteistyö ei ole aina hedelmällistä eikä kannattavaa. Sahlbergin (1997, 158, 160) mukaan yhteistyö on välillä jopa haitallista, eikä sitä voida pitää itsestään selvänä periaatteena koulun kehittämisessä. Joskus yhteistyötä lisätään vain sen itsensä takia, eikä mitään järkevää synny sen tuloksena. Pakotettu yhteistyö ei Sahlbergin mukaan ole hedelmällistä. Sen seurauksena osapuolilla ei ole todellista kehittämisorientaatiota, eikä järjestely välttämättä kunnioita opettajan yksilöllisyyttä eikä itsenäistä tahtoa. (Mts., 171–172.) Willman (2001, 41–42) muistuttaa, että jos yhteistyön toteutus on liian johtajakeskeistä tai opettajille ei ole selvinnyt, miksi yhteistyötä tehdään, voi yhteistyö jäädä pinnalliseksi ja tekniseksi. Johnsonin (2007b, 105–107) mukaan pinnallista yhteistyötä on myös se, jos koulu on kuin muurahaispesä, jossa tehdään näennäisesti paljon yhteistyötä, mutta kohtaamiset ovat nopeita, ja todellisuudessa opettajat jatkavat niiden jälkeen taas omia reittejään. Huono yhteistyö voi vain lisätä opettajien uupumusta työssään (Kykyri 2007, 111–112).

3.5.1 Yhteistyön kompastuskivet

Lähdekirjallisuuden pohjalta on selvää, että yhteistyö ei ole opettajille aina helppoa. Esimerkiksi Willmanin (2001, 20) mukaan opettajat ovat perinteisesti kokeneet yhteistyön luokkahuoneessa hankalaksi. Hänen mukaansa yhteistyö on monelle uusi ja vieras asia ja saattaa aiheuttaa epävarmuutta opettajalle, jolle on yleensä tärkeää kokea hallitsevansa luokkatilannetta. Joidenkin tutkimusten mukaan opettajat ovat tunteneet yhteistyötä edellyttävien uudistusten edessä kyynisyyttä, stressiä ja riittämättömyyttä sekä kokeneet niiden vain lisäävän työmäärää (mts., 27–30). Perinteiseen opetustyyliin totunut opettaja saattaa helposti hylätä uudet ideat tai soveltaa niitä pinnallisesti pitäen niitä merkityksettöminä (Sahlberg 1997, 155). Husu (2002, 137) kertoo artikkelissaan tutkimuksesta, jossa perinteisempään opetustyyliin totuneet opettajat pitivät yhteistyötä järjettömänä ja keinotekoisena ajanhaaskauksena. Pitkäjänteinen yhteistyö tuntui monesta aluksi vieraalta, ja opettajien mielestä olisi ollut helpompaa toimia yksin.

Lähdekirjallisuuteni perusteella syitä yhteistyön vaikeudelle voi olla monia. Olen jakanut lähdekirjallisuudessa esiintyvät yhteistyötä estävät tekijät rakenteellisiin

tekijöihin, opettajan sisäisiin tekijöihin sekä vuorovaikutukseen liittyviin tekijöihin.

Yleisin lähdekirjallisuudessa esiintyvä yhteistyön este on ajan, resurssien tai yhteistyötä tukevien rakenteiden puute. Tantun (2005, 111) mukaan koulun heikkinen aikataulu, jossa peräkkäin on 45 minuutin opetus ja 15 minuutin välitunti, jolloin opettajalla on kopioitavaa, välituntivalvontaa, seuraavien tuntien suunnittelua ja yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä, ei anna parhaita mahdollisuuksia opettajien väliselle yhteistyölle. Vaikka pedagogisten uudistusten olisi tarkoitus parantaa oppilaiden oppimisedellytyksiä ja helpottaa opettajien arkea, uudistukset tuntuvat tuottavan opettajille vain enemmän työtä ja kiirettä (Willman 2001, 30). Sahlbergin (1997, 166, 190) mukaan monet kehittämishankkeet ja uusien opetusmenetelmien käyttöönotto ovat kaatuneet siihen, ettei opettajilla ole aikaa. Ajan puute voi johtua esimerkiksi siitä, että opetussuunnitelman edellyttämät asiat kuormittavat opettajien arkea niin, että uusien asioiden kokeilemiselle ei tahdo jäädä aikaa. Kiireessä opettajilla ei ole mahdollisuutta pohtia, keskustella tai ratkaista ongelmia yhdessä, ja opettajien välinen yhteistyö ja uudet toimintatavat vaatisivat enemmän aikaa vanhoihin totuttuihin tapoihin verrattuna. (Mts., 100, 190–192.) OAJ:n (2006, 11) raportissa huomautetaan, että kunnissa ei ole useinkaan huomioitu sitä, että uudenlaista yhteistyökulttuuria ei rakenneta kouluun hetkessä ja että esimerkiksi luokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyön kehittäminen vaatisi nykyistä enemmän aikaa. Kykyrin (2007, 119–120) mukaan yhteistyöstä voi muodostua enemmänkin negatiivinen asia, jos opettajilla ei ole aikaa suunnitella eikä arvioida yhteistyön käytäntöjä ja tuloksia.

Vaikka monissa lähteissä peräänkuulutetaankin lisää aikaa, muistuttaa Sahlberg (1997, 190–192), ettei pelkällä ajan lisäämisellä voida ratkaista yhteistyöhön liittyviä ongelmia. Esimerkiksi Austinin (2001, 7) tutkimuksessa kaikki opettajat eivät kaivanneet lisää aikaa yhteistyötään varten. Ajan puutteen lisäksi sekä Willman (2001, 20) että Sahlberg (1997, 153) nostavatkin yhteistyön esteinä esille koulun rakenteet laajemmassa mittakaavassa. Opettajan työaika on yksi koulun rakenteista, mutta sen lisäksi myös koulun fyysinen ympäristö ja arkkitehtuuri sekä opetussuunnitelman ainejakoisuus voivat olla yhteistyön esteinä. Pelkän ajan lisäämisen sijaan voisikin ajatella, että kouluihin tarvittaisiin enem-

män yhteisöllisiä rakenteita (Johnson 2007b, 105–107). Husu (2002, 137) muotoilee asian niin, että kouluihin tarvittaisiin rakenteet, joissa yhteistyö voi elää ja kehittyä.

Rakenteellisten seikkojen lisäksi opettajuuteen liittyvät myytit ja opettajien yksilöllinen epävarmuus voivat myös tehdä yhteistyöstä vaikeaa. Opettajuuteen liittyy myyttisiä piirteitä, jotka voivat vahvistaa opettajien eristyneisyyttä (Willman 2000, 20). Kykyrin (2007, 107) mukaan yksi tällainen opettajan työhön liittyvä myytti on se, että opettaja selviytyisi aina tilanteesta kuin tilanteesta. Kun erilaisiin myytteihin lisätään vielä se, että opettamiseen ja kasvattamiseen kuuluu aina tietynlaista epävarmuutta, on ymmärrettävää, että opettajille voi joskus olla turvallisempaa eristäytyä kollegoista ja tehdä työtään yksin yhteistyöhön heittäytymisen sijaan (Sahlberg 1997, 153). Sahlbergin (mts., 161) mukaan opettajat yrittävät yleensä peittää puutteitaan ja haluavat näyttää onnistuvansa omassa työssään. Epävarmuus kytkeytyy usein opettajan itsetuntoon sekä myös siihen, kuinka hyvin hän hallitsee opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmien hallinta ja varmuus ovatkin suoraan yhteydessä siihen, kuinka paljon opettajat tekevät yhteistyötä kollegoidensa kanssa. (Mt.) Epävarmuus saa siis opettajat eristäytymään, vaikka luulisi, että juuri yhteistyöllä voitaisiin parantaa opetusmenetelmien hallintaa ja varmuutta opetuksen järjestämisessä.

Aiempien seikkojen lisäksi yhteistyön esteinä voivat olla kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyvät haasteet, toisin sanoen opettajien välisen toiminta- ja keskustelukulttuurin puuttuminen (Willman 2001, 20). Husun (2002, 132) mukaan suurin osa opettajien tiedosta on ns. hiljaista tietoa, joka ilmenee kyllä käytännön toiminnassa, mutta on vaikeaa pukea sanoiksi. Tämä voi asettaa haasteen opettajien väliselle kommunikaatiolle ja yhteistyölle. Jos opettajilla ei ole yhteistä ammatillista kieltä, he eivät välttämättä ymmärrä toisiaan, ja näkemyserot kasvavat. Molemmilla osapuolilla tulisi olla yhteistyöstä yhteinen näkemys. Tiedon tulisi kulkea puolin ja toisin sujuvasti, ja osapuolten tulisi kuunnella toisiaan, jotta yhteistyö sujuisi. (Kykyri 2007, 117, 119–120.) Kykyrin mukaan yhteistyön edellytykset eivät ole hyvät, mikäli osapuolet eivät tunne toisiaan tai jos keskinäiset välit ovat kireät tai kilpailuhenkiset. Haasteena on kuitenkin se, että opettajat pyrkivät yleensä säilyttämään yhteisön kesken harmonian, jolloin

vaikeiden asioiden tai erimielisyyksien käsittelyä vältellään (Willman 2001, 20) ja yhteistyön edellytykset heikkenevät edelleen.

3.5.2 Onnistuneen yhteistyön avaimet

Opettajien yhteistyötä tarkastellessa voidaan kysyä myös, mitkä asiat vaikuttavat siihen, että yhteistyö sujuu hyvin. Jaan lähdekirjallisuudessa esiin tulleet hyvää yhteistyötä edesauttavat tekijät kolmeen osaan. Yhteistyön onnistumista edesauttavat hyvä vuorovaikutus, yhteiset tavoitteet sekä kouluorganisaation tuki yhteistyölle.

Hyvään yhteistyöhön vaaditaan vuorovaikutusta ja kykyä kommunikoida ja käsitellä myös vaikeita asioita työn kehittämiseksi (Luukkainen 2000, 93). Sahlbergin (1997, 162) mukaan yhteistyö on helpompaa, kun opettajat auttavat ja kannustavat toisiaan. Kykyrin (2007, 120–123) mukaan yhteistyö on parempaa, jos osapuolilla on hyvä yleiskäsitys toisistaan. Vuorovaikutuksen tulisi olla aitoa vuoropuhelua, jossa osapuolilla on mahdollisuus kertoa vapaasti toiveistaan ja epäilyksistään sekä osoittaa myös hämmennystä ja tietämättömyyttä. Ristiriidoistakaan ei pitäisi arkailla keskustella. Palautteen antaminen ja saaminen on usein yhteistyön kompastuskivi, vaikka rakentava palaute olisi tärkeää yhteistyön kannalta (mts., 124–126). Hyvään vuorovaikutukseen vaikuttavat myös koulun rakenteelliset tekijät. Esimerkiksi Tantun (2005, 110) mukaan yhteistyötä ajatellen on tärkeää, että aineenopettajat ja luokanopettajat kohtaavat päivittäin yhteisessä opettajanhuoneessa.

Tärkeää yhteistyön sujumiselle ovat myös yhteiset tavoitteet ja visio (Willman 2001, 22). Sahlbergin (1997, 162) mukaan koulun yhteisten tavoitteiden sisäistäminen parantaa yhteistyön edellytyksiä selvästi. On tärkeää asettaa yhdessä niin lyhyen kuin pitkänkin aikavälin tavoitteita ja miettiä tapoja, miten niihin päästään (Kykyri 2007, 120–123). Yhteisten tavoitteiden pohjalta toteutettu yhteinen suunnittelu, opettaminen ja arviointi parantavat Sahlbergin (1997, 162) mukaan ammatillista yhteistyötä. Lisäksi työnjaon ja vastuiden tulisi olla selkeitä kaikille yhteistyön osapuolille. On myös tärkeää arvioida yhteistyön sujumista ja tavoitteisiin pääsemistä säännöllisesti. (Kykyri 2007, 120–123.)

Aiempien seikkojen lisäksi kouluorganisaation ja rehtorin tuki opettajien yhteistyölle vaikuttaa ratkaisevasti yhteistyön onnistumiseen. Rehtorilla on tärkeä rooli opettajan oppimisen tukijana ja opettajien sujuvan koulutyön järjestäjänä (Sahlberg 1997, 201–202). Rehtorin tehtävänä on kehittää sellaista koulukulttuuria, jossa yhteistyö on arvostettua. Lisäksi rehtori tukee opettajia järjestäen resursseja, tarjoten koulutusta, ehdottaen ratkaisuja ongelmiin, kuunnellen opettajia ja asettaen hyviä yhteistyön malleja kouluun. (Conderman, Bresnahan & Pedersen 2009, 29.) Yhteistyön alusta alkaen on tärkeää, että koulun johto ottaa yksilöopettajat huomioon yhteistyöjärjestelyjä suunnitellessa. Willmanin (2001, 44) mukaan on tärkeää, että opettajat saavat olla itse vaikuttamassa yhteistyön tavoitteisiin ja toteutukseen. Kykyri (2007, 120–123) taas kirjoittaa, että jokaisen opettajan erityisosaamista tulisi hyödyntää yhteistyössä ja opettajien erilaisia toimintatapoja tulisi hyväksyä ja kunnioittaa.

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksessani kuvaan musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuutta perusopetuksen alaluokilla eräässä yhtenäiskoulussa. Tutkin, miten kyseisen koulun opettajat kokevat yhteisopettajuutensa. Olen jakanut tutkimuskysymykset kahteen osaan:

1. Mitkä ovat alaluokilla toteutetun musiikinopetuksen opettajayhteistyöjärjestelyn taustat ja lähtökohdat tutkimuksen kohteena olevassa yhtenäiskoulussa?
2. Minkälaisia ajatuksia ja kokemuksia opettajat esittävät yhteisopettajuudesta suhteessa tehtäviinsä ja rooleihinsa, vuorovaikutukseensa, oppimiseen sekä järjestelyn kehittämiseen ja perusteluihin?

Ensimmäisen kysymyksen avulla taustoitan tutkimuskohteena olevan koulun yhteisopettajuusjärjestelyyn liittyviä seikkoja ja toisen avulla selvitän tarkemmin opettajien ajatuksia ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Pidän taustojen ja lähtökohdienten esiin tuomista tärkeänä, sillä yhteisopettajuus näyttää olevan harvinaista musiikin oppiaineessa. Tutkimuksen tarkoitus onkin ensisijaisesti kartoitettava, sillä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on vielä vähän tunnettu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 128–129). Muotoilin tutkimuskysymykset teoreettisessa viitekehyksessä esiintyvien teemojen pohjalta. Tarkensin tutkimuskysymyksiä myös tutkimusprosessin aikana.

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvata todellista elämää ja tutkia kohdetta kartoittaen ja kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei voida perinteisessä mielessä saavuttaa, sillä jo tutkimusasetelman valinta on tutkijan subjek-

tiivinen, omalla ymmärryksellä tehty valinta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 129, 152; Tuomi & Sarajärvi 2004, 19.) Laadullinen näkökulma sopi tämän tutkimuksen tavoitteisiin, sillä tutkimuksen kohde on ainutlaatuinen tapaus ja tutkimuksessa on ollut tärkeässä osassa tutkittavien näkökulma (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164).

Tutkimusaiheeni äärellä tapaustutkimuksen toteuttaminen oli mielestäni järkevintä, sillä esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 58) mukaan tapaustutkimus on hyvä valinta silloin, kun halutaan tietoa pedagogisesti harvinaisesta ilmiöstä tai jos tutkimuskysymykset ovat kokonaisvaltaisia tai jollakin tapaa ura-uurtavia. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2007, 192) taas kirjoittavat, että kasvatustieteiden alalla tapaustutkimus sopii hyvin esimerkiksi opetuksen kehittämiseen tai koulun erilaisten sosiaalisten suhteiden tutkimiseen. Sekä sosiaaliset suhteet että opetuksen kehittämisen näkökulma olivat läsnä tämän tutkimuksen tapauksessa.

Olin tutkimuksen teon aikana itsekin töissä yhteisössä, jota tutkin. Tutkimukseni ei silti ole varsinaisesti toimintatutkimus, sillä roolini kyseisessä kouluyhteisössä on ollut eri kuin tässä tutkimuksessa kohteena oleva opettajuus. Kuuluminen samaan työyhteisöön vaikutti tutkimukseeni sikäli, että koulunkäyntiavustajan toimessa havainnoin tutkimuksen kohteena olevan koulun elämää samalla, kun keräsin aineistoa tutkimusta varten. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli kehittää ja tarkastella kriittisesti tutkittavassa yhteisössä toteutettavaa yhteisopettajuusjärjestelyä (Heikkinen 2007, 201, 205). Tutkimuksen kohteena olevan koulun rehtori ehdotti itse tutkimusaihetta ja ilmaisi alusta alkaen halunsa saada tietoa yhteistyöjärjestelyn sujumisesta:

Tää palvelee ehdottomasti meitä just ihan tän kehittämisen kannalta ja jatkon kannalta et niinku kannattaako jatkaa ja jos ja kun jatketaan ni miten jatketaan ja mihin suuntaan. (R)

4.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni kohde ja tutkimuskysymykset ohjasivat minua valitsemaan menetelmän, joiden avulla voin selvittää tutkittavan ilmiön taustoja ja opettajien kokemuksia ja ajatuksia syvällisesti niin, että haastateltavien ja kouluyhteisön oma ääni saa kuulua tutkimuksessa. Haastattelu oli mielestäni tarkoituksenmukaisin aineistonkeruumenetelmä tutkimukseni tavoitteita ajatellen, sillä haastattelun avulla on mahdollisuus välittää kuvaa haastateltavien ajatuksista, kokemuksista ja tunteista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41). Lisäksi haastattelu on hyvä valinta, jos pyritään ymmärtämään tiettyä, paikallista ilmiötä syvällisemmin (mts., 59).

Valitsin haastatella kyseisen koulun rehtoria ja musiikin aineenopettajaa teemahaastattelulla, sillä tutkimusprosessin alussa en tiennyt vielä tarkasti tutkimusaiheeni yksityiskohtia. Lähdin keräämään aineistoa teemahaastattelujen avulla kartoittaen aihetta sekä kyseisessä koulussa toteutettua yhteisopettajuusjärjestelyä. Teemahaastattelu sopi tilanteeseen hyvin, sillä teemahaastattelua ei toteuteta tarkkojen ja yksityiskohtaisten kysymysten kautta, vaan haastattelu etenee tiettyjen aiheelle keskeisten teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Teemahaastattelun etuna pidin sitä, että se on tiedonkeruumenetelmänä joustava ja saatuja tietoja on mahdollisuus tarkentaa ja täydentää. Lisäksi teemahaastattelu sopi tilanteeseen, jossa keräsin tietoa henkilöiltä, jotka tiesivät tutkittavasta aiheesta ennalta. (Mts., 53; Syrjäläinen 1994, 88; Tuomi & Sarajärvi 2004, 76.)

Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytin ryhmäkeskustelua, johon osallistivat musiikin aineenopettaja ja kolme luokanopettajaa. Valtonen (2005, 223) kuvaa ryhmäkeskustelua järjestettynä keskusteluna, jossa keskustellaan tietystä aiheesta melko vapaamuotoisesti mutta kohdistetusti. Ryhmäkeskustelun ja ryhmähaastattelun erona on, että ryhmäkeskustelussa tavoitteena on virittää osallistujat keskustelemaan keskenään ja pitää keskustelun vetäjän rooli mahdollisimman pienenä. Ryhmäkeskustelu sopii tiedonkeruumenetelmäksi hyvin esimerkiksi silloin, kun selvitetään osallistujien mielipiteitä jostakin aiheesta (mts., 226), tässä tapauksessa opettajien kokemuksia ja ajatuksia yhteisopetta-

juudestaan. Ryhmäkeskustelu on hyvä menetelmä myös silloin, kun tiedonke-
ruun lisäksi tavoitteena on vaikuttaa työyhteisöön ja lisätä osanottajien tietoa
työstä ja rooleista työpaikalla (Moilanen 1995, 8). Valitsin käyttää ryhmäkeskus-
telua menetelmänä, jotta opettajat saivat mahdollisuuden keskustella yhteis-
työstään. Oli mielenkiintoisempaa kuulla opettajien ajatuksia ja kokemuksia yh-
teistyöstä suhteessa toisten opettajien kokemuksiin kuin, että olisin haastatellut
opettajia erikseen.

Lähestymistapani ryhmäkeskustelussa oli laadullinen asennetutkimus. Laadulli-
sessa asennetutkimuksessa tutkitaan väittämien avulla, kuinka haastateltavat
arvottavat ja kommentoivat heille esitettyjä väitteitä ja argumentoivat kantojaan
väitteisiin. Asenne määritellään yksilön ja sosiaalisen suhdetta kuvaavaksi, eli
asenteet syntyvät vuorovaikutuksessa sosiaalisen kentän kanssa. Yksinkertai-
simmillaan asenteen voisi määritellä myönteisyydeksi tai kielteisyydeksi jotakin
asiaa kohtaan. Laadullisessa asennetutkimuksessa tutkimuskysymysten ei kui-
tenkaan tarvitse liittyä suoraan asenteisiin, vaan olennaista on, ”kuka arvottaa
mitä ja miten” (Vesala & Rantanen 2007, 18).

Päädyin laadulliseen asennetutkimukseen, sillä lähestymistapa rohkaisi haasta-
teltavia ottamaan kantaa ja perustelemaan ajatuksiaan yhteisopettajuudesta ja
siihen liittyvistä teemoista. Samassa työyhteisössä toimivat haastateltavat saat-
tavat pitää työhönsä liittyviä asioita ”itsestään selvinä” ja työyhteisön kulttuuri
saattaa olla haastateltaville tiedostamaton (Moilanen 1995, 60), mutta väittämät
toimivat apunani saada haastateltavat tarkastelemaan työtään kantaa ottaen ja
perustellen. Lisäksi tutkimuksessani, jossa haastateltavat olivat toistensa työto-
vereita ja keskustelivat yhteistyöstään, pidin hyvänä ajatuksena etäännyttää it-
seäni haastattelijana keskustelusta ja käyttää menetelmää, joka virittäisi haasta-
teltavat keskustelemaan keskenään. Laadullinen asennetutkimus sopii hyvin
ryhmäsuhteisiin ja sosiaalisiin identiteetteihin liittyviin tutkimuksiin. Tässä tutki-
muksessa opettajat kommentoivat yhteisopettajuuttaan musiikin oppiaineessa
keskustellen. Laadullisen asennetutkimuksen mukaisesti opettajille esitettiin yh-
teisopettajuuteen liittyviä lauseväittämiä, joihin heidän tuli ottaa kantaa. (Vesala
& Rantanen 2007, 11–19.)

4.4 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin lukuvuoden 2011–2012 aikana. Tutkimuksen kohteena olleen koulun rehtori kertoi minulle elokuussa 2011 alaluokilla toteutetun musiikinopetuksen yhteisopettajuusjärjestelystä, ja sovimme yhdessä, että lähtisin tekemään tutkimustani yhteisopettajuutta koskien. Päätin, että haastattelisin ensimmäiseksi rehtoria saadakseni tietoa järjestelyn taustoista, perusteista ja käytännöistä. Aineiston keruussa toteutui laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, että alussa minulla oli vain karkea suunnitelma tutkimusprosessista ja tutkimuskysymyksistä ja teemahaastatteluiden kautta suuntasin ja tarkensin tutkimussuunnitelmaani ja –kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59). Esimerkiksi rehtorin teemahaastattelun kautta keräsin aineistoa, jonka pohjalta lähdin suuntaamaan tutkimustehtävääni ja muodostamaan tutkimuskysymyksiä tarkemmin. Rehtorin haastattelemine oli perusteltua, sillä hän on ollut aktiivisessa osassa tutkittavan yhteisopettajuuden ideoimisessa, resursoimisessa ja järjestämisessä.

Musiikin aineenopettajan teemahaastattelussa selvitin tarkemmin musiikinopetuksen järjestelyn taustoja ja käytänteitä musiikin aineenopettajan näkökulmasta. Haastateltava kertoi myös omakohtaisista kokemuksistaan yhteistyöstä luokanopettajien kanssa. Haastateltavani oli ainoa musiikin aineenopettaja koulussa ja vastasi pääosin yksin koulun musiikinopetuksesta yläluokilla ja joillakin alaluokilla. Haastateltavalla oli myös luokanopettajan pätevyys, mutta hän ei ollut koskaan toiminut luokanopettajana.

Teemahaastattelut pidettiin syksyllä 2011. Kokosin keskeisistä haastattelussa käytävistä teemoista rungot (liitteet 1 ja 2), jotka olivat apunani haastatteluissa. Nauhoitin haastattelut kannettavan tietokoneen nauhoitusohjelman avulla litteointia varten. Teemahaastattelut pidettiin haastateltavien omissa työtiloissa, rehtorin haastattelu hänen työhuoneessaan ja musiikin aineenopettajan haastattelu musiikkiluokassa. Haastattelut oli luontevaa ja käytännöllistä pitää kaikille osapuolille yhteisellä työpaikalla, tutulla maaperällä. Lisäksi tilat olivat rauhallisia ja häiriöttömiä. Rehtorin haastattelu oli keskellä koulupäivää, ja musiikin ai-

neenopettajan haastattelu koulu- ja työpäivän jälkeen. Haastatteluissa pidin huolta, että kävimme läpi kaikki teemahaastattelurungon keskeiset teemat, mutta haastateltavilla oli mahdollisuus nostaa esiin myös omasta mielestään tärkeitä aiheeseen liittyviä teemoja.

Sekä rehtorin että musiikin aineenopettajan haastattelu toimivat minulle pohjana suunnitellessani ryhmäkeskustelua ja siinä käytettäviä väittämiä. Hirsjärveä ja Hurmetta (2008, 59) mukaillen etenin tutkimuksen teossa kartoittamisesta kohti syventymistä. Pysin kuuntelemaan haastateltavien ajatuksia siitä, minkälaisia kysymyksiä heillä on tutkimusaiheeseen liittyen ja miten koulu yhteisö ja tutkittavan järjestelyn osapuolet voisivat hyötyä tutkimuksesta. Rehtori ja musiikin aineenopettaja kertoivat muun muassa ajatuksiaan siitä, mitkä asiat olisivat heidän mielestään mielenkiintoisia ja huomioonotettavia tutkimukseni aiheeseen liittyen. Teemahaastatteluissa toimi niin sanottu lumipallo-otanta (mts., 59–60), jossa haastateltavat ehdottavat edelleen, ketä kannattaisi haastatella seuraavaksi. Aloitin haastattelemalla rehtoria, joka oli tutkimuksen aiheen kannalta avainhenkilö. Rehtorin vastuulla olivat yhtenäiskoulun opetuksen järjestelyt ja resurssien jakaminen. Hän ehdotti haastattelussaan, että minun kannattaisi haastatella seuraavaksi musiikin aineenopettajaa, joka tietää järjestelystä käytännössä parhaiten.

Teemahaastatteluissa halusin kuulla, olisiko rehtorilla tai musiikin aineenopettajalla ajatuksia siitä, keitä luokanopettajia kannattaisi kutsua ryhmäkeskusteluun. Rehtori toivoi saavansa kuulla enemmän 3.–5. luokkien musiikinopetuksen tilanteesta, sillä ryhmät olivat olleet haastavia. Myös musiikin aineenopettaja oli kiinnostunut keskustelemaan 3.–5. luokkien luokanopettajien kanssa ja kuulemaan heidän ajatuksiaan yhteistyöstä, sillä yhteiselle keskustelulle ei ollut ollut paljon aikaa. Päädyin pyytämään ryhmäkeskusteluun 3.–5. luokkien luokanopettajia.

Keväällä 2012 toteutin laadullisen asennetutkimuksen pohjalta väittämiin perustuvan ryhmäkeskustelun, jossa olivat läsnä musiikin aineenopettaja ja kolme 3.–5. luokkien luokanopettajaa. Ryhmäkeskustelun avulla pyrin ymmärtämään syvällisemmin opettajien ajatuksia ja kokemuksia yhteisopettajuudesta. Koska

ryhmäkeskustelun osallistujat olivat tarkoin valittuja ja samasta työyhteisöstä, päädyin valitsemaan täsmäryhmähaastattelun mukaisesti keskusteluun vain pienen ryhmän (Hirsjärvi & Hurme 2008, 61–62).

Pyysin luokanopettajia osallistujiksi ryhmäkeskusteluun suullisesti kohdattamamme työpäivän aikana. Kaikki kolme ensimmäisenä kysymääni luokanopettajaa suostuivat haastatteluun. Koulussa olisi ollut myös erityisopetuksen ja alkuopetuksen opettajia, joiden kanssa musiikin aineenopettaja opettaa musiikkia yhdessä. 3.–5. luokkien opettajat opettivat kuitenkin yleisopetuksen luokkia, ja pidin perusteltuna rajata tutkimuksen niin, ettei tässä tutkimuksessa tarvinnut ottaa huomioon alkuopetuksen tai erityisopetuksen erityispiirteitä. Kukin ryhmäkeskusteluun osallistunut luokanopettaja opetti musiikkia yhdessä musiikin aineenopettajan kanssa 1–2 tuntia viikossa. Haastateltavia yhdisti myös se, että kukaan heistä ei ollut erikoistunut musiikinopetukseen. Kaikki keskusteluun osallistuneet opettajat olivat naisia, ja kullakin oli kokemusta yhteisopettajuudesta musiikin aineenopettajan kanssa 2–3 vuoden ajalta.

Ryhmäkeskustelu toteutettiin väittämien avulla laadullisen asennetutkimuksen mukaisesti. Laadullisessa asennetutkimuksessa väittämiä tuotetaan usein puolistrukturoitujen haastattelujen avulla (Vesala & Rantanen 2007, 11). Tässäkin tutkimuksessa väittämät pohjautuivat teemahaastatteluissa nousseisiin sekä teoreettisessa viitekehyksessä esiintyviin teemoihin. Opettajille esitettiin ryhmäkeskustelussa yksi kerrallaan kymmenen väittämää (liite 3), joihin heidän tuli ottaa kantaa perustellen ja argumentoiden. Jokaisesta väittämästä keskusteltiin vapaasti niin kauan, kun osallistujilla riitti ajatuksia väittämään liittyen. Luin väittämät ääneen, mutta ne olivat esillä myös kirjallisesti muistuttaen aiheesta pysymisestä.

Valtosen (2005, 226) mukaan ryhmäkeskustelussa voi olla vaarana, että haastattelija osoittaa retoriikallaan, mitkä mielipiteet ovat ”oikeita” ja mitkä ”väärinä”. Tämä oli yksi syy siihen, että pidin lauseväittämien käyttöä ryhmäkeskustelutilanteessa hyvänä ratkaisuna. Haastattelijana ja keskustelun vetäjänä en itse kommentoinut väittämiä sen suuremmin, osallistunut keskusteluun aktiivisesti tai alkanut selittää väittämiä syvällisemmin. Väittämät toimivat keskustelun virit-

täjinä, ja oma roolini oli rohkaista haastateltavia kertomaan ajatuksistaan vapaasti, olemaan vuorovaikutuksessa keskenään ja pitämään huolta siitä, että kaikki saisivat osallistua keskusteluun (mts., 223–226). Huomioin haastateltavien mielipiteitä ja kantoja mahdollisimman neutraalisti, ja välillä saatoin kysyä tarkentavia kysymyksiä ja perusteluja haastateltavien kantoihin liittyen. Nauhoitin ryhmäkeskustelun kannettavan tietokoneen nauhoitusohjelmalla litterointia varten.

Ryhmäkeskustelu pidettiin erään keskusteluun osallistuneen luokanopettajan luokassa pöydän ääressä. Tavoitteenani oli, että tilanne olisi mahdollisimman rento ja keskustelunomainen. Tämän takia toin keskustelupöytään myös kahvia ja pientä välipalaa. Tila oli häiriötön, mutta musiikin aineenopettaja joutui poistumaan keskustelusta kahteen otteeseen työhön liittyvän tilanteen takia. Näissä tilanteissa pyrin hidastamaan keskustelun etenemistä muun muassa kysymällä tarkemmin luokanopettajan omista taustoista, jotka eivät liittyneet lauseväittämiin. Häiriöstä huolimatta keskustelimme kaikista väittämistä niin, että kaikki haastateltavat olivat paikalla.

Molemmat teemahaastattelut olivat kestoltaan noin yhden tunnin ja ryhmäkeskustelu noin puolitoistatuntia. Litteroin kaikki haastattelut sanatarkaksi tekstiksi. Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 86 liuskaa fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Litteroinnin apuna käytin ExpressScribe-nimistä tietokoneohjelmaa, jonka avulla kuunneltavaa puhetta oli mahdollisuus hidastaa. Litteroituun aineistoon merkitsin myös nauhoituksen ajallisia kohtia, jotta pystyin myöhemmin kuuntelemaan nauhoitusta ja tarkistamaan litteroinnin tarkkuutta.

Osana tutkimusprosessiani ovat olleet myös havainnot ja keskustelut, joita olen saanut käydä ollessani tutkimuksen kohteena olleen työyhteisön jäsen. En laske havaintojani ensisijaiseen tutkimusaineistoon, mutta niitä voi pitää toissijaisena aineistona. Osallisuuteni työyhteisössä vaikutti muun muassa siihen, että haastateltavilla oli mahdollisuus kertoa tutkimusaiheeseen liittyvistä ajatuksistaan myös haastattelutilanteen ulkopuolella. Muutaman kerran näin tapahtuikin, ja opettaja aloitti esimerkiksi: ”Tämä minulle vielä tuli mieleen...” Kirjoitin joitakin keskustelun osia ylös. Joskus sain havainnoida opettajanhuoneessa musiikin

aineenopettajan ja luokanopettajan kommunikaatiota seuraavan musiikin tunnin suhteen. Toisaalta havainnoin myös koulu yhteisön ilmapiiriä ja pohdin välillä, miten koulu yhteisössä yleensä suhtaudutaan yhteistyöhön ja jakamiseen. Havainnoistani olen maininnut tutkimuksen tulososiossa erikseen.

4.5 Aineiston analyysi

Analyysimenetelminä olen tutkimuksessani käyttänyt laadullista sisällönanalyysia sekä ryhmäkeskustelun osalta myös laadullisen asennetutkimukseen perustuvaa luokittelevaa analyysia. Aineiston analyysin tarkoituksena on ollut luoda tämän tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuudesta, selkeä ja sanallinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110) sekä tuottaa tietoa haastateltavien kommenteista, kannanotoista ja perusteluista (Vesala & Rantanen 2007, 12–13). Kun tutkimusaineistossa on erilaisia tekstityyppejä, voi olla hyvä soveltaa eri analyysitapoja (Hyvärinen 2010, 90). Tässä tutkimuksessa laadullista sisällönanalyysia on käytetty teema haastatteluiden analyysissa ja laadullisen asennetutkimuksen analyysia ryhmäkeskustelun analyysissa. Analyysimenetelmät sisältävät kuitenkin suurimmaksi osaksi samoja periaatteita, joten pyrin analysoimaan koko aineistoa myös kokonaisuutena.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineiston keruu ja analysointi tapahtuvat osittain samanaikaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 223). Tässäkin tutkimuksessa olen alkanut hahmotella tutkimuksen analyysia hiljalleen aineiston karttuessa, ja aineiston keruun vaiheessa tein silloin tällöin päiväkirjamerkintöjä analyysia varten. Litteroidessani aineistoa palasin aineistoon ensimmäisen kerran varsinaisten haastattelutilanteiden jälkeen. Luin aineistoa mielenkiinnolla pohtien, minkälaisia kiinnostavia asioita haastatteluissa on noussut esiin. Kun koko aineistoni oli litteroitu, luin sitä useaan kertaan muistiinpanoja ja alleviivauksia tehden hahmottaakseni aineistosta kokonaisuuksia.

Aloitin varsinaisen analyysin, kun olin perehtynyt aineiston sisältöön kunnolla. Aloin pelkistää aineistoa eli etsin ja alleviivasin litteroidusta aineistosta tutki-

muskysymyksille olennaiset asiat ja karsin epäolennaisia asioita pois. Tämän jälkeen ryhmittelin aineistoa vertailemalla eri aineiston osia toisiinsa sekä teemoittelin aineistoa. Teemoittelun apuna käytin tutkimuskysymyksiä sekä ryhmäkeskustelussa apuna käyttämiäni lauseväittämiä. Ryhmäkeskustelun aineistoa luokittelin ryhmittelemällä opettajien kannanottoja sekä kannanottojen perustelujen erojen ja samankaltaisuuksien mukaan. Analyysini perusteena oli nostaa tutkimuskysymysten kannalta olennaisimmat asiat aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 103, 110–113; Vesala & Rantanen 2007, 38–40; Hirsjärvi & Hurme 2008, 147–148, 173.)

Aineistoni analyysissa on ollut tärkeää se, mistä toimija-asemasta sekä ryhmästä käsin haastateltavat ovat esittäneet ja perustelleet kantojaan (Vesala & Rantanen 2007, 44). Haastateltavat edustivat koulun johtoa, musiikin aineenopetusta sekä luokanopetusta, ja kaikkia haastateltavia yhdisti yhteinen yhtenäiskoulun työyhteisö. Myös tutkimukseni teoreettinen viitekehys on kytkeytynyt aineiston analyysiin. Teoriasidonnaisuus näkyy aineiston luokittelussa ja teemoittelussa, jossa on käytetty apuna lauseväittämiä, jotka pohjautuvat osin teoreettisen viitekehysten teemoihin. Lisäksi pohdin tutkimuksen tulososassa tuloksia myös suhteessa teoriaan. Voisikin sanoa, että teoreettinen viitekehys on toiminut apunani aineiston analyysissa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98–99.)

Tulosten analysoinnin jälkeen tulkitin ja pohdin analyysini tuloksia tutkimuksen tulososassa. Tein johtopäätöksiä ja pohdin tulosten merkitystä ja suhdetta teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi halusin luoda tutkimuksen kohteesta kokonaiskuvaa tuloksien kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 229–230.) Tutkimuksen aineisto antaa kuitenkin rajatun kuvan tietyistä tapauksesta, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan suurempia joukkoja. Ryhmäkeskustelun pohjalta nousseet tulokset on kirjoitettu imperfektimuodossa, sillä haastateltavien ajatukset, suhtautuminen ja asenteet esiintyivät tietyssä asiayhteydessä, ryhmäkeskustelussa, ja toisenlaisessa ryhmässä ajatuksia oltaisiin voitu esittää myös eri tavoin (Vesala & Rantanen 2007, 30–31).

4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka

Kaikessa tutkimustoiminnassa on aina tärkeää arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131). Tämän tutkimuksen tapauksessa luotettavuutta arvioidessa tulee ottaa huomioon tutkimuksen laadullinen ja tapaus-tutkimuksellinen luonne. Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet sopivat parhaiten määrälliseen tutkimukseen, ja niiden käyttöä pyritään välttämään laadullisissa tutkimuksissa. (tms., 133–134; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217.) Tässä tutkimuksessa käytän käsitteinä luotettavuutta ja pätevyyttä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (mt.) mukaan.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuudella tarkoitetaan kaikkien tutkimuksen vaiheiden mahdollisimman tarkkaa selostusta ja tulosten läpinäkyvyyttä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 27). Tämän tutkimuksen luotettavuutta varmistaakseni käytin apuna Tuomen ja Sarajärven (2004, 135–138) listaa luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Kerroin johdannossa ja tutkimusasetelmassa tutkimukseni kohteen: mitä olen tutkimassa ja miksi. Lisäksi valaisin johdannossa, miksi tutkimusaihe on mielestäni tärkeä ja minkälaisista lähtökohdista lähdin tutkimusta tekemään. Aiemmin tässä luvussa selostin aineistonkeruussa käytettyjä menetelmiä sekä haastatteluiden toteutusta ja aikataulua. Tutkimusprosessini on myös nähtävillä taulukossa 1 (ks. 47). Haastattelurungot ovat näkyvillä lukijalle tutkimuksessani ja aineistonkeruussa käytetty tekninen välineistö toimi luotettavasti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184–185). Kerroin myös tutkimusasetelmassani aineiston analyysin vaiheista, ja pyrin esittelemään tutkimustulokset mahdollisimman avoimesti. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135–138.)

Koska tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus ja tutkimusjoukko pieni ja rajattu, ei tutkimuksesta voida tehdä minkäänlaisia tilastollisia yleistyksiä eikä tutkimusta tapauksen erityisyyden vuoksi voida toistaa samanlaisena (Hirsjärvi & Hurme 2008, 58). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen pätevyyttä voidaan kuitenkin arvioida kysymällä, vastaavatko tutkimuksen selitykset tutkimuksessa esitettyjä kuvauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233). Tämän ta-

kia pidin tärkeänä tutkimuksen toteutuksen kuvaamisen lisäksi haastateltavien suorien haastatteluotteiden näkymisen tutkimuksen tulososassa. Lisäksi kerroin aineiston luokittelun ja teemoittelun perusteista. Näin ollen lukijalla on mahdollisuus nähdä, mihin olen perustanut päätelmäni.

Yhtenä tutkimukseni pätevyyttä tarkentavana tekijänä voidaan pitää myös triangulaatiota. Tuomen ja Sarajärven (2004, 141) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa aineistoa on kerätty sekä yksilöiltä että ryhmältä. Lisäksi myös havainnot ja keskustelut ovat olleet apuna aineistonkeruussa. Olen selvittänyt tutkimuskysymyksiäni eri tavoin saadakseni aiheesta tätä tutkimusta varten monipuolisen kuvan. Ryhmältä ja yksilöiltä kerätty tieto on luonteeltaan erilaista. Ryhmässä ihmiset saattavat esittää kantojaan varovaisemmin, sillä he peilaavat ajatuksiaan sosiaaliseen ympäristöönsä (Vesala & Rantanen 2007, 36). Tämän takia pidin tärkeänä rohkaista haastateltavia kertomaan ajatuksistaan myös ryhmäkeskustelun ulkopuolella. Musiikin aineenopettajan teemahaastattelu oli yksilöhaastattelu, jossa keskustelu oli hiukan erilaista kuin ryhmässä. Ryhmäkeskustelussa musiikin aineenopettaja halusi kuulla enemmän luokanopettajien mielipiteitä, mutta teemahaastattelussa hän nosti esiin aiheita, joista ryhmäkeskustelussa ei keskusteltu. Monipuolisuutta tutkimuksessani on ollut myös se, että olen käyttänyt tiedonlähteinä sekä musiikkikasvatusta että yleisen kasvatustieteen ja luokanopettajalähtökohdista lähtevän tutkimuksen lähteitä. Näin olen halunnut tuoda esiin tutkimusaiheeseeni liittyviä teemoja monipuolisesti ja eri lähtökohdista käsin.

Tutkimuseettisiä kysymyksiä tutkimusprosessissani ovat olleet muun muassa tutkimusluvan saaminen ja luottamuksellisuus suhteessa haastateltaviin. Koska tein tutkimukseni koulussa, minun piti pyytää ennen tutkimuksen tekoa tutkimuslupa. Haastateltavien joukossa ei ollut lapsia, joten tutkimusluvan saattoi myöntää kyseisen koulun rehtori. Luottamuksellisuuden varmistamiseksi kerroin haastateltaville haastattelujen ja ryhmäkeskustelun tarkoituksesta. Pyrin varjellemaan haastateltavien anonymiteettia kysymällä heitä haastateltaviksi henkilökohtaisesti kahden kesken. En puhunut haastateltavista nimillä kyseisessä koulussa tai sen ulkopuolella. Tutkimuksen tulososassa en paljasta haastateltavien

henkilötietoja. Lisäksi käsittelin ja säilytin tutkimusaineiston luottamuksellisena. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17–18.)

Tutkimuksessani tutkittavien anonymiteetti oli kuitenkin mahdotonta varjella täysin, sillä tutkimuksen kohteena olevan koulun sisällä haastateltavien tunnistaminen on mahdollista. Tämä oli kuitenkin haastateltaville tiedossa. Tutkimuksen tuloksissa ei kerrota haastateltavien henkilökohtaiseen elämään liittyviä asioita, vaan haastateltavat ovat olleet kuvaamassa toimijuuttaan työssä. Haastateltavien toimija-asetat on kerrottu tutkimuksen tulososassa ja lainauksissa, sillä toimijuus oli aineiston analyysissa tärkeässä osassa. Koska haastateltavien anonymiteetti ei ole ollut täysin varjeltu, ennen tutkimustulosten julkaisua haastateltavilla oli mahdollisuus tarkentaa sanottavaansa ja tarkistaa, etten ollut ymmärtänyt keskustelussa ilmenneitä kantoja väärin. Haastateltavat eivät kuitenkaan tuoneet esiin sisällöllisiä tarkennuksia. Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta suhteessa luottamuksellisuuteen uudelleen vielä pohdinnassa (ks. 79).

Taulukko 1. Tutkimusprosessini kulku.

1. Aloitan työn koulunkäyntiavustajana yhtenäiskoulussa ja saan idean pro gradu - tutkielman aiheesta.
2. Tutkimusaiheeni muotoutuu: haluan tutkia musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuutta yhtenäiskoulussa.
3. Etsin kirjallisuutta tutkimusaiheestani ja alan muodostaa teoreettista viitekehystä.
4. Muodostan alustavat tutkimuskysymykset kirjallisuuden ja keskusteluiden pohjalta.
5. Hahmottelen teemahaastattelurungot rehtorin ja musiikin aineenopettajan haastatteluja varten ja sovin haastatteluajat haastateltavien kanssa.
6. Toteutan teemahaastattelut, litteroin ne ja teen joitakin muistiinpanoja analyysia varten.
7. Luen edelleen kirjallisuutta, kirjoitan teoreettista viitekehystä ja työskentelen tutkimuksen kohteena olevassa koulussa havainnoiden ja keskustellen.
8. Muodostan ryhmäkeskustelussa käytettävät väittämät lähdekirjallisuuden ja teemahaastatteluiden pohjalta ja sovin keskusteluajan haastateltavien kanssa.
9. Toteutan väittämien pohjalta tehtävän ryhmäkeskustelun, johon osallistuu musiikin aineenopettaja ja kolme luokanopettajaa.
10. Litteroin ryhmäkeskustelun ja luen haastatteluaineistoja useaan kertaan.
11. Analysoin aineistoa sisällönanalyysin ja laadullisen asennetutkimuksen lähtökohtia apuna käyttäen: pelkistäen, luokitellen, tyypitellen, teemoitellen ja ryhmitellen.
12. Pohdin ryhmittelyjä edelleen ja teen ryhmittelyistä johtopäätöksiä.
13. Raportoin tutkimustulokseni ja pohdin tuloksia osana laajempia kokonaisuuksia.

5 Tutkimustulokset eli musiikin aineenopettaja ja luokanopettajat yhteisopettajuudesta keskustelemassa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia tutkimustehtäväni pohjalta. Tutkimustulokset jakautuvat kahteen hiukan erilaiseen osaan painottuen jälkimmäiseen. Kahdessa ensimmäisessä alaluvussa selvitän tutkimuskohteena olevan yhtenäiskoulun alakoulussa toteutettavan musiikinopetuksen yhteisopettajuusjärjestelyn taustoja ja lähtökohtia. Tulosten aineistona on käytetty enimmäkseen rehtorin ja musiikin aineenopettajan teemahaastatteluja. Järjestelyn taustat ja lähtökohdat myös pohjustavat musiikin aineenopettajan ja luokanopettajien ryhmäkeskustelussa esittämiä ajatuksia ja kokemuksia yhteistyöjärjestelystä, joita tarkastelen jälkimmäisissä neljässä alaluvuissa. Opettajien ajatukset ja kokemukset olen jaotellut alalukuihin ryhmäkeskustelussa esitettyjen lauseväittämien avulla. Opettajat kommentoivat yhteisopettajuuttaan suhteessa tehtäviinsä ja rooleihinsa, vuorovaikutukseensa, oppimiseen ja yhteisopettajuuden kehittämiseen ja perusteluihin. Tulokset pohjautuvat opettajien kannanottoihin ja perusteluihin ryhmäkeskustelussa esitettyjä väittämiä kohtaan sekä lisäksi musiikin aineenopettajan ja rehtorin teemahaastatteluisissa esittämiin ajatuksiin.

Haastatteluista poimitut suorat lainaukset on merkitty pienemmällä fonttikoolla sisennetyksi tekstin joukossa, ja lainausten perässä on merkitty, kenen haastateltavan lainauksesta on kyse. Käytän haastateltavista lyhenteitä R (rehtori), M (musiikin aineenopettaja) sekä LO A-C (luokanopettajat A-C) sekä H (haastattelija). Lainauksissa esiintyneet nimet on poistettu yksityisyyden varjelemiseksi ja nimien sijaan on käytetty hakasulkeissa toimijuutta (esimerkiksi [rehtori]).

5.1 Miksi yhteisopettajuus?

Tutkimuksen kohteena olevan yhtenäiskoulun opetussuunnitelmassa kuvataan yleisiä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita seuraavanlaisesti: *Yhteisöllisyys on keskeistä koulun henkilökunnan ja oppilaiden välisessä toiminnassa. Koulusamme työskennellään ja opitaan yhteisöllisesti opettaen ja toisilta oppien. Yh-*

teisöllisiä menetelmiä käyttäen erilainen osaaminen tulee esille jakamalla tietoja ja taitoja.

Tutkimuksen tekemisen alusta asti kiinnitinkin huomiota, että koulussa puhutaan paljon joustavista opetusjärjestelyistä ja opettajien erilaisia yhteistyömuotoja toteutetaan useissa oppiaineissa. Avoin ja positiivinen asenne opettajien välistä yhteistyötä kohtaan tuli esiin kaikissa haastatteluissa. Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuusjärjestely on kuitenkin koulussa melko uusi. Siitä on kokemusta vasta noin neljän vuoden ajalta. Ajatus musiikin aineenopettajan ja luokanopettajien yhteisopettajuudelle on noussut koulussa arjen tarpeista käsin. Haastatteluiden perusteella olen erotellut neljä taustatekijää sille, miksi koulussa on syntynyt ajatus hyödyntää alakoulun musiikin tunneilla sekä musiikin aineenopettajan että luokanopettajan panosta.

Kaikissa haastatteluissa kävi ilmi, että suuri taustatekijä yhteisopettajuuden aloittamiselle oli musiikin aineenopettajan alakoululaisille pitämällä musiikintunneilla esiintyneet työrauhaongelmat ja oppilaiden levottomuus musiikin tunneilla. Rauhattomuus musiikin tunneilla esti musiikin sisältöjen laadukkaan opettamisen, ja tunneilla esiintyneitä ongelmia jouduttiin ratkomaan luokanopettajien kanssa musiikin tuntien ulkopuolella. Musiikinopetuksen työrauhaan liittyvät haasteet yhdistettiin haastatteluissa isoihin ja haastaviin opetusryhmiin, musiikin oppiaineen luonteeseen sekä siihen, että aineenopettaja ei tunne oppilaita yhtä hyvin kuin luokanopettaja. Rehtori koki levottomuuden estävän musiikin oppiaineen sisältöjen opetusta:

Se lähtökohta oli ehkä siitä tai ajatus nousi siitä, että ku musiikki oppiaineena on kuitenkin sellanen, et käytetään paljon välineitä ja paljon soittimia ja hirveen toiminnallista. Sitten ku ryhmät on isot ja levottomat niin sitten niinkun avustajan tuellakaan ei välttämättä aineenopettaja saanu pidettyä sitä ryhmänhallintaa sellasena, että se aineenopetus olis vastannu tarkotusta. Aikaa kului paljon kurinpitoon ja järjestyksenpitoon ja sitte se oli pois siitä oppiaineen sisällöistä. (R)

Rehtori vertasi musiikinopetuksen tilannetta muihin taide- ja taitoaineisiin ja kertoi, että kuvataiteessa, käsitöissä ja liikunnassa opetus on jo pidempään järjestetty niin, että ”ison ryhmän” tai ”vieraan opettajan” haasteet eivät ole kasvaneet yhtä suuriksi kuin musiikissa:

Liikunnassa siellä on kuitenkin kaks opettajaa, yleensä aina tytöille ja pojille oma opettaja, jotka pystyy keskenään miettii sitä, vaikka sielläkin ne haasteet on, mut et siellä ne opettajat pystyy suoraan miettiin niitä eriyttäviä ratkasuja. Kuviksen useimmiten opettaa luokanopettaja itse, jolla on se ryhmänhallinta ja pystyy vähän joutaan sitte päivän aikana, et se ei oo niin juntattua, että se on pakko olla just tällä sekunnilla se oppiaine, ja käsitöissä on pienemmät ryhmät valmiiks muutenki, et sinällään se musiikki on ollu selkee, että iso ryhmä ja vieras opettaja. (R)

Toinen taustatekijä oli haastateltavien mukaan se, että koulussa oltiin tilanteessa, jossa useat luokanopettajat eivät halunneet opettaa musiikkia eikä myöskään musiikin aineenopettaja halunnut jatkaa musiikinopetusta tietyille alakoulun ryhmille tilanteen haastavuuden takia. Haastatteluissa kävi useasti ilmi, että useat luokanopettajat kokivat riittämättömyyttä musiikin aineenhallinnassa ja musiikin aineenopettaja taas alakouluikäisten lasten opetuksessa sekä oppilaantuntemuksessa:

Ku siis me tultiin siihen tilanteeseen, ku mä ajattelin, että tämä opetus ei voi, ku mun mielestä siin ei ollu järkeä, että ne pienet tulee niinku ilman sitä, et mun mielestä sen oman luokanopettajan olis pitäny opettaa sitä. (M)

Joo kyllä mä muistan ku mä tulin ekana vuotena tänne ja siellä oli muutamia ykkösluokan opettajia, jotka oli ihan hädissään, että he eivät opeta musiikkia, et sun on pakko tulla opettamaan, ja minä taas ekaa vuotta ja opeta ykkönen, mul ei oo mitään käsitystä ykkösluokan musiikinopetuksesta et se oli aikamoinen, mut hyvä, että tuli sitte kuitenkin tää yhteisopettajuus, et se pelasti sen tilanteen, koska se pienten opettaminen on taas ihan oma juttunsa. (M)

Kolmantena taustatekijänä mainittiin, että koululla oli käytössä resursseja ja lisäksi jotkut luokanopettajat tarvitsivat lisää opetustunteja. Kun resursseja oli käytössä, rehtori ”vaan jotenki kysy sitä, että miten olis, jos te olisitte molemmat siellä”. Koulussa panostetaan kautta linjan joustaviin opetusjärjestelyihin, sillä rehtorin mukaan nykyinen opetussuunnitelma edellyttää niitä. Vaikka yleisimmin samanaikaisopetusta näytetäänkin resursoitavan ”akateemisiin aineisiin”, on koulun rehtorilla näkemys, että joustavat opetusjärjestelyt ”koskevat yhtä lailla musiikinopetusta kuin muutaki”:

Mut ne on enemmän sit just äidinkieli-matematiikkalinjalla, yltti, bilsa, mantsa, joka jotenki tuntuu, että se on hyväksytympää niin tai et silleen et tota nää joustavat opetusjärjestelyt tai samanaikaisopetukset koetaan jotenki akateemisissa aineissa hyväksytympänä kuin sitte taito- ja taideaineissa tai emmä tiedä, se on mun subjektiivinen näkemys. (R)

Vaikka rakenteelliset ja pedagogiset seikat tulivat haastatteluissa esiin ensimmäiseksi yhteisopettajuuden taustatekijöinä, kaikissa haastatteluissa haastateltavat kertoivat myös, että järjestelyn yhtenä lähtökohtana on ollut helpottaa opettajien työssäjaksamista ja työhyvinvointia, sillä koulussa on havaittu opettajien olevan melko uupuneita:

Lähtökohtaisesti tässä on mietitty sitä, että mistä ne oppilaat hyötyy ja on oppilaiden etu, mut se menee nyt sitä kautta, et resursoidaan opettajatunti ja totta kai sinne sitte seuraus siinä, et se helpottaa opettajan arkea ja työssäjaksamista nää ratkasut toivottavasti. (R)

Ja nyt mä oon ymmärtäny näin että tällä tavalla koulu on halunnu niin kun meiän koulussa on ollu paljon uupuneita opettajia, niin tällä tavalla on johto halunnu sitte sitä vähentää tavallaan sitä stressiä ja lisätä sitä semmosta hyvinvointia osaltaan. (M)

Taustatekijät yhteisopettajuuden aloittamiseen liittyivät niin oppilastasolle (työrauhaongelmat), opettajatasolle (opetustaidot ja työssä jaksaminen) kuin kouluorganisaatiotasolle (resurssit). Sahlbergin (1997, 119) ajatuksia mukailien koulun musiikinopetuksen muutoksessa otettiin huomioon kaikki koulu yhteisön tasot. Lisäksi koulu ei etsinyt musiikinopetukseen liittyvien vaikeuksien syytä oman yhteisön ulkopuolelta, vaan oli valmis oppimaan opettajien kokemuksista ja ongelmista etsien ratkaisua yhteisön sisältä (mts., 114).

5.2 Yhteisopettajuusjärjestelyn lähtökohdat

Ajatus musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä tuli rehtorin ja opettajien vuoropuhelun kautta. Rehtorin näkökulmasta ajatus tuli opettajilta, jotka toivat esiin musiikinopetukseen liittyneitä ongelmia. Opettajien mukaan varsinainen idea tuli kuitenkin rehtorilta, joka halusi vastata opettajien ja opetusryhmien tarpeeseen. Rehtori näkee hyvänä sen, että opettajat ovat tuoneet huoltaan esille. Näin järjestely ei ole ollut pakotettu, eivätkä opettajat ole rehtorin mukaan kokeneet järjestelystä sovittaessa, ettei heidän työtänsä arvostettaisi:

Et ku näissä tietysti on aina vaara tai riski se ku esimerkiksi luokanopettaja saattaa kokee että eikö hänen työtä arvosteta tai yhtä lailla aineenopettaja, että eikö luoteta hänen ryhmänhallintataitoihin kun sinne tämmöstä ehdotetaan vaan

se on tullu ehkä niin päin että opettajat tuoneet sitä huoltaan esille yhdessä että ku on haastavaa tän ryhmän kanssa että miten sitä tilannetta vois auttaa et se on ehkä se lähtökohta, et on pyritty vastaamaan opettajien näkökulmasta siihen tarpeeseen, mikä heillä on siihen tilanteeseen, joka palvelis oppilaita. (R)

Rehtori vastaa järjestelyn rakenteellisesta miettimisestä ja resurssien jakamisesta, mutta pedagoginen suunnittelu ja toteutus ovat opettajien vastuulla, eikä rehtori ole puuttunut niihin:

No lähinnä mä oon ollu siinä rakenteen miettimisessä tai oikeestaan ku mä vastaan resursseista niin et minkä verran et ei, et mä oon ollu sit, missä mä oon ollu mukana, mut pedagoginen suunnittelu on sit täysin opettajilla et pedagoginen vapaus ja vastuu. (R)

Kaikki alakoulun opetusryhmät eivät ole järjestelyssä mukana, ja koulussa on myös useita luokanopettajia, jotka opettavat musiikkia yksin. Musiikin oppiaineen yhteisopettajuuden resursoimisesta vastaa rehtori, ja valinnat yhteisopettajuusjärjestelyn jatkamisesta on tehty lukuvuosi kerrallaan. Järjestely on suunniteltu jokaisen luokan kohdalla ryhmäkohtaisesti. Opettajia ei ole pakotettu yhteisopettajuuteen, vaan järjestely on sovittu opettajien kanssa yhdessä. Kaikista haastatteluista kävi ilmi, että opettajat suhtautuvat yhteisopettajuuteen myönteisesti eikä kukaan ole halunnut lopettaa järjestelyä:

Se minkä mä ite koen kauheen positiivisena, niin yksikään opettaja kenelle tätä järjestelmää on ehdotettu ei oo sanonu, että ”ei käy”, vaan kaikki on ollu enemmän et ”joo!”. (R)

Esimerkiksi musiikin aineenopettaja kertoi teemahaastattelussaan useaan kertaan, että yhteisopettajuus on ollut hänelle kuin ”pelastusrengas” ja ”aivan huikea juttu”. Aineenopettajan näkökulmasta yhteisopettajuus onkin auttanut opetuksen suunnittelua, opetusta ja omaa keskittymistä työssä:

Mä tajusin et täällähän oikeesti voi niinkun, mul olis aikaa suunnitella ja tehdä mitä vaan, et tää on musta aivan huikea juttu ja ainakin niinkun jos mä ajattelen, että ku välillä sitä miettii, että oonks mä nyt oikeessa paikassa, et mitä muuta voisin elämässäni tehdä, niin tää on ollu yks semmonen mun mielestä semmonen pelastusrengas, ku mä oon tajunnu et hei jos tämmösiä hetkiä saa, oikeesti, se on nimittäin niin tärkeätä se, että sä saat keskittyä siihen mitä sä opetat ja vielä mä toivon että jos tää jatkuis, mä en tiedä yhtään nyt en oo käyny [rehtorin] kans mitään keskusteluja. (M)

Tällä hetkellä musiikin aineenopettaja opettaa musiikkia yhdessä 11 eri luokanopettajan tai erityisluokanopettajan kanssa. Koska järjestelyt on tehty ryhmäkohtaisesti, eri ryhmillä on hiukan erilaisia käytänteitä yhteisopettajuuden järjestämisen suhteen. Joissakin ryhmissä, kuten alkuopetuksessa, opetustunnit on jaettu niin, että luokanopettaja opettaa osan tunneista itse ja osan tunneista opettavat musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja yhdessä. Tässä tutkimuksessa tarkastelen lähemmin 3.–5. luokilla toteutettavaa yhteistyötä, mutta kokonaiskuvan ymmärtämiseksi olen kuvannut koko koulun musiikinopetuksen opettajayhteistyöjärjestelyjen muodot taulukossa 2.

Taulukko 2. Tutkimuksen kohteena olevan koulun opettajayhteistyöjärjestelyt musiikin oppiaineessa lukuvuonna 2011–2012.

1.-2. luokat	<ul style="list-style-type: none"> • Aineenopettaja ja luokanopettaja opettavat yhden viikotunnin musiikkia yhdessä, kaksi tuntia opettaa luokanopettaja yksin • Yksi neljästä viikotunnista on luokkien yhteinen tunti, jossa kaikki opettajat ovat paikalla
3. luokka	<ul style="list-style-type: none"> • Kahdesta viikotunnista toisen opettavat aineenopettaja ja luokanopettaja yhdessä, toisen tunnin opettaa luokanopettaja yksin
5. luokka	<ul style="list-style-type: none"> • Aineenopettaja ja luokanopettaja opettavat yhdessä molemmat kaksi viikotuntia musiikkia
4. ja 6. erityisluokat	<ul style="list-style-type: none"> • Aineenopettaja ja erityisluokanopettaja opettavat yhdessä molemmat kaksi viikotuntia musiikkia
TAO-luokat	<ul style="list-style-type: none"> • Aineenopettaja opettaa musiikkia, luokassa on lisäksi jokaisen oppilaan henkilökohtainen avustaja • Toisessa ryhmässä mukana on myös erityisluokanopettaja

Tutkimuksen teon aikana tilanne koulussa oli sellainen, että järjestelyä oli toteutettu muutaman vuoden ajan, mutta ei ollut ehditty keskustella syvemmin siitä,

miten opettajat ovat kokeneet yhteistyön ja kannattaisiko järjestelyä jatkaa. Järjestelyn kuvattiin kaikissa haastatteluissa olevan vielä alussa, eikä kehittelyä tai suunnittelua ole ehditty tekemään:

Mutta ku todellisuudessa mehän ollaan vasta niinku alottelemassa tätä et me ei olla kauheesti kehitelty tätä vaan tää on todellaki niinku hetkessä elämistä, meil on annettu tämmönen mahdollisuus ja sit me ollaan oltu et hei katotaan mitä tulee, että se suunnittelu puuttuu tästä. (M)

Erityisesti rehtori ja musiikin aineenopettaja olivat tutkimusprosessin aikana erittäin kiinnostuneita kuulemaan ja keskustelemaan yhteisopettajuusjärjestelystä. Musiikin aineenopettaja halusi kuulla luokanopettajien ajatuksia, ja kuulin luokanopettajien kommentoivan haastattelua esimerkiksi, että ”onpa kiva keskustella tästä kerrankin”. Tämän takia oli erityisen mielenkiintoista kuulla yhteistyötä tekevien opettajien keskustelevan ryhmäkeskustelussa yhteisopettajuudestaan kasvokkain.

5.3 Musiikkia ja kasvatusta – musiikkikasvatusta

Teoreettisessa viitekehyksessäni käsittelin tutkimukseni aiheeseen läheisesti liittyvää teemaa musiikkikasvatuksesta sekä musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan erilaisista rooleista ja vahvuuksista. Selvitinkin ryhmäkeskustelussa opettajien ajatuksia ja kokemuksia rooleistaan ja tehtävistään yhteisopettajuudessa kolmen lauseväittämän kautta:

Luokanopettajakin voi olla musiikkikasvattaja.

Luokanopettajalla ja musiikin aineenopettajalla on erilaiset vahvuudet ja heikkoudet.

Kummankin opettajan roolit ja tehtävät ovat molemmille osapuolille selvillä yhteisopetustilanteessa.

5.3.1 Luokanopettaja ja musiikkikasvatustajuus

Koska musiikkiluokka on musiikin aineenopettajan työhuone ja luokanopettaja on musiikin tunneilla enemmän vierailijan asemassa, tahdoin tietää, miten haas-

tateltavat näkevät luokanopettajan roolin musiikkikasvattajana. Kaikki haastateltavat olivat ryhmäkeskustelussa yhtä mieltä siitä, että luokanopettajakin voi olla musiikkikasvattaja. Haastateltavat pitivät väittämää itsestään selvänä, ja perustelivat kantaansa ensinnäkin sitä kautta, että pelkkä laulu- ja soittotaito ei tee opettajasta musiikkikasvattajaa, vaan musiikkikasvattajuus pitää sisällään muutakin:

Musiikkikasvatustahan on monenlaista et ei se oo pelkästään vaan se soittotaito- tai laulutaito että siihen liittyy niin paljon muutaki mitä luokanopettaja voi ihan luontaisestiki osata opettaa sitte, jos saa vielä sit musiikinopettajalta jotain pikku vinkkiä. (LO A)

Keskustelussa luokanopettajat toivat esille, että esimerkiksi kehorytmit, musiikin kuuntelu, musiikkitieto ja klassinen musiikki ovat sisältöalueita, jotka he yhdistävät omaan musiikkikasvattajuuteensa. Luokanopettaja A liitti omaan musiikkikasvattajuuteensa myös sen, että luokanopettaja voi täydentää, jatkaa ja tukea musiikin aineenopettajan antamaa opetusta ja hyödyntää musiikinopetuksessa itselle kiinnostavia aiheita. Musiikin aineenopettajan opetuksen täydentämistä ja jatkamista luokanopettajan tunneilla ehdottavat myös Hoffer ja Hoffer (1982, 20).

Mä oon ihan sujuvasti kuunteluttanu klassista musiikkia mitä [musiikin aineenopettaja] niinku sano että se ei ehdi niinku käydä tuolla läpi meidän tunnilla --- se niinku täydentää sitä [musiikin aineenopettajan] opetusta semmosia mitä se ei ehdi tehdä niin sit me ollaan sovittu vähän et mitä mä teen ja mitä hän opettaa, et me ollaan käyty kuuluisat säveltäjät läpi ja kuunneltu klassista musiikkia ja opeteltu tunnistamaan et kenen säveltäjän musiikkia tää vois olla ja se on mun mielestä ollu kiinnostavaa ku mä ite kuuntelen paljon klassista musiikkia. (LO A)

Myös musiikin integrointi muihin oppiaineisiin liittyi keskustelussa luokanopettajien musiikkikasvattajuuteen. Luokanopettaja B esimerkiksi vertasi musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan musiikkikasvattajuutta sen kautta, että musiikin aineenopettaja opettaa enemmän musiikista käsin ja luokanopettaja kokonaisuudesta käsin:

Mulla se ehkä liittyy jotenki siihen, että kun aikasemmin on opettanu itse sen luokan musiikin ni sit se niinku helpommin jotenki latautuu siihen kokonaisuuteen sillä tavalla, et jos on joku tietty aihe tai vuodenaika tai joku menossa, niin sitte on siinä musiikissa ottanu sitä asiakokonaisuutta tukevia asioita mukaan tai että jos musiikissa on ollut sitte vaik klassinen musiikki niin sit on vaik äidin-

kielessä tehty niitä esitelmiä liittyen siihen musiikkiin et se on semmosta kokonaisvaltasta, et nyt sitte niinku ehkä sen jotenki, että kun [musiikin aineenopettaja] pitää enemmän sit ehkä sillä tavalla sieltä musiikin tai niinku omasta tai jotenkin siis musiikista käsin, ni sit jotenki sen kaipaa siihen kokonaisuuteen. (LO B)

Vaikka kaikki haastateltavat olivat keskustelussaan sitä mieltä, että luokanopettaja on ilman muuta musiikkikasvattaja, kokivat luokanopettajat myös riittämättömyyttä musiikkikasvattajina. Kaksi luokanopettajista oli opettanut tai opettaa musiikkia myös yksin ja yksi luokanopettajista ei halua opettaa musiikkia yksin. Kaikkien kommenteista kävi ilmi, että luokanopettajat kokevat vajavuutta musiikin aineenhallinnan saralla. Yhteisopettajuusjärjestely on kuitenkin vahvistanut esimerkiksi luokanopettaja A:n omaa musiikinopetusta:

Se on ollu semmonen aine aino aine missä mä koen riittämättömyyttä ja mä koen et mä en oo siinä niin hyvä ku mun pitäs olla, et tää niinku tukee hirveesti sitä mun musiikinopetusta et siin on se [musiikin aineenopettaja] paikalla. (LO A)

Luokanopettajien ajatukset musiikkikasvattajuudesta osana yhteisopettajuutta olivat samankaltaisia useiden aiempien tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Byron (1999) ja Saundersin ja Bakersin (1991) tutkimusten mukaan musiikin integrointi muihin oppiaineisiin sekä kulttuuriin ja historiaan ovat luokanopettajille yleensä mieluisia. Myös haastateltavani kertoivat opettavansa mielellään esimerkiksi klassista musiikkia tai musiikkia osana jotakin kokonaisuutta. Luokanopettajien riittämättömyyden tunne aineenhallinnan saralla esiintyy myös lähdekirjallisuudessa. Haastateltavat pitivät luokanopettajan musiikkikasvattajuutta hyvin selvänä asiana, mutta rajasivat väittämään siten, ettei oma musiikkikasvattajuus yllä samalle tasolle kuin musiikin aineenopettajan. Samankaltaisia tuloksia oli Vesiojan (2006, 178) tutkimuksessa, jossa musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat arvioivat musiikkikasvattajuutensa melko alhaiseksi aineenhallinnassa koettujen puutteiden takia.

5.3.2 Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan vahvuudet ja heikkoudet yhteisopettajuudessa

Kaikki haastateltavat olivat keskustelussaan yhtä mieltä siitä, että luokanopettajalla ja musiikinopettajalla on erilaiset vahvuudet ja heikkoudet, mutta toisaalta haastateltavat muistuttivat, että kyse ei ole ainoastaan eri opettajaryhmistä, vaan yleensäkin kaikilla ihmisillä ja opettajilla vahvuudet ja heikkoudet ovat erilaiset. Yhteisopettajuuden yhteydessä musiikin aineenopettajan vahvuudet nähtiin olevan yksiselitteisesti ”tietotaito musiikinopettamiseen” eli vahva aineenhallinta:

Jos ajatellaan nyt ihan musiikinopettamisen kannalta niin tietysti nyt ihan ensimmäiseksi se että omasta puolestani puhuen koska ei oo sitä koulutusta musiikinopettamiseen ni sehän on ihan selvä että musiikinopettajalla on sitte kaikki se tietotaito siihen musiikinopettamiseen ja hän hallitsee sen oppiaineen tosi laajasti ja se on ihan selvä et tottakai siinä on ihan selkee selkee niinkun vahvuusero, että hänellä on hanskassa ne hommat. (LO C)

Luokanopettajan vahvuuksina nähtiin olevan luokanhallinta, oppilaantuntemus, oppilaiden keskittymisen suuntaaminen sekä tietynlainen ”maanläheisyys” suhteessa musiikinopetukseen. Musiikin aineenopettajalla ei ole mahdollisuutta tuntea oppilaita yhtä hyvin, sillä hän näkee oppilaita vain tunnin tai kaksi viikottain toisin kuin luokanopettaja, joka viettää oppilaiden kanssa monta tuntia päivässä. Esimerkiksi luokanopettaja C kuvasi luokanopettajaa ”joka suuntaan silmät ja korvat auki” olevana henkilönä, joka tarttuu herkästi luokassa tapahtuviin asioihin, sillä hän tuntee oppilaat niin hyvin. Luokanhallintaa luokanopettajat kuvasivat seuraavassa keskustelussa hyvin käytännöllisenä oppilaiden ohjaamisena ja ohjeistamisena musiikin tuntien aikana:

Et se tässä nyt tämä hienostelu siitä että luokanopettaja niinku sillai handlaa sitä, *nauraa*, luokan tilannetta kokonaisuutena tarkoittaa sitä et mieti kuka istuu kenenkäki vieressä ja sitte on siinä tosiaan pitämässä sitä et nyt ja vielä muistuttamassa, vahvistamassa että nyt biisi loppu, nyt on hiljaisuus et on oikeestaan koko ajan muistuttaa et kuinka täällä musiikin tunnilla ollaan. (LO C)

Joo näin ja sit mul on ehkä semmosta että et mul on myös semmosia oppilaita et herättelemässä niitä ja suuntamassa heidän huomiotaan jostaki revenneestä kirjansivusta tai jostaki mikä se ikinä onkaan joka vie sitä ajatusta jonneki muualle että nyt ei pitäny olla, kirja piti olla niinku sanoo monesti vähän hiljaa niille uudestaan niitä [musiikin aineenopettajan] antamia ohjeita, että missä sen kirjan piti olla ja älä soita et anna [musiikin aineenopettajan] nyt opettaa ja puhua rau-

hassa ja niinku siis semmost niinku käytökseen liittyvää ohjeistusta ihan koko ajan oikeestaan. (LO B)

Oppilaantuntemukseen ja ”maanläheisyyteen” liittyen luokanopettaja B toi esiin, että luokanopettaja saattaa huomata musiikin aineenopettajaa paremmin jonkun oppilaan ”putoavan kelkasta” musiikin tunnilla. Luokanopettaja saattaakin paremman oppilantuntemuksen takia tulkita oppilaiden käytöstä ja olemista tunnilta tarkemmin kuin musiikin aineenopettaja:

Jos [musiikin aineenopettaja] ei vaik huomaa, että joku ei ymmärrä tai joskus voi olla et aika monikaan ei ymmärrä niin sitte joskus niinku tavallaan mennä riittävän sinne maan tasolle, että rautalangasta vääntää sen asian, et mitä se tarkoittaa oikein, et joskus on ollu semmosia tilanteita, että huomaan et joku oppilas on jotenki ihan pudoksissa kelkasta tai sitte useampiki oppilas, et ne ei niinku osaa sitä asiaa ollenkaan. (LO B)

Musiikin aineenopettaja koki luokanopettajan vahvuuden olevan oma heikkoutensa ja toisin päin. Keskustelun perusteella luokanopettajat kokevat heikkoutta musiikin aineenhallinnassa ja musiikin aineenopettaja taas toi esiin, että vahvasti musiikin oppiaineksesta käsin lähtevän opetuksen heikkous voi olla siinä, ettei opetus ole silloin niin lapsilähtöistä. Musiikin aineenopettaja kuvasi tilannetta niin, että hän opettaa ainetta ja ”luokanopettaja ottaa oppilaat äidilliseen huostaansa”. Haastateltavat käsittelivätkin väittämää vahvuuksista ja heikkouksista paljolti musiikin tunneilla toteutuvan tehtävänjaon kautta. Haastateltavien ajatukset vahvuuksistaan ja heikkouksistaan myötäilivät lähdekirjallisuudessa useimmiten esitettyä kuvaa musiikin saralla ”tietävästä ja taitavasta musiikin aineenopettajasta” ja ”kokonaisvaltaisen kasvattajuuden luokanopettajasta” (esim. Hoffer & Hoffer 1982, 21). Keskustelun ja opettajien suhtautumisen kiteytyksenä voidaan pitää luokanopettaja A:n lyhyttä ja ytimekästä kuvausta siitä, että musiikin opettajan vahvuutena yhteisopettajuudessa on musiikki ja luokanopettajan vahvuutena työrauhan ylläpitäminen:

Et [musiikin aineenopettajan] vahvuus on opettaa se musiikki ja sitte luokanopettajan vahvuus on pitää se työrauha siellä. (LO A)

5.3.3 Taitavaa musiikinopetusta ja rautalankaa

Väittämä ”*Kummankin opettajan roolit ja tehtävät ovat molemmille osapuolille selvillä yhteisopetustilanteessa*” herätti haastateltavissa naurahduksia ja merkitseviä katseita, ja haastateltavat toivatkin esille, ettei rooleista yhteisopettajuudessa ole koskaan oikeastaan puhuttu tai sovittu. Roolit ovat muotoutuneet spontaanisti sen suuremmin sopimatta. Kaikki haastateltavat perustelivat kantansa siten, että oma rooli ja tehtävät ovat tuntuneet itselle selviltä, mutta toivat esiin, että kehittämisen varaakin voisi olla:

Ei me olla koskaan keskusteltu meidän rooleista että se on tullu vaan jotenki, muotoutunu siinä, siinä itsestään, että mä en tiää ootko sä ollu tyytyväinen mun rooliin siellä? (LO A)

Niin no, mulle tää on ollu selvää mut sitte tietenkin kun asetetaan tommonen kysymys niin tulee mieleen et niin, et mites tätä vois kehittää vielä. (M)

Keskustelussa haastateltavat kävivät läpi roolejaan ja tehtäviään liittyen esitetyyn väittämään. Roolit ja tehtävät näyttävät olevan melko lailla samat suhteessa haastateltavien esittämiin vahvuudeksiin ja heikkouksiin. Haastateltavat näkivät musiikin aineenopettajan roolina selkeästi musiikinopetuksen, ja musiikin aineenopettaja onkin vastuussa suunnittelusta ja opetuksesta käytännössä yksin. Musiikin aineenopettajan mukaan yhteisopettajuusjärjestely on ohjannut hänen rooliaan niin, että hänellä on enemmän aikaa keskittyä opetettavaan aiheeseen ja tunnin kulkuun:

Musta se [opettajuus] on järjestelmällisempi, napakampi, selkeämpi, mä oon omilla ajatuksissani paljon selkeämpi kun mun ei tarvi keskeyttää sitä mun opetustani koko ajan että kun joku häslää siellä ja tekee omiansa että mulla pysyy ajatus kirkkaamana ja mä tiedän mitä mä teen seuraavaksi, jos ei siellä olisi sitte sitä omaa opettajaa ni mä joutuisin keskeyttään sen oman tuntini vaikka kuinka monta kertaa huomauttaakseni että hei nyt pojat hiljaa siellä tai jotain muuta vastaavaa että saa oikeesti keskittyä siihen että mitä mä opetan ja ajatukset pysyy kasassa, se tunti sujuu paljon paremmin. (M)

Haastateltavat kuvasivat luokanopettajan roolin olevan pääasiassa luokanhallintaa ja työrauhan ylläpitoa. Luokanopettajat kertoivat kuitenkin rooliinsa kuuluvan myös oppilaiden huomion suuntaamisen opetukseen sekä oppilaiden henkilö-

kohtaisen opettamisen ja auttamisen. Luokanopettaja C kuvasi luokanopettajan ”kaitsijan” roolia seuraavalla tavalla:

Mulle henkilökohtaisesti on ollut selvää et se musiikinopettaminen on aineenopettajan selvä rooli ja tota mun rooli siellä on olla se kaitsija ja niinkun ei nyt avustajal on sit taas ihan eri rooli mutta sellanen just niinku tässä puhuttiin että käy korjailemassa niitä soitinten asentoja ja muistuttaa siinä vielä ja vaikka kiertää vielä sen ringin vielä kertaalleen ja näyttää että nyt oli se hiljanen hetki että mulle on ollut ihan selvä että mitä mä teen siellä tunnilla, mut et varmaan siinä olis kehittämisen varaa vielä. (LO C)

Luokanopettajat pohtivat keskustelussaan, pitäisikö heidän laajentaa omaa rooliaan enemmän musiikinopetuksen puolelle, mutta näkivät ajatuksen haastavana. Esimerkiksi luokanopettaja B perusteli roolin laajentamisen edellyttävän paljon ylimääräistä työtä tai koulutusta:

Mietin tossa että et jos mun pitäis laajentaa sitä mun roolia niinku sinne musiikinopettamisen puoleen ni mä joutuisin tekemään aika paljon työtä siinä siis jotain niinkun ihan ylimäärästä työtä et en mä niinku kovin pienellä työmäärällä pystyis laajentamaan sitä sinne koska kuitenkin niinku [musiikin aineenopettaja] on taitava ja tahti melkoinen, *naurua*, niin tota mun mielestä tää mun rooli on ollut silleen ihan hyvä. (LO B)

Toisaalta yksi luokanopettajista opettaa yhden tunnin musiikkia itse ja kaksi muutakin kertoivat välillä ”rikkoneensa roolirajaa” musiikinopetuksen puolelle. Musiikkia yksin yhden tunnin viikossa opettava luokanopettaja kertoi jatkavansa ja täydentävänsä musiikin aineenopettajan antamaa opetusta omilla tunneillaan. Tämä saattaa tarkoittaa esimerkiksi edellisen tunnilla laulettua laulun kertaamista tai klassisen musiikin kuuntelua, johon ei musiikin aineenopettajan pitämällä tunneilla ole jäänyt niin paljon aikaa. Luokanopettaja A on videoinut musiikin aineenopettajan opetusta, ja sitä on katsottu omassa luokassa smart boardilta:

Mä oon tehny sillä tavalla et syksy puolella [musiikin aineenopettaja] opetti välillä jotain tämmösiä kehorytmejä ja sitte tota mä kuvasin ne mun kännykkäkameralla ja sit mä laitoin ne luokassa et me katottiin smart boardilta ja oppilaat teki niinku sen mukaan mitä mä olin sit kuvannu ja sit ku me menttiin sit taas uudestaan [musiikin aineenopettajan] tunnille ja se oli sitte niinku niiden oli pitäny harjotella kotona ni ne osas ihan hirveen hyvin ku me oltiin harjoteltu sitte vielä uudestaan. (LO A)

Luokanopettaja C toi musiikinopetukseen liittyvänä tehtävänä esiin spontaanit eriyttämistilanteet. Luokka jaetaan kahteen ryhmään, ja luokanopettaja opettaa

opetusaiheeseen liittyvää musiikkitietoa toiselle ryhmälle toisen ryhmän harjoittelussa musiikin aineenopettajan kanssa soittoa:

Me ollaan tehty sit tällastä työnjakoo sit siinä ja sillä tunnilla sit ku [musiikin aineenopettaja] on opettanu sitä kannelta niin mulla oli sit tuolla kanteleesta semmosta muuta tietoa ja sitte kuunneltiin musiikkia kanteleella soitettua ja erilaisia versioita kappaleita ja samalla käytiin joitain muitaki kielisoittimia läpi mut se syntyy vaan siitä hetkestä et nyt piti jotaki keksiä. (LO C)

Luokanopettaja B kertoi keskeyttävänsä välillä musiikin aineenopettajan opetuksen ja selittävänsä opetettavan asian toiseen kertaan toisin sanoin ”rautalangasta vääntäen”. Musiikin aineenopettaja suhtautuu keskeytyksiin myönteisesti, sillä hänen mukaansa oppilaat oppivat paremmin, jos kuulevat saman asian kahdella eri tavalla selitettynä:

Mähän oon sen verran joskus tätä roolirajaa rikkonu enkä tiedä mitä [musiikin aineenopettaja] oot siitä ajatellu mut että et kun mä tunnen ne oppilaat kuitenkin sillä tavalla hyvin ja sitte meidän luokassa on monii semmosia oppilaita jotka niinku vähän menee kipsiin jos ne ei oikein osaa jotain asiaa niin ja sitten jotenkin niinku ja sanoin ki tässä äsken että ja on oppilaita jonka äidinkieli ei oo suomen kieli ni joskus joku asia pitää selittää kauheen konkreettisesti ni sit mä oon joskus sanonu et voinko mä selittää tätä asiaa vähän jotenki sillai. (LO B)

Se on tosi hyvä ollu, mä oon oppinu siitäki et voi miten rautalangasta pitää joskus vääntää, se on mun mielestä erittäin tehokasta että eri ihminen sanoo niinku saman asian koska sama asia mutta vähän eri tavalla, ni must se on tehokas tapa oppilaiden näkökulmasta niinkun opettaa ja oppia. (M)

Luokanopettaja C on myös välillä tuonut musiikin tunneille musiikin oppiaineeseen liittyviä vierailijoita. Vaikka ideat vierailijoista ovat syntyneet ”ex tempore”, vierailuista on jäänyt hyvä kokemus niin luokanopettajalle kuin musiikin aineenopettajallekin:

Mä oon vaan tullu et saisko tulla vierailija tunnille muina miehinä, no en olisi tuonu niitä vierailijoita jos [musiikin aineenopettaja] olisi sanonu et nyt ei sovi mutta aina on käyny esimerkiks tämmöset jutut ja ne on ollu kyllä aika niinku hetken juttuja. (LO C)

Niin mutta ne on ollu ihan mahtavia. (M)

Että et tietysti tosiaan ihan oikeesti niin kun ne oli semmosia vähän ex tempore tilanteita niin tota on sujunu ja onnistunu tällä tavalla et en mä tiedä mille muulle tunnille mä oisin sitte roudannu ne. (LO C)

Vaikka luokanopettajat näkivät roolinsa laajentamisen musiikinopetukseen haastavana, musiikin aineenopettajan teemahaastattelussa ja ryhmäkeskustelussakin nousi esille, että musiikin aineenopettaja antaisi luokanopettajille mielellään enemmän vastuuta opetuksesta. Musiikin aineenopettaja toivoi teemahaastattelussa luokanopettajilta rohkeutta, uskallusta ja aktiivisuutta osallistumisessaan:

No mun mielest ainoa haaste on se että se toinen opettaja et se uskaltaa niinkun sanoa niitä omia mielipiteitään et se oikeasti luottaa siihen et kyllä hänkin osaa et sille tulis sellanen luottamus että hän saa sanoa siellä jos hän huomaa jotakin ja niinku mun mielestä kauheen kivasti kivasti ne opettajat tarttuu esimerkiksi [eräs luokanopettaja] on opettanu teoriaa siellä, kun viime vuonna soitettiin nokkahuilua ja opiskeltiin nuotteja ja omilla tunneilla [eräs luokanopettaja] opetti sitten aikaarvoja ja että ne niinku jatkaa sitä mitä kaikkea me ei ehitä tehdä täällä. (M)

Opettajien suhtautuminen väittämään myötäili rehtorin teemahaastattelussa kertomia ajatuksia järjestelyn tarkoituksesta. Rehtorin tavoitteena on ollut, että musiikin aineenopettaja saisi keskittyä aineen opettamiseen ja luokanopettaja pitäisi huolta ryhmänhallinnasta. Opettajilla on kuitenkin vapaus suunnitella roolejaan ja tehtäviään keskenään. Tärkeää rehtorin mukaan on kuitenkin, ettei luokanopettaja ainoastaan ”pyörittele peukaloitaan” musiikin tunneilla, vaan järjestelyllä tulee olla pedagoginen merkitys:

No mä en kyl, toivon tai että se [luokanopettaja] ei kyllä saa olla avustajan roolissa, koska siellä on kaks opettajaa, vaan siinä täytyy olla joku pedagoginen juttu, että, en oo käyny kattoo enkä tiedä miten se menee, että se täytyy, vaan että sekin varmaan aika persoonakohtanen, että miten ne jakautuu sitte ne tekemiset siellä et sit jos siellä luokanopettaja heiluttelee peukaloita eikä tarvi tehdä mitään ni sit tää systeemi on epäonnistunu. (R)

Haastateltavat kuvasivat roolejaan ja tehtäviään samansuuntaisesti kuin vahvuuksiaan ja heikkouksiaan (ks. edellinen kappale) vahvistaen keskustelussaan sitä, että musiikin aineenopettajan rooli yhteisopettajuudessa on ensisijaisesti ainekeskeisempi ja luokanopettajien oppilaskeskeisempi. Luokanopettajan osallistumista musiikinopetukseen luokanopettajat kuvasivat muun muassa ”roolirajan rikkomisena” ja ”musiikinopettajan viitan laittamisena harteille”. Luokanopettajat suhtautuvatkin musiikinopetukseen osallistumiseen melko varovaisesti. Musiikin aineenopettajan mielestä luokanopettajat ovat kuitenkin taitavia ja ky-

keneviä opettamaan musiikkia ja hän oli sitä mieltä, että luokanopettajat ovat epävarmoja osaamisestaan turhaan:

Jotkut opettajat on vähän epävarmoja siitä omasta osaamisestaan mikä on aivan turhaa koska todellisuudessa niin jokainen pystyy musisoimaan ja tekemään, mutta he eivät oo itse vaan saaneet siinä omassa kasvussaan sellaisia kokemuksia niin paljon, et he on epävarmoja. (M)

Vesiojan (2006, 265) tutkimuksen mukaan luokanopettajat painottavat musiikkikasvattajuudesta puhuessaan aineenhallinnan merkitystä ja kokevat aineenhallinnallisten puutteiden estävän pystyvyyden kokemista musiikinopettajina. Haastateltavien keskustelussa näkyi samankaltaisia piirteitä, sillä luokanopettajat eivät näe roolinaan tai tehtävänänsä yhteisopettajuudessa varsinaista musisoimista ja musiikinopetusta, vaan pitävät luokanhallinnallista tehtävää selkeämpänä. Selkeään työnjakoon suhtauduttiin keskustelussa myönteisesti, vaikka musiikin aineenopettaja kannusti myös luokanopettajia osallistumaan musiikinopetukseen aktiivisemmin.

5.4 Spontaania ja avointa vuorovaikutusta

Tutkimukseni lähdekirjallisuudesta nousi esiin erityisesti kaksi käytännön tekijää, jotka voivat tukahduttaa opettajien välisen yhteistyön onnistumisen. Eniten lähdekirjallisuudessa puhuttiin ajan puutteesta: opettajilla ei useinkaan ole aikaa suunnitella yhdessä opetustaan. Toisena tekijänä esiintyi kommunikaatio: jos kommunikaatio ei ole avointa eikä asioista voida puhua, yhteistyö vaikeutuu. Niinpä selvitin opettajien ajatuksia yhteisestä suunnittelusta ja kommunikaatiosta yhteisopettajuudessa ryhmäkeskustelussa kahden lauseväittämän avulla:

Aikaa yhteiselle suunnittelulle on tarpeeksi.

Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan on helppoa keskustella keskenään vaikeista tai epäselvistä opetukseen liittyvistä asioista.

5.4.1 Suunnittelematta vai suunnitellen?

Väittäjä ”Aikaa yhteiselle suunnittelulle on tarpeeksi” herätti haastateltavissa keskustelua ja punnitsemista sen välillä, mikä on tarpeeksi suunnittelu-aikaa. Ensimmäisenä musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja C totesivat, että suunnittelu-aikaa ei ole riittävästi, ja suunnittelu on itse asiassa täysin musiikin aineenopettajan harteilla:

No eihän sitä oo. (M)

Ei ja tohon työnjakoon liittyen se että kyllä mä olen ihan täysin jättänyt sen aineenopettajalle sen suunnittelun ja tuntien sisällön ja rakenteen ja sit mä hyp-pään siihen ja joskus mennään liikkuvaan junaan elikä just se tilanne saattaaki tulla et eriytetään tässä ja nyt. (LO C)

Toisaalta haastateltavat päätyivät pian pohtimaan suunnittelun tarvetta. Keskustelussa nousi esiin, että opettajat ovat suunnitteluajan puutteesta huolimatta tyytyväisiä tilanteeseen ja työnjakoa, jossa musiikin aineenopettaja on vastuussa opetuksen suunnittelusta, pidetään selkeänä ja luokanopettajan työtaakkaa helpottavana:

Pitäskö sitä olla? (M)

No en mä oo ainakaan kokenu et sitä pitäis olla. (LO B)

Tänään just uutisissa oli tämmönen et Suomessa pidetään ihan turhaan kaiken maailman palavereja (LO A)

Nii-i. (LO C)

että ihmisil menee niinku viikottain turhiin palavereihin monta tuntia ni en mä ainakaan koe et meidän pitäis niinku kokoontuu suunnittelemaan, sul on se homma hanskassa, sä tiedät mitä sä opetat ja mun ei tarvi sitä sen enempää tietää ku sen mitä mä sit näen siellä. (LO A)

Se voi myös helpottaa sitä teiän, koska teil on ihan tarpeeksi sit kaikkee muuta. (M)

Oon kans samaa mieltä tosta että en kyl keksi että mitä, mitä mä siinä voisin niinku tuoda siihen. (LO C)

Vaikka varsinaista suunnittelu-aikaa järjestelylle ei ole varattu, haastateltavat kertoivat vaihtavansa kahvihuoneessa ja musiikin tuntien jälkeen lyhyesti ajatuksia opetukseen liittyen. Tällaisia lyhyitä musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan lyhyitä kohtaamisia pääsin itsekin todistamaan useamman kerran opettajanhuoneessa. Kohtaamiset eivät näyttäneet olevan tuntien yksityiskoh-taista suunnittelua, vaan enemmänkin sen varmistamista, että molemmat opet-tajat tietävät suunnilleen, mikä tunnin aiheena ja tavoitteena on:

Ku asettaa sen kysymyksen tolla tavalla niin siihen tulee helposti et ei oo tarpeeks, mut sit toisaalta ku tää työnjako on näin selkeä ni kyl mä oon niinku kokenu ihan riittäväksi sen että ku me tosiaan muutamalla sanalla [musiikin aineenopettajan] kanssa aika useastiki oikeestaan tunnin jälkeen ku mä saatan ehdottaa jotaki tai sit sä voit kysyä jonkun ja sit me siinä vähän jutellaan pikkusen, et mitä siinä sit vois vielä olla. (LO B)

Haastateltavat pohtivat, että mikäli roolit ja työnjako olisivat erilaiset ja luokanopettaja olisi enemmän vastuussa opetuksesta, ei tällä hetkellä käytettävä suunnittelu-aika riittäisi. Tasan jaettua opetusvastuuta haastateltavat eivät pitäneet kuitenkaan tarpeellisena:

Mä voin tota edellistä vielä et tavallaan että silloin jos se lähtökohta olis se et sekä siitä luokasta vastattais puoliksi sekä siitä musiikinopetuksesta puoliks jotenki, et jos se olis itsetarkotus että molempien pitää tehdä molempaa ni silloinhan meidän olis pakko suunnitella. (LO B)

Suunnittelua nähtiin rajoittavan erityisesti useat yhteistyökuviot, jotka vievät aikaa. Esimerkiksi erillinen suunnittelu-aika usean eri luokanopettajan kanssa olisi musiikin aineenopettajan mukaan mahdotonta järjestää koulun aikataulun puitteissa:

Just tällä hetkellä tuntuu et sitä ei revitä mistään sitä [suunnittelu]aikaa mutta en tiedä, mutta ainahan jos halutaan niin, ongelma on se et opettajilla on ihan hirveesti töitä, että et semmosta et mä en voi jokaisen opettajan kanssa erikseen tehdä palaveria jos niitä on niinku kuus tai seitsemän opettajaa jonka kans pitäis tehdä. (M)

Vaikka ryhmäkeskustelussa haastateltavat pitivät nykyistä tilannetta riittävänä, musiikin aineenopettajan teemahaastattelun pohjaten musiikin aineenopettaja on myönteisempi yhteisen suunnittelun suhteen. Musiikin aineenopettaja toi ilmi useasti, että luokanopettajilta olisi mukavaa saada enemmänkin ideoita ja palautetta opetukseen liittyen. Luokanopettajat kokivat yhteisen suunnittelun verraten tarpeettomammaksi. Musiikin aineenopettaja halusi kuulla ryhmäkeskustelussa luokanopettajien ajatuksia ja oli ymmärtäväinen luokanopettajien työtaakkaa kohtaan toivoen järjestelyn myös helpottavan luokanopettajien työtä. Omassa teemahaastattelussaan hän kuitenkin toivoi myös enenevästi keskustelua opetuksen ja tuntien sisällöstä luokanopettajien kanssa:

Tätä yhteistyökuviota sitähan nyt vois kehittää että meil ois aikaa niinku suunnitella yhdessä sehän ois niinku se paras mihinkä tätä nyt vois viedä eteenpäin et meil olis aikaa miettiä ja antaa palautetta ja keskustella sitä mitä tunnilla tapahtuu ja ihan sen opetussisällön näkökulmastaki kuin se pieni hetki ku mennään tonne kahvihuoneeseen, ne käytäväkeskustelut vaan, olishan siinä ihan semmosen kehittämisen paikka. (M)

Vaikka lähdekirjallisuudessa (esim. Tantt 2005 ja Sahlberg 1997) on esitetty usein, että opettajat valittavat ammatilliseen yhteistyöhön liittyen useimmiten ajanpuutteesta, haastateltavat olivat keskustelussaan melko tyytyväisiä yhteisopettajuuteensa, vaikkei suunnittelu-aikaa olekaan. Keskustelussaan he päätyivät yhdessä olemaan väittämän kanssa eri mieltä. Tilanteeseen nähtiin vaikuttavan toki sen, että musiikin aineenopettaja on pääosin yksin vastuussa opetuksen toteuttamisesta. Luokanopettajien ja musiikin aineenopettajan kannanottojen hienoiseen eroon saattaa vaikuttaa opettajien työnkuvien erilaisuus (Hoffer & Hoffer 1982, 21). Luokanopettajat ovat vastuussa useiden oppiaineiden suunnittelusta ja ovat yleensä myös monien eri tahojen kanssa yhteistyössä. Tällöin kaikenlainen ylimääräinen suunnittelutyö saattaa tuntua kuormittavalta. Musiikin aineenopettaja taas on yleensä oman aineensa ainoa aineenopettaja koulussa, eikä yhteinen oman opetuksen suunnittelu toisten opettajien kanssa ole musiikin aineenopettajalle tavallista.

5.4.2 ”Sehän siinä on ollutkin vaikeaa, kun se on ollut niin helppoa”

Väittämän ”Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan on helppoa keskustella keskenään vaikeista tai epäselvistä opetukseen liittyvistä asioista” kohdalla haastateltavat pohtivat keskustelussaan, mitä vaikeat tai epäselvät asiat suhteessa yhteisopettajuuteen voisivat olla. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että vaikeita tai epäselviä asioita ei yhteisopettajuuden suhteen oikeastaan ole ollut, vaan yhteistyö on ollut sujuvaa:

Mun mielestä ei oo ollu semmosia että olis tullu jotenkin et hetkinen, tätä pitäis nyt selvittää, että on menny hyvin sujuvasti kaikki sellast jota on suunniteltu taikka muutettu sitte että hei ei otetakaan vielä tätä tai siirretäänks vielä vaikka vähän näit laattasoittimia taikka jotain et ei siinä, en mä oo kokenu mitään vaikeita tilanteita tän suhteen kyllä, että on sujunu. (LO C)

Keskustelussa kaikki haastateltavat perustelivat kantaansa tuoden esiin, että yhteistyö on tuntunut selkeältä ja asioista on ollut helppoa puhua. Eräessä ryhmäkeskustelun jälkeisessä epämuodollisessa keskustelussa luokanopettaja B kuvasi yhteistyötä sanomalla, että ”sehän siinä on ollutkin vaikeaa, kun se on ollut niin helppoa”. Musiikinopetuksen helppoutteen yhteisopettajuusjärjestelyn kautta oli siis ollut alussa vaikeaa tottua, kun ei tarvinnutkaan vastata koko opetusryhmästä ja opetuksesta yksin. Haastateltavat perustelivat yhteistyön helppoutta toisaalta musiikin aineenopettajan persoonaan liittyvillä tekijöillä ja toisaalta koulun yleiseen ilmapiiriin liittyvillä tekijöillä. Luokanopettaja B liitti hyvään yhteistyöhön rohkeuden ja rehellisyyden ja sen, että yhteistyön osapuolet ilmaisevat itseään selkeästi, ”ilman tulkinnanvaraa”. Tällöin opettaja ei sano ”joo voihan se olla, mut sit ilmeestä näkis jotain muuta”. Luokanopettajat kokivat, että musiikin aineenopettaja onkin persoonaltaan sellainen, että hänen kanssaan on helppoa kommunikoida:

Mun mielestä [musiikin aineenopettaja] on persoonana semmonen, että on helppo keskustella, et ei jää niinku mitään semmosia tai mulle ei ainakaan jää mitään, et jotenki se asia ois vaan jääny jonneki vaan, vaan niinku et mun on helppo keskustella [musiikin aineenopettajan] kans, en tiedä onko [musiikin aineenopettajan] helppo minun kans, mut et sillä tavalla niinku koen että varmaan riippuu persoonastaki. (LO B)

Myös rehtori nosti teemahaastattelussaan esiin musiikin aineenopettajan persoonan ja sen mahdollisen myönteisen vaikutuksen yhteistyöjärjestelyn sujumiseen. Rehtori kuvasi musiikin aineenopettajaa haastattelussaan positiivisena, avoimena ja epäitsekäänä:

Toi on mielenkiintosta mä aattelen [musiikin aineenopettajaa] ku haastattelee ni löytyyks sieltä tää niinku asennepuoli ku mikä näkyy aika vahvasti mun mielestä ihan arjessa täällä joka kohtaa, että miten [musiikin aineenopettaja] suhtautuu asioihin ni se alottaa usein silleen et ”aivan ihanaa!” et jos lähtökohtasesti on silleen positiivisesti ajatteleva ja niinkun näkee ne hyvät puolet niin et kuin paljon se vaikuttaa sit siihen tekemiseen. (R)

Koulun henki ja ilmapiiri nostettiin esiin toisena perusteluna sille, miksi kommunikaatio on sujuvaa. Musiikin aineenopettaja esimerkiksi kuvasi koulun henkeä ja työskentelytapaa avoimeksi ja rehtori opettajien välistä vuorovaikutusta hyväksi. Havaintojeni ja epämuodollisten keskustelujen kautta sain sellaisen käsityksen, että opettajien mielestä koulun rehtorille voi mennä puhumaan ”mistä

vaan”. Musiikin oppiaineen yhteisopettajuusjärjestelyn kehittäminen nousikin rehtorin haastattelussa esimerkiksi siitä, että opettajat ovat uskaltaneet ottaa vaikeita asioita esille. Kun vaikeudet on tuotu esille, niihin on voitu lähteä etsimään ratkaisua:

Et toivoisin, et tullaan [puhumaan vaikeista asioista] ja sitte nyt tässäkin on esimerkki siitä, että kun asia on nostettu esille just musiikinopetuksen suhteen ne pulmakohdat mitä siellä on ja lähetty mieltii niitä tukirakenteita, et sille oikeesti on tehty jotakin, et se ei oo vaan sitä et mulla on hankalaa et kerrotaan asiasta ja sitte sanotaan et ”voi voi”. (R)

Toisaalta haastateltavat pohtivat, ettei järjestelystä ole puhuttu kouluyhteisössä avoimesti niin, että kaikki opettajat tietäisivät, mistä järjestelyssä on kysymys, mitkä järjestelyn tavoitteet ovat ja millä perusteella ryhmät ja opettajat ovat valikoituneet yhteisopettajuusjärjestelyyn. Luokanopettaja B muisteli tapausta, jolloin joillekin koulun opettajille yhteisopettajuusjärjestely oli ollut epäselvä:

Semmonen epäselvä asia mun mielestä tähän toimintaan on liittyny aikasemmin että, että tota mä en muista sitä vuotta enkä aikaa enkä oikeestaan että kuka siitä puhu, mut että opettajilla ei välttämättä niinku oo selvillä että millä tavalla niinku, et silloin kuulin sellasta keskustelua, inhottava tämmöstä nyt puhua tässä, mut ku siinä nyt kysyttiin sitä epäselvää, että niin tästä toiminnasta myös meidän koulussa pitäis ehkä puhua avoimesti että näin tehdään ja minkä takia tehdään. (LO B)

Saattaakin olla, että vaikka rehtorin kanssa puhuminen koetaan koulussa yleisesti helpoksi, ei opettajien väliseen joustavista opetusjärjestelyistä keskustelemiseen ole jäänyt aikaa kouluarjen kiireessä.

5.5 Yhteisopettajuus ja oppiminen

Yksi koulun olennaisimmista päämääristä on oppiminen (Sahlberg 1997, 11). Teoreettisessa viitekehyksessä avasin oppivan organisaation ajatusta suhteessa yhtenäiseen perusopetukseen ja opettajien väliseen yhteistyöhön. Tulevaisuuden koulussa oppimista tapahtuukin kaikilla kouluyhteisön tasoilla. Koska myös koulun pedagogisten valintojen, kuten yhteisopettajuuden, tulisi tukea oppimista, esitin ryhmäkeskustelussa haastateltaville kolme väittämää oppimiseen liittyen:

Luokanopettaja oppii musiikin aineenopettajalta ja musiikin aineenopettaja luokanopettajalta.

Oppilaiden oppimistulokset ovat parantuneet yhteistyöjärjestelyn myötä.

Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajien välinen yhteistyö vaikuttaa myönteisesti koko kouluun yhteisönä ja organisaationa.

5.5.1 Todellista työssäoppimista

Kaikki haastateltavat olivat keskustelussaan samaa mieltä siitä, että sekä luokanopettaja että musiikin aineenopettaja oppivat toisiltaan yhteisopettajuusjärjestelyn kautta. Luokanopettajat kuvasivat ryhmäkeskustelussa omaa oppimistaan ja musiikin aineenopettaja omaa oppimistaan. Luokanopettajat ovat oppineet yhteisopettajuuden kautta musiikinopetuksesta ja kokivat, että musiikin aineenopettajan opetuksen seuraaminen antaa eväitä omaan musiikkikasvatustaitojensa kehittämiseen. Luokanopettaja C kuvasi oppimista siten, että ”saahan siinä saman musiikinopetuksen kuin nää oppilaatkin” ja toisaalta musiikinopettajalta voi ottaa mallia omaan opetukseen esimerkiksi eriyttämistilanteessa. Luokanopettaja B taas kertoi, että yhteisopettajuus on kuin työssä oppimista tai ”musiikin jatkokurssi”:

Must tuntuu jopa joskus siltä, et se on ihan niinku sen kaiken muun ohella mikä se mun rooli on siinä että ihan ku mulla olis joku musiikin jatkokurssi, siis ihan niinku tosiaan et se on ihan semmosta työssä oppimista oikeeta niinku semmosta et tottakai täs on työn aikana oppinu paljon kaikenlaista muutaki mut jotenki niinku ku se tulee joka viikko säännöllisesti kaks kertaa viikossa ne jutut ni se on niinku semmosta systemaattista et ihan ku olis iteki jossain koulussa melkeen, siis silleen että voi oppii niinkun et jos niitä asioita ei oo aikasemmin niin tarkkaan ja tullu ajatelleeksi niinku että sekä itse musiikillisesti tavallaan niinku kehittyi, ihan sellasta oppimista mut sit semmosta et oppis opettamaan oppilaalle jonkun asian, myös sellasta. (LO B)

Musiikin aineenopettajan oppiminen liittyi vastaavasti opetustaitoihin ja luokanhallintaan. Musiikin aineenopettaja on oppinut yhteisopettajuuden kautta luokanopettajilta tiukkuutta, järjestelmällisyyttä sekä ”rautalangasta vääntämistä”. Lisäksi hän on oppinut myös siitä, miten paljon oppilailta voi vaatia erilaisia asioita ja kuinka pitkälle opittavat asiat voi viedä:

Tiukkaa kurinpitoa, miten käsitellään lapsia ja eri-ikäisiä lapsia, myöskin että miten paljon niiltä voi vaatia, että itse ehkä menis vähän helpommalla mut sitte ku

huomaa että näiltä voi vaatia vielä näin paljon eli vaatimustasoa, sitä mä itse olen oppinu. (M)

Haastateltavien keskustelu vahvisti lähdekirjallisuudesta noussutta ajatusta siitä, että aineenopettaja ja luokanopettaja voivat oppia toistensa erikoisosaamisalueista ja vahvistaa omaa osaamistaan yhteistyön kautta (esim. Tanttu 2005 ja Kykyri 2007). Myös rehtorin teemahaastattelussa esittämät ajatukset kävivät yhteen ryhmäkeskustelun kanssa. Hänen mukaansa yhteisopettajuus on ”molempipuolista oppimista”, jossa ”aineenopettaja saa luokanopettajan pedagogista näkemystä, että miten pienten kanssa toimitaan” ja luokanopettajat oppivat aineenhallintaa ja ”saavat lisää vinkkejä, että mitä tehdä sitte niillä omilla tunneilla, ku on yksin”. Yhteisopettajuuden kautta musiikin aineenopettaja oppiikin luokanopettajan vahvuuksista ja luokanopettaja musiikin aineenopettajan vahvuuksista.

5.5.2 Työrauha mahdollistaa oppilaiden oppimisen

Kaikki haastateltavat yhtyivät väittämään siitä, että oppilaiden oppimistulokset ovat parantuneet yhteistyöjärjestelyn myötä. Yhteisopettajuuden nähtiin vaikuttavan ensisijaisesti oppimisen edellytyksiin. Luokanopettaja A:n mukaan yhteisopettajuus on myös lisännyt oppilaiden taitoja. Musiikin aineenopettaja perusteli väittämää sitä kautta, että yhteisopettajuuden kautta oppilaiden kanssa voi nyt tehdä musiikin tunneilla ”vaikka mitä”:

Musta tuntuu, että niiden kanssa vois tehdä vaikka mitä, kun nyt niinku on tavallaan nähny ja pääsee vauhtiin et mä en tiedä nyt miten kauan tää jatkuu tää systeemi mut että sitä pystyy suunnittelemaan itsekin paremmin sitä jatkoa niin sehän tulee aina, ku on tavoitteet selkeät. (M)

Tärkeimpänä oppilaiden oppimiseen vaikuttavana tekijänä nähtiin olevan musiikin tunneilla yhteisopettajuuden kautta saavutettu työrauha. Kokemus myötäilee myös muita tutkimuksia, sillä esimerkiksi myös Ahtiaisen ja kumppaneiden (2010) tutkimuksessa useat opettajat kokivat työrauhan parantuneen yhteisopettajuuden myötä. Luokanopettaja C perusteli, että työrauhan saavuttamisen kautta opetus on suunnitelmallisempaa. Luokanopettaja B kommentoi, että ilman työrauhaa ”se voi olla ihan nolla se oppiminen kerta kaikkiaan siel musiikin

tunnilla”. Musiikin aineenopettaja nosti esiin myös, että työrauhan vallitessa musiikinopetus on pitkäjänteisempää ja sitä kautta syntyy oppimistuloksia:

Toi työrauha on musta avainsana niinku siihen oppimiseen että pystyy pitkäjänteisesti ja niitä tulee hyviä tuloksia niin opiskelemaan myös musiikkia. (M)

Haastateltavat perustelivat väittämää myös muilla tekijöillä. Luokanopettaja A oli sitä mieltä, että yhteisopettajuus on lisännyt oppilaiden rohkeutta avata suunsa ja laulaa musiikintunneilla. Luokanopettaja C toi esiin, että yhteisopettajuuden kautta oppilaat saavat tehokkaampaa opetusta, jolloin musiikin tuntien oppimistavoitteisiin on päästy aiempaa paremmin. Lisäksi luokanopettaja B kommentoi, että yhteisopettajuuden kautta kaikki oppilaat osallistuvat musiikinopetukseen aktiivisesti:

Sillon [ilman yhteisopettajuutta] ne oppilaat todennäköisesti, jotka kantaa vastuuta siitä omasta opiskelemisestaan, niin ne yrittäis oppia nit asioita ja aika moni muu olis ja vaan vähän räpyttelis vaan ja olis niinku soittavinaan ja jutte-
lis ja tekis jotain muuta, mut nyt ne ei voi ku luokanopettajan silmä ei välttä, *naurua*. (LO B)

Myös rehtori toi ilmi haastattelussaan, että järjestelyn vaikutukset oppilaiden oppimiseen ovat olleet havaittavissa. Rehtorin näkökulmasta vaikutukset oppilaiden oppimiseen ovat näkyneet siinä, ettei oppilaita näy enää rauhoittumassa tai tekemässä kirjallisia tehtäviä ”kuuluisan pyöreän pöydän ääressä”. Vaikka ”oppilaat eivät suorastaan palautetta anna oppimisestaan”, on rehtorin mukaan oppilaiden oppiminen näkynyt esimerkiksi koulun juhlissa, jossa oppilaat ovat esittäneet musiikin tunneilla harjoiteltua ja opittua. Haastateltavien mukaan yhteisopettajuuden kautta saavutettu työrauha on siis parantanut oppimisen edellytyksiä, ja vaikutukset ovat tuntuneet ja näkyneet oppilaiden taitona.

5.5.3 Vaikutukset koulu yhteisöön kokonaisuutena

Kaikki haastateltavat olivat samaa mieltä siitä, että musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö vaikuttaa myönteisesti koko koulu yhteisöön. Luokanopettaja A perusteli kantaansa sillä, että yhteistyö lisää turvallisuutta koulussa sitä kautta, kun eri opettajat oppivat tuntemaan oppilaita paremmin:

Kyllä mun mielestä toi pitää paikkaansa toi väittämä, koska tota onhan se lapsille luo sellasta turvallisuutta että niinku useampi aikuinen tuntee ne täällä koulussa, että kun me kuljetaan tuol ruokalassa tai jossain ni mä en oo se ainoo opettaja, joka tuntee mun oppilaat. (LO A)
Mmm, toi on suuri etu. (LO C)

Luokanopettaja B kommentoi myös, että yhteistyö vaikuttaa myönteisesti ”työkavereiden välillä”. Yhteisopettajuuden kautta oppii tuntemaan kollegoita ja kokemusten jakaminen mahdollistuu:

Sitte tulee must semmosia ihan mielenkiintosii siis tähän omaan työhön liittyvii keskusteluita ku sit tiedetään et mistä molemmat puhuu jos se on se sama asia, ne samat oppilaat että et se työ ei oo sillä tavalla niin yksinäistä ku aikasemmin. (LO B)

Vaikka yhteistyö nähtiin myönteisenä, keskustelussa pohdittiin myös sitä, että joissain tapauksessa yhteistyö saattaa kiristää opettajien välejä ja näin ollen vaikuttaa negatiivisesti. Haastateltavat peräänkuuluttivat tasapuolisuutta ja selvyyttä siihen, millä perusteella musiikin yhteisopettajuusresursseja jaetaan ja kenelle, jottei työyhteisössä syntyisi epäselvyyttä tai kateutta:

Tulee vaan mieleen et sit jos sitä on vain joillekin tarjolla niin voiko se sit aiheuttaa sellasta kysymysmerkinä olemista että miksi minun luokka ei saanu tätä tilaisuutta --- toi voi olla sellanen pieni semmonen kompastus, että jos sitten joku joka haluais tätä samaa jääki siitä jostain syystä paitsi ni tota siinä kannattais olla tarkkana et se on sitte tasapuolisesti hoidettu se asia, resurssikysymys ja kuka mihinkäki sit pystyy, ni senkin mukaan. (LO C)

Haastateltavien ajatukset suhteessa väittämään myötäilivät Sahlbergin (1997, 167-168) ajatusta siitä, että opettajien välinen yhteistyö edesauttaa yhteisen kielen syntymistä opettajakollegoiden välille, ja näin opettajat voivat yhteistyösään käyttää toinen toistaan peilinä tarkastellessaan omaa työtään. Yhteisopettajuus liitettiin parempaan tuntemiseen niin opettajien ja oppilaiden kuin opettajakollegoidenkin välillä. Yhteisopettajuuden kautta siis useammat kouluyhteisön jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Keskustelussa nousi kuitenkin jälleen kerran esiin ajatus yhteisopettajuuden avoimuuden ja tasapuolisuuden tärkeydestä suhteessa koko opettajayhteisöön.

5.6 Katse tulevaan

Tutkimukseni kohteena olevassa koulussa on vasta melko vähän kokemusta musiikin aineenopettajan ja luokanopettajien yhteisopettajuudesta, ja haastateluissa tämän hetkistä tilannetta kuvattiin muun muassa ”opetteluvaiheeksi” ja ”tuoreeksi asiaksi”. Rehtorin toiveena oli kuulla opettajien ajatuksia ja kokemuksia järjestelyn sujumisesta ja siitä, kannattaisiko järjestelyyn resursoida myös tulevaisuudessa. Lisäksi teoreettisen viitekehyksen lähdekirjallisuudesta kävi ilmi, että yhteisopettajuutta ei useinkaan käytetä taideaineissa kuten musiikissa. Tätä taustaa vasten esitin haastateltaville kaksi väittämää koskien opettajien ajatuksia siitä, onko yhteisopettajuus perusteltua juuri musiikin oppiaineessa ja kannattaisivatko haastateltavat yhteisopettajuuden jatkamista ja kehittämistä. Väittämät olivat:

On perusteltua, että musiikin oppiaineessa on yhteisopettajuusjärjestely.

Yhteisopettajuutta musiikin oppiaineessa kannattaisi jatkaa ja kehittää myös tulevaisuudessa.

5.6.1 Yhteisopettajuus ja musiikin oppiaine

Kaikki haastateltavat pitivät perusteltuna sitä, että musiikin oppiaineessa on yhteisopettajuusjärjestely. Haastateltavien mukaan yhteisopettajuus on musiikin oppiaineessa yhtä lailla perusteltua kuin muissakin oppiaineissa. Yhtenä perusteluna haastateltavat toivat esiin musiikin oppiaineen luonteen. Musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja C kuvasivat musiikkia ”abstraktimpana oppiaineena”, jossa työskennellään eri tavoin kuin monissa muissa oppiaineissa ja näin ollen oppilaiden oppimisen suuntaamiseen tarvitaan apua. Musiikin aineenopettajan mukaan ”korvan ja elämyksen kautta” oppiminen ja ilman omia pulpetteja työskenteleminen on oppilaille vieraampaa ja voi näin ollen tuottaa rauhattomuutta musiikkiluokassa. Lisäksi musiikin aineenopettaja kommentoi, että musiikin oppiaineen yhteisöllinen luonne edellyttää hyvää ryhmän toimintaa, ennen kuin oppimista voi tapahtua:

Musiikki on enempi sitä yhdessä tekemistä ja se tarkoittaa sitä et kun sen ryhmän pitää tavallaan toimia että siinä pitää olla se ryhmädynamiikka kunnossa

ennenkä siellä voi tapahtua semmosta yhteismusisointia ja laulamista elikä se on semmonen ydinjuttu, sitte tietysti se että kun täällä ei oo pulpetteja ni se aiheuttaa semmosta rauhattomuutta, jostain syystä se oma pulpetti on niin tärkeä ja se rauhoittaa sitä oppilasta, se antaa turvaa, mutta tällä tavalla opetetaan siitä et se ei ookaan se pulpetti joka antaa sen turvan ja tietysti se että voidaan liikua elikä siinä on tämmösiä toisenlaisia, täs on aika paljon vapautta tässä musiikissa myöskin, sen pitää voi ilmaista itteänsä niinkun liikkeen kautta, laulun kautta, soiton kautta ja se vähän niinkun aiheuttaa, jotkut lapset pienet lapset ainakin menee vähän sekasi että ku nyt yhtäkkiä onki tämmösiä mahdollisuuksia ja omas luokas on se oma pulpetti ja siellä pitää olla tarkasti tietyn tavan mukaan että sen takia just se luokanopettajan läsnäolo on ihan tavattoman tärkeätä että et se muistuttaa että hei täällä ollaan aivan samalla tavalla kun omassa luokassa. (M)

Toisena perusteluna esitettiin, että kaikki luokanopettajat eivät halua opettaa musiikkia ja yhteisopettajuusjärjestely toimii ”pelastusrenkaana” sellaisille opettajille. Samoin myös musiikin aineenopettaja koki yhteisopettajuuden olevan suurena apuna omalle opetukselle. Luokanopettaja C kommentoi omaa tilannettaan seuraavanlaisesti:

Kyllä mun olis ilman muuta koska en soita mitään instrumenttia niin mahdoton opettaa musiikkia laadukkaasti, mä pystyn jotakin tekemään täällä, eriyttämään, mut en mä pysty opettamaan sitä oppiainetta missään tapauksessa tällä tasolla, ihan selvä asia. (LO C)

Kolmas esitetty perustelu oli, että yhteisopettajuus mahdollistaa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen. Luokanopettaja B perusteli, että musiikin oppiaineen tulisi olla tavoitteellista ja yhteisopettajuusresurssinkin tulisi perustua opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin:

Mä näkisin niin et koska meil on eduskunnan hyväksymä opetussuunnitelma et ei niitä oppiaineita voi laittaa mihinkään järjestykseen että et missä pitäis olla, että tota mä paremminki näen että taideaineissa tää on vähän semmonen oletus että helposti jää niinku [musiikin aineenopettaja] tossa aikasemmin sano, että ei edes niinku kirkasteta koulussa ja itselle et siellä on jotaki tavoitteita, et must se pitää olla niinku koulussa kuitenkin tavoitteellista. (LO B)

Neljäntenä perusteluna nostettiin, että yhteisopettajuus lisää opettajien jaksamista ja työhyvinvointia. Luokanopettaja A:n mukaan musiikin oppiaine voi tuottaa luokanopettajalle stressiä ja riittämättömyyden tunnetta, mutta yhteisopettajuus on vähentänyt sitä:

Kyl toi lisää paljon tota opettajan jaksamista ja luokanopettajan jaksamista koska mulle ainaki musiikinopettaminen on suurin stressi mitä niinku on näissä op-

piaineissa et siinä niinku tulee semmonen riittämättömyyden tunne vastaan hyvin nopeesti. (LO A)

Viides perustelu oli koulukohtaisempi ja liittyi haastateltavien huomioihin alueesta, jolla koulu sijaitsee. Haastateltavien keskustelussa nousi esiin, että alueella monetkaan lapset eivät välttämättä ole paljon kosketuksissa musiikkiin tai pääse harrastamaan musiikkia. Tällä perusteella haastateltavat olivat sitä mieltä, että koulussa kannattaisi panostaa musiikinopetukseen. Luokanopettaja B perusteli asiaa näin:

Täällä monet oppilaat ei sit harrasta musiikkia vaikka haluaisivat kenties tai soita ni mun mielest tää on myös tämmösessä meiän koulun kaltaisessa koulussa erittäin hyvä, tärkeä asia et se antaa niille oppilaille ihan niinku siis semmosta mitä ne ei muuten varmaan missään ikinä tuu saamaan. (LO B)

Haastateltavat perustelivat yhteisopettajuuttaan opettajan, opetuksen ja oppilaan näkökulmasta. Perusteluissa nousi esiin ajatus siitä, että musiikki on ”haastava aine opettaa”. Oppiaineen haastavuus liitettiin sekä opettajan aineenhallintaan, opetustaitoihin että musiikin oppiaineen luonteeseen. Haastateltavien kommentteista voi kuitenkin tulkita, että he pitivät musiikkia tärkeänä oppiaineena oppilaiden kannalta, sillä musiikkiin tahdottiin resursoida, jotta kaikki oppilaat saisivat musiikillisia kokemuksia.

5.6.2 Jatkotoiveita ja kehittämisideoita

Kaikki opettajat yhtyivät väittämään, että yhteisopettajuutta kannattaisi jatkaa ja kehittää myös tulevaisuudessa. Haastateltavat eivät nähneet muita syitä, miksi ei kannattaisi jatkaa, kuin mahdolliset raha- ja resurssikysymykset. Päälimmäisenä perusteluna väittämään haastateltavat esittivät sen, että jatkuvuuden kannalta ja nykyisen järjestelyn kautta opittujen asioiden nojalla jatkaminen olisi kannattavaa. Esimerkiksi musiikin aineenopettaja perusteli asiaa sen kannalta, että nyt koettu on antanut eväitä tulevaan suunnittelemiseen ja toteutukseen:

No se on nyt suuri haave ja toive, et näin tapahtuu, en tiedä mitä [rehtori] niinkun, onko sillä mitä suunnitelmia että tää on ollu mun mielestä aivan huikea mahdollisuus ja mä toivon todella et ens vuonna voisi jatkaa, koska nyt jo lähtee aivan eri tavalla suunnittelemaan ku tietää et nyt on mitä vois tehdä heidän kanssaan. (M)

Yhtenä kehittämistoiveena haastateltavat esittivät sen, että yhteisopettajuusjärjestelystä puhuttaisiin koulussa avoimemmin ja selvemmin ja koko kouluyhteisölle olisi tiedossa järjestelyn tavoitteet ja perusteet ryhmien valikoitumiseen. Luokanopettaja B kommentoi, että aikaa opetusjärjestelyistä puhumiselle ei ole paljonkaan. Kehittämisen kannalta olisi kuitenkin hyvä keskustella, miksi yhteisopettajuutta on ja mitä mieltä opettajakunta on opetusjärjestelystä. Haastateltavat peräänkuuluttivat keskustelussaan myös tasapuolisuutta ja selkeyttä yhteisopettajuuden resursoimiseen. Keskustelussaan opettajat esimerkiksi pohtivat, millä perusteella resursseja jaetaan:

Niin, kyl mä mielenkiinnolla odotan et oisko ens vuonna sit jo meiänki luokalla kaks tuntia (LO A)

Täs on tietysti aina se mun tunti koska mä totesin ku mulla oli viime vuonna semmonen kolkyt ni enää ei voimat riittänyt ni mulla on joku tietty tuntiraja minkä mä voin ottaa että sitte varmaan siitä se johtuu, mutta mä en tiedä että millä perusteella se [rehtori] niitä jakaa, niihin voi yrittää vaikuttaa (M)

Kai opettajien taitojen mukaan (LO A)

Siis se luottaa sun taitoihin, *naurua* (M)

Luokanopettaja B ehdotti, että koulussa voitaisiin kirkastaa tavoitteita mutta myös miettiä tarkemmin, mitkä asiat ovat koululle tärkeitä ja voisiko musiikki yhteisopettajuusjärjestelyneen ehkä nousta yhdeksi koulun painopisteeksi:

Jotenki se että mitä me halutaan tarjota niinku just näille oppilaille jotka on tässä, mitä niille vois olla tärkeitä, et ehkä sieltä vois just nousta tää ja sit tavallaan ehkä musiikki en tiedä nousisko mut jos niinku nousis, voisin uskoa et vois just tän harrastuspohjan tai tän harrastamattomuuden vuoksi että että löytyskö meiän koulun jotaki painopisteitä en tarkota nyt välttämättä musiikkiluokkia mut jotakin sellasia painopisteitä tai bänditoimintaa tai jotakin, voisko löytyy jotakin? (LO B)

Pedagogisen kehittämisen suhteen luokanopettajat olivat varovaisempia. Esimerkiksi luokanopettaja C kommentoi, että laadullinen kehittäminen vaatisi koulutusta eivätkä ”rahkeet riittäisi kovin pitkälle vietyyn yhteisopettajuuteen”:

Mutta jos nyt ajatellaan musiikin oppiaineessa tätä yhteisopettajuutta, sen kehittämistä niin noh mistä päästä sitä lähtis liikkeelle, tällä hetkellä oon ihan tyytyväinen tähän tilanteeseen ja sittenhän se mun kohdalla tarkoittaa sitä että jos mä haluan niinku enemmän jotenki laadullisesti siinä olla panostamassa, ni silloin se tarkoittaa mun tapauksessa sitte kouluttautumista johonki suuntaan, mutta ainahan voi silleen opettajien kesken miettiä ja hioa. (LO C)

Toisaalta haastateltavat kuitenkin toivat keskustelussaan esiin pedagogisena kehittämisideana eriyttämisen. Eriyttämisestä on ollut hyviä kokemuksia, mutta tähän mennessä se on ollut aina melko spontaania. Eriyttämisen ja ryhmien jakamisen pienempiin nähtiin olevan jotakin, jota voitaisiin jatkossa toteuttaa useammin. Musiikin aineenopettaja toivoi teemahaastattelussa eriyttämisen lisäksi sitä, että luokanopettajat osallistuisivat opetukseen rohkeammin:

No varmaan se että luokanopettaja tulis rohkeemmin ehkä siihen opetustilanteeseen mukaan ja sitte että vois eriyttää, mä en vaan nyt oo tehny vielä sitä mut se eriyttäminen että voi antaa jonkun ryhmän tekemään jotain toista hommaa ja sitte tunnin lopussa ne yhdistäis, esimerkiks semmonen ihan yksinkertanen asia. (M)

Niiden ryhmien kohdalla, joissa luokanopettajat opettavat musiikkia myös yksin, haastateltavat ideoivat kirjallista materiaalia esimerkiksi musiikinteoriaan liittyen. Keskustelussaan haastateltavat harmittelivat, ettei valmista kirjallista oppimateriaalia, kuten musiikin tehtäväkirjaa, ole olemassa. Kirjallinen materiaali näyttää olevan haastatelluille luokanopettajille turvallinen lähestymistapa musiikinopetukseen. Oppimateriaalia apuna käyttäen luokanopettajat voisivat täydentää ja eriyttää musiikin aineenopettajan opetusta:

No mä ajattelen et mä en nyt tiedä et minkä verran teil on niinku musiikinteoriaa, mun luokalla sitä ei oo viel ollu, mutta tota vois olla joku tämmönen teoriaopetuspaketti, minkä vois lykätä niinku syksyllä jo sille luokanopettajalle ja sanoa et nää asiat niinkun tänä talvena on tarkoitus opiskella niin sit sitä vois niinku itse työstää ja miettii et miten mä opettaisin sitä näille et se tukis sit sitä opetusta, et tämmönen kehitysajatus nyt tuli mieleen (LO A)

Haastateltavat olivat myönteisiä järjestelyn kehittämisen suhteen mutta näkivät kehittämisen reunaehtoina niin käytettävän ajan kuin myös ”omat rahkeet”. Haastateltavat eivät esittäneet kovinkaan suuria muutoksia yhteisopettajuuden kehittämiseksi. Luokanopettaja C esimerkiksi kuvasi järjestelyn kehittämistä enemmänkin nykyisen ”hiomisena”. Kehittämiseen liittyvät ajatukset vaihtelivat kuitenkin laajemmista koulu yhteisön tavoitteisiin liittyvistä teemoista yksityiskohdaisempiin ideoihin, kuten opetuksen eriyttämiseen ja kirjallisen oppimateriaalin hyödyntämiseen yhteisopettajuudessa.

6 Pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli perehtyä musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuuteen yhtenäiskoulussa. Koska aihe on ennalta tutkimaton, pidin tutkimuskysymykseni melko laajoina ja luonteeltaan kartoittavina. Halusin perehtyä yhteisopettajuuden ilmiöön ennakkoluulottomasti. Tavoitteeni on, että tutkimuksesta olisi hyötyä niin tutkimuksen kohteena olevalle koululle kuin laajemminkin musiikkikasvatuksen kentälle. Näyttää, että yhteisopettajuus on alalla uusi ja mielenkiintoinen ilmiö. Toivottavasti jatkossa voitaisiin tutkia tarkemmin ja syvemmin tässäkin tutkimuksessa esiin nousseita teemoja ja yhtenäisen perusopetuksen musiikinopetusta. Tässä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja aineistosta nousseita teemoja laajempina kokonaisuuksina, kerron tutkimusprosessin aikana nousseista ajatuksistani sekä esitän mahdollisia jatko-tutkimusaiheita.

6.1 Tutkimuksen tulosten ja luotettavuuden tarkastelu

Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistostani välittyi järjestelyn osapuolien myönteinen suhtautuminen ja kokemus yhteisopettajuudesta. Tutkimusprosessini alussa pohdin, nousisiko haastatteluissa tai ryhmäkeskustelussa esiin jonkinlaista piilossa ollutta tyytymättömyyttä tai vaikeutta, sillä järjestelystä ei ollut ehditty keskustella näin laajasti koulussa aiemmin. Yhteistyöstä välittyi kuitenkin melko harmoninen kuva ja haastateltavat toivoivat yhteisopettajuuden jatkuvan. Musiikin aineenopettaja ja luokanopettajat näyttivät arvostavan toisiaan ja oppivan toinen toisiltaan.

Tutkimusprosessin aikana pohdin sitä, kuinka paljon haastatteluihin ja keskusteluihin vaikutti se, että kaikki tutkimuksen osapuolet olivat toisilleen tuttuja ja saman työyhteisön jäseniä. Laadullisessa asennetutkimuksessa perustana on näkemys asenteen sosiaalisesta ja kollektiivisesta luonteesta. Samakin henkilö voi ilmaista erilaisia asenteita ja ajatuksia riippuen vuorovaikutustilanteesta, roolista tai toimija-asemasta. (Vesala & Rantanen 2007, 23, 30.) Tutkimuksessani haastateltavat eivät esittäneet keskenään vahvasti eriäviä mielipiteitä suhteessa esi-

tettyihin väittämiin, vaan kehittivät, punnitsivat ja harkitsivat ajatuksiaan yhdessä. Välillä kävi niinkin, että keskustelu alkoi eriävällä kannalla suhteessa väittämään, mutta keskustelun kuluessa haastateltavat saattoivat jopa muuttaa kantaansa (ks. 64–66). Lisäksi yksi haastateltava saattoi esittää samasta väittämästä useita erilaisia vastakkaisia ajatuksia. Tämä on ihmisten välisessä keskustelussa tyypillistä, eikä estä sitä, etteikö aineistosta olisi voinut tehdä päätelmiä ja muodostaa kokonaisuuksia. (Mts., 35–38.) Eri olosuhteissa ja toisenlaisilla menetelmillä olisi kuitenkin voinut nousta osittain erilaisia tuloksia. Esimerkiksi se, että ryhmäkeskustelun kaikki osallistujat olivat toisilleen tuttuja, vaikutti lähtökohtaisesti vuorovaikutustilanteeseen (Valtonen 2005, 229). Myös lauseväittämien toisin muotoileminen olisi saattanut herättää erilaisia kommentteja ja kannanottoja keskustelussa.

Haastattelut ovat tutkijalle kuin arvoitus ja uusien kysymysten lähde (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 9). Tässäkin tutkimuksessa aineistosta nousi laajempia teemoja, joita en ollut osannut odottaa. Yhtenä tärkeänä laajempana teemana haastatteluissa esiintyi kautta linjan työrauha. Työrauha nousi järjestyksen taustatekijäksi, mutta liittyi myös moneen teemaan ryhmäkeskustelussa. Haastatteluista kävi ilmi, että musiikin tunneilla on esiintynyt paljon työrauhaongelmia, ja toisaalta, että musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuus on ollut ratkaisuna tilanteeseen. Työrauhaongelmien tutkiminen ei kuulunut tämän tutkimuksen aiheeseen, mutta tutkimusprosessin aikana heräsi kysymys siitä, kuinka tavallisia työrauhaongelmat musiikin tunneilla ovat ja miten niitä käsitellään. Pohdin, voisiko musiikin aineenopettajien osaamista kehittää niin, että opettajien ryhmänhallinnalliset taidot olisivat vahvemmat. Aineistossani haastateltavat esittivät työrauhaongelmien syyksi muun muassa aineenopettajan vaillinaisen oppilaantuntemuksen sekä musiikin oppiaineen abstraktin, yhteistoiminnallisen ja ”vapaamman” luonteen. Luokanopettajan läsnäolon musiikin tunneilla koettiin olevan avaimena työrauhan ylläpitämiseen, sillä luokanopettaja tuntee oppilaansa hyvin ja osaa puuttua ja vaatia työrauhaa nopeasti. Lisäksi kahden opettajan läsnäolo lisää silmäpareja luokassa. Musiikin aineenopettaja koki oppivansa luokanopettajilta työrauhan ylläpitoa ja tiukkuutta luokkatilanteissa – luokanopettajat taas vitsailivat ”tiukkismaineellaan” useaan otteeseen.

Toinen kautta aineiston kulkenut teema oli yhteisopettajuuteen läheisesti liittyvä musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan rooli- ja tehtävänjako. Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelin samanaikaisopettajuuden määritelmiä pohti- en, voiko eri osaamisalueilla toimivilta opettajilta odottaa täysin tasavertaista opettajuutta, jossa niin opetuksen suunnittelu, toteutus kuin arviointikin hoide- taan yhdessä. Tutkimuskohteessani tällainen määrittely ei toteudu, vaan opetta- jien rooli- ja tehtävänjako on selvästi erilainen: musiikin aineenopettaja vastaa musiikinopetuksesta ja luokanopettaja työrauhasta ja oppilaiden huomion suun- taamisesta. Tämä on ollut myös rehtorin ajatuksena. Opettajat näkivät haastat- teluissa selkeän työnjakonsa myönteisenä ja työtaakkaa helpottavana eivätkä nähneet keskustelussaan suurempia syitä roolien muuttamiseen. Toisaalta, ku- ten tutkimustuloksista käy ilmi, musiikin aineenopettaja osoitti hiukan enemmän toiveita sen suuntaan, että myös luokanopettajat osallistuisivat aktiivisemmin opetukseen ja kertoi ilahtuvansa aina, kun luokanopettajat haluavat esittää tai toteuttaa musiikinopetukseen liittyviä ideoita. Pohdin rooli- ja tehtävänjakoa Gloverin ja Wardin (1998, 8-9) ajatusten kautta. Minkälainen oppiaine musiikki on, mikäli sitä eivät luokanopettajat pysty opettamaan? Lisäksi, minkälaisen viestin oppilaat saavat musisoinnista, jos luokanopettajan rooli luokassa ei kos- keta lainkaan musisointia ja muuta musiikillista toimintaa? Voisiko luokanopetta- ja mahdollisesta musiikillisesta epävarmuudesta huolimatta olla esimerkkinä oppilaille siitä, että musiikkiin eläytymiseen voi heittäytyä, vaikka ei aina osaisi- kaan?

Kolmantena mielenkiintoisena teemana aineistosta nousi yhteisopettajuuden vaikutukset opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Mieleeni jäi lähtemättömästi luokanopettaja B:n kokemus siitä, että musiikin aineenopettajan kanssa yhdes- sä opettaminen on tuntunut todelliselta työssä oppimiselta ja ”musiikin jatko- kurssilta”. Niemen (1998, 15) mukaan tutkimukset osoittavat, että koulujen käy- täntöjä ei pystytä muuttamaan muutaman päivän kursseilla ja koulutuksissa. Pi- täisi pohtia, millä tavalla toteutettu täydennyskoulutus vaikuttaisi opettajiin todel- la. Kun ajattelen sitä, kuinka paljon puhutaan luokanopettajien vähäisistä musii- kinopinnoista, en voi olla innostumatta siitä, että musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyön kautta luokanopettajat saavat viikottain täydennys-

koulutusta musiikin oppiaineessa. Haastattelemanani luokanopettajat kokivat, että yhteisopettajuusjärjestelyn kautta musiikin opetustaidot ovat kasvaneet. Asiaa voidaan tarkastella myös musiikin aineenopettajan näkökulmasta. Musiikin aineenopettajat eivät ole saaneet opinnoissaan yleensä perehdytystä alakoulun erityispiirteisiin, mutta yhteistyö luokanopettajan kanssa voi antaa paljon uutta tietoa, taitoa ja ymmärrystä sellaisista kasvatuksellisista asioista, joita ei musiikkikasvatuksen opinnoissa ole ehditty käsitellä.

Meriläisen (2002, 275) mukaan omien vahvuuksien hyödyntäminen edistää työssä jaksamista ja motivoi opettajia kehittämään itseään. Musiikin yhteisopettajuusjärjestelyn kautta opettajat ovat kokeneet saavansa hyödyntää omia vahvuusalueitaan oppien samalla itse ja mahdollistaen myös kollegan ammatillista kehittymistä. Jo melko lyhyen yhteisopettajuuskokemuksen jälkeen opettajat toivat esiin uusia toimintatapoja ja ideoita, jotka ovat motivoineet sekä oppilaita että opettajia. Esimerkiksi luokanopettaja A kertoi ajatuksestaan videoida musiikin aineenopettajan opetusta ja käyttää videomateriaalia oppimisen tukena omassa luokassaan ja luokanopettaja C hyvistä eriyttämiskokemuksista. Tutkimuksen lähdekirjallisuuden pohjalta on selvää, että elämme ajassa, jossa kukaan ei voi olla kaiken asiantuntija, vaan asiantuntijuuden jakaminen on tärkeää (esim. Kykyri 2007). Taitin ja Haackin (1984, 69) ajatus onkin muodostunut minulle tutkimusprosessin aikana henkilökohtaisesti tärkeäksi: Opettajaksi ei synnytä. Opettajia voi opettaa opettamaan aivan, kuten he itsekin toivovat opettavansa muita.

Neljäs kantava ja usean väittämän kohdalla ryhmäkeskustelussa esiin noussut teema oli tavoitteiden kirkastamisen tärkeys yhteisopettajuudessa. Haastattelemanani opettajat toivoivat, että järjestelystä puhuttaisiin koulussa enemmän ja avoimemmin, kouluyhteisössä olisi tiedossa perusteet sille, miksi tämänkaltaista yhteistyötä toteutetaan, olisi selvyyttä siitä, mihin suuntaan yhteisopettajuus on menossa ja lisäksi, mitkä yhteisopettajuuden tavoitteet tarkalleen ottaen ovat. Keväällä 2012 osallistuin tutkimuksen kohteena olevan koulun suunnittelupäivään, jossa koulun rehtori jakoi ajatuksiaan koulun tulevaisuudesta. Eräänä aiheena oli toimiva kouluyhteisö ja oppiminen työyhteisössä. Pekka Järvisen (2001) luokitteluun perustuen luennolla käytiin läpi, kuinka toimivan yhteisön pe-

rustavana lähtökohtana on tavoitteiden kirkastaminen. Tärkeää ovat lisäksi työntekoa tukeva organisaatio ja palveleva johtaminen, selkeät töiden järjestelyt, yhteiset pelisäännöt, yhteistyön ja vuorovaikutuksen laatu sekä toiminnan jatkuva arviointi. Uskon, että samat toimivan työyhteisön periaatteet voisivat toimia myös yhteisopettajuuden järjestämisessä ja kehittämisessä. Haastateltavat peräänkuuluttivat tutkimuksessani selkeyttä ja avoimuutta yhteisopettajuuden järjestämiseen – näin yhteisopettajuudesta voitaisiin saada tulevaisuudessakin enemmän iloa ja hyötyä koko kouluyhteisölle.

6.2 Yhteistyömahdollisuuksia tulisi tutkia tarkemmin

Tutkimusprosessin aikana sain huomata, että vaikka aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyömahdollisuuksia sivutaan joissakin lähdekirjoissa (esim. Vesioja 2006), musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyöstä ei löytynyt ainuttakaan tutkimusta tai artikkelia. Tutkimaani aiheeseen törmäsin kuin sattumalta aloittaessani työn kyseisessä koulussa, ja tutkimusprosessin aikana en ole löytänyt tietoa siitä, kuinka paljon musiikin aineenopettajat ja luokanopettajat yleensä toimivat yhdessä hyödyntäen toinen toistensa osaamista. Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyön mahdollisuuksia tulisikin tutkia jatkossa enemmän. Yhteisopettajuuden käytänteitä voitaisiin tutkia syvemmin, ja myös alkuopetuksen ja erityisopetuksen osalta yhteisopettajuudesta voisi löytyä uudenlaisia näkökulmia. Lisäksi olisi mielenkiintoista havainnoida opettajien luokkatyöskentelyä, tehtävänjakoa ja rooleja yhteistyössä tarkemmin.

Huusko, Pietarinen, Pyhältö ja Soini (2007, 101) esittävät, että oppiaineorientoituneen aineenopettajan ja kasvatuserioituneen luokanopettajan myyttejä tulisi murtaa. Tutkimuksessani ja suurimmassa osassa lähdekirjallisuutta musiikin aineenopettaja esittäytyi kuitenkin nimenomaan aineenhallinnan ja luokanopettaja kasvatuksen asiantuntijana. Luokanopettajat kuvasivat keskustelussa musiikin aineenopettajaa taitavaksi ja omia rahkeitaan musiikinopetuksessa riittävämmiksi. Musiikin aineenopettaja taas oppi luokanopettajilta järjestelmällisyyttä ja tiukkuutta. Toisaalta musiikin aineenopettaja kuvasi luokanopettajia myös luovina ja taitavina musiikkikasvattajina. Mielestäni olisikin syytä tutkia

tarkemmin, mihin musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan musiikkikasvatukselliset roolit perustuvat ja olisiko niitä syytä murtaa tai ravistella. Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuuden pohjalta pohdin, voisiko juuri yhteistyö olla avain siihen, että eri koulutustaustoista tulevat opettajat oppisivat toisiltaan, murtaisivat käytännön toiminnallaan vakiintuneita rooleja ja kehittäisivät musiikinopetusta yhdessä opettaen.

6.3 Musiikki kuuluu kaikille

Musiikinopetuksen käytännöistä ja arkipäivän musiikinopetuksen haasteista tulisi tehdä enemmän tutkimusta. Tutkimukset, joissa tehtäisiin näkyväksi esimerkiksi alakoulun musiikinopetuksen todellisuutta, saattaisivat ennaltaehkäistä puolin ja toisin vallitsevia ennakkokäsityksiä ja asenteita sen suhteen, kuka on pätevä opettamaan musiikkia ja mistä syystä. Ehkä voitaisiin saada myös uusia pedagogisia ideoita musiikinopetuksen järjestämiseen. Luokanopettajien musiikkikasvattajuuskokemuksista on tehty jo monia tutkimuksia, mutta musiikin aineenopettajien osalta tutkimuksia tuntuu olevan vähemmän. Tässä tutkimuksessa haastattelin musiikin aineenopettajaa, joka kertoi avoimesti tilanteesta, jossa hänellä ei ollut keinoja pienen alakoululaisen houkuttelemiseksi pois pöydän alta musiikin tunnilla. Vaikka sattumus oli hauska ja arkipäiväinen, se oli yksi esimerkki siitä, että musiikin aineenopettaja koki tarvitsevansa luokanopettajien apua opettaessaan alakoululaisille musiikkia. Olisikin hyvä tutkia syvemmin musiikin aineenopettajien kasvattajuuskokemuksia, opetustaitoja ja sitä, millä tavalla musiikin aineenopettajan koulutusta voitaisiin kehittää vastaamaan paremmin pedagogisiin haasteisiin.

Tässä tutkimuksessa esiin nousseet työrauhaongelmat ja musiikin ”abstraktimpi ja vapaampi” luonne olisi myös mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Ehkäpä tutkimuksen kautta musiikkikasvatuksen pedagogiikkaa voitaisiin kehittää niin, että löydettäisiin luokanhallinnan kannalta toimivia työtapoja, joissa musiikin yhteisölliset ja elämykselliset erityispiirteet saisivat säilyä. Tutkimuksessani koulun rehtori esimerkiksi pohti, että ilman ratkaisua musiikkiluokassa esiintyviin työ-

rauhaongelmiin opettajan saattaisi olla helpompaa toteuttaa vähemmän toiminnallisia työtapoja:

Kyllähän musiikkia voi vetää silleen et on paljon teoriaa ja kirjoitetaan vihkoon ja sitte lauletaan joku laulu, mut jos halutaan, että he oppii soittamaan ja sit jos siel kakskytviis oppilastaki tai kakskyt oppilastaki niin se jo se ryhmän kasassa pitäminen kaikkien niiden soitinten kanssa on haastavaa et jos siinä yksin aineenopettaja on ja vilkas ryhmä ni kylhän sen tietää et sitte helpompi ratkasu voi olla, ettei soiteta niin paljon, pysyy paremmin rauha, niin tää takaa sit sitä sisällössä eteenpäin menemistä ku siellä on kaks aikuista. (R)

Musiikkikasvatuksen kentän tulisi kohdata vakavuudella se haaste, että musisointia pidetään edelleenkin usein vain lahjakkaiden ja musikaalisten erikois-oikeutena. Tutkimuksessani luokanopettajat kokivat ensisijaisesti pystyvänsä musiikkitiedon tai ”tekstipuolen” sisältöjen opettamiseen, kun taas elämyksellinen musisointi kuului ”taitavan musiikin aineenopettajan” työnkuvaan. Musiikin aineenopettaja taas piti luokanopettajia luovina ja kekseliäinä ja rohkaisi yhteistyötovereitaan musiikillisen osaamisen suhteen:

Kyllä [luokanopettaja] voi [olla musiikkikasvattaja] ja todellisuudessa se että niillä vaan pitäis olla itsetuntoa että ne huomais et kyllä hekin osaa kun kyllähän he osaavat, luokanopettajat on ihan tavattoman taitavia ihmisiä oikeesti ja kekseliäitä ja luovia, että se on niinku, se vaan että niiltä joiltaki opettajilta puuttuu se usko siihen et he osaisivat ja sehän on must ihan ymmärrettävää että eihän kaikki osaa soittaa pianoa tai laulaa edes mut eihän se oo se juttu, siin on paljon muitaki asioita siihen liittyviä. (M)

Monilla opettajilla musiikillisen pystymättömyyden kokemukset saattavat juontaa juurensa omaan kouluuikaan ja lapsuuteen (Glover & Ward 1998, 8; Numminen 2005, 259). Tässäkin tutkimuksessa luokanopettajat toivat esiin oman laulu- tai soittotaidon puuttumisen esteenä musiikinopetukselle. Opettajan vaikutus oppilaan musiikinoppimiseen ja asenteisiin on vahva (Hoffer & Hoffer 1982). Jokaisen musiikinopettajan – olipa sitten aineenopettaja tai luokanopettaja – olisi hyvä pohtia käsitystään musiikinoppimisesta. Nummisen (2005) tutkimus on vahvistanut käsitystä siitä, että musiikin oppiminen ei ole vain erityisen lahjakkaita ihmisiä varten, vaan itse asiassa laulamaan oppii laulamalla ja musisoimaan musisoimalla. Gloverin ja Wardin (1998, 8-9) ajatuksia mukailen tutkimukseni kohteena olevassa koulussa toteutettava musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuus saattaisi kehittyessään viestittää ympärilleen musii-

kin kokonaisvaltaista ja yhteisöllistä luonnetta sekä sitä, että musiikki ja musisointi kuuluvat jokaiselle taustasta ja lähtötasosta huolimatta.

Tutkimuskohteessani on mielenkiintoista se, että ratkaisua musiikinopetuksen haasteisiin ei ole haettu kouluyhteisön ulkopuolelta. Koulussa ei ole myöskään ummistettu silmiä haasteiden edessä. Sen sijaan on lähdetty kokeilemaan yhteisopettajuutta. Erilaisia hyviä mahdollisuuksia alakoulun musiikinopetuksen järjestämiseen voi olla useita. Tässä tutkimuksessa yhteisopettajuus on toiminut ratkaisuna, jossa sekä luokanopettajat että musiikin aineenopettaja osallistuvat mielellään alakoulun musiikinopetuksen järjestämiseen, oppivat toinen toisiltaan ja täydentävät toinen toistensa vahvuuksia kasvaen kohti laajempaa ammatillista osaamista. Toivottavasti eri kouluissa ja alan tutkimuksessa etsitään vähintään yhtä rohkeasti ja käytännöllisesti uusia toimintatapoja, joiden kautta musiikkikasvatus voi kehittyä ja vastata niin opetussuunnitelman tavoitteisiin, oppilaiden tarpeisiin kuin yhtenäisen perusopetuksen suomiin mahdollisuuksiin.

Lähteet

- Aho, L. (2002). Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (s. 19–38). Vantaa: WSOY.
- Ahonen, K. (2009). Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 215–223). Helsinki: KMO.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2010). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Opetusviraston julkaisu A1:2011. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anttila, E. (toim.) (2011). *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), 241–253.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial & Special Education*, 22(4), 245-255.
- Byo, S. J. (1999). Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111–123.
- Conderman, G., Bresnahan, V. & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching. Real Cases and Effective Strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practises and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department. Quarterly Special Education Meeting.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Fattig, M. L. & Taylor, M. T. (2008). *Co-Teaching in the Differentiated Classroom. Successful Collaboration, Lesson Design, and Classroom Management*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Glover, J. & Ward, S. (1998). Understanding music. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.), *Teaching Music in the Primary School* (s. 1–17). London: Cassell.
- Heikkinen, H. L. T. (2007). Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 196–211). Juva: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoffer, C. R. & Hoffer, M. L. (1982). *Teaching Music in the Elementary Classroom*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Husu, J. (2002). Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), *Luvuutta, motivaatiota, tunteita* (s. 129–150). Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Turku: Painosalama.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 90–118). Tampere: Vastapaino.
- Johnson, P. (2007a). Johdanto. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 9–12). Juva: PS-kustannus.
- Johnson, P. (2007b). Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä* (s. 47–70). Juva: PS-kustannus.
- Järvinen, P. (2001). *Onnistu esimiehenä*. Helsinki: WSOY.
- Kajaanin ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyöpakki. Tiedonintressit. Luettu 8.6.2012. Saatavissa: <http://193.167.122.14/Opari/ontTukiTutkimusotteet.aspx>
- Kauppinen, E. (2009). Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 50–58). Helsinki: KMO.
- Kohonen, V. (2000). Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta. Artikkelisarja* (s. 32–49). Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. (1998). Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa* (s.130–143). Juva: WSOY.
- Korhonen, J. (2005). Musiikinopettaja yhtenäisessä peruskoulussa. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education*, 8(1), 60–62.
- Kosunen, T. & Huusko, J. (2002). Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (s. 202–226). Helsinki: WSOY.
- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. (s. 105-141). Juva: PS-kustannus.
- Laitinen, M. (1989). *Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 73*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Lauriala, A. (2000). Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta. Artikkelisarja* (s. 88–97). Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Meri, M. (2005). Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinonuudistuksen tavoitteena? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja* (s. 253-265). Keuruu: PS-kustannus.
- Meriläinen, M. (2002). Täydennyskoulutus luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus* (s. 244–280). Helsinki: WSOY.
- Moilanen, L. (1995). *Ryhmähaastattelu työyhteisössä – tiedonkeruun ja vaikuttamisen väline*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Niemi, H. (1998). Johdanto. Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa* (s. 9–19). Jyväskylä: Atena.
- Nikkanen, H. (2009). Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 59–64). Helsinki: KMO.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- OAJ (2006). *OAJ:n näkemyksiä yhtenäisestä perusopetuksesta 2006*. Helsinki: OAJ.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. (2010). Samanaikaisopetus – mahdollisuus vai mahdottomuus? *Erika. Erikoisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 1/2010, 13–17.
- Patrikainen, R. (2000). Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professionmuutos. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta. Artikkelisarja* (s. 20-31). Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruohotie, P. (2000). Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta. Artikkelisarja* (s. 64-71). Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Russell-Bowie, D. (1993). Where is music education in our primary schools? *Research Studies in Music Education* 1, 52-58.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2007). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 184–195). Juva: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Saunders, T. C. & Baker, D. S. (1991). In-service Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 248–261.
- Sidoroff, T. (2009). Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi – musiikkikasvatuksen murros aikalaikirjoituksissa 1952-1973. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 43–48). Helsinki: KMO.
- Sindberg, L. (2011). Alone All Together – The Conundrum of Music Teacher Isolation and Connectedness. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 189, 7–22.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tait, M. & Haack, P. (1984). *Principles and Processes of Music Education. New Perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Takala, M. (2010). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) *Eri-tyispedagogiikka ja kouluikä* (s. 58–71). Helsinki: Palmenia.
- Tanttu, K. (2005). Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (s. 108–114). Helsinki: Yliopistopaino.
- Tiittula, L. & Ruusuvoori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvoori (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9–21). Tampere: Vastapaino.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. (2009). Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 184–194). Helsinki: KMO.
- Thousand, J. S., Villa R. A. & Nevin A.I. (2006). The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. *Theory Into Practice*, 45(3), 239-248.
- Tuomi, J. & Sajavaara, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 223-241). Tampere: Vastapaino.
- Vesala, K. M. & Rantanen, T. (2007). Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa K. M. Vesala & T. Rantanen (toim.), *Argumentaatio ja tulkinta. Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa* (s. 11–61). Helsinki: Yliopistopaino.

- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Vesioja, T. (2008). "Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata". Luokanopettajien arvioita itsestään musiikkikasvattajina. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.), *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kunnankaartanonmäeltä* (s. 199–211). Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ward, S. (1998). Music in Primary Schools: from the National Song Book to the National Curriculum. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.), *Teaching Music in the Primary School* (s. 18–40). London: Cassell.
- Whitaker, N. (1998). The importance of context: Who's teaching music? *Research Studies in Music Education* 11, 19.
- Willman, A. (2000). Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.), *Opettajan professiosta. Artikkelisarja* (s. 107-116). Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Willman, A. (2001). *Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Young, S. (1998). Music in the Classroom at Key Stage 2. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.), *Teaching Music in the Primary School* (s. 105–134). London: Cassell.
- Yrjönsuuri, Y. (1990). *Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 126*. Helsinki: Yliopistopaino.

Liitteet

LIITE 1

Teemahaastattelurunko 1: rehtorin haastattelu

1. Järjestelyn historia ja taustat

- Milloin nykyinen järjestely alkoi?
- Mikä sai kehittämään tämänkaltaisen järjestelyn?
- Mistä idea malliin? (Ulkopuolinen taho? Työyhteisön sisältä?)
- Kenen aloitteesta järjestely kehitettiin ja kuka suunnitteli ja päätti?
- Millaisia arvovalintoja päätökseen liittyi? Mitä järjestely vaati koululta?
- Oliko päätös yksimielinen? Miten se perusteltiin?
- Millä tavoin opetus oli sitä ennen järjestetty ja miten muutosvaihe sujui?
- Järjestettiinkö koulutusta, keskustelua tms.?
- Minkälainen oli työyhteisön eri osapuolten rooli suunnittelu- ja toteutusvaiheessa?
- Saivatko opettajat itse vaikuttaa omaan rooliinsa uudessa järjestelyssä?
- Kuinka muutos otettiin koulu yhteisössä vastaan?

2. Pedagogiset ja taloudelliset taustat

- Oliko tarve muutokseen ensisijaisesti pedagoginen vai taloudellinen?
- Mitä pedagogisia syitä järjestelylle oli?
- Onko resurssi ensisijaisesti opettajaa vai oppilasta varten?
- Miksi juuri musiikin tunneille kehitettiin tällainen järjestely?
- Onko muissa oppiaineissa mitään vastaavaa?
- Mikä oli alun perin järjestelyn tavoite? Onko tavoite mielestäsi toteutunut? Onko se muuttunut matkan varrella?

3. Työyhteisön roolit ammatillisessa yhteistyössä

- Miten kuvailisit aineenopettajan ja luokanopettajan rooleja?
- Mikä on aineenopettajan ja luokanopettajan yhteistyön tavoitteena? (samanaikaisopettaminen, toisiltaan oppiminen, ekspertti/avustaja...?)
- Ovatko roolit muuttuneet vuosien varrella?
- Onko opettajilta tullut palautetta tai kehitysideoita?
- Onko ehditty istumaan alas ja keskustelemaan opettajien kokemuksista?
- Onko opettajille resursoitu koskaan yhteistä suunnittelu-aikaa?
- Millainen on ollut rehtorin rooli vuosien varrella?
- Onko rehtorin ja opettajien välillä sopivasti kommunikaatiota ja avoimuutta?

4. Mallin muutokset/kehitys vuosien aikana

- Ovatko järjestelyt muuttuneet vuosien varrella?
- Onko koskaan pysähdytty miettimään tai kehittämään järjestelyä?
- Miten järjestely sujuu tällä hetkellä rehtorin näkökulmasta?
- Miten mallia voisi kehittää jatkossa?
- Voisiko resurssista ottaa vielä enemmän irti?
- Onko järjestelyllä tulevaisuuden päämääriä tai tavoitteita?

LIITE 2

Teemahaastattelurunko 2: musiikin aineenopettajan haastattelu

1. Oma tausta musiikinopettajaopiskelijana ja –opettajana
2. Oma historia tässä talossa
Milloin aloitit?
Kuinka kauan ehdit opettaa ennen yhteistyöjärjestelyjä?
3. Järjestelyn taustoja
Milloin yhteistyötä otettiin ensi kertaa käyttöön?
Mistä ajatus lähti ja miten sitä lähdettiin toteuttamaan (prosessi)
Miten yhteistyö lähti alussa sujumaan?
Missä tilanteessa ollaan nyt?
Onko järjestely muuttunut paljon vuosien varrella?
4. Musiikki oppiaineena suhteessa järjestelyyn
Miksi juuri musiikissa on tämän kaltainen järjestely?
Tukeeko musiikki oppiaineena yhdessä opettamista?
Mitä etuja musiikissa on järjestelylle? Entä mitä haasteita?
5. Opettajat yhteistyössä
Minkälaisiksi opettajaroolit ovat muotoutuneet yhteistyössä?
Onko asioista helppo jutella luokanopettajien kanssa?
Minkälaista on opettaa montaa erilaista ryhmää ja monen eri opettajan kanssa?
Mitä musiikinopettajana oppii luokanopettajilta?
Miten opetus eroaa siitä, jos olisit luokassa yksin?
6. Oppilaiden oppiminen
Eroaako oppilaiden oppiminen siitä, kun olet luokassa opettamassa yksin?
7. Organisaatio oppimassa
Oletko saanut aineenopettajana riittävästi tukea koululta yhteistyölle?
Kaipaisitko enemmän tukea tai keskustelua?
Onko yhdessä opettamisella ollut laajempia vaikutuksia kuin luokan sisäisiä?
8. Järjestely tulevaisuudessa
Onko yhteistyölle joitain tavoitteita? Mitkä ovat omat tavoitteesi?
Toivoisitko sen jatkuvan?
Miten sitä voisi kehittää?
Mitä haluaisit kuulla luokanopettajilta? Mistä olisi hyvä keskustella?

LIITE 3

Ryhmäkeskustelussa käytetyt lauseväittämät

1. Luokanopettajakin voi olla musiikkikasvattaja.
2. Luokanopettaja oppii musiikin aineenopettajalta ja musiikin aineenopettaja luokanopettajalta.
3. Luokanopettajalla ja musiikin aineenopettajalla on erilaiset vahvuudet ja heikkoudet.
4. Kummankin opettajan roolit ja tehtävät ovat molemmille osapuolille selvillä yhteisopetustilanteessa.
5. Aikaa yhteiselle suunnittelulle on tarpeeksi.
6. Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan on helppoa keskustella keskenään vaikeista tai epäselvistä opetukseen liittyvistä asioista.
7. Oppilaiden oppimistulokset ovat parantuneet yhteistyöjärjestelyn myötä.
8. Musiikin aineenopettajan ja luokanopettajien välinen yhteistyö vaikuttaa myönteisesti koko kouluun yhteisönä ja organisaationa.
9. On perusteltua, että musiikin oppiaineessa on yhteisopettajuusjärjestely.
10. Yhteisopettajuutta musiikin oppiaineessa kannattaisi jatkaa ja kehittää myös tulevaisuudessa.