

# Luokanopettaja musiikkia opettamassa

Arja Jartti

Niina Ojanperä

Kasvatustieteen tiedekunta

pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, minkälainen ammatillinen minäkäsitys on musiikkia opettavilla luokanopettajilla, minkälaiset tiedot ja taidot opettajilla on opettaa musiikkia, sekä kuinka tyytyväisiä opettajat ovat musiikin opettajana olemiseen. Kartoitimme edellisten lisäksi koulutuksen ja harrastuneisuuden vaikutusta musiikin opettajan ammattitaitoon.

Tutkimus suoritettiin syksyn 1996 ja alkukevään 1997 aikana läntisen Keski-Suomen 1 - 3-opettajaisilla kouluilla. Tutkimukseen osallistui 24 koulunsa musiikin opetuksesta vastaavaa opettajaa. Mukana oli 10 miestä ja 14 naista. Ikäkauma oli 25 - 56 vuotta. Koulutuksessa musiikkiin erikoistuneita opettajia oli 14 ja ei-erikoistuneita 10. Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, jonka lisäksi kaksi opettajaa arvottiin haastateltaviksi.

Tutkimus oli laadullinen tutkimus, joka oli toteutettu fenomenologisella tutkimusotteella, eli luokanopettajien subjektiivisista kokemuksista käsin. Kyselylomakkeen analysoinnissa käytettiin apuna kvantitatiivisen tutkimuksen analysointimenetelmiä. Haastattelut suoritettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin. Ne syvensivät kyselylomakkeesta saatuja tietoja ja niiden avulla kuvailtiin opettajien mielipiteitä aiheesta.

Tämän tutkimuksen mukaan musiikin opetus koettiin positiivisena asiana. Sukupuoli, ikä ja musiikin opettajana toimimisaika eivät vaikuttaneet käsityksiin. Taitojen ja työn vaatimusten vastaavuus, onnistumisesta saatu palaute ja oppilaiden innostuneisuus vaikuttivat työstä nauttimiseen. Luokanopettajat olivat suhteellisen tyytyväisiä työolosuhteisiin, vaikka musiikinopetus vaati enemmän työtä kuin muiden aineiden opettaminen. Tyytymättöimpiä opettajat olivat määrärahan, välineistön ja kerhotoiminnan puutteeseen.

Ammattitaito koettiin keskinkertaiseksi. Naiset arvioivat ammattitaitonsa miehiä korkeammaksi ja samoin musiikkiin erikoistuneilla oli ei-erikoistuneita parempi käsitys ammattitaidostaan. Musiikin opetuksen suunnittelu oli opettajille hankalaa. Kuitenkin suurin osa opettajista suunnitteli musiikin tuntinsa etukäteen. Koulutuksesta saadut tiedot ja taidot musiikin osalta koettiin huonoiksi sekä erikoistuneiden että ei-erikoistuneiden joukossa. Tämä näkyi myös siinä, että musiikin opettajana toimiessaan he kokivat taitonsa ja tietonsa puutteellisiksi samoilla osa-alueilla, kuin mitkä he olivat todenneet koulutuksessaan puutteelliseksi. Ammattitaidolla ja työtyytyväisyydellä oli 60 % selitysosuus minäkäsitykseen nähden.

---

## ASIASANAT:

Ammatillinen minäkäsitys  
Ammattitaito  
Minäkäsitys  
Musiikin opetus  
Musiikin opettaja  
Työtyytyväisyys

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO .....	5
2 OPETTAJAN AMMATILLINEN MINÄKÄSITYS .....	7
2.1 Minäkäsitys ja ammatillinen minäkäsitys .....	7
2.2 Ammatillinen minäkäsitys .....	9
2.3 Ammatillisen minäkäsityksen rakentuminen .....	10
2.4 Työtyytyväisyys .....	12
3 AMMATTITAIIDON ULOTTUVUUDET .....	16
3.1 Ammattitaito opettajan työssä .....	16
3.2 Musiikin opetus .....	17
3.2.1 Musiikin opettajan ammatilliset tiedot ja taidot .....	18
3.2.2 Opettajapersoonallisuus .....	21
3.3 Opettajan ajattelu ja käyttöteoria .....	24
4 LUOKANOPETTAJA MUSIIKKIA OPETTAMASSA .....	28
4.1 Musiikki luokanopettajankoulutuksessa .....	28
4.2 Opettajat opetuksen suunnittelijoina .....	29
4.3 Musiikinopettajuus .....	33
5 TUTKIMUSONGELMAT .....	35
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	36
6.1 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu .....	36
6.2 Mittarit .....	37
6.2.1 Kyselylomake .....	37
6.2.2 Teemahaastattelu .....	39
6.3 Aineiston analysointi .....	40

6.3.1 Kyselylomakkeen analysointi . . . . .	40
6.3.2 Teemahaastattelun analysointi . . . . .	42
6.4 Tutkimuksen luotettavuus . . . . .	43
6.4.1 Reliaabelius . . . . .	43
6.4.2 Validius . . . . .	44
6.5 Koehenkilöiden kuvailua . . . . .	46
7 TUTKIMUSTULOKSET . . . . .	48
7.1 Musiikin opetus luokanopettajan kokemana . . . . .	48
7.1.1 Opettajan ominaisuudet ja ammatillinen minäkäsitys . . .	48
7.1.2 Opettajan käsitykset itsestään musiikin opettajana . . .	49
7.1.3 Opettajan käsitykset vuorovaikutuksestaan ympäristönsä kanssa . . . . .	51
7.1.4 Tyytyväisyys musiikin opettajana toimimiseen . . . . .	53
7.2 Luokanopettajan tiedot ja taidot musiikin opettamisessa . . . . .	57
7.2.1 Opettajan ominaisuudet ja ammattitaito . . . . .	57
7.2.2 Koulutus ja harrastuneisuus musiikin opetuksen taustalla . . . . .	59
7.2.3 Opettajan lähtökohdat musiikin opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen . . . . .	63
7.2.4 Musiikin opettajan ammattitaito ja aineenhallinta . . . . .	66
8 POHDINTA . . . . .	71
8.1 Musiikinopettajuus pienellä koululla . . . . .	71
8.2 Tutkimusprosessin arviointia . . . . .	73
8.3 Tutkimuksemme merkitys opettajuuden kehittymiselle . . . . .	75
Lähteet . . . . .	77
Liitteet . . . . .	82

# 1 JOHDANTO

Musiikin sivuaineopintojemme aikana pohdimme usein sitä, minkälaista musiikinopetus koulussa todella on ja minkälaisia valmiuksia meillä on luokanopettajankoulutuksen jälkeen opettaa musiikkia. Usein olimme sen kysymyksen ja ongelman edessä, miten meidän taitomme ja tietomme riittävät musiikin opettamiseen.

Uudessa koululainsäädännössä annetaan koululle ja opettajalle entistä enemmän vastuuta ja vapautta työnsä suorittamisessa ja kehittämisessä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 5). Opettajien ammattitaidosta riippuu, kuinka he pystyvät tätä vapautta käyttämään ja kuinka he selviävät heille osoitetusta vastuusta. Nimenomaan opetussuunnitelman toteuttamisessa opettajan taidot joutuvat koetukselle käytännön tilanteissa. Näistä tilanteista selviytymistään hän joutuu arvioimaan päivästä päivään. Näin hänelle muodostuu käsityksiä itsestään opettajana, koulusta ja siitä opetussuunnitelmasta, jota hän siellä noudattaa. (Yrjönsuuri 1987, 1.)

Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi on luokanopettajan käsitys itsestään musiikin opettajana. Toinen mielenkiinnon kohde on saada selville, tuleeko musiikin opettajan olla suuri lahjakkuus aineenhallinnallisissa taidoissa vai riittääkö koulutuksen antama pedagoginen valmius. Ajatuksena on tarkastella asiaa koulutuspoliittisesti ja samalla saada itsellemme kullannarvoista tietoa siitä, minkälaisena muut luokanopettajat kokevat itsensä musiikkia opettamassa.

Se, miten luokanopettajat pohtivat omia taitojaan ja tietojaan sekä niiden ilmaisu kokemusperäisesti onkin tutkimuksemme tärkeä osa-alue. Oleellista tietoa on se, minkälaisena luokanopettaja kokee itsensä musiikkia opettamassa. Tähän sisältyvät luokanopettajan kuva itsestään musiikin opettajana, musiikin opettajan toimenkuva ala-asteella sekä opettajan taidot ja tiedot suunnitella, toteuttaa ja arvioida musiikinopetusta. Emme siis niinkään ole kiinnostuneita siitä, mitä musiikkitunneilla konkreettisesti tapahtuu, vaan haluamme saada tietoa siitä, millainen ammatillinen minäkäsitys musiikkia opettavilla luokanopettajilla on ja

miten he kokevat sen ilmenevän sekä vaikuttavan opetustapahtumassa.

Tutkimus on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen. Luokanopettajien käsityksiä musiikinopetuksesta ei musiikkitutkimuksen saralla ole lähes lainkaan tarkasteltu. Nyt, kun opettajuuden käsite laajentuu, on saatava ehdottomasti selville luokanopettajien vahvuudet sekä heikkoudet, jotta koulutus voisi suuntautua oikealla tavalla.

Käytämme tutkimuksessamme käsitettä musiikin opettaja. Emme tarkoita sillä musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskellutta musiikin aineenopettajaa, vaan rajaamme tässä tutkimuksessa sen tarkoittamaan musiikkia opettavaa luokanopettajaa. Teoreettisessa viitekehysessä esille tulevissa tutkimuksissa ovat otosjoukkoina pääsääntöisesti olleet musiikin aineenopettajat. Luokanopettajiin kohdistuvien tutkimusten vähyydestä johtuen sovellamme käsitettä musiikin opettaja laajasti. Ala-asteella opettavien musiikin aineenopettajien käsitykset ja ajatukset ovat mielestämme suhteellisen hyvin rinnastettavissa ala-asteella musiikkia opettavien luokanopettajien käsityksiin ja ajatuksiin musiikin opettamisesta.

Tutkimuksessamme opetusta tarkastellaan intentionaalisena toimintana ja opettajaa omaa työtään refleктоivana olentona. Opettajan intentionaalisella toiminnalla tarkoitamme tarkoituksellisista ja tulevaisuuteen suuntautuvista teoista muodostuvaa toimintaa. Samalla pyrimme selvittämään, millaisia ovat luokanopettajien käyttöteoriat musiikin opetuksessa, eli ne uskomukset, käsitykset, teoriat, tiedot ja taidot, jotka ohjaavat musiikin opettajan valintoja ja opettamista.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää minkälaista musiikin opetus on luokanopettajan kokemana ja minkälaiset tiedot ja taidot luokanopettaja omaa opettaakseen musiikkia. Pyrimme saamaan kokonaisvaltaisen kuvan siitä, millaisessa ympäristössä ammatillinen minäkäsitys muokkaantuu ja minkälaisia suhteita ammattitaidon, työtyytyväisyyden ja minäkäsityksen välillä todella on. Tutkimusote on kvalitatiivinen, koska kyse on opettajien kokemista asioista. Käytämme tutkimuksessamme myöskin kvantitatiivisia analysointimenetelmiä saadaksemme mahdollisimman hyvän yleiskuvan tutkittavasta aiheesta.

## 2 OPETTAJAN AMMATILLINEN MINÄKÄSITYS

Tarkastelemme tutkimuksessamme opettajan työtä intentionaalisena toimintana; opettajan otaksutaan myös refleктоivan omaa työtään. Kun hän arvioi ja analysoi työtään, hänelle muodostuu käsityksiä työstään sekä omasta itsestään; siitä millainen hän on työssään. Tutkittava ilmiö, opettajan käsitykset omien tietojensa ja taitojensa riittävydestä työtehtävissä, liittyy näin ollen opettajan minäkäsitykseen. (Yrjönsuuri 1990, 34.)

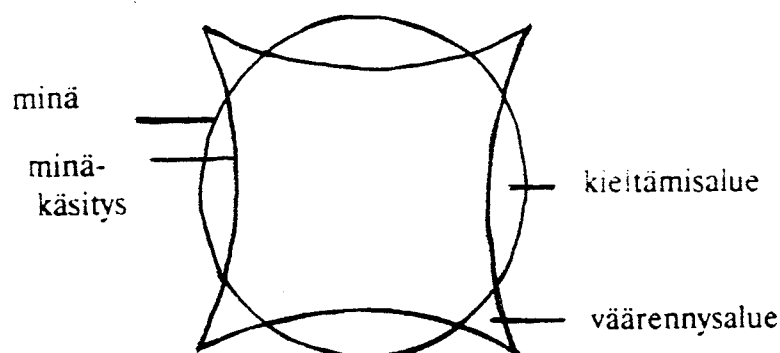
### 2.1 Minäkäsitys ja ammatillinen minäkäsitys

Jane Loveingerin minän kehitysteoria (ego development theory) on synteesi humanistisesta (Maslow ja Rogers), psykodynaamisesta (Adler ja Erikson) ja kognitiivisesta (Ausubel, Piaget ja Kohlberg) kehitysnäkemyksestä. Loveingerin perimmäisenä tavoitteena on ollut luoda mahdollisimman holistinen näkemys persoonallisuudesta. Loveingerin mukaan minän kehitys on kognitiivista, sosiaalista ja eettistä kasvua, joka kokoaa persoonallisuuden osat yhteen saaden aikaan koherenssin. Tämän seurauksena ihmiselle syntyy holistinen, hierarkkinen maailmankuva. Yksilö kehittyy käydessään läpi kokemuksiaan, mutta toisaalta egon kehityksestä riippuu, miten hän tulkitsee ja hallitsee kokemuksensa. (Aho 1995, 9 - 10.)

Loveinger määrittelee minän kehityksen elämäntyyliseksi, jolla tarkoitetaan yksilön strategioita ratkoa ongelmia ja yksilön asennetta koko elämään. Minä on prosessien rakenne, jolla on sosiaalinen alkuperä ja jonka toiminta on hyvin kokonaisvaltaista. Se ei ole persoonallisuuden piirre, vaan se sisältää useita persoonallisuuden aspekteja. Minän kehitys sisältää muun muassa vuorovaikutussuhteiden, kiinnostuksen kohteiden, kognitiivisen tyylin ja persoonallisten ominaisuuksien muutoksen. Minä on abstraktio, joka kuvaa sitä, mitä yksilö

ajattelee itsestään ja millainen on yksilön maailmankuva. (Aho 1995, 10.)

Tiedostettu minäkäsitys ei kata minän koko aluetta eikä se vastaa todellista minää. Koska minäkäsitys syntyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutustapahtumassa, siihen saattaa liittyä virhetulkintoja, joita kuvion (kuvio 1) väärennysalue esittää. Sen lisäksi, että minäkäsitys edustaa minän tietoisuusaluetta, sen voidaan tulkita koostuvan asenteista ja arvostuksista, joita yksilöllä on itseään kohtaan. Minäkäsitys on abstraktio, jonka yksilö kehittää itseensä yhdistettävissä olevista ominaisuuksista, kyvyistä ja toiminnoista. Symboli "minä" edustaa tätä abstraktiota, joka on henkilön oma käsitys itsestään. Käsityksen perustana ovat yksilön havainnot ja kokemukset itsestään sekä tapa, jolla toiset henkilöt reagoivat häneen. (Kääriäinen 1988, 12 - 15.)



KUVIO 1. Minän ja minäkäsityksen suhde (Kääriäinen 1988, 12)

Minäkäsitys muodostuu joukosta minäkuvia, jotka ovat mielikuvia ja itseen kohdistuvia asenteita sekä arvostuksia. Ideaaliminään eli minäihanteeseen sisältyvät yksilön itselleen asettamat kasvutavoitteet: yksilön käsitykset siitä, mitä hänestä pitäisi tulla. Henkilökohtaisiin tavoitteisiin liittyvät yhteisön asettamat odotukset. (Kääriäinen 1988, 12 - 15.)

Minäkuvan (self-image), minäarvostuksen (self-esteem) ja työmotivaation (job motivation) dimensioiden kautta voidaan määrittää ammatillinen minä. Ammatillinen minäkuva on minän globaalinen luonnehdinta, joka tulee esille minää kuvaavissa esityksissä, kuten yksilön kuvatessa itseään opettajana. (Niikko 1994, 12.)



## 2.2 Ammatillinen minäkäsitys

Ammatillinen minäkäsitys on yksilön itselleen sisäisesti muodostama kuva ja käsitys siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävissä ja miten hän selviytyy ammatissaan. Se ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä ja sisältää yksilön käsityksen itsestään ja niistä ominaisuuksista, jotka ovat tavoitteeksi asetettuja "hyvän opettajan" ominaisuuksia. Ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen on yksilöllinen prosessi. Se rakentuu yleisen minäkäsityksen pohjalle ja heijastuu yksilön käyttäytymisessä, valinnoissa ja päätöksissä. (Korpinen 1993, 141 - 142.)

Ammatillinen minäkäsitys muodostaa rajatun osa-alueen itsetunnosta. Se on subjektiivinen arvio omasta riittävydestä ja pätevyydestä ammattityöntekijänä (musiikin opettajana) henkilön itsensä tulkitsemana, eli se on työntekijän kokonaisvaltainen arvio itsestään oman työnsä toteuttajana. (Ruismäki 1991, 65 - 66.)

Omanarvontunnossa on erotettu kolme astetta. Ne ovat myönteinen, keskivertainen ja kielteinen minäkuva. Myönteisyyteen kuuluu luottamus itseen. Myönteisen minäkuvan omaava henkilö ottaa uudet tehtävät vastaan haasteena, eikä hän lannistu vaikeuksia kohdatessaan. Vastoinkäymiset eivät häntä kohtuuttomasti masenna. Keskivertaisen minäkuvan tuntomerkkejä on vaatimattomuus omia kykyjä ja mahdollisuuksia arvioitaessa. Kuitenkin yleissävy on myönteinen, eikä itseä pidetä kaikessa muita huonompana. Kielteinen minäkuva kertoo itseluottamuksen puutteesta. Itsearviointille on tyypillistä minän leimaaminen heikoksi ja taitamattomaksi. Tämä näkyy käyttäytymisen passiivisuutena ja sosiaalisista suhteista vetäytymisenä. (Kääriäinen 1988, 17.)

Tapa, jolla yksilö käsittää itsensä opettajana rakentuu aikaa myöten vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämän lisäksi ajallinen ulottuvuus vaikuttaa ammatilliseen minään, eli yksilöt eivät määritä itseään vain aktuaalissa, tämänhetkisessä elämäntilanteessa, vaan he katsovat taakse- ja eteenpäin persooniin, joita he ovat olleet menneisyydessä ja joita he voivat olla tulevaisuudessa. (Niikko 1994, 12.)

Musiikin opettamisessa voidaan käyttää käsitettä musiikkiminä, joka tarkoittaa ihmisen käsitystä itsestään erityisesti suhteessa musiikkiin; minä musiikin kokijana, minä musiikin tekijänä ja minä musiikin vastaanottajana. Opettajapersoonassa yhdistyvät minäkuvat, minän kehitystasot ja persoonallisuuden piirteet. Opettaja jakaa eteenpäin sitä, mihin hän henkilökohtaisessa kasvussaan on tullut. (Saarinen 1994, 228 - 229.)

Ammatillisen kehityksen ja kasvun keskeinen ilmiö on identiteetti. Identiteetti-käsite on läheinen synonyymi minäkäsitykselle ja itsetunnolle. Ammatillinen identiteetti on käsitteenä hieman laajempi kuin ammatti-identiteetti. Ammatti-identiteetin muodostuminen keskittyy työelämään kun taas ammatillinen identiteetti kehittyy jo koulutuksen aikana jatkaen kehitystään työn kautta. Identiteetin, persoonallisuuden ja minän oletetaan kehittyvän yksilöllistymisprosessin kautta vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Koska identiteetti on vahvasti yhteydessä subjektiiviseen tunteeseen jatkuvuudesta, yhteisyydestä ja minäkäsityksestä, vaatii identiteetti aikaa ja kypsyyttä kehittyäkseen ja integroituaan. (Stenström 1993, 31 - 32.)

### 2.3 Ammatillisen minäkäsityksen rakentuminen

Rakennusaineet ammatilliseen identiteettiin määräytyvät pohjimmiltaan yhteiskunnan henkisestä tilasta. Erityisesti peruskoulu-uudistuksessa nähtiin ihmisen henkisyyden ja humanistisen ihmiskäsityksen voimistuvan. Opettajan saamat tai valitsevat työtehtävät rakentavat pinnallisesti eri opettajaryhmien identiteettiä. Näiden tehtävien pohjalta kehitetään opettajan ammattitaitoa täydennys- ja peruskoulutuksessa. Yksilöllinen identiteetti muodostuu persoonallisesta identiteetistä ja ammatti-identiteetistä, joten ammattiura on persoonallisuuden keskeinen toteuttamiskeino. (Kari 1992, 17; Stenström 1993, 33.)

Ammatillisen minän ja minän katsotaan peittävän laajasti toisiaan. Näiden välinen ero on lähinnä teoreettis-käsitteellinen. Tutkimukset osoittavat vahvan

yhteyden vallitsevan yksilön ei-ammattillisen ja ammattillisen minäkäsityksen välillä: millainen minäkäsitys opettajalla on itsestään yksilönä, sellainen se on hänellä myös opettajana ja päinvastoin. (Niikko 1995, 19.)

Oman ammattillisen minän arvostus eli se, kuinka hyväksi opettajaksi kokee itsensä, viittaa arvioivaan minään opettajana sekä positiiviseen minän arviointiin. Minän arvostusta tarkasteltaessa oppilaat ovat hyvin tärkeä tekijä, joka vaikuttaa sekä opettajan vuorovaikutussuhteiden laatuun että opettajan toiminnan tuloksiin. Monien opettajien mielestä hyvä ammattillinen suoriutuminen perustuu erityisesti vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa. Kun opettaja arvostaa ammattillista minäänsä, hän tasapainottaa ammattillisen minäkuvan ja ammattillisten normien välistä suhdetta. Kollegoiden arvioinnilla on myös tärkeä rooli ideaalin ja todellisuuden käsityksen tasapainottamisessa. (Niikko 1994, 12 - 13.)

Osan minäkäsityksestä katsotaan olevan tutkivaa ja se kohdistuu tarkastelemaan itsearvostuksen (self esteem) eli minäarvostuksen laajuutta minäkäsityksen ja yksilön käyttäytymisen välillä. Minäarvostus on kietoutunut vahvasti minäkuvaan. Se sisältää subjektiivisesti arvioituja tunteita ja tekijöitä ja se on samalla persoonallinen arviointi niistä arvoista, joita ilmaistaan asenteissa ja joita yksilöllä on itsestään. Opettaja tekee jatkuvaa persoonallista arviointia ammattillisen käyttäytymisensä suhteen. Teoreetikot, jotka minän säätelyprosessia tutkivat, ovat sitä mieltä, että minän kontrolloitu käyttäytyminen tehdään jonkun tavoitteen palveluksessa. Yksilön tavoitteita määräävinä tekijöinä pidetään odotuksia, haluttuja minäkäsityksiä sekä affektiivisiä tekijöitä kuten tarpeet, arvot ja motiivit. (Niikko 1995, 40.)

Työmotivaatio on suhteessa ammattillisen minän arvostukseen, koska opettaja on valinnut tiettyjä motiiveja työlleen. Jos työmotivaatio heikkenee se on varsin usein kytköksissä lisääntyneisiin työvaatimuksiin opettajan työssä. Opettaja tuntee sosiaalisen statuksensa heikkenevän. Toisten arviointi näyttää olevan prosessissa hyvin tärkeä tekijä. (Niikko 1994, 13.)

## 2.4 Työtyytyväisyys

Opettajat arvioivat työmotivaatiotaan ja itseään oppilaiden suorituksilla. Ulkomaailma arvioi opettajan pätevyyttä oppilaiden näkyvien suoritusten kautta, jolloin tämä on opettajalle myös frustraation lähde. Oppilaiden tulokset heijastavat opettajien työn yhtä puolta, kun taas opettajat kokevat itseensä kohdistuvan opetustyön ohella muita velvollisuuksia, jotka vaativat opettajien työpanosta. Opettajalla on tietty käsitys tehtävästä, jonka kautta hän määrittää tekemäänsä työtä. Omaa ammatillista käyttäytymistä arvioidaan persoonallisten toimintatapojen, mallien ja normien avulla. Pyrkimystä ammatilliseen (didaktiseen) pätevyyteen ja vuorovaikutussuhteiden laatua pidetään hyvin tärkeinä. (Niikko 1994, 13.)

Mielekkääksi työksi voidaan määritellä työ, jonka tekijä kokee hallitsevansa hänelle sopivalla persoonallisella ja motivoivalla otteella, jossa juuri hänen vahvuutensa ja ominaispiirteensä tulevat optimaalisesti käyttöön. Vaikka jokainen kokee työn mielekkyyden eri tavalla, on havaittavissa kriteerialueita, joista toiminnan motivaatiotekijät löydetään. Keskeisiä näistä ovat työprosessien kokeminen järkeviksi ja mielekkäiksi kokonaisuuksiksi sekä työn autonominen hallinta. (Nurminen 1993, 56.)

Työtyytyväisyyden käsite on läheisessä suhteessa mielekkyyden ja työmotivaation käsitteisiin. Työtyytyväisyys on koettu Ruismäen (1991) mukaan enemmänkin työsuorituksen tuloksena kuin työssä koettuna prosessina. Keskeistä työtyytyväisyydessä on ihmisen ja ympäristön välinen suhde eli vuorovaikutus. Ihminen on tyytyväinen, jos hän saavuttaa sen mitä haluaa, ja koska eri ihmisten tavoitteet työlle ovat eritasoisia, on työtyytyväisyyden kokeminen hyvin yksilöllistä. Keskinen (1990) jaottelee työviihtyvyyden tekijät kolmeen ryhmään 1) taustatekijöihin, 2) persoonallisiin tekijöihin ja 3) työstä ja työolosuhteista johtuviin tekijöihin. Kukin henkilö kokee työnsä eri tavalla ja on henkilöitä, jotka viihtyvät työssään hyvin mutta siitä huolimatta kokevat työnsä rasittavaksi. (Keskinen 1990, 205 - 207, Ruismäki 1991, 37.)



KUPIO 2. Työtyytyväisyys Ruismäen (1991, 69) tutkimusasetelmassa määriteltynä.

Kuviossa 2 ammatillinen minäkäsitys, uravalintamotiivit sekä työtyytyväisyys työn eri osa-alueisiin muodostavat yhdessä perustan kokonaistyötyytyväisyydelle. Kokonaistyötyytyväisyys puolestaan kuvaa yleistä työviihtyvyyttä. (Ruismäki 1991, 69.)

Opettajien stressi, henkinen uupumus sekä "loppuun palaminen" ovat olleet viimeaikaisissa tutkimuksissa eräs näkökulma työviihtyvyyteen. Stressi ja "loppuun palaminen" ovat otollisia opettajalle siksi, että hän käyttää persoonaansa työssään työvälineenä. Työssä joutuu väistämättä kokemaan turhautuneisuutta, koska on tilanteita, joissa opettaja ratkaisusta riippumatta kokee aina epäonnistuvansa. Stressin hallintaan suositellaan mm. tarkoituksenmukaista ajankäyttöä, omien tarkoitusperien ja tavoitteiden arviointia, etukäteissuunnittelua ja asioiden tärkeysjärjestyksen arviointia. Opettajan uupumiselle on ominaista mm. negatiiviset arviot itsestä, etenkin suhteessa oppilaisiin. Myös riittämättömyyden tunne on tunnusomaista. (Hylton 1989, 29 - 31; Määttä 1991, 148; Stjernberg 1989, 223 - 224 )

Maamme pienimmissä peruskouluissa on yksi opettaja ja muutama oppilas, kun taas suurimmissa kouluissa voi olla yli tuhat oppilasta ja lähes sata opettajaa. Olosuhteet ovat erilaiset ja opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset saattavat muuttua koulun koon mukaan. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimuksessa on esiintynyt sekä työssä viihtymistä että viihtymättömyyttä lisääviä

tekijöitä. Työssä viihtymistä lisääviä tekijöitä ovat työn itsenäisyys, pienet luokkakoot sekä työrauhaongelmien puuttuminen. Työssä viihtymättömyyttä lisääviä koulutekijöitä ovat yhdysluokkaopetus, koulutilojen puutteellisuus sekä opettajan osallistuminen koulun ulkopuolisiin toimintoihin. (Kalaoja 1988, 119 - 120.)

Jos työilmapiiri ja henkilösuhteet koko koulussa ovat hyvät, saadaan omasta henkilökunnasta tukea työhön ja etenkin opetussuunnitelman suunnittelutyöhön. Opetussuunnitelman suunnittelutyö merkitsee opettajalle opetuksen suunnitelmallisuuden lisääntymistä ja opetuksen näkemistä laajempina kokonaisuuksina. Opetuksen eheyttämiseen on selkeästi tarvetta, mutta sen ehtona on opettajien välinen yhteistyö. Siten ihmissuhteet luovat työpaikalla pohjan, jolle koulutyön eheyttäminen voi kasvaa. (Atjonen 1993, 236; Kettunen 1990, 52; Piippo 1990, 93; Pässilä ym. 1993, 50 - 51; Salonen 1990, 51 - 52.)

Whaley ja Hegstrom (1992) ovat tutkineet Yhdysvalloissa opettajien työtyytyväisyyttä ja tutkimustulosten mukaan koulun johdon ja opettajien välinen kommunikaatio vaikuttaa vahvasti opettajien työtyytyväisyyteen. Johdon tehtävinä nähdään opettajien tehtävien selkiinnyttäminen sekä tavoitteiden, palautteen ja tuen antaminen. (Whaley & Hegstrom 1992, 225 - 228.)

Koulussa on tietyt normit, käyttäytymissäännöt, joita yhteisön jäsenille on virallisesti annettu, joita jäsenet tuovat mukanaan ja jotka syntyvät työskentelyn aikana. Epäviralliset ja viralliset toimintasäännöt muodostavat perusteen erilaisille kontrollitoimenpiteille, joita opettajat kohdistavat itseensä ja toisiinsa. Mikä tahansa yhteisö, ryhmä tai kulttuuri tarvitsee toiminnalleen tietyt säännöt. Koulun toimintaa säädellään asetuksilla ja laeilla sekä erilaisilla hallinnollisilla ohjeilla. Nämä säännöt määrittävät ja rajaavat osaksi myös vuorovaikutustapoja. Normit määrittävät virallisesti myös yhteisön jäsenten rooleja: mikä on sallittua, mikä kiellettyä tai mitä ihmisiltä odotetaan ja edellytetään. (Hämäläinen & Sava 1989, 63 - 64.)

Viihtyvyyden ja yhteistyön kannalta epävirallinen normirakenne on sängen merkityksellinen. Koulun kaltaisessa yhteisössä, jonka toimintaan kehittyminen ja muutos olennaisesti kuuluvat, syntyy aina myös kielteisiksi koettuja tunteita, kuten vihaa, pelkoa ja ahdistusta. Tällaisten tunteiden kohtaaminen on vaikeaa, joten

tarvitaan tunteiden ilmaisua sääteleviä sääntöjä. Kasvatuskulttuuri ohjaa omien tunteidensa hallintaa. (Hämäläinen & Sava 1989, 64.)

Ammatilliseksi minäkäsitykseksi sanotaan yksilön itselleen hahmottamia käsityksiä siitä, millainen hän on oman ammattinsa edellyttämässä tehtävissä, miten hän selviytyy niistä ja missä määrin hänen ominaisuutensa vastaavat ammatin vaatimuksia. Opettajan ammatillinen minäkäsitys ja työtyytyväisyys ovat yhteydessä siihen, kuinka hän toimii ja opettaa ammatissaan. (Yrjönsuuri 1990, 38 - 40.)

## 3 AMMATTIT AidON ULOTTUVUUDET

Tutkimuksessaan Yrjönsuuri (1990) pyrkii kartoittamaan opettajien ammatillisia tietoja ja taitoja koskevia käsityksiä, mikä merkitsee opettajien ammatillisen minäkäsityksen siihen rajoitettuun osa-alueeseen kuuluvien ilmiöiden tarkastelua, jossa on kysymys opettajien ominaisuuksien ja ammatin vaatimusten vastavuoksista. Opettajan pätevyudeksi hän määrittelee ne valmiudet, tiedot ja taidot, jotka opettaja on hankkinut koulutuksessa. Lisäksi opettajalla on kokemuksen ja täydennyskoulutuksen avulla saatuja tietoja ja taitoja. Näin ollen voidaan myös puhua opettajan ammattitaidon ulottuvuuksista. (Yrjönsuuri 1990, 39 - 40.)

### 3.1 Ammattitaito opettajan työssä

Ammattitaidossa on ennen kaikkea kysymys sellaisten taitojen ja ominaisuuksien kehittämisestä, joiden muuttaminen onnistuu helpommin kuin persoonallisten ominaisuuksien muuttaminen. Opettajankoulutuksessa kehitetään monipuolisesti lähinnä didaktisia taitoja. (Kari 1992, 17.)

Opettajan ammattitaidon ulottuvuudet voidaan kuvata viiden eri faktorin avulla, jotka Yrjönsuuri (1990) tulkitsee ammatillisen minäkäsityksen ulottuvuuksiksi. Nämä ulottuvuudet ovat seuraavat: taitavuus opetustilanteissa, opetuksen perustietämys, opetusmenetelmien hallinta, opettajan työn olosuhteiden tuntemus ja opetuksen suunnittelutaito. (Yrjönsuuri 1990, 59.)

Ammattisivistys voidaan käsittää suunnilleen samaksi kuin ammattitaito ja ehkä hieman laajemminkin. Ammattisivistyksen voidaan ajatella koostuvan koko siitä taitotiedosta, jota kyseisessä ammatissa tarvitaan. Ammattisivistyksen käsitteeseen kuuluvat myös jokaisen ammattikunnan eettiset ja moraaliset normit sekä sosiaalisen ympäristön vaatimukset ja yhteistyön edellyttämät vuorovaikutustaidot eli sosiaaliset taidot. Näihin taitoihin kuuluvat myös palveluun ja johtami-



seen liittyvät osa-alueet. (Helakorpi 1992, 110 - 111.)

Ammattitaidon voidaan katsoa koostuvan useista tekijöistä, jolloin ammattitaito voidaan tarvittaessa osittaa pienempiin kokonaisuuksiin. Ammatin analyysiin perustuvaa osittamista käytetään silloin, kun halutaan tietää, mitä taitoja jokin ammatti sisältää. Ammattitaitoon vaikuttavat sekä yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet että kaikki fyysiset ja sosiaaliset ympäristötekijät. Ammattitaito on kykyä hallita koko työprosessi ajattelun tasolla ja kykyä toimia oikein alati vaihtuvissa tilanteissa. Koska opettajan ammattitaidon kulmakivenä on aina oltava oman työn ja työolosuhteiden tuntemus, on opettaja oman työnsä paras asiantuntija. (Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991; 45, 52 - 53, Suonperä 1992, 36.)

### 3.2 Musiikin opetus

Musiikin opetus vai musiikkikasvatus, kummasta on kysymys luokanopettajan työssä? Musiikin opetus käsitteenä on suppeampi kuin musiikkikasvatus ja kapeimmillaan musiikinopetus tähtää vain joidenkin taitojen ja tietojen hankintaan. Musiikkikasvatus sen sijaan tarkoittaa sellaisten tietojen ja taitojen opetusta ja levitystä, jotka liittyvät musiikin vastaanottoon ja tekemiseen. Musiikkikasvatuksen katsotaan myös kohdistuvan persoonallisuuden muovautumiseen ja sen syvempiin kerroksiin. (Suuri musiikkitietosanakirja 1991, 216.)

Saarisen (1994) mukaan musiikin opetuksen ja musiikkikasvatuksen käsitteet liittyvät erottamattomasti yhteen: musiikin opetuksen tulisi aina olla myös musiikkikasvatusta. Voidaankin puhua musiikin opettamisesta eli musiikilla opettamisesta ja musiikkikasvatuksesta eli musiikilla kasvattamisesta. Kysymys on painopisteestä eli siitä, mitä tavoitteita pyritään senhetkisellä toiminnalla saavuttamaan. Kasvattamiseen musiikilla sisältyvät myös musiikin terapeuttiset aspektit ja niiden hyväksikäyttö. (Saarinen 1994, 229.)

Musiikin opettajan erilaisten tehtävien kartoituksella hahmottuu monipuoli-

nen toimenkuva. Tehtävät määräytyvät voimassa olevien opetussuunnitelmien (yhteiskunta), käytännön vaatimusten (koulu) sekä opettajan itsensä (yksilö) asettamien tavoitteiden kautta. Opettajan oma käsitys tehtävistään muodostuu jo koulutuksen aikana, jolloin mallina toimii koulutusohjelman sisältämä näkemys musiikinopettajuudesta (Hämäläinen 1996, 25).

Opettamisen lähtökohta on oppimisprosessin tunteminen. Opettajan ammattitaito ei voi perustua muuhun kuin tietoon olosuhteista ja perusteelliseen kokeemukseen, jolloin oppiminen on mahdollista. Opettajan on hallittava oppiaines niin hyvin, että hän voi tehokkaasti keskittyä oppimisprosessin ohjaukseen ja vuorovaikutukseen. Opettajalla on myös kyky eritellä, yhdistellä ja jäsentää todellisuutta havainnollistavaksi rakenteistoksi. (Suonperä 1993, 97 - 99.)

Tietotaidon kahdesta alueesta didaktinen osaaminen on vaativampi, sillä tällä alueella ei riitä pelkkä mekaaninen opiskelu, vaan esim. opetus-, vuorovaikutus-, ihmissuhde- ja suunnittelutaidoissa edistyminen vaatii omakohtaista ajattelua ja asteittaista kypsymistä. Didaktiset valmiudet ovat hyvän aineenhallinnan välttämätön kumppani, sillä ne tarjoavat taitoa saada viesti perille. (Kohti opettajuutta 1993, 40.)

Musiikin opettajan työtä voidaan analysoida tarkastelemalla työn vaatimuksia, vaatimusten ja omien edellytyksien vastaavuutta, työntekijän persoonallisuutta, motiiveja, kognitiivisia prosesseja jne. Musiikin opettajalla on paljon mahdollisuuksia vaikuttaa työtapojensa valintaan omien taitojensa, motiiviensa ja tavoitteidensa mukaisesti, koska lakisääteiset tavoitteet musiikin opetustyölle ovat väljät. (Ruismäki 1991, 53.)

### 3.2.1 Musiikin opettajan ammatilliset tiedot ja taidot

Musiikin opettajan ammatilliset tiedot ja taidot eivät rakennu pelkästään solististen ja taidollisten aineiden varaan, vaan taito sinänsä sisältää aina myös tiedollisen puolen. Musiikin aineenhallinta kuuluu siten musiikin opettajalta edellytettäviin valmiuksiin. Aineenhallinta voidaan käsittää valmiudeksi soveltaa tietoja ja taitoja käytännön opetustyöhön. Esimerkiksi oppimateriaalin muokkaajana, valitsijana ja

kenties laatijanakin opettaja voi aktiivisuudestaan ja taidoistaan riippuen saavuttaa merkittävän aseman oman materiaalisen työympäristön parantajana. Ratkaisevinta tässä on kuitenkin se, miten hyvin opettajan kasvattajapyrkimykset sopivat yhteen ympäristön ajattelutavan kanssa. (Kari 1996, 79; Ruismäki 1991, 54.)

Musiikin opettajan didaktinen ulottuvuus kuvaa Ruismäen (1991) mukaan lähinnä opettajan kykyä ja halua toimia opetustilanteessa. Didaktiset ulottuvuudet asettavat musiikin opettajan kasvattajan, terapeutin ja ymmärtäjän rooliin. Opettajalla tulee olla halu opettaa musiikkia. Vuorovaikutuksen toimimisen edellytyksinä ovat luokanhallintataito, oppilaan kielen puhuminen ja ymmärtäminen sekä taito esittää asiat selkeästi olennaista korostaen. Opettajalla tulee olla tietoa ja taitoa suunnitella ja soveltaa musiikin aineksia. (Ruismäki 1991, 211 - 212.)

Ikäheimosen (1995) tutkimuksessa kartoitettiin Jyväskylästä valmistuneiden musiikinopettajien käsityksiä musiikin opettajalta vaadittavista didaktisista taidoista. He edellyttivät musiikin opettajalta ihmissuhde-, vuorovaikutus-, ongelmanratkaisu- ja järjestyksenpitotaitoja sekä erilaisten oppilaiden huomiointikykyä. Monipuolisten työtapojen käyttö sekä kyky pohdiskella ja analysoida opetukseen liittyvissä tilanteissa koettiin tärkeäksi. Taipaleen (1994) tutkimuksen mukaan tarvitaan lisäksi myös organisointitaitoa, psykologista silmää ja johdonmukaista johtajuutta. (Ikäheimonen 1995, 25 - 26, 38 - 39; Taipale 1994, 39, 49, 76.)

Opettajan käsitys omista tiedoistaan ja taidoistaan muodostuu oppimisen tuloksena ensin koulutuksen aikana ja sitten työssä. Käsitys voi olla muiden mielestä harhaan osunut, mutta opettaja toimii sen varassa. (Yrjönsuuri 1990, 65.)

Opettajan rooliodotuksia sekä ihanneopettajan ominaisuuksia selvittäneet tutkimukset korostavat opettajan oppilaspainotteisuutta, yhteistyötaitoja, kekseliäisyyttä, innostuneisuutta, kokeilunhalua sekä kasvatusalan asiantuntemusta ja uudistusmielisyyttä. Pahimmillaan vaadittavien taitojen luettelot opetustyön kehittämiseksi voivat johtaa siihen, että opettaja kokee rimakauhua opetustyössään onnistumisessa. (Määttä 1991, 148.)

Tutkimusten mukaan tärkeimmäksi musiikin opettajan tehtäväksi koulussa musiikin opettajat nimeävät elämysten antamisen. Elämykset sisältävät onnistumisen tuntemuksia, musiikillisia kokemuksia ja niitä saadaan tekemisen kautta.

Toiselle sijalle nousee yleisen musiikkitietoisuuden jakaminen (yleissivistävyys), jolle laulu ja soitto häviävät hieman. Monet tärkeinä pidetyistä asioista koetaan opettajan ammattiin sisältyvinä rooleina, kuten kasvattaja, taidekasvattaja, aikuisen malli, terapeutti, ohjaaja, juhlien järjestäjä ja jopa taiteilija. (Ikäheimonen 1995, 28 - 36, 44; Ruismäki 1991, 213 - 217, 235 - 236; Taipale 1994, 49, 76; Väisänen 1995, 101 - 106, 112.)

Rautjoki-Tiainen tutkimuksen mukaan musiikinopettajien mielestä arvioinnin tehtävänä on lähinnä informaation antaminen oppilaalle itselleen taidoistaan ja tiedoistaan. Arvioinnin tehtävä on tutkimuksen mukaan toteava, eikä niinkään ennustava. (Rautjoki-Tiainen 1992, 37 - 39.)

Musiikin opettajalta vaadittavia persoonallisuuden piirteitä ja ominaisuuksia voi Ruismäen (1991) tutkimuksen mukaan luonnehtia seuraavasti: ennakkoloolottomuus, joustavuus, innostavuus ja yhteistyökykyisyys. Huumorintaju ja kyky hallita luokkaa ovat keskeisiä piirteitä, kuten myös johdonmukaisuus ja joustavuus. Ulospäinsuuntautuneisuuden, avoimuuden, aktiivisuuden, idearikkauden ja hyväntuulisuuden mainitsivat useat tutkimuskohteet keskeisiksi persoonallisuudenpiirteiksi. Niin ikään musiikin opettajalta toivottiin avoimuutta uudelle. Nämä piirteet ja kyvyt vaativat musiikin opettajalta paljon. Vastauksissa korostui käytännölläheisyyden ja ammattitaidon lisäksi terveen itsetunnon merkitys, eli musiikin opettajalla tulee olla itseluottamusta ja vastuuntuntoa. (Ruismäki 1991, 161-163, 211.)

Opetuksen laatu riippuu sekä opettajan persoonallisuudesta että opetusmenetelmällisistä valmiuksista. Onkin perusteltua etsiä niitä ominaisuuksia, joita hyvältä opettajalta edellytetään, eli puhutaan ihanneopettajasta. Nykyaikainen ja tämän ajan taitava opettaja on oppilaittensa ohjaaja ja ystävä. Opettaja pääsee todennäköisesti hyviin tuloksiin, jos hän pyrkii ensisijaisesti sosiaalisen kasvatuksen tavoitteisiin ja tarjoaa samalla persoonallisuudellaan oivallisen samastumiskohteen oppilailleen. (Kari 1992, 51 - 52.)

### 3.2.2 Opettajapersoonallisuus

Opettajan persoonallisuus on laaja käsite, joka kattaa niin yksilön psyykkiset kuin fyysisetkin piirteet. Opettajalta edellytetään hyvää henkistä ja ruumiillista terveyttä. Persoonallisuus koostuu motorisista, affektiivisista ja kognitiivisista tekijöistä. Tutkimusten antama tieto vahvistaa käsitystä siitä, että opettajat ovat yksilöinä erilaisia ja se tulisi ottaa huomioon kaikissa opettajankasvatuksen järjestelyissä. Opettajan persoonallisuuden piirteet muuttuvat iän, kokemusten ja ympäristön myötä. Opettajan kehitys ei tapahdu täten lineaarisesti. (Viljanen 1992, 58.)

Opettajan tulee tuntea kasvatustapahtumaan osallistuvien asenteet sekä tietenkin omat asenteensa. Tämän tiedon avulla opettaja ymmärtää oppilaiden käyttäytymistä. Kasvatuksessa on lähes aina kysymys kasvatettavien asenteiden muuttamisesta. (Viljanen 1992, 58 - 59.)

Ekola (1990) on tarkastellut opettajien opetustyyliä (taktiikkaa) kahden tutkimuksen valossa. Kummassakin tutkimuksessa opettajat erosivat kolmeksi tyypiksi persoonallisuutensa mukaan: koulumaiset opettajat, mestariopettajat ja oppimiskeskeiset opettajat. (Ekola 1990, 87.)

Tilannesidonnaisten, koulukeskeisten, koulumaisten rutiiniopettajien ihmiskäsityksen mukaan oppilaat ovat epäonnistumisen syynä. Näiden opettajien ihmiskäsitys on behavioristinen ja oppilaskuva passiivinen. Tavoitteeltaan laajalaisten ja elämänläheisten, opettajakeskeisten ja itsevarmojen mestariopettajien oppilaskuva on positiivinen. Oppilas nähdään kehityskelpoisena, kun opettaja osaa häneen oikein vaikuttaa. Laajatavoitteiset oppilaskeskeiset, omaan työhönsä kriittisesti suhtautuvat oppimiskeskeiset opettajat omaavat positiivisen oppilaskuvan. Erona edelliseen ryhmään on se, että oppimiskeskeinen opettaja näkee oppimisen ja epäonnistumisen keskeisinä tekijöinä oppilaiden ominaisuudet, joita voidaan oikeilla oppimisolosuhteilla kontrolloida. Näkemys on humanistisen koulukunnan ihmiskuvan kaltainen. (Ekola 1990, 89.)

Koulumaiset opettajat ovat tavoiteilmaisudessaan kapea-alaisia. He näkevät tavoitteet yksilön näkökulmasta, kun muut ryhmät pyrkivät enemmän nivomaan yhteen yksilön ja yhteiskunnan tarpeet. Mestariopettajat korostavat muita enem-

män opettajan merkitystä oppimisen onnistumiselle. Oppimiskeskeiset opettajat painottavat opettajan merkitystä epäonnistumisen hetkellä, kun taas koulumaiset opettajat painottavat kyseisessä tilanteessa opettajan merkitystä vähiten. Koulumaiset opettajat ovat eniten opettajakeskeisiä, oppimiskeskeiset opettajat taas oppilaskeskeisiä. Mestariopettajat korostavat vuorovaikutuksen merkitystä voimakkaimmin ja ovat muita itsevarmempia oppimiskeskeisten opettajien ollessa kriittisimpiä omaan opetukseensa. (Ekola 1990, 89 - 90.)

Eri opettajatyypeillä on erilaisia näkemyksiä opettamisesta ja oppimisesta. Oppimiskeskeisissä opettajissa on keskimääräistä enemmän kognitiivisen oppimiskäsityksen omaksuneita, kun taas mestariopettajissa on keskimääräistä enemmän behavioristeja. Koulumaisten opettajien ryhmässä on selvästi keskimääräistä vähemmän kognitiivisen oppimiskäsityksen omaavia, lähes puolet eivät halunneet tai osanneet ilmaista oppimiskäsitystään. Koulumaiset opettajat painottavat ulkoisia tekijöitä, jolloin opetustapahtuman ytimenä on tiedonvälitys. He tiedostavat, ettei heidän oma opetuksensa ole ideaaliopetusta, mutta he eivät osaa analysoida kehittämismahdollisuuksia. Mestariopettajat suosivat työtapoja, joissa opettajalla on aloite ja vastuu, mutta oppilaille on mahdollisuus aktiiviseen toimintaan. Oppimiskeskeiset opettajat korostavat sisäisten tekijöiden merkitystä opetustapahtumassa, ja opetuksen ytimenä on oppilaiden sisäinen motivoituneisuus ja aktiivisuus. He osaavat analysoida opetuksensa kehittämisuuntia. Tutkimusotoksessa koulumaisia opettajia oli 26 %, mestariopettajia 30 % ja oppimiskeskeisiä opettajia 43 %. (Ekola 1990, 90.)

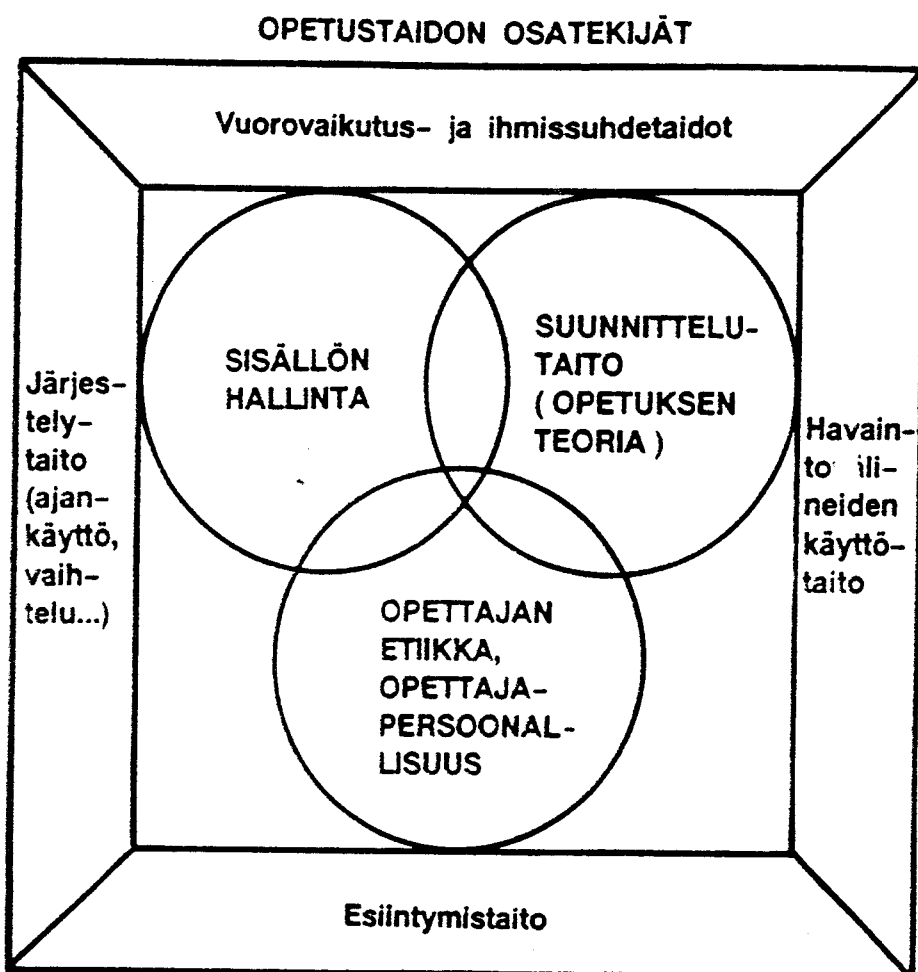
Clarcken opetuksen teorian mukaan opettajalta vaadittavat opetuksen taidot rakentuvat hierarkkisesti kolmelle tasolle. Suomen oloihin Clarcken teoriaa on soveltanut Lahdes (1986):

Ensimmäinen taso on opetuksen välttämättömät edellytykset eli perustaidot, jossa opetukseen tulee sisältyä kommunikaatiota opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken. Sen täytyy luoda henkilöiden välisiä suhteita. Opetuksen tulee ylläpitää oppimista edistävää sosiaalista järjestystä, motivoitumista ja aktiivisuutta. Toinen taso on opetuksen välttämättömät ja riittävät edellytykset, jossa opetuksessa tulee käyttää menettelytapoja, jotka ovat sopivia

oppilaan ominaisuuksien, oppimistavan sekä opetussuunnitelman tavoitteiden kannalta. Kolmas taso on tehokkaan opetuksen välttämättömät edellytykset, jossa opetuksessa tulee arvioida oppilaan edistymistä tavoitteiden suuntaan. (Lahdes 1986, 79.)

Määttä (1991) arvioi Clarken ja Lahdeksen teoriaa. Kokonaisuutena on todettava, että kyseessä on ideaaliteoria: kukaan opettaja ei ole täydellinen teorian kattavissa sisällöissä. Clarke ja Lahdes toteavat teoriansa yhteydessä, ettei kukaan ole maksimaalisen tehokas jokaisessa kohdassa. Edelleen he toteavat, että alhaisen suoritustason yhdessä vaatimuskohdassa voi korvata korkeatasoisella suorituksella muilla tasoilla. (Määttä 1991, 85 - 86.)

Määtän (1991) mukaan Engeström jakaa opetustaitoon kuuluvat tekijät ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin.



KUVIO 3 Opetustaidon sisäiset ja ulkoiset tekijät (Määttä 1991, 87)

Kuviosta 3 käy ilmi, että opetuksen ulkoiset tekijät ovat opetuksen kuori. Niihin kuuluvat järjestelytaito, esiintymistaito, havaintovälineiden käyttötaito sekä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot. Kyseiset tekijät ovat tarpeellisia, mutta samalla riittämättömiä. (Määttä 1991, 86.)

Opetustaidon sisäiset tekijät muodostavat hyvän opetuksen ytimen. Tärkein tekijä on opetettavan aineksen syvälinen tuntemus. Toinen tekijä on taito suunnitella opetusta. Suunnittelutaito ei ole pelkkää tekniikkaa, vaan opetus-oppimisprosessia koskevan teorian soveltamista käytäntöön. Kolmas tekijä on opettajan etiikka. Opettajan etiikan perusasioita on kunnioittava suhtautuminen oppilaisiin sekä rehellinen kannanotto opetettavaan sisältöön. Opettajapersoonallisuus on opetustaidon kolmen tekijän yhteistulos: opetettavan tiedonalan syvälinen tuntemus, suunnittelutaito ja etiikka muodostavat yhdessä valveutuneen opettajapersoonallisuuden. (Määttä 1991, 86 - 87.)

Opettajan ammatilliset taitovaatimukset liittyvät opetusprosessin suunnitteluun, toteuttamiseen ja arvioinnin valmiuksiin sekä muihin didaktisiin ja kasvatuksellisiin valmiuksiin. Ammatillisten taitojen kehittymisen tavoitteena on, että opettajan kehitys etenisi kohti omaa kasvatustilfilosofiaa ja teoreettisesti perusteltua näkemystä opetuksesta. (Niemi 1989, 82 - 83.)

### 3.3 Opettajan ajattelu ja käyttöteoria

Koska yleiset oppimisteoriat ja pedagogiset teoriat ovat palvelleet puutteellisesti opettajan työtä, syntyi 1960-luvulla tehokkaan opettajakäyttäytymisen tutkimus, joka on yrittänyt luoda tiedollisen perustan opettajien työlle. Sen tavoitteena on löytää tehokkaan opetustyöskentelyn tuntomerkit. Menetelmänä on tutkia opettajan ja toiminnan ajattelun eri piirteiden yhteyttä oppimistuloksiin. Sen perustana ei ole teoreettisia oletuksia opetustyön tai ajattelun luonteesta (Miettinen 1994, 133).

Kun opettajatutkimuksessa käytetään tulkitsevaa tutkimusotetta, eli ollaan



kiinnostuneita ajattelun tutkimisesta, mielenkiinnon kohteena ovat opettajien itse asettamat painoarvot ja merkityssisällöt tapahtumille. Tutkimus on usein tapaus-tutkimusta, jonka avulla pyritään tutkimaan ilmiön ymmärtämistä opettajan subjektiivisesta lähtökohdasta. (Ross ym. 1992, 4 - 9.)

Opetuksen suunnittelua koskeva tutkimus jakautuu kahteen osaan. Opettajien ajatteluprosessien tutkimus on vuoden 1975 jälkeen kohdistunut kolmeen teemaan. Ne ovat opettajien suunnittelu, vuorovaikutukseen liittyvä ajattelu ja päätöksenteko sekä opettajien implisiittiset teoriat. Ensimmäinen osa koostuu tutkimuksesta, jossa kartoitetaan opettajien suunnittelukäytäntöä ja mielipiteitä suunnittelusta. Toisessa osassa tutkimuksen kohteena ovat suunnittelumallit ja -strategiat sekä suunnittelusisällön painottaminen. Suunnittelumallien tutkimus on lähtenyt ongelmasta, noudattavatko opettajat todellisessa suunnittelussaan rationaalien suunnittelun mallia. Tulos on, että eivät noudata. Sen sijaan on erotettu erilaisia suunnittelustrategioita ja -tyylejä ja katsottu, mitä asioita suunnitellaan ja mitä on mielessä, kun suunnitellaan. Tulokset ovat niin kuvailevia, ettei niistä ole kyetty esittämään mitään yleistyksiä. (Miettinen 1994, 137 - 138.)

Luokkahuoneen vuorovaikutukseen liittyvän ajattelun ja päätöksenteon tutkimuksissa tavoitteena on saada selvyttä opettajan ajattelusta ja päätöksenteosta opetusprosessin aikana. Opettajan ajattelu nähdään syklisenä prosessina, joka alkaa oppilaiden käyttäytymisen havainnoinnista. Sitä seuraa sen arviointi, jota puolestaan seuraa päätös opetuskäyttäytymisen muutoksesta. Erään mallin mukaan opettajan käyttäytyminen nähdään rutinoituneiden mentaalisten käsikirjoitusten ketjuna. Näiden tutkimusten tavoitteena on yritys määritellä luokkatilanteen hallitsemiseksi omaksuttuja toimintatapoja tai käyttöteorioita. (Miettinen 1994, 139 - 141.)

Opettajan ajattelun kolmas tutkimusalue koskee opettajien teorioita ja uskomuksia tai "tietorakenteita", joiden oletetaan vaikuttavan opetukseen. Kaksi tärkeintä ryhmää näistä tutkimuksista ovat attribuutio- ja konstruktio teorioiden soveltaminen opettajien ajatteluun. Attribuutioteoria tutkii niitä olettamuksia, joita opettajilla on oppilaan toiminnan syistä. Persoonallinen konstruktio teoria analysoi tapoja, joilla ihmiset hahmottavat ihmissuhteitaan. Attribuutio- ja konstruktio teoria

ovat molemmat henkilösuhteisiin liittyvän arkiajattelun ja tuntemuksien tutkimisen menetelmiä. (Miettinen 1994, 141 - 142.)

Suomenkielisessä kirjallisuudessa praktiselle tiedolle ei ole löytynyt vakiintunutta vastinetta, joten Kosunen (1994, 19) on päätenyt termiin käyttötieto ja vastaavasti käyttöteoriat. Käyttöteoriaa ovat kaikki opettajan työssään käyttämä tieto, uskomukset ja teoriat. Ne nivoutuvat toisiinsa ja muodostavat käyttöteorian. (Kosunen 1994, 30.)

Tutkimuksessaan Kosunen (1994, 277 - 283) on havainnut kokeneiden opettajien (työkokemusta yli 15 vuotta) ja vähemmän kokeneiden opettajien (kokemusta muutama vuosi) käyttöteorioita. Kokeneet opettajat kuvailivat käyttöteorioitaan mm. seuraavasti:

"Koulun tehtävänä on opettaa oppilaita hankkimaan tietoa. Opettaja on organisoija, tiedonhakuunsaattaja ja kasvamiseen saattaja."

"Opetus perustuu opetussuunnitelmaan, mutta opettaja muokkaa sen itselleen sopivaksi, tekee siitä oman versionsa ja työstää siitä oman näköisensä."

Vähemmän kokeneet opettajat taas määrittelevät käyttöteoriaansa seuraavasti:

"Oppikirjat korvaavat täysin opetussuunnitelman."

"Opettajakeskeisen opetustavan suosiminen sekä pitäytyminen oppiainejakoisessa suunnittelussa."

Ihmisen tavoitteellista toimintaa ohjaa tietämys kulloiseenkin toiminta-alueeseen liittyvistä tekijöistä sekä tämän tietämyksen hankinta- ja käsittelyvalmiudet. Tällaista ohjaavaa kokonaisuutta voidaan kutsua paradigmaksi. Säätelyn taustalla ovat perusolettamukset eli teoriat. Säätelyn varsinaisina "raaka-aineina" ovat tiedot ja kokemukset. Näiden valikoitumiseen muistiin ovat vaikuttaneet teorioiden ja aikaisempien kokemusten pohjalle kehittyneet tulkintavalmiudet, joiden avulla uutta tietoa valikoidaan ympäristöstä. Ajatteluvalmiudet, joiden avulla toimintaratkaisut tehdään, ovat päätöksenteon kannalta oleellisia. Perusolettamukset ovat oleellisia strategiaa tarkasteltaessa, koska ne suuntaavat toiminnan ohjausta. (Ekola 1990, 88.)

Ekola (1990) on kääntänyt didaktisen toiminnan kielelle paradigman perustaa olevat ohjaus- ja kontrollialueet: opettajan maailmankuva, jossa tärkeää on käsitys ihmisestä oppivana oliona, käsitys koulutuksen toiminta-ajatuksista, päämääristä, omasta roolistaan sekä oppimisesta ja opettamisesta. Nykyisen toimintateorian käsityksen mukaan ihmisen tavoitteellista käyttäytymistä säätelee jokin strategia, paradigma, teoreettinen viitekehys. Koulussa opettajan ajattelua ja toimintaa muovaavat sekä rutinoituminen että sosiaalinen paine. Aikaisemmista opetustilanteista saatu tiedostettu ja tiedostamaton intuitiivinen palaute muo-  
vaa opettajan käsitystä opetuksestaan. Muodostettu rutiini yleistetään helposti kaikkeen opetukseen miettimättä syvemmin, miten toiminta vaihteleviin tilanteisiin sopii. Sosiaalinen paine voi olla todellista tai kuviteltua. Koulun sisällä syntyy sosiaalista painetta opettajan toimintaa kohtaan, kun uusi opettaja sotkee koulussa kauan toimineiden opettajien rutiineja. (Ekola 1990, 80, 94 - 95.)

## 4 LUOKANOPETTAJA MUSIIKKIA OPETTAMASSA

### 4.1 Musiikki luokanopettajankoulutuksessa

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa jokainen opiskelija suorittaa kolmen opintoviikon laajuiset musiikin orientoivat opinnot. Orientoivien opintojen sisältöinä ovat pianonsoitto, vokaalimusiikki ja laulunopetuksen didaktiikka sekä musiikin opetuksen didaktiikka. Pianonsoitossa keskitytään pianotekniikan alkeisiin, klassiseen piano-ohjelmistoon sekä erilaisten säestystapojen hallintaan. Laulunopetuksen didaktiikassa keskeisiä käsiteltäviä sisältöjä ovat lauluvalmiuksien kehittäminen äänenmuodostuksen ja ala-asteen lauluston avulla sekä laulumusiikin muotoihin tutustuminen. Muita alueita ovat äänenhuollon periaatteet, säveltapailu ja laulunopetus. Musiikin opetuksen didaktiikassa perehdytään musiikin peruskäsitteiden opettamiseen sekä soitetaan nokkahuilua, kannelta, kitaraa ja koulusoittimia. Opiskelijoita ohjataan huomaamaan toiminnallisen musiikinopetuksen merkitys musiikillisen ilmaisun ja luovuuden kehittäjänä. Näiden lisäksi tavoitteena on valmiuksien antaminen musiikin opetussuunnitelman tekemiseen. Musiikin orientoivat opinnot sijoittuvat ensimmäiselle ja toiselle opiskeluvuodelle. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 - 1997, 160 - 161.)

Opettajankoulutuksen sivuaineopinnoissa laajennetaan perusopintoja ja syvennetään musiikin taitoja ja tietoja. Uusina sisältöalueina tulevat kuoropedagogiikka, yksinlaulu, yhtyesoitto ja teknologia, musiikin historia, säveltapailu ja sointuanalyysi. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 - 1997, 215 - 217.)

Laitisen (1989) mukaan koulutus on onnistunut silloin, kun se antaa valmiudet tulevissa tehtävissä menestymiseen. Koulutuksessa tähdätään hyvän opettajan kouluttamiseen. Luokanopettajakoulutuksen musiikinopetuksella on suuri haaste auttaa opiskelijoita saamaan tarvitsemiaan taitoja ja tukea jokaisen

yksilöllistä kehitystä ihmisenä ja opettajapersoonallisuutena siten, että he kykenevät toimimaan tulevassa työssään opetukselle asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. (Laitinen 1989, 7; Saarinen 1994, 226.)

Opettajan käsityksiä opettajankoulutuksessa hankkimiensa tietojen ja taitojen riittävydestä pidetään minäkäsitykseen liittyvänä alueena ja niitä voidaan mitata tätä aluetta varten laaditulla kyselyllä. Samalla edellytetään, että opettaja vastatessaan kysymyksiin osaa itse erottaa opettajankoulutuksessa hankitut tiedot ja taidot muusta ammattitaidostaan. (Yrjönsuuri 1990, 40.)

Eri-ikäiset opettajat ovat monella tavalla erilaisessa tilanteessa taitojen arvioinnissa. Opettajankoulutus on muuttunut vuosien kuluessa. Luokanopettajien koulutus tapahtui 1970-luvun alkuun asti seminaareissa keskikoulupohjaisena ja korkeakouluissa ylioppilaspohjaisena. Ylioppilaspohjainen koulutus pidennettiin kaksivuotisesta kolmivuotiseksi syksystä 1968 alkaen. Vuosina 1973 ja 1974 koulutus siirtyi kokonaan yliopistojen yhteyteen ja osa laitoksista muutettiin yliopistojen laitoksiksi ja osa lakkautettiin. Kolmivuotinen koulutus jatkui niin, että syksyllä 1978 siihen otettiin viimeiset opiskelijat. Vuodesta 1979 alkaen koulutus on tähdännyt ylempään korkeakoulututkintoon ja kestänyt vähintään neljä vuotta. Eri-ikäisten opettajien oma elämäntilanne on erilainen, joten he arvioivat työtään erilaisista näkökulmista. Myös opettajakokemus vaikuttaa näkökulmien erilaisuuteen. (Yrjönsuuri 1990, 67 - 68.)

## 4.2 Opettajat opetuksen suunnittelijoina

Yksi opetussuunnitelman lähtökohta voi olla hallinnollinen opetussuunnitelma (Lehrplan-tyyppinen opetussuunnitelma), jossa keskeisiä ovat tuntimäärät, oppiainejaot, lukusuunnitelma ja yleensä aina oppiaineiden tai oppimäärien tavoitteet. Toinen lähestymistapa (curriculum-tyyppinen opetussuunnitelma) lähtee oppilaasta tai hänen oppimisprosessistaan. Tällöin ei korostu oppiaineluettelo, vaan suunnittelu, joka tukee oppimisprosessia. Koulu- ja luokkakohtainen opetuksen

suunnittelu on tärkeää, kun taas hallinnollinen tyyppi edustaa keskitettyä opetus-suunnitelmaa. (Aarnio, Helakorpi & Luopajarvi 1991, 105.)

Opetussuunnitelmien laadintaa on tähän saakka hallinnut rationaalinen ajattelutapa. Opetussuunnitelmasta on pyritty tekemään monipuolinen ideaalisuunnitelma, johon sisällytettyä tietoa on pidetty neutraalina ja objektiivisena. Opetussuunnitelmaa tuotoksena korostava ajattelutapa on johtanut laatijoiden ja toteuttajien erottamiseen: asiantuntijat ovat laatineet opetussuunnitelman ja opettajat ovat toteuttaneet sen. (Atjonen 1994, 108.)

Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan siirtyminen merkitsee opettajien ja koulujen asiantuntemuksen tunnustamista ja hyödyntämistä aiempaa paremmin. Nyt opetussuunnitelman laadinta tulee kaikkien opettajien ulottuville. (Atjonen 1994, 110.)

Opetusalan ammattihenkilöinä opettajilla on tiettyjä perusvalmiuksia opetuksen suunnitteluun. Opettajien kesken on kuitenkin eroja asennoitumisessa yhteiseen suunnitteluun sekä käsityksissä opetustyöstä. Malisen (1994) mukaan opettajalla voi olla opetussuunnitelmaa laatiessaan ja toteuttaessaan kolme eri roolia. Useimmat opettajat ovat näiden mallien välimuotoja ja hyväksyvät työssään tilanteen mukaan eri piirteitä. Jokaisessa mallissa on hyvät puolensa opetuksen suunnittelun kannalta. (Malinen 1994, 12 - 13.)

*Rationalistisen mallin* mukaan opettaja toimii vastaanottajana (reseived perspective). Opettaja haluaa saada valmiina opetuksen perusasiat, jotka opetussuunnitelmassa on vahvistettu. Tällaiselle opettajalle sopii ainejakoinen opetussuunnitelma, virallisesti vahvistetut oppikirjat sekä siihen perustuvat selvät oppimäärät. Hän toimii selkeiden käyttäytymisnormien ja toimintatapojen mukaan, jolloin opetus on ennalta määritelty. Tuloksellisuus korostaa tiedollisia tavoitteita ja on selvästi tutkintojärjestelmään perustuvaa. Opettaja pystyy määrittämään toimintatapaansa itsekseen ilman yhteistä suunnittelua toisten opettajien kanssa. (Malinen 1994, 12.)

*Tulkintamallin* mukainen opettaja heijastaa ja tulkitsee annettuja tavoitteita (reflexive perspective). Tällaisen opettajan mielestä todellisuutta voidaan tulkita yksilön mukaan, jolloin opetustakin on tarpeen muunnella oppilaiden edellytysten

mukaiseksi. Opetussuunnitelma on vain ohjeellinen ilman tarkkaa normitusta. Oppimääriä noudatetaan väljästi, mutta oppikirjojen käyttötavan ratkaisee opettaja. Keskeistä tuloksellisuudessa on oppilaiden kehittyminen, selkeää ulkopuolista kriteeriä ei oppilaiden suorituksille ole. Opettaja haluaa jossain määrin yhteistyötä vanhempien ja toisten opettajien kanssa integroitujen ainekokonaisuuksien valmistelussa. (Malinen 1994, 12.)

*Yhteisen suunnittelun mallin* mukainen opettaja toimii uudelleen strukturoivana (restructuring perspective). Hän pyrkii itse muodostamaan opetussuunnitelmansa yhdistämällä lähiyhteisöistä tulleita näkemyksiä. Hän on jatkuvasti yhteistyössä toisten kanssa ja muodostaa oppilaille sopivia oppimisprosesseja ja luovaa toimintaa. Opettaja tutkii koko ajan toimintaansa (action research). Yhteisellä päätöksellä voidaan luopua oppiainejakoisuudesta ja järjestää opetus oppimääristä riippumatta. Tuloksellisuus määrittyy sen mukaan, mitä toimintaa kouluyhteisö pitää sopivana. Oleellista silloin on, että tiedostetaan yhteiset tavoitteet ja pyritään toteuttamaan niitä yhdessä. (Malinen 1994, 13.)

Peruskoulun opetuksen perusteet -kirjassa (1985) todetaan tavoitteiksi oppilaan persoonallisuuden ja omaleimaisuuden monipuolinen kehittäminen. Musiikin oppaan (1987) mukaan musiikilla on erityinen tehtävä koulun päätehtäväkentässä: oppilaiden kehitystä tulee tukea kohti tasapainoista, itsensä ja muut hyväksyvää sekä oman identiteettinsä löytävää ja säilyttävää ihmisyyttä. Opas korostaa käsitteidenmuodostamis- ja ongelmanratkaisukykyä, kokemisen ja esteettisen havainnoimisen kykyä, sosiaalisia taitoja, kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja sekä harjaantumista valintojen ja arviointien tekemiseen. (POPS 1985; POPS-opas: musiikki 1987, 1.)

Viimeisimmän peruskoulun opetuksen perusteet -kirjan (1994) mukaan musiikkikasvatuksen tehtävänä peruskoulussa on, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle, yhteisölle, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille. Musiikilla on keskeinen tehtävä oppilaan tunne-elämän ja luovuuden kehittämisessä. Musiikki tukee samalla koulun sosiaalista kasvatusta, koska yhteistoiminnassa saadut kokemukset lisäävät turvallisuuden tunnetta ja luovat perustaa avoimen vuorovaikutuksen

syntymiselle. Tavoitteena musiikin opiskelussa on se, että oppilas saa elämyksiä ja kokemuksia, jolloin hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin. Keskeistä musiikin opiskelussa on oppilaan tietojen ja taitojen harjaannuttaminen monipuolisilla työtavoilla; samalla vahvistetaan oppilaan valmiuksia valita ja arvioida. Musiikki eheyttää opetuksellisesti koulukasvatuksen useita alueita sekä oppilaan persoonallisuuden kehitystä. (Opetussuunnitelman perusteet 1994, 97 - 98.)

Opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet jäävät helposti musiikin osalta useimmissa Suomen kouluissa toteutumatta. Kenttätyössä toimivat musiikin opettajat puhuvat usein tavoitteiden liian abstrakteista piirteistä sekä niiden epärealistisuudesta. Tavoitteiden saavuttamista ei liioin edistä se, että musiikkiin liittyy emotionaalisia kytkeitä. Verrattuna järkeen, loogisuuteen ja tietoon pohjautuvan tiedon välittämiseen on tällainen emotionaalisten asioiden jäsentäminen, välittäminen ja prosessointi kompleksisempaa. (Ruismäki 1991, 15 - 16.)

Tutkimusten mukaan opettajat lähtevät suunnittelussaan opetusjärjestelyistä ja oppisisällöistä eivätkä tavoitteista käsin, eli käsitys tiedon luonteesta on opittu ymmärtämään suhteelliseksi. Tähän saakka opettajien opetuskokemuksista ja aineasiantuntemuksesta nousseita kehittämisideoita on hyödynnetty opetussuunnitelmatyössä niukasti, koska ne eivät ole olleet ideaaliopetussuunnitelman edellyttämällä tavalla "täydellisiä". (Atjonen 1994, 109.)

Nykyinen opetussuunnitelmatyö antaa mahdollisuuden ymmärtää opetussuunnitelma vähin erin kehittyväksi prosessiopetussuunnitelmaksi. Se muodostuu ja täydentyy välituotosten kirjaamisen ja arviointien kautta, eikä koskaan tavallaan tule "valmiiksi". Opetussuunnitelma on tehtävä eikä valmis tosiasia. Tavoitteista ja monipuolisen sivistyksen antamisesta ei tarvitse luopua, vaikka osa opetussuunnitelmasta muuttuu ja elää koulun ja sen ympäristön mukana. (Atjonen 1994, 109.)

Lintulan (1995) tutkimuksen mukaan pienemmissä kouluissa korostuivat opetuksen konkreettisemmat tavoitteet, kuten musiikillisten tietojen ja taitojen harjoittaminen ja lisääminen, musiikkikulttuurien monipuolisuus sekä harrastamiseen ohjaaminen. Musiikin opetussuunnitelman katsottiin antavan riittävät



viitteet tavoitteiden saavuttamiseksi. Musiikin opettajista 78 % oli sitä mieltä, että valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ei tarvitse määritellä tarkasti opetuksen tavoitteita, koska jokainen opettaja määrittelee omat tavoitteensa itse. (Lintula 1995, 64 - 65.)

### 4.3 Musiikinopettajuus

Opettajuudella tarkoitetaan opettajan ammattikuvaa (Kohti opettajuutta 1993, 48). Korpisen (1993) mukaan opettajan ammattikuva on käsitys siitä, mitä erilaisia puolia opettajan työhön sisältyy. Ruismäki (1991) luonnehtii ammattikuvalla läheistä termiä, ammatinkuvaa, selvitykseksi ammattiin liittyvistä taidoista ja valmiuksista nimenomaan ammatin tulevaa kehitystä silmällä pitäen. Ammatinkuva on tietynlainen yhteiskunnallinen muutosohjelma, jonka kehityslinjat saavat hahmonsaa niistä yhteiskunnallisista tavoitteista, joihin ammattikäytännön ja ammattipolitiikan suuntaamisessa pyritään. (Korpinen 1993, 48, 146; Ruismäki 1991, 57.)

Hämäläinen (1996) määrittelee edellisten pohjalta musiikinopettajuuden musiikin opettajan ammattikuvaksi. Musiikinopettajuuden katsotaan muodostuvan viidestä osa-alueesta: musiikin opettajan tehtävistä, tiedoista, taidoista, ominaisuuksista ja ammatillisesta minäkäsityksestä. Tiedoissa ja taidoissa erotetaan kaksi puolta: ammatillinen ja didaktinen, ja ominaisuuksiin sisältyvät opettajan persoonallisuuden piirteet. (Hämäläinen 1996, 10.)

Musiikin ominaispiirteet ja erityisluonne oppiaineena luovat musiikinopettajuudelle erityisaseman yleiseen opettajuuteen verrattuna. Useimmiten yksi opettaja koulussa vastaa musiikinopetuksesta, joten koulussa ei ole muita oppiaineen edustajia. Verrattuna muihin oppiaineisiin koulussa musiikin opettaminen antaa opettajalle enemmän mahdollisuuksia itsenäiseen työhön sekä oppisisältöihin vaikuttamiseen. Musiikkiin liittyy sekä opettajalla että oppilailta voimakkaita emotionaalisia kytkentöjä sekä erilaisia mielipiteitä ja arvostuksia.

Tämän lisäksi musiikin tuottaminen vaatii sille ominaista välineistöä, joka erottaa sen muista oppiaineista. Parhaimmillaan musiikki pystyy tarjoamaan oppilaille alati syventyvän harrastuksen. (Ruismäki 1991, 16 - 17.)

Tutkimuksemme tarkoituksena on opettajan työn (musiikin opetuksen) vaatiman ammattitaidon ulottuvuuksien tutkiminen opettajan minäkäsityksen kautta. Selvitämme tutkimuksessamme luokanopettajien käsityksiä omien tietojen ja taitojen riittävydestä opetettaessa musiikkia. Nämä käsitykset voivat olla yhteydessä opettajan ominaisuuksiin ja sen koulun ominaisuuksiin, jossa hän työskentelee. Opettajan sukupuoli, ikä ja opetusalue ovat tärkeimpiä opettajaan liittyviä tekijöitä. Koulun ominaisuuksista kouluaste, koulun oppilas- ja opettajamäärä ja koulun sijainti ovat opettajan työhön vaikuttavia tekijöitä. Taustamuuttujina ne voivat olla yhteydessä opettajien käsityksiin tietojen ja taitojen riittävydestä. (Yrjönsuuri 1990, 65.)

## 5 TUTKIMUSONGELMAT

1 Minkälaiseksi luokanopettaja kokee itsensä musiikkia opettamassa?

1.1 Minkälaisen ammatillisen minäkäsityksen luokanopettajat katsovat itsellään olevan?

1.2 Minkälaisia käsityksiä opettajalla on itsestään vuorovaikuttajana?

1.3 Minkälainen työtyytyväisyys musiikkia opettavalla luokanopettajalla on?

2 Minkälaisen ammattitaidon musiikin opettajat kokevat omaavansa?

2.1 Miten oma koulutus ja harrastuneisuus näkyvät musiikin opetuksessa?

2.2 Mitkä lähtökohdat opettajalla on musiikin opetusta suunnitellessaan?

2.3 Mitä tietoja ja taitoja luokanopettajalla on ala-asteen musiikin opetuksessa?

## 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston keruu

Varsinainen tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella syksyllä 1996. Kysely osoitettiin läntisen Keski-Suomen 1 - 3-opettajaisten koulujen musiikin opetukselta vastaaville luokanopettajille. Rajasimme tutkimusalueen maantieteellisin perustein. Tutkimuksessamme oli mukana yhteensä 11 paikkakuntaa. Tiedot Keski-Suomen kouluista saimme Keski-Suomen lääninhallituksen arkistosta. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa usein käytetty kyselylomakemenetelmä soveltuu myös kvalitatiiviseen tutkimukseen, kun halutaan selvittää esimerkiksi tutkimuspopulaatiosta valitun otoksen ominaispiirteitä, mielipiteitä tai uskomuksia (Soininen 1995, 114).

Kyselyyn osallistuneet koulut olivat Jyväskylän maalaiskunnasta, Jämsänkoskelta, Jämsästä, Keuruulta, Korpilahdelta, Multialta, Muuramesta, Petäjävedeltä ja Uraisilta. Näillä paikkakunnilla sijaitsee 44 pientä koulua. Jyväskylä ja Pylkönmäki olivat mukana maantieteellisessä rajauksessa, mutta näillä paikkakunnilla ei ollut 1 - 3-opettajaisia kouluja.

Ennen varsinaisten kyselylomakkeiden lähettämistä otimme kirjeitse yhteyttä koulujen rehtoreihin. Pyysimme heitä toimimaan yhdyshenkilöinä ja toimittamaan saatekirjeen ja pienimuotoisen kyselyn (liite 1) koulun musiikista vastaavalle opettajalle. Tämän esikyselyn tarkoituksena oli tiedustella opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseemme. Lisäksi esikyselystä ilmeni vastaajien henkilötiedot, koulutustausta ja nykyisen työpaikan tiedot. Esikysely lähetettiin 3.9.1996. Vastausten palautuspäivä oli 23.9.1996. 34 opettajaa vastasi esikyselyymme ja heistä 28 halusi osallistua tutkimukseemme.

Varsinaiset kyselylomakkeet (liite 2) postitettiin 15.10.1996. Vastausten palautuspäivä oli 31.10.1996. Määräpäivään mennessä puolet opettajista olivat palauttaneet kyselyt. Niihin opettajiin, jotka eivät vielä olleet vastanneet kyselyyn,

otettiin uudestaan yhteyttä faksin avulla. Kyselyjä palautettiin kaikkiaan 24. Kato oli siis 20, joten vastausprosentiksi saatiin 55%. Postikyselyjen tekemisessä kato on varsin yleinen ilmiö.

Kyselyyn vastanneista arvottiin kaksi opettajaa, joita haastateltiin. Haastattelut suoritimme kyselylomakkeiden palautusten jälkeen helmikuussa. Haastattelurunko on liitteenä 3.

Haastattelun suoritimme teemahaastattelun muodossa. Teemoja oli kolme; käyttöteoria, opetussuunnitelman tekeminen ja luokanopettajan tuntemukset musiikin opettajana olemisesta. Jokaisessa teemassa oli valmiiksi mietittyjä, väljiä alakysymyksiä, joiden avulla haastattelu pyrittiin tilanteen mukaan pitämään halutussa suunnassa. Näin saatiin täsmällisempää tietoa ja monipuolisempaa aineistoa tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti. Toisaalta niiden tarkoituksena oli antaa jokaiselle haastateltavalle mahdollisuus samanlaiseen haastattelutilanteeseen, eikä tutkijoiden asenteet johdatelleet haastateltavaa kysymyksenasettelun avulla.

## 6.2 Mittarit

### 6.2.1 Kyselylomake

Tutkimuksen mittarina käytettiin kyselylomaketta, joka koostuu 98 kysymyksestä. Suurin osa oli strukturoituja, Likertin asteikolla olevia kysymyksiä. Mukana oli myös avoimia kysymyksiä, joiden avulla syvennettiin strukturoiduista kysymyksistä saatua tietoa. Suljettujen kysymysten laatimisessa pyrittiin selkeyteen ja helppoon vastattavuuteen. Avoimet kysymykset vaativat vastaajaltaan pidempää pohdintaa. Kyselyn vaatima vastausaika oli noin 1 - 1½ tuntia.

Esitutkimus tehtiin lokakuun alussa projektiryhmämme opiskelijoille. Sen perusteella havaittiin, että mittari on varsin toimiva. Esitutkimuksen jälkeen mittariin tehtiin joitakin muutoksia väittämien muotoihin, joitakin väittämiä pois-

tettiin ja kysymykset 96 ja 98 muutettiin strukturoidusta avoimeen muotoon.

Laadimme mittarin väittämät itse. Tukenamme oli Ruismäen (1991) ja Yrjönsuuren (1990) laatimat kyselylomakkeet. Niistä saimme apua lähinnä joidenkin väittämien sanamuotoon ja yleisryhmittelyyn.

Mittarin strukturoidut väittämät sekä avoimet kysymykset 96 ja 98 analysoitiin kvantitatiivisten menetelmien avulla. Luotettavien tulosten saannin varmistamiseksi negatiivisessa muodossa olleet väittämät ja niiden saamat arvot käännettiin positiiviseen muotoon. Muut avoimet kysymykset tulkittiin kvalitatiivisin menetelmin; kuvailun, frekvenssien ja prosenttiosuuksien avulla.

Muodostimme strukturoiduista väittämistä teoriaosuutemme pohjalta viisi summamuuttujaa: koulutus, ammattitaito, minäkuva, työtyytyväisyys ja harrastuneisuus (taulukko 1). Näistä koulutuksella ja ammattitaidolla on alasumma-  
muuttujia. Näin saimme aineiston kvantitatiivisesti tulkittavampaan muotoon.  
(Muuttujaluettelo liitteenä 4.)

TAULUKKO 1. Summamuuttujat

1. LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN MUSIIKKIOPINNOT (31 väit.)		
1.1 MUSIIKIN AINEENHALLINTA	1.2 INSTRUMENTTIEN KÄYTTÖTAITO	1.3 MUSIIKIN OPETUSTAITOT
2. AMMATTITAITO (23 väit.)		
2.1 MUSIIKIN AINEENHALLINTA	2.2 INSTRUMENTTIEN KÄYTTÖTAITO	2.3 MUSIIKIN OPETUSTAITOT
3. MINÄKÄSITYS (25 väit.)		
4. TYÖTYTYVÄISYYS (13 väit.)		
5. HARRASTUNEISUUS (5 väit.)		

## 6.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelun avulla voidaan saada monipuolisempaa ja syvällisempää tietoa asiasta kuin pelkän kyselylomakkeen avulla. Haastattelussa on mahdollista saada tietoa laajalta alueelta ja useammasta eri näkökulmasta. Sen avulla tutkija voi tarkastaa, onko haastateltava ymmärtänyt oikein kyselylomakkeessa esitetyt väitteet ja miksi hän on vastannut juuri niin kuin on vastannut. Pattonin mukaan (1990) haastattelun avulla voi hyvin selvittää ihmisten näkökulmia jostakin asiasta. (Patton 1990, 278.)

Teimme teemahaastattelusta esitestauksen. Haastattelimme yhtä ryhmään kuulumatonta luokanopettajaa, jolla on vastuullaan koulunsa musiikin opetus. Haastattelun jälkeen pyysimme haastateltavalta palautetta teemoista, haastattelukysymyksistä ja meistä itsestämme haastattelijoina. Hän koki jotkut tarkentavat kysymykset epäselviksi. Toisaalta hän olisi kaivannut enemmän spesifejä, ohjailevia kysymyksiä. Pohdimme ennen ensimmäistä haastattelua mahdollisia tarkentavia kysymyksiä lisää ja samalla muotoilimme kysymyksenasetteluja uudelleen.

Vaikka tavoitteenamme oli saada kaksi opettajaa haastateltaviksi, arvoimme yhteensä viisi ehdokasta satunnaisotannalla. Yhteydenotot haastateltaviin suoritimme puhelimitse arvontajärjestyksessä. Pyrimme olemaan joustavia haastatteluajan ja -paikan suhteen ja jätimmekin asian haastateltavan päätettävänsä.

Haastattelutilanteessa nauhoitimme haastattelut ja noudatimme niissä tiettyjä periaatteita. Suoritimme haastattelut rauhallisissa ja häiriöttömissä tiloissa. Pyrimme luomaan haastattelutilanteista rauhallisia, kiireettömiä ja turvallisia. Sovimme etukäteen, kumpi toimisi haastattelijana. Toinen teki haastattelun aikana muistiinpanoja haastattelutilanteesta ja käytti nauhuria.

Haastattelussa emme pitäneet kiirettä, vaan annoimme haastateltaville riittävästi miettimisaikaa. Haastattelua voisi luonnehtia puolistrukturoiduksi. Tällaista haastattelumuotoa puolsi se, että aineiston analyysi on helpompaa ja nopeampaa, kuin täysin avoimissa haastatteluissa: haastateltavien vastauksia on

selkeämpi luokitella kysymyksittäin sekä löytää niistä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia (Patton 1990, 285).

## 6.3 Aineiston analysointi

Analysointivaihe oli kovin työläs, koska aineistomme oli laaja ja hyvin monipuolinen. Työskentelimmekin aineiston kanssa ajallisesti kauan, ennen kuin sopivat menetit muotoutuivat. Analyysivaiheeseen kuuluukin aineiston kanssa työskentely ja sen organisointi ja jakaminen järkeviin osiin, aineiston mielekäs yhdistäminen ja keskeisten asioiden löytäminen (Bogdan & Biklen 1982, 145).

### 6.3.1 Kyselylomakkeen analysointi

Koodasimme kyselylomakkeen strukturoitujen väitteiden tiedot tietokantaohjelmaan (Paradox for Windows), koska ohjelman etuja olivat tietojen päivityksen helppous ja henkilötietojen automaattinen kirjaantuminen aakkosjärjestykseen. Samalla se toimi muistionamme, jota täydensimme sen mukaan, kun vastaajat lähettivät lomakkeensa. Avoimien kysymysten vastaukset kokosimme lomakkeista sanatarkasti tekstinkäsittelyohjelmalla, jotta niitä olisi helpompi käsitellä ja vertailla. Aineiston ollessa kokonaisuutena valmiina siirsimme numerotiedot taulukkolaskentaohjelmaan (Quattro pro), jossa työstimme kyselylomakkeiden numerotiedot erilaisten taulukoiden ja kuvaajien muotoon. Laskimme eri muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat. Mielestämme tällainen tietokoneohjattu käsittelytapa luo varmuutta ja validiutta aineiston oikeanlaiseen ja järjestelmälliseen käsittelyyn.

Aineiston tilastollinen käsittely suoritettiin Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksessa SPSS-ohjelmistoa käyttäen. Aluksi laskettiin kaikista muuttujista suorat jakaumat sekä määriteltiin teorian pohjalta muodostamiemme summamuuttujien reliiabelius korrelaatiopohjaisen Cronbachin alfakerronin-testin avulla.



Muuttujien kuvailussa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keskiarvoja ja -hajontoja. Summamuuttujien välisiä keskiarvojen merkitsevyyksiä selvitettiin t-testillä. Yksisuuntaista varianssianalyysiä (ANOVA) ja Scheffén testiä käytettiin niin ikään summamuuttujien keskiarvojen erojen tarkasteluun. Levenen testin avulla selvitettiin ryhmien varianssien homogeenisuutta. Spearmanin non-parametrisen korrelaatiomatriisin avulla selvitimme muuttujien välisiä ja summamuuttujien välisiä korrelaatioita. Regressioanalyysin avulla etsittiin, mitkä summamuuttujat ovat toistensa selittäviä tekijöitä. Seuraavasta taulukosta ilmenee (taulukko 2), minkälaisia tilastollisia menetelmiä on käytetty kunkin ongelman selvittämisessä.

#### TAULUKKO 2. Tutkimuksessa käytetyt tilastolliset menetelmät

Pääongelmat	Tilastolliset menetelmät
1 Minkälaiseksi luokanopettaja kokee itsensä musiikkia opettamassa?	Suorat jakaumat (frekvenssit ja prosentuaaliset osuudet), keskiarvot ja -hajonnat muuttujista ja summamuuttujista, T-testit, Spearmanin korrelaatiot, ANOVA
2 Minkälainen ammattitaito ja aineenhalinta luokanopettajilla on työskennellessään musiikin opettajana?	Suorat jakaumat (frekvenssit ja prosentuaaliset osuudet), keskiarvot ja -hajonnat muuttujista ja summamuuttujista, T-testit, Spearmanin korrelaatiot, ANOVA, regressioanalyysi

Tutkimuksessamme tilastolliset merkitsevyydet ilmoitetaan seuraavasti:

$p < .10$

$p < .05$

$p < .01$

$p < .001$

### 6.3.2 Teemahaastattelun analysointi

Purimme haastattelut sanatarkasti, koska Pattonin (1990, 349) mukaan se on suositeltavin tapa purkaa haastattelua. Samalla saimme kosketuksen aineistoomme. Molemmat lukivat aineiston läpi useaan kertaan, jolloin se tuli tutuksi ja kokonaisuus alkoi hahmottua. Tässä vaiheessa tarkensimme vielä ongelmia kerätyn aineiston pohjalta. Aineiston analyysi ja tutkimusongelman selkiytyminen tapahtuvatkin usein samanaikaisesti (Syrjälä et al. 1994, 46).

Haastattelusta saatua aineistoa voi käsitellä monella eri tavalla. Kvalitatiivisen aineiston voi muuttaa kvantitatiiviseen muotoon voidakseen testata hypoteeseja, ensin aineisto koodataan ja sen jälkeen se analysoidaan. (Hirsjärvi 1982, 116.)

Tässä tutkimuksessa käsitelimme saamaamme haastatteluaineistoa impressionistisesti, eli emme muodostaneet muuttujia ja koodanneet niitä, vaan teimme päätelmiä vapaamuotoisesti. Tavoitteenamme ei ollut niinkään muodostaa uutta teorialtietoa, vaan syventää ja tukea kyselylomakkeen pohjalta saatuja tuloksia. Jos tapauksia on vain muutama, onkin järkevää käsitellä aineistoa "tapauskohtaisemmin" ja ilman suuritöisiä tilasto-operaatioita (Hirsjärvi 1982, 125).

Poimimme haastattelulistauksista ongelmien kannalta oleelliseksi totemiamme osia ja raportoimme ne. Haastattelujen merkityksenä oli saada tapauskohtaista, syvällisempää tietoa aiheesta. Tärkein tutkijoiden rooli haastatteluaineiston analysointivaiheessa olikin raportoida kuvailevasti haastateltavien omin sanoin esittämiä ajatuksia, käsitteitä ja ilmiöitä. Hirsjärven (1982) mukaan puhtaasti laadullinen tai määrällinen analyysi eivät kumpikaan ole tyydyttäviä vaihtoehtoja yksinään. Laadullinen tutkimus yleistää ehkä liian vähän ja määrällinen taas ehkä liian paljon. Pitäisi löytää kuvaustapoja, jotka säilyttävät mahdollisimman paljon puheen merkityksiä ja yksilöllisiä ajatuskulkuja. (Hirsjärvi 1982, 125.)

## 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuuden arviointi ei ole mikään irrallinen tutkimuksen loppuvaiheessa suoritettava tarkastelu, vaan se on kietoutunut koko prosessiin (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 48). Luotettavuuskysymykset tulisi ottaa huomioon jokaisessa tutkimuksen vaiheessa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei löydy yhtenäistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 48). Myös Pattonin (1990, 327) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin testaamiseksi ei ole yleispäteviä testejä. Etenkin tutkimuksen reliaabeliutta on pidetty kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmana, ja siten laadullisen tiedon luotettavuudessa on ennen muuta kysymys tulkintojen validiteetista (Syrjälä & Numminen 1988, 143).

### 6.4.1 Reliaabelius

Mittauksen reliaabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten pysyvyyttä. Toisin sanoen tarkoituksena on tarkastella mittauksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Mitä vähemmän satunnaistekijät vaikuttavat mittaustuloksiin, sitä suurempi on mittauksen reliaabelius. (Eskola 1981, 77; Karma 1983, 54.)

Reliaabeliuteen kiinnitettiin huomiota tutkimuksen eri vaiheissa. Kyselylomakkeen laadintaa ennen tutustuimme muihin aiheittamme sivuaviin tutkimuksiin ja tarkastelimme niissä käytettyjä mittareita. Osittain käytimme mittarin laadinnassa apuna aikaisempia mittareita. Pyrimme muotoamaan mittarin kysymykset selkeiksi, ymmärrettäviksi ja vastaamistekniikaltaan vaivattomiksi, jotta vastaaja ei vääринymmärryksen vuoksi vastaisi toisin, kuin ajattelee. Reliaabeliutta paransivat tehdyt esitutkimukset sekä kyselylomakkeen että haastattelun osalta. Näin saimme korjattua sellaisia kysymyksiä ja väittämiä, jotka olivat epätarkkoja.

Reliaabeliutta mitataan esikyselyjen ja -haastattelujen avulla. Valkonen (1981, 56 - 59) pitää kuitenkin parhaana reliaabeliuden mittana Cronbachin alfa-

kerrointa. Esitutkimuksien lisäksi tutkimme mittarin luotettavuutta laskemalla kyselylomakkeen väittämistä muodostetuille summamuuttujille Cronbachin alfa-kertoimet. Näin saadut alfa-kertoimet olivat varsin korkeat (taulukko 3). Kertoimet vaihtelivat välillä .59 - .94.

TAULUKKO 3. Summamuuttujien reliaabelius

Summamuuttuja	Muuttujien lukumäärä	Cronbachin alfa-kerroin
Koulutus	31	.94
Ammattitaito	23	.88
Minäkuva	25	.93
Työtyytyväisyys	13	.74
Harrastukset	5	.59

Haastattelujen reliaabeliutta varmensimme valmistelemalla ennen haastattelua kustakin teemasta alakysymyksiä. Pohdimme ennen esihaastattelua ja sen jälkeen, mitkä teemat ja kysymykset todella mittaavat tutkimuksen kannalta relevantteja asioita. Varmensimme haastattelutilanteessa, että kultakin haastateltavalta saatiin mielipiteitä ja vastauksia kaikista teemoihin liittyvistä pääasioista.

#### 6.4.2 Validius

Mittarin validiudella eli pätevyydellä tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Mitä paremmin mittaus kohdistuu tutkittavaan ilmiöön, sitä suurempi on validius. Sisäisellä validiudella tarkoitetaan tulosten pätevyyttä suhteessa tutkittuihin ja tutkimuskohteeseen. Ulkoinen validius liittyy tutkimuksen yleistettävyyteen. (Eskola 1981, 85; Soininen 1995, 20 - 21.)

Kokosimme teoriataustan tutkimukseemme ennalta pohdittujen tutkimusongelmien pohjalta. Paneuduimme kysymysten laadintaan huolellisesti ja laadimme ne teorian pohjalta. Mittarin reliaabeliuden testaus paransi osaltaan validiutta. Projektiryhmän kanssa mittaria luettiin ja sen validiutta tarkasteltiin ennen

kyselylomakkeiden lähettämistä. Näin huomioimme sisäisen validiuden ja mittarin avulla saimme vastauksia ongelmiimme.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä yleistettävyyteen pienen otoksen vuoksi. Tavoitteenamme oli tehdä kokonaistutkimus läntisen Keski-Suomen "pikkukoulujen" musiikin opettajien minäkäsityksestä. Suuren kadon vuoksi tämä tavoite jäi täydellisyydessään saavuttamatta.

Tutkimuksessamme on käytetty kvantitatiivisia menetelmiä kvalitatiivisen tutkimuksen apuna. Kvantitatiiviset tilastolliset menetelmät mahdollistavat kuvailun lisäksi käsitteiden ja ilmiöiden keskinäisten suhteiden tarkastelun ja selittämisen.

Laadullisen tutkimuksen validiteetin arviointi ei ole niin yksiselitteistä, kuin kvantitatiivisen. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin lähinnä uskottavuudesta (Soininen 1995, 123). Haastattelujen osalta pyrimme uskottavuuteen suunnitteleamalla haastattelukysymykset siten, että eri kysymyksillä saatiin tietoa samasta asiasta. Uskottavuutta parantaa myös aineiston aitous. Aineisto on aitoa silloin, kun tutkija ja tutkimushenkilöt puhuvat samoilla käsitteillä samasta asiasta. Käsitteiden ollessa epäselviä saattavat tulokset vääristyä jo aineistonkeruun aikana. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 100.) Käsitteiden selvyyttä tarkkailimme esihaastattelun aikana. Haastattelun ollessa puolistrukturoitu, haastattelijalla oli mahdollisuus tarkentaa omia ja haastateltavan käsitteitä ja käsityksiä asioista tutkimuksen edetessä.

Triangulaatiolla, jolla tarkoitetaan erilaisen ja eri tavoin kootun informaation vastakkain asettamista ja vertailua, voidaan lisätä tutkimuksen uskottavuutta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 48).

## 6.5 Koehenkilöiden kuvailua

Tutkimuksessa oli mukana 24 luokanopettajaa, jotka vastaavat musiikin opetuksesta koulussansa. Naisia oli 14 ja miehiä 10. Kuten oheisesta taulukosta (taulukko 4) käy ilmi, 50 % koehenkilöistä oli alle 35 vuoden ikäisiä. Pienin edustus tutkimuksessa oli yli 45 vuotiailla (20.8 %). Suurin osa (96 %) koehenkilöistä on koulutukseltaan päteviä luokanopettajia, joista 15 on valmistunut luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistosta. Valmistumisvuodet vaihtelivat vuosivälillä 1960 - 1995. Suurin osa koehenkilöistä oli valmistunut vv. 1980 - 1995 (62.5 %) (taulukko 5).

TAULUKKO 4. Opettajien ikäjakauma

ikä	f	%
25 - 34 vuotiaat	12	50
35 - 44 vuotiaat	7	29.2
45 -> vuotiaat	5	20.8
yhteensä	24	100

TAULUKKO 5. Luokanopettajaksi valmistumisvuodet

Valmistumisvuosi	f	%
1960 - 1969	3	12,5
1970 - 1979	5	20,8
1980 - 1989	8	33,3
1990 - 1995	7	29,2
epäpätevä	1	4,2
yhteensä	24	100

Tutkimuksessa mukana olleista luokanopettajista 50 % on palvellut opettajana yli 10 vuotta (taulukko 6). Lähes kaikki opettajat ovat toimineet musiikin opettajana koko opettajana toimimisensa ajan. 9 opettajaa opetti musiikkia 1 - 6-luokkalaisille, 8 opettajaa 3 - 6-luokkalaisille ja seitsemällä opettajalla oli vähintään kahden luokka-asteen opetusvelvollisuus musiikin osalta.

Koehenkilöistä 14 on suorittanut musiikin sivuaineopinnot (taulukko 7). Heistä 7 on miehiä ja 7 naisia. Kymmenellä koehenkilöllä ei ole musiikin sivuaineopintoja. Musiikkiin erikoistuneiden ja erikoistumattomien jakauma oli melko tasainen.

TAULUKKO 6. Palveluvuodet

Palveluvuodet	Luokanopettajana		Musiikin opettajana	
	f	%	f	%
0 - 10 vuotta	12	50	14	58.3
11 - 20 vuotta	9	37.5	7	29.2
21 - 30 vuotta	1	4.2	1	4.2
31 vuotta tai enemmän	2	8.3	2	8.3
yhteensä	24	100	24	100

TAULUKKO 7. Musiikin sivuaineopinnot sukupuolen mukaan

Musiikin sivuaineop.		Sukupuoli		
		mies	nainen	yhteensä
	kyllä	7	7	14
	ei	3	7	10
	yhteensä	10	14	24

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajaa musiikin opettajana. Tavoitteena oli saada tietoa ammatillisesta minäkäsityksestä, ammattitaidosta, työtyytyväisyydestä ja käyttöteoriasta. Käytämme tuloksia raportoidessamme käsitettä opettaja kuvaamaan musiikkia opettavaa luokanopettajaa.

Koska tutkimusjoukko ( $n=24$ ) oli suhteellisen pieni yleistettävyyttä ajatellen, pyrimme lähinnä kuvailemaan ja ennustamaan. Tilastollisen merkitsevyyden tarkkailun suhteen hyväksyimme merkitsevyytasoksi  $p < .10$  eli 10 %:n riskitason. Tällöin puhutaan tilastollisesti oireellisista eroista. (Tähtinen 1993, 18.)

### 7.1 Musiikin opetus luokanopettajan kokemana

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien ammatillista minäkäsitystä yleisellä tasolla. Opettajat kokivat musiikin opetuksen positiivisena asiana ja kuvailivatkin itseään myönteisesti ( $ka = 3.9$ ,  $s = .56$ ). Heikoimmillaan minäkäsitystä kuvaava keskiarvo oli 2.7 ja vahvimmillaan 4.7. Minäkäsitys koostuu asenteista ja arvostuksista, joita yksilöllä on itseään kohtaan ja sen perustana ovat havainnot ja kokemus itsestä sekä tapa, jolla toiset reagoivat yksilöön.

#### 7.1.1 Opettajan ominaisuudet ja ammatillinen minäkäsitys

Eri sukupuolta olevien opettajien minäkäsitykset eivät eronneet toisistaan (naiset  $ka = 4.0$ ,  $s = .55$ ; miehet  $ka = 3.8$ ,  $s = .60$ ). Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Muista taustamuuttujista ikä ja musiikin opettajana toimimisaika eivät erotelleet käsitystä itsestä musiikin opettajana.

Opettajat, jotka olivat erikoistuneet koulutuksensa aikana musiikkiin, omasivat vahvemman itsetunnon opettaessaan musiikkia ( $ka = 4.1$ ,  $s = .32$ ) kuin



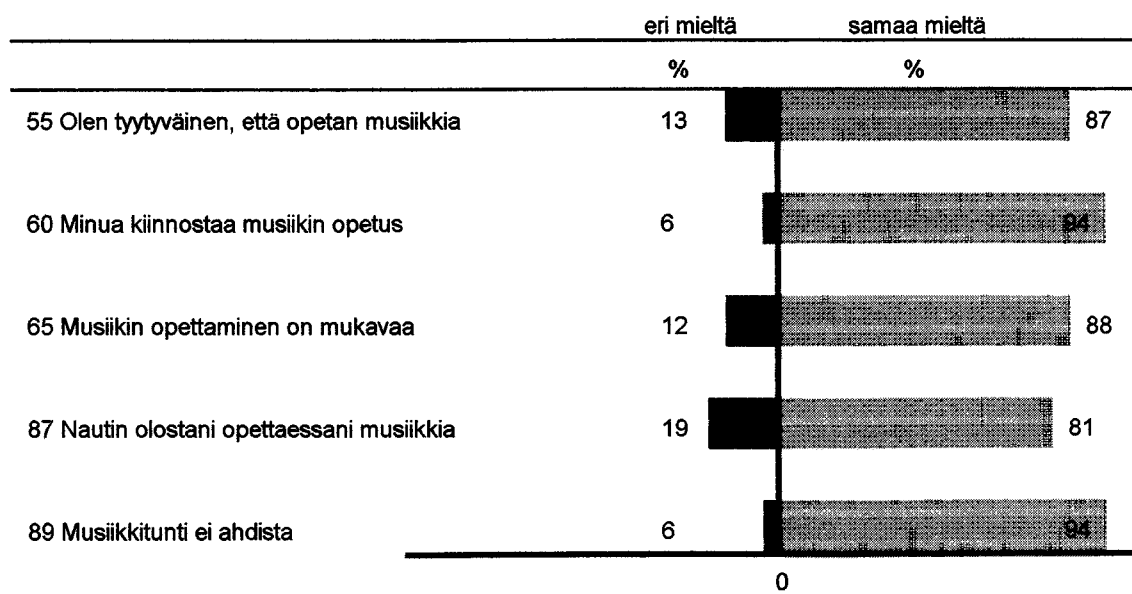
ne opettajat, jotka eivät olleet erikoistuneet musiikkiin (  $k_a = 3.6$ ,  $s = .71$ ) ( $p < .001$ ). Koulutuksesta saaduilla musiikin opetuksen valmiuksilla oli kohtalainen yhteys minäkäsitykseen ( $r = .36$ ).

### 7.1.2 Opettajan käsitykset itsestään musiikin opettajana

Ammatillinen minäkäsitys sisältää tavoitteeksi asetetut "hyvän opettajan ominaisuudet" sekä yksilön käsityksiä itsestään ammattiaan toteuttamassa. Erään haastateltavan ihanneminiä musiikin opettajana olisi seuraavanlainen:

"Ihannemusiikinopettajan tärkein ominaisuus minun mielestäni on osata olla innostava, saada lapset mukaan. Ja tottakai musiikin opettajan, niin kuin minkä muun aineen tahansa opettajan, pitää olla myös empaattinen. Mielestäni hyvä musiikin opettaja antaa tilaa myöskin mahdollisimman paljon oppitunneilla oppilaiden esityksille, pikkuesityksille. Ja jos nyt ajatellaan sitten jonkinlainen yhteenveto, niin ehkä tärkein tehtävä musiikin opettajalla on se, että hän antaa elämyksiä yhdessä laulamisen, soittamisen, leikkimisen ja monipuolisen musiikin kuuntelun avulla."

87 % opettajista oli tyytyväisiä siihen, että opettavat musiikkia. Vain 6 %:a ei kiinnostanut musiikin opetus ja samaa määrää prosentuaalisesti musiikkitunti ahdisti. 81 % nautti siitä, että saa opettaa musiikkia (Kuvio 4).



KUVIO 4. Käsitys musiikin opettamisesta

Korrelaatiomatriisin perusteella ilmeni, että tyytyväisyyteen musiikin opettajana olemiseen olivat yhteydessä useat tekijät: opettajat kokivat taitonsa vastaavan työn vaatimuksia ( $r = .69$ ), saivat onnistumisestaan palautetta ( $r = .51$ ), musiikkiesitysten valmistelu oli mieluisaa ( $r = .74$ ), opettaja sai käyttää omaa luovuuttaan ( $r = .44$ ) ja luokan ilmapiiri oli innostunut ( $r = .47$ ).

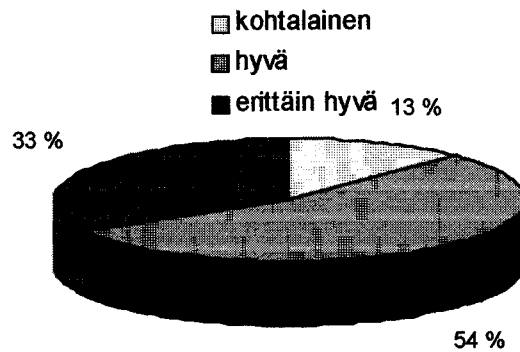
Ammatillinen minäkäsitys on opettajan kokonaisvaltainen arvio itsestään oman työnsä toteuttajana. Haastateltavat opettajat kertoivat pitävänsä musiikin opettajana olemisesta. He kuvailivat syitä tähän seuraavasti:

“Minä pidän musiikin tuntien pitämisestä oikein paljon. Varmaan siihen on suurin syy se, että pidän musiikista, minä rakastan musiikkia. Pidän erittäin paljon laulamista ja laulan itsekin kuorossa ja pidän myöskin soittamisesta ja pidän musiikin kuuntelusta ja ylipäänsä kaikista musiikin osa-alueista”

“Tykkään hirveesti pitää musiikkia ja ehkä sellainen kuvaava adjektiivi olisi innokas. Välillä sitten tökkää, kun en pidä itteeni hirveen taitavana musiikin opettajana lähinnä koulusoitinten suhteen. Tuntuu, että omat rajat rajoittaa. Oppilaat tekisivät mitä vaan, jos itse pääsisin omista rajoistani yli ja niistä kammoista, että minä en osaa. Kauheen kivaa on kuitenkin opettaa. Just eppujen ja toppujen kanssa on mukavaa laittaa musiikkia joka paikkaan. Kauheen innostunut oon ja aina kun pääsee kaikkiin musiikkikursseille ja kirjaesittelyihin ja muihin, aina saa uusia vinkkejä ja ottaisi koko seuraavan päivän musiikkia. Käytäntö tietysti koko ajan opettaa, eikä sitä vielä voi kaikkia asioita osata. Kuitenkin täytyy olla tyytyväinen siihen mitä tekee, kun kuitenkin parhaansa yrittää.”

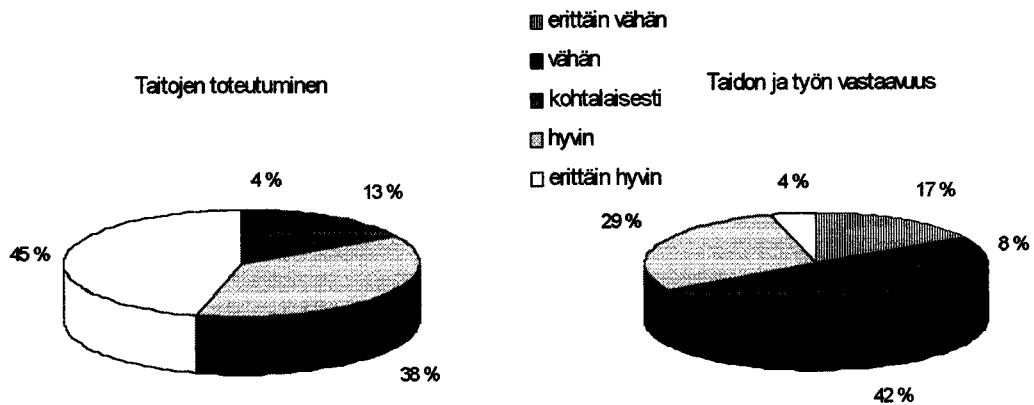
Tiedusteltaessa opettajilta heitä kuvaavia adjektiiveja musiikin opettajana 75 % kuvasi itseään innostuneeksi. 25 % kuvaili itseään negatiivisilla adjektiiveilla, esimerkiksi tuskastunut, pettynyt, tietämätön, taitamaton, jännittynyt ja varautunut. Muita usein mainittuja adjektiiveja olivat määrätietoinen ( $f = 10$ ), kannustava ( $f = 6$ ), vaativa ( $f = 3$ ), monipuolinen ( $f = 2$ ) ja leikkisä ( $f = 4$ ).

Väitteeseen “voin käyttää omaa luovuuttani musiikkitunneilla”, opettajat vastasivat seuraavasti: yli puolet (54 %) opettajista totesi väitteen olevan erittäin hyvin kuvaava. Lähes puolet (46 %) opettajista koki saavansa käyttää omaa luovuuttaan kohtalaisesti tai hyvin. Yksikään opettajista ei todennut, ettei luovuuden käytölle olisi mahdollisuutta (kuvio 5).



KUVIO 5. Mahdollisuus luovaan työhön

83 % opettajista oli sitä mieltä, että musiikin opettajana saa toteuttaa omia taitojaan. Vain 4 % ei mielestään saanut toteuttaa omia taitojaan. Väitteeseen "Taitoni vastaavat työn vaatimuksia" vastasi 25 % etteivät taidot vastanneet työn vaatimuksia. Suurin osa totesi taitojensa ja työnsä vaatimusten vastaavan mielestään kohtalaisesti (kuvio 6).



KUVIO 6. Taitojen toteutuminen musiikin opetuksessa ja niiden vastaavuus työn kanssa

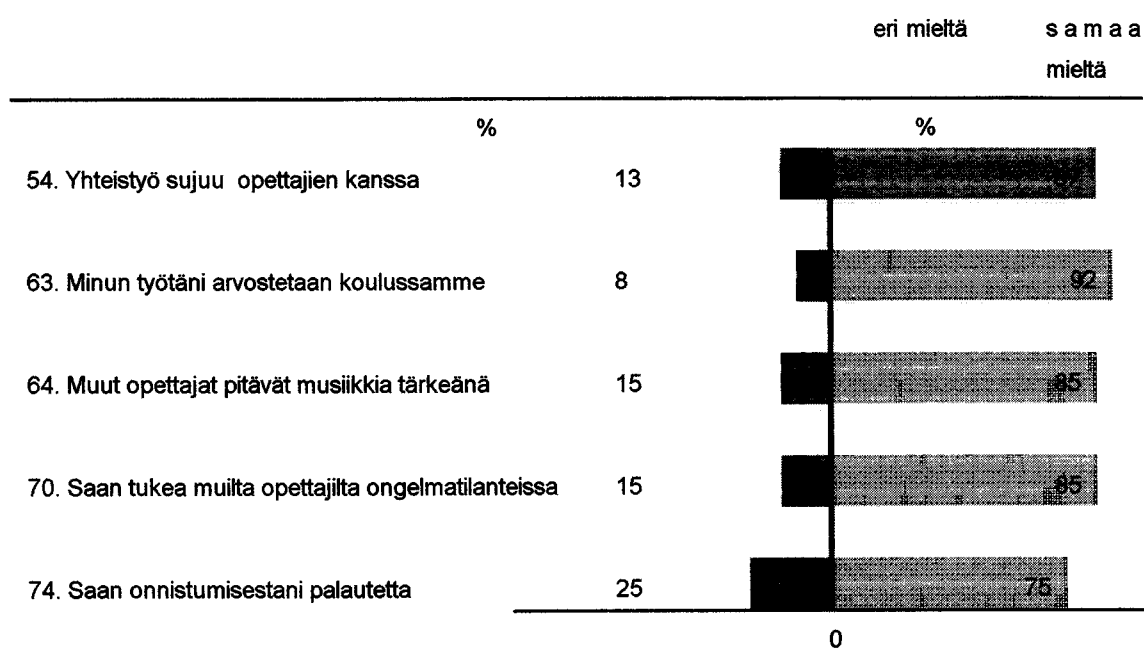
### 7.1.3 Opettajan käsitykset vuorovaikutuksestaan ympäristönsä kanssa

Sillä, että opettaja koki työtään arvostettavan koulussaan ( $r = .69$ ) ja muiden opettajien arvostavan musiikkia oppiaineena ( $r = .77$ ), näytti olevan yhteyttä

siihen, että hän koki luovan työn tekemisen mahdolliseksi.

Tarkasteltaessa minän arvostusta myös oppilaat ovat tärkeä tekijä, joka vaikuttaa opettajan vuorovaikutussuhteiden laatuun ja toiminnan tuloksiin. Hyvä ammatillinen suoriutuminen perustuu erityisesti vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa. Myös kollegoiden arvioinnilla on tärkeä rooli minän arvostuksessa.

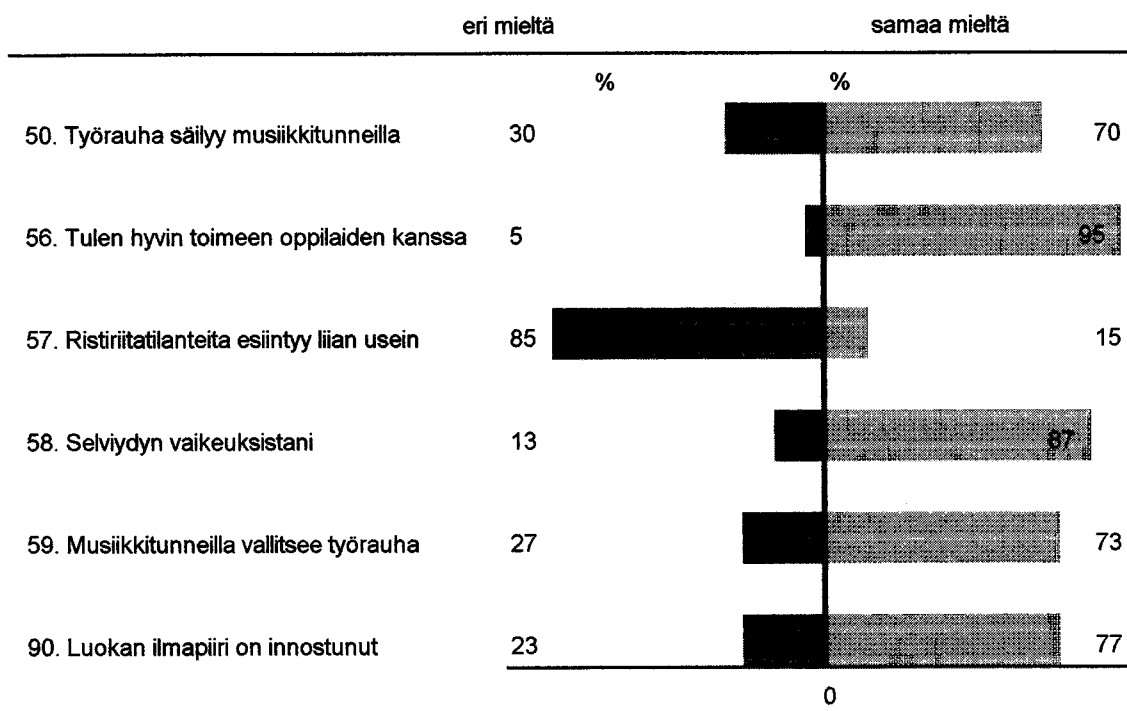
Yhteistyötä tehtiin kouluissa ja opettajien mielestä se sujui hyvin (87 %). Vain 8 % opettajista koki, ettei heidän työtään arvostettu. Vaikka tutkimuksessa olleet opettajat opettivat pääasiallisesti yksin koulussaan musiikkia, sai 85 % heistä silti muilta opettajilta tukea musiikin opetukseen liittyvissä ongelmatilanteissa ja 3/4 opettajista sai mielestään onnistumisestaan palautetta (kuvio 7).



KUVIO 7. Opettajien yhteistyö koulussa

Oppilaiden ja musiikin opettajan välinen yhteistyö sujui hyvin ja ristiriitatilanteita esiintyi harvoin. Kahdeksan opettajaa kymmenestä piti ilmapiiriä innostuneena musiikin tunnilla ja suurin osa opettajista (95 %) tuli hyvin toimeen oppilaiden kanssa. Työrauhan puute oli ongelmana 30 % opettajista. Suurin osa opettajista (87 %) koki kuitenkin selviytyvänsä vaikeuksistaan (kuvio 8). Korrelaatiomatriisiin

perusteella innostuneella ilmapiirillä musiikin tunnilla ja vuorovaikutuksella opettajan ja oppilaiden välillä on havaittavissa voimakasta yhteyttä ( $r = .75$ ). Opetus- ja työskentelytilojen tilavuudella ei näyttänyt olevan yhteyttä työrauhan säilymiseen musiikin tunneilla ( $r = .07$ ).



KUVIO 8. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa musiikin tunnilla

#### 7.1.4 Tyytyväisyys musiikin opettajana toimimiseen

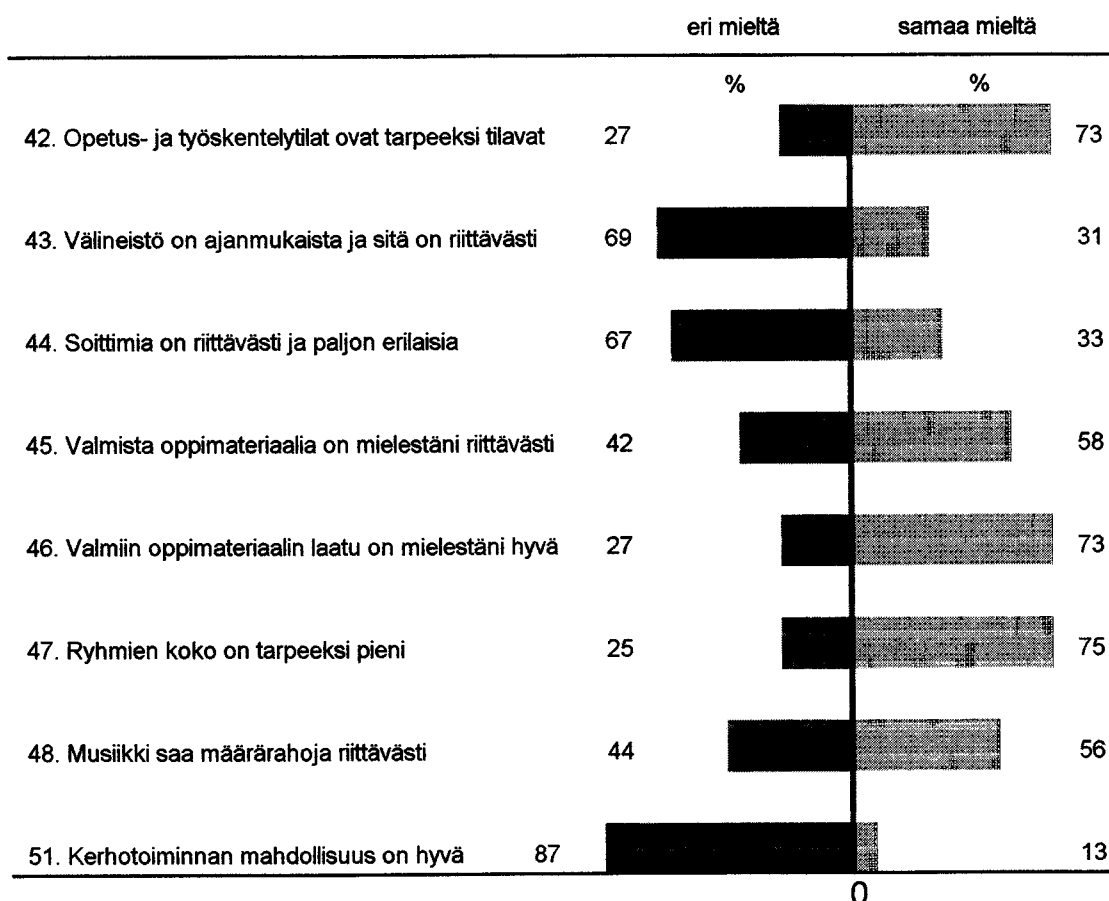
Tarkasteltaessa summamuuttujia ja niiden keskiarvoja opettajat olivat suhteellisen tyytyväisiä työolosuhteisiin ajateltuna niitä musiikin opettajan näkökulmasta ( $k_a = 3.4$ ,  $s = 0.54$ ). Miesten ja naisten työtyytyväisyydellä ei ollut eroa. Muista taustamuuttujista ikä ja erikoistuminen eivät erotelleet opettajien työtyytyväisyyden määrää.

Musiikin opettajana toimimisen määrä sitä vastoin vaikutti opettajien työtyytyväisyyteen. Mitä enemmän opettajilla oli kokemusta musiikin opetuksesta, sitä parempi oli työtyytyväisyys. Alle 10 vuotta työskennelleiden opettajien työtyytyväi-

syyden keskiarvo oli 3.3, 11 - 20 vuotta työskennelleiden 3.5, 21 - 30 vuotta työskennelleiden 3.5 ja yli 45 vuotta työskennelleiden 3.7.

Ryhmien koko pikkukouluilla oli opettajien mielestä tarpeeksi pieni. Myös opetus- ja työskentelytilat olivat tarpeeksi tilavat. Valmiin oppimateriaalin tasoon opettajat olivat tyytyväisiä (kuvio 9).

Hieman yli puolet opettajista oli sitä mieltä, että musiikki sai määrärahoja riittävästi. Määrärahojen puute näkyi välineistön niukkuudessa ( $r = .31$ ). Soittimia ei lähes 3/4 opettajan mielestä ollut riittävästi ja myös tällä seikalla oli kohtalaista yhteyttä määrärahojen vähyyteen ( $r = .34$ ). Suurimmaksi ongelmaksi kerhotoiminnan järjestämisessä muodostui juuri soittimien ja välineistön puute ( $r = .45$ ) (kuvio 9).

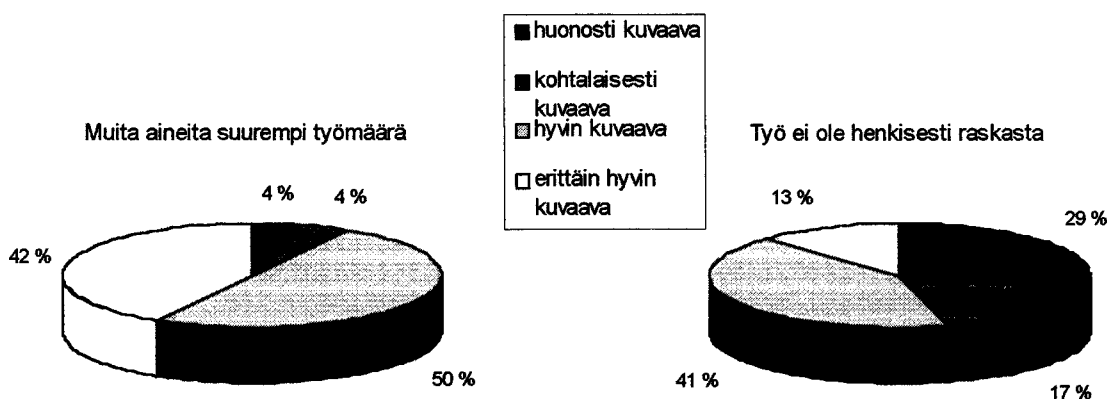


KUVIO 9. Tyytyväisyys työolosuhteisiin

Eräs haastateltava kuvasi tyytyväisyyttään musiikin opettajana olemiseen seuraavasti:

“Osittain olen tyytyväinen, osittain en. Tyytyväisin ehkä olen musiikin opettajana olemiseeni ensimmäisen ja toisen luokan opettajana. Ja sitten myöskin kolmannen ja neljännen ja ehkä vähemmän tyytyväinen viidennen ja kuudennen luokan musiikin opettajana olemiseen. — Pienet hankaluudet jostain kumman syystä tuntuivat painottuvan sinne ylemmille luokille.”

Puolet musiikin opettajista oli sitä mieltä, että musiikin opetukseen tarvittava työmäärä oli muiden aineiden opetukseen tarvittavaa työmäärää suurempi. Kuitenkaan 54 % mielestä työ ei ollut henkisesti raskasta. Huomionarvoista oli, että 29 % mielestä väite “Työ ei ole henkisesti raskasta” kuvasi todellisuutta huonosti (kuvio 10). Positiivisella asenteella musiikin opetusta kohtaan ( $r = 0.33 - 0.47$ ) sekä hyvillä vuorovaikutussuhteilla ( $r = 0.35 - 0.49$ ) opettajat kokivat olevan kohtalaista yhteyttä siihen, ettei työ ole henkisesti raskasta.



KUVIO 10. Musiikin opetuksen vaatima työmäärä ja työn henkinen raskaus

Haastateltavilta tiedusteltiin tarkempia selityksiä sille, miten musiikin opettaminen eroaa muiden aineiden opettamisesta:

“Musiikkituntien pitäminen kyllä eroaa jossain määrin muiden tuntien pitämisestä ja ehkä se silmiinpistävin ero on juuri siinä tunnelmassa ja ilmapiirissä, joka tunneilla vallitsee. Se on toisenlainen,. Se on jotenkin vapaampi ja välittömämpi. Ja tämä korostuu mielestäni sitä enemmän , mitä pienemmistä oppilaista on kyse. Ykskakkosten luokan musiikki-tunneilla se tunnelma on joskus ihan käsin kosketeltava, silloin kun lapset ovat oikein innostuneita.”

“Luonteeltaan musiikin tunnit eroavat muista aineista hirveän paljon. Musiikin tunnit ovat

minun mielestäni paljon rennompia ja siihen pyrkiikin, että ne olisivat vaihtelua päivään. Oppilaiden palaute vaikuttaa hirveen paljon, että porukasta se on kiinni, mitä tunnilla tehdään. Nykyään oppilaat osaavat vaatia ja heidän toiveet vaikuttaa hirveen paljon. Luonteeltaan musiikin tunnit on sellaisia leposampia kuin muut tunnit.”

Tarkasteltaessa korrelaatiomatriisin avulla musiikin opettajan työtyytyväisyyteen yhteydessä olevia tekijöitä, ammattitaidon osa-alueet näyttivät olevan muita summamuuttujia enemmän yhteydessä työtyytyväisyyteen (taulukko 8).

Miehillä ammattitaidolla ja sen osa-alueilla näytti olevan voimakas tai kohtalainen yhteys työtyytyväisyyteen ( $r = 0.40 - 0.81$ ). Naisilla kyseinen yhteys näytti olevan miehiä vähäisempi; heikko tai kohtalainen ( $r = 0.05 - 0.34$ ) (taulukko 8).

Musiikin opettajana toimimisaajan perusteella tarkasteltuna voidaan havaita, että alle 10 vuotta musiikin opettaja toimineilla opettajilla ammattitaidon yhteys työtyytyväisyyteen ( $r = 0.24 - 0.56$ ) oli pidempään toimineita ( $r = -0.08 - 0.16$ ) vahvempi (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Ammattitaidon vaikutus työtyytyväisyyteen

	TYÖTYTYVÄISYYS			
	Sukupuoli		mus. opett. toim.	
	nainen	mies	0 - 10 v.	11 =>
AMMATTITAITO	0.34	0.81	0.56	0.10
Aineenhallinta	0.05	0.60	0.24	-0.08
Instrumenttien soittotaito	0.15	0.40	0.34	0.05
Opetustaito	0.32	0.69	0.45	0.16

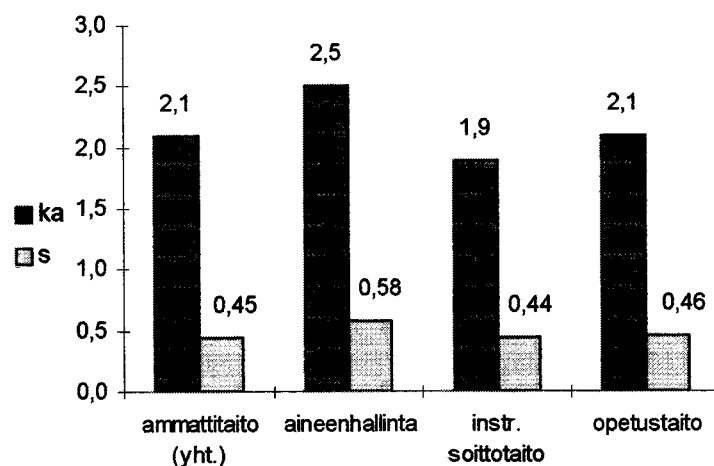


## 7.2 Luokanopettajan tiedot ja taidot musiikin opettamisessa

### 7.2.1 Opettajan ominaisuudet ja ammattitaito

Summamuuttujien perusteella opettajat arvioivat Likertin asteikon mukaan omaa ammattitaitoaan keskinkertaiseksi ( $ka = 2.1$ ,  $s = .45$ ). Keskihajonnan pienuuden perusteella voidaan todeta, että 96 % aineistomme tapauksista sijoittui alueelle 1.2 - 3.0 (kuvio 11).

Osoittain tarkasteltaessa instrumenttien soittotaito näytti olevan opettajien omasta mielestä keskinkertaista hieman heikompi. Opettajat arvioivat minimissään soittotaitonsa keskiarvolla 1.0 ja maksimissaan 2.8. Aineenhallinnalliset taidot olivat hyvät: 68 % opettajista totesi hallitsevansa musiikin aineenhallinnalliset tiedot hyvin tai erinomaisesti ( $ka = 2.1 - 3.0$ ). Didaktisten taitojen hallinta näytti olevan keskinkertainen (kuvio 11).



KUVIO 11. Ammattitaidon osoittainen tarkastelu

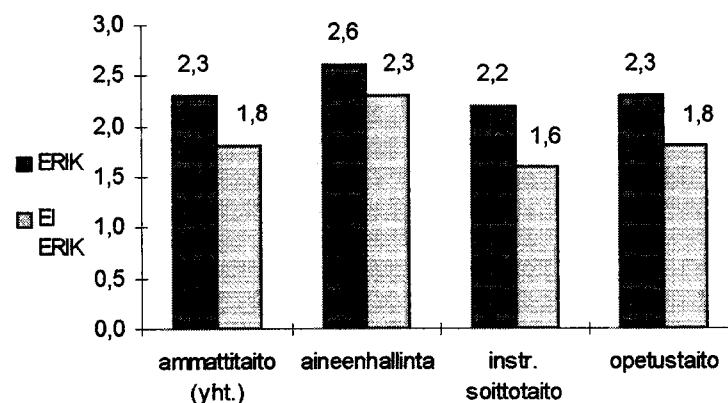
Sukupuolten välillä ammattitaidossa musiikin opetuksen osalta ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Musiikin aineenhallinnassa näytti sen sijaan olevan eroja. Naisten oma arvio aineenhallinnallisista tiedoista ja taidoista kohosi korkeammak-

si kuin miesten arvio (naisten ka = 2.6 ja miesten ka = 2.3). Erolla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä.

Miesten kohdalla korrelaatiomatriisi osoitti, että korkealla aineenhallinnallisella tasolla oli kohtalainen yhteys musiikin opetustaitoon ( $r = .63$ ). Naisilla sama luku oli hieman heikompi ( $r = .58$ ).

Koulutuksensa aikana musiikkiin erikoistuneiden opettajien käsitys ammattitaidostaan oli korkeampi, kuin ei-erikoistuneiden opettajien ( $p < .01$ ). Myös aineenhallintaan näytti erikoistumisella olevan vaikutusta: erikoistuneet kokivat hallitsevansa musiikin sisältötekijöitä hyvin, kun taas ei-erikoistuneiden keskiarvo oli pienempi ( $p < .10$ ) (kuvio 12).

Musiikkiin erikoistuminen näytti vaikuttavan opetustaitoihin suhteellisen selkeästi siten, että erikoistuneiden käsitys opetustaidoistaan oli korkeampi. ( $p < .001$ ). Selkein ero erikoistuneiden ja ei-erikoistuneiden opettajien välillä näytti syntyvän instrumenttien soittotaidon kohdalla (ns). Ei-erikoistuneet arvioivat oman instrumenttisoittotaitonsa heikommaksi, kuin erikoistuneet opettajat (kuvio 12).



KUVIO 12. Musiikkiin erikoistuminen ja ammattitaito

Sillä seikalla, että opettajalla on kokemusta musiikin opetuksesta, näytti olevan hienoista vaikutusta opettajan ammattitaitoon. Alle 10 vuotta musiikin opettajana toimineet määrittelivät ammattitaitonsa musiikin opettajana keskinkertaiseksi (ka = 2.0) ja 11 vuotta tai enemmän musiikkia opettaneet opettajat kokivat itsensä keskitasoa hieman paremmaksi (ka = 2.3) ( $p < .01$ ).

Ammattitaitoa osioittain tarkasteltaessa voitiin havaita samansuuntaisia tuloksia: vähemmän työkokemusta omaavat opettajat arvioivat itsensä muutamaa kymmenystä heikommaksi kuin pidempään musiikin opettajana toimineet. Aineenhallinnassa ( $p < .05$ ) tulos oli melkein merkitsevä ja opetustaidoissa ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < .001$ ).

Tarkastelimme opettajien ammattitaidon osa-alueiden eroavaisuuksia iän suhteen tarkemmin varianssianalyysin perusteella. Tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä ei esiintynyt ja ryhmien varianssit olivat homogeenisia. Ryhmien keskiarvovertailut kuitenkin osoittivat, että 35 - 44 vuotiaiden opettajien arvio omasta ammattitaidosta ja sen osa-alueista oli hieman korkeampi, kuin 25 - 34 vuotiailla ja yli 45 vuotiailla opettajilla (taulukko 10).

TAULUKKO 10. Ammattitaidon osa-alueet ikäryhmittäin

	25 - 34 (n=12)		35 - 44 (n=7)		45 => (n=5)	
	ka	s	ka	s	ka	s
ammattitaito	2.1	0.51	2.3	0.47	2.1	0.32
aineenhallinta	2.4	0.69	2.6	0.58	2.4	0.28
inst. soittotaito	1.9	0.48	1.9	0.33	2.0	0.57
opetustaito	2.0	0.53	2.2	0.48	2.1	0.29

### 7.2.2 Koulutus ja harrastuneisuus musiikin opetuksen taustalla

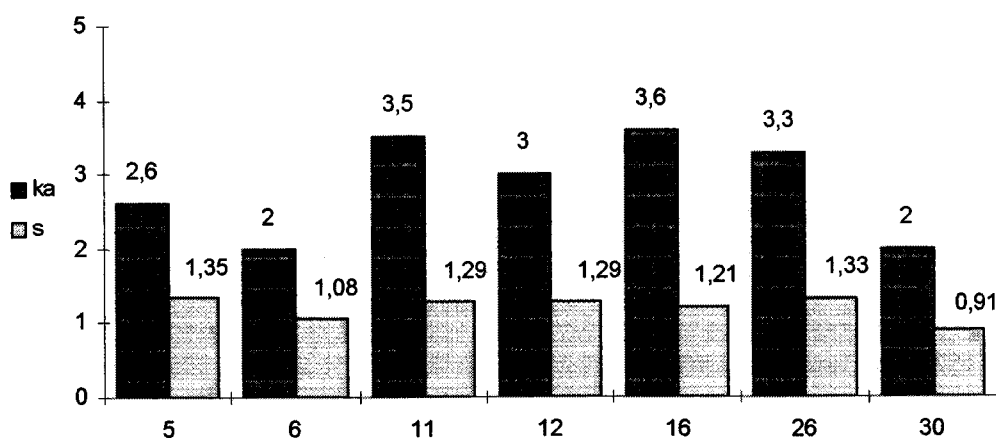
Koulutuksesta saatuja tietoja ja taitoja musiikin opetukseen opettajat eivät yleisellä tasolla arvioineet kovinkaan hyväksi (ka = 2.8, s = 0.71). Osioittain tarkasteltuna aineenhallinnalliset tiedot olivat suhteellisen hyvät (ka = 3.1, s = 0.78). Koulutuksesta saadut instrumenttien soittotaidot ja opetustaidot arvioitiin kaikista heikoimmiksi osa-alueiksi (ka:t = 2.7, s:t = 0.67, 0.81). Musiikkiin erikoistuneiden opettajien arviot koulutuksesta eivät juurikaan eronneet erikoistumatto-

mien opettajien arvioista koulutuksen riittävydestä musiikin osalta. Keskiarvot vaihtelivat kutakin osiota tarkasteltaessa 2.5 ja 3.1 välillä. Erikoistuneiden arviot olivat jokaisessa osiossa vain hieman korkeampia kuin erikoistumattomilla (ero  $\approx$  0.2). Sukupuoli ei vaikuttanut arvioon koulutuksen tasosta.

Tarkasteltaessa tyytyväisyyttä koulutuksen tasoon, mielenkiintoista on havaita, että nuorimmat opettajat (25 - 34 v.) olivat tyytyväisimpiä koulutuksensa tasoon (ka = 3.0)(ns).

Tarkasteltaessa musiikin aineenhallintaa sen osa-alueittain, voitiin havaita, että musiikin teorian hallintaan opettajat kokivat saavansa parhaat tiedot koulutuksesta. Toisella sijalla oli musiikin oppisisällön hallinta ja historia kolmantena. Äänenhuollon ja musiikkiesitysten organisoinnin opettajat kokivat jääneen vain keskinkertaisen tasolle. Koulusoitinsovitusten tekemiseen ja kappaleiden transponointitaitoon opettajat eivät kokeneet saaneensa paljoakaan tietoja ja taitoja koulutuksesta (kuvio 13).

- 5 = Musiikkiesitysten organisointi
- 6 = Koulusoitinsovitusten tekeminen
- 11 = Musiikin oppisisällön hallinta
- 12 = Äänenhuolto
- 16 = Musiikin teorian hallinta
- 26 = Musiikin historian tuntemus
- 30 = Kappaleiden transponointitaito

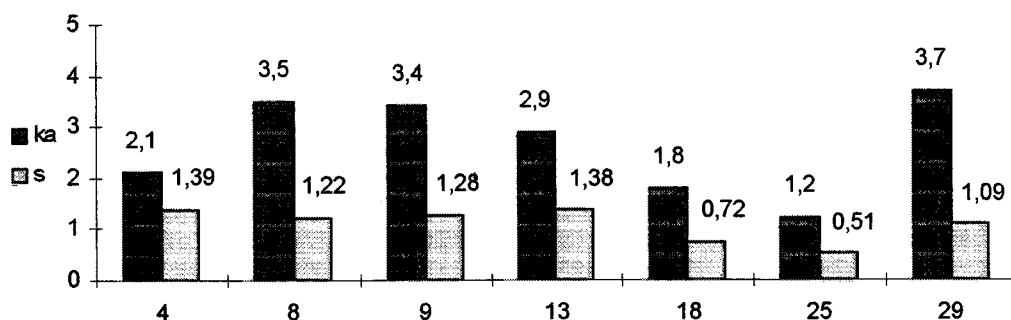


KUVIO 13. Koulutuksesta saadut tiedot musiikin osalta

Eri instrumenttien soittotaidoista opettajat kokivat saaneensa parhaat taidot oman laulutaitonsa kehittämiseen. Laulujen säestystaidon pianolla ja nokkahuilun soittotaito koettiin myöskin kehittyneen koulutuksessa. Soittotaito koulusoittimilla kehittyi edellisten lisäksi hyvin (kuvio 14).

Kitarasäestystä, bändisoittimilla soittamista ja tietokoneiden käyttöä musiikissa opettajat eivät kokeneet oppineensa koulutuksensa aikana lähes lainkaan (kuvio 14).

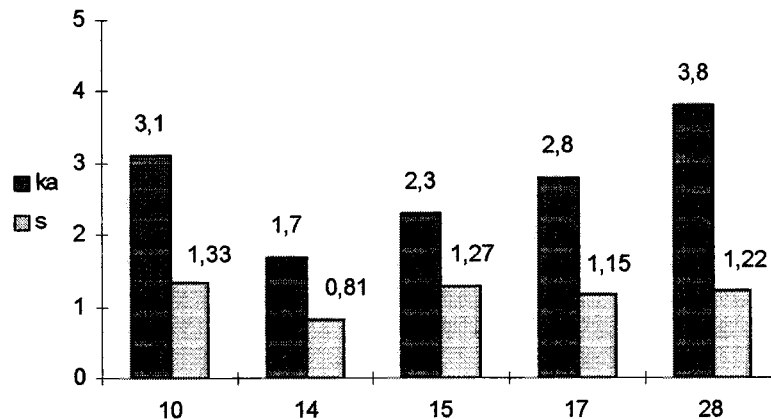
- 4 = Laulujen säestys kitaralla
- 8 = Laulujen säestys pianolla
- 9 = Nokkahuilulla soittaminen
- 13 = Koulusoittimilla soittaminen
- 18 = Orkesteri / bändisoittimilla soittaminen
- 25 = Tietokoneiden käyttö musiikissa
- 29 = Oma laulutaito



KUVIO 14. Koulutuksesta saatu instrumenttien soittotaidot

Parhaat valmiudet koulutus oli antanut tutkimuksessa mukana olleille laulujen opetukseen. Myös nokkahuilun ja muiden koulusoittimien opetustaitoon he kokivat saaneensa valmiuksia koulutuksen aikana. Vähiten tietotaitoa opettajat kokivat saaneensa kuoronjohdosta ja bändisoitosta (kuvio 15).

- 10 = Nokkahuilun opetustaito
- 14 = Orkesterin / bändin ohjaus
- 15 = Kuoronjohto
- 17 = Koulusoittinten käyttö koulussa
- 28 = Laulujen opetus oppilaille (jatkuu)



KUVIO 15. Koulutuksesta saadut opetustaidot

Haastateltavat opettajat kertoivat haastattelussa koulutuksensa kautta saamistaan tiedoista ja taidoista seuraavasti:

“OKL:n musiikin peruskurssilla joskus silloin ammoisina aikoina, vuonna -77 muistaakseni, siellä saamani tiedot olivat kyllä melko olemattomia. Opetus koostui lähinnä yhteislaulunneista ja herttaisen opettajamme muisteloista. Pianonsoiton opetuskin oli aika tehotonta, mutta kun sinnikkäästi istuin harjoituskoululla ilta illan jälkeen pianon ääressä soittelemassa itsekseen ja harjoittelemassa, niin sainpa kuin sainkin jonkinlaisen pohjan yksinkertaisten koululaulujen säestämiseen.

No, sitten myöhemmin olen itseopiskelun avulla täydentänyt vähitellen tätä tietoa ja taitovajettani, vuodesta -83 lähtien, jolloin aloitin opettaa musiikkia nykyisessä työpaikassani. No, sitten päätin, että hakeudun musiikin erikoistumisopintoihin ja tämä tapahtui sitten vuonna -95 Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa. Ja sitten vuonna -96 sain nämä opinnot päätökseen. Syynä sinne hakeutumiseen oli kai lähinnä se oman osaamisen jatkuva riittämättömyyden tunne, sekä tietenkin halu jotenkin pätevytyä, koska näyttää siltä, että se musiikin opettaminen on ollut ja tulee olemaan minun osani nykyisessä koulussani.

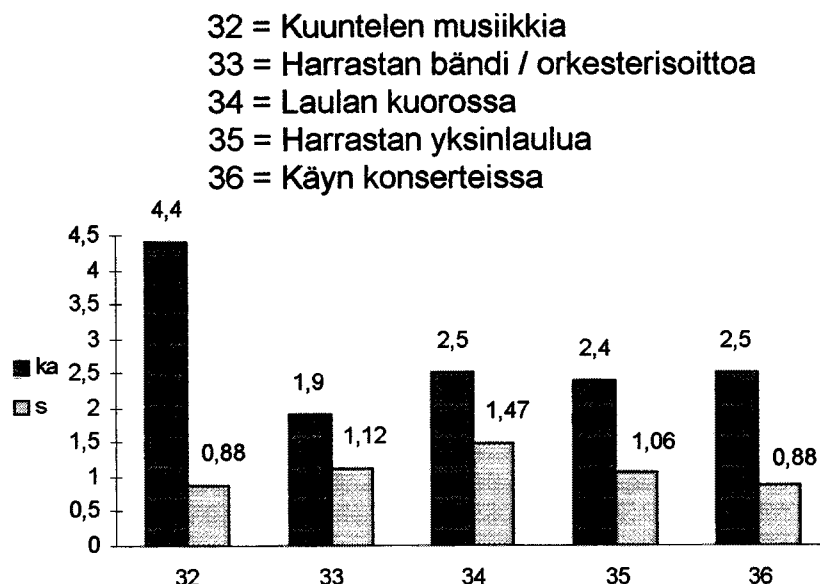
Koulutus Jyväskylässä tapahtui monimuoto-opiskeluna ja se sisälsi kyllä hyvin kattavasti musiikin opetuksen eri osa-alueet. Siihen kuului musiikin teoriaa ja säveltapailua, soituanalyysejä, musiikin historiaa, didaktiikkaa, bändisoittoa, kuoronjohtoa, musiikkiliikuntaa, kitaran soittoa, pianonsoittoa ja nokkahuilun soittoa. Koulutus tuntui kyllä aika rankalta, oman työn ohessa läpivietyinä, mutta kuitenkin hyvin antoisalta ja se kyllä avasi monia uusia mahdollisuuksia ja näkökulmia omaa opetustyötä ajatellen.”

“Jos ajattelee perusopintoja, niin instrumenttien hallinnassa nokkis oli ainoa, jota opin. Enhän ollut soittanut nokkista kuin lukiossa. Mutta pianon soitosta voi sanoa, että ei mitään. Sen verran osasin tullessa mitä lähtiessä. Se oli kyllä hirvittävän paljon itsestä kiinni. Oisihan voinut vaatia, että haluan esim. soitusäestystä. Se riippuu OKL:ssäkin siitä opettajasta. Jos sattuu semmoinen, joka tykkää soittattaa virsiä vähän enemmän niin, niin tuota, niin kuin kävi.

Se mitä on saanut, niin ehkä äänenhuollollisia ja äänenavaus juttuja ja sitten taas kuunteluhommia; niitä ei osannut ennen. Nyt jälkeinpäin tuntuu, että eniten on oppinut, kun oli musiikki opetettavana aineena opetusharjoittelussa. No, lähinnä sellaisia käytännön rutiineja.

Mutta, no, ehkä voisi sanoa erilailla jos olisi erikoistunut musiikkiin. Loppujen lopuksi voisin kritisoida, että aika vähäistä se on, mitä OKL:ssä on oppinut. Kauheeta sanoa, mutta ihan totta.”

Tiedusteltaessa opettajilta heidän harrastuksistaan ( 5 = päivittäin, 4 = viikottain, 3 = kuukausittain, 2 = harvoin, 1 = ei ollenkaan), opettajat ilmoittivat harrastavansa lähes päivittäin musiikin kuuntelua. Kuorossa laulua, yksinlaulua ja konserteissa käyntejä he harrastivat lähes kuukausittain. Bändi- ja orkesterisoittoa harrastettiin harvoin (kuvio 16).



KUVIO 16. Opettajien harrastuneisuus

### 7.2.3 Opettajan lähtökohdat musiikin opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen

Opettajilta tiedusteltiin miksi he opettavat musiikkia. 12 vastasi sen olevan mieluisaa ja itsestään selvyys koulussa. Kaksi opettajaa oli sitä mieltä, että joutuisivat luopumaan osasta itseään, jos eivät opettaisi musiikkia. Tässä joukossa oli kuitenkin myös niitä, joille musiikki, vaikka olikin mieluista opettaa, oli rasite. 12 totesi opettavansa musiikkia, koska on pakko. Seuraavassa muutaman opettajan vastaus siihen, miksi he opettavat musiikkia:

“On pakko.”

- “Harrastan itse musiikkia ja olen kiinnostunut musiikista.”
- “Se on minulle mieluista. Voin käyttää niitä taitojani, joissa koen olevani omalla alallani”.
- “Koulumme toinen opettaja ei halua pitää omia musiikkituntejaan.”
- “Itse haluan ja pidän musiikin opettamisesta.”
- “Pidän musiikin opetuksesta.”
- “Jonkun on opetettava”
- “Muut opettajat eivät ole halunneet.”
- “Sitä voi oman luokan kanssa ottaa milloin vain.”
- “Olen ainut erikoistunut luokanopettaja.”
- “Musiikki on osa itseäni, jota ilman ei voi olla ja elää.”

Tärkein opettajan tehtävä musiikin opetuksessa 20 opettajan mielestä oli innostava, iloinen ja monipuolinen musiikin opetus. Heidän mielestään musiikin harrastuksen pohja kylvetään ala-asteella. Tärkeäksi koettiin se, että opettaja kannustaa lasta musiikin aktiiviseksi kuluttajaksi siitä huolimatta, onko hän “perinteisellä tavalla musikaalinen”. Tärkeää olisi opettaa lapset nauttimaan yhdessä musisoimisesta ja laulamista ja saada elämyksiä musiikin avulla.

- “Tärkein opettajan tehtävä on synnyttää oppilaissa halu musiikin harrastukseen.”
- “Ohjata lapsi ilmaisemaan musiikin kautta itseään.”
- “Osata ohjata lasta soitinvalinnassa ja innostaa musiikin tuottamiseen.”
- “Avartaa lasten käsitystä musiikista, jotta se ei jää pelkäksi radiohittien kuunteluksi.”
- “Innostaa oppilaita musiikin pariin, koska se on tärkeää kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä.”
- “Innostaminen musiikin käyttäjäksi joko soittajana, laulajana, tanssijana tai kuuntelijana.”
- “Opettajan tärkein tehtävä on avata lapsille portti musiikin maailmaan ja avata sitä niin paljon, että kaikki oppilaat pääsevät siitä sisälle. Tärkeintä on elämysten tarjoaminen lapsille ja yhteisen musisoimisen ja ilon kokeminen musiikkitunneilla.”

Saadaksemme spesifimpää tietoa siitä, mitkä tausta-ajatukset opettajilla oli musiikin opetuksen tärkeimpien seikkojen takana, kysyimme tätä haastateltavilta:

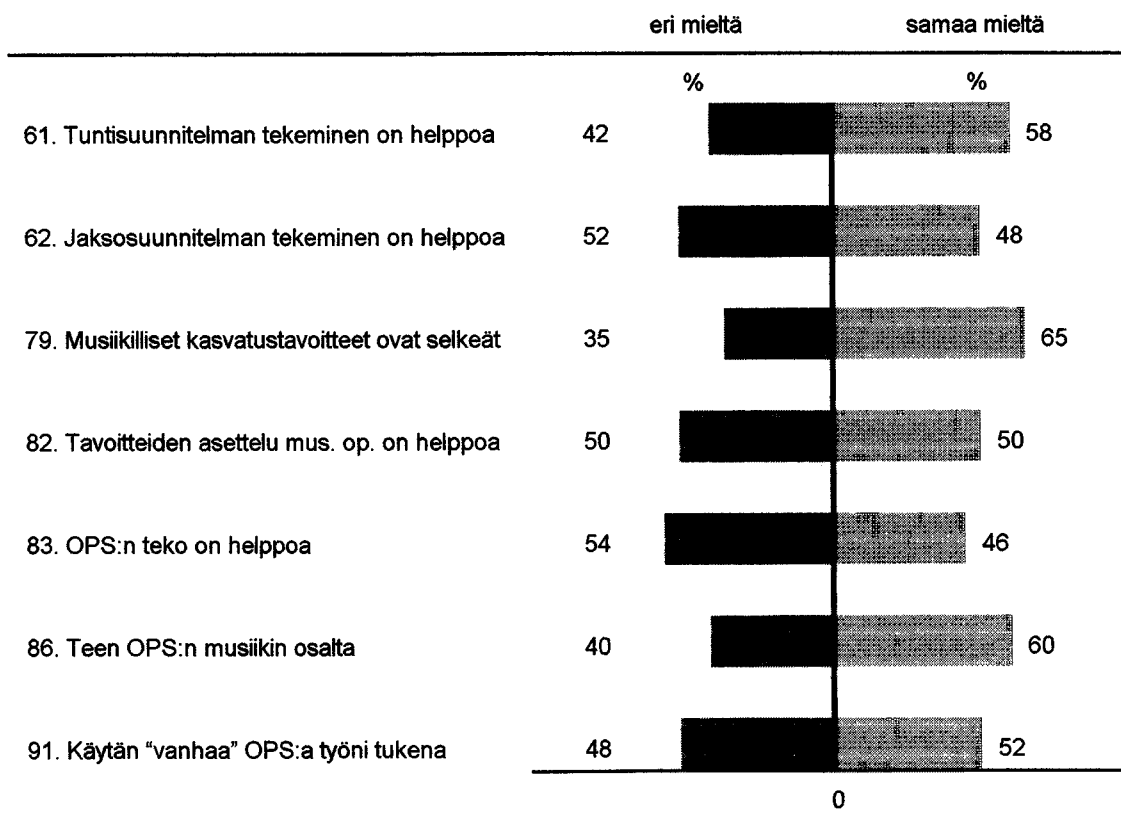
- “Jos nyt jotenkin yrittäisi jaotella niitä asioita, niin varmaan nyt ensimmäisenä tulee mieleen se että kun oppilas lähtee peruskoulusta, hänellä olisi jonkinlainen lauluvarasto olemassa, semmoinen lauluvarasto, jossa ne laulut ovat todella opittuna ihan kokonaan. No sitten hänellä voisi olla myöskin jonkin koulusoittimen soittamisen taito ja mieluiten se voisi olla nokkahuilu. Tietysti myös mikä muu tahansa, nokkahuilu on kuitenkin ehkä kaikkein



tavallisin. No sitten, eipä taitaisi olla pahitteeksi tuosta musiikin historiastakin oppilas tietäisi jotain, tietäisi nimeltä säveltäjiä eri aikakausilta ja tietäisi jotain eri aikakausien tyyleistä. Ja sitten niistä teoria-asioistakin voisi vähän olla tietoa, mutta vain ihan niitä perusasioita.“

”Lähinnä se, mitkä kuuluu tietää, ovat tällaiset yleissivistävät laulut, kuten Maamme. Muutenkin musiikissa on paljonkin sellaista, mikä auttaa muihinkin juttuihin. Esim. eppujen kanssa otan rytmijuttuja. Minä painotan näitä rytmijuttuja. Ensin se tuli vähän alitajunnassa, mutta nyt sen olen tiedostanutkin. Sen olen huomannut, että näistä rytmijutuista on hyötyä esim. lukemaanoppimisessa, tavuttamisessa, kehon hallinnassa. Näillä pienillä hirveen monet muut jutut liittyy musiikkiin. Musiikilla voi luoda tunnelmia, sillä pystyy tekemään paljon. Sitä voi käyttää välikappaleena suurenkin asian saavuttamiseen. Nimenomaan kauaskantoisesti musiikki on tärkeä aine.”

Vaikka opettajilla oli selvästi tarkat mielipiteet musiikin opetuksen tärkeimmistä tehtävistä, opetuksen suunnittelua he eivät pitäneet erityisen helppona. Musiikilliset kasvatustavoitteet olivat 65 % opettajista selkeät, kun taas tavoitteiden asettelu oli vain 50 % opettajista helppoa ja hieman pienemmälle joukolle (46 %) opetussuunnitelman teko oli helppoa. Kuitenkin 60 % opettajista teki opetussuunnitelman musiikin osalta. Yhden tunnin suunnittelun kokivat useammat opettajat helpommaksi (58 %) kuin jaksosuunnitelman tekemisen (48 %) (kuvio 17).



KUVIO 17. Opetuksen suunnittelu

Haastateltavat kertoivat koulunsa opetussuunnitelmatyöstä ja omasta musiikin opetussuunnitelmastaan seuraavasti:

“Koulullamme on olemassa oma OPS ja siinä on musiikin osalta kokonaista yhden tämmöisen A 4 verran tekstiä. Tämä on aikoinaan tehty sillä tavalla, että työryhmä on tämän valmistellut ja itse olen ollut sitten mukana yhdessä kokouksessa, jossa sain hyväksyä tai hylätä.”

- - - “Jos lähdetään vaikka sieltä kolmannelta ja neljänneltä luokalta liikkeelle niin siellä käytän sellaista kuukausisuunnitelmaa, että aina yhden kuukauden osalle kuuluvat tietyt kuunteluasiat, tietyt musiikkiliikunnan jutut, tietyt soittohommat ja sitten esimerkiksi nokkahuilun soitossa toimitaan sillä tavalla, että pidetään semmoisia pidempiä nokkahuilujaksoja, jolloin sitten soitetaan pääasiassa sitä nokkahuilua. Silloin ei sitten paljon ehditä laulamaan.

Ensimmäisen ja toisen luokan suunnittelussa pyrin aiemmin valitsemaan esimerkiksi lauluston kokonaisopetuksen aihepiirien mukaan. Nyt sitten viime syksynä otin käyttöön uuden musiikkikirjan ja tämä lukuvuosi on kulunut vähän niin kuin sen uuden kirjan sisäänajon merkeissä. Olen jaotellut sitä kirjan aineistoa esimerkiksi vuodenaikojen ja juhlien mukaan.

No sitten viidennellä ja kuudennella luokalla käytän musiikkikirjassani valmiina olevaa aineistonjaottelua vuorokurssiperiaatteen mukaisesti sillä tavalla, että jaan sen karkeasti syksyn ja kevään laulu-, kuuntelu- ja soitto- ynnä muuhun sellaiseen aineistoon.

”Just ollaan väännetty pari kuukautta kunnan pienten koulujen musiikin opettajien kesken opetussuunnitelmaa. Mielestämme ollaan saatu sellainen käyttökelpoinen ja hyvä. Meillä on ollut sellainen viiden opettajan poppoo ja tarkoituksena on ollut saada sellainen OPS jota tosissaan voisi käyttää. Siellä ei ole haviteltu taivaita, vaan se on sellainen minimi ops, että jokainen saa laittaa päälle niin paljon kuin ikinä tykkää. Se on hirveen hyvä, että ainakin tietää, mitkä asiat pitää olla. Sitten myöhemmin miettii, että millä työtavalla sitä asiaa rupee ottaan. Olen hirveen tyytyväinen tähän opsiin. Se on ollut ainoa ops, mitä tosissaan tulee käytettyä.”

#### 7.2.4 Musiikin opettajan ammattitaito ja aineenhallinta

Opettajan omat musiikin aineenhallinnalliset taidot ovat yksi taustatekijä taitavuuteen opetustilanteissa. Vahvimmaksi taidokseen opettajat totesivat laulamisen. Musiikin teoria, kuuntelukasvatus, musiikkiliikunta ja koulusoittimilla soittaminen olivat myöskin keskimääräistä paremmin hallussa. Tietokoneen käyttö musiikkitunnilla, kuorolaulu ja bändisoitto olivat opettajien oman arvion mukaan heikoimmin hallussa (kuvio 18).

Koulussa opettavat musiikin osa-alueet:

A = Koulusoittimilla soittaminen

B = Laulaminen

C = Tietokoneen käyttö musiikkitunneilla

D = Musiikin teoria

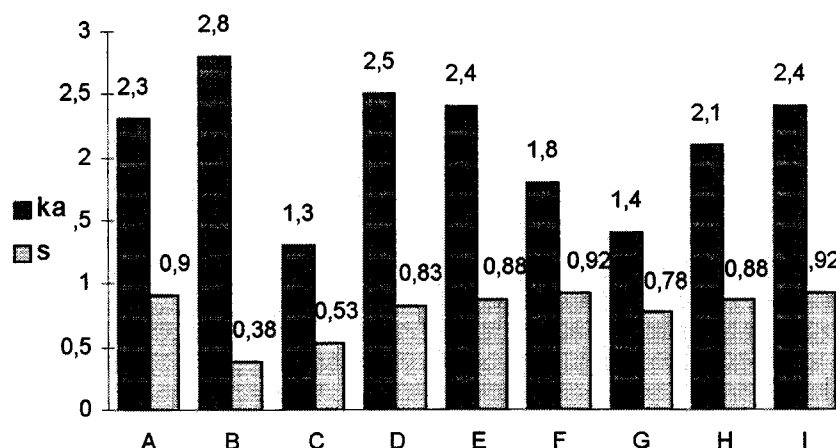
E = Kuuntelukasvatus

F = Kuorolaulu

G = Bändisoitto

H = Musiikin historia

I = Musiikkiliikunta



KUVIO 18. Opettajan solistiset taidot ja aineenhallinnalliset tiedot

Tiedusteltaessa opettajilta heidän heikkouksiaan ja vahvuuksiaan opetustilanteissa ilmeni, että vahvin opettava osa-alue opettajilla oli selkeästi ääni- ja laulumallina oleminen. Myös uuden laulun opettaminen koettiin vahvaksi osa-alueeksi. Musiikin teorian opettaminen oli opettajille vahva osa-alue. Näiden lisäksi kuuntelukasvatus ja musiikkiliikunnan ohjaaminen olivat suhteellisen vahvoja. (kuvio 19)

Erilaiset johtotehtävät ja soiton opettaminen olivat selkeästi heikoimmin hallinnassa. Useat opettajat totesivat oppilaiden vähyyden haittaavan kuoron toimintaa koulussa. Bändisoitto oli estynyttä vähäisen välineistön ja tietotaidon puutteen vuoksi (kuvio 19).

A = Säestystaidot eri soittimilla

B = Soiton opettaminen

C = Musiikin teorian opettaminen

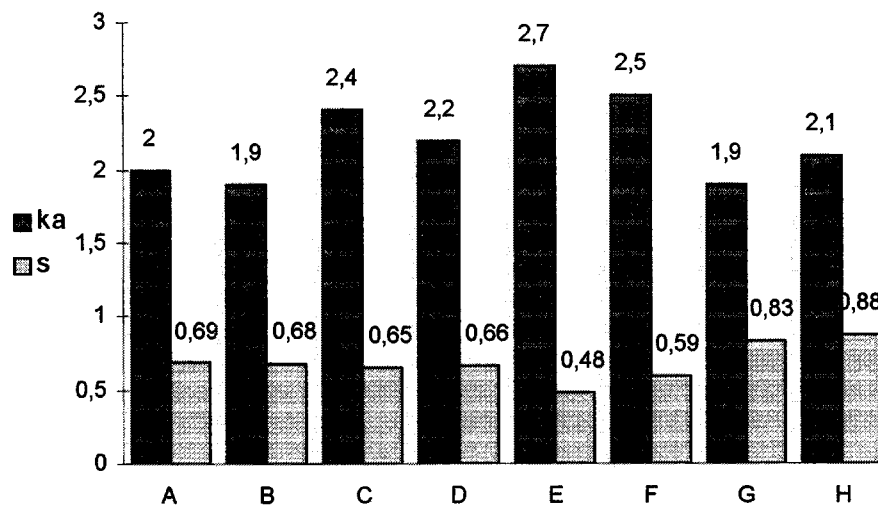
D = Kuuntelijakasvattajana oleminen

E = Ääni/laulumallina oleminen

F = Uuden laulun opettaminen

G = Erilaiset johtotehtävät

H = Musiikkiliikunnan ohjaus



KUVIO 19. Taitavuus opetustilanteissa

Haastattelussa mukana olleet opettajat selvittivät painotusalueitaan musiikkitunneillaan sekä niiden taustalla olevia seikkoja seuraavasti:

“No kyllä minä varmaan painotan aika paljon sitä laulamista, minun tunneillani lauletaan paljon. Ja sitten myöskin soitetaan aika ajoin hyvin uutterasti nokkahuilua. Ja tarkoituksena on todellakin se, että jokainen lapsi oppisi soittamaan. Tämä muuten painottuu kaiken eniten, tämä nokkahuilun soitto, kolmannelle ja neljännelle luokalle; kolmannelle sen aloitan. Jos ajatellaan sitten niitä asioita, joita kartan, niin olosuhteiden pakosta sellainen alue, joka olisi oppilaille kyllä varmaan hyvin innostava ja kiintoisa, eli bändisoitto on sellainen, jota kartan ja se johtuu siitä, että meidän koululla ei ole olemassa soittimia, että voitaisiin bändisoitattaa harrastaa. Valitettavasti rahat on tiukalla.”

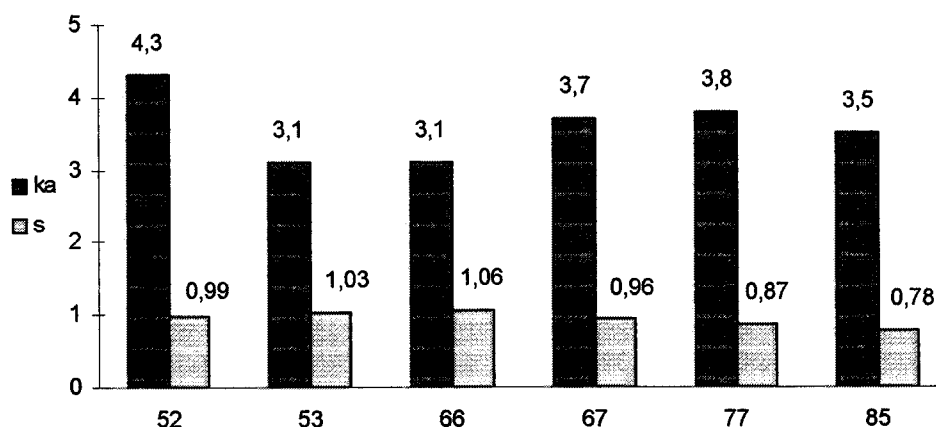
“Minä painotan noita rytmijuttuja ihan hirveesti. Minä tykkään niistä itekin ihan hirveesti. Niihin olen vähän kursseja käynyt. Pienellä koululla on huomannut, että vähässä on kellopelit ja koulusoittimet. Omalla keholla pystyy hirveesti säästämään. Se, mitä kartan, on kaikki nämä bändisoittimet ja muut, missä tunnen, etten kykene niitä opettamaan ja on itellä niihin sellainen rimakauhu. Pienellä koululla ei mitään bändisoittimia oookaan, että siitä puolesta se on pelastus.”

Vertailtaessa opettajien omia solistisia taitoja ja aineenhallinnallisia tietoja taitavuuteen opetustilanteissa, voi keskiarvotaulukkojen pohjalta havaita, että ne seikat, joissa opettajat kokivat olevansa taitavia, hallittiin paremmin myös opetettavana asiana.

Musiikin opetuksen perustietämyksen sektorilla opettajat kokivat integroinnin

mahdollisuuden hyväksi. Sitä vastoin eriyttämisen mahdollisuus näyttäisi olevan hieman huonompi. Motivoinnissa opettajat kokivat onnistuvan keskimääräisesti hyvin. Suunnittelutilanteessa opettajat ottivat oppilaiden kehitystason ja iän mielestään hyvin huomioon. Väitteeseen ”käytän erilaisia menetelmiä musiikin opetuksessa” opettajat vastasivat käyttävänsä suhteellisen monipuolisia menetelmiä (kuvio 20).

- 52. Musiikkitunnilla on mahdollisuus integroida
- 53. Musiikkitunnilla on mahdollisuus eriyttämiseen
- 66. Opetuksen eriyttäminen on helppoa
- 67. Onnistun motivoimaan oppilaani
- 77. Otan lapsen iän ja kehitystason huomioon suunnittelussani
- 85. Käytän erilaisia menetelmiä musiikin opetuksessa



KUVIO 20. Opetuksen perustietämys ja opetusmenetelmien hallinta

Korrelaatiomatriisin perusteella oppilaiden motivoinnissa onnistuminen näytti olevan yhteydessä opetuksen suunnitelmallisuuteen ja erilaisten menetelmien käyttöön musiikin opetuksessa. Opettajat, jotka kokivat tuntisuunnitelman tekemisen helpoksi, kokivat onnistuvansa oppilaiden motivoinnissa ( $r = .56$ ). Samoin lapsen iän ja kehitystason huomioinnilla näytti olevan voimakas yhteys motivoinnissa onnistumiseen ( $r = .80$ ). Erilaisten opetusmenetelmien käytön ja motivoinnin onnistumisen välillä oli kohtalainen yhteys ( $r = .51$ ).

### *Minäkäsitys, ammattitaito ja työtyytyväisyys*

Tutkimustulostemme mukaan ammattitaidolla ja työtyytyväisyydellä näytti olevan yhteyttä minäkäsitykseen. Suoritimme valikoivan (askeltavan) regressioanalyysin ennustaaksemme ja varmistaaksemme eri muuttujaryhmien vaikutusta minäkäsitykseen.

Päätuloksena voimme todeta, että olettamuksemme minäkäsityksen taustatekijöistä näyttää saavan vahvistusta. Laskennan ensimmäisen askeleen mukaan voimme päätellä, että positiivista minäkäsitystä selittäisi ennen kaikkea korkea ammattitaito. Yksin sen selitysosuus oli 52 % ( $p < .001$ ). Regressioanalyysi ehdotti malliin myös työtyytyväisyyttä. Tämä lisäsi mallin selitysosuutta n. 8 % ( $p = 0.05$ ). Koulutuksen ja harrastuneisuuden summamuuttujia ei otettu analyysiin mukaan, koska niiden F-arvo ei ylittänyt kolmea (taulukko 11).

TAULUKKO 11 Askeltava regressioanalyysi minäkäsitystä selittävistä tekijöistä

1. ASKEL		selitettävä muuttuja MINÄKÄSITYS				
MUUTTUJA	O.K.	b	Kv	F	t	p
Ammattitaito	.721	.888	.182	23.83	4.881	.0001
$R^2 = 0.520$		Selitysprosentti 52 %			Df:1/22	
2.ASKEL		selitettävä muuttuja MINÄKÄSITYS				
MUUTTUJA	O.K.	b	Kv	F	t	p
Ammattitaito	.538	.663	.201	15.88	3.297	.0034
Työtyytyväisyys	.339	.355	.171		2.080	.0500
$R^2 = 0.602$		Selitysprosentti 60 %			Df:2/21	
YHTEISVAIKUTUS:						
MINÄKUVA = 1.324 + (.663 * ammattitaito) + (.355 * työtyytyväisyys)						
	(.505)	(.201)	(.171)			

Lyhenteet: O.K. = Osittaiskorrelaatio, b = regressiokertoimen arvo ( $b = 0$ , selittävällä muuttujalla ei ole lainkaan vaikutusta,  $b > 0$  regressiosuora nouseva (posit. suhde),  $b < 0$  regressiosuora laskeva (negat. suhde)), Kv = regressiokertoimen keskivirhe, F = yhteiskorrelaatiokertoimen F-arvo, t = regressiokertoimen t-arvo, p = regression t-arvoa vastaava p-arvo.

## 8 POHDINTA

### 8.1 Musiikinopettajuus pienellä koululla

Ongelmia asettaessamme emme ymmärtäneet, että tutkimamme käsitteet ovat niin vahvasti yhteydessä toisiinsa, kuin ne tutkimustulosten valossa näyttivät olevan. Olemme mielestämme saaneet tämän tutkimuksen puitteissa vastauksia asettamiimme ongelmiin.

Luokanopettajat kokivat musiikin opetuksen positiivisena asiana. Sukupuoli, ikä ja musiikin opettajana toimimisaika eivät vaikuttaneet käsityksiin. Sellaiset opettajat, jotka olivat erikoistuneet koulutuksensa aikana musiikkiin, katsoivat itsellään olevan vahvan itsetunnon. Erikoistumattomat opettajat sitä vastoin arvioivat itsetuntonsa hieman heikommaksi.

Suurin osa opettajista nautti musiikin opettamisesta. Tähän vaikuttivat useat tekijät: taidot vastasivat työn vaatimuksia, onnistumisesta saatiin palautetta, musiikkiesitysten valmisteleminen oli mieluista, musiikkitunnilla sai käyttää luovuuttaan ja oppilaat olivat innostuneita musiikkitunneilla. Suurin osa opettajista kuvaili itseään innostuneiksi, vaikkakin neljäsosa opettajista kuvaili itseään negatiivisilla adjektiiveilla.

Kouluilla tehtiin yhteistyötä sekä opettajien että oppilaiden kesken ja yhteistyö sujui hyvin. Opettajat kokivat toisten arvostavan musiikin opettajan tekemää työtä ja musiikkia oppiaineena. Opettajan ja oppilaiden välillä esiintyi ristiriitatilanteita harvoin. Kuitenkin osalle opettajista työrauhan puute oli ongelma.

Luokanopettajat olivat suhteellisen tyytyväisiä työolosuhteisiin. Tyytyväisyyden määrä kasvoi kokemuksen karttuessa. Ryhmien kokoon, työskentelytiloihin ja valmiin oppimateriaalin tasoon oltiin tyytyväisiä. Tyytymättömiä opettajia olivat määrärahojen, välineistön ja kerhotoiminnan puutteeseen.

Musiikin opetuksen vaatima työmäärä koettiin muiden aineiden opetukseen tarvittavaa työmäärää suuremmaksi. Tästä huolimatta työ ei ollut henkisesti raskasta varsinkin jos opettajalla oli positiivinen asenne musiikin opetusta kohtaan sekä hyviä vuorovaikutussuhteita.

Musiikin opettajat kokivat omaavansa keskinkertaisen ammattitaidon. Varsinkin instrumenttien soittotaito koettiin suhteellisen huonoksi muihin osa-alueisiin verrattuna. Naiset arvioivat aineenhallinnalliset tietonsa ja taitonsa miehiä korkeammaksi. Musiikkiin erikoistuneilla opettajilla oli parempi käsitys ammattitaidostaan kuin ei-erikoistuneilla.

Koulutuksen musiikkiopinnot saivat opettajilta huonon arvosanan. Kaikista heikoimmaksi arvioitiin koulutuksesta saadut instrumenttien soittotaidot, kuten kitaransoitto, bändisoitto ja tietokoneiden käyttö. Yleisesti ottaen koulutuksesta saadut opetustaidot arvioitiin heikoiksi, varsinkin kuoronjohto sekä bändisoiton opettaminen. Kuitenkin laulujen opetukseen oltiin saatu kiitettävästi ohjausta. Nuoremmat opettajat olivat tyytyväisimpiä koulutuksensa tasoon.

Opettajilla oli erilaisia lähtökohtia musiikin opetusta suunnitellessaan. Peräti puolet opettajista totesi opettavansa musiikkia, koska on pakko. Tästä huolimatta opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi todettiin innostavuus ja kannustaminen musiikin käyttöön. Musiikin tuntien suunnittelu oli opettajille hankalaa. Kuitenkin suurin osa opettajista teki opetussuunnitelman musiikin osalta.

Tulokset osoittivat, että koulutuksesta saadut ammatilliset tiedot ja taidot ennustavat opettajan tietoja ja taitoja musiikin opetuksessa. Koulutus sai kiitosta laulunopetuksen osalta ja samoin opettajat totesivat tällä hetkellä vahvimaksi taidokseen laulamisen. Samoin yhtäläisyyttä oli niillä seikoilla, että opettaja koki ongelmikseen tietokoneen käytön, kuorolaulun ja bändisoiton. Myös omissa opetustaidoissa ja koulutuksen antamissa opetustaidollisissa ohjeissa koettiin samat alueet vahvoiksi. Ääni- ja laulumallina oleminen ja uuden laulun opettaminen oli opettajille helppoa työssään. Erilaiset johtotehtävät ja soiton opettaminen koettiin hankaliksi. Kun opettaja koki hallitsevansa jonkin musiikin osa-alueen, silloin myös sen opettaminen oli huomattavasti helpompaa.

Ruismäki (1991) pyrki tutkimusaetelmassaan selittämään ammatillista



minäkäsitystä, työtyytyväisyyttä ja uranvalintamotiiveja kokonaistyötyytyväisyyden käsitteellä. Tutkimuksessamme asetelma oli samantyyppinen, vaikkakin työtyytyväisyyden ja ammattitaidon avulla pyrimme selittämään ammatillista minäkäsitystä. Päätuloksemme oli, että korkealla ammattitaidolla oli merkittävä vaikutus positiiviseen minäkäsitykseen. Tyytyväisyys työhön ja ammattitaito selittivät yhdessä 60 % minäkäsityksestä.

## 8.2 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimuksemme tarkastelee pienten koulujen musiikin opetusta luokanopettajien toteuttamana. Aihetta käsiteltiin opettajien omien kokemusten, havaintojen ja itsearvioinnin avulla. Tutkimuksessamme pyrimme kartoittamaan musiikin opettajien ammatillisen minäkäsityksen luonnetta ja subjektiivisia arvioita ammattitaidosta, työtyytyväisyydestä sekä koulutuksen ja harrastuneisuuden vaikutusta edellisiin. Tutkimuksemme ulkopuolelle on jätetty varsinaisen opetustapahtuman analysointi.

Tutkimuksemme lähtökohta oli vaikea, koska luokanopettajien toimenkuvaa musiikin opetuksen saralla ei ole tutkittu. Musiikin aineenopettajien työtyytyväisyydestä ja ammattitaidosta löytyi tutkimustuloksia. Tutkimuksestamme saadut tulokset olivat aineenopettajiin kohdistuneiden tutkimusten kanssa saman suuntaisia.

Aiempien tutkimustulosten vähyyden vuoksi taustatietoina ongelmien muodostamiselle olivat yleisluontoisemmat teoreettiset lähtökohdat. Käytimme lähteinämme pääasiallisesti suomalaista kirjallisuutta. Parasta tietoa käsiteltäessä minäkäsitystä on mielestämme yhdestä kulttuurista saatu tieto. Pyrimme käyttämään 1990-luvulla ilmestyneitä teoksia, jotta tiedot olisivat mahdollisimman tuoreita.

Tavoitteenamme oli tehdä kokonaistutkimus, jonka kohteena olisivat olleet kaikki läntisen Keski-Suomen pienet ala-asteet. Tästä tavoitteesta jouduimme

luopumaan alhaisen vastausprosentin vuoksi. Positiivista otoksessa oli miesten ja naisten suhteellisen tasapuolinen osallistuminen sekä laaja ikäjakauma. Nämä seikat lisäsivät tutkimuksen monipuolisuutta.

Lähestyimme aihetta fenomenologisesti, eli musiikkia opettavan luokanopettajan kokemuksista käsin. Mielestämme vain opettajan omien kokemusten ja näkemysten kautta saadaan tietoa aiheestamme. Tutkimusotteemme oli kvalitatiivinen, jota tuettiin kvantitatiivisten analysointimenetelmien avulla. Yhdistetty kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus sopi mielestämme aiheemme tutkimiseen hyvin. Näiden menetelmien yhteisvaikutuksen kautta aihetta pystyttiin käsittelemään kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti.

Tutkimusotteemme pohjalta valitsimme aineistonkeruumenetelmiksi kyselylomakkeen ja teemahaastattelun. Pääpiirteissään aineistonkeruumenetelmät osoittautuivat tarkoituksenmukaisiksi ja toimiviksi, vaikkakin muutamia korjauksia olisi voinut tehdä. Kyselylomakkeen kysymykset 96 ja 98 olisi pitänyt muuttaa avoimesta muodosta Likertin asteikolle. Näin analysointivaihe olisi sujunut ilman uudelleenjärjestelyjä.

Haastattelurungon tekeminen sellaiseksi, että saisimme vastauksia ongelmiimme, oli hankalaa. Ilman esihaastattelua haastattelutulokset olisivat olleet suhteellisen merkityksettömiä ongelmien kannalta. Haastattelurungosta muodostui lopulta sellainen, että haastattelutilanteet kestivät 1½ tuntia. Haastattelujen ajallinen kesto oli mielestämme sopiva tällaisen asian käsittelyyn.

Analysointivaiheessa ensimmäiseksi ongelmaksi muodostui analysoitavan aineksen rajaus sekä raportoitavien seikkojen valinta. Kyselylomakkeen avoimia kysymyksiä olisi voinut tarkastella laajemminkin. Toisaalta taas pitkähköt lainaukset haastatteluista korjasivat tätä tilannetta.

Kvantitatiivisen aineiston käsittelyn vaikeusaste ja laajuus yllätti meidät täydellisesti. Jouduimme opiskelemaan paljon ratkaistaksemme, minkälaisten testien käyttö olisi oleellista tutkimuksessamme. Päädyimme perusmenetelmien lisäksi monimuuttujamenetelmien käyttöön.

Koimme tärkeäksi saada tutkimuksessamme aikaan konkreettisia tuloksia. Valitettavasti varianssianalyysi, joka oli tärkein käyttämämme monimuuttuja-

menetelmä, ei tuottanut tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Käsittelimme sen sisältämästä informaatiosta ainoastaan summamuuttujien keskiarvotietoja.

Tilastollisen aineiston käsittely oli työlästä ja aineistostamme olisi voinut saada selville syvemmin erilaisia asioita, kuin mitä olemme nyt selvittäneet. Mielestämme olemme selvittäneet pääasiat kuitenkin hyvin. Tulosten raportoinnissa näkyy selkeästi se, että mielestämme kuviot ja taulukot selkeyttävät ja helpottavat informaation saamista.

Sisäisen validiuden kriteerejä pyrimme noudattamaan käyttämällä tutkimuksemme kahdenlaista triangulaatiota: menetelmä- ja tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaation mahdollisti se, että jokaisessa työn vaiheessa oli kaksi tutkijaa ja pohdimme sekä vertailimme tulkintamallejamme jatkuvasti. Pyrimme koko prosessin ajan pitämään ohjenuorana ongelmanasettelua, jotta mittaisimme ja havainnoisimme niitä asioita, joita tavoitteena oli mitata. Raportoinnissa haastattelujen lainaus sekä yksittäisten muuttujien esittäminen toi mielestämme lukijalle kuvan tutkimukseen osallistuneiden kokemuksista.

Ulkoisen validiuden ei tämän tyyppisessä tutkimuksessa yleistettävyyden osalta toteudu. Virheitä tulosten siirrettävyydessä pyrimme välttämään raportoidulla tutkimuksen eri vaiheilla, käyttämämme käsitteet, tekniikat ja teoriat mahdollisimman tarkasti. Tulokset eivät ole suoraan siirrettävissä johonkin muuhun ryhmään, mutta lukija voi itse vertailla saatuja tuloksia muihin tilanteisiin.

### 8.3 Tutkimuksemme merkitys opettajuuden kehittymiselle

Tutkimusprosessimme oli opettajien käsitysten tutkimista, jossa tavoitteenamme oli saada kattava kuva opettajien käsityksistä musiikin opettajana toimimisesta. Prosessi oli kokonaisuudessaan vaativa ja työntäyteinen.

Teoriaosuuden muotoaminen sujui joustavasti ja sujuvasti. Alusta alkaen pyrimme jäsenneltyyn ja johdonmukaiseen työtapaan, jottei energiamme kuluisi asiaankuulumattomien seikkojen parissa. Jäsentelimme työtämme käsittelemällä

intensiivisesti yhtä osuutta kerrallaan. Samalla tarkastelimme työmme yhteneväisyyttä muihin tutkimuksen osa-alueisiin nähden.

Tutkimuksemme edetessä tuloksien analysointivaiheeseen, koimme riittämättömyyttä ja osaamattomuutta, emmekä aluksi edenneet lainkaan. Toisaalta riittämättömyyden tunne antoi sisua selvittää ongelmistamme. Loppuvaiheessa saimme lisää itsevarmuutta ja koimme oppineemme useita opettajalle merkityksellisiä asioita. Koimme konkreettisesti onnistumisen elämysten, ongelmanratkaisukyvyyn ja omiin tietoihin ja taitoihin uskomisen tärkeyden.

Tavoitteenamme tutkimuksessa oli saada tietoa siitä, minkälaista musiikin opetus koulussa on ja minkälaisia valmiuksia meillä on luokanopettajakoulutuksen jälkeen opettaa musiikkia. Tutkimustulosten perusteella totesimme, että muutkin opettajat pohtivat samoja ongelmakohtia ja kokevat samanlaisia tunteita kuin me. Toivottavasti myös muut opettajat saavat työstämme eväitä käytännön työhön.

Tutkimuksen edetessä on vahvistunut se käsitys, että aiheemme on ajan-kohtainen. Jatkossa musiikkia opettavia luokanopettajia voisi tarkastella laajemmalla mittakaavalla. Tutkimusmenetelmät voisivat olla samat, mutta otoksen ollessa laajempi, kvantitatiivisten monimuuttujamenetelmien käyttö olisi mahdollista ja saataisiin yleistettävämpää tietoa. Toinen mielenkiintoinen lähestymistapa voisi olla osallistuvan toimintatutkimuksen muodossa suoritettava opettajapersoonallisuuden tarkastelu Ekolan muodostaman ryhmittelyn mukaisesti. Kolmannessa lähestymistavassa voisi pitkittäistutkimuksen avulla tarkkailla, miten minäkäsitys, ammattitaito ja työtyytyväisyys muuttuvat työkokemuksen kertymisen myötä.

Opettaja tekee työtä koko persoonallansa. Hänen ammatilliseen minäkäsitykseensä vaikuttavat useat eri tekijät. Näyttää siltä, että opettajan aineenhallinnalliset taidot vaikuttavat positiivisesti koko opetustapahtumaan. Opettajankoulutus ei kuitenkaan anna riittäviä valmiuksia opettaa musiikkia ala-asteella. Voimemekin pohtia, kuinka laajat tiedot ja taidot opettajalla tulee olla kussakin koulussa opetettavassa aineessa. Vastaan tuleekin ongelma siitä, missä on erityisosaajan ja usean alueen hallitsevan opettajan välinen raja-aita.

## Lähteet

- Aarnio, Helena, Helakorpi, Seppo & Luopajarvi, Timo 1991. Ammattipedagogiikka. Perusteita ja sovelluksia. Porvoo: WSOY.
- Aho, Sirkku 1995. Minän ja minäkäsityksen kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Teoksessa Jorma Heikkilä & Sirkku Aho (toim.) Muutosagenttiopettaja. Luovuuden irtiotto. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:48, 9 - 38.
- Atjonen, Päivi 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 11.
- Atjonen, Päivi 1994. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Teoksessa Sirkka Kinon (toim.) Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus, 107 - 133.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1982. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Ekola, Jorma 1990. Opettämisen strategia ja taktiikka pedagogisen koulunuudistuksen perustana. Teoksessa Jorma Ekola (toim.) Ammatillisen keskiasteen koulunuudistus. Teoriaa ja käytäntöä 56. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:87 - 98.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. Porvoo: WSOY.
- Helakorpi, Seppo 1992. Ammattikasvatus. Filosofialla ja koulutuspoliittisia perusteita. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Kuriiri Oy.
- Hämäläinen, Kauko & Sava, Inkeri 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, Kirsti 1996. Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Hylton, J. 1989. Ways to manage stress and avoid teacher burnout. Music Educators Journal 2, 29 - 31.

- Ikäheimonen, P. 1995. Musiikinopettajan ensimmäinen työvuosi - alku ammattiin sosiaalistumiselle. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Kari, Jouko 1992. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. (3. painos) Keuruu: Otava.
- Kari, Jouko 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologiset perusteet. Keuruu: Otava.
- Kalaoja, Esko 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 2. Opettajana kyläkoululla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 56.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 - 1997. 1996. Jyväskylän yliopisto.
- Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työiihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopiston julkaisuja. C:80.
- Kettunen, A. 1990. Kokemuksia eheyttämisestä kunnan opetussuunnitelmassa. Teoksessa Reijo Laukkanen, Esko Piippo & Alina Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 45 - 52.
- Kohti opettajuutta 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990 -luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Korpinen, Eira (toim.) 1994. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.
- Kosunen, Tapio 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Kääriäinen, Hillevi 1988. Minäkuvan kehitys. Helsinki: Finn Lectura.
- Laitinen, Marjut 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Vuosina 1968 - 1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi sekä aineenhallinnan ja opetustaidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.

- Lintula, Riikka 1995. OPS 1994 - tavoitteiden toteutuvuus musiikinopettajien arvioimana yläasteella ja lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Malinen, Paavo 1994. Opiskeluympäristön muodostaminen oppimiskeskukseen. Opetushallitus. Helsinki.
- Miettinen, Reijo 1994. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, Kaarina 1991. Opetustyön perusteet. Lapin täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 33. Rovaniemi.
- Niemi, Hannele 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65 - 99.
- Niikko, Anneli 1994. Opettajana ilman opettajankoulutusta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9.
- Niikko, Anneli. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. 1. osaraportti. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 10.
- Nurminen, Ritva 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Raija Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 47 - 66.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park: Sage Publications.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Piippo, Esko 1990. Eheytetty opetus antaa oppilaan tietotyölle parempia edellytyksiä. Teoksessa Yrjö Yrjönsuuri & Reijo Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia, 93 - 95.
- POPS-opas: Musiikki 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Pässilä, T., Niinikuru, L., Rokka, P., Ojanen, T., Lousa, T., Mäkitalo, I. & Juopen, O-P. 1993. Opetussuunnitelma uusiksi. Jyväskylä: OMA.
- Rautjoki-Tiainen, Minna 1992. Musiikin oppilasarviointi. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Ross, E. W., Cornett, J. W. & McCutcheon, G. 1992. Teacher personal theorizing. Connecting curriculum practise, theory and research. Albany: State University of New York Press.
- Ruismäki, Heikki 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylän yliopisto. Studies in the Arts 37.
- Saarinen Liisa-Marja 1994. Musiikinopetuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Juhani Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajakoulutuksesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu-sarja B:47, 225 - 241.
- Salonen, Alina 1988. Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Soininen, Marjaana 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Stenström, Marja-Leena 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Raija Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 31 - 43.
- Stjernberg, I. 1989. Burn out kasvatusmaailmassa. Opettajien loppuunpalaminen. Kasvatus 20 (3), 223 - 230.
- Suonperä, Matti 1992. Opettamiskäsitys; oppimiskeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. Hämeenlinna: Educons.
- Suonperä, Matti 1993 Opettamiskäsitys; oppimiskeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia. 3. painos. Hämeenlinna: Educons.
- Suuri musiikkitietosanakirja 1991. Osa 4 Kuul-N. Helsinki: Otava.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.



- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Taipale, Antti 1994. Musiikin aineenopettajan koulutus Jyväskylän yliopistossa ja työelämä. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Tähtinen, Juhani 1993. Tilastollisen analyysin tulkinnan lähtökohtia. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:41.
- Valkonen, T. 1982. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Viljanen, Erkki 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita. Jyväskylä: Gummerus.
- Väisänen, Heli 1995. Peruskoulun yläasteen musiikinopettajan roolikuva. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Whaley, K. & Hegstrom, T. 1992. Perceptions of school principal communication effectiveness and teacher satisfaction on the job. *Journal of Research and Development in Education* 25 (4), 224 - 231.
- Yrjönsuuri, Yrjö 1987. Luokanopettajan taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 111.
- Yrjönsuuri, Yrjö 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksessa riittävydestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuksia 126.

## LIITE 1

Jyväskylässä 3.9.1996

Hyvä koulun johtaja/rehtori

Olemme kaksi Jyväskylän OKL:n opiskelijaa ja teemme gradua luokanopettajasta musiikkia opettamassa. Opinnäytetyötämme ohjaa FT Maija Fredrikson. Tavoitteenamme on saada tutkimukseen mukaan keskisuomalaisia pienten ala-asteiden opettajia, joilla on vastuullaan koulun musiikin opetus.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä ala-asteen musiikinopetuksesta. Toivomme, että teidänkin koulunne musiikista vastaava opettaja osallistuisi tutkimukseemme, koska pienten koulujen musiikinopetuksen resursseja ei ole kartoitettu riittävästi. Tämän lisäksi tutkimuksellamme on koulutuspoliittisesti tärkeä tehtävä: luokanopettajien koulutuksen musiikinopetus on murrosvaiheessa, joten tiedot "kentän" tarpeista ovat kullanarvoisia.

Tutkimuksemme on kolmivaiheinen: ensimmäisessä vaiheessa pyydämme opettajilta suostumusta yhteistyöhön kanssamme. Toisessa vaiheessa lähetämme suostumuksensa antaneille kyselylomakkeen kyseisestä aiheesta. Kolmannessa vaiheessa teemme syvähaastattelun pienelle osalle tutkimukseemme osallistuvista opettajista.

Toivomme, että toimitatte tämän tiedonannon ja sen ohessa seuraavan lomakkeen koulunne musiikista vastaavalle opettajalle. Täytettyään lomakkeen opettaja palauttaa sen Teille ja sen jälkeen pyydämme Teitä lähettämään lomakkeen palautuskuoressa meille takaisin kahden viikon kuluessa, viimeistään 23.9.1996.

Suurkiitokset etukäteen !

---

 Arja Jartti

---

 Niina Ojanperä

Yhteystietomme: Niina Ojanperä  
 Rajakatu 36 A 7  
 40200 JYVÄSKYLÄ

PUH. 014 - 3 101 493

1. Osallistun "Luokanopettaja musiikkia opettamassa"-tutkimukseen

KYLLÄ\_\_\_

EI\_\_\_

2. Sukupuoli

MIES\_\_\_

NAINEN\_\_\_

3. Ikä

\_\_\_ VUOTTA

4. Koulutustaustasi ?

---



---



---



---

5. Musiikista vastaavana opettajana toimiminen \_\_\_ v \_\_\_ kk

6. Miksi opetat musiikkia koulussasi ja miten käytät (määrällisesti ja laadullisesti) musiikkia opetuksessasi ?

---



---



---



---



---



---



---



---

NIMI	
LÄHIOSOITE	
POSTIOSOITE.	
PUH.	
KOULUN NIMI	

## LIITE 2

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

---

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Luokanopettajan koulutusohjelma

Arvoisa vastaaja!

Kiitos, että osallistut "Luokanopettaja musiikkia opettamassa"-tutkimukseen.

Oheisen kyselylomakkeen tarkoituksena on selvittää ala-asteen musiikin opettamista ja opettajuutta. Kysely suoritetaan läntisen Keski-Suomen kuntien ala-asteiden 1-3 - opettajaisissa kouluissa.

Toivomme sinulta rehellisyyttä ja kärsivällisyyttä vastatessasi kysymyksiimme, jotta tutkimuksen tulokset olisivat luotettavia. Kysely on luottamuksellinen. Tutkimuksessa mukana olleiden henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksen raportoinnissa.

Tutkimuksemme kolmas vaihe on syvähaastattelu. Valitsemme pienen joukon vastaajista haastatteluun ja otamme valittuihin henkilöihin yhteyttä tämän syksyn kuluessa.

Alkuinnostus on ollut loistavaa...Jaksathan tutkimuksen loppuun asti!



Syysterveisin,

---

Arja Jartti  
Kippavuorentie 9 A 6  
42700 KEURUU  
puh. 014 - 770 975

---

Niina Ojanperä  
Rajakatu 36 A 7  
40200 JYVÄSKYLÄ  
puh. 014 - 3 101 493

---

Tutkielman ohjaaja, Filosofian tohtori Maija Fredrikson

Lomakkeen viimeinen palautuspäivä on **TORSTAI 31.10.1996!**

## KYSELYLOMAKE

Kysely sisältää kahdentyyppisiä kysymyksiä. Avoimiin kysymyksiin vastataan kirjallisesti niille varattuun tilaan. Toinen ryhmä kysymyksistä koostuu väittämistä, joihin vastataan ympäröimällä omaa käsitystäsi vastaava numero. Vain yksi numero ympäröidään kussakin kohdassa.

Kyselyn viiteen ensimmäiseen osioon vastataan ympäröimällä oikea vaihtoehto. Niiden täyttämiseen kuluu yhteensä n. 30 minuuttia. 6. osio sisältää avoimia kysymyksiä, jotka vaativat erityistä pohdiskelua ja syventymistä asiaan, joten varaa reilusti aikaa (n. ½ tuntia) niiden täyttämiseen ja vaikkapa kupillisen kahvia mieltä virkistämään!



**Tsemppiä!**

### OSIO 1:

- 1) Sukupuoli: 1. Mies 2. Nainen
- 2) Ikä: .....
- 3) Siviilisääty: .....
- 4) Oppiarvo: .....
- 5) Koulutuspaikkakunta: .....
6. Musiikkiin erikoistunut: 1. Kyllä 2. Ei
- 6) Valmistumisvuosi: .....
- 7) Virkasuhde: .....
- 8) Opettajana toimiminen: ....v ....kk, josta musiikkia opettanut ....v ....kk
- 9) Opetan musiikkia seuraaville luokka-asteille:

Luokka	Oppilasmäärä	Tunteja/vko

- 10) Nimi .....
- 11) Koulu .....

**OSIO 2: Oletko mielestäsi saanut OPETTAJANKOULUTUKSESSASI riittäviä valmiuksia musiikin opettamiseen ala-asteella? Pohdi koulutustasi ja arvioi sen riittävyttä alla esitettyjen opettajan työhön liittyvien asiasisältöjen suhteen.**

1 = Täysin riittämätön  
 2 = Jokseenkin riittämätön  
 3 = Vaikea sanoa  
 4 = Jokseenkin riittävä  
 5 = Täysin riittävä

1.	Lastenlaulujen soinnutuksen hallinta	1	2	3	4	5
2.	Nuoteista laulaminen	1	2	3	4	5
3.	Nuoteista soittaminen	1	2	3	4	5
4.	Laulujen säestys kitaralla	1	2	3	4	5
5.	Musiikkiesitysten organisointi	1	2	3	4	5
6.	Koulusoitinsovitusten tekeminen	1	2	3	4	5
7.	Äänimallina oleminen	1	2	3	4	5
8.	Laulujen säestys pianolla	1	2	3	4	5
9.	Nokkahuilulla soittaminen	1	2	3	4	5
10.	Nokkahuilunsoiton opetustaito	1	2	3	4	5
11.	Musiikin oppisisällön hallinta	1	2	3	4	5
12.	Äänenhuolto	1	2	3	4	5
13.	Koulusoittimilla soittaminen	1	2	3	4	5
14.	Orkesterin/bändin ohjaus	1	2	3	4	5
15.	Kuoronjohto	1	2	3	4	5
16.	Musiikin teorian hallinta	1	2	3	4	5
17.	Koulusoitinten käyttö koulussa	1	2	3	4	5
18.	Orkesteri/bändisoittimilla soittaminen	1	2	3	4	5
19.	Opetussuunnitelman tekeminen	1	2	3	4	5
20.	Opetuksen suunnittelu	1	2	3	4	5
21.	Opetuksen arviointi	1	2	3	4	5
22.	Musiikin integrointi muihin aineisiin	1	2	3	4	5
23.	Ala-asteen laulujen tuntemus	1	2	3	4	5
24.	Kuuntelumateriaalin tuntemus	1	2	3	4	5

25.	Tietokoneiden käyttö musiikissa	1	2	3	4	5
26.	Musiikin historian tuntemus	1	2	3	4	5
27.	Musiikkiliikunta	1	2	3	4	5
28.	Laulujen opetus oppilaille	1	2	3	4	5
29.	Oma laulutaito	1	2	3	4	5
30.	Kappaleiden transponointitaito	1	2	3	4	5
31.	Sanallisen arvioinnin laadinta	1	2	3	4	5

### OSIO 3: Oma harrastuneisuus musiikin piirissä

1 = En ollenkaan  
 2 = Harvoin  
 3 = Kuukausittain  
 4 = Viikottain  
 5 = Päivittäin

32.	Kuuntelen musiikkia	1	2	3	4	5
33.	Harrastan bändi/orkesterisoittoa	1	2	3	4	5
34.	Laulan kuorossa	1	2	3	4	5
35.	Harrastan yksinlaulua	1	2	3	4	5
36.	Käyn konserteissa	1	2	3	4	5

37. Soitan instrumenttia. Mitä ja kuinka usein?

---



---



---



---

38. Opiskelen / olen opiskellut musiikin teoriaa:

---



---



---



---

39. Opiskelen / olen opiskellut musiikin historiaa:

---



---



---



---

40. Muita musiikkiharrasteitani:

---



---



---

41. Miten hyödynnät musiikin harrastustasi opetuksessasi? (Esim. oman oppimateriaalin laadinta)

---



---



---



---



---

(jatkuu =>)

#### Osio 4: Luokanopettaja musiikkia opettamassa; miten suhtaudut seuraaviin seikkoihin musiikinopetuksessasi?

- 1 = Erittäin huonosti kuvaava  
 2 = Huonosti kuvaava  
 3 = Kohtalaisesti kuvaava  
 4 = Hyvin kuvaava  
 5 = Erittäin hyvin kuvaava

42.	Opetus- ja työskentelytilat ovat tarpeeksi tilavat	1	2	3	4	5
43.	Välineistö on ajanmukaista jäsitä on riittävästi	1	2	3	4	5
44.	Soittimia on riittävästi ja paljon erilaisia	1	2	3	4	5
45.	Valmista oppimateriaalia on mielestäni riittävästi	1	2	3	4	5
46.	Valmiin oppimateriaalin laatu on mielestäni hyvä	1	2	3	4	5
47.	Ryhmien koko on tarpeeksi pieni	1	2	3	4	5
48.	Määrärahat jaetaan tasapuolisesti ja musiikki saa riittävästi	1	2	3	4	5
49.	Musiikinopetukseen tarvittava työmäärä on vähäisempi kuin muihin aineisiin tarvittava työmäärä	1	2	3	4	5
50.	Työrauha säilyy musiikkitunneilla	1	2	3	4	5
51.	Kerhotoiminnan järjestämisen mahdollisuus on hyvä	1	2	3	4	5
52.	Musiikkitunnilla on mahdollisuus integroida	1	2	3	4	5
53.	Musiikkitunnilla on mahdollisuus eriyttämiseen	1	2	3	4	5



**HUH, PUOLET LOMAKKEESTA ON TÄYTETTY! RUTISTA VIELÄ VÄHÄN!!**

**Osio 5: Arvioi, kuinka hyvin seuraavat väittämät kuvaavat tämänhetken työolosuhteitasi. Pohdi asiaa musiikin opettamisen kannalta.**

1 = Erittäin huonosti kuvaava

2 = Huonosti kuvaava

3 = Kohtalaisesti kuvaava

4 = Hyvin kuvaava

5 = Erittäin hyvin kuvaava

54.	Yhteistyö sujuu muiden opettajien kanssa	1	2	3	4	5
55.	Olen tyytyväinen, että opetan musiikkia	1	2	3	4	5
56.	Tulen toimeen hyvin oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5
57.	Ristiriitatilanteita esiintyy luokassani liian usein	1	2	3	4	5
58.	Selviydyn vaikeuksistani	1	2	3	4	5
59.	Musiikkitunnilla vallitsee työrauha	1	2	3	4	5
60.	Minua ei kiinnosta musiikin opetus	1	2	3	4	5
61.	Tuntisuunnitelman tekeminen on helppoa	1	2	3	4	5
62.	Jaksosuunnitelman tekeminen on helppoa	1	2	3	4	5
63.	Minun työtäni arvostetaan koulussamme	1	2	3	4	5
64.	Muut opettajat pitävät musiikkia vähemmän tärkeänä	1	2	3	4	5
65.	Musiikin opettaminen on mukavaa	1	2	3	4	5
66.	Opetuksen eriyttäminen on vaikeaa	1	2	3	4	5
67.	Onnistun motivoimaan oppilaani	1	2	3	4	5
68.	Olen aktiivinen musiikinopettaja	1	2	3	4	5
69.	Taitoni vastaavat työn vaatimuksia	1	2	3	4	5
70.	Saan tukea muilta opettajilta ongelmatilanteissa	1	2	3	4	5
71.	Musiikinopetus tuo liian paljon vastuuta	1	2	3	4	5
72.	Mielestäni musiikkitunteja on riittävästi	1	2	3	4	5
73.	Saan toteuttaa omia taitojani	1	2	3	4	5
74.	Saan onnistumisestani palautetta	1	2	3	4	5
75.	Pystyn tekemään opetukseeni liittyviä itsenäisiä päätöksiä	1	2	3	4	5
76.	Musiikkiesitysten valmistelu on minulle mieluisaa	1	2	3	4	5

77.	Otan lapsen iän ja kehitystason huomioon suunnittelussani	1	2	3	4	5
78.	Sanallisen arvioinnin tekeminen on tärkeää	1	2	3	4	5
79.	Musiikilliset kasvatustavoitteet ovat minulle selkeät	1	2	3	4	5
80.	Olen levoton pitäessäni musiikkitunteja	1	2	3	4	5
81.	Musiikinopetus on henkisesti raskasta	1	2	3	4	5
82.	Tavoitteiden asettelu musiikinopetusta varten on helppoa	1	2	3	4	5
83.	Opetussuunnitelman teko on hankalaa	1	2	3	4	5
84.	Arviointi on helppoa	1	2	3	4	5
85.	Käytän erilaisia menetelmiä musiikinopetuksessa	1	2	3	4	5
86.	Teen opetussuunnitelman musiikin osalta	1	2	3	4	5
87.	Nautin olostani opettaessani musiikkia	1	2	3	4	5
88.	Voin käyttää omaa luovuuttani musiikkitunneilla	1	2	3	4	5
89.	Musiikkitunti ahdistaa	1	2	3	4	5
90.	Luokan ilmapiiri on innostunut	1	2	3	4	5
91.	Käytän "vanhaa" opetussuunnitelmaa työni tukena	1	2	3	4	5

**HYVIN SUORIUDUTTU TÄHÄN ASTI!**

**ENÄÄ YKSI OSIO JÄLJELLÄ. NYT OLISI SOPIVA HETKI PITÄÄ PIENI PAUSSI JA PISTÄÄ**

**KAHVIPANNU PORISEMAAN. KESKITY, MUTTA ÄLÄ STRESSAANU!**

## OSIO 6: Mielipiteitäsi musiikin osa-alueista ja musiikin opettamisesta

92. Opetan musiikkia, koska

---



---



---



---



---



---

(jatkuu =>)

93. Luettele kolme adjektiivia, jotka kuvaavat sinua musiikkia opettamamassa

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

94. Kolme antoisinta asiaa omassa musiikinopetuksessani ovat:

1) \_\_\_\_\_

---

2) \_\_\_\_\_

---

3) \_\_\_\_\_

---

95. Kolme epäkohtaa omassa musiikinopetuksessani ovat:

1) \_\_\_\_\_

---

2) \_\_\_\_\_

---

3) \_\_\_\_\_

---

96. Seuraavassa on lueteltuna koulussa opetettavat musiikin osa-alueet . Kerro, mitkä niistä ovat sinulle helppoja ja mitkä hankalia, ja miksi. Vastaa seuraavalle sivulle!

Koulusoittimilla soittaminen

Laulaminen

Tietokoneiden käyttö musiikkitunneilla

Musiikin teoria

Kuuntelukasvatus

Kuorolaulu

Bändisoitto

Musiikin historia

Musiikkiliikunta

## LIITE 3

### Haastattelurunko

#### Koulutus

- Mitä tietoja ja taitoja olet saanut koulutuksesi kautta opettaaksesi musiikkia?

- ▣ Aineenhallinta?
- ▣ Instrumenttien soittotaito?
- ▣ Opetustaidot?

#### Musiikin opetus

- Eroaako musiikin tunnin pitäminen muiden aineiden tunneista?

- ▣ Erityispiirteet?
- ▣ Ongelmat/helppous?
- ▣ Oppilaiden palaute?

- Kerro itsestäsi musiikin opettajana?

- ▣ Pidätkö musiikin opettamisesta?
- ▣ Tyytyväisyys työhön?
- ▣ Omat vahvuudet ja heikkoudet?
- ▣ Ihanne musiikin opettaja?

#### Opetuksen suunnittelu

- Opetussuunnitelman tekeminen?

- ▣ Koulun OPS?
- ▣ Musiikin OPS?
- ▣ Työn organisointi?

- Suunnittelu ja sen lähtökohdat?
- Suunnitelmat ja käytäntö?

### Käyttöteoria

- Onko musiikki tärkeä oppiaine koulussa?
  - Mitä lapsen tulee oppia ala-asteella musiikissa?
  - Musiikin osa-alueiden painotus?
  - Osa-alueiden karttaminen?
  - Kehittyminen musiikin opettajana?
  - Musiikin opetuksen "punainen lanka"?

## LIITE 4 MUUTTUJALUETTELO

	<b>Taustamuuttajat</b>			
	1 sukupuoli	4	46 oppimateriaalin laatu	
	2 ikä	4	47 ryhmäkoko	
	3 siviilisääty	4	48 määrärahat	
	4 oppiarvo	4	49 työmäärä*	
	5 koulutuspaikkakunta	4	50 työrauha	
	6 musiikki sivuaineena	4	51 kerhotoiminta	
	7 valmistumisvuosi	4	52 integrointi	
	8 virkasuhde	4	53 eriyttäminen	
	9 opettajakokemus	3	54 opettajien yhteistyö	
	10 musiikin opetuksen määrä	3	55 työtyytyväisyys	
<b>Sum-</b>		3	56 vuorovaikutus oppilaiden kanssa	
<b>mam.</b>	<b>Muuttajat</b>	3	57 ristiriitatilanteiden esiintyminen*	
1.1	1 soinnutuksen hallinta	3	58 vaikeuksista selviytyminen	
1.1	2 nuoteista laulaminen	4	59 työrauha	
1.1	3 nuoteista soittaminen	3	60 työtyytyväisyys*	
1.2	4 kitarasäestys	2.3	61 tuntuuennitelma	
1.3	5 musiikkiesitysten organisointi	2.3	62 jaksosuunnitelma	
1.1	6 koulusoitinsovitusten teko	3	63 työn arvostus	
1.1	7 äänimallina oleminen	3	64 aineen arvostus*	
1.2	8 pianosäestys	3	65 työn mielekkäisyys	
1.2	9 nokkahuilun soitto	2.1	66 eriyttäminen*	
1.3	10 nokkahuilun soiton opetustaito	2.3	67 motivointi	
1.1	11 oppisisällön hallinta	3	68 aktiivisuus musiikinopettajana	
1.3	12 äänenhuolto	3	69 oman taidon ja työn vastaavuus	
1.2	13 koulusoittimilla soittaminen	3	70 muiden opettajien tuki	
1.3	14 orkesterin/bändin ohjaus	3	71 vastuu*	
1.3	15 kuoronjohto	3	72 tuntien riittävyys	
1.1	16 musiikin teoria	3	73 omien taitojen toteuttaminen	
1.3	17 koulusoittinten käyttö kou lussa	3	74 tunnustus työstä	
1.2	18 orkesteri- ja bändisoittaminen	3	75 työn itsenäisyys	
1.3	19 OPS:n tekeminen	3	76 esitysten valmistelu	
1.3	20 opetuksen suunnittelu	2.1	77 iän ja kehitystason huomiointi	
1.3	21 opetuksen arviointi	3	78 sanallinen arviointi	
1.1	22 integrointi	2.1	79 kasvatustavoitteiden selkeys	
1.1	23 laulujen tuntemus	3	80 ei-levottomuus*	
1.1	24 kuuntelumateriaalin tuntemus	3	81 ei henkistä raskautta*	
1.2	25 tietokoneen käyttö	2.3	82 tavoitteiden asettelu	
1.1	26 musiikin historian tuntemus	2.3	83 OPS:n teko*	
1.3	27 musiikkiliikunta	2.3	84 arviointi	
1.3	28 laulun opetus	2.1	85 opetusmenetelmät	
1.2	29 oma laulutaito	2.3	86 OPS musiikkiin	
1.1	30 transponointitaito	3	87 työstä nauttiminen	
1.3	31 sanallisen arvioinnin laadinta	3	88 mahdollisuus luovaan työhön	
5	32 musiikin kuuntelun harrastus	3	89 työn ahdistavuus*	
5	33 bändi/orkesterisoiton harrastus	3	90 luokan ilmapiiri	
5	34 kuorolaulu harrastuksena	2.1	91 "vanhan" Ops:n käyttö	
5	35 yksinlaulu harrastuksena	avoin	92 syy musiikin opetukseen	
5	36 konserttikäynnit harrastuksena	avoin	93 luoko musiikkia opettamassa	
avoin	37 instrumentin soiton harrastus	avoin	94 mus. opet. antoisat asiat	
avoin	38 musiikin teoria harrastus sena	avoin	95 mus. opet. epäkohdat	
avoin	39 musiikin historia harrastuksena	2.1, 2.2	96 musiikin alueiden vaikeustaso	
avoin	40 muut musiikkiharrasteet	avoin	97 open tärkein tehtävä	
avoin	41 harrastusten hyödyntäminen	2.2, 2.3	98 taitoalueiden vahvuudet	
4	42 opetus- ja työskentelytilat	*	= <u>negatiivisesta positiiviseksi kää-</u>	
4	43 välineistö		<u>netty kysymys</u>	
4	44 soittimet		= <u>ei mukana kvantitat. analyysissä</u>	
4	45 oppimateriaali	avoin		