

Heikki Ruismäki

Musiikinopettajien työtyytyväisyys,  
ammattillinen minäkäsitys  
sekä uranvalinta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1991

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN THE ARTS 37

Heikki Ruismäki

Musiikinopettajien työtyytyväisyys,  
ammattillinen minäkäsitys  
sekä uranvalinta

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Musica-salissa  
(M 103) toukokuun 30. päivänä 1991 klo 12.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, JYVÄSKYLÄ 1991

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN THE ARTS 37

Heikki Ruismäki

Musiikinopettajien työtyytyväisyys,  
ammattillinen minäkäsitys  
sekä uranvalinta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, JYVÄSKYLÄ 1991

URN:ISBN:978-951-39-7887-7  
ISBN 978-951-39-7887-7  
ISSN 0075-4633

ISBN 951-680-494-2  
ISSN 0075-4633

Copyright © 1991, by Heikki Ruismäki  
and University of Jyväskylä

Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja  
Sisäsuomi Oy, Jyväskylä 1991

## ABSTRACT

Ruismäki Heikki

Music teachers: job satisfaction, professional self-concept and career choice

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1991, 323 p.

Jyväskylä Studies in the Arts

ISSN 0075-4633

ISBN: 951-680-494-2

The study looked into the job satisfaction, professional self-concept and career choice motives of music teachers. The query was presented to all those studying in or graduated from special music education programmes in 1988. The reply percentage was 78 (N=86). The replies concerning general job satisfaction were compared with material gathered in 1981 (N=116). The theoretical frame of reference was based on theoretical structures emphasizing the content and importance of the work. The triangulation method was applied to approach the same area with different methods. Means, distributions, histograms and various multivariate analyses were applied. 20 students were interviewed to obtain in-depth data.

72% of the upper level comprehensive school teachers were satisfied or very satisfied with their work (N=163). 74% of the special education graduates are working as upper level comprehensive or senior secondary school music teachers. Job satisfaction factors explained 50% of the overall satisfaction variance. The best explanatory factors were undisturbed working conditions, the work load and the enthusiasm and interest of pupils. Comparisons between upper level comprehensive school teachers with different educational backgrounds revealed that the music teachers graduated from special education programmes showed the most satisfaction with most sub-sectors. They expressed the most satisfaction with "ability to get along with the pupils" and the "chance to do independent work". This group could also make the best use of its abilities and skills in instruction. Some of the factors causing dissatisfaction were the number of lessons, the difficulty of providing diversified instruction and salary vs. educational competence.

The central motives of music teachers' career choice have to do with the subject itself, i.e. music. The most influential motive variables were related to the desire or need to study music in depth. Improving one's own skill was seen as a means for providing richer music instruction. The acquisition of formal competence was another central motive. The career choice factors (5) explained 35% of the variance. Career choice predictors explained at best some 20-25% of overall job satisfaction.

The special education group listed largely the same disadvantages as the teachers who replied to the query in 1981. However, undisturbed working conditions and motivation problems were not brought forward by the special education group. The initial difficulties in a teacher's work became the most prominent factor in the interviews. When it came to playing skills, free accompaniment was given a central status and the skill of playing light music was underlined. The students opting for special music education had made a fairly conscious career choice. They had developed an understanding of the work and the skills and tasks involved in the course of their previous studies and work experience. The interviewees emphasized the importance of a pragmatic approach in good music instruction.

Key expressions: job satisfaction, professional self-concept, career choice, special music teacher education, upper comprehensive level music instruction

## ESIPUHE

Olen "seikkaillut" monella polulla - opiskelijana, opettajana, kokeilijana, etsijänä ja nyt tämän työn kuluessa myös tutkijana. Tie ei aina ole ollut tasainen. Tutkimusta opetustyön, perheen ja harrastusten keskellä tekevän lehtorin aika ei aina ole riittänyt täysipainoisesti kaikkeen. Onneksi taustatuki on aina ollut lähellä. Monitieteisessä työssäni minulla on ollut mahdollisuus hakeutua eri tieteenalojen ja laitosten asiantuntijoiden apuun. Näin olen työni edetessä saanut arvokasta apua, tukea ja kritiikkiä.

Työn valmistumista ovat edesauttaneet lukuisat työtoverit ja ystävät. Tutkimuskohteena olleet musiikinopettajat ja haastateltavat ovat mahdollistaneet tämäntyyppisen tutkimuksen synnyn. Heidän panoksensa on ollut tutkimukselleni keskeinen. Kiitokset heille kaikille.

Musiikin opettamisen kipinä vahvistui Oulun yliopiston opettajakoulutuslaitoksella musiikin didaktiikan lehtori FM Anna-Liisa Antila-Kaljusen sydämellisellä myötävaikutuksella. Hänen asenteensa musiikinopetukseen toivottavasti elää minussa. Ilman Jussi Törnwallin innostavaa vaikutusta kesken jääneet pianonsoiton opintoni tuskin olisivat jatkuneet ja johtaneet Sibeliuksen Akatemian koulumusiikkiosastolle.

Varsinaisen tutkimustyön alkuvaihe käynnistyi Helsingin yliopiston musiikkitieteen laitoksella 1980-luvun alussa. "Koulumusiikolle" tieteen maailma tuntui aluksi vieraalta, mutta mielenkiintoiset esitelmät ja seminaarit antoivat aihetta pohdiskella myös musiikinopetuksen problematiikkaa. Silloisen vt. professori Ilkka Oramon kriittiset seminaari-istunnot herättivät aloittelevassa tutkijassa monia kysymyksiä, jotka epäilemättä ovat vaikuttaneet tämänkin työn edistymiseen. Kasvatustieteen laitokselta muistan erikoisesti apulaisprofessori Erkki Komulaisen tutkielma- ja menetelmäseminaarit, jotka johdattivat jälleen uuteen maailmaan. Lämpimät kiitokset heille kaikille.

Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen työyhteisö on luonnollisesti ollut tutkimusta virittävänä voimana keskeinen. Apulaisprofessori Juhani Hytösen ja apulaisprofessori Paul Hellgrenin, professori Pertti Kansasen ja monien muiden kasvatustieteilijöiden esimerkkiä olen pyrkinyt soveltamaan musiikkikasvatuksen tutkimiseen. Kiitokset heille tutkimusmyönteisestä ja innostavasta työyhteisöstä. Keskustelut vt. professori Kai Karman kanssa ovat auttaneet jäsentämään niin tutkimusta kuin musiikin asemaa ja filosofiaa laajemminkin. Suuret kiitokset hänelle. Haluan kiittää myös KT Marjut Laitista ja muita musiikin työtovereitani opettajakoulutuslaitoksessa ja Sibeliuksen Akatemiassa, toimistohenkilökuntaa sekä vahtimestareita siitä avuliaisuudesta, jonka olen vuosien varrella osakseni saanut.

Keskustelut vt. apulaisprofessori Kimmo Lehtosen kanssa ovat puolestaan syventäneet ratkaisevasti näkemyksiä kvalitatiivisen lähestymistavan merkityksestä ja mahdollisuuksista tämäntyyppisessä tutkimuksessa. Tutkimuksen etenemisen kannalta ne ovat olleet olennaisen tärkeitä. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksella apulaisprofessori Jukka Louhivuori on antanut tutkimukseni loppuvaiheessa monia tutkimuksen kannalta keskeisiä neuvoja, joita olen parhaan kykyni mukaan yrittänyt soveltaa tutkimukseeni. Lisensiaatintutkimuksen tarkastajina ja väitöskirjani lausunnonantajina he ovat suuresti vaikuttaneet tieteellisen ajatteluni kehittymiseen ja tämän tutkimuksen valmistumiseen. Kiitokset siitä heille.

Ja lopuksi haluan osoittaa suurimmat kiitokseni Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen johtajalle, professori Matti Vainiolle. Ilman hänen kannustavaa ja ohjaavaa panostaan tämä työ olisi tuskin syntynyt. Osoitan lämpimät kiitokseni hänelle myös siitä, että tutkimusraportti on hyväksytty Jyväskylän yliopiston Studies in the Arts -julkaisusarjaan.

Perheelleni, joka on nähnyt työni valmistumisen eri vaiheet, osoitan kiitollisuuteni kärsivällisestä, ymmärtäväisestä ja kannustavasta suhtautumisesta työhöni.

Lauttasaarella 28. maaliskuuta 1991

Heikki Ruismäki

## SISÄLLYS

esipuhe  
lyhenteet ja merkintätavat  
kuviot  
taulukot

## JOHDANTO 11

### 1. TUTKIMUKSEN TAUSTA

1.1.	Musiikinopettajan työ ja tehtävät	14
1.1.2.	Musiikinopettajan toimenkuva	17
1.1.3.	Toimenkuvan muuttuminen	19
1.1.4.	Musiikin aineenopettajien koulutus	20
1.1.5.	Musiikki luokanopettajien koulutuksessa	21
1.1.6.	Koulutuksen uudistaminen	22
1.2.	Musiikinopettajien poikkeuskoulutus	27
1.2.1.	Poikkeuskoulutuksen luonne	27
1.2.2.	Poikkeuskoulutuksen sisältö ja valintakriteerit	28
1.3.	Korkeakouluihin ja yliopistoihin hakeutuminen	30
1.3.1.	Opettajankoulutuksen valintatutkimuksia	30
1.3.2.	Opettajankoulutuksen kehittämisenäkemyksiä	31

### 2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1.	Työn olemus ja luonne	33
2.2.	Työtyytyväisyyden käsite	35
2.3.	Työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä	37
2.4.	Työtyytyväisyysteorioiden tarkastelua	39
2.4.1.	Tarveteoriat	43
2.4.2.	Odotusarvoteoriat	46
2.5.	Ammatillisen minäkäsityksen ja kehityksen tarkastelua	48
2.5.1.	Ammatillinen osaaminen aineenhallinnan kannalta	53
2.6.	Uranvalinta prosessina	55
2.6.1.	Ihmiskäsitys, ammatinkuva ja maailmankuva uranvalinnan taustatekijöinä	56
2.6.2.	Uranvalinnan motiivien ja uranvalintateorioiden tarkastelua	60
2.7.	Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä	65



### 3. TUTKIMUSASETELMA

3.1.	Tutkimuksen toteutus	68
3.2.	Tutkimustehtävän jäsenitys	68
3.3.	Tutkimuksen täsmennetyt ongelmat ja hypoteesit	69
3.4.	Kyselylomakkeen laatiminen	72
3.5.	Työtyytyväisyys- ja uranvalintamittarin laadinta	73
3.6.	Kyselytutkimuksen toteuttaminen	74
3.6.1.	Aineiston keruu ja käsittely	75
3.6.2.	Aineiston muokkaus jatkokäsittelyyn	76
3.6.3.	Poikkeuskoulutuksen aineiston keruu, muokkaus ja uudelleenluokitus	77
3.7.	Tutkimuksen erilaiset lähestymistavat	79
3.7.1.	Tutkimuksen tilastolliset menetelmät	80
3.7.2.	Tutkimuksen kvalitatiiviset menetelmät	81
3.8.	Haastattelun toteuttaminen	83
3.8.1.	Haastattelun tematiikasta	84
3.8.2.	Aineiston erittely, analyysi ja tulkinta	86
3.8.3.	Haastatteluaineiston keruu ja käsittely	90

### 4. TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

4.1.	Taustamuuttujien kuvailua (vuoden 1981 aineisto)	92
4.1.2.	Poikkeuskoulutuksen aineiston taustamuuttujien kuvailua	93
4.1.3.	Poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden sijoittuminen työelämään	96
4.1.4.	Koulutus ja suoritettut tutkinnot	98
4.2.	Työtyytyväisyyden muuttujakohtaista tarkastelua	99
4.2.1.	Opettajaryhmien kokonaistyötyytyväisyys ja ammatin valinnan onnistuneisuus	105
4.2.2.	Musiikinopettajien halukkuus vaihtaa ammattiaan	108
4.2.3.	Koulutuksen yhteys työtyytyväisyysmuuttujiin	109
4.2.4.	Työtyytyväisyyden faktorianalyttinen tarkastelu	115
4.2.5.	Faktoreiden tarkastelu teorioiden pohjalta	118
4.2.6.	Työtyytyväisyyden yhteys taustamuuttujiin	120
4.2.7.	Työtyytyväisyyden ja ammatinvaihtohalukkuuden yhteydestä	123
4.2.8.	Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen eri prediktoreilla	124
4.2.9.	Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen poikkeuskoulutuksen aineistossa	126

4.3.	Opettajien solistiset ja taidolliset valmiudet	128
4.3.1.	Musiikinopettajien ja luokanopettajien solistiset ja taidolliset valmiudet	130
4.3.2.	Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen solistisilla ja taidollisilla aineilla	134
4.3.3.	Opetustaidon ennustaminen solistisilla ja taidollisilla muuttujilla	135
4.4	Uranvalinnan muuttujakohtainen tarkastelu	139
4.4.1.	Uranvalintaan eniten vaikuttaneet tekijät	142
4.4.2.	Uranvalinnan faktorianalyttinen tarkastelu	144
4.4.3.	Uranvalintafaktoreiden tulkintaa	144
4.4.4.	Uranvalintafaktoreiden tulkintaa aikaisempien tutkimusten pohjalta	146
4.4.5.	Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen uranvalintamotiiveilla	148
4.5.	Opetustaidon arvosana työtyytyväisyyden selittäjänä	149
4.6.	Työn antoisimmat puolet ja työssä koetut epäkohdat	151
4.6.1.	Työn antoisimmat puolet poikkeuskoulutuslaisten kokemina	154
4.6.2.	Työn negatiivisimmat puolet poikkeuskoulutuslaisten arvioimina	157
4.7.	Musiikinopettajiksi opiskelevien keskeisiä kriteerejä poikkeuskoulutuslaisten arvioimina	159
4.8.	Haastateltavien tausta	164
4.8.1.	Tulevan työpaikan valinta	164
4.8.2.	Musiikinopettajan oma soittotaito	166
4.8.3.	Vapaa säestys luokkatilanteessa	169
4.8.4.	Aikaisemmat soitinopinnot	171
4.8.5.	Musiikin harrastus ja merkitys lapsuudessa ja nuoruudessa	173
4.8.6.	Kielteiset kokemukset musiikin opiskelussa	179
4.9.	Musiikinopettajien työtyytyväisyyttä heikentäviä tekijöitä	182
4.9.1.	Työrauha musiikkitunnilla	182
4.9.2.	Opettajan ongelmallisena kokemat opetustilanteet	186
4.9.3.	Opettajan työn vaikein kohta	191
4.9.4.	Musiikinopettajan ahdistavana kokemat tilanteet opetustyön alkaessa	195
4.10.	Elämäntilanteen ja työtyytyväisyyden yhteys	197
4.11.	Haastateltavien ammatillinen minäkäsitys	202
4.11.1.	Hyvä musiikinopetus luokkatilanteessa	212
4.11.2.	Soveltuvuus musiikinopettajaksi itsereflektion kautta	217
4.11.3.	Koulutus ammatillisen minäkäsityksen vahvistajana	221
4.11.4.	Heikko kohta omassa opetuksessa	223

4.12.	Musiikillinen kehittäminen uranvalinnan motiivina	227
4.13.	Kiinnostus opettamiseen uranvalinnan motiivina	229
4.14.	Uranvalinnan onnistuneisuus koulutuksen päättövaiheessa	234
4.15.	Eräiden haastattelusta nousseiden teemojen tarkastelua	235
4.15.1.	Opettaja-oppilassuhteen perusta	236
4.15.2.	Soittotaidon hallinta opetustilanteessa	239
4.15.3.	Luokanopettajaopintojen merkitys opetustilanteessa	242
4.15.4.	Miehet ja naiset musiikinopettajina	244
4.15.5.	Musiikinopettajan itsetunto	249
5.	TUTKIMUKSEN YHTEENVETO	
5.1.	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	256
5.2.	Menetelmällistä pohdintaa	262
5.3.	Tiivistelmä tutkimustuloksista	264
5.4.	Johtopäätöksiä	271
5.5.	Toimenpide-ehdotuksia	278
5.6.	Pohdintaa	281
	LÄHTEET	286
	LIITTEET	302

## LYHENTEET JA MERKINTÄTAVAT

Tutkimuksessa on käytetty seuraavia lyhenteitä ja merkintätapoja:  
muuttuja = m

hajonta = s

keskiarvo = k.a tai M

koehenkilöiden lukumäärä = N

luokkafrekvenssit = F

musiikinopettaja (muodollisesti pätevä) = MO

peruskoulun luokanopettaja (muodollisesti pätevä) = PkO

Koehenkilöryhmät:

R1 = poikkeuskoulutuksen aineisto ilman MUKS II (N=86)

R2 = poikkeuskoulutuksen koko aineisto (N=104)

R3 = yläasteella vuonna 1981 toiminut musiikinopettaja (N=116)

R4 = 1981 sekä 1988 aineistot yhdessä (N=220)

R5 = päätyö musiikinopettajana yläasteella (N=165)

R6 = MO, MO sekä PkO, PkO tutkinnot; päätyö yläasteella (N=115)

R7 = MO, MO sekä PkO, PkO tutkinnot; päätyö peruskoulussa (N=158)

R8 = poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutuksen haastatteluaineisto (N=20)

Osaryhmät tutkintojen mukaan ryhmiteltyinä:

r1 = MO (MUKS II)

r2 = MO + muuta koulutusta

r3 = MO, PkO + muuta koulutusta

r4 = PkO

r5 = Muuta koulutusta

r6 = MO (Sibelius-Akatemiasta valmistunut)

r7 = PkO81 ( yläasteella toiminut 1981 musiikkiin erikoistunut  
luokanopettaja)

r8 = LO (luokanopettaja)

r9 = kanttori

r10 = jokin muu

v1 = vaihdunta-alttiit

v2 = ei vaihdunta-alttiit

0,1% :n riskitasolla merkitsevä = \*\*\* p < 0.001

1 % :n -" - = \*\* p < 0.01

5 % :n -" - \* p < 0.05

## KUVIOT:

1. Kasvatusprosessi	14
2. Työtyytyväisyyden ennustajien tunnistaminen	40
3. Minäkäsityksen muodostumisprosessi ja eri osa-alueet	49
4. Uranvalinnan prosessi ja opettajankuva	56
5. Uranvalinnan hierarkkinen faktorirakenne	62
6. Opettajanuran hakeutumisen malli	63
7. Tutkimusasetelma	69
8. Tutkijan suhde yksilöön ja ilmiöön	88
9. Mahdolliset tarkastelukulmat	89
10. Musiikinopettajien muualla antama opetus (R3)	93
11. Musiikinopettajien muualla antama opetus (R2)	94
12. Musiikinopettajan vahvin instrumentti	95
13. Musiikinopettajan toiseksi vahvin instrumentti	95
14. Musiikinopettajan kolmanneksi vahvin instrumentti	96
15. Poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden sijoittuminen	97
16. Koulutus (N = 220)	98
17. Asteikon kumpaankin päähän annettujen vastausten suhteelliset osuudet prosenteissa (R3)	101
18. Yläasteen musiikinopettajien kokonaistyötyytyväisyys	106
19. Ammatin uudelleenvalinta	107
20. Yläasteen musiikinopettajien ammatinvaihtohalukkuus (R3)	108
21. Yläasteen musiikinopettajien ammatinvaihtohalukkuus (R1)	109
22. Cattelin scree-testi työtyytyväisyysfaktoreille (R3)	115
23. Opettajien arviot omista solistisista ja taidollisista aineistaan (R3)	129
24. Solistiset ja taidolliset valmiudet PkO:n ja MO:n ryhmissä	130
25. Yleinen opetustaito kokonaistyötyytyväisyyden selittäjänä	137
26. Hakeutuneiden uranvalintamotiivit (R1)	139
27. Vastaajien tärkeimpänä mainitsema uranvalinnan motiivi	143
28. Cattelin scree-testi uranvalintafaktoreille	144
29. Opetustaidon arvosanan yhteys kokonaistyötyytyväisyyteen	150
30. Kolme erilaista perspektiiviä ilmiön tarkasteluun	166
31. Yläasteen musiikinopettajan työtyytyväisyysmalli	277

## TAULUKOT:

1. Poikkeuskoulutukseen hakeneet ja valmistuneet opiskelijat	29
2. Koulutus sekä opetusaste	98
3. Koulutuksen yhteys kokonaistyötyytyväisyyteen	106
4. Työtyytyväisyysmuuttujien keskiarvot ja tilastolliset merkitsevyydet koulutukseltaan erilaisissa ryhmissä (R6)	111
5. Työtyytyväisyysfaktorit (R3)	119
6. Taustamuuttujien väliset erot työtyytyväisyydessä (R3)	121
7. Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen työtyytyväisyysfaktoreilla (R3)	125
8. Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen prediktoreilla(v1,v2)	126
9. Työtyytyväisyysmuuttujat kriteerin (kokonaistyötyytyväisyys) selittämisessä (R1)	127
10. Solististen ja taidollisten aineiden varianssianalyysit (R6)	132
11. Solististen ja taidollisten aineiden korrelaatiomatriisi (R1)	134
12. Solistiset ja taidolliset aineet kokonaistyötyytyväisyyden selittäjinä (R1)	135
13. Opetustaidon ja solististen taito-alueiden korrelaatiomatriisi (R1)	135
14. Uranvalintafaktorit	147
15. Uranvalintamotiivit kokonaistyötyytyväisyyden selittäjinä	148
16. Työn antoisimmat puolet	151
17. Työssä koetut epäkohdat	153
18. Tuleva työpaikka (R8)	165
19. Vanhempien ammatit	173
20. Ammatin uudelleenvalinta	234

## JOHDANTO

Tänä päivänä kasvatuksen tutkimus on lähellä opettamisen kohdetta. Yksinkertaisesti sanoen tutkimus on viime vuosina ja viime vuosikymmenenä edennyt opettajapersoonan tarkastelusta oppimisen vuorovaikutuksen ja edelleen oppilaiden ajatusprosessien ja ajatusrakenteiden tarkasteluun. Uudet oppimispsykologiset näkemykset ovat muuttaneet käsityksiä siitä, miten opetettava asia jäsentyy ja rakentuu oppilaiden jo olemassa oleviin ajattelumalleihin. Näkökulma on siis oppijapainotteinen. Nykytutkimus ei kuitenkaan ole ristiriidassa siihen näkemykseen, etteikö opettajalla olisi edelleenkin keskeinen merkitys oppilaan oppimisessa, varsinkin jos oppiminen rajoitetaan koulua koskevaksi toiminnaksi. Opettajan viihtyvyys ja hyvinvointi ovat yhteydessä onnistuneeseen opetus- ja kasvatustapahtumaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan todellisuutta opettajan näkökannalta.

Tutkimus on käytännönläheinen. Työn "alkuitu" juontuu kymmenen vuoden takaisesta pohdiskelusta, miksi monet muodolliset pätevät musiikinopettajat eivät hakeudu koulutyöhön? Silloin heräsi kysymyksiä, millaiset musiikinopettajat haluavat toimia opettajana peruskoulun yläasteella ja lukiossa, ketkä ylipäättään viihtyvät työssä koulussa? Tässä tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan sitä opetustodellisuutta, jossa yläasteen musiikin aineenopettaja normaalisti työskentelee. Tällaista opetusta saa suurin osa sellaisista yläasteen ja lukion oppilaista, jotka ovat valinneet musiikin oppiaineekseen. Tällä hetkellä musiikkia opetetaan monenlaisissa olosuhteissa monenlaisin opettajavoimin. Alalle on ollut ominaista muodollisesti pätevien musiikinopettajien vähäinen määrä; tilanne on tosin parantunut järjestetyn musiikin poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutuksen myötä. Erilaisten kokemusten kirjo on laaja. Ongelmana on ollut, ettei muodollisesti päteviä musiikinopettajia ole riittänyt läheskään kaikkien koulujen musiikinopetukseen. Musiikinopettajan työolot, työtyytyväisyys, uranvalinta ja ylipäänsä musiikinopettajana toimiminen ovat keskeisiä, koska musiikin ja musiikinopettajan välityksellä siirtyy oppilaille osa taidekasvatusta ja kulttuuriperintöä.

Tämän päivän yhteiskunta kokee opettajapulaa. Vaikka luokanopettajakoulutukseen on suuri tungos, valmistuneiden opettajien määrä ei riitä helpottamaan kroonista luokanopettajapulaa. Tilanne monissa kouluissa on todella ongelmallinen. Mistä saadaan tälläkin hetkellä joku opettajaksi opettamaan kouluun? Aineenopettajien kohdalla tilanne on vaihtelevampi. Joissakin aineissa on tiettyihin virkoihin jopa useita muodollisesti päteviä hakijoita, toisissa taas virat hoidatetaan vuodesta toiseen tilapäisin voimin pätevien hakijoiden puuttuessa.

Jokaisella yläasteella opetetaan musiikkia, mutta kysyä sopii, millaisin edellytyksin. Vuoden 1989-90 tilastojen mukaan 358 musiikinopettajan virasta 31,8 % oli muodollisesti epäpätevien hoidossa. Vaikka tilanne onkin parantunut viime vuosina sekä pysyvien koulutusyksiköiden lisääntyä (Jyväskylän yliopisto) että laajasti toteutetun musiikinopet-

tajien poikkeuskoulutuksen ansiosta, koulu on edelleen liian harvojen muodollisesti pätevien musiikinopettajien työpaikka. Miksi halukkuus siirtyä pois koulun opetustehtävistä muiden töiden ääreen on niin yleinen? Miksi jo koulutusvaiheessa muut kuin musiikinopettajan tehtävät tuntuvat alan opiskelijoista kiinnostavammilta vaihtoehdoilta?

Viimeaikaisessa opettajankoulutuskeskustelussa on etsitty voimakkaasti keinoja opettajapulan poistamiseen. Eräänä vaihtoehtona on esitetty toimenpide, jonka mukaan tiedekuntien ja opettajankoulutuslaitosten olisi otettava nykyistä enemmän opiskelijoita koulutukseen. Edelleen olisi valintoja kehitettävä siihen suuntaan, että juuri tälle alalle motivoituneimmat nuoret pääsevät opiskelemaan. Laajasti toteutettu poikkeuskoulutus sekä erilainen täydennyskoulutus on eräs tällä hetkellä toteutettu ratkaisu opettajapulan helpottamiseksi. Musiikin kohdalla tilanne on erikoinen. Muodollisesti pätevät Sibelius-Akatemian normaalista koulutuksesta aikaisemmin valmistuneet musiikinopettajat ovat osaltaan hakeutuneet muualle kuin koulujen musiikinopettajiksi; toisaalta poikkeuskoulutustietä valmistuneet musiikinopettajat näyttävät suuntautuvan nimenomaan koulujen opetustehtäviin. Monet musiikkiin erikoistuneet ala-asteen luokanopettajat ovat puolestaan toimineet myös peruskoulun yläasteen ja lukion musiikinopettajan työssä. Kyseinen tilanne on saattanut pohtimaan kahta oleellista kysymystä: musiikinopettajan uralle hakeutumisen motiiveja ja työssä viihtymisen edellytyksiä.

Systemaattinen työtyytyväisyystutkimus sai alkunsa jo 1920-luvulla. Locken mukaan 1960-luvun loppuun mennessä oli aiheesta julkaistu yli 4000 artikkelia (Locke 1976, 1297). Työtyytyväisyystutkimuksen lähtökohdat ovat olleet usein varsin käytännöllisiä. Työoloja parantamalla on työn tuottavuus kohonnut. Aineellisen elintason noustessa on kiinnitetty huomio työoloihin, aikaisemmin enemmänkin työn fyysisiin oloihin. Viihtyvyys työssä nähtiin enemmänkin toissijaisena tavoitteena, ylellisyytenä, joka kuului vapaa-aikaan. Myöhemmin työntekijöiden henkinen viihtyvyys, työn psyykkinen rasittavuus ja työilmapiiri ovat nousseet keskeisemmiksi tarkastelukohteiksi. Tämä tuntuu varsin luonnolliselta, onhan työ ja työympäristö olennainen osa ihmisen elinympäristöä.

Uranvalinta on usein tietoinen prosessi, vaikka tiedostamattomat seikatkin saattavat vaikuttaa eri aloille suuntauduttaessa. Uranvalinnan tutkimuksen lähtökohdat ovat käytännölliset. Esimerkiksi opettajankoulutuksen voi aloittaa vain pieni osa pyrkijöiden määrästä. Miten valitaan alalle soveltavin opiskelija-aines? Millaisia valmiuksia opiskelija tarvitsee voidakseen hoitaa työnsä menestyksekkäästi? Mitkä ovat hyvän musiikinopetuksen determinantit? Uranvalinnan onnistuneisuus on yhteydessä työviihtyvyyteen. Mikäli henkilö on löytänyt "oman uransa", hän todennäköisesti myös viihtyy työssään.



Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä selvittämään musiikinopettajien työtyytyväisyyttä, ammatillista minäkäsitystä sekä uranvalintamotiiveja. Tutkimuksen ensimmäinen kysely tehtiin vuonna 1981, toinen kyselyvaihe kohdistettiin 1988 kaikille musiikin poikkeuskoulutuksessa opiskeleville sekä aikaisemmin valmistuneille. Tutkimuksen tietojenkeruun viimeisessä vaiheessa vuonna 1990 aihepiiriä syvennettiin haastattelujen avulla. Työ on jatkoa aikaisemmalle peruskoulun yläasteen musiikinopettajien työtyytyväisyyttä käsittelevälle tutkimukselleni. Vaikka tutkimus ei ole varsinainen seurantatutkimus, pyrin vertailemaan tuloksia aikaisempaan tutkimukseeni nimenomaan yläastetta käsittelevän aineiston osalta.

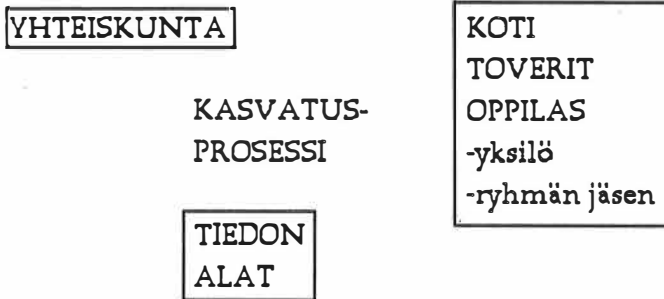
Opettajankoulutuksen, koulun ja yhteiskunnan kannalta ei ole samantekevää, miten musiikinopettajia koskevat ongelmat ratkaistaan. Huono työviihtyvyys laskee suoritustasoa sekä 'pakottaa' musiikinopettajan hakeutumaan ennemmin tai myöhemmin muihin tehtäviin. Tämä ei voi olla vaikuttamatta kouluissa annettavaan musiikinopetukseen. Vaikka musiikinopetuksen vaikutukset eivät välttämättä ilmene välittömästi, työssään viihtyvä ja työn iloa kokeva musiikinopettaja voi antaa oppilailleen paljon sellaista, mikä ymmärretään vasta vuosien kuluttua.

## 1. TUTKIMUKSEN TAUSTA

### 1.1. Musiikinopettajan työ ja tehtävät

Opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä (KM 1975:75) on esitetty seuraavanlainen kolmitekijäinen kasvatusprosessia kuvaava malli, joka sisältää yhteiskunnan, oppilaan ja tiedonalat:

1. Opetus tapahtuu aina tietynä hetkenä tietyissä yhteiskunnassa, jossa vallitsevat tietyt historialliset, sosiaaliset ja taloudelliset olosuhteet. Yleensä yhteiskunta kustantaa koulutuksen, vastaa koulujen hallinnosta ja asettaa nimenomaan oppivelvollisuuskoululle sen yleiset päämäärät.
2. Koulutuksen kohteena ovat oppilaat, joiden käyttäytymisen muuttamista tiettyyn suuntaan yhteiskunta toivoo. Oppilaalla on aina omanlaisiaan, ainutkertaisia ja yksilöllisiä, mutta myös yleisiä ominaisuuksia. Kukin oppilas kasvaa tietynlaisessa koti- ja toveripiirissä. Oppilas ei kuitenkaan ole vain opetuksen kohde, koulutyö on vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan sekä opetusryhmän jäsenten kesken. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus tehdä omakohtaisia ratkaisuja opintojen tavoitteissa ja osallistua mm. opintojen suunnitteluun.
3. Koulutuksen tulee siirtää kulttuuriperinnön keskeiset kohdat uudelle sukupolvelle ja varmistaa perimän kehittyminen. Näin koulutuksessa kohoavat kolmanneksi vaikuttajaksi eri oppiaineet ja tieteenalat - laajasti käsitettynä tiedot ja taidot.



Kuvio 1. Kasvatusprosessi.

Itse opetus- ja kasvatustyö tapahtuu näiden kolmen tekijän määräämässä kentässä. Kasvatus (opetus) on ympäristöolosuhteiden säätelyä, jonka tarkoituksena on muuttaa kasvatettavien käyttäytymistä asetettujen tavoitteiden suuntaan.

Opettajan keskeisenä tehtävänä koulussa on huolehtia opetusprosessin tarkoituksenmukaisesta kulusta. Opettajan tulee hallita 1) tavoitteiden määrittäminen, 2) opetusjärjestelyt sekä 3) evaluointi, ja hänen on pystyttävä kytkemään nämä toisiinsa. Näiden kolmen vaiheen koko-

naisvaltainen hallinta on opettajan ammattikuvassa keskeinen piirre. (KM 1975: 75, 44.)

Musiikinopetuksen tavoitteena on peruskoulun opetussuunnitelma-komitean (1970, 274) mietinnön mukaan:

1. ohjata oppilaat luonnolliseen äänenkäyttöön puheessa ja laulussa
2. perehdyttää oppilaat ajankohtaiseen lauluaineistoon ja antaa heille mahdollisuuksien mukaan ohjausta soittimien käytössä
3. perehdyttää oppilaat musiikin aineksiin sekä nuottimerkintään siinä määrin kuin sitä tarvitaan laulu- ja soittoharjoituksissa
4. kehittää oppilaiden sävelaistia niin, että he pystyvät itsenäisesti asennoitumaan musiikkiin
5. tarjota oppilaille mahdollisuudet musiikin keinoin tapahtuvaan vapaaseen luovaan ilmaisuun
6. tutustuttaa oppilaat mahdollisuuksien mukaan suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin, esittäviin säveltaiteen mestareihin sekä kansanmusiikin ja viihdemusiikin ilmenemismuotoihin; erityisesti huomiota kiinnitetään oman maan musiikkikulttuuriin
7. totuttaa oppilaat yhteistoimintaan musiikin parissa koulussa ja koulun ulkopuolella
8. ohjata oppilaat harrastamaan musiikkia myös koulunkäynnin päätyttyä

Opetussuunnitelma erottaa lisäksi 7. - 9. luokilla musiikinopetuksessa seuraavia osatavoitteita:

- oppilaan myönteisten asenteiden kehittäminen ja luovan ilmaisun edistäminen tarjoamalla hänelle runsaasti tilaisuuksia myös monipuoliseen yhteistoimintaan musiikissa
  - oppilaan musiikkitaitojen ja -tietojen sekä musiikin tuntemuksen kehittäminen laulussa, soitossa ja kuuntelussa
  - oppilaan arviointikyvyn ja musiikin valintamahdollisuuksien edistäminen eri aihekokonaisuuksien opettamisen yhteydessä
  - oppilaan harrastusten tukeminen ja hänen ohjaamisensa ryhmätaitoihin ja niiden soveltaminen musiikissa.
- ( Kouluhallitus 1976, 2)

Luonnollisesti musiikinopettajien työ ja tehtävät määräytyvät näistä yleisistä tavoitteista. Musiikinopetustoimikunta totesi peruskoulun ja lukion voimassa olevien tavoitteiden vastaavan alan pohjoismaista ja keskieuropalaista tasoa (KM 1974: 139, 33). Kuitenkin nämä tavoitteet jäävät useissa Suomen kouluissa osittain toteutumatta. Musiikinopetuksen kenttätyössä kuulee usein puhuttavan tavoitteiden epärealistisuudesta, liian abstrakteista asioista murrosikäisille jne. Musiikinopetustoimikunnan mietinnön mukaan pääsyyt tavoitteiden saavuttamattomuuteen ovat opetustuntimäärien pienentyminen aikaisempaan verrattuna ja opettajankoulutukseen liittyvät epäkohdat. Esimerkiksi peruskoulun ala-asteella musiikkia opettavat usein tässä aineessa yksivuotisen kurssin suorittaneet luokanopettajat. Musiikkiin

erikoistuneita luokanopettajia on vähän, ja lisäksi vähäisten tuntimäärien vuoksi ainetta ovat yleensä opettaneet epäpätevät tuntiopettajat. Kolmantena pääsyynä ovat olleet musiikinopettajien verkkojen epämääräiset perustamisedellytykset peruskoulussa ja lukiossa. (KM 1974: 139, 35, 44-45.) Normatiivinen opetussuunnitelma tarjoaa kuitenkin työn yleiset edellytykset ja virallisesti hyväksytyt tavoitteet. Lakisääteiset tavoitteet antavat musiikinopettajalle opetuksen yleiset päälinjat.

Musiikinopetuksen valtakunnalliset tavoitteet on viimeiseksi määritelty peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 191-200). Oppiaines on jaettu vuosiluokittain ala-asteella dynamiikan, sointivärin, rytmin ja tempon melodian, harmonian ja muodon mukaan. Yläasteen musiikinopetus on jaettu kuuteen sisältöalueeseen: ääni, kansanmusiikki, aikamme musiikki, esittävä säveltaide, eri uskontojen musiikki ja musiikki elämänurana. Kouluhallituksen hyväksymät oppikirjat noudattavat kyseistä pääluokitusta. Lisäksi kuntakohtaisessa musiikinopetuksessa voidaan soveltaa paikallista musiikki- ja kulttuuriperinnettä.

Koulun opettamaa pirstaletietoutta on kritikoitu monissa yhteyksissä. Myös liiallisesta oppikirjasidonnaisuudesta on keskusteltu. Musiikinopetuksessa ongelmat eivät kuitenkaan konkretisoidu niin kärjistyneiksi kuin monessa muussa oppiaineessa. Oppiaineen yksilöllisen toteuttamisen vapaus on suuri. Esim. ajankohtaismusiikkia taitava musiikinopettaja pystyy soveltamaan oppitunneillaan paljon sellaista, mihin eivät tuoreimmatkaan musiikin oppikirjat pysty.

Musiikin oppiaineen erityisluonnetta voidaan pohtia ja vertailla muihin koulussa opettaviin aineisiin ja yrittää etsiä juuri musiikinopetukselle ominaisia piirteitä. Seuraava luettelomainen malli on hahmotelma musiikinopetuksen ominaispiirteistä. Ajatukset, jotka esitetään hiukan kärjistäen, saattavat kuitenkin jäsentää musiikkia opettavan opettajan työkenttää:

- musiikinopettaja on yksin koulussa, useimmiten ei muita oppiaineen edustajia;
- tuskin on montakaan sellaista koulussa opetettavaa ainetta, jossa opettajan työn itsenäisyys, tavoitteen määrittely sekä oppisisältöihin vaikuttamisen mahdollisuus on niin itsenäistä kuin musiikissa (vrt. esim. Miettisen 1990 kritiikki oppikirjakäytäntöjä kohtaan);
- musiikinopettaja opettaa ainetta, johon liittyy sekä opettajalla että oppilaalla vahvoja emotionaalisia kytkentöjä. Emotionaalisten asioiden jäsentäminen, välittäminen ja prosessointi ei ole niin suoraviivaista kuin järkeen, loogisuuteen ja tietoon perustuva tiedon välittäminen;
- itse musiikin (lähinnä kuuntelun) merkitys nuorille on erittäin keskeinen;
- koululaisille lähimmän populaarimusiikin nopea vaihtuvuus on tyyppillistä nuorisomusiikille. Tämä asettaa opettajalle erityisvaatimuksia;

- musiikinopettaja opettaa ainetta, johon liittyy erilaisia mielipiteitä ja arvostuksia;
- tuskin on montakaan oppiainetta ja oppialaa, jossa ammattiin valmistavat opinnot aloitetaan systemaattisesti jo lapsena (soittotaitojen harjoittaminen);
- musiikinopettajalla on mahdollisuus laajentaa opetustaan yksilöpedagogiikan puolelle. (esim. soittotunnit);
- tuskin on montakaan oppiainetta, joissa on mahdollisuus syventää aiheeseen liittyvää toimintaa systemaattisesti toisessa oppilaitosmuodossa (musiikkioppilaitosjärjestelmä);
- musiikin tuottamiseen tarvitaan sille ominaista välineistöä, joka erottaa sen muista oppiaineista;
- parhaimmillaan oppiaine pystyy tarjoamaan oppilaille alati syventyvän ja laajentuvan harrastuksen.

Vaikka musiikinopetuksen opetussuunnitelmien mukaiset tavoitteet eivät aina toteudu käytännön opetustyössä, musiikin opetussuunnitelmat mahdollistavat todella suuren liikkumavapauden musiikinopettajalle. Kirjoitetut ja toteutuneet opetussuunnitelmat voivat poiketa huomattavasti toisistaan. Oppilas saattaa kokea saamansa musiikinopetuksen hyvin erilaisena kuin mihin opettaja oli opetuksessaan pyrkinyt. Oppilaan näkökulma on ainakin tutkimuksellisesti jäänyt vähemmälle huomiolle. Musiikin tunnilla opettaja voi itse vaikuttaa paljon opetettavan oppiaineen toteutukseen ja sisältöihin. Tämä vapaus voi toisaalta muodostua monien opettajien kompastukseksi.

### 1.1.2. Musiikinopettajan toimenkuva

Musiikinopettaja työskentelee useimmiten peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Peruskoulun yläasteella oppilasjoukko on varsin heterogeeninen. Työrauhaongelmat koetaan voimakkaimmin juuri yläasteella. Musiikin vähäinen tuntimäärä ei useinkaan anna mahdollisuuksia läheisempään vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Koulujen musiikinopetus on ollut yksi alue, johon pätevä musiikinopettaja on voinut haakeutua.

Yhdysvaltalainen MENC:n (Music Educators National Conference) opettajankoulutustoimikunta on kehittänyt joukon musiikillisia ja ammatillisia vaatimuksia, joiden tulisi kuulua musiikinopettajakoulutukseen. Ensimmäisenä ryhmänä ovat äänen tuottamisessa tarvittavat taidot. Musiikinopettajan on pystyttävä esiintymään musikaalisesti ja ammattitaitoisesti. Musiikkipedagogin on kyettävä tulkitsemaan sekä nykysävellyksiä että klassista musiikkia. Hänen on myös kyettävä improvisoimaan. Yksinkertaisten säestystehtävien säestäminen pianolla tai muulla soittimella kuuluu myös ammatillisiin vaatimuksiin. Laulun merkitys opetuksessa on keskeinen. Yhtyeen tai orkesterin johtaminen on myös osa musiikkikasvattajan työtä. Samoin musiikinopettajan työhön kuuluu oppilaiden esiintymisen ohjaaminen ja arviointi.

Musiikinopettajalla on oltava tiedot monelta musiikin alueelta ja hänen on kehitettävä eri kulttuurien musiikkia koskevaa tietoutta.

Toisessa ryhmässä käsitellään musiikin eri tyylien tuntemista ja kuvaamista. Musiikkikasvattajien on tunnettava monia eri musiikin tyyli-lajeja, esim. diatoninen, dodekafoninen, klassinen musiikki ja popmu-siikki. Erilaisten sävellystapojen tunteminen kuuluu myös musiikkikas-vattajan valmiuksiin. Musiikkipedagogin on tunnettava tavanomaisten ja sähköinstrumenttien antamat mahdollisuudet erilaisten äänien tuot-tamisessa. Lisäksi opettajan on pidettävä ajan tasalla tietonsa moderneis-ta sähköinstrumenteista.

Kolmantena aiheena käsitellään puhtaasti ammatillisia ominaisuuksia: musiikki- ja kasvatustieteen ilmaiseminen oppilaille. Musiikkikas-vattajan tulisi ottaa kantaa musiikkiin taiteena ja osana kasvatusta. Musiikkikasvattajan on pysyttävä ajan tasalla kasvatusta koskevan tiedon tuntemisessa. Opettajan tulee olla selvillä uusista opetukseen liit-tyvistä teorioista, ja tätä tietoa hänen tulisi myös soveltaa opetusti-lanteessa. Musiikkikasvattajan ammatillisiin ominaisuuksiin kuuluu myös oppilaiden oppimisvaikeuksien ratkaisemisessa tarvittavan laajan musiikillisen tiedon soveltaminen. Monipuolisen kuvan ja esimerkin antaminen oppilaille on yksi tärkeimmistä periaatteista. Samansuun-taisia ominaisuuksia eli opetustaitoa luokkatilanteessa, organisoin-tikykyä, musiikkikirjallisuuden ja alkeisteorian tuntemusta sekä säestystaitoa korostavat myös Brand sekä Miller (1980, 51) musiik-kikasvatusta pääineenan opiskelevilta.

Taebel (1980, 185-197) on tutkinut musiikinopettajien (N=201) pätevyys- ja koulutusfilosofian ilmaisemista oppilaille. Musiikkikas-vattajan tulisi ottaa kantaa musiikkiin taiteena ja osana kasvatusta. Musiikkikasvattajan on pysyttävä ajan tasalla kasvatusta koskevan tiedon tuntemisessa. Opettajan tulee olla selvillä uusista opetukseen liit-tyvistä teorioista, ja tätä tietoa hänen tulisi myös soveltaa opetusti-lanteessa. Musiikkikasvattajan ammatillisiin ominaisuuksiin kuuluu myös oppilaiden oppimisvaikeuksien ratkaisemisessa tarvittavan laajan musiikillisen tiedon soveltaminen. Monipuolisen kuvan ja esimerkin antaminen oppilaille on yksi tärkeimmistä periaatteista. Samansuun-taisia ominaisuuksia eli opetustaitoa luokkatilanteessa, organisoin-tikykyä, musiikkikirjallisuuden ja alkeisteorian tuntemusta sekä säestystaitoa korostavat myös Brand sekä Miller (1980, 51) musiik-kikasvatusta pääineenan opiskelevilta.

Taebel (1980, 185-197) on tutkinut musiikinopettajien (N=201) pätevyys- ja koulutusfilosofian ilmaisemista oppilaille. Musiikkikas-vattajan tulisi ottaa kantaa musiikkiin taiteena ja osana kasvatusta. Musiikkikasvattajan on pysyttävä ajan tasalla kasvatusta koskevan tiedon tuntemisessa. Opettajan tulee olla selvillä uusista opetukseen liit-tyvistä teorioista, ja tätä tietoa hänen tulisi myös soveltaa opetusti-lanteessa. Musiikkikasvattajan ammatillisiin ominaisuuksiin kuuluu myös oppilaiden oppimisvaikeuksien ratkaisemisessa tarvittavan laajan musiikillisen tiedon soveltaminen. Monipuolisen kuvan ja esimerkin antaminen oppilaille on yksi tärkeimmistä periaatteista. Samansuun-taisia ominaisuuksia eli opetustaitoa luokkatilanteessa, organisoin-tikykyä, musiikkikirjallisuuden ja alkeisteorian tuntemusta sekä säestystaitoa korostavat myös Brand sekä Miller (1980, 51) musiik-kikasvatusta pääineenan opiskelevilta.

Taebel (1980, 185-197) on tutkinut musiikinopettajien (N=201) pätevyys- ja koulutusfilosofian ilmaisemista oppilaille. Musiikkikas-vattajan tulisi ottaa kantaa musiikkiin taiteena ja osana kasvatusta. Musiikkikasvattajan on pysyttävä ajan tasalla kasvatusta koskevan tiedon tuntemisessa. Opettajan tulee olla selvillä uusista opetukseen liit-tyvistä teorioista, ja tätä tietoa hänen tulisi myös soveltaa opetusti-lanteessa. Musiikkikasvattajan ammatillisiin ominaisuuksiin kuuluu myös oppilaiden oppimisvaikeuksien ratkaisemisessa tarvittavan laajan musiikillisen tiedon soveltaminen. Monipuolisen kuvan ja esimerkin antaminen oppilaille on yksi tärkeimmistä periaatteista. Samansuun-taisia ominaisuuksia eli opetustaitoa luokkatilanteessa, organisoin-tikykyä, musiikkikirjallisuuden ja alkeisteorian tuntemusta sekä säestystaitoa korostavat myös Brand sekä Miller (1980, 51) musiik-kikasvatusta pääineenan opiskelevilta.

Opettamisen taidot (59) jaettiin kyseisessä tutkimuksessa seuraaviin yleisiin luokkiin: 1) suunnittelu 2) metodiset ja tekniset taidot 3) ope-tusmateriaalit ja -välineet, 4) luokkayhteisö, 5) kommunikointivalmi-udet, 6) opetusohjelman ja itsensä arviointi 7) ohjelmat sekä opettajan arviointi, 8) ammattietiikka ja 9) luokan hallintataidot. Eri opetta-jaryhmien arvostukset poikkesivat jonkin verran toisistaan. Esimerkiksi kuoro-opettajat näyttivät arvostavan enemmän itse musiikkitaitoja kuin luokan- tai soitinopettajat. Yleiset musiikinopettajat (General music

teachers) arvostivat enemmän esim. opetus- ja suunnittelutaitoja. Nämä kolme erilaista opettajaryhmää olivat yksimielisempiä opettamisen osa-alueiden kuin musiikkitaitojen tärkeydestä. Taabelin mielestä (emt. 196) eräs mahdollinen tulkinta on se, että opettamisen taidot ovat yleisluontoisempia kuin aineenhallintataidot. Musiikinopettajia käsittelevässä jatkotutkimuksissaan (elementary classroom music) tarkasteltiin opettajan tehokkuuden yhteyttä oppilaiden oppimiseen. Tilastollisesti merkitsevät korrelaatiokertoimet vaihtelivat .25 - .32 välillä. Tutkimuksensa perusteella Taebel ja Coker (1980, 262) eivät muotoile tehokkaan opettajan profiilia, vaan toteavat opettajan olevan tärkein avustaja oppilaiden oppimisessa.

### 1.1.3. Toimenkuvan muuttuminen

Koululaitoksen kaikkiin osapuoliin kohdistuu nykyään yhä lisääntyviä vaateita, mutta erityisesti opettajat näyttävät olevan monen paineen ja kritiikin kohteena. On aiheellista olettaa, että tämä on osaltaan heikentämässä opettajien työtyytyväisyyttä.

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen ei ollut musiikinopetuksessaan mutkatonta. Taito-, taide- ja käytännön aineiden opetuksen vähäisyys muuttaa liian teoreettiseksi koetun koulutyön joillekin oppilaille ylivoimaisen raskaaksi. Ylisuuret ja heterogeeniset opetusryhmät yhdessä ylimitoitettujen tavoitteiden kanssa vaikeuttavat opetustyötä, lisäävät työrauhaongelmia ja vähentävät työmotivaatiota. Kiireetön opetus, rauhallinen eteenpäinmeno ja ystävällinen ilmapiiri puuttuvat usein. (Ruohotie 1978, 2.)

Aikaisemmin koulujen musiikinopetuksen sisältönä oli pääasiassa laulu ja musiikin teoria. Teorian opetus perustui useimmiten kuiviin tosiasioihin, jotka harvoin olivat kosketuksessa olennaisimpaan - elävään ääneen. Tämän vastakohtana ajanmukainen musiikinopetus merkitsee opetuksen pohjan laajentumista, mikä voidaan havaita monella tasolla. Tenkku, Linnankivi ja Urho (1988, 203-215) näkevät musiikinopetuksen erääksi periaatteeksi oppilaan musiikillisen luovuuden virittämisen ja erilaisten taitojen antamisen luovuuden ilmentämiseksi.

Ajankohtaisuus on yksi musiikinopetuksen ongelma. Missä määrin opetussuunnitelmat vastaavat yhteiskunnallista kehitystä, pystyykö musiikinopettaja antamaan tarpeeksi monipuolisen kuvan musiikin eri osa-alueista? (Kouluhallitus 1979, 1.) Musiikinopettaja on usein joutunut huomaamaan oppilaiden ja opettajan erilaisen musiikkikulttuurin. Samansuuntaisia näkökantoja on tullut esiin myös eräissä tutkimuksissa (ks. Cross 1988, 209-215). Erityisesti ympäröivän musiikkimaailman jatkuva muuttuminen vaatii opettajalta ajan tasalla pysymistä. Populaarimusiikki, joka usein ainakin oppilaille on läheisin musiikin laji, asettaa musiikinopettajalle omat vaatimuksensa. Musiikinopettajien pi-

täisi ymmärtää ajankohtaisen rock- ja popmusiikin hetkellisyys, nopea vaihtuvuus sekä siihen liittyvä idolikulttuuri. Vapaan säestyksen ja improvisoinnin taitoa vaaditaan nykyajan kouluissa yhä enemmän.

Tietotekniikka tuo musiikinopetukseen uusia mahdollisuuksia, joita tuskin vielä on kovinkaan paljon hyödynnetty varsinaisessa koulutyössä. Kirjallisuudessa on raportoitu enemmänkin teknologian vaikutuksesta musiikkiin. Wagnerin mukaan (1988, 30-33) tämän päivän äänimaailma on erilainen, eivät niinkään sen muodot tai tyyli kuin soittimet. Rummut ovat elektronisia kuten myös kitarat ja kosketinsoittimet. Uusilla instrumenteilla on kokonaan oma "saundimaailmansa". Kirjoittajan mukaan teknologia muutti lopullisesti musiikin 1950-60-lukujen taitteessa.

Kun erilaiset syntetisaattorit, samplerit ja keyboardit ovat tulleet hinnoiltaan edullisiksi ja laitteet monipuolistuneet tekniikan kehityksen myötä, aidolta kuulostavaa nuorisomusiikkia voidaan luoda myös luokkahuoneessa. Vaikka tietotekniikan sovellukset suomalaisen musiikinopetukseen — tutkimuksesta puhumattakaan — ovat vasta tulollaan, ennakoinevat saadut kokemukset "uutta integroivaa aikaa" niin musiikin kuin tietotekniikankin opetuksen kannalta sekä kouluissa että opettajankoulutuksessa.

Tekniikan ja välineistön nopea kehittyminen edellyttää musiikinopettajilta ja opettajankoulutukselta valppausta nopeasti kehittyvään alaan. Kaupallisuus ja markkinahenki on tullut jo musiikinopetukseenkin. Musiikinopetuksen ajan tasalla pitäminen edellyttää teknisten välineiden hankintaa. Monillakaan musiikinopettajilla ei välttämättä ole tietoa laitteiden tasosta ja soveltuvuudesta nimenomaan koulujen musiikinopetukseen. Musiikinopettaja joutuu usein ostopäätöstä tehdessään myyjän, esittelijän tai pedagogin "objektiivisen tiedon" armoille. Voidaan kysyä, missä määrin tieto on objektiivista, kun siihen liittyy suoria tai epäsuoria kaupallisia kytkentöjä.

#### 1.1.4. Musiikin aineenopettajien koulutus

Musiikinopettajien koulutuksesta on 1970-luvun puoliväliin asti vastannut Sibelius-Akatemia, joka sai virallisen korkeakouluasemansa vuonna 1966. Koulujen musiikinopettajat valmistuivat aikaisemmin musiikinopettajaseminaarin pohjalta 1957 perustetusta koulumusiikkiosastosta. Sen tehtävät on tutkinno-uudistuksen yhteydessä perinyt musiikin kandidaatin tutkintoon johtava musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. (Helasvuo 1981, 10.)

Koulumusiikkiosastosta on aikaisemmin valmistunut musiikinopettajia mm. koululaitoksen, yliopistollisen opettajankoulutuksen ja osittain myös musiikkiopistojen palvelukseen. Musiikinopettajan tutkinnon suorittaminen on auskultointeinen kestänyt noin viisi vuotta. Tutkinto



antaa muodollisen pätevyyden koululaitoksen musiikinopettajan virkaan ja laajan musiikillisen peruskoulutuksen myötä tärkeimmät valmiudet useille musiikkia läheisesti sivuaville aloille. Musiikinopettajan tutkintoon on liittynyt erikoistumismahdollisuus mm. seuraaville linjoille: musiikkileikkikouluun, musiikkiluokille, musiikkiterapiaan, soitto- ja laulupedagogiikkaan, kansanmusiikkiin, radioon ja televiisioon, liikuntaan ja ilmaisutaitoon sekä poppiin/jazziin (Sibelius-Akatemia 1976, 138.) Koulumusiikkiosaston aineet selviävät liitteestä 1 (Sibelius-Akatemia 1977, 51). Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastosta on valmistunut 1980-luvulla yhteensä 124 musiikinopettajaa.

Työmarkkinatilanne musiikinopettajilla on ollut hyvä. Musiikinopettajille on toistaiseksi löytynyt hyvin työtä koululaitoksen tai muiden koulutusta vastaavien tehtävien piiristä. Musiikinopettajakoulutuksesta valmistuneiden musiikinopettajien määrä ei ole vastannut koulujen musiikinopettajien tarvetta. Musiikinopettajan työ koulussa on ehkä luonnollisin vaihtoehto muodollisesti pätevälle musiikinopettajalle. Usein musiikkioppilaitokset sekä yksityinen sektori tarjoavat motivoivamman vaihtoehdon mahdollisesti instrumenttipedagogiikkaan suuntautuneelle opiskelijalle. Työn mielekkyys ja tulokset ovat helpommin nähtävissä esim. piano-oppilaan edistymisessä kuin peruskoulun pakollisen kahdeksaluokkalaisryhmän tuloksissa. Musiikkioppilaitosten opiskelijat ovat usein monet testit ja vaativat soittonäytteet läpäisseitä motivoituneita nuoria, kun taas yläasteen musiikin valinnan kriteereinä saattaa olla tieto, ettei musiikkitunnilla tarvitse tehdä mitään (vrt. kuvaamataito). Tästä näkökulmasta ymmärtää paremmin musiikinopettajien sijoittumisen esim. musiikkiopistoon kuin koulutyöhön.

Syksyllä 1982 alkoi Jyväskylässä yhden aineen musiikinopettajankoulutus, mikä osaltaan vaikuttanee pätevien musiikinopettajien määrän lisääntymiseen myös kouluissa. Opintonsa on aloittanut vuosittain noin 14 opiskelijaa. Jyväskylän yliopistosta on valmistunut vuoteen 1990 mennessä 22 filosofian kandidaattia pääaineenaan musiikkikasvatus.

#### 1.1.5. Musiikki luokanopettajien koulutuksessa

Sibelius-Akatemiasta ja Jyväskylän yliopistosta valmistuu mm. peruskoulun yläasteen ja lukion musiikinopettajia. Muodollisesti epäpätevistä musiikinopettajista on huomattava osa koulutukseltaan ala-asteen luokanopettajia. Seuraavaksi tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen päälinjoja.

Luokanopettajakoulutuksen pituus on vaihdellut eri aikoina muutaman kuukauden pätevöitymisestä useiden vuosien täysipäiväiseen opiskeluun. Musiikki (laulu ja soitto) on kuulunut osana aineenopintoihin tai perusopintoihin. Esimerkiksi 3-vuotisen luokanopettajakoulutuksen perusopinnoissa on ollut 90 tuntia musiikkia. Koulutuksessa aineen-

opinnot ja didaktiset opinnot ovat usein liittyneet läheisesti toisiinsa. Soiton opiskelu on kuulunut osana musiikin opintoihin. Musiikin erikoistumisopinnojen valitsemisen edellytyksenä on ollut, että opiskelija on saavuttanut riittävän tason laulu-, kuuntelu- ja soittotaidossa. (KM 1975:75, 201-201.) Arvioitaessa luokanopettajiksi koulutettavien edellytyksiä musiikin opettamiseen peruskoulussa voidaan todeta, että opettajankoulutuslaitosten opinto-ohjelmat kattavat tämän tavoitteen, ts. opiskelijoille annetaan peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteiden toteuttamiseen vaadittavat taidot. Vaikka myönnetäänkin opiskelijoiden edistymismahdollisuus omassa taitoharjoittelussaan, on lopullinen suoritusaste olennaisesti sidoksissa opiskelijan lähtötasoon. (Tereska 1984, 50-53.)

Luokanopettajankoulutus on sikäli keskeisessä asemassa koko musiikkikasvatuksen kentässä, että monet musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat työskentelevät yläasteen ja lukion musiikinopettajina, kuoron johtajina, kansalais- ja työväenopistojen opettajina, laulunopettajina tai esiintyvinä taitelijoina. Suuremmissa ala-asteen kouluissa musiikkiin erikoistunut luokanopettaja saattaa hoitaa useiden eri luokkien musiikinopetuksen. Monella poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutukseen valikoituneella on pohjana suoritettut luokanopettajan opinnot.

#### 1.1.6. Koulutuksen uudistaminen

Opettajankoulutusjärjestelmään kohdistuneen uudistustyön aloitti opettajankoulutustoimikunta, joka mietinnössään pyrki yhtenäistämään luokanopettajien ja alneenopettajien valmistusta. Kummankin opettajaryhmän valmistuksen tulisi tapahtua korkea-asteen koulutuksena samoissa valmistuslaitoksissa. Uudistus oli osittaista seurausta koko korkeakoululaitoksessa toteutetusta tutkinnonuudistuksesta. (Hytönen 1982, 9.) Opettajankoulutuksen tieteellisyyttä, opetuksen teorian ja käytännön vuorovaikutusta sekä opettajankoulutuksen teoreettista perustaa on kehitelty eri maissa (mm. Pickle 1985; Stones 1987; Wisniewski; Porpodas 1985; Baldwin 1987).

Opettajankoulutustutkimuksessa on kvantitatiivinen tutkimusperinne elänyt voimakkaammin kuin kvalitatiivinen. Schubertin mukaan (1989, 27-32) opettajankoulutustutkimuksessa voitaisiin nykyään entistä enemmän kiinnittää huomiota siihen, että todellista tietoa koulutuksesta saadaan parhaiten niiltä, jotka ovat henkilökohtaisesti sitoutuneita koulutusprosessiin - ei niinkään ulkopuolisilta tutkijoilta, jotka pyrkivät abstraktin keskikuvauksen avulla tuottamaan tilastollisesti yleistettävää, moniin tilanteisiin pätevää tietoa. Näin voidaan päästä tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. Suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa kvalitatiivinen tutkimusparadigma vasta etsii omaa sijaansa tutkimusperinteessä.

Sibelius-Akatemiassa alkoi vuonna 1980 musiikin kandidaatin tutkintoon johtava musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, jonka suorittaminen on mahdollista viidessä vuodessa. Aikaisempaan musiikinopettajien koulutusohjelmaan verrattuna aineenopintoja ja pedagogisia opintoja on lähennetty toisiinsa. Vanhan koulutusohjelman erillinen auskultointi ja opetusharjoittelu on hajautettu laajemmalle ajanjaksolle. Sibelius-Akatemiasta on valmistunut vuoteen 1990 mennessä 54 musiikin kandidaattia. Tämän lisäksi 25 muodollisesti pätevää musiikinopettajaa on täydentänyt vanhamuotoisen musiikinopettajan tutkintonsa musiikin kandidaatin tutkinnoksi.

Nykyiset koulutusohjelmat perustuvat tieteellisen opettajankoulutuksen ajatukselle: aineenopettajien lisäksi myös muut opettajaksi opiskelevat suorittavat opettajantutkintonsa ohella tieteellisen, ylemmän kandidaatin tutkinnon. Uusien tutkintojen opetussuunnitelmiin saatu lisääaika on merkinnyt pääasiassa kasvatustieteellisten opintojen osuuden kasvua. (Hytönen 1982, 10.) Kansanen (1989, 24) korostaakin teoriaopintojen tärkeyttä opettajankouluksessa. Näiden opintojen tehtävänä on antaa opettajille aineksia itsenäisen ajattelun kehittämiseksi. Olennaista on Kansanen mukaan tiedostettu käsitys siitä, mihin pyritään, eikä niinkään se, kenen teoriakäsitys on "oikea", mihin koulukuntaan itse kukin tuntee kuuluvansa. Kansanen vaatii opetusharjoittelun ohjaajien muodollisen koulutustason nostamista ja teoriaopintojen lisäämistä. Musiikintutkimuksenkin kenttä on muuttunut sitten tutkinnonuudistuksen. Se ei enää ole yksin musiikkitieteen velvollisuus. Tutkimustyö on liitetty myös taidekorkeakoulujen ja siten Sibelius-Akatemiankin tehtäviin.

Kasvatustieteen asemaan ja olemukseen on otettu kantaa hyvinkin voimakkaasti. Opettajankoulutuksen tieteellisyyden korostaminen ei aina ole saanut varauksetonta kannatusta. Mm. Numminen (1988) on ilmaissut käsityksen, että koulutus kiinnittää liikaa huomiota tutkielmien tekoon ja näennäiskirjoitteluun. Opetukselliset valmiudet olisivat hänen mielestään keskeisiä; se miten luokan kanssa ollaan ja toimitaan. Opettajankoulutuksen on joissain tapauksissa katsottu epäonnistuneen perustehtävässään ja olevan siten kriisissä. Kritiikki on johtanut opettajankoulutuksen voimallisen kehittämisen ja radikaalin uudistamisen vaatimukseen. Tutkimukselta odotetaan kokonaisvaltaista arviointia koulutuksen nykytilasta, onnistuneisuudesta ja ongelmista sekä uudistuksen suunnan näyttöä. Opettajankoulutustutkimusta (Jussila ym. 1989, 10) vaivaavat kuitenkin samat ongelmat kuin koulutustakin: mm. tavoitteiden epämääräisyys sekä ylipäänsä opettajana "menestymisen" kriteerien epämääräisyys. Viimeksi mainittu seikka vaikeuttaa myös opiskelijavalintaa ja opetustaidon arviointia. Opetustaidon arvosanan kyseenalaistaminen on johtamassa lähitulevaisuudessa uudentyyppiseen arviointikäytäntöön myös musiikinopettajakoulutuksessa.

Niemen tutkimuksessa (1987, 352-354), joka käsitteli uusimuotoista aineenopettajakoulutusta ja ammatillista kasvuprosessia, opiskelijoiden palautteet aineenopettajakoulutuksen eri tyyppisistä opintojaksoista olivat hyvin selkeitä. Yleinen kasvatustiede koetaan vähiten merkitykselliseksi korkeatasoisessa opetuksessa. Ainedidaktiikka saa selvästi korkeamman aseman. Laadullisesti korkeimpia oppimisprosesseja on herättänyt opetusharjoittelu. Niemi kysyykin, mitä merkitystä kasvatustieteellä on nykyisessä muodossaan ja miksi kasvatustiede ei täytä tehtäväänsä? Hän mainitsee mm. seuraavia syitä: kasvatustiede on enimmäkseen luento-opetusta, ainedidaktiikka pienryhmäohjausta ja opetusharjoittelu lähes yksilöohjausta. Luento-opetus on edullinen vaihtoehto, mutta sen mahdollisuudet ovat vähäiset. Kuitenkin juuri sellaiset yleispedagogiset kysymykset kuin opettajan rooli yhteiskunnassa, koulutuksen filosofiset perusteet, oppilaiden kasvattaminen kohti tulevaisuutta, vaatisivat syvällisiä omakohtaisia pohdiskeluja.

Ongelma on tuttu myös kansainvälisessä opettajankoulutuskeskustelussa. Eräissä tapauksissa on jopa saatettu poistaa koko teoreettinen kasvatustiede ja pyrkiä siihen, että opiskelijat saavat suoraan käytäntöön soveltuvaa tietoa. Tilanne muistuttaa mestari-oppipoika -koulutusta, jossa kokeneen opettajan käytäntö on koulutuksen vahvin anti. Tässä piilee Niemen mukaan (1987, 354) myös vaaroja, johon ei toivoisi Suomen opettajankoulutuksen suistuvan. Ellei opettajalla ole historiallista, filosofista, psykologista ja sosiologista laaja-alaisuutta, hän on pian vain vallan väline, jota heitellään milloin mihinkin suuntaan tulosvastuullisuuden nimissä. Musiikkikoulutuksessa – etenkin opintojen alkuvaiheessa – mestari-oppipoika -asetelma on ollut luonnollinen lähtökohta esim. soiton opiskelulle.

Musiikkikorkeakoulujen rooli tieteen ja taiteen tutkimimisessa ei ole ollut ongelmaton. Esim. Karma (1990, 5) toteaa, että perinteisesti musiikkikorkeakoulut eivät ole olleet kovin innokkaita uuden tiedon hankkimiseen tai tiedon hankkimisen menetelmien kehittämiseen ja opettamiseen, varsinkaan jos tiedolla ei ole ollut suoraan taiteen harjoitusta palvelevaa luonnetta. Jatkuvasti on paljon taiteilijoita ja opettajia, jotka katsovat, että systemaattinen, tieteellinen musiikkiin liittyvän tiedon hankinta ei lainkaan kuulu musiikkikorkeakouluille, vaan sen paikka on tiedekorkeakouluissa harjoitettavassa musiikkitieteessä.

Karma sivuaa kirjoituksessaan (emt. 9-10) erästä musiikin tutkimuksen keskeistä teemaa: tieteidenvälisyyttä. Sitä hän pitää eräänä musiikkiin liittyvän tutkimuksen leimallisena piirteenä. Lopullista vastausta ei voi antaa kysymykseen, kuuluuko tiede musiikkikorkeakouluun. Kuitenkin hän esittää epäilyn, tehtäisiinkö sellaista tutkimusta lainkaan, jos musiikkikorkeakoulu ei sitä tekisi tai ainakin koordinoisi ja panisi sitä alulle. Miten sitten musiikkikorkeakouluilla voisi olla henkisiä resursseja monitieteiseen tutkimukseen? Ratkaisua on haettava samoilta suunnilta kuin monitieteiseen tutkimukseen yleensäkin: yhteistyöstä ja

lisäkoulutuksesta. Perusta on jo luotu joidenkin tiedekuntien ja laitosten välille.

Kansanen ja Hämäläinen (1987, 399-403) toteavat, ettei opettajista ole tarkoitus kouluttaa tutkijoita, mutta heidän valmiutensa pysyä kehityksen tasalla riippuu paljon siitä yleissivistyksestä, jonka he saavat. Koulutukseen sisältyy myös osia, jotka ovat puhdasta ammattikoulutusta tai taitojen opettamista. Em. artikkelissa otetaan mm. kantaa täydennyskoulutukseen. Tekijöiden mielestä olisi syytä erottaa toisaalta tutkimuspohjainen täydennyskoulutus sellaisesta täydennyskoulutuksesta, joka liittyy perusopintoihin tai ns. perustaitojen koulumiseen. Voidaankin kysyä, miten opettajien työssään tarvitsemat käytännön taidot, kuten askarteleminen, leikkiminen, laulaminen ja käsitöiden tekeminen liittyvät yliopiston tutkimustehtävään. Näidenkin asioiden opetus tulisi pohjata tutkimustietoon, vaikka niiden opetus ei perustuisikaan kouluttajien omiin tutkimustuloksiin. Tutkijoiden ja erityisesti didaktikkojen tulisi itse pystyä käytännön luokkatilanteissa demonstroimaan asioita, joita he luennoillaan opettavat. Näin säilyisi elävä yhteys todellisuuteen ja vältyttäisiin "paperin maulta", ulkokohtaiselta opetukselta.

Myös englantilainen musiikkipsykologi John Sloboda (1986) pohtii tutkimuksen antamaa hyötyä musiikinopetukselle. Hän esittää, että suoranaisesti musiikkikasvatusta koskevaa tutkimusta on vähän, ja käytännön ja teorian väliset yhteydet ovat yleensäkin aika satunnaisia. Hän muotoilee viisi eri suhtautumismallia musiikinopetuksen käytännön ja tutkimuksen välisille suhteille:

1. Analyysi on väärä. Nykyään tehdään hienoa tutkimusta, joka auttaa koulujen musiikinopetusta.
2. Tutkimus on hyvää, mutta opettajat eivät osaa soveltaa tuloksia musiikinopetukseen.
3. Ei kysytä oikeita kysymyksiä eikä tutkita oikeita asioita.
4. Tutkimuksella on harvoin, jos koskaan, vaikutusta musiikinopetukseen.
5. Jos halutaan vaikuttaa siihen, ei pidä tehdä tutkimusta.
6. Tutkijan tarkoitus ei ole, eikä sen pidäkään olla musiikinopetukseen vaikuttaminen. Riittää, kun tutkimustuloksia on tarjolla, jotta niitä voidaan haluttaessa käyttää.

Ensimmäisessä kohdassa kuvataan ideaalimalli: tutkimuksen ja käytännön vuorovaikutus on saumaton. Muissa kohdissa on kysymyksessä jonkinasteinen häiriö. Toisessa kohdassa häiriö johtuu musiikinopettajista, kolmannessa väärästä ongelmanasettelusta. Kaksi viimeistä kohtaa kyseenalaistavat musiikinopetuksen ja tutkimuksen vuorovaikutuksen. Se ei ole mahdollista eikä sitä tarvita. (ks. edellä)

Hyvönen toteaa (1988, 202), että yleisesti hyvän musiikinopettajan ominaisuuksina pidetään hyviä muusikon taitoja, palavaa innostusta ja karismaattisuutta. Kyseiset ominaisuudet ovat välttämättömiä avuja

musiikinopettajan työssä. Sitä vastoin tieteellisyyden tai tieteellisen ajattelun vaatimusta ei useinkaan kuule kytkettävän musiikinopettajille välttämättömimpien ominaisuuksien joukkoon.

Oulun opettajankoulutuslaitoksessa (Hyvönen 1988, 201-208) kokeiltiin musiikin teorian ja pianonsoiton opetuksen integroivan opetus suunnitelman mallia. Metodiseksi malliksi valittiin toimintatutkimus, jonka yksi sovellusalue on opetussuunnitelman kehittäminen. Kokeilun pohjalta Hyvönen toteaa, että musiikinopettajakoulutukseen voitaisiin sisällyttää painotetusti käytännön opetustyössä helposti sovellettavien tutkimusmallien opetusta. Tällöin opettajan tietoisuus oman alueensa tutkimuksesta ja sen sovellusmahdollisuuksista omaan opetustyöhön paranevat ratkaisevasti. Toimintatutkimuksen periaatteella toteutetut projektit lisäävät Hämmäläisen mukaan myös kouluttajien mielenkiintoa täydennyskoulutukseen (1988, 380). Samalla saadaan yhteys todellisiin koulutustilanteisiin.

Opettajankoulutus, koululaitos ja ylipäänsä koulutus ovat jatkuvassa liikkeessä. Erityisesti uudempi kognitiivinen oppimisteoria, joka painottanut ihmisten sisäistä, mielekästä tiedonkäsittelyä ja tiedollisten mallien soveltamista, on muuttanut näkemyksiä oppimisesta, tosin oppimisen motivaatioperusta jää ratkaisematta (esim. Neisser 1982; Hautamäki 1988; Sloboda 1982). Myös oppimisen näkökulman tietokeskeisyys on saanut osakseen arvostelua. Koulutus ei koskaan voi antaa henkilöille valmiita ratkaisuja kaikkiin niihin moninaisiin käytännön ongelmiin, joita he työssään kohtaavat. Sen mahdollisuudet perustuvat täysin siihen, että opetus kykenee välittämään vain sellaisia yleisiä käsitteitä, periaatteita ja tietoja, joita soveltamalla oppilas voi ratkaista useita perusrakenteeltaan samantapaisia ongelmia. Myös muistamista koskevat tutkimustulokset tukevat käsitystä yksittäistiedon opettamisen epätaloudellisuudesta.

Tällä hetkellä kriittistä keskustelua käydään erityisesti koulun ja opettajan välittämästä oppimiskäsityksestä sekä tieto-, ihmis-, ja todellisuuskäsityksestä. Esille on nostettu mm. tiedonkäsityksen dynaamisuus ja jatkuvan kehittämisen tarve vastakohtana staattiselle tiedonkäsitykselle (esim. Voutilainen 1989; Miettinen 1989 ja 1990). Engeströmin näkökulman mukaan (1987, 99-101) kouluoppimisen kohteena on kouluteksti, eikä tieto ihmisen elämäntoiminnan välineenä. Oppimisen motiivi on näin ollen välineellinen: kokeista selviytyminen, arvosanat ja tutkintojen suorittaminen. Siksi oppilaiden toimintaa voidaan kutsua koulunkäyntitoiminnaksi pikemminkin kuin oppimistoiminnaksi. Tätä kritiikkiä ei voi ainakaan suoranaisesti hyväksyä musiikinopetustoimintaa koskevaksi, koska musiikki oppiaineena on ollut vähemmän oppikirjasidonnaista. Sama koskee osin arvosanoja, joiden merkitys monissa muissa oppiaineissa on keskeisempi.

## 1.2. MUSIIKINOPETTAJIEN POIKKEUSKOULUTUS

### 1. 2. 1. Poikkeuskoulutuksen luonne

Vuonna 1983 Sibelius-Akatemia aloitti yhteistyössä Turun opettajankoulutuslaitoksen ja konservatorion sekä musiikkitieteen laitoksen kanssa vanhaan musiikinopettajantutkintoon tähtäävän 2-vuotisen poikkeuskoulutuksen, jonka opiskelijoista oli suurin osa pohjakoulutukseltaan luokanopettajia. Opetusministeriö mahdollisti samanlaisen koulutuksen alkamisen syksyllä 1985 sekä Turussa että Oulussa. Poikkeuskoulutusta on edelleen laajennettu musiikinopettajapulnan helpottamiseksi. Oulussa aloitti toinen kurssi syksyllä 1987 yhteistyössä Sibelius-Akatemian, Oulun yliopiston sekä konservatorion kanssa. Tämän lisäksi Jyväskylän yliopisto aloitti syksyllä 1988 pätevyitysmiskoulutuksen järjestämisen yliopiston musiikkitieteen laitoksen kanssa Jyväskylässä sekä Kokkolassa. Myös Joensuussa järjestetään musiikinopettajien poikkeuskoulutusta yhteistyössä Sibelius-Akatemian kanssa. Koulutus alkoi syksyllä 1988.

Poikkeuskoulutuksen tavoitteena on ollut helpottaa musiikinopettajapulaa antamalla musiikkiin erikoistuneille luokanopettajille ja muille alalla toimineille, riittävän koulutustaustan omaaville henkilöille lisäkoulutusta poikkeuskoulutuksen muodossa, jolloin he ovat saaneet muodollisen pätevyyden peruskoulun ja lukion musiikinopettajan virkoihin (Huhtala 1986, 1).

Poikkeuskoulutus on ollut 1980-luvulla varsin keskeisessä asemassa koko musiikkikasvatuksen kentässä. Musiikin poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutuksesta on valmistunut 1980-luvulla yhteensä 87 opettajaa. Sibelius-Akatemiasta on valmistunut vuosikymmenen aikana 124 vanhamuotoista musiikinopettajaa. Uusimuotoiset Sibelius-Akatemiasta (54 op.) valmistuneet musiikin kandidaatit ja Jyväskylän yliopistosta (22 op.) valmistuneet filosofian kandidaatit (pääaine musiikkikasvatus) nostavat kokonaismäärän 287:ään valmistuneeseen musiikin opettamisen ammattilaiseen.

Tähän mennessä Sibelius-Akatemiasta ja Jyväskylän yliopistosta vuosittain valmistuneiden musiikinopettajien määrä ei ole riittänyt vastaamaan kysyntää. Ongelmaa on lisännyt myös se, että monet aikaisemmin Sibelius-Akatemiasta valmistuneet musiikinopettajat ovat hakeutuneet muihin musiikkialan ammatteihin. Valtaosa Jyväskylän yliopistosta valmistuneista on sijoittunut koulujen musiikinopettajiksi. Toisaalta monet musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat, kanttoriurkurit tai muun koulutuksen saaneet henkilöt ovat musiikinopettajina peruskoulun yläasteella tai lukiossa.

Musiikinopettajien poikkeuskoulutukseen – kuten muuhunkin poikkeuskoulutukseen – on kohdistunut paineita. Koulutusta on kritisoitu

sillä perusteella, että se ei pysty antamaan tarpeeksi perusteellista aineenhallinnallista valmiutta kahdessa vuodessa. On ilmennyt pelkoa, että poikkeuskoulutuksesta valmistuneet opettajat täyttävät pian koulujen virat, ja tulevat musiikin kandidaatit jäävät pahimmillaan työttömiksi. On myös ajateltu, että poikkeuskoulutus laskisi musiikinopettajien ammatillista tasoa. Tietenkin koulutuksen lyhentäminen kahteen vuoteen vaatii opiskelijoilta nopeaa asioiden ja taitojen sisäistämistä. Kritiikki on osaltaan samankaltaista, jota on esitetty muustakin täydennyskoulutuksesta.

Varsinkin ammatillisessa täydennyskoulutuksessa tavoitteeksi on asetettu välittömästi sovellettavien käytännön tietojen ja taitojen välittäminen, mikä johtaa usein ns. ongelmakeskeiseen opetukseen. Välittömästi sovellettaviksi oppisisällöksi on tällöin ymmärretty suorat toimintaohjeet ja mallit sekä arkiajatteluun perustuva työongelmien pohdiminen. Teoreettisten tietojen antamista on samalla pidetty tarpeettomana. Tällaisen ongelma- tai tehtäväkeskeisen koulutusajattelun lähtökohdana on käsitys, että parhaaseen tulokseen päästään opettamalla käytännön menettelytapoja ja ratkaisumalleja.

Nykyaikainen tutkimus osoittaa tämän näkemyksen kuitenkin virheelliseksi. Jokaisen ongelman ratkaiseminen edellyttää kykyä havaita tehtävän olennaiset piirteet ja ymmärtää ongelman ratkaisemisen periaate. Henkilölle, jolle on opetettu vain välittömästi sovellettava ratkaisu ilman ratkaisuperiaatetta, ei kykene käyttämään tietoaan vastaavissa, mutta satunnaisilta ulkoisilta piirteiltään erilaisissa tilanteissa. (Vaherva 1983, 35.)

Hämäläisen mukaan (1988, 375) täydennyskoulutuksessa on arvosteltu erityisesti lyhytkestoista koulutusta. Muutaman päivän koulutukselle on asetettu liian kunnianhimoisia tavoitteita. Lyhytkestoinen koulutus voi parhaimmillaankin välittää uutta tietoa ja herättää tilapäistä kehittämishalua, mutta opettajien ammattitaidon ja yleensä koulun kehittäminen vaatii syvällisempiä toimenpiteitä. On kuitenkin huomattava, että musiikinopettajien poikkeuskoulutuksessa ei ole kysymys tämäntapaisesta täydennyskoulutuksesta, vaan poikkeuskoulutuksesta, jonne opiskelijat valikoidaan aiemman opetuskokemuksen, todistusten ja soveltuvuuskokeiden kautta.

### 1.2.2. Poikkeuskoulutuksen sisältö ja valintakriteerit

Poikkeuskoulutuksen sisältö koostuu ns. vanhamuotoisen musiikinopettajan tutkintoon johtavista opinnoista (liite 1) sekä aineenopettajan erillisistä kasvatustieteen opinnoista. Sopimukset ja asetuksen muutokset Sibelius-Akatemian sekä Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen, paikallisen konservatorion sekä korkeakoulun kanssa ovat mahdollistaneet väliaikaisen koulutuksen järjestämisen.



Niin ikään vastualueet osapuolten välillä opetuksen järjestämisessä on määritelty sopimuksissa.

Poikkeuskoulutukseen ovat voineet hakeutua ensisijaisesti koulussa toimineet musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat tai musiikkioppilaitosten tutkintoja suorittaneet luokanopettajat, mutta myös muut, kuten yliopistollisen loppututkinnon, musiikkioppilaitosten opettajan tai kanttori-urkurin tutkinnon suorittaneet henkilöt.

Esimerkkinä valintaprosessista voidaan kuvata Turun poikkeuskoulutukseen 1983 hakeneita opiskelijoita. Koulutukseen haki 85 henkilöä. Hakupapereiden perusteella kutsuttiin musiikkinäytteisiin 41 hakijaa. Opetusministeriön ja Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen edustajien kanssa sovitulla tavalla valittiin toiseen kutsuntavaiheeseen saapuvien joukko sillä tavalla homogeeniseksi, että kaikki heistä voivat koulutuksen päätyttyä saada nuoremman lehtorin pätevyyden suorittamalla yhden lukukauden kestävä aineenopettajan erilliset kasvatustieteen opinnot. Ensimmäisessä valintavaiheessa hylättyihin kuuluivat melkein kaikki musiikkioppilaitosten opettajat tai kanttoriurkuritutkinnon suorittaneet ei-luokanopettajat. Toisessa valintavaiheessa (varsinaisen pääsykoe) hakijat antoivat näytteen pääinstrumentista, sivuinstrumentista sekä laulutaidosta. Hakijoita testattiin myös vapaan säestyksen, teorian sekä säveltapailun alalta. (Huhtala 1986, 10.)

Seuraava taulukko antaa yleiskuvan musiikin poikkeuskoulutukseen hyväksytyistä ja valmistuneista opiskelijoista.

	hyväksytyt	valmistuneet
TURKU 83-85	16	16
TURKU 85-87	12	12
OULU 85-87	14	14
OULU 87-89	16	15
JOENSUU 88-90	16	13
J-KYLÄ 88-90+KOKKOLA	16+6	11+6

Taulukko 1. Poikkeuskoulutukseen hakeneet ja valmistuneet opiskelijat.

Valintakokeeseen kutsuttujen lukumäärä on moninkertainen lopullisesti hyväksytyjen määrään nähden. Esim. Turun valintakokeeseen kutsuttiin 1983 hakupapereiden perusteella 41, Joensuuhun 30, Jyväskylään 59. Koulutukseen hyväksytyjen valmistumisprosentti on erittäin korkea. Koulutukseen hyväksytyistä voitaneen päätellä, että opiskelijat ovat voineet toteuttaa hyvin valintaprosessissa ideaalipreferenssejään. Näin korkea valmistumisprosentti on tyypillistä myös luokanopettajaksi valmistuvien poikkeuskoulutuksessa.

### 1.3. Korkeakouluihin ja yliopistoihin hakeutuminen

#### 1.3.1. Opettajankoulutuksen valintatutkimuksesta

Panhelainen ja Malin ovat tutkineet korkeakoulutukseen hakeutumista lähinnä humanistisella ja luonnontieteellisellä koulutusalailla. Hakijoiden opiskelutavoitteista ja ammatillisista preferensseistä muodostui neljän faktorin ratkaisu, jotka kattoivat muuttujien vaihtelusta 44%. Faktorit nimettiin seuraavasti:

- I faktori: Arvostettu ja hyvätuloinen ammatti
- II faktori: Tutkimus- ja sisältösuuntautunut itsensä kehittäminen
- III faktori: Yhteiskunnallinen vaikuttaminen
- IV faktori: Sosiaalinen palvelualltius

Faktoripistemäärien tarkastelu osoitti, että miespyrkijät korostivat naisia enemmän niitä preferenssejä, jotka liittyivät arvostettuun ja hyvätuoliseen ammatilliseen asemaan. Naisopiskelijoilla, joilla oli akateeminen kotitausta, painottui erityisesti tutkimus- ja sisältösuuntautunut itsensä kehittäminen. Naiset ja humanistisissa tiedekunnissa pyrkineet saivat keskimääräistä korkeammat pistemäärät sosiaalista palvelualltutta kuvaalla neljännellä faktorilla. Tämän ulottuvuuden yhteys opettajamyönteisyyteen oli voimakas. (Panhelainen & Malin 1981, 68-70.)

Opintomenestykseen puolestaan vaikuttavat monet eri tekijät kuten opiskelijoiden aikaisemmat suoritukset, älykkyys- ja kykytekijät, persoonallisuus- ja motivaatiotekijät, sosiaalinen tausta ja opintoympäristö. Näiden tekijöiden vaikutussuhteet ovat usein kompleksiset ja voivat vaihdella laadullisesti ja määrällisesti paljonkin eri yksilöiden ja saman yksilön suhteen eri aikoina. Opintomenestystä ennustettaessa käytettyjen tietojen ennustuskyky vaihtelee tutkimuksesta toiseen. Kykytekijät ovat yleensä selittäneet keskimäärin 35-45% opintomenestyksen vaihtelusta. Sen sijaan persoonallisuustekijöiden ja opintomenestyksen väliset suhteet ovat osoittautuneet selvästi alhaisemmiksi ja löydöksetkin ristiriitaisiksi. Viitamäen mukaan (1979, 33-35) kirjallisuutta tarkastelemalla saa käsityksen, että tutkimustulokset ovat osin aika epäyhtenäisiä opintomenestykseen vaikuttaviin tekijöihin ja varsinkin näiden selitysosuuksiin nähden.

Suomalaisia musiikinopettajia koskevia työviihtyvyytutkimuksia ei ole tehty kovinkaan paljon. Mallia voidaan ottaa muusta opettajatutkimuksista. Alikoski (1981, 51) esittää klassisen valintatutkimuksen asetelman, joka antaa pohdittavaa myös musiikkikasvatuksen puolelle. Sen mukaan suotuisissa oloissa on mahdollista tehdä ammattianalyysi, jonka avulla pyritään paikantamaan tulevan tehtävänkuvan olennaiset komponentit ja tuottamaan niitä vastaavat operationaaliset kriteerimitat. Laitisen mukaan (1989, 26) tutkimuksilla voitaisiin tämentää mm. koulussa toimivien opettajien työnkuvaa, koulutuksen ja työn keskinäistä vastaavuutta, täydennyskoulutustarpeita sekä virkojen muo-

dostamiseen liittyviä seikkoja. Näillä tekijöillä on mm. yhteyksiä siihen, millaisia opettajia pitäisi kouluttaa. Opettajankuvasta määräytyisivät myös valintojen kriteerit.

Opintojen aloittamisalan ja sen valinnan ongelmat liittyvät myös opiskelijoiden lähtötasoon. Panhelaisen ja Malisen mukaan (1983, 4) humanistiopiskelijoista 42% ja luonnontieteiteilijöistä 37% pystyi toteuttamaan valintaprosessissa ideaalipreferenssinsä. Monet kuitenkin joutuivat luopumaan ideaalipreferenssistä käytännön tilanteessa ja pyrkivät muille opintoaloille. Sitä, että niinkin suuri osa joutui muulle kuin preferoimalleen alalle, voidaan pitää merkinä ongelmallisesta motivaatiotilanteesta uusien opiskelijoiden keskuudessa.

### 1.3.2. Opettajankoulutuksen kehittämisehdotuksia

Länsi-Euroopan opetusministerikonferenssin seurantaseminaari järjestettiin 21.9.1987 Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella. Aiheena oli opettajien ja opettajankoulutuksen uudet haasteet. Eri alojen asiantuntijat esittivät näkemyksiään yksityisen opettajan sekä laajemmin koko koulutuksessa tällä hetkellä vallitsevista ajankohtaisista asioista opettajapulasta tulevaisuuden opettajakuvaan saakka. Koska kannanotot koskevat myös musiikinopettajakoulutuksen tavoitteenasettelua, on eri luennoitsijoiden tarkastelemia pääkohtia tuotu esille.

Linnan mukaan (1987, 14) koulun oppilasrakenteen muuttuminen tuo uusia vaateita sekä opettajille että opettajankouluttajille. Toisaalta opetettavan aineksen räjähdysmäinen kasvu arvioitiin erääksi ongelma-alueeksi. Linnan mukaan opettajat tulee kouluttaa valitsemaan, mikä on tärkeää opetettavaa ja mikä ei. Erityisesti joukkotiedotusvälineet ovat koululaitoksen kanssa kilpailevia informaationlähteitä. Usein lisäksi joukkotiedotusvälineistä saatava tieto voi olla ristiriitainen koulun oppisisältöjen kanssa. Uusia vaatimuksia asettaa myös uusi teknologia. Muuttuvat suhteet koulun ja yhteiskunnan välillä edellyttävät opettajilta uudenlaisia kommunikaatiovalmiuksia. (emt. 14.)

Nummisen mukaan (1987, 26) yliopistot ja korkeakoulut ovat epäonnistuneet koulutustehtävässään lähes kaikissa suhteissa. Numminen toteaa myös, että luokanopettajista ja erityisesti taideaineiden opettajista on maassamme huutava puute. Tilanteen parantamiseksi on otettava useita keinoja käyttöön: ensimmäiseksi on lisättävä opettajankoulutukseen otettavien määrää, poikkeuskoulutusta tulisi järjestää edelleen epäpäteville opettajille jne. Numminen myös visioi kokonaan uudentyypin oppilaitoksen. Se voisi olla itsenäinen tai jonkin nykyisen opettajankoulutuslaitoksen osa. Ideana olisi kasvattaa "oikeita" opettajia, sellaisia kutsumustietoisia, tehtävästään innostuneita, koko elämänsä kasvatukselle ja lasten sekä nuorten kehittämiseksi itsensä antavia persoonallisuksia. Laitoksessa heidät voitaisiin kasvattaa tehtävänsä hallitseviksi

luokanopettajiksi. Heidän koulutuksessaan voisi olla nykyistä enemmän taideopintoja, niin että he osaisivat soittaa, laulaa, piirtää, urheilla ja ilmaista itseään ja että heillä olisi myös käden taitoja ja että heillä ennen kaikkea olisi kyky saada näitä tietoja lapsista esille. (emt. 29-30.)

Vaikka meillä on krooninen opettajapula, samaan aikaan jää kuitenkin noin 40 000 ylioppilasta opintojen ulkopuolelle. Monet näistä haluaisivat nimenomaan opettajan uralle. Luokanopettajapulan lisäksi puutetta on myös taideaineiden opettajista. Nummisen mukaan myös taideaineissa on pantava nopeasti pystyyn poikkeuskoulutusta. (emt. 31.) Tämäntyyppinen poikkeus- ja pätevytymiskoulutuksen lisääntyminen on osaltaan jo helpottanut yläasteen musiikinopettajien tilannetta. Numminen korostaa myös, että opettaja-alalla käytettäisiin mahdollisimman paljon soveltuvuuskokeita. "Papereille", siis teoreettiselle pohjakoulutukselle ja siinä saavutetuille arvosanoille, annetaan opettajakoulutuksen valinnoissa edelleen liian suurta arvoa. (Numminen 1987, 35-36.) Kun tilannetta tarkastellaan musiikinopettajien koulutuksen kannalta, voidaan todeta, että valintakokeet ja onnistuminen niissä vaikuttavat ratkaisevasti.

Malisen mukaan (1987, 51) opettajille olisi tarpeellista saada yhtäläinen peruskoulutus; jatko-opinnot voisivat eriytyä erilaisiin opettajan tai hallinnon tehtäviin. Opettajankoulutuksen tietovaltaisuutta pitäisi vähentää ja tilalle asettaa eläviä keskusteluryhmiä sekä työnohjausta. Opiskelijoiden minäkuvan on todettu heikkenevän opintojen aikana. Niin ikään opettajankoulutuksen tulisi lisätä yhteiskuntatietouteen integroivia opetuspaketteja ja lisättävä teorian ja käytännön vuorovaikutusta. Opettajien kouluttajien pitäisi tarjota enemmän opiskelijoille oppimisen mielekkyyttä lisääviä ideoita ja malleja. Malinen myös toteaa, ettei opintoaikojen lyhentäminen välttämättä vaikuta myönteisesti opettajapersoonallisuuden kehittymiseen eikä tieteellisyyden tavoitteiden toteutumiseen. Olisi ristiriitaista valita akateemisiin opintoihin nykyistä enemmän sosiaalisilla kriteereillä. Normaalikoulujärjestelmässä pitäisi kehittää suunnitelmallisesti opettajapersoonallisuutta sekä opettajan ammattikuvaa.

Tutkimuksen teoriaosassa tarkastellaan työviihtyvyyden, ammatillisen minäkäsityksen sekä uranvalinnan erilaisia lähestymistapoja sekä määritellään tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet. Vaikka kutakin näistä käsitellään omana lukunaan, ne esiintyvät todellisuudessa monimutkaisella tavalla vuorovaikutuksessa keskenään. Ilmiöiden tarkastelujärjestys pohjautuu tutkimuksen tekijän aikaisemmille eri painopistealueista lähteville tarkasteluille, ei siis yksilön kannalta liittyvään historialliseen järjestykseen, jossa uranvalinnan jälkeen ammatillisen minäkäsityksen kautta päädytään työviihtyvyyteen. Toivottavasti raportointi ei tee vääryyttä ilmiöiden kompleksisuudelle ja monimuotoisuudelle.

## 2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEOREETTINEN VIITEKEHYYS

### 2. 1. Työn olemus ja luonne

Työ on ollut alkuperäisessä merkityksessään ihmisen välttämätöntä toimintaa tarpeiden tyydyttämiseksi. Ihmiset kokevat työn ja asennoituvat siihen monella tavalla. Wilenius näkee työssä kolme perusolottuvuutta: aineellinen, sosiaalinen ja henkinen. Ihminen pyrkii käyttämään luonnollisia kykyjään työssään. Wilenius esittää (1981, 18-19) hieman muunneltuna Kahnin ja Wienerin (1967, 209) kuusi erilaista perusasennetta työhön:

1. Työ on välttämätön paha, häiritsevä tekijä (Interruption), keikka. Työn tarkoitus on tulojen saaminen; millä tavalla, on jokseenkin yhdentekevää. Äärimuoto tällaista tulonhankintaa, joka liukuu jo työn käsitteen ulkopuolelle, on omaisuusrikos.
2. Toisena kohtana mainitaan, että työ on "homma" (Job). Siinä voi olla jotakin itsessään kiinnostavaa, varsinkin jos se tapahtuu mukavassa seurassa. Tavoitteena on kuitenkin ennen muuta palkka ja toimeentulo. Siksi hommaa voidaan helposti myös vaihtaa. Nuorten ensimmäiset työkokemukset ovat nykyään yleensä tämän luontoisia.
3. Työ on ammatti (Occupation). Työn tekijälle tuottaa tyydytystä taitojen harjoittaminen, joihin hänellä on taipumusta ja koulutusta. Tällaisessa työssä yksilö arvostaa omaa työtään.
4. Työ on ura (Career). Henkilö haluaa jatkuvasti kehittää työtään ja edetä työssään, ottaa enemmän vastuuta.
5. Työ on kutsumus (Vocation, Calling). Siihen sisältyy sisimmän itsensä toteuttamista ja samalla toisten palvelemista. Tällaisina ammatteina on usein pidetty esim. sairaanhoitajan ja opettajan työtä.
6. Työ on elämäntehtävä (Mission). Henkilö omistautuu kokonaan työlleen, jonka hän uskoo ratkaisevalla tavalla hyödyttävän yhteiskuntaa. Tähän käsitykseen voi liittyä uskonnollinen tunto ihmistä korkeammasta tehtävän antajasta.

Näissä asenteissa ilmenevät Wileniuksen mukaan (1981, 19-21) jo erilaiset inhimillisen työn olottuvuudet. Aineellisen toimeentulon saaminen on monien mielestä tärkein työnä motiivi. Työ on keino aineellisten tarpeiden tyydyttämiseen. Sosiaalisuus kuuluu toiseksi ihmisen olemiseen. Sosiaalisten tarpeiden tyydyttämällä ihminen pitää yllä omaa sosiaalista olemassaoloaan. Työllään hän jäsentyy yhteiskuntaan. Kolmanneksi toiminta sinänsä on ihmiselle tarve. Aristoteles jo korosti ihmiselle ominaisten henkisten kykyjen käyttämistä. Vaihtoehtoisesti

voidaan puhua itsensä toteuttamisen tarpeesta. (Vertaa Allardtin vuonna 1976 esittämään kolmeen hyvinvoinnin ulottuvuuteen)

Nias (1981) erottelee kolme erilaista suhtautumistapaa työhön, jotka osaltaan vastaavat edellä mainittua kuusjakoa. Ensimmäisenä Nias mainitsee kutsumuksen työhön. Opettaminen on eräänlainen lähetystehtävä, jonka avulla yksilö haluaa edistää uskonnollisia tai muita ideoita. Toiseksi opettaminen koetaan professiona, jossa pyritään jatkuvasti parantamaan omia tietoja ja taitoja, tekemään työ mahdollisimman hyvin. Kolmantena sitoutuneisuuden muotona mainitaan opettaminen oman identiteetin vahvistajana. Opettaminen tarjoaa mahdollisuuden olla sellainen ihminen kuin haluaisi olla.

Viimeaikainen tutkimus on saanut uusia virikkeitä kognitiivisen psykologian ja toimintapsykologian suunnasta. Kognitiivisen psykologian myöten huomio on siirtynyt opettajan ulkoisen toiminnan korostamisesta toimintaa ohjaavien kognitiivisten prosessien analysointiin. Työpätevyyden määrittelyssä on korostettu toiminnan kognitiivisen säätelyn merkitystä; ennakoivaa suunnittelua sekä toiminnan aikana tapahtuvaa tilannekontrollia ja tuloksellisuuden arviointia. Pätevä työntekijä nähdään tavoitteista ohjautuvana, tilannevaihteluja huomioivana, tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti työskentelevänä (Ekola & Rantanen 1988; Keskinen 1990; Hacker 1982).

Perinteistä, Taylorin ja Gilbrehtiin palautuvaa "analyttistä" työarviointia on arvosteltu psykologisesti riittämättömäksi. Taylorismin perusajatuksena on ajattelun ja työn, suunnittelun ja suorituksen erottaminen toisistaan. Työn humanisoinnin konseptio lähtee tämän ajatuksen kritiikistä; se korostaa henkisten ja motoristen aspektien ykseyttä "inhimillisen" työn tuntomerkkinä. Sama ajatus on kantavana kognitiivisesti suuntautuneessa työpsykologiassa. Tähänastisen analyttisen metodin peruspuitteet ovat palautettavissa kahteen seikkaan: inhimillisen työn yksinkertaistaminen (rajoitetaan lähes yksinomaan esim. motoriseen aspektiin, joka ei suinkaan ole ainoa) ja inhimillisen työn atomisointi (kadotetaan näkyvistä kokonaisrakenne). Nämä kaksi seikkaa liittyvät toisiinsa. Kognitiivisen näkemyksen mukaan teon muodostavat ja siitä analyttisesti erotettavissa olevat peräkkäiset ja hierarkkiset osat voidaan käsittää mielekkäänä kokonaisuutena, tekona, vasta lähtemällä teon henkisestä aspektista, tavoitteesta, suunnitelmasta ja tämän teon psyykkisestä säätelystä. (Toikka 1984, 76.) Musiikin opetukseen sovellettuna harjaantumisen myötä esim. motoristen toimintojen psyykinen säätely "lyhenee": ne "automatisoituvat" sensomotorisen tason pysyviksi liikekaavoiksi. Tällöin intellektuaalinen säätelytaso vapautuu työprosessin suunnittelutehtäviin, luokan hallintaan, oppilaiden ajattelutoimintoihin jne. (vrt. Toikka 1984, 82.)

Hackerin mukaan (1982, 14-24) yksilö säätelee työtoimintaansa sisäisten malliensa eli operatiivien kuvausjärjestelmän avulla. Sisäisellä mallilla

tarkoitetaan suhteellisen pysyvää, toimintaa ohjaavaa psyykkistä rakennetta, johon sisältyy työtoiminnan tavoitteet ja ennakoitu kulku. Työntekijä ei reagoi suoraan työnsä vaatimuksiin ja työnsä ulkoisiin reunaehtoihin, vaan tulkitsee työympäristönsä sisältämiä vihjeitä omien sisäisten malliensa kautta. Tämän viitekehyksen avulla eri työntekijät asettavat tavoitteet eri tavoin ja kokevat onnistumisen mahdollisuudet erilaisina. Työpsykologia tutkii entistä enemmän ajattelutoimintoja, esim. päätöksentekoa, luokittelua tai ongelmanratkaisua.

Kognitiivisen psykologian näkemyksen mukaan yksilön käyttäytymistä eivät suoraan ohjaa ulkoiset realiteetit, vaan ne tulkinnat, joita yksilö on tehnyt omien arvojensa, ihmiskäsityksensä ja tavoitteidensa kautta, ts. yksilön työkäyttäytymistä ohjaavat hänen sisäiset mallinsa. Kognitiivisen näkemyksen mukaan pelkkä työn piirteiden muuttaminen tai ulkoisen työympäristön saneeraaminen eivät vielä välttämättä muuta yksilön käyttäytymistä tai tyytyväisyyttä työtilanteessaan. Vasta jos ja kun yksilö on prosessoinut muutokset, käyttäytymisessä on havaittavissa muutoksia. (Keskinen 1990, 29.)

Hackman ja Oldham (1980) toteavat, että työn vaikutukset ilmenevät periaatteessa kahdella tavalla: suoritustuloksina tai henkilökohtaisina tuloksina kuten esim. työtyytyväisyys, asennemuutokset tai yleinen kuormittuneisuus. Tyytyväisyys ja tyytymättömyys puolestaan heijastuu usein luokkahuoneen ulkopuolelle, ja näin ollen työ ja sen keskeinen merkitys työntekijällä vaikuttaa epäsuorasti useaan eri sidosryhmään.

## 2.2. Työtyytyväisyyden käsite

Viihtyvyys käsitteenä on hyvin kompleksinen. Eri tutkijat painottavat eri osa-alueita viihtyvyydessä. Useat teoriat eivät ole ottaneet lähtökohdaksi kokonaisvaltaista teoriaa ihmisen olemuksesta ja tyytyväisyydestä, vaan tarkastelukulma on rajoitettu esim. työtyytyväisyyden ja persoonallisuudenpiirteiden, kykyjen tai esim. työsuorituksen yhteyden tarkasteluun.

Nykysuomen sanakirja määrittelee sanan viihtyvyys seuraavasti: "Tuntee olonsa jossakin (ympäristöön yms. nähden) miellyttäväksi, mukavaksi, tuntee olevansa jossakin kuin kotonaan mielellään, tyytyväisenä, kaipaamatta pois." Viihtyvyyttä koskevia englanninkielisiä termejä "job attitude", "job moral" ja "job satisfaction" on usein käytetty synonyymeina. Monet tutkijat, mm. Vroom (1964) ja Bloom (1968), ovat kiinnittäneet huomiota tähän käsitteelliseen kirjavuuteen. Usein on työviihtyvyydskäsite jätetty määrittelemättä ja se on sen sijaan pyritty tutkimuksen avulla operationalisoimaan.

Työmotivaatio liitetään tai samaistetaan työtyytyväisyyteen. Useiden teoreetikkojen mielestä työtyytyväisyys ja työmotivaatio ovat kuitenkin

eri asioita, vaikka ne kietoutuvatkin läheisesti yhteen. Mm. Chungin (1977, 7) esittämän työmotivaatiomallin mukaan tyytyväisyys on seurausta työsuorituksen palkitsemisesta; työmotivaatio taas on riippuvainen mm. palkkioita koskevista odotuksista. Työmotivaatio ja tyytyväisyys korreloivat keskenään voimakkaasti. Ruohotien (1978, 8) mukaan tyytyväisyys käsitetään enemmän emotionaalisenä reaktiona työhön, kun taas työmotivaatio on rinnastettavissa lähinnä asenteeseen. Tyytyväisyys on tunnetilana myönteinen ja miellyttävä, tyytymättömyys taas kielteinen ja epämiellyttävä.

Herzbergin teorian motivaatiotekijöissä kuitenkin korostuvat työn sisällölliset tekijät, joita on myöhemmin edelleen kehitetty motivaatioteorioissa. Usein ne jaetaan sisältö- tai prosessiteorioihin tarkastelutavasta riippuen. Sisältöteorioissa korostetaan niitä prosesseja, jotka ovat yhteydessä motivoitumisprosessiin. Prosessiteoriat taas sisältävät käsityksiä niistä psykologisista prosesseista, jotka liittyvät henkilöiden ponnistuksiin heidän tehdessään valintoja. Myöhemmin kognitiivisen psykologian tutkimus on tarkentanut näkemystä motivaatiosta lähinnä siten, että sisäisten motivaatiotekijöiden lisäksi ulkoisia motivaatiotekijöitä on pidetty keskeisellä sijalla (Strasser & Bateman 1983).

Koskenniemi puolestaan päätyy opettajien työviihtyvyyttä analysoidessaan seuraavanlaiseen näkemykseen: viihtyminen opettajan ammatissa riippuu siitä, millainen on opettajan kehitystausta, millainen on opettaja itse on, millaisia ovat hänen odotuksensa ja millainen on hänen vaatimustasonsa, eikä siitä, millaisia ovat ulkoiset olosuhteet, joissa hän joutuu työskentelemään. (Koskenniemi 1964, 18; 1965, 332.)

Työviihtyvyyttä ja työterveyttä ylipäättäen voidaan syventää myös koherenssin käsitteellä. Antonovskyn (1987) koherenssiteoria korostaa kognitiivisia prosesseja. Koherenssilla tarkoitetaan ihmisen mahdollisuuksista selvittää työelämässä sekä hänen asenteestaan siihen. Koherenssin pohja luodaan jo lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta koulutus ja hyvä työympäristö voivat vahvistaa sitä. Erityisen tärkeinä Antonovskyn (1987) pitää ensimmäisiä vuosia työelämässä. Koherenssissa on kolme eri tekijää: ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys. Ymmärrettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin ihminen tajuaa ympäristöstään saamansa ärsykkeet ja tiedon, missä määrin ne käyvät järkeen ja ovat mahdollisesti ennakoitavissa. Ei kuitenkaan riitä, että ihminen ymmärtää ympäristön tapahtumat, hänen pitää pystyä myös hallitsemaan niitä taidoillaan, tiedoillaan ja työkaluillaan. Kolmanneksi sen mitä ihminen tekee, pitäisi olla mielekästä, siinä pitäisi olla tarkoitus ja järki. Kun jokin koherenssin osatekijöistä alkaa horjua, on mielenterveys ja sen myötä työkyky vaarassa. (Kalimo 1987, 70.) Antonovskyn esittämään koherenssin tunteeseen vaikuttavia tekijöitä on työelämässä selvitetty aikaisemminkin. Niitä ei kuitenkaan ole analysoitu empiirisissä tutkimuksissa Antonovskyn esittämien teoreettisten käsitteiden mukaan ryhmiteltyinä. Edellä olevat käsitykset antavat yhden näkökulman tulkita musiikinopettajien työviihtyvyyttä sekä viihtymättömyyttä.



Tarpeiden ja niiden tyydyttämisen mahdollisuuksien epäsuhta voi heijastua psyykkisinä ja psykosomaattisina oireina. Tavoitteen ja sen saavuttamisen välinen suhde puolestaan voi ilmetä tyytyväisyytenä tai tyytymättömyytenä. Hännisen mukaan (1987, 32) tyytyväisyys ja tyytymättömyys perustuu rationaalisille arvioinneille, joissa tavoitteen saavuttamisen aste suhteutetaan reaaliin mahdollisuuksiin. Tyytyväisyys ja psyykkinen hyvinvointi eivät ole sama asia: ihminen voi olla "olosuhteisiinsa nähden" tyytyväinen, vaikka tavoitteen virittänyt tarve ei olisikaan tyydytetty.

Työstä saatu palaute vaikuttaa myös yksilön työkäyttäytymiseen. Ashfordin & Cummingsin mukaan (1983, 370-398) yksilö arvioi työyhteisössään, millaisena muut häntä pitävät. Tämä palaute on yhteydessä yksilön rakentaessaan minäkuvaansa. Ihmiset ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa tavoitteenaan ympäristön hallinnan kokemus tai kompetenssin tunne. Työstä saatavan palautteen vastaanottaminen ei aina ole yksinkertaista. Heikosti suoriutuvien työntekijöiden on todettu välttävän enemmän palautetta kuin hyvin työssään suoriutuvien. Onnistumisen ennakointi ja korkea suoritusmotivaatio säätelevät palautteen haun aktiivisuutta.

Tyytyväisyyden käsite on läheisessä yhteydessä mielekkyyden käsitteeseen. Työtyytyväisyys on ymmärretty enemmänkin työsuorituksen tuloksena kuin työssä koettuna prosessina. Mikäli yksilö kokee työnsä mielekkäänä, hän kokee todennäköisesti saavansa työstään myös tyydytystä. Mielekkyyttä voitaneen pitää työtyytyväisyyttä tai tyytymättömyyttä rajatumpana alueena, eräänlaisena näkökulmana työhön. Mielekkyyden kokemuksia onkin tutkittu paljon haastattelu- ja kyselytutkimuksin oppimisen yhteydessä tai esim. koulutusprosessin kuluessa (ks. mm. Ausubel & Robinson 1973; Rogers 1976; Olkinuora 1979; Aittola & Aittola 1985, 1988; Engeström 1987).

Vaikkakaan työtyytyväisyyskäsitteen määrittelyssä ei ole saavutettu yksimielisyyttä, näyttää työtyytyväisyysteorioiden perusajatuksena olevan keskeistä ihmisen ja ympäristön välinen suhde, vuorovaikutus. Ihminen on tyytyväinen, jos hän saavuttaa sen, mitä hän haluaa, ja mitä enemmän jotakin haluaa, sitä tyytyväisemmäksi hän tulee saavuttaessaan sen ja tyytymättömämmäksi, jos ei saavuta haluamaansa. Yksilö voi olla myös työhönsä tyytyväinen, jos hänen odotuksensa työstä ovat vähäiset. Työtyytyväisyyden kokeminen on yksilölle hyvin subjektiivinen asia.

### 2.3. Työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä

Työtyytyväisyydestä on olemassa useita teorioita ja runsaasti tutkimustuloksia. Työviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä on etsitty sekä makro-

että mikrotason ilmiöistä. Okkonen (1978, 18) ryhmittelee ko. tekijät kolmeen ryhmään:

1. kulttuuritekijät (makrotaso)
2. työpaikkakohtaiset tekijät (työorganisaatiotaso)
3. yksilökohtaiset tekijät (mikrotaso)

Monien tutkimustulosten mukaan (esim. Autero 1973, 7-12; Chiselli-Brown 1969, 336-344; Locke 1976, 1302) tyypillisiä työtyytyväisyyden ulottuvuuksia ovat mm.:

- ammatin arvostus
- työn sisältö (vaihtelevuus, kiinnostavuus, vaikeus, onnistumisen - mahdollisuudet, työn määrä jne.)
- johtamisilmapiiri
- ylenemismahdollisuudet
- tunnustus
- työolosuhteet (työskentelyaika, lomat, työskentelyvälineet, lämpötila ym.)
- työtoverit ja ihmissuhteet
- henkilökohtaiset tekijät (esim. ikä ja koulutustaso)

Edellä mainitut ulottuvuudet voivat siis olla työtyytyväisyyden tai työtytymättömyyden lähteitä.

Peruskoulun opettajien työoloja ovat Pohjoismaissa tutkineet mm. Wahlund ja Nerell (1976), Klason (1971), Vestre (1976), Mäkinen (1982) Ruohotie (1980), Stjernberg (1986) sekä Kinnunen (1989). Yhteispohjoismaisessa Nordstress-tutkimuksessa selvitettiin opettajien työtä, hyvinvointia ja terveyttä. Ruohotie on myös tutkinut laajasti peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiota ja siihen liittyviä tekijöitä. Pöyhönen (1975) on työterveyslaitoksen tutkimuksessaan perehtynyt työtyytyväisyyden teoreettiseen tarkasteluun. Näissä tutkimuksissa on selvitetty mm. sitä, kuinka tyytyväisiä, rasittuneita tai ylikuormitettuja opettajat ovat, mitkä tekijät ovat yhteydessä hyvinvointiin tai sen huononemiseen. 1950-luvulta lähtien on ollut monia tutkimuksia, joiden tarkastelukulma on ollut sosiologinen tai sosiaalipsykologinen. Tutkimuksissa on selvitetty opettajan roolia, roolikonflikteja tai roolin muutoksia.

Suomalaisista musiikkialan työviihtyvyydestutkimuksista voidaan mainita Seppo Uurtimon lisensiaatintyö "Orkesterimuusikko: sosiaalinen tausta, viihtyvyys ja suhde kapellimestariin." Tutkimus on rakentunut Parsonsinkin funktioanalyttisen teorian organisaation toimintaedellytyksistä. Muusikot olivat tyytymättömiä työnsä ulkoisiin olosuhteisiin, varsinkin palkkaan ja ammatin saamaan arvostukseen. Kuitenkin työn laatu, suhde sen kohteeseen, musiikkiin vaikuttaa niin paljon, että todellista viihtymättömyyttä osoittava halukkuus ammatin vaihtoon jäi vähäiseksi. (Uurtimo 1981, 7-20.)

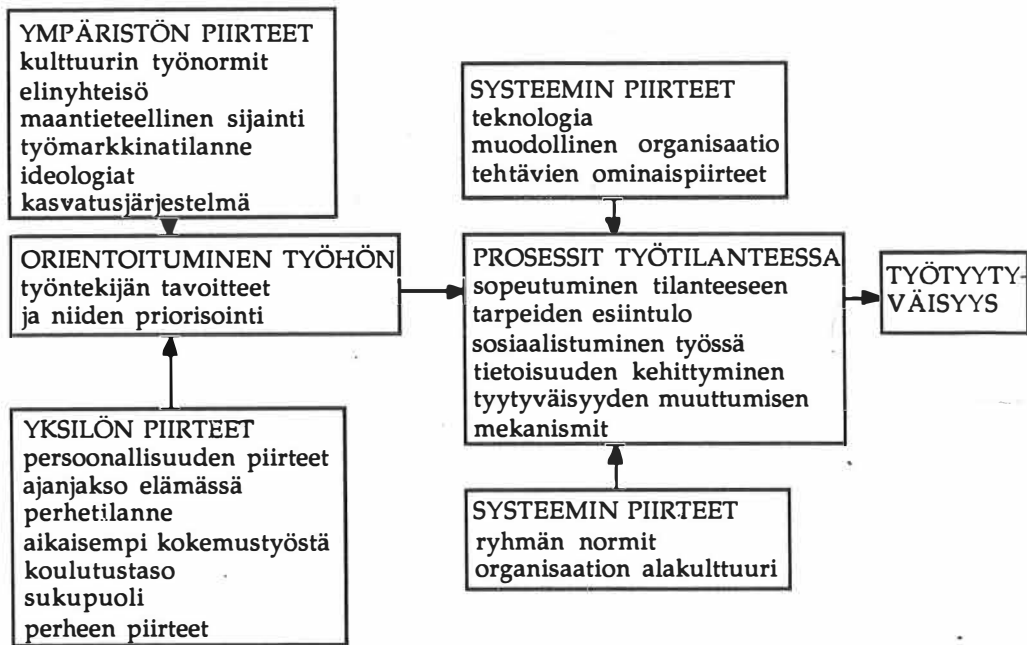
Organisaatioteoreettinen lähtökohta on ollut ymmärrettävästi vieraampaa tarkasteltaessa opettajien työviihtyvyyttä tai ammatinvaihtoa. Laajasta amerikkalaisia musiikin hallintovirkkamiehiä (N=350) koskevaasta tutkimuksesta (Cornelius 1989, 278-287) käy ilmi, että institutionaaliset tekijät ovat yhteydessä työpaikan vaihtoon. Hallintovirkkamiesten työpaikan vaihto oli yhteydessä tilastollisesti merkitsevästi ( $p < .05$ ) työpaikan uudelleenorganisointiin, palveluvuosien määrä oli yhteydessä tehtäväkuvien muutoksiin sekä ei-akateemisen henkilökunnan vähentämiseen.

Mielenkiintoisen näkökulman tarjoaa amerikkalaisiin (high school) orkesterinjohtajiin (N=720, vastausprosentti 55) kohdistuva kyselytutkimus. (Nimmo 1989, 41.) Orkesterinjohtajat olivat jättäneet työpaikkansa viiden kuluneen vuoden aikana. Keski-ikä työn jättämisen aikoihin oli 37 vuotta ja palveluvuotia noin 12,5. Koulupäivä kesti noin 10 tuntia, ja työt jatkuivat usein kotona. Tutkimuksessa löydettiin kahdeksan pääsyytä, minkä vuoksi työt oli lopetettu: alhainen palkka, alhainen arvostus, liian monet kouluun sidotut iltatilaisuudet, liian monet sitoumukset orkesterin kanssa, tunne, ettei voi olla tarpeeksi perheen kanssa ja ettei kukaan välitä, halu tehdä jotain muuta, tunne loppuun palamisesta. Vaikka amerikkalainen koulujärjestelmä on erilainen suomalaisen verrattuna mm. kurssivalinnoiltaan (musiikin teoria, historia, erilaiset orkesterit ja kuorot, elektronimusiikki jne.), useat työtytymättömyyden lähteet muistuttavat suomalaisten opettajien työtytymättömyyden lähteitä.

#### 2.4. Työtyytyväisyysteorioiden tarkastelua

Työtyytyväisyyttä voidaan tarkastella esim. sosiologisena, sosiaalipsykologisena tai psykologisena ilmiönä. Työtyytyväisyyttä voidaan myös tarkastella esim. opettajan, oppilaan, koulun tai yhteiskunnan kannalta, tai sitä voidaan tutkia syiden ja seurausten kannalta. Useissa teorioissa löytyy päällekkäisyyttä ja yhtäläisyyksiä, joten täsmällistä luokitusta eri teorioiden välille on vaikea tehdä. Useat työtyytyväisyyden ongelmasta tieteellisesti kiinnostuneet tutkijat ovat pyrkineet syventymään siihen mekanismiin, jonka välityksellä ympäristö saa aikaan työtyytyväisyyden elämyksiä työntekijässä.

Amerikkalainen tutkija Liu kokoaa kaavioon tekijät, jotka saattavat tutkimusten mukaan vaikuttaa työtyytyväisyyteen. Liu siis määrittelee työtyytyväisyyden riippuvaiseksi ihmisen työorientaation ja organisaation piirteiden yhteensopivuudesta. Ihminen ja työympäristö ovat keskenään dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Niinpä työtyytyväisyys on Liulle dynaaminen eikä staattinen käsite. (Liu 1973, 27-36.) Liun kaavioita voitaneen pitää eräänlaisena muistilistana siitä, kuinka monen tyyppiset ja tasoiset tekijät vaikuttavat työtyytyväisyyteen. Malli on kuitenkin melko karkea, ja eri tekijöiden vaikutussuhteet on jätetty täsmentämättä.



Kuvio 2. Liun työtyytyväisyyden ennustajien tunnistaminen (Pöyhönen 1975, 46)

Oldhamin, Hackmanin ja Pearcen (1976, 395-403) mukaan viisi mitattavissa olevaa työn piirrettä säätelevät työviihtyvyyttä, työmotivaatiota ja työsuorituksen tasoa:

1. Työn edellyttämien taitojen ja kykyjen käyttö
2. Työtehtävien selkeys
3. Työtehtävien koettu merkityksellisyys
4. Työn vapaus sekä mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin
5. Palautteen selkeys ja suoruus

Kolme ensinmainittua lisäävät työn tärkeäksi kokemista ja sitä kautta motivaatiota työhön. Autonomisuus lisää vastuullisuuden tunnetta ja palaute ohjaa työsuoritusta. Teoriassa voidaan nähdä samoja elementtejä kuin Antonovskyn koherenssiteoriassa.

Keskinen (1990, 205-207) jaottelee karkeasti työviihtyvyyden tekijät kolmeen eri ryhmään eli 1) taustatekijöihin, 2) persoonallisuuteen sidoksissa oleviin seikkoihin sekä 3) työstä, työn piirteistä ja työolosuhteista johtuviin tekijöihin. Voimakkaimmin vaikuttavat kolmannen ryhmän tekijät. Työviihtyvyyden ja työstressin määrittelyssä Keskinen toteaa, että ne eivät ole saman ilmiön ääripäitä, vaan on kyse kahdesta eri ilmiöstä. On henkilöitä, jotka viihtyvät työssään hyvin, mutta siitä huolimatta kokevat työnsä huomattavan rasittavana.

Työntekijä saattaa viihtyä työssä stressistä huolimatta, ja toisaalta viihtymättömin työntekijä ei aina ole stressaantunein.

Työtyytyväisyys käsitteeseen voidaan liittää kaksi ääripäätä: tyytyväinen-tyytymätön. Kaikki työntekijät sijoittuvat (emt. 54-55) näiden ääripäiden väliin. Rasittavuuden kohdalla voidaan puhua vain rasittava- ei rasittava ääripäistä. Vaikka työntekijä ei kokisikaan työtään rasittavana, ei hän silti välttämättä ole tyytyväinen työhönsä. Toisaalta ei voida sanoa, etteikö rasittavana työnsä kokeva työntekijä koe edes jonkin asteista työtyytyväisyyttä. Keskinen toteaa, että niin stressin (kuin työviihtyvyydenkin) kokeminen on vahvasti sidoksissa yksilön persoonallisuuteen ja kognitiiviseen prosessointiin. Stressitekijöiksi muodostuvat ne, jotka yksilö kokee rasittaviksi. Omien toimintamahdollisuuksien arviointi pohjautuu tulkintaan omasta riittävydestä ja pätevydestä. Stressitutkimuksissa työtyytymättömyys on usein käsitetty stressireaktiota edeltävänä ongelmana tai stressireaktion osana.

Opettajien stressi, henkinen uupumus sekä loppuunpalaminen ovat olleet viimeaikaissa tutkimuksissa yksi näkökulma työviihtyvyyteen (Esim. Dunham 1984; Kyriacou 1981; Symonds 1947; Cooper 1983; Dews & Williams 1989 ym.). Stressi voidaan määritellä monella tavalla (Savoy 1990 94). Dunham (1984) tarkastelee stressiä stressitekijöiden ja erilaisten hallintakeinojen vuorovaikutuksina. Kyriacoun (1981) lähestymistapa tutkii lähinnä stressin vaikutuksia käyttäytymiseen. Kolmannessa tarkastelutavassa lähestytään stressiä syiden näkökulmasta (Symonds 1947). Loppuunpalamisen käsitteelle ei ole mitään yksiselitteistä määritelmää. Maslashin (1982, 2) mukaan on kuitenkin tiettyjä yhtäläisyyksiä loppuunpalamiselle. Loppuunpalaminen ilmenee yksilöllisellä tasolla, se on sisäinen psykologinen kokemus yhdistyneenä tunteisiin, asenteisiin, motiiveihin ja toiveisiin ja se on yksilölle negatiivinen kokemus.

Amerikkalaisen yliopisto-opettajan (N=50) työtyytyväisyyteen ja loppuunpalamiseen vaikuttivat mm. sukupuoli, työn määrä suhteessa palkkaan, ammatillinen ura, epäselvät tavoitteet, palautteen puute opiskelijoilta ja opettajilta sekä hallinto- ja opetusvelvollisuudet. Kyseiset muuttujat selittivät 36-38% uupumuksesta (Hamann & Daugherty & Sherbon 1988, 2-19.) Hyltonin mukaan (1989, 29-31) opettaminen, erityisesti musiikinopetus on stressialtis ammatti. Stressin hallintaan suositeltiin mm. tarkoituksenmukaista ajankäyttöä, omien tarkoituserien ja tavoitteiden arviointia, etukäteissuunnittelua, asioiden tärkeysjärjestysten arviointia, liikunnan ja ruokavalion balanssia, rentoutumisen ja levon vuorottelua, erilaiseen kirjallisuuteen tutustumista, ylipäänsä työn ja yksityiselämän tasapainoa.

Toinen amerikkalaisia musiikinopettajia (N=161) koskeva artikkeli kiteytti stressitekijät seuraavasti: riittämätön palkka, ammatin alhainen arvostus, urakehitys, motivoitumattomat sekä ongelmaoppilaat. Musiikinopettajien todettiin stressin seurauksena hakeavan apua mm. uskonnosta, lukemisesta sekä työ- ja kotielämän erottamisesta, ja musiikin-

opettajat aloittivat amerikkalaiseen tapaan terveellisen ruokavalion, kuntoilun, aerobisin ja voimaharjoittelun. Miesten ja naisten vastaukset eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan. (Brown 1990, 35-36.) Suuri osa loppuunpalamisen tai työtyytymättömyyden aiheuttajista on suomalaisissakin tutkimuksissa tullut ilmi.

Kinnunen (1989, 46) havaitsi opettajien stressiä tutkiessaan yksilöllistä vaihtelua. Itse asiassa tutkittaessa syyslukukauden aikaista stressiprosessia tarkemmin löydettiin opettajien keskuudessa neljä erilaista prosessityyppiä: 1. Tasaiset uupujat, 2. alkuelpyjät, 3. hyvävoimaiset ja 4. alku- ja loppu-uupujat. Samoin opettajien coping-strategiat olivat erilaisia. Havaittavissa oli kolme erilaista coping-profiilia: 1. emotionaalinen 2. rationaalinen 3. sosiaalinen. Stressin kokeminen ja sen käsittely oli tyypillistä tasaisille uupujille, alkuelpyjät käyttivät kaikkia kolmea stressin käsittelyn strategiaantyyppiä, hyvävoimaiset olivat stressin käsittelyltään enimmäkseen rationaalisia ja alku- ja loppu-uupujat joko emotionaalisia tai sosiaalisia. Lisäksi sekä stressin kokemisen että stressin käsittelyn ryhmät erosivat toisistaan taustatekijöiltään, mm. sukupuoleltaan ja opettajakokemukseltaan ja persoonallisuudeltaan. Kinnusen tutkimuksen pohjalta päädyttiin esittämään kuormittumisongelman yhdeksi käytännön ratkaisuksi yhtenäisen syyslukukauden katkaisevaa lomaa.

Urakehityksen puute, aikuiskontaktien vähäisyys ja oppilaiden häiriökäyttäytyminen ovat eräitä syitä opettajien uupumukseen. Ominaista uupumukselle on mm. emotionaalinen voipuminen, kielteisten, kyynisten asenteiden ja tunteiden kehittyminen oppilaita kohtaan. Usein tällainen opettaja arvioi itseään kielteisesti, etenkin suhteessa oppilaisiin. Stjernberg arvioi suomalaisessa opettajakunnassa olevan noin 5600-8000 uupunutta opettajaa, joille työnteko voi olla varsin tuskaisaa. Näin ollen opettajien uupumisella on ilmeisiä vaikutuksia myös oppilaiden elämään. (Stjernberg 1986, 4-6, 1989, 223-230.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että lukuisissa tutkimuksissa työtyytymättömyyden syyt ja stressin aiheuttajat ovat samoja. Yksilön kokemana negatiivinen asia tarpeeksi toistuttuaan ja jatkuvana ratkaisemattomana ongelmana tai omien toimintaresurssien tai hallittavuuden puutteena lisää tyytymättömyyttä ja altistaa työn tai ammatinvaihtoon. Usein työtyytymättömyys tulkitaan työssä koetuista negatiivisista syistä, jotka todennäköisesti ovatkin pääasiallisimmat tyytymättömyyden aiheuttajat. Kuitenkin työtyytymättömyyden taustalla saattaa olla näkemys, jonka mukaan omat toimintaresurssit eivät pääse oikeuksiin työssä. Yksilön työhön kohdistetut tarpeet eivät tyydytetyksi työssä, työ ei anna kasvumahdollisuutta henkilölle.

### 2.4.1. Tarveteoriat

Eri työtyytyväisyysteorioiden jaetaan usein kahteen ryhmään: tarveteorioihin ja odotusarvoteorioihin. Tarveteoriat olettavat, että tyytyväisyys on tarpeiden ja tulosten ristiriidan funktio. Usein tarveteoriat ohjaavat kiinnittämään huomiota ihmisten tarpeiden samankaltaisuuteen (Pöyhönen 1975, 9). Tarveteoriaryhmään katsotaan kuuluviksi mm Maslown, Alderferin ja Blaunerin sekä varauksin Herzbergin tyytyväisyysteorioiden.

Tunnetuimpiin tarveteorioihin kuuluu Maslown tarvehierarkia, joka koostuu seuraavista tasoista:

1. Fysiologiset tarpeet
2. Turvallisuuteen liittyvät tarpeet
3. Rakkauteen liittyvät tarpeet
4. Arvostamiseen liittyvät tarpeet
5. Itsensä toteuttamiseen liittyvät tarpeet
6. Pyrkimykset tietää ja ymmärtää
7. Kauneuteen liittyvät tarpeet

Ylempien tarpeiden toteutuminen on teorian mukaan mahdollista, kun alemmat perustarpeet tyydyttyvät. Maslown tarvehierarkian ylempiä tarpeita ei tiedosteta, ennen kuin alemmat tarpeet on tyydytetty. Maslow ei väitä, että alempien tarpeiden tulisi olla tyydyttyneitä, ennen kuin ylempät tarpeet tyydyttyvät, vaan että alempien tarpeiden tulisi olla suhteellisesti paremmin tyydyttyneitä kuin ylempien tarpeiden. (Maslow 1970, 54.) Maslown tarvehierarkia on ollut käytössä jo vuosikymmenien ajan. Vaikka teoriaa ei ole voitu todistaa oikeaksi, ei sitä ole voitu luotettavasti todistaa vääräksi (Ruohotie 1978, 22). Maslown teoria on vaikuttanut moniin työtyytyväisyyttä tarpeentyydytyksen näkökulmasta lähestyville myöhemmin kehitellyille teorioille.

Maslown tarvehierarkian kritiikki on suunnattu nimenomaan tarpeiden hierarkisuuteen. Eri tarpeiden välisiä loogisia suhteita ei ole ilmaistu johdonmukaisesti. Kaikki ihmiset eivät pyri toteuttamaan ylempien tarpeita, vaikka alemman asteen tarpeet näyttävät tulleen tyydytetyiksi. Toisaalta on historiassa esimerkkejä lukuisista lahjakkaista taiteilijoista, jotka - vaikka ovat eläneet monenlaisessa puutteessa - ovat pystyneet huomattaviin taiteellisiin saavutuksiin.

Alderferin teoria perustuu paljolti Maslown analyysiin ihmisen käyttäytymistä ohjaavista voimista ja niiden hierarkiasta (Autero 1973, 16). Alderfer (1969, 142-175) on jaotellut inhimilliset tarpeet kolmeen tasoon: toimeentulotarpeisiin, liittymis- eli yhteenkuuluvuustarpeisiin ja kasvu- eli kehittymistarpeisiin. Näistä toimeentulotarpeiden tasolla toisen ihmisen menestys voi olla toisen ihmisen tappio. Esimerkiksi ruoka, suoja ja raha kuuluvat tähän kategoriaan. Toimeentulotarpeet vastaavat

Maslown fysiologisia- ja turvallisuuden tarpeita. Toimeentulotarpeille on ominaista, että niiden tyydyttäminen on välttämätöntä elämän jatkumisen vuoksi. Liittymisen tarpeiden tasoon kuuluu tarve vaihtaa ajatuksia toisten ihmisten kanssa ja tarve jakaa tunteita läheisten ihmisten kanssa. Kasvutarpeiden taso vastaa lähinnä Maslown itsensä-toteuttamistarvetta. Tähän kategoriaan kuuluvat kykyjen, tietojen ja taitojen tarkoituksenmukainen käyttäminen ja kehittäminen. Alderferin mukaan kasvutarpeiden tasossa lisääntynyt tyydytysaste lisää tarpeiden voimakkuutta. Tässä kohdassa Alderfer eroaa Maslowsta, jonka mukaan tarpeen tärkeys vähenee, jos tarve on tyydytetty. (Alderfer 1969, 142-175) Alderferin kolmitasoteoria on osoittautunut usein varsin hyväksi selitysmalliksi monien tarpeiden tyydyttämiseen ja työhön sopeutumiseen liittyvissä kysymyksissä (Ruohotie 1980, 23).

Tarveteorioita on kritikoitu sillä perusteella, että tarpeen tyydyttämättä jättäminen ei aina tuota tietoisia tyytymättömyyttä, koska ihmiset eivät tiedosta kaikkia tarpeitaan. Tarveteorioita on arvosteltu myös sen vuoksi, etteivät ne tarpeeksi ota huomioon tarpeiden kehittymistä ja niiden yksilöllis-yhteiskunnallista luonnetta. (Pöyhönen 1975, 10.)

Herzbergin motivaatio-hygieniateroria (kahden faktorin teoria) on yksi käytetyimmistä viitekehysistä tutkimuksen suorittamiselle, ja useat opettajien työviihtyvyyttä koskevat tutkimustulokset ovat tukeneet Herzbergin kaksifaktoriteoriaa. Herzberg kehitti teoriansa tutkimalla 200 insinööriä ja työntekijää. Saadut kuvaukset työtyytyväisyydestä ja -tyytymättömyydestä luokiteltiin ja saatiin kaksi selittävää faktoria, josta nimitys kahden faktorin teoria. (Herzberg - Mausner - Snyderman 1959, 32-39.) Teorian ns. hygieniehtekijät olivat vaikutukseltaan sellaisia, että tilanteen ollessa niiden kohdalla huono, ne aiheuttivat tyytymättömyyttä tekijälleen, mutta parhaimmillaan ne eivät aiheuttaneet tyytyväisyyttä vaan jokseenkin neutraalin suhtautumisen. Tyytymättömyyden vastakohta ei siis ole tyytyväisyys, vaan tyytymättömyyden puute.

Näitä ns. hygieniehtekijöitä ovat:

- palkka
- suhteet työtovereihin, alaisiin ja esimiehiin
- työn ulkoisen arvostuksen symbolit, status
- työn toimintaperiaatteet ja suunnittelu
- yksityiselämän työllä asettamat vaatimukset
- turvallisuus
- ulkoiset työolosuhteet.

Tyytyväisyyttä tai työviihtymistä synnyttivät sen sijaan pääasiassa itse työhön liittyvät seikat. Näitä ns. motivaatiehtekijöitä ovat:

- työsuorituksen arvostaminen ja tunnustus
- menestyminen ja pätemisen mahdollisuus
- yleneminen



- vastuu
- mielenkiinto itse työhön
- kehittymismahdollisuudet itse työssä.

Toimeentulotekijät liittyvät ihmisen suhteeseen työympäristöön ja ympäristötekijöihin, kun taas motivaatiotekijät liittyvät itse työhön ja työsuorituksesta saatavaan palkkioon ja itsensä toteuttamisen tarpeeseen (Ruohotie 1978, 28).

Herzbergin teoriaa ja tutkimusmenetelmiä on arvosteltu paljon ja monelta kannalta. Amerikkalaiset Hulin ja Smith tutkivat kahta kaksifaktoriteorian sovellusta 670 toimistotyöntekijällä ja johtajalle, mutta eivät saaneet tukea teorialle (Hulin - Smith 1967, 396). Pöyhösen (1975, 58) mukaan Herzbergin teoria on lähinä empiirinen yleistys, joka pätee vain tietyillä ehdoilla. Siinä tutkimustulosten merkittävyys on ilmeisesti paljolti sattuman aikaansaama, koska kokonaisvaltainen teoria ei suinkaan ohjannut tutkijoita. Kuten jo käsitteenmäärittelyssä todetaan tyytyväisyysrakenteen kompleksisuus, voidaan myös kysyä, mikä ja millainen on "kokonaisvaltainen teoria" ihmisestä. Voidaan myös ajatella, että Herzberg on sekoittanut virheellisesti tyytyväisyyden ja motivaation käsitteen. Herzberg teoriaa voidaan kritisoida myös sillä perusteella, että se on liian suoraviivainen eikä ota ihmisen muuttumista tilanteesta toiseen huomioon.

Työtyytyväisyys voidaan nähdä osana yleistä hyvinvointia ja elämisen laatua. Sosiologiset lähestymistavat tarkastelevat mm. yksilön ja yhteiskunnan välisiä struktuureja. Erääksi taustamalliksi voidaan ajatella Allardtin (1976, 30) käyttämiä yleisiä hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Näin työtyytyväisyys laajenee tyytyväisyydeksi elämää kohtaan sekä yleiseksi hyvinvoinniksi. Hyvinvointi katsottiin koostuvan sekä elintasosta että elämisen laadusta. Hyvinvointi määriteltiin tarvekäsitteen avulla: hyvinvoinnin aste määräytyi tarpeentyydytyksen näkökulmasta. Elintaso koostui aineellisista ja persoonattomista resursseista. Elintaso liittyi niihin tarpeisiin, joiden tyydytys on määritelty aineellisten tai ainakin persoonattomien resurssien avulla. (Allardt 1976, 32.)

Tietyt tarpeet ovat mallissa sellaisia, että niiden tyydytys on määritelty yksilön omistamien tai hallitsemien resurssien avulla. Mm. rakkauden, solidaarisuuden ja toveruuden kohdalla on tyydytys sitä vastoin määritelty sen perusteella, kuinka ihminen käyttäytyy suhteessa muihin ihmisiin. (emt. 37-38) Hyvinvointi jaettiin elintasoon (Having), yhteisyys-suhteisiin (Loving) sekä itsensä toteuttamisen muotoihin (Being). Allardtin malli on laaja, ja lähtökohtana siinä on yksilöiden tarpeentyydytys. Työtyytyväisyyden osalta oma tutkimukseni keskittyy yksilön ja työn välisten suhteiden tarkasteluun. Näkökulma ei kuitenkaan sulje pois tekijöitä, joita Allardtin kolmijäsennyksessä käytetään.

## 2.4.2. Odotusarvoteoriat

Odotusarvoteoriat pitävät tyytyväisyyden kannalta keskeisenä ristiriitaa työhön kohdistuvien odotusten ja siitä tehtyjen havaintojen välillä. Näistä tunnetuimpia ovat Vroomin ja Locken malli työtyytyväisyydestä. Pöyhönen on kuitenkin sitä mieltä, että esimerkiksi Locken mallia ei voida sen paremmin sijoittaa tarve- kuin odotusarvoteorioidenkaan joukkoon, sillä se kattaa laaja-alaisuudessaan molemmat. (Pöyhönen 1975, 10, 17.)

Vroomin teorian mukaan työtyytyväisyysjärjestelmän käsitteellinen vastine on työn odotusarvo eli "valence" (1964, 101). Odotusarvo on erotettava käsitteestä "value", arvo, joka on työstä saatu todellinen tyydytys. Odotusarvo on puolestaan jonkin toimenpiteen tuloksena odotettu tyytyväisyys. Mitä enemmän työntekijä kokee työssään odottamiaan arvoja, sitä tyytyväisempi hän on työhönsä. Tyytymättömyys on seurausta siitä, ettei odotusarvoja ole saavutettu (Vroom 1967, 15, 279).

Vroomin mukaan työtyytyväisyys koostuu työn eri osa-alueille kohdistuvista odotusarvoista. Näitä osa-alueita ovat mm. työnjohto, työtoverit, työn sisältö, palkka, etenemismahdollisuudet ja työaika. (Vroom 1967, 105.) Vroomin teoria käsittelee myös työpaikassa pysymisen motiivia. Työtyytyväisyyttä Vroom pitää työpaikassa pysymisen motiivina. Pysyvyyttä motivoivien tekijöiden Vroom olettaa olevan muiden työpaikkojen vetovoiman ja niiden saavuttamisen todennäköisyyden funktio. Työmarkkinatilanne vaikuttaa eroamismotiiviin siten, että motiivi on helpompi, jos työpaikkoja on vähän tarjolla, ja voimakkaampi, jos niitä on tarjolla runsaasti. (Warr - Wall 1975, 169-171.)

Locken teoriassa työtyytyväisyys ja tyytymättömyys ovat henkilön työlle asettamien vaatimusten tai toivomusten ja hänen havaitsemansa työn todellisten piirteiden tai mahdollisuuksien havaitun suhteen funktio. Työtyytyväisyyden voimakkuus jakautuu kolmeen vaiheeseen: työn piirteiden havaitsemiseen, "arvon" mitan määrittelyyn ja arviointiin omien havaintojen ja "arvojen" vastaavuudesta. "Arvo" on Locken mukaan sitä, mitä ihminen yrittää saavuttaa ja/tai säilyttää (Locke 1969, 315-320). "Arvo" (Pöyhönen kääntää sanalla tiedostettu motiivi) eroaa Locken mukaan tarpeesta siinä, että ihminen todella teollaan tavoittelee sitä tai yrittää säilyttää sen itsellään. "Arvo" edellyttää aina edes jonkinlaista tietoisuutta kohteesta tai tilanteesta, tarve ei. Locken tieteellinen, materiaaliselta pohjalta lähtevä tutkimusote on johtanut teoriaan, jota jo sellaisenaan voidaan pitää varsin pitkälle kehittyneenä. Locke ei ole kuitenkaan määrittellyt niitä lukuisia käsitteitä, jotka esiintyvät hänen teoriassaan. Käsitteiden käytön epämääräisyys onkin omiaan hämärtämään myös hänen teoriaansa. (Pöyhönen 1975, 19-20.)

Työviihtyvyys voi vaihdella työtyytyväisyydestä työtytymättömyyteen. Thierry & Koopman-Iwema (1984, 131-174) ovat rajanneet työviih-

tyvyyksäsitettä mm. siten, että työviihtyvyyttä voidaan pitää tuloksena. Viihtyvyys työssä heijastaa sitä, miten yksilö on saavuttanut hänelle tärkeitä tavoitteita. Toiseksi työviihtyvyys voi aiheuttaa muutoksia esim. lyhyellä aikavälillä roolin hahmottamisessa tai pitemmällä aikavälillä esim. taitojen kehittymisenä. Työviihtyvyydellä havaittiin olevan selviä vaikutuksia esim. poissaoloihin, terveyteen ja oireisiin.

Nykyisen käsityksen mukaan ihminen voi olla sekä työn vaatimusten kohteena (objekti) että aktiivinen vaikuttaja (subjekti). Kalimo (1987) kuvaa tilannetta ristiriidan ja tasapainon käsitteillä. Kysymyksessä on työntekijän ja työympäristön vuorovaikutus. Työ asettaa ensiksikin työntekijälle vaatimuksia, jotka koskevat esim. työsuoritusta ja tietyn roolin mukaista käyttäytymistä. Työntekijä vastaa näihin vaatimuksiin omien tietojensa ja taitojensa, motivaationsa, tunne-elämän tasapainoisuuden ja muiden edellytystensä mukaisesti. Toinen perusoletus on, että työntekijällä on työtä koskevia odotuksia, jotka koskevat tietoja ja taitoja, itsenäisyyttä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Työ antaa vaihtelevassa määrin mahdollisuuden tällaisten päämäärien saavuttamiseen. Ristiriita tai tasapaino näiden voimien välillä käynnistää joko positiivisen tai negatiivisen kehityssuunnan. Positiivinen kehitys johtaa työtyytyväisyyteen sekä hallinnan tunteen, itsetunnon ja persoonallisuuden kehittämiseen ja hyvinvointiin. Ristiriita ja sitä seuraava kielteinen kehitys sen sijaan merkitsee stressiä, rasittumista ja haitallisina pidettyjä muutoksia minäkuvassa, käyttäytymisessä ja terveydentilassa.

Työviihtyvyyttä on tarkasteltu sekä selittävänä että selitettävänä variaabelina. Työviihtyvyyttä on tutkittu kyselylomakkein, haastatteluin ja erilaisin testein. Työviihtyvyys on ymmärretty päämääränä tai mielekkään toiminnan tuloksena syntyneenä. Sitä voidaan pitää emotionaalisenä reaktiona työhön. Jos työntekijä kokee odotuksensa työn suhteen täyttyneiksi, hän voi olla työhönsä tyytyväinen. Työviihtyvyysteoriat luovat pohjaa positiivisen työterveyden kehittämiseksi. Poikittaistutkimukset ovat olleet yleisin lähestymistapa. Niissä kuitenkin laiminlyödään se, että yksilön nykyiseen hyvinvointiin ja tyytyväisyyteen vaikuttaa myös hänen menneisyytensä. Tutkimukset ovat usein painottuneet siten, että eritellään työn spesifejä yksityiskohtia tai etsitään työviihtyvyyden kannalta relevantteja ilmiöitä. Vähemmälle huomiolle ovat jääneet tutkimukset, jotka sitovat työviihtyvyyden elämänviihtyvyyteen, ihmiskäsitykseen, maailmankuvaan tai kuvaavat viihtyvyyden prosessiluonnetta tai muutosta.

Vaikka viihtyvyyden dynaaminen luonne tulee esiin eri työtyytyväisyysteorioissa, työtyytyväisyyden pysyvyyttä koskevat arvioinnit ovat jääneet vähäisiksi. Pohdinta siitä, onko työviihtyvyys ja työtytyymättömyys toistensa vastakohtia vai toisiaan täydentäviä ilmiöitä, ei vie välttämättä tiedettä eteenpäin yksilötasolla, jossa ilmiö on ontologisessa ympäristössään. Työviihtyvyydestä voidaan ainakin ajatella, että työtyytyväisyys pohjautuu työssä saatuihin kokemuksiin.

## 2.5. Ammatillisen minäkäsityksen ja kehityksen tarkastelua

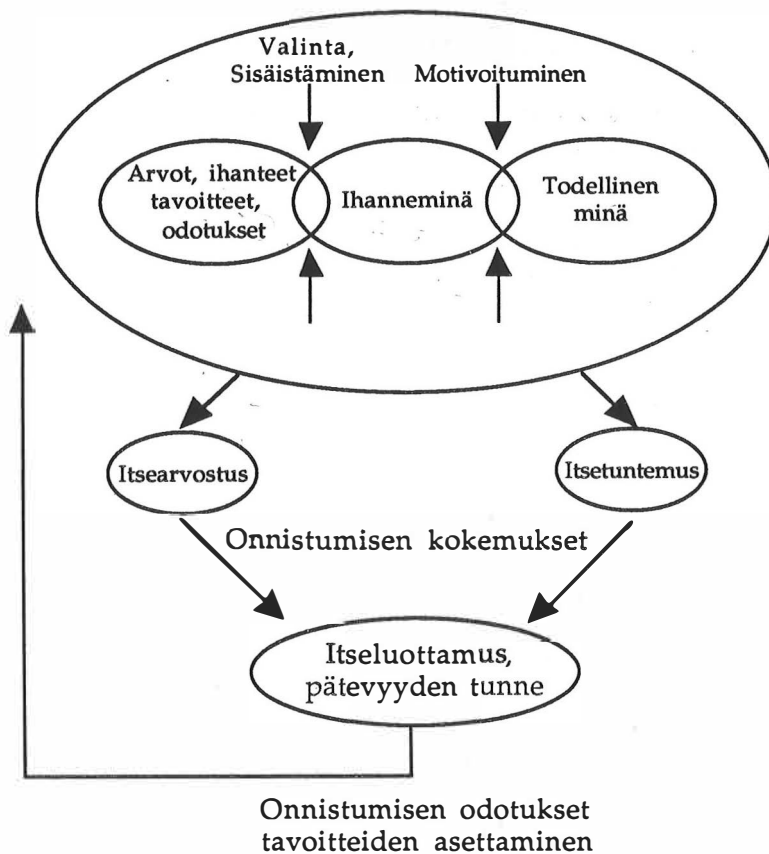
Yksilön käsityksellä itsestään tiedetään olevan huomattava vaikutus hänen käyttäytymiseensä ja usein sen on todettu olevan suoranaisesti yhteydessä hänen persoonallisuuteensa ja mielenterveyteensä. Minäkuvaoteoreetikkojen mukaan yksilön käyttäytymistä ei voida tutkia ja ennustaa tuntematta yksilön tietoisia havaintoja itsestään, ympäristöstään ja itsestään suhteessa ympäristöönsä. (Okkonen 1978, 44.) Opettajiksi opiskelevien ammatillinen minäkäsitys muodostuu koulutuksen kuluessa. Siihen vaikuttavat mm. hänen yksilölliset ominaisuutensa (minäkäsitys), aikaisemmat kokemukset, koulutuksen aikana hankitut kokemukset sekä se palaute, jonka opiskelija on saanut hänelle merkityksellisissä opintojen vaiheissa hänelle tärkeiltä henkilöiltä (Korpinen 1987, 368).

Yksilön yleistä minäkäsitystä eli minäkuvaa rajatumpana alueena on ammatillinen minäkäsitys. Korpinen tarkastelee (1989, 193-200) minäkäsitystä sekä rakenteena että prosessina, osana persoonallisuutta tai synonyymina persoonallisuudelle. Aktuaaliseen minäkäsitykseen kuuluvat ne ominaisuudet, tiedot, taidot, uskomukset ja roolit, jotka yksilö liittää itseensä. Ihanneminä muodostuu niistä ominaisuuksista, joita yksilö tavoittelee. Keskeisiä prosesseja ihanneminän rakentumisessa ovat arvojen valinta, sisäistäminen ja integroituminen minäsystemiin sekä motivoituminen toimimaan ihanneminän sisäistettyjen arvojen, ihanteiden ja tavoitteiden ym. suuntaan. Vertaillaan aktuaalista minää ihanneminään yksilölle muodostuu itsearvostus, käsitys siitä miten arvokas tai arvostettu hän on. Henkilökohtaiset arvot toimivat kriteereinä itsearvioinnissa. Suoriutuminen yksilölle tärkeillä arvoalueilla vaikuttaa eniten itsearvostukseen.

Korpinen ei määrittele minäkäsityksen muodostumisprosessissaan itsetunnon käsitettä, mutta todennäköisesti se sisältyy pätevyyden tunteen ja itsearvostuksen alueille.

Hoff (1984, 24-28) tarkoittaa yksinkertaisesti minäkäsityksellä sitä, mitä yksilö uskoo itsensä olevan. Scheinin (1990, 82-84) tarkentaa minäkäsityksen koskemaan yksilön käsitystä itsestään oman tarkkailunsa objektina, kun taas yksilön subjektiluonnetta voidaan tarkastella itsetuntona. Itsetunto vastaa tavallaan yksilön tapaa kokea itsensä subjektina. Yksilön olemassaolo, oma entiteetti ja jatkuvuuden kokemus, kompetenssi, tahto, sitoutuneisuus ja mielekkyyden kokemus ovat itsetunnon ilmenemisen ulottuvuuksia.

Perusteellista teoreettista tarkastelua itsetunnosta sisältyy mm. Scheininin (1990) väitöskirjaan "Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto peruskoulussa ja steinerkoulussa". Tässä tutkimuksessa itsetuntoon liittyviä käsitteitä tarkastellaan niissä yhteyksissä, joihin haastateltavat



Kuvio 3. Minäkäsityksen muodostumisprosessi ja eri osa-alueet

viittaavat. Tämä ei sulje pois sitä, etteikö itsetunto liittyisi implisiittisesti useisiin haastattelukysymyksiin. Minäkäsityksen ja ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen liittyy kiinteästi oppimiseen. Samalla kun opitaan tietoja ja taitoja, esim. soittamaan tai laulamaan, opitaan jotain myös itsestä soittajana tai laulajana, millainen olen, mitä osaan, mihin pystyn. Minäkäsitykseen sisältyy näin määriteltynä motivaatio, toimiminen ihanneminän suuntaan (vrt. Korpinen 1989).

Ammatillinen minäkäsitys muodostaa rajatun osa-alueen itsetunnosta. Keskinen mukaan (1990, 63) ammatti-identiteetistä ja itsetunnosta on olemassa monia erilaisia määritelmiä: teoreettinen perusta on hajainen. Tässä tutkimuksessa itsetunto oletetaan suhteellisen pysyväksi, subjektiiviseksi arvioksi omasta riittävydestä ja pätevyydestä. Itsetunnon merkityksestä työsuoritukseen on ristiriitaisia tuloksia, sen sijaan useissa tutkimuksissa vahvan itsetunnon katsotaan tukevan tarkoituksenmukaisten toimintamallien löytämistä stressaavissa tilanteissa. Välikäsitteellisesti itsetunnolla on todettu olevan vaikutusta esim. optimistisemmän näkemyksen ja uusien toimintamallien, esim. kokeilurohkeuden muodossa.

Ammatti-identiteetin kehittämisessä toimivat samanlaiset lainalaisuudet kuin itsetunnon kehittämisessäkin. Mitä tärkeemmän elämänsisällön työ muodostaa sitä enemmän ammatillisen ja yleisen itsetunnon tasot ovat yhteydessä toisiinsa. Ammatti-identiteetti-käsitteen kokonaisvaltaisuudesta johtuen on oletettavissa sen kehittymisen olevan vahvasti sidoksissa yleiseen persoonallisuuden kehittymiseen.

Lehtonen selvittää ammatti-identiteetin ja ammattiroolin välistä suhdetta seuraavasti. Ammatti-identiteetillä tarkoitetaan niitä ominaisuuksia, piirteitä ja tunnuksia, jotka ilmenevät työntekijän samastumisessa ammattiin ja ryhmään sekä työpaikalla vallitsevaan olotilaan, järjestelmään tai ideologiaan. Lehtosen mukaan (1991) siinä, missä ammattirooli on tapa nähdä työnsä, on ammatti-identiteetti puolestaan yksilön käsitys itsestään tässä työssä. Voimakkaan ammatti-identiteetin edellytykset ovat korkeatasoinen koulutus sekä sen aikaansaama vankka ammattipätevyys ja ammatillinen itsekunnioitus. Ammatti-identiteetti ei muodostu itsestään johonkin työhön ryhtyessämme, vaan se syntyy usein vaikeiden kasvuprosessien kautta, joista yksilö muovaa omaa käsitystään ammattiroolistaan. Tässä suhteessa ilmiöstä voidaan käyttää myös nimitystä ammatillinen kasvu. Korkeatasoisella koulutuksella ja siihen liittyvällä ja/tai sitä seuraava työnohjaus ovat keskeisessä asemassa ammatillisen kasvun edistäjänä.

Ammatti-identiteetin käsitteistö ja teorianmuodostus ovat kaiken kaikkiaan vielä melko jäsentymättömiä. Samoin ammatti-identiteetin mittaamisesta on yllättävän vähän tutkimuksellista tietoa. Keskisen tutkimuksessa (1990, 197) analysoitiin kolmea ammatti-identiteetin mittaria erillisinä tarkoituksellisesti, jotta saataisiin mahdollisuus arvioida niiden käyttökelpoisuutta. Väittämäpohjaiset "varmuus kasvattajana" ja "riittävyys kasvattajana" -mittarit korreloivat selvästi keskenään, joten ne ovat joko sisällöllisesti lähellä toisiaan tai ne houkuttelevat käyttämään vastausasteikkoa samalla tavalla. Sen sijaan kolmas ammatti-identiteetin mittari, "luottamus omiin kykyihin", osoittautui erilaiseksi. Jatkotutkimuksiin olisi syytä edelleen selvittää näiden mittareiden validiteettiä. "Luottamus omiin kykyihin" -mittari edellyttää vastaajalta oman työn vaatimusten pitkälle edennyttä jäsentämistä samoin kuin omien kykyjen erittelyä suhteessa työn vaatimuksiin. Tämä prosessointi painottuu käytetyn mittarin johdosta kognitiivisena, kun sen sijaan "riittävyys" ja "varmuus kasvattajana" -mittareiden väittämät sanamuodoiltaan korostavat emotionaalista puolta ammatti-identiteetistä.

Erilaisia ammatillisen kehittymisen sekä ammatinvalinnan teorioita voidaan tarkastella tietysti erilaisista lähtökohdista. Yritys kategorioida käyttäytymisilmiöitä sisältää riskin yksinkertaistamiseen. Piirreteoriat olettavat, että voidaan tehdä vertailuja yksilön kykyjen ja mielenkiinnon sekä ammatillisten mahdollisuuksien välillä. Sosiologisten teo-

rioiden mukaan ympäristöllä ja sen elementeillä on merkittävä vaikutus henkilön uranvalintaan.

Häyrysen mukaan (1984) opintouratutkimuksissa yksilön minäkäsityksellä on todettu olevan keskeinen asema yksilön suuntautumisessa opintouralle. Minäkuva saattaa olla vielä opintojen alussa jäsenytymätön, mutta silti sillä on vaikutusta valintoihin ja suorituksiin. Opintojen kuluessa minäkuva muuttuu opiskelijan ja hänen opintoympäristönsä vuorovaikutuksen mukaan. Samansuuntaisiin tuloksiin on päätyntä Shavelson, jonka mukaan minäkäsitys muuttuu moniulotteisemmaksi yksilön kehittyessä lapsesta aikuiseksi (1982). Hänen mukaan minäkäsitys voidaan kuvata organisoiduksi, moniulotteiseksi, hierakkiseksi, vakaaksi, kehittyväksi, evaluoitavissa ja erotettavissa olevaksi.

Minäkäsitysteorioissa on keskeistä mm. se, että henkilöiden minäkäsitys kehittyy iän myötä. Vaikka minäkäsitys voi vaihdella, todelliset käsitykset mukautuvat iän myötä reaaliin mahdollisuuksiin valinnoissa. Mielikuvia ammasteista verrataan omiin käsityksiin uranvalinnan päätöksissä. Minäkäsitysteorioiden mukaan lopulliset uranvalinnan päätökset perustuvat paljolti omaan ammatillisen minäkäsityksen ja ammatin vaatimusten samankaltaisuuteen.

Eräänä lähestymistapana voidaan pitää teorioita, joissa tarkastellaan persoonallisuuden ja ammatinvalinnan yhteyksiä. Monien tutkijoiden, mm. Hollandin ja Boen, mukaan persoonallisuuden piirteet ja uranvalinta sekä tyytyväisyys ovat yhteydessä toisiinsa. Yhteistä tämäntyyppisillä tutkimuksilla on näkemys, jonka mukaan työntekijät valitsevat työnsä sillä perusteella, että he saavat työstään tyydytystä. Erilaiset teoriat eivät ole irrallisia tai riippumattomia toisistaan, vaan malleissa saattaa olla vaikutuksia muista lähestymistavoista. (Osipow 1973, 9-11.)

Hollandin teoria jakaa persoonallisuus- ja ympäristötyypit kuuteen eri kategoriaan. Persoonallisuus- ja ympäristötyyppi määräytyvät sen mukaan, mitä teoreettista tyyppiä henkilö tai ympäristö eniten muistuttaa. Persoonallisuus- ja ympäristömalli määrittyvät vertaamalla henkilöä tai ympäristöä kaikkiin mallityyppeihin. Käytännössä kuitenkin rajoitutaan persoonallisuus- ja ympäristömallien arvioinnissa kahteen tai kolmeen ensimmäiseen tyyppikoodiin siinä järjestyksessä kuin henkilö muistuttaa teoreettista tyyppiä. (Perho 1982, 18-19.)

Hollandin teorian realistinen tyyppi suosii selkeitä, käytännöllis-konkreettisia rooleja ja pyrkii välttämään kasvatuksellisia, terapauttisia ja sosiaalisesti tunnepitoisia rooleja. Intellektuaalinen tyyppi on kiinnostunut usein monimutkaisista abstrakteista asioista. Taiteellinen tyyppi suosii tehtäviä, jotka ovat epämääräisiä ja vapaita ja sisältävät taiteellista luomista ja tulkintaa. Sosiaalisen tyypin mielenkiinto suuntautuu ihmisten ongelmiin ja huoltamiseen. Yrittävä tyyppi arvostaa mm. rahaa,

voimaa ja asemaa. Konventionaalinen tyyppi suosii selkeitä, jäsenneltyjä, systemaattisia tehtäviä. (Osipow 1973, 42-43, Perho 1982, 17-18.)

Ammatinvalinnan onnistuneisuus, valintasuunnan pysyvyys ja tyytyväisyys liittyvät Hollandin teoriassa ensisijaisesti persoonallisuustyyppin ja ympäristötyypin kongruenssiin. Perhon tutkimuksessa ovat keskeisiä tyypejä luokanopettajan ammatissa sosiaalis-taiteellis-intellektuaalinen tyyppi. Hollandin teoriaa on arvosteltu mm. peruskategorioiden (persoonallisuus- ja ympäristötyypit) empiristisestä, differentiaalisesta määrittelystä. Myös Hollandin tapa käsittää ympäristö lähinnä yksilöiden persoonallisuuksien laajentumaksi ympäristötasolle on saanut kritiikkiä. (Perho 1982, 19-21.)

Superin teoriaan ammatillisesta kehityksestä sisältyy aineksia erilaisista lähtökohdista. Superin mukaan henkilön kiinnostus ja kyvyt liittyvät paremmin eri ammatteihin. Henkilöt ovat tyytyväisempiä valitsemaansa ammattiin, mikäli heidän kiinnostuksensa ja kykynsä vastaavat valitun ammatin vaatimuksia. Superin ammatinvalinnan minäkuva-teoria perustuu ajatukseen, jonka mukaan henkilö, arvioidessaan ammatillisia kiinnostuksiaan, vertaa käsitystä itsestään niihin usein stereotyyppisiin käsityksiin, joita hänellä on eri ammateista. Eräänä teorian lähtökohdiana on käsitys elämänvaiheista erilaisine kehitystehtävineen, joiden ratkaisemisella on merkitystä myöhempien vaiheiden kannalta. Super jakaa ammatillisen kehityksen vaiheet kasvuun, ammattiin tutkimiseen, ammattien asettamiseen, aseman vakiintumiseen ja ylläpitämiseen sekä työelämästä poissiirtymiseen. (Perho 1982, 7.)

Superin teorian kritiikki on kohdistunut mm. sen kulttuuriseen kontekstiin. Ikävaiheet osoittavat mallin kulttuurin liittyvän Yhdysvaltain koulujärjestelmään. Myös kehitysteorioiden sisältämää ajatusta ammatinvalinnasta kompromissina tai synteessinä on heikosti analysoitu. Monet tutkijat ovat katsoneet, että Superin teoria on liian yleinen, eikä ota riittävästi huomioon keskeisissä ammatinvalintaan vaikuttavissa tekijöissä olevia yksilöllisiä eroja. (Perho 1982, 10.)

Muodostaessaan ammatillisia mieltymyksiä nuoret kiinnittävät enemmän huomiota siihen, millaisia he haluaisivat olla kuin siihen, millaisia he ovat todellisuudessa. Nuorten tärkein kehityksellinen tehtävä on saavuttaa hyvä tasapaino todellisuuden ja fantasian välille (Stenström 1988, 13). Ammatillisten pyrkimysten ja oman minän arvioinnin suhde on vastavuoroinen, eli molemmat vaikuttavat toistensa muodostumiseen (Cochran 1983, 1-10). On tärkeää huomata, että kukin näistä eri teorioista tuo oman lisänsä ammatillista kehitystä koskevaan ymmärrykseen. Taloudellisen, poliittisen ja sosiaalisen elämän monimutkaisuudet tekevät yhden teorian soveltamisen urakehitykseen vähintäänkin vaikeaksi (Scott 1983, 78).

Monista tarkastelukulmista huolimatta Fleishman ja Quintance (1984) kokoavat erilaiset tarkastelutavat viiteen pääkategoriaan. Ensimmäisenä



on kykyvaatimusten tarkastelutapa, jossa keskeisenä korostetaan, mitä kykyjä tehtävä vaatii suorittajaltaan. Ideaalitapauksessa musiikinopettajan työ ja tehtävät tiedettäisiin kuten esim. jonkin rutiininomaisen, mekaanisen työn suorittamisessa, ja tämän seurauksena esim. valintakokeessa painotettaisiin näitä kykyalueita. Toisena on tehtävästrategioiden tarkastelutapa, jossa korostetaan, millaisia käyttäytymisvaatimuksia tehtävä asettaa ja miten tehtävän suorittaja käsittelee tietoa. Kolmanneksi kriteerimittojen tarkastelutavassa määritellään millainen tavoite on saavutettava tiedon käsittelyn pohjalta. Tietoteoreettisessa tarkastelutavassa tehtävä määritellään tiedon siiroksi. Viidentenä on tehtäväpiirteiden tarkastelutapa, jossa tehtävää tarkastellaan sellaisena kuin se voidaan nähdä riippumatta tehtävän suorittajan toiminnasta, kyvyistä tai funktioista.

Yksilöä ja hänen käyttäytymistä voidaan tarkastella myös laajemmin yhteiskunnan kannalta. Yksilö-yhteiskunta -suhteen kannalta kokemus omasta mahdollisuudesta vaikuttaa elämäänsä (elämönhallinnasta) riippuu siitä, miten yksilö kokee sosiaalisen todellisuuden (Volanen 1986). Itsellinen toiminta ja teot ovat mahdollisia, jos sosiaalinen todellisuus avautuu yksilölle mahdollisuuksina, ei vain alituisena pakkona. Tämä edellyttää sitä, että yksilö voi suhteissaan toisiin ihmisiin määrittellä itseään joillakin positiivisilla määreillä ja toisaalta sitä, että todellisuuden yksilökohtaiselle tulkinnalle jää tilaa. Todellisuuden näkeminen mahdollisuuksina luo pohjaa itsellisen minän kehitykselle, josta juuri aikuisuuteen siirtymisessä on pitkälti kysymys.

Olipa teoreettinen lähtökohta mikä tahansa, musiikinopettajan kokemus työstään ja hänen määrittelynsä työtehtävästään on keskeinen hänen vasteidensa kuten työtyytyväisyyden tai ammatillisen minäkäsityksen ymmärtämiseksi. Se on keskeinen myös yksilöllisessä työn suunnittelussa, mitä musiikinopettajan työ on mitä suurimmassa määrin.

### 2.5.1. Ammatillinen osaaminen aineenhallinnan kannalta

Musiikinopettajan työtä voidaan analysoida tarkastelemalla työn vaatimuksia, vaatimusten ja omien edellytysten vastaavuutta, työntekijän persoonallisuutta, motiiveja, millaisia kognitiivisia prosesseja työ aiheuttaa tekijässään jne. Musiikinopettajan työ sisältää paljon toiminnan vapautta (vrt. Keskinen 1990). Musiikinopettaja voi monella eri tavalla painottaa opetuksensa tavoitteita sekä valita mieleisensä työtavat niiden saavuttamiseksi. Musiikinopettajalla on erityisen paljon mahdollisuuksia vaikuttaa työtapojen valintaan omien taitojensa, motiiviansa ja tavoitteidensa mukaisesti, koska lakisääteiset tavoitteet yläasteen ja lukion musiikinopetustyölle ovat väljät. Musiikinopetustyön ja musiikinopettajan vapausasteita lisää todennäköisesti se, että musiikinopetustyön mahdollisesti saavutettuja tavoitteita ei kontrolloida valtakunnallisesti esim. ylioppilaskirjoituksissa. Opettajan sen sijaan yleisesti odotetaan järjestävän esim. joulujuhliin ja keväthuhliin musiikkiohjelmaa.

Opetustyötä voidaan varioida oppitunnin ajan lähes rajattomasti, musiikinopettajan omien taitojen sekä intressien mukaisesti.

Vroomin mukaan työtyytyväisyys koostuu eri osa-alueille kohdistuvista odotusarvoista (Vroom 1967, 105). Minäkuvat voivat puolestaan vaikuttaa kahdella tavalla ammatillisiin mieltymyksiin: Ensinnäkin yksilö antaa etusijan ammanteille, joiden harjoittajien hän kokee muistuttavan itseään tärkeiltä persoonallisuuden piirteiltä. Toiseksi yksilö antaa etusijan niille ammanteille, joiden hän uskoo mahdollistavan sellaisten kykyjen käytön, joita hänellä itsellään on. (Vroom 1967, 35.)

Tutkimuksen alkuvaiheessa kartoitettiin musiikinopettajien ammatillisia kykyjä lähinnä niiden solististen ja taidollisten aineiden osalta, jotka ovat kuuluneet Sibeliuksen Akatemian koulumusiikkiosaston opinto-ohjelmaan jo vuosikautia. Jako eri aineisiin (liite 1) on sikäli harhaanjohtava, että taito sinällään pitää sisällään myös tiedollisen puolen. Musiikin aineenhallinta kuuluu eräänä osana niihin valmiuksiin, joita musiikinopettajilta edellytetään. Aineenhallinta voidaan käsittää valmiudeksi soveltaa tietoja ja taitoja käytännön opetustyöhön. Taidon käsitettä sinällään ei voida tarkastella pelkästään motorisena suorituksena ilman tiedollista luonnetta. Taitoon sisältyy tieto suorituksesta, vaikka yksilö ei sitä välttämättä tiedostakaan. Toiminnallinen tieto on lähellä taidon käsitettä ja tuo esiin toiminnallisuuden olemuksen. Turunen pelkistää (1990, 74) taidon käsitteen olevan pyrkimystä urauttaa toimintoja niin, etteivät ne kuluta sisäisiä energioita samalla tavoin kuin oppimisvaiheessa.

Raynor (1983) on tarkastellut minäkäsityksen ja motivaation suhdetta. Hänen mukaansa musiikkitoimintaan motivoituneiden henkilöiden minäkäsitys on olennaisesti yhteydessä musiikkiin (esim. Covington 1983). Tutkimusten päätendenssi on se, että vahva minäkäsitys on yhdistynyt onnistuneisiin musiikkisuorituksiin, ja onnistuneet esitykset puolestaan johtavat positiiviseen minäkäsitykseen. Asmusin (1986, 262-278) laajassa musiikinopiskelijoiden menestymistä ja epäonnistumista käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin opiskeluajan vaikuttavan siten, että mitä kauemmin oppilaat olivat opiskelleet, sitä enemmän he selittivät menestymisen johtuvan kyvykkyydestä. Vastaavasti yrittämisen osuus onnistumisen selityksenä väheni selkeästi. Tällaista ei-toivottavaa suuntausta tekijä pitää oppimisen funktiona niin musiikissa kuin muussakin elämässä. Erilaiset tavat nähdä menestymisen syyt kietoutuvat myös musiikinopettajaan. On mahdollista, että menestymistään kovalla yrittämisellä selittävät musiikinopettajat siirtävät näkemyksiään oppilaisiin siten, että musiikin oppimisessa korostuvat yrittäminen ja harjoittelun merkitys. Vastaavasti opettajat, jotka atribuoiivat menestyksen esim. kykyyn, ovat taipuvaisia näkemään jonkin erityisen lahjakkuuden onnistumisen edellytyksenä. Oppilaat voivat näin ollen painottaa vähemmän esim. harjoittelun merkitystä, koska heillä on tämä harvoille kuuluva erityiskyky. Tutkimus osoitti, että iän myötä attribuutiot painottuivat yrittämisestä kykyjen suuntaan.

Erbesin mukaan opettajien ammattitaidon arviointi perustuu toisaalta yleisiin valmiuksiin, joihin kuuluvat mm. kommunikaation perustaidot, yleistiedot ja ammatillinen tietämys. Toiseen pääalueeseen kuuluu oman opetusaineen hallinta, joka sisältää aineenhallinnan sekä opetustaidon (Erbes 1984, 34-39). Stegallin työryhmän (1979) jakaa musiikinopettajan koulutusohjelman kolmeen pääalueeseen, jotka käsittävät muusikon perusvalmiudet, soittimelliset taidot sekä musiikkikasvatuksen menetelmät. Muusikon perusvalmiuksien tärkeimpinä osa-alueina pidettiin säveltapailun, musiikin teorian ja vapaan säestyksen taitoja.

Tulokset vastaavat osin aikaisempia tutkimustuloksia. Säveltapailun taitoa pidetään yleisesti keskeisenä muusikon ominaisuutena. Säveltapailu ei kuitenkaan kuulunut tekijän kartoittamaan aineiden tärkeysanalyysien keskeisimpiin aineisiin. Taidon puuttumisen ymmärtää, koska tarpeellisimmat aineet arvioitiin koulun musiikinopettajan työn kannalta. Tilanne arvioituna musiikkiopiston opettajan työn kannalta olisi mahdollisesti tuottanut erilaisen aineiden tärkeysluettelon.

## 2.6. Uranvalinta prosessina

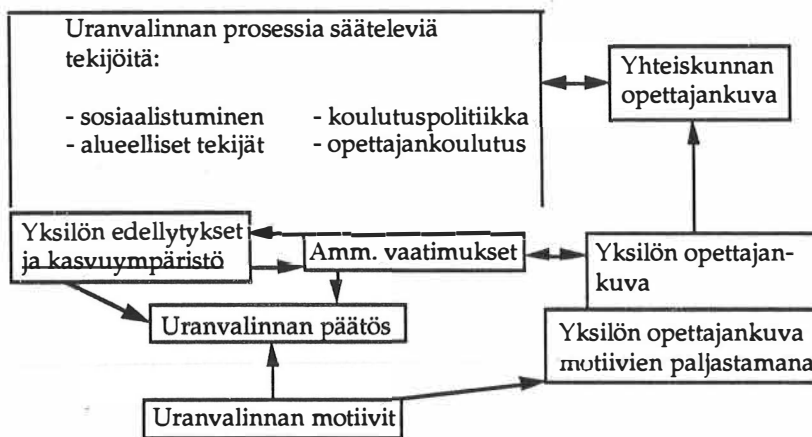
Uranvalinnan motiiveja voidaan tarkastella esim. koulutukseen pyrkiviltä, koulutuksessa olevilta tai jo kentällä työskenteleviltä opettajilta. Uranvalinta ei ole vain tiettyyn hetkeen rajattu tapahtuma, vaan yksilön koko elämän kestävä prosessi, jonka perustaa lähdetään rakentamaan jo lapsuudessa tai varhaislapsuudessa - usein ennen kuin yksilö itse sitä edes ymmärtääkään. Uranvalinta ei ole yksiselitteinen tapahtuma vaan monien eri tekijöiden ja realiteettien kokonaisuus: tapahtuma, joka on sidottu lyhempään tai pitempään aikaan yksilöstä riippuen. Uranvalintaa voidaan tarkastella esimerkiksi yliopistojen ja korkeakoulujen kannalta.

Uranvalinnan päätös voi syntyä sen ajatteluprosessin tuloksena, kun yksilö vertaa omia edellytyksiään ammatin vaatimuksiin. Yksilö voi verrata edellytyksiään minkä tahansa ammatin vaatimuksiin, joista hän sitten valitsee parhaiten edellytyksiään vastaavan. Käytännössä valittavien ammattien joukko on kuitenkin paljon todellista ammattien joukkoa pienempi. Tämän rajoituksen saavat saikaan sekä yksilöstä että hänen ympäristöstään johtuvat rajoitukset. (Viljanen 1977, 9.)

Kun arvioidaan koulukasvatuksen tai muun laajemman kasvatus-toiminnan vaikutuksia, arvioijalla pitäisi olla käsitys tuon toiminnan tavoitteista, esimerkiksi siitä, millaiseen ihmiskuvaan on pyritty kasvat- ja opetustyöllä. Tosin taustalla olevaa ihmiskäsitystä tai ihmiskuvaa ei yleensä ole esplikoitu, ehkä ei aina edes tiedostettukaan. Kuitenkin se on immanenttina vaikuttamassa koulutusta koskevassa päätöksenteossa. (Vaherva 1983, 25.) Ihmiskuva, ihmiskäsitys on se, millaista ihmistä me haluamme kasvatuksen ja koulutuksen avulla. Ihmiskäsitys

liittyy laajempaan "maailmankuva" -käsitteeseen, sillä ihmiskuvalla me muokkaamme tulevaa maailmaa.

Jokaisella yksilöllä on oma ihmiskuvansa, joka säätelee hänen ammatikuviaan. Viljanen kirjoittaa myös yhteiskunnan opettajankuvasta ja siitä muovaavista tekijöistä (kuvio 4). Yhteiskunnan intressiin puolestaan voi kuulua puolestaan se, että on olemassa jokseenkin yhtenäisiä käsityksiä siitä, millainen tiettyssä tehtävässä toimivan opettajan tulisi olla ja millaiseksi hänet tulisi kouluttaa ja kasvattaa. Yhteiskunnan sosialisaatiopyrkimykset, koulutuspolitiikka, alueelliset tekijät ja opettajankoulutus vaikuttavat opettajankuvan syntymiseen. Arkitiedon ja tieteellisen tiedon ero on lähinnä siinä, että tieteellinen tieto tulee nähdä arkitiedon ja arkikokemuksen yleisempänä tulkintana. Tiede pyrkii löytämään jokapäiväisen elämän kokemuksille niiden historiallista tapahtumahetkeä yleisemmät merkitykset (Kurtakko 1985, 41).



Kuvio 4. Uranvalinnan prosessi ja opettajankuva.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on mm. selvittää, mitkä ovat ne motiivit, jotka saattavat valmiit peruskoulun luokanopettajat hakeutumaan poikkeuskoulutukseen? Miksi opettajat haluavat opiskella yläasteen opettajiksi, varsinkin kun on yleisesti tunnettua, että yläasteen musiikinopettajan työtä pidetään psyykkisesti raskaampana verrattuna esim. ala-asteen luokanopettajan työhön. Tällä hetkellä keskustelu ihmishanteesta, ihmiskuvasta, opettajan ammattikuvasta tai musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymisestä on vilkasta, koska edellä mainitut käsitteet ja ilmiöt kuuluvat myös musiikkikasvatukseen ja ohjaavat keskeisesti koko opetus- ja opiskeluprosessia.

### 2.6.1. Ihmiskäsitys, ammatinkuva ja maailmankuva uranvalinnan taustatekijöinä

Tällä hetkellä kysymys vallitsevasta tiedonkäsityksestä ja sen ilmeneemisestä koulun käytännöissä on erityisen ajankohtainen, koska koulun

välittämää tietokäsitystä (Lehtinen ym. 1989) on jo pitemmän aikaa arvioitu sirpalemaiseksi, irralliseksi suhteessa ympäröivän todellisuuteen. Koulun eräänä vaikeutena on sekin, että siellä korostetaan tiedon objektiivisuutta, totuutta ja neutraalisuutta. Oppilaita vaaditaan työskentelemään yksilöllisesti, olemaan tarkkaavaisia, kontrolloimaan käyttäytymistään ja unohtamaan oma kokemusmaailmansa, vaikka nuorisokulttuurin rakennusaineiksi ovat tunnelmat, fantasiat, kollektiivisuus sekä vallitsevien yhteiskunnallisten käytäntöjen asettaminen kyseenalaiseksi. Kulttuuriteollisuudelle ja mainonnalle on sosiaalinen tilaus, koska ne pyrkivät usein koulua paremmin tunkeutumaan nuorten elämäntilanteeseen (Syrjäläinen 1990; Broady 1986, 98; Henriksson 1982, 74).

Tiedonkäsitys on yhteydessä oppimiskäsitykseen sekä ihmiskäsitykseen (Vuotilainen ym. 1989, Lehtinen ym. 1989, Kouluhallitus 1990). Oppimiskeskeinen eli oppijan oppimisprosessia priorisoiva näkemys on seurausta erityisesti dynaamisen ihmiskäsityksen ja siitä johdettavan dynaamisen eli aktiivisen oppimiskäsityksen yleistymisestä. Oppiminen ymmärretään oppijan henkisesti aktiiviseksi toiminnaksi, oppimisteoiksi. Tällöin opetuksen ja opettajan tehtäväksi muodostuu oppijan oppimisprosessin käynnistäminen ja sen optimaalinen ylläpitäminen. (Kiiskinen 1988, 66.)

Oppimiskäsitykset ohjaavat myös musiikinopettajan toimintaa. Mm. Regelski (1986, 185-216) korostaa kokonaisvaltaista, toiminnallista oppimiskäsitystä ja pitää sitä luonnollisena musiikkikasvatuksessa. Hän pitää nimenomaan kokemusta käsityksenä. Musiikinopetus ei ole pelkkiä käsitteiden ja ajattelun opettamista, jonka seurauksena syntyisi ennemmin tai myöhemmin musiikillista toimintaa, vaan ajattelu ja toiminta liittyvät luonnostaan ja olennaisesti musiikkitoimintaan. Ajatus ei sinänsä ole uusi, pohtiihan jo Dewey koulukokeiluissaan syvällisesti toiminnan merkitystä opetuksen lähtökohtana.

Uranvalinta sekä siihen liittyvät tekijät ovat yhteydessä siihen opettajankuvaan, joka yksilöllä on muodostunut opettajan tehtävistä. Opettajankuvalla Viljanen tarkoittaa käsitystä, mikä jollakin yksilöllä tai ihmisryhmällä on siitä, millainen tiettyssä tehtävässä toimivan opettajan tulisi olla. Opettajan ammattikuva on läheisessä yhteydessä ihmiskuvaan (ihmisihanteeseen). Harva tarkoittaa ihmiskuvalla käsitystä, millaiseksi ihmisen tulisi kasvatuksen avulla muovata (Harva 1969, 46). Ihmiskuvasta ammattikuva eroaa siinä, että opettajankuvaan liitetään opettajan ammattitehtävästä johtuvia erityispiirteitä.

Ammatinkuvaa voidaan luonnehtia selvitykseksi ammattiin liittyvistä taidoista ja valmiuksista nimenomaan ammatin tulevaa kehitystä silmällä pitäen. Ammatinkuva voidaan nähdä tietynlaisena yhteiskunnallisena muutosohjelmana, jonka kehityslinjat saavat hahmonsansa niistä yhteiskunnallisista tavoitteista, joihin ammattikäytännön ja ammatipolitiikan suuntaamisessa pyritään. (Kivinen ym. 1984, 8.) Muutosohjelmana ammatinkuva tuottaa tarvittavaa tietoa ammatin ja am-

mattikoulutuksen kehittämiseksi. Osaltaan se ilmentää eri ammatinharjoittajien ja osaryhmien subjektiivisiä käsityksiä, arvostuksia, kokemuksia sekä alan perinteitä.

Musiikinopetustyöhön sovellettuna voidaan kysyä, millainen kuva opiskelijalla on musiikinopettajan työstä? Voidaan olettaa, tässä tutkimuksessa haastateltavilla poikkeuskoulutuksen päättövaiheessa olevilla opiskelijoilla on varsin jäsentynyt kuva musiikinopettajan työstä sekä opetustyöstä yleensä, koska useimpien aikaisempi kokemus pohjautuu opettajan työhön.

Mitä vähemmän tiedostettua opetus- ja koulutuskäytäntö on, sen enemmän piilevät ja satunnaiset tekijät pääsevät käytäntöä ohjaamaan (Miettinen 1984, 66). Ammatinkuva ja ammattianalyysi poikkeavat toisistaan siten, että ammattianalyysi perustuu tieteseen. Ammatinkuvat ja ammattianalyysi eivät välttämättä ole ristiriidassa keskenään. Ammattianalyysi luo objektiivisen perustan mahdollisimman totuudenmukaiselle, eri osapuolia tyydyttävälle ja myös kokonaisuuden kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisille ammatinkuville. (Kivinen ym. 1984, 8-9.)

Tässä tutkimuksessa opiskelijan käsitykset opettajan ammatista ymmärretään kokonaisvaltaiseksi kuvaksi opettajan työstä (vrt. Aho 1986, 60). Käsitys ilmaisee sitä, että tajunnassa on olemassa johonkin objektiin liittyvä merkityssuhde. Käsitykset syntyvät elämysten kautta ja ovat luonteeltaan dynaamisia (Hirsjärvi 1980).

Ammattimielikuvan käsitteellä tarkoitetaan yksilöllä olevaa käsitystä jostain ammattiroolista. Se sisältää sekä tiedollisia (erottelevia) että asenteellisia (arvostavia) komponentteja. Jos useimmilla henkilöillä on samansuuntainen käsitys jostain ammattiroolista, voidaan puhua yleistyneestä ammatikuvasta (Häyrynen & Kekäläinen 1970, 24-25). Ammattimielikuvan rakenne on yksinkertainen. Se painottaa vahvasti jotain ominaisuutta ja erottelee huonommin muita ominaisuuksia. Ihmisen käsitys jostain ammattiryhmästä välittyy usein joidenkin ammattiroolien tai tyyppiammattien perusteella. Häyrysen ja Kekäläisen mukaan ihminen on taipuvainen suuntautumaan kohti sellaisia ammatteja, joista yleistynyt mielikuva vastaa hänen käsityksiään omista ominaisuuksistaan ja tavoitteistaan. (vrt. Super). Ammattimielikuva on sitä eriytyneempi ja monipuolisempi mitä tunnetumpi ja arvostetumpi ammatti on. Toiset ammatit saattavat olla niin nuoria ja huonosti tunnettuja, ettei niistä ole vielä ehtinyt muodostua vakiintuneita käsityksiä. (Häyrynen ja Kekäläinen 1979, 25-29.)

Venkula (1990, 86-91) jäsentää todellisuutta tarkastelemalla erilaisia makroparadigmoja. Makroparadigmat jaetaan kolmeen osa-alueeseen: 1) tiede 2) uskonto ja ideologia 3) taide. Kun tieteen, taiteen ja uskonnon ontologiat ovat erilaisia, on järjetöntä yrittää käyttää esim. tieteen metodologiaa uskonnollisten ilmiöiden selittämiseen. Kun kyseessä on

ontologialtaan yhdenlainen paradigma (esim. tiede), ei ontologialtaan toisenlaisesta paradigmatista (uskonto) voida ongelmattomasti siirtää toiseen käyttöön. Tiedon uskotaan voivan korvata nykyään sen, mitä uskonto ja taide ihmisen kokemasta todellisuudesta ovat ennen tavoittaneet. Mikäli jokin makroparadigma tulee liian vahvaksi, sillä on taipumus tuhota kaiken. Venkula korostaa tieteen toiminnallista luonnetta. Pragmaattisen tietokäsityksen mukaan ihmisen oma toiminta vaikuttaa tiedonmuodostuksessa sen lisäksi mitä hän faktuaalisesti tietää tai miten hän tietämänsä ymmärtää. Tekemisen kautta harjaantuvat taidot ja ihmisen osallisuus tapahtumiin. Ihmiselle kertyvä kokemus ymmärretään kaikkein keskeisimmäksi tiedonmuodostuksen perustaksi. Venkula kritikoit voimakkaasti empirististä tietokäsitystä. Tiedämme tiedon, mutta se ei aiheuta toimintaa.

Humanistisen psykologian ihmiskäsityksen mukaan ihminen on nähtävä avoimena järjestelmänä. Avoimen järjestelmän toiminta on itseohjauksellista, usein ainutkertaista ja alati muuttuvaista. Tämän ihmiskäsityksen mukaan ihminen on etsivä, tutkiva, vaihtoehtoja punnitseva, muutoksiin ja yllätyksiin valmis. Hän on ymmärrettävissä parhaiten omista ainutkertaisista olemassaolonsa ehdoista käsin. Mm. seuraavia teemoja on pidetty humanistisen psykologian tutkimusohjelmissa esillä: itseys, itsensä toteuttaminen, luovuus, rakkaus, arvot, merkityksen ongelma, psyykkis-henkinen hyvinvointi. (Rauhala 1990, 50.)

Maailmankuvan käsite antaa mahdollisuuden kuvata ihmisen tiedonhankintaa monitasoisena prosessina, johon sisältyy yksilöllisiä, sosiaalisia sekä kulttuurisia aineksia (Nurmi 1989, 12). Ammatinkuvaa laajempaan käsitteeseen maailmankuva tarkoittaa suhteellisen pysyvää tieto-, käsite- tai uskomusjärjestelmää. Maailmankuvaviitekehyksen yksi keskeisistä periaatteista onkin, että siinä tutkitaan yksilön ajattelua suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Maailmankuvan avulla yksilö tulkitsee, tallentaa ja ennakoit ympäristön tapahtumia. (Nurmi 1989, 11-23.) Yksilöiden arvot kuten minäkuvakin on luettu osaksi maailmankuvaa. Käsitteellisestä laaja-alaisuudesta johtuen sitä ovat tutkineet psykologit, kasvatustieteilijät, yhteiskuntatieteilijät ja uskontotieteilijät. Eräs syy maailmankuva käsitteen laajaan, monitieteiseen käyttöön on, että maailmankuva ohjaa ihmisen toimintaa samanaikaisesti monella eri tasolla, yksilönä, ryhmänä, kulttuurin ja jopa kansakunnan edustajana.

Kasvatustieteilijät liittävät maailmankuvan niihin sisältöihin, joita yksilölle pyritään välittämään koulutuksessa. Musiikkikasvatuksen opintoihin sovellettuna maailmankuva käsite saattaa ilmetä esim. niissä koulutuksen painopiste-alueissa, rakenteissa ja opintokursseissa, joita musiikinopiskelijoille välitetään. Maailmankuva tulee esiin esim. valinkokeiden pisteytyksessä, jossa jokainen arvostelija tulkitsee näkemänsä oman maailmankuvansa kautta. Maailmankuva tulee selkeästi esiin, kun opettajat mittelevät soiton, laulun, teorian ja säveltapailun tai vapaan säestyksen prosentuaalisesta painotuksista lopulliseen pistemäärään nähden. Maailmankuva toimii monella tasolla.

## 2.6.2. Uranvalinnan motiivien ja uranvalintateorioiden tarkastelua

Uranvalintaa on tarkasteltu useissa tutkimuksissa lähinnä uranvalinnan motiivien tai uraorientaatioiden näkökulmasta. Ennen ammatillisen opintouran valintaa yksilölle muodostuu tietynlainen käsitys ammatin vaatimuksista. Tämä yksilön minäkuva kehittyy vähitellen niiden kokemusten pohjalta, joita hän saa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Uranvalintaan vaikuttavat sekä yksilölliset ympäristöstä johtuvat tekijät. Älylliset tekijät rajoittavat voimakkaasti yksilön mahdollisuuksia jo opintouran valinnassa. Akateemiset opintourat aukeavat yleensä vain niille opiskelijoille, jotka ovat päässeet lukiokoulutukseen ja suorittaneet ylioppilastutkinnon. (Viljanen 1977, 4-5.)

Ammatinvalintateorioissa on yleensä taustalla ajatus, että uranvalintapäätökseen vaikuttavat tekijät ovat yhteydessä yksilön persoonallisuuden piirteisiin, älykkyyteen, tarpeisiin, arvostuksiin, intresseihin, roolija minäkäsitykseen sekä sosio-ekonomiseen taustaan. Niin ikään erilaiset realiteettitekijät, kuten palkkaus ja työmarkkinatilanne, ovat keskeisiä uranvalinnan päätökseen vaikuttavia tekijöitä. Myös tieto eri ammateista ja niiden asettamista vaatimuksista vaikuttavat päätöksentekoon. (Jussila 1976,11; Vroom 1967; Holland 1966 ym.) Ylipäänsä niitä tekijöitä, jotka ohjaavat opintoalan valintaa tai vaikuttavat niihin, on vaikea käsitteellistää ja mitata kattavasti. Kysymyksessä on joukko sosiologisia tai ulkoisia variaabeleita kuten myös yksilön sisäisiä, psykologispohjaisia tekijöitä. Empiirisissä tutkimuksissa onkin tyydytty motivaation tiukan käsittekonstruktion sijasta selvittämään valinnan syitä tai motiiveja, väljästi käsitettynä motivaatiotaustaa. (Panhelainen ym. 1983, 22.)

Korkeakouluopintojen sujuminen riippuu aikaisempien koulusaavutusten lisäksi mm. opiskelun motivaationaalisesta lähtötilanteesta (Panhelainen 1985, 103), erilaisista muista motivaatio- ja suuntautumistekijöistä (Häyrynen 1984, 46-48) sekä käytännössä toisiinsa kietoutuvista perhetilanteen ja sukupuolen vaikutuksista (Parjanen 1979,13). Panhelainen ja Malin (1987, 53) toteavat korkeakouluopintojen kulkua käsittelevässä tutkimuksessaan, että vasta yhdistyneenä hyvään motivaatio-tilanteeseen koulumenestyksellä on vahva merkitys. Muutoinkin opiskelijoiden pääseminen toivomalleen alalle näyttää merkittävältä asialta yksilön kannalta.

Tätä tukee myös Usikylän tutkimus (1990, 199-200) akateemiseksi luokanopettajaksi kehittymisestä. Tapauskuvausten perusteella hän tekee mm. seuraavanlaisia johtopäätöksiä: Jos opiskelija on alunperin epävarma uranvalinnastaan, on ennustettavissa, että opiskelussa tulee vaikeuksia. Usikylän mukaan persoonallisuuden tasapaino on melko hyvä ennuste opintomenestyksen kannalta. Opiskelijan ryhmärooli ennusti hyvin opiskelumenestystä. Erottelevana tekijänä ei ollut niin-



kään opiskelijan johtavuus tai alistuvuus, ei myöskään ystävällisyys tai epäystävällisyys. Sen sijaan menestyneet opiskelijat olivat jo opiskelun alkuvaiheessa tehtävääorientoituneita. Teoriaopintojen vähäinen arvostus, teoriavastenmielisyydet, ennusti opiskeluvaikeuksia. Teoriaopinnot, etenkin tutkielman tekeminen oli kompastuskivi, johon eräiden opinnot loppuivat tai ainakin keskeytyivät. Hyvin opinnoissaan menestyneet eivät välttämättä arvostaneet teoriaopintoja, vaan jotkut näkivät niiden suorittamisen vain pakollisena vaiheena työhön pääsemiseksi.

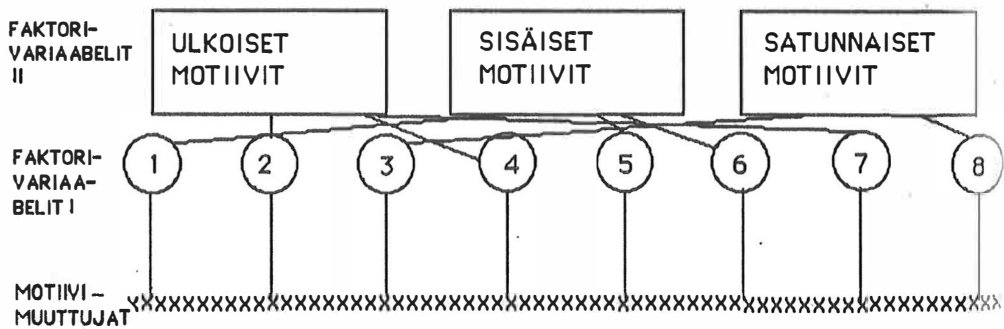
Vertailumateriaalia musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaopinnoissa menestymiseen on niukanlaisesti. Oman kokemukseni ja näkemykseni mukaan tutkielmien tekeminen on ainakin Sibelius-Akatemiassa viivytttänyt monien opiskelijoiden valmistumista. Syitä voi olla monia, mm. opiskelun ja työnteon limittyminen opiskelun edetessä, tottumattomuus kirjalliseen ilmaisuun, arvostuksen puute tutkimusta kohtaan sekä yleinen ajanpuute. Jos opiskelija suorittaa kurssitutkintoja, saattaa tutkimusprosessin eteneminen viivästyä. Eräänä keskeisenä ongelmana näkisin kuitenkin sen, että musiikinopettajakoulutus poikkeaa monesta muusta aineenopettajakoulutuksesta olennaisesti juuri musiikin aineen luonteesta johtuen. Esim. luokanopettajakoulutuksessa opiskelijat tottuivat valmistamaan laajuudeltaan erilaisia raportteja koulutuksen alkuvaiheesta lähtien. Sama koskee monia aineenopettajaksi opiskelevia. Musiikkikasvattajille omien taitojen harjaannuttaminen vie suuren osan opiskeluajasta. Kirjallinen ilmaisu ja sen harjoittaminen jää pakosta vähäisemmälle sijalle. Jyväskylän yliopistosta ovat opiskelijat valmistuneet nopeammin. Sekä Sibelius-Akatemiassa että Jyväskylän yliopistossa opiskelevien musiikkikasvattajien vertailututkimus toisi uutta ek-saktia tietoa opiskeluprosesseista ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä.

Jussila on laajasti selvittänyt opettajankoulutukseen pyrkivien henkilöiden taustamuuttujien, minäkuvan, pyrkimysten ja persoonallisuuden piirteiden yhteyttä uranvalinnan motiiveihin. Taustamuuttujien avulla voitiin parhaassakin tapauksessa selittää vain vajaa viidennes motiiveja kuvaavien faktorien varianssista. Jussilan 70 motiivimuuttujaa eristyivät kahdeksaksi suhteellisen selvästi tulkittavaksi faktoriksi. Ensimmäisellä kutsumussuuntautuneisuuden faktorilla painottuvat osiot kuvaavat persoonallisuuden tyydytyksen saamista sosiaaliseen vuorovaikutukseen suuntautuvasta toiminnasta. Myös tyydytyksen saaminen oppilaiden kehityksen seuraamisesta ja mahdollisuus omien kykyjen monipuoliseen käyttöön tulevat korostetusti esille. Jussilan mukaan (1976, 26) kysymyksessä on faktori, joka kuvaa perinteistä käsitystä opettajan ammatista. Ulkoisten palkkioiden faktori kuvastaa pyrkimyksiä saavuttaa opettajan ammattiin liittyviä materiaalisia etuja sekä mahdollisuutta päästä turvattuun toimeentuloon suhteellisen helposti. Kolmas, korvikeratkaisun faktori kuvastaa opettajankoulutukseen hakeutumista tietynlaisena korvikeratkaisuna. Muuttajat, jotka kuvastivat toisten henkilöiden ohjaamaa uran valintaa sekä opettajan ammatin kokemista sosiaalisesti arvostetuksi nimitettiin esikuvien vaikutus -faktoriksi. Viides faktori ilmensi opettajankoulutuk-

sen välineellistä merkitystä yksilön eteenpäin pyrkimisen kannalta. Tämä eteenpäin pyrkimisen faktori tulkittiin siten, että opettajan ammatti antoi hyvät mahdollisuudet etenemiselle jatkoo- pintojen kautta. Vaikutusmahdollisuudet-faktori ilmentää yhteiskunnallista aktiivisuutta ja opettajan henkistä vaikutusmahdollisuutta. Seitsemäs faktori kuvastaa työpaikan saantiin liittyviä motiiveja. Faktori on osin samankaltainen sisällöltään toisen faktorin kanssa ilmentäen kuitenkin lähinnä työmarkkinatilanteisiin liittyvää varmuutta työn saannista. Faktori on nimetty toimeentulon turvaamisen mukaan. Kahdeksannen faktorin selitysvaikutus on 2,4% ja se on nimetty opettajakokemuksen tarpeellisuuden mukaan. (Jussila 1976, 23-30; 1983, 23-24.)

Kutsumussuuntautuneisuus on osoittautunut lukuisissa tutkimuksissa keskeiseksi opettajaksi hakeutumisen motiiviksi. Kun opettajaksi koulutettava jo alusta alkaen on sisäistänyt itseensä sellaisia tavoitteita, jotka ovat tärkeitä opettajan ammatissa, on luonnollista, että tämä helpottaa myös kouluttajien työtä. Edellytyksenä on, että koulutukseen hakeutuvilla on realistinen kuva opettajan ammatista. Tutkimuksensa perusteella Jussila toteaa, että yleisen opettajaksi hakeutumisen motiiveja ja niiden taustaa koskevan teorian rakentaminen on hankalaa, koska koulutukseen hakeutuminen tapahtuu suuressa määrin yksilöllisten motiivien varassa (emt. 127).

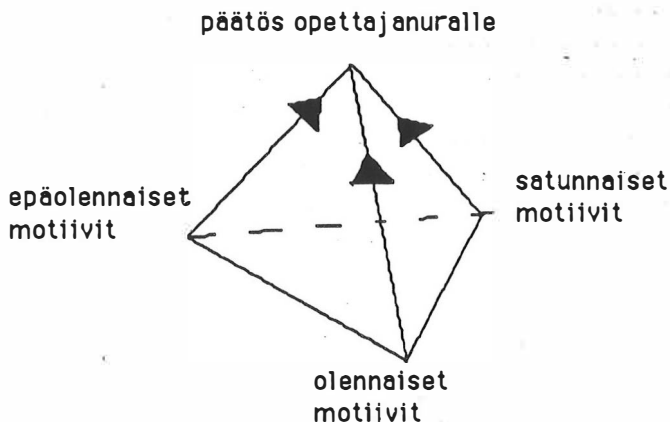
Jatkotutkimuksessaan Jussila selvittää, onko löydettävissä jokin hierarkia uralle hakeutumisen motiiveissa ja onko mahdollista löytää ryhmiä opettajankoulutukseen hakijoiden joukossa, joilla on erilaiset motiiviprofiilit. Tilastollisen ryhmittelyanalyysin avulla saatiin kahdeksan homogeenista ryhmää. Ryhmät erosivat useiden faktorien suhteen keskiarvoryhmästään. Hierarkkinen faktorirakenne perustuu 70 yksittäiseen uranvalintamotiiviin (kuviio 5).



Kuviio 5. Uranvalinnan hierarkkinen faktorirakenne.

Jussilan mukaan on ilmeistä, että useilla faktoreilla on samanaikaisesti vaikutusta uranvalintaan. Vaikka profiilien muoto ja taso vaihtelevat eri ryhmissä, sisäiset motiivit liittyivät ulkoisiin motiiveihin. Myös satunnaiset tekijät vaikuttavat eri ryhmissä. (Jussila 1983, 23-35.) Yhteenve-tona toisen asteen faktoreista Jussila kehittää mallia, jossa sekä

olennaisilla, epäolennaisilla ja satunnaisilla motiiveilla on vaikutuksensa uranvalinnan päätökseen. (Kuvio 6)



Kuvio 6. Opettajanuran hakeutumisen malli (second-order factors).

Tetrakordin paino ja syvyys riippuu erilaisten motiivien hallitsevuudesta päätöksenteossa. Olennaista on satunnaisten motiivien eroaminen epäolennaisista motiiveista. Molemmat motiiviryhmät ovat yhteydessä uranvalintaan, mutta luonteenomaista satunnaisille motiiveille on, että niiden kautta tehdyllä päätöksellä on toissijainen merkitys valinnassa (emt. 33-34.)

Missä määrin musiikinopettajat sitten tiedostavat omia motiivejaan uranvalintatilanteessa? Mm. Joseph & Green (1986, 28-33) väittävät, etteivät opettajat aina tiedosta todellisia motiivejaan. Idealististen motiivien alle saattaa siten kätkeytyä jopa neuroottisia taipumuksia –kuten halu nöyryyttää lapsia, halu olla johtaja jne. Henkilöt eivät itse hyväksyisi näitä motiiveja, jos he tunnistaisivat ne itsessään. Tiedostamattomat motiivit saattavat olla myös syynä siihen, ettei henkilö menesty työssään.

Viljasen tutkimuksen mallissa (kuvio 4) oletetaan, että uranvalinnan päätös syntyy sellaisen ajatteluprosessin tuloksena, kun yksilö vertaa omia edellytyksiään eri ammattien vaatimuksiin. Uranvalinta on kehitystapahtuma, jota perintötekijöiden lisäksi säätelevät eri tekijät, kuten sosiaalistuminen, alueelliset tekijät, koulutuspolitiikka ja opettajan-koulutuslaitos. (Viljanen 1977, 65.) Motiivit, joilla uranvalinnan päätöstä perustellaan, ovat mielipiteen ja asenteiden ilmauksia. Ne puolestaan heijastavat motivaatiota.

Voimakkaimman intensiteetin motiivien tärkeysjärjestyksessä saavat niitä kokemuksia kuvaavat muuttujat, joita henkilöt ovat hankkineet opettajistaan oppikoulussa. Myös muuttujat, jotka painottavat opettajanviran hyvää lähtökohtaa jatko-opiskelussa, ovat keskeisellä sijalla (emt. 66). Näiden muuttujien voisi olettaa olevan vähemmän keskeisellä sijalla tärkeysmotiivien järjestyksessä, koska nykyinen pitkä opiskelu-

aika ei mahdollista kovinkaan helposti useamman tutkinnon suorittamista. Lopputkinto koettaneen tällä hetkellä harvemmin välivaiheena jatko-opintoihin.

Opettajankoulutuksen ja opettajanammatin (Viljanen 1977, 66-69) taloudellisen turvallisuuden faktorilla on uranvalinnan motiivikentässä keskeinen asema. Muut faktorit nimettiin seuraaviksi: opettajanammatin sosiaalinen arvostus, jatkokoulutukseen suuntautuminen, soveltuvuus opettajantehtävään sekä opettaja ideologisen vaikuttajana ja (henkilöesikuvat). Yliopiston aineistossa painottuvat voimakkaasti myös opettajanammatin sosiaalisen arvostuksen faktori ja seminaarin aineistossa opettajantehtävään soveltuvuuden faktori. Motiivien osiotason tarkastelu osoittaa, että opettajanuralle hakeutumista ei perustella satunnaisilla seikoilla, vaan motiivit liittyvät mielekkäästi yksilön edellytysten ja opettajanammatin vaatimusten välisen suhteen arvioimiseen. Tutkimuksen mukaan uranvalinnan motiivien paljastama yksilön opettajankuva on peruskoulun luokan opettajiksi opiskelevilla realistinen.

Jussila ja Lauriala (1989) toteavat tutkimuksessaan, että tärkein uranvalintamotiivi oli mielenkiinto työhön lasten ja nuorten parissa. Tutkimuksessa kartoitettiin vanhamuotoisten luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien (N=98) uranvalintamotiiveja, koulutusodotuksia sekä koulu- ja kenttäkokemuksia. Uranvalintamotiivien ja koulutuskokemusten osalta tarkasteltiin myös niissä tapahtuneita muutoksia opiskelun alusta ensimmäisen kenttävuoden lopulle. Yleisesti ottaen uranvalintamotiivit näyttivät suhteellisen pysyviltä. Tutkittavat olivat myös yleensä varmoja uranvalinnastaan.

Tietyt piirteet ovat säilyneet uranvalinnan motiivitutkimuksissa melko pysyvinä huolimatta mahdollisista tutkimusmenetelmien erilaisuudesta sekä koulussa, yhteiskunnassa ja ammattien arvostuksissa tapahtuneista muutoksista huolimatta. Tällaisia suhteellisen pysyviä piirteitä ovat mm. soveltuvuus opettajantehtävään, kutsumus, joka nykyterminologialle käännettynä tarkoittanee työn mielekkäänä kokemista, taloudellista turvallisuutta. jne.

On korostettava, että työviihtyvyys ja työmotivaatio ovat käsitteinä läheisesti yhteydessä toisiinsa. Samoin työtyytymättömyys ja työn psyykinen raskaus sekä työn stressaavuus. Ammatillinen minäkäsitys muotoutuu koulutuksen ja työssä koetun vuorovaikutuksen tuloksena yksilön suhteuttaessa itseään työhön. Uranvalintaan vaikuttaneet motiivit puolestaan voivat heijastua myöhemmin työviihtyvyyteen.

## 2.7. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä

Edellä on esitetty tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä työtyytyväisyysteorioita, tyytyväisyyden läheisesti liittyviä käsitteitä (esim. motivaatio sekä työn rasittavuus) sekä tarkasteltu minäkäsityksen ja ammatillisen kehityksen problematiikkaa. Usein työtyytyväisyysteorioiden on jaettu tarve- ja odotusarvoteorioihin. Toiset tutkijat sisällyttävät näkökulmansa prosessi- tai sisältöteorioihin. Tarkastelukulmia on monia, eikä unohtaa sovi myöskään uskonnollista tai marxilaista näkemystä tyytyväisyyteen.

Tässä tutkimuksessa työtyytyväisyydellä eli työviihtyvyydellä tarkoitetaan subjektiivisesti koettua työhön sopeutumisen astetta, joka kuvastaa opettajan työlleen asettamien vaatimusten tai toivomusten ja hänen havaitsemiensa työn todellisten piirteiden tai mahdollisuuksien vastaavuutta (Pöyhönen 1975,5; Ruohotie 1978,21). Kysymys on affektiivisesti painottuneesta, kokonaisvaltaisesta arviosta työn tyydyttävyydestä (vrt. Keskinen 1990, 205). Kysymyksessä on ulkoisten olosuhteiden ja subjektiivisten kokemusten välisestä suhteesta. Työviihtyvyys syntyy työhön kohdistuvien odotusten täyttymisestä. Työviihtyvyys on läheinen Keskisen määrittelemälle työviihtyvyyden operationalisoinnille, joka tarkoittaa kokonaisvaltaista, emotionaalista asennetta työhön. Tyytyväisyys ei ole kiinteä paikallaan pysyvä suure, vaan inhimillisten saavutusten suhdetta ilmaiseva tasapainotila (Allardt 1978, 111). Lähtökohtana on se, että ihmiset yleensä ovat tietoisia tyytymättömyydestään ja tyytyväisyydestään ja pystyvät näitä tunteitaan ilmaisemaan.

Työtyytyväisyyden rakennetta selvittelevissä tutkimuksissa on mittarin konstruointina käytetty joko ympäristötekijöiden luokitusta tai yksilön tarvejärjestelmän rakennetta. Kyselylomakkeen työtyytyväisyysmittari konstruointiin suurelta osin tarpeentyydytystä ja työn sisällöllisiä tekijöitä painottavien (esim. Herzberg, Alderfer) teoreettisten rakennelmien varaan. Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, monissa työtyytyväisyyttä tarkastelevissa teorioissa on päällekkäisyyttä ja yhtäläisyyksiä. Työtyytyväisyyden moniulotteisuuden vuoksi tarkastelukulmaa ei kuitenkaan täysin rajattu yhteen teoreettiseen näkökulmaan vaan pyrittiin holistiseen lähestymistapaan. Tutkija pyrki yhdistämään tulkinnessaan tutkittavan näkökulmat, oma näkökulmansa ja teoreettinen tieto aiheestaan. Syrjälän ja Nummisen (1988, 131) mukaan tutkimuskohdetta on tarkasteltava useista eri näkökulmista. Holistisuus viittaa siihen, että tietoisessa tulkintatilanteessa eri näkökulmat ikäänkuin kasaantuvat.

Tässä tutkimuksessa ammatillinen minäkäsitys tarkoittaa työntekijän subjektiivisesti kokemaa arviota omasta pätevyydestään ja riittävästä ammattityöntekijänä musiikinopettajan itsensä tulkitsemana. Ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen vaatii työkokemusta. Ammatillista minäkäsitystä on tutkittu aluksi musiikinopettajien solististen ja taidollisten aineiden osalta, tutkimuksen edetessä se on laajentunut kokonaisvaltaiseksi, työntekijän subjektiiviseksi arvioksi itsestään

oman työnsä toteuttajana. Tutkimus perustuu ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on tavoitteita asettava ja niitä arvioiva.

Ammatin valintaa koskevilla tutkimuksissa motiiveilla tarkoitetaan yleensä sellaisia käyttäytymistä virittäviä tai suuntaavia tekijöitä, jotka vaikuttavat uran valintaa koskevan päätöksen tekemisessä. Tässä tutkimuksessa uranvalintamotiiveilla ymmärretään niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat päätökseen hakeutua musiikin opintouralle. Uranvalintamotiivi on syy, jonka henkilö ilmoittaa vaikuttaneensa päätökseen musiikinopettajan uralle. Uranvalinnan motiivimittarin aineksia on lukuisissa tutkimuksissa, joihin tämäkin tutkimus perustuu. (esim. Viljanen; Jussila; Panhelainen; Oldham; Hackman ym.) Musiikkiin liittyvät osiot on kehitelty alan käytäntöön ja kirjallisuuteen perustuen. Motiivien käsite on rajattu merkitsemään tiedostettuja uranvalinnan vaikuttimia. Työtoimintaa säätelevät myös vähemmän tietoiset tavoiteasettelut ja motiivit, joiden perusta on luotu jo ennen varsinaisen opiskelun alkua.

Tutkimuksessa painottuu yksilön oma arvionti työhön ja työympäristöön liittyvistä seikoista - ei niinkään objektiivinen todellisuus. Ihminen oletetaan aktiiviseksi ja valikoivaksi tietojenkäsittelijäksi, joka jatkuvasti luo ja muokkaa käsityksiään itsestään ja maailmasta. Lisäksi sosiaalipsykologinen näkökulman mukaan tieto, johon käsitykset pohjautuvat, hankitaan sosiaalisessa interaktiossa. Tämä vastaa käyttäytymisteoreetikkojen piirissä 1960-luvulta lähtien yleisesti havaittavissa olutta siirtymistä yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen analyysissä entistä enemmän kognitiivis-symbolisiin prosesseihin. (Lauriala 1988, 25.) Sekä musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaopinnoissa että musiikin poikkeuskoulutuksessa on keskusteltu oman työn kriittisestä analyysistä eli miten ammatin edustaja reflektoi työtään. Tässä tutkimuksessa opiskelijan reflektiivisellä toiminnalla tarkoitetaan sekä oman havainnoinnin, ajattelun ja toiminnan jatkuvaa kriittistä arviointia sekä ammatillisen toiminnan puutteiden reflektioita tavoitteena oman työn kehittäminen. Kun musiikinopettajalla on käsityksiä työstään ja itsestään työntekijänä, voidaan olettaa hänen pohtineen kokemuksiaan ja arvoneen sitä, millainen hän on opettajana (ks. Järvinen 1990, 91; 1988, 33-45; Uusikylä 1990, 29-34; Zeichner 1987).

Muodollisesti päteviä musiikinopettajia merkitään symbolilla MO. Vaihdunda-alttiilla opettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka ei ole tyytyväinen työhönsä ja joka vaihtaisi tai on vaihtamassa musiikinopettajan työnsä muuhun työhön. Ei-vaihdunda-alttiin synonyyminä käytetään mm. sanoja ei-ammattinvaihtohalukas, työssään viihtyvä, työtyytyväinen, työn iloa kokeva. Solistisilla ja taidollisilla aineilla tarkoitetaan niitä oppiaineita, jotka ovat kuuluneet Sibelius-Akatemiassa ennen tutkinonnuudistusta suoritettuun vanhamuotoiseen musiikinopettajatutkintoon. (liite 1). Poikkeuskoulutuksesta valmistuneet musiikinopettajat suorittavat vanhamuotoisen musiikinopettajatutkinnon, ja pätevytymiskoulutuksesta valmistuneet saavat pätevyuden musiikin aineenopettajan nuoremman lehtorin virkoihin.

Tutkimuksessa käytetään keskeisesti käsitettä poikkeuskoulutus, jolla tarkoitetaan noin 2 vuotta kestävästä intensiivistä opintojaksoa. Opetusministeriö on mahdollistanut koulutuksen yhteistyössä Sibelius-Akatemian sekä paikallisen yliopiston ja konservatorion kanssa (Turku, Oulu, Joensuu). Jyväskylän yliopistossa ja Kokkolassa Keski-Pohjanmaan konservatorion kanssa yhteistyönä järjestettyä pätevyitysmiskoulutusta käytetään poikkeuskoulutuksen synonyyminä. Tämä poikkeuskoulutus on erotettava luokanopettajien poikkeuskoulutuksesta, joka pätevyittää peruskoulun luokanopettajatutkinnon suorittamiseen noin kahdessa vuodessa.

Täydennyskoulutuksella ymmärretään yleensä muutamasta päivästä viikkoihin kestävästä koulutuksesta, joka on ammatillisia valmiuksia lisäävää. Sibelius-Akatemiassa suoritettava täydennyskoulutus (MUKS II) antaa jo valmiille musiikinopettajille mahdollisuuden täydentää tutkinto uusimuotoiseksi koulutusohjelmaopinnoissa suoritettavaksi musiikin kandidaatin tutkinnoksi. Poikkeuskoulutuksella käsitetään tässä tutkimuksessa lähinnä Sibelius-Akatemian ja Jyväskylän yliopiston vastualueeseen kuuluvaa poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutusta.

### 3. TUTKIMUSASETELMA

#### 3.1. Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on jatkoa tekijän aikaisempaan peruskoulun yläasteen musiikinopettajien työtyytyväisyyttä ja työoloja käsittelevälle tutkimukselle. Kun aikaisemmassa tutkimuksessa (Ruismäki 1984, 94) todettiin musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien olevan moniin työtyytyväisyyden osa-alueisiin tyytyväisimpiä, laajeni tutkimuksen kohdejoukko koskemaan perusteellisemmin yläasteella työskenteleviä musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia.

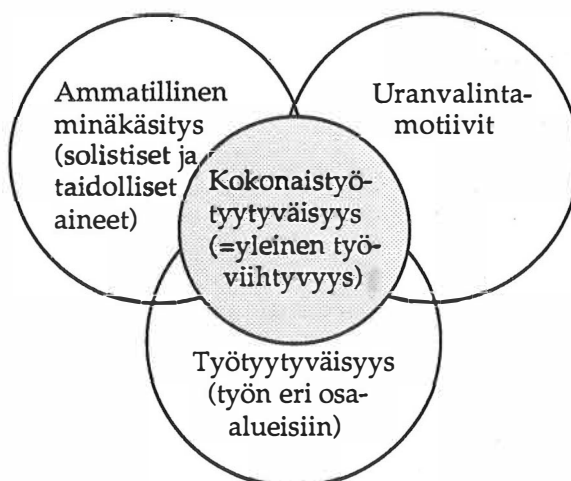
Työtyytyväisyyden lisäksi uranvalintamotiivien avulla pyrittiin saamaan kuvaa kentällä - lähinnä yläasteella - työskentelevästä musiikinopettajasta. Koska vuonna 1981 kerätyssä aineistossa (N=116) oli mukana 16 yläasteella toimivaa musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa, täydennettiin kysely koskemaan kaikkia musiikin poikkeuskoulutuksesta valmistuneita tai poikkeuskoulutuksessa parhaillaan opiskelevia opiskelijoita. Yläasteella toimivien luokanopettajien määrä lisääntyi huomattavasti, toisaalta poikkeuskoulutus muodosti oman itsenäisen ryhmänsä niin, että sen kuvaaminen edellä mainittujen ilmiöiden osalta nousi tutkimuksen keskeiseksi osaksi.

Vaikka tutkimus ei olekaan varsinainen seurantatutkimus, pyritään työtyytyväisyyden olemusta tarkastelemaan sekä aikaisemmin (keväällä 1981) että myöhemmin (keväällä 1988) kerätyn aineiston osalta. Tämän on mahdollistanut osaltaan kyselyn viihtyvyysmittareiden samankaltaisuus ja osaltaan se, että musiikin opetus ei ole viime vuosina muuttanut olennaisesti esim. tuntimäärien tai opetusjärjestelyjen suhteen. Tuntikehysjärjestelmä on saattanut joissakin tapauksissa muuttaa opetusjärjestelyjä. Tuloksia vertailtaessa kohderyhmä vakioitiin koskemaan päätyönään yläasteella opettavia opettajia.

#### 3.2. Tutkimustehtävän jäsenys

Tutkimuksessa pyritään selvittämään musiikkia opettavan opettajan työviihtyvyyttä, uranvalintaan liittyviä tekijöitä sekä ammatillisen minäkäsityksen (tutkimuksen empiirisessä osassa eräiden taitoalueiden) osuutta musiikinopettajan työssä. Tutkimuksessa vertaillaan muodollisesti pätevien Sibelius-Akatemiasta valmistuneiden musiikinopettajien sekä musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien työtyytyväisyysprofiileja sekä taitoalueita lähinnä käytännön työtä ajatellen.





Kuvio 7. Tutkimusasetelma.

Aikaisempia tuloksia työtyytyväisyydestä verrataan poikkeuskoulutuksessa opiskelevien sekä poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden musiikinopettajien työtyytyväisyyteen. Lisäksi tarkastellaan poikkeuskoulutukseen pyrkivien (Joensuu ja Jyväskylä), poikkeuskoulutuksessa opiskelevien (Oulu) sekä poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden (Turku ja Oulu) uranvalintamotiiveja. Pyritään saamaan selville, millaiset uranvalintamotiivit ennustavat parhaiten kokonaistyötyytyväisyyttä.

### 3.3. Tutkimuksen täsmennetyt ongelmat ja hypoteesit

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten musiikkia opettavat opettajat kokevat työnsä, mihin työympäristön tekijöihin koetaan tyytyväisyyttä ja mihin tyytymättömyyttä. Toisena osa-alueena tarkastellaan musiikinopetuksen parissa työskentelevien henkilöiden ammatillista minäkäsitystä keskittyen tutkimuksen alkuvaiheessa koulutuksessa opiskeltaviin solistisiin ja taidollisiin aineisiin. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa (haastattelut) solistinen ja taidollinen ammattipätevyyden käsite laajenee ammatillisen minäkäsityksen tarkasteluksi, lähinnä tutkimuksen ensivaiheen seurauksena. Uranvalintamotiiveja tutkitaan "itsenäisesti", mutta myös kokonaisviihtyvyyden ennustajina.

Tutkimusongelmat muotoiltiin seuraavanlaatuisiksi kysymysryhmiksi. Vastaukset tutkimusongelmiin virittivät usein lisäkysymyksiä, joihin pyritään vastaamaan tutkimustuloksia käsittelevässä osassa. Tutkimuksen kuluessa haluttiin löytää vastaus mm. seuraaviin ongelmiin:

#### A Työtyytyväisyys

1. Millainen on yläasteen musiikinopettajien ja musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien yleinen työtyytyväisyyden aste? On oletettavaa, että suurin osa musiikinopettajista viihtyy työssään eikä

haluaisi vaihtaa ammattiaan. Kuitenkin yläasteen musiikinopettajien kokemukset työn rasittavuudesta aiheuttanevat tyytymättömyyttä.

2. Miten poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden opettajien työtyytyväisyys eroaa em. ryhmistä? Aikaisempiin tutkimustuloksiin nojauten voidaan olettaa, että ainakin osa musiikkiin erikoistuneista luokanopettajista viihtyy aineenopettajia paremmin yläasteen musiikinopettajan työssä.
3. Mihin tekijöihin koettu työtyytyväisyys ja tyytymättömyys liittyy musiikinopettajilla sekä musiikkiin erikoistuneilla luokanopettajilla? On mahdollista, että useimpien työtyytyväisyysmuuttujien profiilit noudattelevat toisiaan. Kuitenkin aikaisempien tutkimusten nojalla ainakin jotkut työrauhaan liittyvät muuttujat eronnevat toisistaan.
4. Miten poikkeuskoulutuksesta valmistuneet opettajat eroavat työtyytyväisyysprofiileiltaan em. ryhmistä? Useimmilla poikkeuskoulutukseen hyväksytyillä opiskelijoilla on jokin tutkinto jo suoritettuna sekä useita vuosia käytännön kokemusta. On luultavaa, että nämä tekijät yhdessä lisäävät työssä viihtymistä.
5. Mitkä viihtyvyyksimuuttujat ennustavat parhaiten kokonaistyötyytyväisyyttä? Työtyytyväisyysmuuttujista oletetaan työrauhan ja ylipäänsä vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa vaikuttavan keskeisesti työssä viihtymiseen aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen perustuen.
6. Millaisia käsityksiä poikkeuskoulutuksen päättövaiheen opiskelijat tuovat työviihtyvyyteen. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen nojalla poikkeus- tai pätevyitysmiskoulutuksesta valmistuneet opettajat sijoituvat työviihtyvyyksmittariin positiiviseen ääripäähän. Aikaisempaan tutkimuskenttään verrattuna heidän työviihtyvyytensä on korkea, uranvalinta onnistunutta ja ammattipätevyys työn kannalta riittävää.

## B Ammatillinen minäkäsitys, solistiset ja taidolliset aineet

1. Miten musiikinopettajat eroavat musiikkiin erikoistuneista luokanopettajista solistisilta ja taidollisilta valmiuksiltaan omien arvioidensa perusteella? Musiikinopettajat arvioivat omat solistiset ja taidolliset valmiutensa musiikinopettajan työtä ajatellen. Aikaisemman tutkimuksen tuloksena voidaan olettaa, että musiikinopettajat eroavat solististen ja taidollisten aineiden profiileiltaan mm. improvi-soinnissa, vapaassa säestyksessä tai kitaransoitossa.
2. Miten poikkeuskoulutuksessa opiskelevat musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat eroavat solististen ja taidollisten aineiden osalta em. ryhmistä? Arviot solististen ja taidollisten aineiden kohdalla eronnevat esim. koulutuksesta johtuen siten, että muodollisesti pätevät

- musiikinopettajat arvioivat useimmat taitoalueensa luokanopettajia paremmiksi.
3. Millaisia ominaisuuksia poikkeuskoulutuksen aineiston henkilöt asettavat keskeiselle sijalle yläasteen musiikinopettajien työhön? Tutkimusongelma täydentää tyytyväisyyden olemusta, ja sen tarkoitus on kartoittaa vapaamuotoisemmin niitä keskeisiä kykyjä, taitoalueita ja persoonallisuuden piirteitä, joita koulutukseen valikoitunut opiskelijaryhmä arvostaa. On mahdollista, että tietyt musiikin osa-alueet saavat keskeisemmän osan opiskelijoiden näkökannalta katsottuna.
  4. Millaisen perustan solistinen ja taidollinen ammattipätevyys muun ammatillisen minäkäsityksen ohella muodostaa mielekkäälle musiikinopetusprosessille? Tarkentava kysymys nousee tutkijan aikaisemmin kerätystä aineistosta. Oletetaan, että solistisen ja taidollisen osaamisen merkitys jää vähäisemmäksi verrattuna muuhun ammatilliseen minäkäsityksen.

#### C Uranvalinta(motiivit)

1. Millaiset kriteerit vaikuttavat musiikinopettajan ammatin uranvalintaan poikkeuskoulutuksen aineistossa? Tekijä olettaa, että tietyt soittamiseen, laulamiseen tai muuntyyppiseen musiikin tekemiseen liittyvät seikat nousevat keskeisiksi uranvalintamotiiveina. Myös muodollisen pätevyyden saavuttaminen nousee keskeiseksi uranvalintamotiiviksi.
2. Miten eri uranvalintamotiivit ryhmittyvät? Uranvalinnan motiivitutkimuksissa nousee esiin keskeisiä ulottuvuuksia motiividimensioiksi. Kun tämän tutkimuksen motiivimittari rakentui pitkälle aikaisemmin esiin tulleisiin dimensioihin, voitaneen samoja ulottuvuuksia havaita myös tässä tutkimuksessa. Musiikkia koskevat muuttujat tuonevat lisävalaistusta motiivirakenteisiin.
3. Millaisilla uranvalintamotiiveilla voidaan selittää kokonaistyytyväisyyttä? Aikaisempiin tutkimustuloksiin nojautuen voidaan olettaa, että työn sisällöstä lähtevät uranvalintamotiivit selittänevät myös työviihtyvyyttä.
4. Millaisiin tehtäviin musiikinopettajien poikkeuskoulutuksesta valmistuneet opettajat ovat hakeutuneet? Voidaan olettaa, että ainakin osa opiskelijoista palanee koti- tai koulutuspaikkakunnan läheisyyteen.
5. Millainen on poikkeuskoulutukseen valikoituneen opiskelija-aineiksen musiikillinen tausta, musiikkikäsitkset ja musiikillinen maailmankuva? Tekijä olettaa, että useimmat opiskelijat ovat saaneet perinteisen musiikkikoulutuksen. Kuitenkaan musiikinopiskelu ei ole

ollut niin intensiivistä, että se olisi suoraan johtanut varsinaiseen musiikin koulutusohjelmaopintoihin.

6. Miten em. seikat ovat yhteydessä työviihtyvyyteen sekä uranvalintaan? Aikaisempiin tutkimustuloksiin nojautuen voidaan olettaa, että henkilön oma musiikillinen kehittäminen on keskeisellä sijalla koulutukseen hakeuduttaessa.

Poikkeuskoulutusta koskevan tutkimuksen tarkoituksena on syventää empiirisen osan toisaalta avoimeksi jääneitä kysymyksiä, toisaalta kehittää vertailumateriaalia uusimuotoiseen musiikinopettajakoulutukseen. Tutkimus yrittää osaltaan palvella poikkeuskoulutuksesta hankitun musiikinopettajatutkimuksen, musiikin tai filosofian kandidaatin opintojen kehittämistä sekä täydennyskoulutuksen suunnittelua. Koulutuskäytäntöjen kehittäminen, johon materiaali hankittiin saman haastattelun yhteydessä, raportoitaneen erikseen. Haastattelujen avulla ei ole tarkoitus tutkia niinkään eri tekijöiden vaikutusta esim. kokonaisviihtyvyyteen, vaan ilmiötä yksilöpsykologiselta tasolta. Tutkimuksessa pyritään selvittämään kehittävän työntutkimuksen ideaa, jonka tehtävänä on paljastaa ja realisoida työn kehitysmahdollisuuksia opettajan kannalta.

#### 3.4. Kyselylomakkeen laatiminen

Tietojen keräämistä varten suunniteltiin kyselylomake (liite 2). Lomakkeeseen otettujen muuttujien valinta on ollut yksi tutkimuksen vaikeimpia tehtäviä. Eräiden surveytutkijoiden mukaan tutkimuksen suunnitteleminen ja lomakkeen laatiminen on noin 70% tutkimuksen kokonaistyöstä (Jyrinki 1977,41). Kun tutkimusasetelmassa esiintyvien käsitteiden alue oli alustavasti rajattu, laadittiin kullekin sisältöalueelle osioita, joiden katsottiin olevan relevantteja tutkittavan ilmiön kannalta ja jotka valottivat sisältöalueita mahdollisimman monipuolisesti. Kyselylomakkeen alkuun sijoitettiin opettajien taustaa ja koulutusta, nykyistä opettajan tehtävää sekä koulun ekologisia-demografisia piirteitä käsittelevät kysymykset.

Kyselylomakkeen pääosa käsittää työtyytyväisyyteen liittyvien muuttujien mittaamista (kyselylomake 2a; 1981, kyselylomake 2b; 1988). Työtyytyväisyysosiot ovat samoja molemmissa kyselylomakkeissa. Ammatillista minäkäsitystä mitattiin lähinnä solististen ja taidollisten aineiden osalta. Opettajia pyydettiin arvioimaan omaa taitoaan nykyisessä työssään. Myös ammatillista minäkäsitystä mittaavat muuttujat ovat molemmissa kyselylomakkeissa samanlaisia. Solistisia ja taidollisia aineita sisältävät osiot on muodostettu Sibeliuksen Akatemian koulumusiikkiosaston opinto-ohjelmaan musiikinopettajatutkintoon kuuluvista aineista. Uranvalintaa koskevat muuttujat ovat mukana ainoastaan 1988 kerätyssä aineistossa. Aineiden tärkeyttä kuvaavat osiot on raportoitu aikaisemmin (Ruismäki 1984).

Musiikinopettajien työssään kokemia antoisimpia puolia ja epäkohtia sekä musiikinopettajalta vaadittavia ominaisuuksia kartoitettiin avoimilla kysymyksillä. Jyringin mukaan avoimet kysymykset ovat käyttökelpoisia yleensä silloin, kun tutkittava aihe on niin kompleksinen, ettei etukäteen voida tietää, mitkä ovat aiheeseen liittyviä keskeisiä ulottuvuuksia, sekä silloin, kun tutkimuksella halutaan eksploratiivisesti saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä tai halutaan vastaajien esittävän ja kartoittavan tutkimuskohteeseen liittyviä tekijöitä (Jyrinki 1977, 96-97).

Kysymysten muotoilussa on pyritty noudattamaan kysymystekniikan periaatteita. Joidenkin taustamuuttujien vastausvaihtoehdot noudattavat virallisten opettajarekisterien jaottelua. (Esim. nykyinen virka tai toimi, virkasuhde jne.) Kyselylomake 2a esitettiin 20 musiikinopettajalla keväällä 1981. Keväällä 1988 tehtyä uranvalintamittaria testattiin 10 musiikkikasvatuksen opiskelijalla. Parannusehdotusten pohjalta muutettiin muutamien kysymysten muotoa ja karsittiin joitakin osioita pois.

### 3.5. Työtyytyväisyys- ja uranvalintamittarin laadinta

Tutkimuksen työviihtyvyyksmittari rakentui suurelta osin Maslown ja Herzbergin teoreettisten rakennelmien varaan. Osiot laadittiin aikaisempiin tutkimuksiin, käytännön opetustyöhön ja esitettyihin teorioihin perehtyen. Liitteessä 3 on aineiston muuttujaluettelo. Jatkossa käytetään kunkin muuttujan kohdalla muuttujaluettelossa olevaa muuttujan tunnusnumeroa (koskee 1981 kerättyä aineistoa), ei kyselylomakkeessa olevaa muuttujan numeroa. Keväällä 1988 kerätyn poikkeuskoulutuksen muuttujat on numeroitu kysymysten mukaan (liite 2b). Uuden muuttujaluetteloon numerointia käytetään, mikäli on kysymys pelkästä poikkeuskoulutuksen aineistosta tai vertaillaessa uutta ja vanhaa aineistoa. Viihtyvyyksmittarin osiot on luokiteltu seuraavasti:

Toimeentulo- l. hygieniehtekijät:

Fyysinen työympäristö: 17, 18, 19, 21, 31

Työ sinänsä: 20, 32, 35, 37, 39, 40, 43, 48, 54, 57, 59, 60

Työrauha: 22, 51,

Palkka: 23, 44

Työmäärä: 24

Suhteet työtovereihin ja esimiehiin: 33, 45,

Työhön liittyvien ongelmien ratkominen: 50, 58, 61, 62

Kannuste- eli motivaatiotekijät:

Saavutukset, mahdollisuus saada aikaan jotakin: 38, 49

Kuoro: 25, 26

Arvostus: 27, 28, 45, 52, 55

Itsensä toteuttaminen: 29, 30, 47, 56

Yleneminen: 36

Oppilaiden kiinnostuneisuus, vuorovaikutus: 41, 42,  
Koulutus: 46

Seuraavilla muuttujilla mitattiin opettajien työn ja odotusten vastaa-  
vuutta:

Oman työn ja vaatimusten vastaavuus: 37, 34  
Palkan ja koulutuksen vastaavuus: 44  
Koulutuksen antama valmius: 46  
Todellisuuden ja ennakkokäsityksen vastaavuus: 48

Uranvalintamittari rakentui osin Jussilan ja Viljasen motiivimittarien pohjalta. Näin haluttiin vertailun suorittamiseksi säilyttää aikaisemmissa tutkimuksissa sovellettuja osioita. Kuitenkin mittareita kehitettiin tai sovellettiin musiikinopetuksen suuntaan. Mittarin muuttujat jakautuvat sisällöllisesti seuraaviin ryhmiin:

(numerot viittaavat kysymysnumeroihin)  
Itsensä toteuttaminen: 0,26,25,34  
Opiskeluajan pituus: 2  
Taloudellinen turvallisuus, toimeentulo: 3,30  
Musiikinopintojen kehittäminen: 1,4,8,12,19,29,33  
Arvostus: 4b,34  
Esikuvien vaikutus:5,9,23  
Työn turvallisuus:6,21  
Työ sinänsä: 7,10,16,18,24,25  
Soveltuvuus opettajantehtävään:11,14,20,27  
Korvikeratkaisu:13  
Aikaisemmat kokemukset:15,17,22,28,31,32

Musiikinopintojen kehittäminen pitää sisällään laajasti niin klassisen musiikin kuin popmusiikin opintojen harjoittamisen. Osa motiiveista voitaisiin tulkita myös itsensä kehittämiseksi. Vertailtaessa uranvalintaan vaikuttaneita tekijöitä sekä työtyytyväisyyden lähteitä havaitaan osan olevan samoja niin tyytyväisyys- kuin uranvalintatutkimuksessa. Esim. vuorovaikutus oppilaiden kanssa nousee usein keskeiseksi työtyytyväisyyden osa-alueeksi. Uranvalintaan vaikuttavana tekijänä se on saattanut ilmentyä positiivisena kokemuksen aikaisemmista työpaikoista, arviona omasta sopivuudesta musiikinopettajan tehtävään tai haluna työskennellä nuorten kanssa.

### 3.6. Kyselytutkimuksen toteuttaminen

Ensimmäinen kysely suoritettiin huhtikuussa 1981 harkinnanvaraisesti kaikissa läänien pääkaupungeissa sekä muutamissa muissa kaupungeissa. Tällaiseen ratkaisuun päädyttiin, koska musiikinopettajien virat ovat keskittyneet kaupunkiin ja siellä on koulutukseltaan erilaisia musiikinopettajia. Kyseeseen tulivat näiden kaupunkien kaikki perus-

koulun suomenkieliset yläasteet sekä koulut, joissa on ns. musiikkiluokkatoimintaa. Opettajat valittiin kouluhallituksen keräämistä koulujen lukuvuosi-ilmoituksista, jotka ovat järjestetty lääneittäin ja edelleen paikkakunnittain. Tällaiseen otantamenettelyyn päädyttiin, koska OAJ:n jäsenrekisteri ei sisältänyt otanta-alueen kaikkia opettajia. Useimmilla kouluilla oli yksi musiikinopettaja, mutta joissakin kouluissa saattoi olla useampikin opettaja (esim. musiikkiyläasteet). Toisaalta sama opettaja saattoi opettaa kahdellakin koululla.

Kyselylomakkeet lähetettiin kouluille musiikinopettajille. Koulujen lukuvuosi-ilmoituksista varmistettiin jokaisen opettajan pääkoulu, ja kyselylomake lähetettiin sen mukaan. Kysely lähetettiin yläasteen opettajille, vaikka useimmat opettajat opettivat myös lukiossa. Otos käsitti 155 opettajaa, joista 116 palautti kyselylomakkeen. Palautusprosentiksi saadaan 74, jota voidaan pitää kohtalaisen hyvänä tämältyyppisessä tutkimuksessa.

LÄHETETYT KIRJEET		PALAUTETUT KIRJEET
Oulu	10	9
Rovaniemi	4	3
Mikkeli	4	1
Lahti	11	7
Turku	13	11
Helsinki	42	32
Jyväskylä	6	5
Kuopio	9	7
Hämeenlinna	5	5
Vaasa	5	5
Joensuu	4	2
Tampere	16	10
Kouvola	6	4
Äänekoski	1	1
Imatra	1	1
Lappeenranta	5	4
Kotka	1	1
Savonlinna	2	2
Rauma	1	1
Hyvinkää	1	0
Porvoo	1	1
Vantaa	2	2
Espoo	5	2
	155	116

Palautusprosentti oli noin 74. Tyhjiä lomakkeita oli 2.

### 3.6.1. Aineiston keruu ja käsittely

Varsinaiseen kyselylomakkeeseen liitettiin saatekirje, josta ilmeni muu tarvittava tieto (liite 2). Ensimmäinen kirje lähetettiin musiikin-

opettajalle, ja vastausaikaa annettiin noin viikko. Lähetetyssä kirjekuorossa oli sisällä myös palautuskirjekuori postimerkkeineen. Palautuskirjeet olivat numeroituja, jotta pystyttiin selvittämään mahdolliset palauttamattomat lomakkeet. Ensimmäiseen lähetyskirjeeseen vastasi 77 opettajaa eli 66% kaikista vastanneista. Toisessa ja kolmannessa kyselyssä oli hiukan erilainen saatekirje. Toiseen kyselyyn vastasi 29 henkilöä eli 25% kaikista vastanneista ja kolmanteen kyselyyn 10 opettajaa (9%). Neljättä kyselyä ei katsottu aiheelliseksi järjestää.

Mielenkiintoisen ryhmän muodostavat ne henkilöt, jotka syystä tai toisesta jättivät vastaamatta kyselyyn. Uskoisin musiikinopettajien kevätkiireiden osaltaan aiheuttaneen vastaamattomuutta. Tutkimuksen toinen ja kolmas kysely ajoittuivat juuri huhtikuun loppupuolelle ja toukokuun alkuun, jolloin musiikinopettajilla on jo kevätjuhlaharjoitukset täydessä vauhdissa. Osaltaan vastaamattomuuteen on saattanut vaikuttaa musiikinopettajien virkasuhde, lähinnä erilaiset viransijaisuudet. Osa opettajista on saattanut jättää vastaamatta oman muodollisen tai ammatillisen epäpätevyytensä vuoksi. Toisaalta 1970-1980-luvun vaihteessa on tehty lukuisia opettajia koskevia tutkimuksia, jotka saattoivat vaikuttaa negatiivisesti palauttamiseen. Paikkakuntien koko ei näyttänyt merkittävämmän vaikuttavan vastaamiseen.

Kun kyselylomakkeet olivat koossa, alkoi niiden sisältämien tietojen luokittelu. Luokittelun jälkeen tiedot siirrettiin lomakkeille, joista ne kuvattiin Helsingin yliopiston laskentakeskuksen tiedostoille. Tutkimustulokset on suurelta osin esitetty prosenttilukuina, erilaisina kuvioina ja taulukkoina.

### 3.6.2 Aineiston muokkaus jatkokäsittelyyn

Keväällä 1981 kerätyn kyselylomakkeen alustavassa tarkastelussa havaittiin, että opettajat olivat vastanneet varsin huolellisesti rastitettaviin tehtäviin. Puuttuvia tietoja oli joidenkin taustamuuttujien kohdalla ja erityisesti kyselylomakkeen lopussa olevien avoimien kysymysten kohdalla. Monet eivät löytäneet työstään kolmea antoisinta puolta, ja joillakin saattoivat tähtihetket olla tulevaisuudessa. Muutamia taustamuuttujia luokiteltiin aineiston tilastollista käsittelyä varten. Ikä luokiteltiin seuraavasti: alle 25-vuotiaat, 26-30, 31-40, 41-50, 51-60, 61-70 -vuotiaat. Samaa periaatetta noudatettiin myös poikkeuskoulutuksen aineistoissa. Kaupungit, joista vastauksia saatiin, jaettiin viiteen eri luokkaan:

		vastanneita
1. yli 200.000	asukasta	Helsinki 32
2. 100.000 - 199.000	"	Tampere, Turku 21
3. 60.000 - 99.000	"	Lahti, Oulu, Kuopio, Jyväskylä 28
4. 30.000 - 59.000	"	Kouvola, Hämeenlinna, Joensuu, Lappeenranta, Vaasa 20
5. alle 30.000	"	Rovaniemi, Savonlinna, Mikkeli ym. 15



Koulun oppilasmäärä luokiteltiin ensin kahdeksaan eri luokkaan seuraavasti:

	vastanneita opettajia		
1. alle 300	5	5. 600 - 699	17
2. 300 - 399	12	6. 700 - 799	16
3. 400 - 499	18	7. 800 - 899	11
4. 500 - 599	20	8. yli 900	10
yhteensä			109

Myöhemmissä analyyseissä oppilasmäärät yhdistettiin neljään eri luokkaan. Opetusvuosien määrä jakautui vähemmän kuin 5 vuotta, 6-10, 11-20, 21-30 ja yli 30 vuotta palvelleet.

Myös ammatinvaihtohalukkuutta tarkasteltaessa luokkia yhdistettiin seuraavasti: ei-vaihdunta-alttiit musiikinopettajat (N=62, v2) pidettiin omana ryhmänä. 24 (v1) opettajaa muodostivat vaihdunta-alttiiden opettajien ryhmän. Nämä opettajat olivat vastanneet kysymykseen "haluaisitko vaihtaa koulun musiikinopettajan työn johonkin muuhun työhön" seuraavasti: kyllä, ja olen jo saanut muun alan työpaikan (4 op.), kyllä, ja olen jo tehnyt käytännön valmisteluja (10 op.). Vaihdunta-alttiiksi luokiteltiin myös ne opettajat (10 op.), jotka vaihtaisivat työnsä mutta joilla ei ole siihen käytännön mahdollisuutta.

Myös muuttujat 13, 14 ja 15 luokiteltiin jatkokäsittelyä varten. Varsinaiset työtyytyväisyyteen liittyvät osiot (muuttujat 17-63, liite 2a) sekä omien solististen ja taidollisten aineiden arviointiin liittyvät osiot pisteytettiin 1-5. Työtyytyväisyysmuuttujat pisteytettiin siten, että tyytyväisyys jotakin asiaa kohtaan merkitsi viittä pistettä ja tyytymättömyys puolestaan yhtä pistettä. Tällä perusteella käännettiin seuraavien muuttujien pisteytys: 35, 36, 37, 40, 52, 53, 54, 56.

### 3.6.3. Poikkeuskoulutuksen aineiston keruu, muokkaus ja uudelleenluokitus

Toinen työtyytyväisyyskysely suoritettiin maaliskuussa 1988. Kyselylomake lähetettiin kaikille Turun (N=28) sekä Oulun poikkeuskoulutuksesta valmistuneille (N=14). Ensimmäisen kyselykierroksen jälkeen palautettiin 24 täytettyä lomaketta. Kolmen henkilön kirje palautettiin postin välityksellä vastaajan muuttamisen takia. Ensimmäisen kierroksen palautusprosentiksi saatiin noin 60. Toisen kyselykierroksen jälkeen vastaulomakkeita oli saatu yhteensä 30, joten vastausprosentti nousi 71.4%:iin.

Lisäksi työtyytyväisyyskysely suoritettiin Oulun poikkeuskoulutuksessa keväällä 1988 opiskelevalle ryhmälle. Kysely, joka koski työtyytyväisyyttä ennen poikkeuskoulutuksen aloittamista, lähetettiin kaikille 16:lle koulutuksessa opiskelevalle. Vastausprosentti kohosi 75:een (12 vastannutta).

Kolmantena ryhmänä kysely suoritettiin kaikille poikkeuskoulutukseen keväällä 1988 pyrkiville. Sibeliuksen Akatemian järjestämään Joensuun poikkeuskoulutukseen kutsuttiin yhteensä 31 hakijaa. Kyselylomakkeen palautti kahden kyselykierroksen jälkeen yhteensä 25 pyrkijää. Vastausprosentti kohosi täten 80.6 prosenttiin. Jyväskylän yliopiston järjestämään poikkeuskoulutuksen valintakokeeseen osallistui 59 hakijaa. Kysely tehtiin valintakokeen yhteydessä. Lomakkeen palautti 15 pyrkijää eli vastausprosentti laski niin pieneksi, että ajateltu kohdejoukko jouduttiin hylkäämään. Kysely uusittiin kuitenkin kesällä 1988 Jyväskylään (16) ja Kokkolaan (5) hyväksytyille pyrkijöille (21). Kysely suoritettiin ensimmäisen didaktiikan kurssin aikana. Kyselylomakkeita palautettiin 17, joten vastausprosentti nousi 80.1:een. Syksyllä 1988 kyselyä täydennettiin vielä suorittamalla kysely valmiille Sibeliuksen Akatemiasta valmistuneille opettajille, jotka täydensivät opintojaan musiikin kandidaatin tutkinoksi. Opiskelemaan päässestä 19 vastasi 18, joten palautusprosentiksi saatiin 94.7 prosenttia.

Koko poikkeuskoulutuksen aineiston osalta palautusprosentti nousi noin 78 prosenttiin. (86 pal./110 mahd.) Yhteensä vastausprosentti kohtaa koko aineiston osalta 76:een, mitä voidaan pitää varsin hyvänä. Muutamissa analyyseissa aineiston koko kohtaa 220 vastanneeseen; useimmiten kuitenkin vuonna 1981 sekä 1988 kerättyjen aineistojen itäinen vertailu pienentää numerusta.

Koodattaessa vuoden 1988 kyselylomakkeen tuloksia, raakakoodaus tehtiin koulutuksesta paikkakuntatasolle asti. Kuitenkin havaintoja olisi tullut niin vähän, ettei opiskelupaikkakunnittain tehtyä vertailua voitu suorittaa. Koska eri luokkia oli paljon ja koehenkilöiden (R2) kokonaismäärä 104, luokkia yhdisteltiin edelleen. Eräänä tavoitteenahan oli mm. peruskoulunopettajien - lähinnä musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien - tyytyväisyysprofiilien ja uranvalintamotiivien vertaaminen muihin ryhmiin.

Musiikin opettajilta ja opiskelijoilta kysyttiin myös, kauanko he ovat soittaneet klassista sekä popmusiikkia. Soitto luokiteltiin soittoaajan mukaan. Opetusaika vaihteli 0-25 vuoden välillä. Opetusaika luokiteltiin jatkokäsittelyä varten viiteen eri luokkaan. Päätyön mukaan yhdistettiin luokkia siten, että yläasteen ja lukion opettajat yhdistettiin omaksi luokaksi. Ala-asteen opettajat otettiin myös jatkoanalyyseissa omana ryhmänä, samoin muualla opettavat. Näin haluttiin peruskoulun yläasteen ja lukion opettajat kategorioida omanaan kuten myös ala-asteen opettajat, joiden työn kuva ja sisältö eroavat monessa suhteessa toisistaan.

Tutkimuksen tarkemmat koodausperusteet, laajat korrelaatiomatriisit, sekä esimerkit erilaisista analyyseistä on raportoitu tekijän lisensiaatin-tutkimuksessa (1989), joka on saatavissa Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen kirjastosta.

### 3.7. Tutkimuksen erilaiset lähestymistavat

Kasvatustieteen tutkimuksessa on tapahtunut 1980-luvulla selvää siirtymistä kvantitatiivisesta, positivistisesta tutkimusotteesta kvalitatiiviseen, hermeneuttiseen tutkimusotteen suuntaan, joskin sitä voidaan edelleenkin pitää kehityksessä olevana tutkimustyyppinä suomalaisessa kasvatustieteessä. (Syrjälä & Numminen 1988, 24.) Samanlainen tendenssi on vallinnut myös muissa yhteiskuntatieteissä (Uusikylä 1990, 48; Rogers 1984). Positivistinen tutkimusote on viime vuosiin asti ollut selvästi hallitseva. Korostetusti kvantitatiivisia analyysejä painottava tutkimusote on lyönyt leimansa myös laajoihin suomalaisiin tutkimusprojekteihin. Niin sosiaalitieteissä kuin kasvatustieteissä tutkimusmenetelmistä on kuitenkin käyty keskustelua, joka on sisältänyt positivismiin kritiikkiä ja sille vaihtoehtoisten tutkimustapojen etsiskelyä (esim. Pietilä 1979; Engeström 1983; Rauhala 1990). Samalla on kritisoitu tapaa suhtautua tutkimusmenetelmiin ikään kun itsestään-selvänä ongelmien ratkaisukeinona. Toisaalta on asioita, joiden kuvaaminen numeroin tai yksinkertaisin symbolein on vaikeaa tai mahdotonta tai tuottaa tulokseksi näennäistarkkaa tietoa, josta puuttuvat oleelliset ja mielenkiintoiset näkökohdat (Karma 1980, 7).

Mm. Asplund (1966) korostaa, että pehmeisiin aineistoihin perustuva tutkimus tulisi hyväksyä tasa-arvoisena vaihtoehtona vallitsevalle kvantitatiiviselle tutkimussuunnalle. Hänen mielestään tutkimus voi olla pehmeää kahdessakin mielessä. Ensimmäiseksi tutkimus voi olla teoreettisesti pehmeää, jolloin tutkimuksessa ei ole tarkkoja käsitteiden määrittelyjä ja formaalista teorianmuodostusta. Toiseksi tutkimus voi olla aineistoltaan pehmeää, kvalitatiivista tutkimusta. Asplundin mukaan suuri osa pohjoismaista sosiologista tutkimusta on ollut teoreettisesti pehmeää, mutta tutkimusaineistoltaan kovaa. Uusikylä puolestaan epäilee tämän ilmeisesti pitävän paikkansa tänäkin päivänä kasvatustieteellisen tutkimuksen suhteen (Uusikylä 1990, 48-53). Siirtyminen yhä enemmän kvalitatiivisten aineistojen käyttöön edellyttää yhä enemmän teoreettisten lähtökohtien selkiyttämistä. Toisaalta tiedetään, että eksakti käyttäytymistieteellinen teorianmuodostus on ilmiöiden monimutkaisuuden vuoksi hankalaa.

Hermeneuttiseen näkökulmaan tarjoaa selkeän johdatuksen Rauhalan (1989) artikkeli sekä ihmisen olemassaolon ontologinen anyysi (Rauhala 1990). Hän korostaa, että humanistisen tieteiden ongelmanasettelussa ja metodivalinnoissa ei voida jäljitellä luonnontieteitä, sillä tutkittavan problematiikan erilaisuudesta seuraa myös metodin erilaisuus. Rauhalan mukaan tärkeintä on ontologinen analyysi, ts. sen selvittäminen, mi-

tä tutkimuskohde perusluonteeltaan on. Hänen mukaansa ilman ennakkooletusta siitä, mitä ihminen (tai jokin tutkittava osa-alue hänestä) perusluonteeltaan on, ei voida asettaa adekvaatteja hypoteeseja eikä valita relevantteja menetelmiä hypoteesien koettelemiseksi eikä näin ollen myöskään käynnistää empiiristä tutkimusta.

Koska tieteellisyyden keskeinen kriteeri on tutkimuksen adekvaattius, seuraa tutkittavan problematiikan erilaisuudesta myös metodinen erilaisuus. Rauhala ymmärtää adekvaattisuudella sitä, että ilmiötä voidaan selvittää vain sellaisilla menetelmillä, joilla on mahdollisuus tavoittaa kohde omassa olemassaolon muodossaan. Muunlainen tutkimus tekee ilmiölle väkivaltaa ja on siksi epätieteellistä, vaikka se olisi miten eksaktia. (Rauhala 1989, 56; 1990.)

Tässä tutkimuksessa samaa ilmiöaluetta on lähestytty erilaisin menetelmin. Karkeasti lähestymistavat voidaan jakaa kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen lähestymistapaan. Monimetodisesta lähestymistavasta käytetään usein nimeä triangulaatio, joka siis on tämän tutkimuksen kattava nimi erilaisille lähestymistavoille. Triangulaatiotutkimuksessa samaa ilmiötä lähestytään eri metodein (Dick 1983, 135-148). Tutkimuksen erilaiset lähestymistavat nähdään nykyään yhä enemmän toisiaan täydentävinä. Ne painottavat usein eri asioita, ja jonkin kysymyksen selvittämiseen tarvitaan kumpaakin. (Grönfors 1985, 14.) Kurkela (1991, 154) ilmaisee asian siten, että yhdellä lähestymistavalla ei yleensä saa kaikenlaista tietoa. Metodin käyttökelpoisuus määräytyy sen mukaan, milaista tietoa halutaan. Erilaisilla lähestymistavoilla pyritään monimutkaista ilmiötä tekemään entistä ymmärrettävämmäksi.

### 3.7.1. Tutkimuksen tilastolliset menetelmät

Tutkimuksen tilastolliset käsittelytavat määräytyvät tutkimusongelmien perusteella. Tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa luodaan aluksi yleiskatsaus opettajien taustatekijöihin ja koulun ekologis-demografisiin piirteisiin frekvenssi- ja prosenttijakauman sekä graafisen esityksen avulla. Ammatillista käsitystä kartoitetaan graafisin esityksin.

Tyytyväisyyden rakennetta tarkastellaan ensin muuttujakohtaisesti profiilikuvioiden avulla. Työn parhaimpia ja huonoimpia puolia sekä musiikinopettajilta vaadittavia ominaisuuksia arvioidaan sisällönanalyysin avulla. Kokonaistyytyväisyys sekä ammatinvaihtohalukkuus ristiintaulukoitiin taustamuuttujien kanssa. Riippuvuuksien tilastollinen merkitsevyys testattiin  $\chi^2$  - testillä.

Työtyytyväisyyden osa-alueista saatu tieto tiivistetään faktorianalyysin avulla. Faktoriluvun määrittämiseksi tarkastellaan faktoriratkaisua ensin pääakselimenetelmällä ja sitten rotatoidaan 1-9 varimax-kriteeriin. Tutkimuksen reliabiliteettiä arvioidaan Genrelin ohjelmalla. Uranvalintamittarin faktoreiden reliabiliteetti mitataan Cronbachin alfalla ja

tarkistetaan Genrelin ohjelmalla. Faktorien katkaisukohtana pidettiin tulkinnallista selkeyttä, joskin muitakin kriteerejä (esim. Cattelin scree-testiä) käytettiin.

Opettajien taustatekijöiden ja koulun ekologis-demografisten piirteiden yhteyksiä työtyytyväisyyteen tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä. Mikäli yhteyttä havaittiin, tarkasteltiin faktoripisteiden keskiarvoja taustamuuttujien luokissa pareittain t-testillä. Tulosten yhteenveto esitetään sivuilla 121-122. Yksisuuntaista varianssianalyysiä käytetään myös, kun vertaillaan poikkeuskoulutuksen aineiston eri ryhmiä esim. työtyytyväisyysmuuttujien suhteen. Työtyytyväisyyden ja ammatinvaihtohalukkuuden yhteyksiä tarkastellaan korrelaatiokerrointen avulla. Regressioanalyysiä käytetään mm. silloin, kun uranvalintamotiiveilla selitetään kokonaistyytyväisyyttä (=kriteeri). Kokonaistyytyväisyyttä selitetään myös solistisilla ja taidollisilla aineilla poikkeuskoulutuksen ryhmässä. Regressioanalyysissä käytetään pääasiassa pakollista mallia, joskin tuloksia vertaillaan valikoidun mallin tuloksiin. Tuloksia havainnollistetaan graafisin kuvioin.

Vuonna 1981 kerätty aineisto on käsitelty Helsingin yliopiston laskentakeskuksen tietokoneilla (HYLPS, Burroughs 7800). Sama aineisto on myöhemmin siirretty Vaxille ja edelleen kotipäätteelle. Vuonna 1988 kerätyn aineiston tilastollisena ohjelmana on käytetty pääasiallisesti Statview SE + Graphics tietokoneohjelmaa.

Tilastollisia tunnuslukuja on täydennetty poikkeuskoulutusryhmän osalta vastaajien suorilla lainauksilla sekä niiden tulkinnoilla esim. työn antoisimpien ja negatiivisimpien puolien osalta. Aineisto käsiteltiin sisällön analyysin menetelmällä ja sen kuvauksessa käytetyn luokitusrunгон annettiin nousta itse ilmiöstä. Avointen vastausten katsottiin valaisevan tilastollisia havaintoja yksilötason esimerkein. Kvalitatiivinen tutkimusote nousi keskeiseksi työn loppuvaiheessa.

### 3.7.2. Tutkimuksen kvalitatiiviset menetelmät

Musiikinopettaja toimii työtilanteessaan subjektiivisten havaintojensa ja tulkintojensa perusteella. Vaikka taustalla ovat yleiset musiikinopetuksen tavoitteet ja päämäärät sekä kulttuurinen kontekstuaalisuus, työtilanteessa ohjaavat musiikinopettajaa kuitenkin subjektiivisesti tulkitut tilanteet, käsitykset, tavoitteet, arvot jne. Subjektiivisen tulkintaan vaikuttaa mm. henkilön persoonallisuus, henkilöhistoria, asema työyhteisössä jne. Musiikinopettaja arvioi asettamiensa vaatimusten ja omien resurssiensa yhteensopivuutta tai ympäristön asettamien tavoitteiden ja itse asettamiensa tavoitteiden vastaavuutta. Kokemansa palautteen avulla työntekijä muokkaa tavoitteitaan. On kysymys jatkuvasta prosessista, jossa yksilön toiminnalleen asettamat tavoitteet hioutuvat ja muuttuvat koko ajan (vrt. Keskinen 1990, 65; Uljens 1989, 33).

Kvantitatiivinen tutkimusote tuottaa erilaista tietoa kuin tulkinta, joka on yritystä tehdä selväksi ja ymmärrettäväksi tutkimuksen kohdetta. Tutkimuksen tulkinallista struktuuria pyritään kehittämään koko tutkimusprosessin ajan. Relevanttia ja onnistunutta tulkintaa voidaan pitää esim. etnografisen tutkimuksen keskeisimpänä tavoitteena (Vrt. Syrjä & Numminen 1988, 26).

Myös tässä tutkimuksessa tutkijan psykologisoivat ja opiskelijoita arvioivat tulkinnat ovat jätetty vähäisiksi, useimmiten ne vain yksinkertaistaisivat opiskelijan elämysmaailmaa (Vrt. Uusikylä 1990; Rauhala 1990, 17). Opiskelijoille ei saisi olla tutkimuksesta haittaa. Haastattelut olivat täysin luottamuksellisia ja opiskelijat paljastivat hyvin henkilökohtaisiakin asioita mm. taustoistaan. Niiden raportoinnissa taustatiedot ovat jätetty minimiin anonymiteetin säilyttämiseksi. Paikkakuntien nimet, joihin haastateltavat viittaavat, on muutettu toisiksi.

Antropomorfisessa ihmisen mallissa ihmistä tarkastellaan kielen käyttäjänä, joka on samalla kommentaattori ja kriitikko. Sosiaalisella yksilöllä on melko johdonmukainen järjestelmä, sarja, sisäisiä ja ulkoisia reaktioita kanssaihmissiinsä ja sosiaalisiin tilanteisiin ja tähän kuuluu selitykset omista toiminnoista. Nämä selitykset muotoutuvat sääntöjen, suunnitelmien ja termistön avulla. Antropomorfisen ihmisen mallin hyväksyminen johtaa henkilökohtaisten raporttien esittämiseen tutkimuksen keskeisenä elementtinä. Eli se mitä ihminen sanoo itsestään ja muista on kielen raportointia. Kieli puolestaan on relevanttia suhteessa ilmiöön ja joka on relevanttia käyttäytymisen selittämässä. (Harre & Secord 1972, 6-7.) Tutkijan rooli haastattelutilanteessa on olla aidosti ja sympaattisesti kiinnostunut (Jacop 1987,15; Grönfors 1985, 15).

Yksi keskeisimpiä raja-aitoja on Heleniuksen (1990, 18) mukaan positivismin ja hermeneutiikan välillä esiintyvä pyrkimys kausaaliseen selittämiseen, jota edustavat parhaimmillaan universaalit luonnonlait sekä siihen liittyvä ennustettavuus. Praktisen järjen mukaanhan varsinkaan yhteiskunnallisia ilmiöitä ei voida kovinkaan yleisesti selittää tai ennustaa, jollei viime kädessä turvauduta ymmärtämiseen selittämisen sijasta.

Millsin luonnehdinta klassisen sosiologian tutkimusotteesta on tämän tutkimuksen kannalta niin ikään keskeistä. Kuvatessaan klassikkojen työskentelytapaa Mills kuvaa yleistä, argumentaation merkitystä korostavaa tutkimusotetta. Mills vaatii ensinnäkin klassikoiden esimerkkiin viitaten paluuta tutkimukseen, joka auttaa tavallista ihmistä selviämään arkipäiväisistä vaikeuksistaan. Tutkimuksen tulisi antaa ihmisille tietoja ongelmien taustalla tavallisesti piilevistä rakenteellisista muutoksista. (Mills 1959, 9-10.) Rauhalan näkemyksen mukaan (1990, 26) tieteen tehtänä on tehdä ilmiöitä käsitettäväksi ja kehittää mahdollisuuksia vaikuttaa niiden kulkuun. Sosiologisen tutkimuksen tulisi pystyä paikallistamaan ihmisten henkilökohtaiset huolet yleisiksi ongelmiksi. Näin toimiva tutkimus itse asiassa laajentaa ihmisen "sosiologista mieli-

kuvitusta". Sosiologinen mielikuvitus on Millsin mukaan itseymmärryksen hedelmällisin muoto (Mills 1982, 11).

Tutkimuksen ongelma on ensinnäkin määriteltävä niin, että jo itse ongelmanasetteluvaiheessa ihmisten yksityiset vaikeudet ja niiden tapahtumaympäristö liittyvät yhdeksi kokonaisuudeksi (Mills 1959, 44). Tutkijan tulee olla kiinnostunut kehityksen tärkeimmistä suunnista. Edellytyksenä on, että tietää missä ollaan menossa ja mihin ollaan tulossa. Kehityssuuntien tutkimus taas auttaa ymmärtämään nykyajan tilaa ja dynamiikkaa sekä kriisin luonnetta, pääsemään tapahtumien taakse ja löytämään niistä jotain säännönmukaisuutta. (Mts. 168-170.)

Tämän tutkimuksen kvalitatiivisen lähestymistavan laajemmalle kuvaukselle on muutamia keskeisiä seikkoja: tutkimuksen kvalitatiivisen lähestymistavan katsottiin keskeisellä tavalla tuovan syvyyttä ja tarkennusta kyselytutkimuksen jättämiin aukkoihin. Toisaalta koska kysymyksessä on opinnäytetyö, haluttiin tutkimusongelmia ja niiden tuloksia lähestyä eri suunnilta eri metodein. Haluttiin tuottaa samasta ilmiöstä uutta, erityyppistä tietoa. Kolmanneksi ajateltiin, että kvalitatiivinen lähestymistapa on luontevaa juuri musiikkikasvatuksen tutkimisessa, jossa case -tyyppiset kuvaukset sekä haastattelut luovat perustaa teorianmuodostukselle sekä laajemmille kyselytutkimuksille.

### 3.8. Haastattelun toteuttaminen

Haastatteluun otettiin mukaan satunnaisotannalla puolet keväällä 1990 poikkeuskoulutuksesta valmistuneista opettajista. Sibeliuksen Akatemian järjestämästä Joensuun poikkeuskoulutuksesta 9, Jyväskylän yliopiston koulutuksesta 9, Kokkolasta 2 opiskelijaa. Yhteensä haastateltavia oli 20. Koulutuksessa valmistuvista kymmenellä opiskelijalla oli aikaisemmin suoritettu luokanopettajan tutkinto. Eräänä rajausperusteena on käytetty aineiston merkittävyyttä tutkittavien asioiden kannalta. Tämä arvio on subjektiivinen, mutta sen nojautuu käytännöllisiin ja tutkimusekonomisiin rajoituksiin (vrt. Gröhn & Jussila 1989, 183).

Kyselylomakkeella hankittua aineistoa täydennettiin teema- ja syvähaastatteluin hankitulla "pehmeällä" aineistolla, joka luotasi syvemältä inhimillisiä merkityskokemuksia. Tarkoituksena oli saada ilmiöiden kannalta relevanttien ainesosien kuvauksia. Ymmärtämisen ja tulkinnan käsitteet nousivat keskeiseksi. Tulkinnallinen lähestymistapa on laaja-alainen ja siinä erilaisin menetelmin ja tekniikoin hankittua tietoa käytetään kokonaisvaltaisen kuvan muodostamiseen tutkittavasta ilmiöstä (Niinistö 1981, 43). Näin tiedonhankinnassa pyritään erilaisilla lähestymistavoilla saamaan mahdollisimman syvä ja monipuolinen kuva tutkittavasta ilmiökentästä. Tilastoaineistoa analysoidaan ymmärtävimmän lähestymistavoin.

Tulkinnallisilla menetelmillä on yhteisiä piirteitä ja periaatteita, joita tulisi noudattaa tulkinnallisen tutkimuksen tekemisessä. "Sääntöjen" noudattamisessa tulee kuitenkin olla joustava, sillä tulkinnalliselle otteelle on ominaista joustavuus, luovuus sekä olettamusten ja hypoteesien muuttaminen tutkimuksen aikana. Erään näkökannan mukaan tutkijalla ei oikeastaan saisi olla muita sääntöjä kuin pyrkimys ilmiön "säännönmukaisuuksien" selville saamiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan ja mahdollisesti ennusteiden tekemiseen ilmiön tulevasta kehityksestä. (Ödman, 1979, 40-50.)

Niinistö (1981, 90) toteaa käytännön ja teorian vuorovaikutuksesta, että tieteen teoreettisuuden ja eksaktisuuden sekä arvovapauden korostaminen saattavat johtaa käytännölle vieraaseen tutkimukseen. Niinistö korostaa tieteen pragmaattisuutta, joka on eräänä periaatteena vaikuttanut myös tähänkin tutkimukseen. Niinistön mukaan tiede on mielekästä ja hyödyllistä vain, mikäli sillä on yhteyksiä käytäntöön. Teoria, joka ei vaikuta millään tavoin, koskaan eikä missään muodossa käytäntöön tai inhimilliseen toimintaan, on tarpeeton. Objektiivisuuden, teoreettisuuden ja puhtaan tieteen nimissä perinteinen tutkimus on liian usein ollut käytännölle vierasta. Tulkinnallisten menetelmien olemassaolon oikeutus on juuri teorian ja käytännön välisen kuilun kaventamisessa. Edellä oleva ei tarkoita sitä, että positivistinen tai perinteinen tutkimus on tarpeetonta. Voidaan kuitenkin väittää, että todellisuudesta saadaan monipuolisempaa ja validimpaa tietoa, jos käytetään empiiristen menetelmien lisäksi myös tulkinnallisia menetelmiä. Erilaiset metodiset lähestymistavat eivät ole sinänsä oikeita tai vääriä. Ne vain kiinnittävät tutkijan huomion todellisuuden tai ilmiön eri puoliin ja siten täydentävät toisiaan. Niinistö käyttää nimeä multimetodi -lähestymistapa. Se tarkoittaa sitä, että käyttäytymisen tarkastelussa käytetään kahta tai useampaa menetelmää samassa tutkimuksessa. (Niinistö 1981, 90-91.)

### 3.8.1. Haastattelun tematiikasta

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (1982) teemahaastattelu on menetelmä, joka hyvin toteutettuna ottaa huomioon ihmisen ajattelevana ja toimivana olentona. Vapaamuotoiset, syvälliset keskustelut voivat paljastaa haastattelussa asioita, joita tuskin voitaisiin muulla tavoin saada esille. Kohdennettua haastattelua käytetään mm. silloin, kun aihepiirin perussisältö tunnetaan, mutta haastateltavien vastauksia ei pystytä ennustamaan. Menetelmä varmistaa, että tutkija saa tarvittavan tiedon, mutta antaa tiedonantajan vapaasti valita ja havainnollistaa käsitteitä (Field & Morse 1985, 81). Teemahaastattelussa pyrittiin terapeuttisen syvähaastattelun mukaiseen otteeseen. Niinistö käyttää teemahaastattelua ja keskitettyä haastattelua synonyymeinä, vaikka ne korostavatkin hiukan eri asioita (Niinistö 1981, 66). Myös tämän tutkimuksen haastattelu voitaneen mieltää keskitetyn haastattelun kaltaiseksi, sillä haastateltavat ovat osallistuneet siihen sosiaaliseen tilanteeseen, josta tietoa halutaan (vrt. Cohen & Manion 1980). Haastattelun avulla täsmen-



nettiin kyselyn avoimeksi jättämiä kysymyksiä. Kaikille haastatelluille esitettiin samat kysymykset, mutta kysymysten järjestystä vaihdeltiin tarpeen vaatiessa. Lisäkysymyksiä esitettiin tarpeen vaatiessa. Tämän tyyppiseen haastattelutekniikkaan päädyttiin koska kyseessä oli kaikille yhteisen ja jossain mielessä tutun ongelmakentän tutkimisesta. Valmiita vaihtoehtoja ei käytetty, koska tutkija ei tällaisessa tilanteessa voi tietää etukäteen kaikkea mahdollista esiin tulevaa vaihtelua.

Puolistrukturoitu aineistonkeruu mahdollistaa sen, että vastaajat voivat "ensimmäisen asteen käsitteillään" kertoa kokemansa asiat ja vasta tämän jälkeen tutkijan tehtävänä on luoda niistä "teoreettisia toisen asteen konstruktioita" omasta teoreettisesta näkökulmastaan. Näin pyrittiin siihen, ettei vastaaja joudu vastaamaan tutkijan luomiin, hänelle mahdollisesti epäsopeviin vastausvaihtoehtoihin, jotka edustavat ehkä tutkijan omia subjektiivisia näkemyksiä tutkittavista asioista. (Ekola ym. 1988, 17.) Näin etenkin haastatteluosuudessa.

Tämä prosessi suoritettiin lähinnä abduktiivisen päättelyn keinoin. Abduktiivinen päättely perustuu siihen, että uudet tieteelliset löydöt ovat mahdollisia vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoaajatus. Uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta. Johtoaajatuksen avulla havainnot voidaan keskittää joihinkin seikkoihin ja olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita, uutta teoriaa ilmiöstä. (Grönfors 1982, 33-37.) Tässä tutkimuksessa johtoaajatukset on kerätty aikaisemmista tutkimuksista ja muusta materiaalista, joka käsittelee työtyytyväisyyden, ammatillisen minäkäsityksen ja uranvalinnan sisältöä. Näin muodostettu teoreettinen näkökulma toimii tutkimuksen lähtökohtana.

Edellä kuvattuihin seikkoihin perustuen muodostettiin työviihtyvyyden ja uranvalintafaktoreiden pohjalta keskeiset teema-alueet. Pääteemat jaetaan alateemoihin, jotka konkretisoituvat kysymyksinä. Teemahaastattelussa päädyttiin kolmeen keskeiseen teema-alueeseen:

1. Työtyytyväisyys
2. Ammatillinen minäkäsitys
3. Uranvalintamotiivien yhteys työtyytyväisyyteen

Haastattelututkimuksen ensimmäisessä vaiheessa otettiin mukaan myös koulutus ja sen kehittäminen. Tutkimuksen edetessä koulutus, ammatipersoonallisuuden kehittyminen koulutuksessa ja koulutuksen kehittäminen jätettiin raportoinnin ulkopuolelle, lähinnä tutkimusekonomisista syistä. Samoin tämän raportoinnin ulkopuolelle rajattiin myöhemmin suoritettava kouluttajien asiantuntijahaastattelu, joka perustuu opiskelijoiden vastausmateriaalista nousseisiin kysymyksiin.

### 3.8.2. Aineiston erittely, analyysi ja tulkinta

Aineiston analysoinnissa pyrittiin löytämään kvalitatiivisia suureita. Perusteellista kvantitatiivista tarkastelutapaa ei aineiston haastattelun käsitteilyssä katsottu aiheelliseksi, koska kyselyaineiston tulokset toivat esiin tutkimustulosten päälinjat. Aineistoa tarkastellaan etupäässä kokonaisuutena. Kun aineisto oli kirjoitettu sanatarkasti, alkoi aineiston purkaminen. Koko prosessin ajan keskeiseksi nousi kysysymys: miksi. Miksi halusin tietyn mielipiteen tai ajatuksen sisällyttää tutkimukseeni monista muista vastaavista. Mitkä olivat ne perusteet, johon tutkimuksessani nojauduin. Kirjallisuuteen perehtymien kulki rinnan tutkimustehtävän täsmentymisen, kokemuksien ja näkemyksien jäsentymisen myötä.

Kvale analysoi kvalitatiivisen analyysin luonnetta ja merkitystä ja toteaa, ettei haastattelujen analyysiin ole standardimetodia. Kvale (1987, 37-72) erottaa kuitenkin neljä peruslähestymistapaa:

- impressionistinen: intuitiivista tekstien lukemista sekä nauhojen kuuntelua
- kategorisoiva: tekstien koodausta ja luokittelua
- tiivistävä: ilmaisujen merkitysrakenteiden ja -sisällön tiivistämistä
- ekspansiivinen: teoreettisia tulkintoja, käsiteanalyysiä, narratiivisten struktuurien esilletuomista. Kvalen mukaan tekstiksi purettua puhetta ei pidä esineellistää: se ei tee autuaaksi eikä varsinkaan ole yksi yhteen kopio live-haastattelutilanteesta.

Kun tutkitaan koulutuksessa olevien ryhmien, mm. opiskelijoiden palautteita, olennaiseksi muodostuu aikaulottuvuus: missä opiskeluvälheessä tutkimus on tehty. Opiskelijoilta saatavat palautteet voivat sisältää monentyyppistä ja -tasoista asiaa. Tästä johtuen haastattelututkimuksen käsitteitä on syytä tarkastella lähemmin. Esillä olevan haastattelun keskeisiä käsitteitä ovat: 1) käsitys, 2) kokemus, 3) asenne ja 4) muutos. Käsitteet on ymmärretty tajunnassa oleviksi merkityssuhteiksi. On kuitenkin merkityssuhteita, diffuuseja tunnetiloja, jotka eivät ole käsityksiä. Myös käsitteet ovat jäsentymisasteeltaan erilaisia, vaihdellen syvällisistä pinnallisiin.

Turunen (1990, 80) puolestaan jäsentää käsitteen pinnallisuutta tai syvällisyyttä lähinnä sillä yhteydellä, joita sillä on muihin käsitteisiin. Näiden yhteyksien osuvuus ja elävyys on puolestaan riippuvainen siitä, kuinka kokemuksellisesti vakiintuneita nämä käsitteet ovat. Yksittäinen käsite ei ole mitään; sitä ei sellaisenaan voi olla olemassa. Käsite elää vain niiden yhteyksiensä kautta, joita sillä on toisiin käsitteisiin. Ajatukset ilmaisevat näitä yhteyksiä, vaikka ne asiallisesti ovat fragmentteja näkemyksestä. Käsitteillä on "juurensa", ainakin niillä, joissa tietoisuustaso on pitkälle jäsentynyt. Niiden synty liitetään elämyksiin. Se millainen mieli elämyksestä saavutetaan ja miten tämä liittyy aiempiin käsitteisiin, riippuu mm. seuraavista seikoista: tajunnassa olevista käsitteistä ja elämän olosuhteista, joiden kanssa ihminen on "tekemisissä". (Esim. Rauhala 1990; Hirsjärvi 1980; Turunen 1988; Jussila & Siljander 1985, 2-4.)

Käsitys on keskeisellä sijalla myös fenomenografisessa tutkimuksessa, miten haastateltava ymmärtää tutkittavan asian. Käsitys – missä ilmenee aktiivista toimintaa – sisältää luomisproessin, rajaamista, erittelemistä ja merkityssuhteiden organisointia käsitettävästä ympäristöstä. Käsitteet ovat läheisessä suhteessa tiedonkäsitteeseen. Ensinnäkin tutkijan tarkoituksena on vakuuttaa lukijat kuvattujen tapahtumien totuudenmukaisuudesta. Goetz ja LeComte (1984, 242) toteavat, että miten tahansa tulokset esitetäänkin, niiden tulee olla selvät ja uskottavat. Niiden tulee vakuuttaa lukija siitä, että tulokset edustavat adekvaatisti tutkimuskohteena ollutta todellisuutta. Yksi tapa, jolla tähän esim. etnografisessa tutkimusraportissa pyritään, on autenttisen materiaalin (haastattelut, kenttä tapahtumat) riittävä esittely (vrt. Syrjäläinen 1990, 71; Söderholm 1990, 25-49).

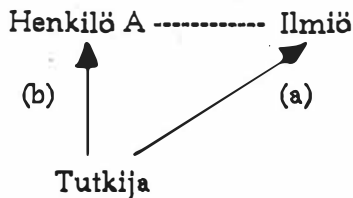
Jos käsitystä vertaa kokemukseen, niin ainakin eräs keskeinen ero on siinä, että käsitys ymmärretään "ulkokohtaisemmaksi" kuin kokemus. Jälkimmäinen sisältää ajatuksen, että se on omakohtaisesti koettua, elettyä elämää. Tämä ei sulje pois sitä, etteikö kokemuksiakin voisi olla momentansoisia. Pinnallisia kokemuksia ihminen kohtaa jatkuvasti. Mutta ne ovat kuitenkin omakohtaisia. Samantyyppiset pintakokemukset usein kohdattuina, voivat vahvistua syvemmiksi kokemuksiksi. Kokemusten useus ei kuitenkaan välttämättä ole yhteydessä tasoon. Joskus ihminen voi saavuttaa syvemmän kokemuksen tason yhtäkkiesti, välähdyksenomaisesti. (Jussila ym. 1985, 3.) Jussila korostaa käsitysten ja kokemusten jatkuvaa vuorovaikutusluonnetta. Selviä yhteyksiä edellisiin käsitteisiin on asenteilla. Käsitysten ja asenteiden keskeinen ero on siinä, että käsitteet ovat luonteeltaan pysyvämpiä kuin asenteet. Käsitteet mahdollistavat käsite- ja uskomusjärjestelmien muodostumisen. Asenteet puolestaan kohdistuvat tiettyyn kohteeseen tai tilanteeseen (Hirsjärvi 1980, 43). Muutosta on vaikea tarkkaan määrittellä. Muutos on sekä määrällisesti että laadullisesti erilaista riippuen mm. opittavien ajankohdasta, oppimistavasta, opiskelijoiden asenteista, kokemuksista, käsitteistä jne. (Jussila & Siljander 1985, 2-4).

Tässä tutkimuksessa käytetään paljon musiikin poikkeus- ja pätevytymiskoulutuksesta valmistuvien opiskelijoiden autenttisia kuvauksia uranvalinnastaan, viihtyvyydestään, koulutuksestaan ja henkilökohtaisesta elämästään. Lähtökohtana on ajatus, että opiskelijoiden ajatukset ovat usein paljastavia, monipuolisia, ja oivaltavia, suoraan kokemusten ytimeen porautuvia, ja ne antavat sellaisenaan monipuolista valaistusta tutkimusongelmiin. Tietoisesti tutkijan omat tulkinnat on laadittu melko lyhyiksi yhteenvedoiksi kultakin haastattelun keskeiseltä teema-alueelta. Haastattelukuvausten sisältöä on pyritty tuomaan otsikoinnissa esiin. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö samassa haastatteluvastauksessa ole paljon muuta informaatiota. Haastattelumateriaalin kvantifiointi on jätetty vähäiseksi, koska työn empiirisessä osassa kuvataan mm. keskikuvauksena kaikkien poikkeuskoulutuksen musiikinopettajien ajatuk-

sia keskeisiltä teema-alueilta. Nämä muodostavat tietynlaisen viitekeh-  
 yksen haastattelujen syvemmälle ymmärtämiselle (vrt. Uusikylä 1990).

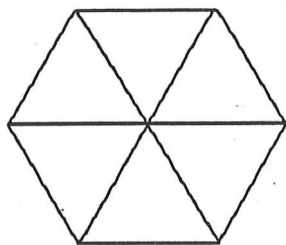
Etenkin haastatteluosuudessa opiskelija nähdään oman ammatillisen  
 kehitysprosessinsa tutkijana, kannanmuodostajana ja tavoitteiden asetta-  
 jana sekä tulevien ongelmien ennakoijana. Vaikka opiskelijoiden tai  
 opettajien kehityskaaret ovat yksilöllisiä, pyrkimyksenä on kuitenkin  
 haastateltavien kuvausten avulla löytää sellaisia musiikinopettajan toi-  
 mintaa kuvaavia ajattelumalleja, joiden avulla myöhemmin työelä-  
 mässä voitaisiin analysoida opettajan tapaa pohtia ja kehittää työtään.

Tämän tutkimuksen haastatteluissa käytetään ensimmäisen ja toisen as-  
 teen näkökulmia. Martonin mukaan ensimmäinen asteen näkökulma  
 pyrkii ymmärtämään ilmiötä ja toisen asteen näkökulma pyrkii  
 tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä. (Marton 1981, 177-  
 200). Larssonin mukaan (1985, 11-22) fenomenologia pyrkii kuvaamaan  
 ihmisten kokemuksia, löytämään sen mikä on olennaista. Fenome-  
 nografia sen sijaan pyrkii kuvaamaan todellisuuden tietyn aspektin ym-  
 märtämisessä ilmeneviä eroja. Fenomenografinen tutkimus (Uljens  
 1989, 13) pyrkii tarkastelemaan ilmiötä enemmänkin toisen asteen  
 näkökulmasta, miltä maailma näyttää eri ihmisten kannalta. Lähtö-  
 kohtana on ihmisten haastattelu, jossa pyrkimyksenä on kuvata erilaiset  
 tavat ymmärtää jokin ilmiö. Lisäksi kuvauskategoriat ovat yhteydessä  
 kuvattavan ainutlaatuiseen sisältöön, ja ne edustavat perustavaa laatua  
 olevia eroja tavassa ymmärtää jotakin. Fenomenografinen lähestymis-  
 tapa, jota tämänkin tutkimuksen haastatteluosassa sovelletaan, on eräs  
 fenomenologian piiriin kuuluva metodi. Se pyrkii kokemusten kuvaam-  
 miseen, analyysiin ja ymmärtämiseen. Metodin avulla tarkastellaan niitä  
 laadullisesti erilaisia tapoja, joilla todellisuuden eri aspektit koetaan ja  
 käsitteellistetään sekä etsitään saavutettujen kuvaustapojen kategorioita  
 ja niiden välisiä suhteita (Marton 1982; Järvinen 1990).



Kuvio 8. Tutkijan suhde yksilöön ja ilmiöön.

Tutkija voi ensimmäisen asteen perspektiivistä keskittyä ilmiöön  
 sinänsä (a) sekä toisen asteen perspektiivistä henkilön A:n käsitykseen  
 ilmiöstä (b). Nimenomaan hahmopsykologinen koulukunta on  
 inspiroinut fenomenografista tutkimusta.



Kuvio 9. Mahdolliset tarkastelukulmat.

Kuvio havainnollistaa sitä, miten sama kohde voidaan ymmärtää erilaisilla tavoilla, esim. a) kokoelmaksi kolmioita, b) polygoniksi, jossa on kuusi sivua ja kolme diagonaalia c) kolme kappaletta vinoneliöitä samanaikaisesti esim. kahdella eri tavalla d) kuusi puolisuunnikasta tai e) kolmiulotteisena kuutiona. Keskeistä on, että tapamme käsittää kuvioita tietyllä tavalla on riippuvainen omasta subjektiivisesta kokemusmaailmastamme kulttuurisessa kontekstissään. (Uljens 1989, 23.) Myös odotukset suuntaavat havaitsemista, mutta eivät kontrolloi sitä. Mikäli ympäristö on kyllin runsas ylläpitämään useampaa kuin yhdenlaista näkemystä, odotuksilla voi olla sellaisia kasautuvia vaikutuksia siihen mitä havaitaan, joita ei voi muuttaa ennen kuin itse ympäristö muuttuu. (Neisser 1982, 42.)

Ainoa tapa hahmottaa aineistosta nousevat luokitukset esiin on saattaa itsensä läpikotaisin tutuksi oman aineistonsa kanssa. Aineistossa on kyettävä liikkumaan ristiin rastiin, on kyettävä löytämään yhteyksiä, luokituksia puoltavia ja kumoavia ilmiöitä, on kyettävä jatkuvaan vertailuun ja rinnastamiseen (Syrjäläinen 1990, 69).

Keskeistä ja olennaista on yrittää hakea tutkimusongelmiin vastausta. On pohdittava, miksi otan juuri tämän kommentin kuvaamaan tiettyä asiaa? Edustaako kyseinen haastatteluvastaus juuri tyypillistä "vastausvaihtoehtoa" vai onko raportointiin mukaan otettu kuvaus harvinaisen analyyttinen ja osuva vaiko ylimalkainen. Mitä edustamani valinta joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti osoittaa? Vaikuttaako ennakkonäkemykseni esim. siihen, mitä haluan esittää tai todistaa? Valikoinko vain tiettyntyyppisiä tutkimushypoteeseja kumoavia vai puoltavia haastatteluvastauksia. Olenko ylipäänsä tietoinen niistä kaikista tekijöistä, jotka vaikuttavat haastattelumateriaalin mukaanottoon. Tyypillisten ja usein esiintyvien käsitysten esille tuominen lienee perusteltua. Toisaalta vaihtoehtoisten ja päinvastaisten kuvaustapojen mukaan ottaminen saattaa tuoda esiin ilmiön kannalta oleellista uutta tietoa - esimerkiksi sellaisten henkilöiden kommentit, jotka eivät koe olevansa omalla alallaan, joiden ammatillinen minäkäsitys on erittäin korkea tai alhainen, joiden työviihtyvyys ja motivaatio työhön on erittäin poikkeuksellista.

Kun samaan haastattelukysymykseen saadaan parhaimmillaan 20 erilaista vastausvaihtoehtoa, on ongelmana löytää ilmiötä tarkimmin ku-

vaava teksti. Tämän vuoksi suoria lainauksia on käytetty runsaasti samankin kysymysalueen ympäriltä. Ne kertovat itse parhaiten olemassaolevasta todellisuudesta. Niitä voidaan pitää kyseisten henkilöiden tulkintana todellisuudesta. Selvää on, että samaan kysymykseen annetut vastauksetkin olivat hyvin erilaisia. Joidenkin haastateltavien vastauksia oli pelkistetympää kuin toisten. Toisten haastateltavien kyky eritellä verbaalisesti samaa ilmiötä oli jäsentyneempää kuin toisten. Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että kokemus- ja ajattelutason toiminnot olisivat näin karkeita eroiltaan. Toisaalta hyvin verbaali haastateltava saattoi antaa "liiankin" perusteellisen ja syvää luotaavan kuvan. Tutkimusraportin jäsentelyssä ja kuvauksessa on pyritty etenemään loogisesti ja ilmaisultaan niukemmista mielipiteistä lausemampaan selitteeseen, silloin kun samankaltaisia vastuksia on otettu kuvaukseen.

### 3.8.3. Haastatteluaineiston keruu ja käsittely

Tutkija joutuu huomaamaan, kuinka paljon informaatioita katoaa sillä matkalla, kun verbaalinen sanoma muuttuu tekstiksi. Ilmeet, eleet ja elehtiminen, äänenpainot, katse, keskittyminen, kiinnostavuus asioiden käsittelyyn ym. eivät välttämättä näy tekstistä ja siinä olevasta sanomasta. Jotkut haastateltavat kertoivat hyvinkin arkaluontoisia asioita, joiden raportointia on jätetty tässä tutkimuksessa vähäiselle huomiolle. Näin tutkija työtä tehdessään joutuu pohtimaan omia eettisiä perusteitaan raportoinnille. Osalle haastateltavia keskustelutuokio lähen-teli terapiatuokioita, ja haastattelu sai paikoin assosiativisia ajatuksen vaihdon piirteitä. Haastattelutilanteessa (vrt. Uljens 1989, 33) tutkija oli tietoinen niistä taustateorioista tai viitekehystä, mitä vasten haastateltavien käsityksiä voidaan analysoida.

Osalle haastateltuja olisi tiedon keräämisen kannalta saattanut olla parempaa "rajumpi ja ärsyttävämpi kyselytekniikka", vaikka pääpiirteittäin haastateltavat vastasivat tutkijan mukaan vapautuneesti ja luontevasti. Mm. tällaisissa tapauksissa tutkija joutuu miettimään tutkimukseen liittyviä eettisiä arvoja. Usein keskustelun aikana vahvistui käsitys henkilön soveltuvuudesta alalle. Monet asiat jäsentyvät haastattelun aikana, ja paikoin vaikutti siltä, että esim. musiikinopettajakoulutuksen valintakokeitten haastattelutilanteet ovat ajallisesti niin lyhyitä, ettei tuossa ajassa päästä selvyyteen henkilön todellisista motiiveista. Noin 1,5 - 2 tunnin haastattelu tuo henkilöstä jo huomattavasti jäsennellymmän kuvan eri piirteistä ja käsityksistä.

Kaikki haastateltavat vastasivat samoihin aloituskysymyksiin. Toisten haastateltavien kanssa kommunikointi sai vapaan keskustelun piirteitä ja muotoja. Joskus nämä sivulauseet toivat tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa. Haastatteluteknisesti kysyttiin ensin yleisemmällä tasolla asioita, jonka jälkeen kysymys kohdennettiin nimenomaan haastateltavaan itseensä.

Haastatteluaineisto tallennettiin aluksi sanatarkasti kysymyksineen ja vastauksineen henkilöittäin. Jokainen haastattelu nauhoitettiin erikseen omalle kasetille. Nauhoja kuunneltiin useita kertoja, ja niistä tulleita ajatuksia ja miellelyhtymiä kirjoitettiin koko ajan erillisille tiedostoille. Haastattelunauhoja kertyi yhteensä noin 35 tuntia, joka tekstiksi kirjoitettuna vastasi noin 200 sivua tämän tutkimuksen tekstityyppiä. Raakahaastattelut jäseneltiin myös kysymyksittäin jokainen erikseen sekä henkilöittäin. Lopulliseen raporttiin otettiin mukaan vain murto-osa haastatteluista. Syrjälän ja Nummisen (1988) mukaan tapaus-tutkimuksessa tutkittava tapaus on usein tyyppillinen, kriittinen, ainut-kertainen, poikkeuksellinen, opettava tai paljastava. Näitä seikkoja tutkija ei tietenkään tiennyt ennen haastattelua.

Valinnan perusteena on ollut mm. vastauksen yleisyys ja esiintymis-tiheys, toisaalta erilainen tai vastakkainen näkökulma. Muina perusteita voidaan mainita vastauksen analyttinen kuvaus ja perusteet sekä tie-don perusteltavuus. Myös päinvastaisten näkemysten kuvaus tuo esiin jotain olennaista kokemusten raja-alueilta. Tietoinen valinta haastat-telukatkelmien näinkin laajaan mukaan ottoon tutkimukseen on ollut se, että musiikinopettajiksi opiskeltavien todellisuudesta on haluttu tuoda esiin mahdollisimman vivahteikas ja rikas näkökulma lähinnä sillä perusteella, ettei musiikinopettajan todellisuus ja totuus näyttäisi liian yksipuoliselta ja pelkistetyltä. Haastatteluissa on myös pyritty huo-mioimaan toistettavuuden haasteet sekä tutkimusongelmiin etsittyjen vastausten syventäminen yksilötasolla. Heti haastattelujen jälkeen kir-jattiin saadut vaikutelmat haastatteluista ja haastateltavista. Haastattelu-paikat olivat rauhallisia tiloja. Haastattelut nauhoitettiin kahdelle pie-nelle kasettinauhurille.

Kvalitatiivisen tutkimuksen problematiikasta on käyty vilkasta keskus-telua. Tällä hetkellä tietokoneohjelmien käyttö kvalitatiivisen tutkimuk-sen apuvälineenä kehittyi nopeasti. Nudist ja AskSam mahdollistavat monipuolisen tietojen haun. HyberQual on HyberCardin pohjalta kehi-tetty nimenomaan kvalitatiiviseen analyysiin sovellettu tietokoneohjel-ma. Aineiston luokittelu, yhdistely- ja erottelukyky helpottaa tutkijan työtä myös kvalitatiivisen aineiston käsittelyssä (Padilla 1989, 69-73). Microsoft Wordillä on mahdollista tehdä vain merkkijonohakuja. Tässä tutkimuksessa käytettiin haastatteluaineiston tiedonkeruuta ja luokit-telua Microsoft Word-ohjelmalla. Tietokonehauilla kaikki esim. itse-tuntoon viittaavat kommentit kerättiin omaksi dokumentiksi ja analy-soitiin sen jälkeen.

#### 4. TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

##### 4.1. Taustamuuttujien kuvailua ( vuoden 1981 aineisto)

Tutkimuksen aikaisemmin kerätyn (1981) aineiston muodostivat kyselyyn vastanneet 116 yläasteen musiikinopettajaa (R3). Frekvenssi- ja prosenttiluvut antavat mahdollisuuden kuvailla näytteen muodostavien opettajien eräitä keskeisiä ominaisuuksia.

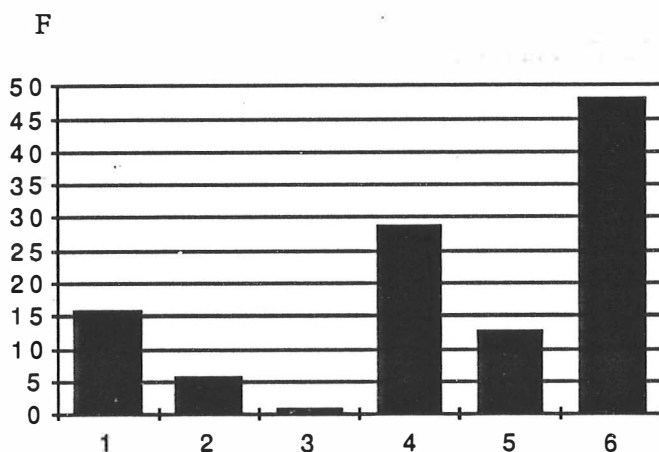
Kyselylomakkeen palauttaneista opettajista oli 54% (63 op.) miehiä ja 46% (53) naisia. Tulos on aika yllättävä, kun verrataan lukuja muihin opettajatutkimuksiin. Esimerkiksi Ruohotien (1980) tutkimuksessa sekä Mäkisen Nordstress-tutkimuksessa vastanneista oli lähes 2/3 naisia. Vaikkakin Sibeliuksen Akatemian koulumusiikkiosasto on ollut naisvaltainen, on enemmistö koulujen yläasteen musiikin opettajista miehiä.

Naimisissa oli vastanneista 68%, naimattomia lähes neljännes (23%) ja eronneita tai leskiä 9%. Vähän yli puolet vastanneista (52%) oli tutkimusajankohtana 26-40-vuotiaita. Alle 26-vuotiaita oli vastanneista 8%. 41-50-vuotiaita oli lähes neljännes, 51-60-vuotiaita 14% ja eläkeikää lähenteli 2 opettajaa.

Yksikään 116 opettajasta ei toiminut rehtorina. Peruskoulun yläasteen ja lukion virassa toimi kolmannes opettajista, yläasteen lehtorina toimi 6 prosenttia opettajista. Aineenopettajan virassa tai toimessa oli 17 % opettajista. 44 opettajaa toimi tuntiohjaajan tehtävissä. 44 opettajaa eli lähes 40% toimi tuntiopettajina. Määrä tuntuu varsin suurelta. Virkojen perustaminen edellyttäisikin, että musiikinopettajan tuntimäärä voisi koostua mahdollisesti muista kouluista, musiikkioppilaitoksista tai esimerkiksi kansalaisopistoista saaduista tunneista. Nimenomaan pienemmissä kouluissa ja pienemmissä kaupungeissa musiikinopettajien opetusvelvollisuus täyttyy harvemmin yhden koulun oppitunneista.

Vakinaisessa virassa toimi 53%, tilapäinen virkasuhde oli 20%:lla opettajista, viransijaisina toimi 9%, väliaikaisina 17% ja ylimääräisinä 2% opettajista. Musiikinopettajista 23% opetti vain yläasteella ja loput sekä yläasteella että lukiossa. Musiikkiluokilla opetti 26% opettajista (30 op.), ja 74% opettajista (85 op.) toimi "tavallisten" luokkien parissa. Nykyisessä koulussaan opettajat olivat opettaneet musiikkia vajaan 6 vuotta ja yhteensä kaikissa kouluissa vähän yli 10 vuotta. Kuviosta 10 ilmenee opettajien muualla antama musiikinopetus.





Kuvio 10. Musiikinopettajien muualla antama opetus (R3).

- |  |                  |
|--|------------------|
| 1 = musiikkioppilaitokset                  | 4 = yksityisesti |
| 2 = kansalais- ja työväenopistot           | 5 = muualla      |
| 3 = lastentarhanopettajien koulutusyksiköt | 6 = ei muualla   |

Perinteinen käsitys, että musiikinopettaja toimii mitä erilaisimmissa tehtävissä koulun ulkopuolella, näyttää saavan tukea myös tässä tutkimuksessa. Otoksen yläasteen musiikinopettajista keväällä 1981 lähes 60% opettaa oman koulutyön ohella musiikkia muissa oppilaitoksissa tai yksityisesti. Yli neljännes opettajista antaa yksityistunteja. Myös Saarisen tutkimuksesta (1980, 82) "koulussa toimivan musiikinopettajan ammattikuva" ilmenee, että musiikinopettajat toimivat varsin paljon erilaisissa tehtävissä koulutyön ulkopuolella. Keväällä 1978 jopa 47% opettajista antoi yksityistunteja; tässä tutkimuksessakin yksityistuntien antaminen on musiikinopettajan perinteistä koulun ulkopuolella antamaa opetusta. Mielenkiintoista olisi tietää, millaiset opettajat opettavat paljon koulun ulkopuolella ja miten se heijastuu varsinaiseen koulutyöhön?

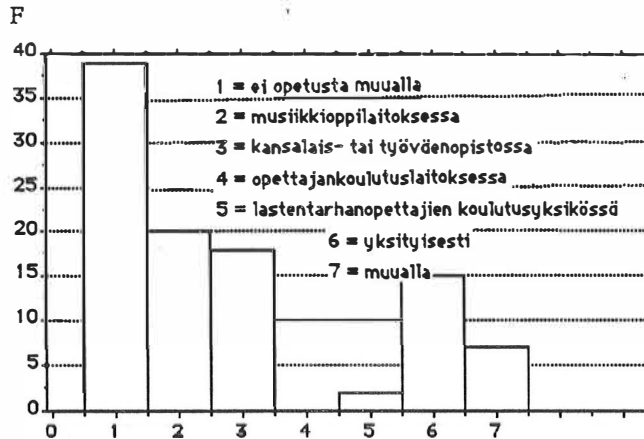
#### 4.1.2. Poikkeuskoulutuksen aineiston taustamuuttujien kuvailua

Tutkimuksen päähuomio keskittyy poikkeuskoulutuksen (R2) ryhmän työtyytyväisyyteen (N=104) ja siihen liittyvien tekijöiden tarkasteluun. Kuitenkin osa tutkimusongelmista käsittelee yleisemmin nimenomaan yläasteella opettavien opettajien työtyytyväisyyttä, ammatinvaihtohalukkuutta sekä solististen ja taidollisten aineiden osuutta työtyytyväisyydessä. Yhtenä tutkimuksen tarkoituksena on valottaa koulutuksen yhteyttä ja merkitystä yläasteen musiikinopettajan työssä. "Vanhan" ja "uuden" aineiston vertailu on mahdollistanut koulutukseltaan erilaisten musiikinopettajaryhmien tarkastelun, vaikka kysymyksessä ei olekaan ollut varsinainen seurantatutkimus. Niin ikään opettajien työssä viihtyminen tai viihtymättömyys on osoittanut tiettyä vakioisuutta kouluun ja opettajiin kohdistuneista muutoksista huolimatta. Opetussuunnitelmien, oppikirjojen, tuntimäärien ja erilaisten opetusjärjestely-

jen, (esim. tuntikehysjärjestelmä) muuttuminen on saattanut vaikuttaa opettajien viihtyvyyteen näinkin lyhyellä aikavälillä (1981-1988).

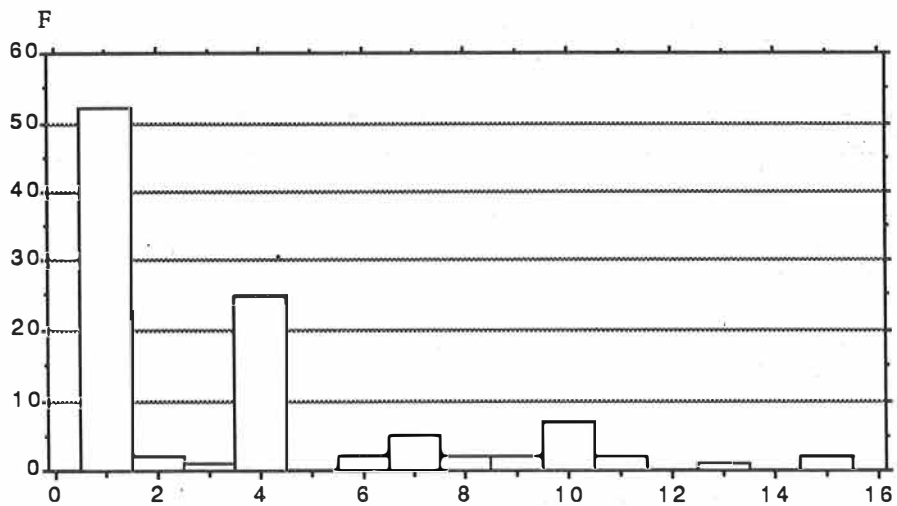
Poikkeuskoulutuksen näytteen henkilöistä oli 2/3 naisia. Noin puolet mainitsi päätyökseen opettavansa musiikkia yläasteella tai lukiossa; ala-asteella toimi 24.5% ja muualla toimi 23.5% vastanneista. Poikkeuskoulutetut olivat soittaneet klassista musiikkia noin 16 vuotta ja pop-musiikkia noin 7 vuotta. Vakinaisessa virassa toimi 62% (61), tilapäisessä 11% (8), viransijaisina 4% (3) ja väliaikaisena 24% (18) vastanneista.

Poikkeuskoulutuksen musiikinopettajista yli 60% opettaa päätyön ohella musiikkia muissa paikoissa. Tulos on lähes sama vuonna 1981 kerättyyn aineistoon verrattuna.



Kuvio 11. Musiikinopettajien muualla antama opetus (R2).  
(Avopylväiköt kuvaavat poikkeuskoulutuksen aineistoa)

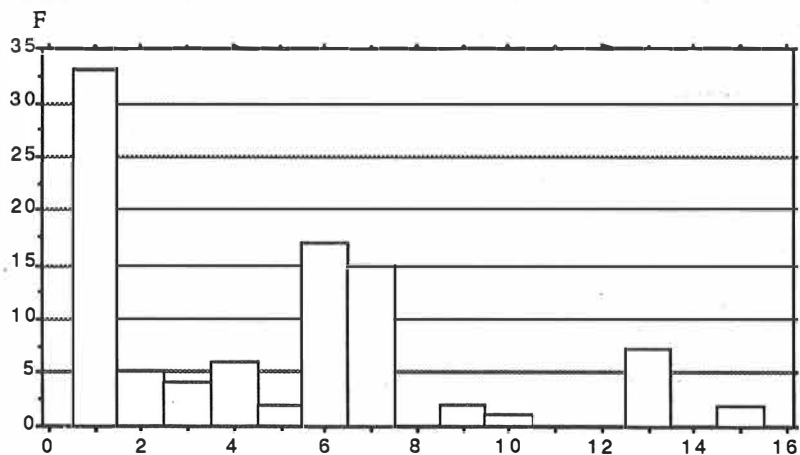
Suosituimpia lisätyöpaikkoja ovat musiikkioppilaitokset, kansalais- ja työväenopistot. Lähempi tarkastelu osoittaa, että kansalais- ja työväenopistojen opetus on lisääntynyt (5% ...18%) sekä yksityisopetus vähentynyt (26%...15%) verrattuna aineistoon R3. Tulosta selittänee osaltaan tutkimukseen valikoitunut kohdejoukko, jossa peruskoulun opettajien määrä on huomattava. Muualla opettaneista opettajista 15% opettaa ainakin kahdessa työpaikassa. Vahvimpana instrumenttinaan mainitsivat vastaajat (N = 104) odotetusti pianon (50.5%), laulun (24.3%), viulun (6.8%) ja kitaran (4.9%). Muiden instrumenttien osuus vahvimpana instrumenttina jäi yksittäistapausten tasolle (Kuvio 12).



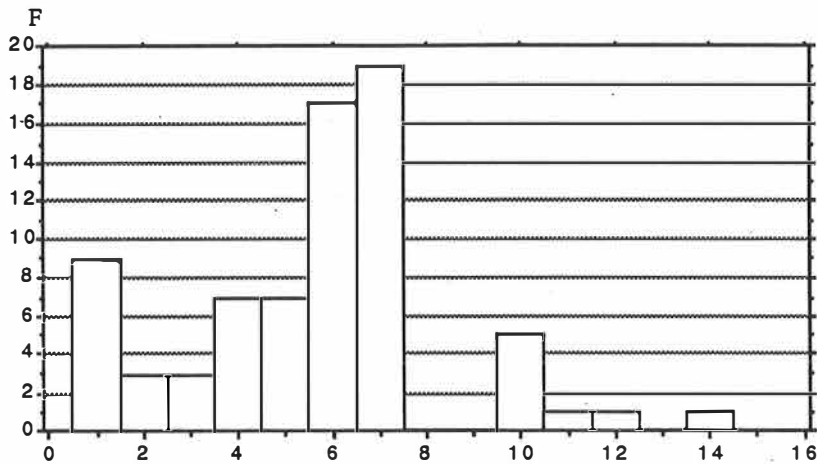
Kuvio 12. Musiikinopettajan vahvin instrumentti.

- |    |   |    |              |
|----|---|----|--------------|
| 1= | piano                                     | 9  | = saksofoni  |
| 2= | klarinetti                                | 10 | = viulu      |
| 3= | basso (sähkö)                             | 11 | = trumpetti  |
| 4= | laulu                                     | 12 | = harmonikka |
| 5= | rummut (+ lyömäsoittimet, rytmisoittimet) | 13 | = urut       |
| 6= | huilu (nokkahuilu, barokkihuilu)          | 14 | = kantele    |
| 7= | kitara (sähkö)                            | 15 | = sello      |
| 8= | kosketinsoittimet                         |    |              |

Piano on toiseksi vahvin instrumentti 33 henkilöllä. Huilun ja kitaran osuus toiseksi ja kolmanneksi vahvimpana instrumenttina lisääntyy. Seitsemän vastaajaa mainitsee rummut kolmanneksi vahvimpana instrumenttinaan.



Kuvio 13. Musiikinopettajan toiseksi vahvin instrumentti.



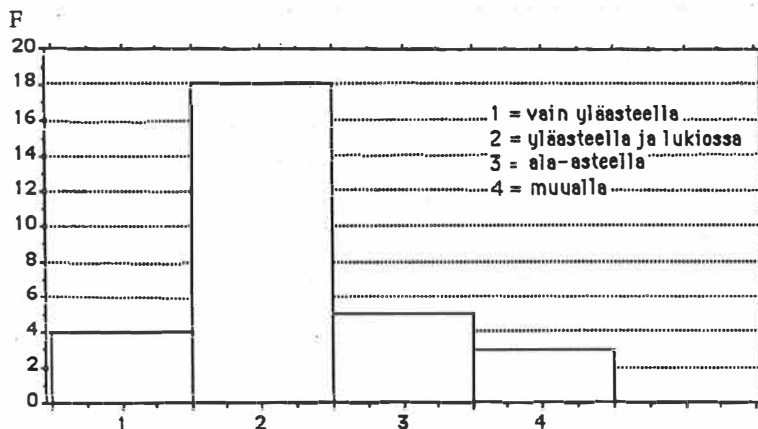
Kuvio 14. Musiikinopettajan kolmanneksi vahvin instrumentti.

Poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden (N=31) musiikinopettajien opetustaidon arvosanat (muuttuja 31) keskittyivät asteikon yläpäähän. Arvosanaa 1 ja 2 ei valmistuneiden joukossa esiintynyt (vaihteluväli 1—5). Arvosanajakauma muistuttaa ylipäänsä koulutusohjelmaopinnoista valmistuneiden tai "vanhojen" auskultoineiden arvosanajakamaa. Arvosanan 4 (moodi) on saanut lähes 50% (14 op.) koulutuksen läpikäyneistä. Noin 42% (12 op.) sai arvosanan 3. Arvosanan 5 annettiin kolmelle poikkeuskoulutuksesta valmistuneelle. Kaksi puuttuvaa tietoa kirjattiin. Valmistuneiden musiikinopettajien opetustaidon keskiarvo oli näin ollen 3.69 ja hajonta .66. Osaltaan keskiarvojen painottuminen asteikon yläpäähän johtunee opiskelijajoukon valikoituneisuudesta, opettajakokemuksesta sekä useimpien valmistuneiden kohdalla jo suoritusta luokanopettajatutkinnosta.

Aikaisemmin luokanopettajakoulutuksessa arvioidun opetustaidon arvosanan (m32) keskiarvo oli 3.55 ja hajonta .72, mikä ei eronnut tilastollisesti merkitsevästi poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden keskiarvosta. Mukana analyysissä oli 74 prosenttia ryhmästä R2. Puuttuvien tietojen määrään vaikuttaa osaltaan se, ettei kaikilla hakijoilla ollut aikaisemmin arvioitua opetustaitoa.

#### 4.1.3. Poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden sijoittuminen työelämään.

Turun tai Oulun poikkeuskoulutuksesta valmistuneet ovat sijoittuneet (73%) yläasteelle tai lukioon. Ala-asteella toimi 17 prosenttia vastanneista. Muualla työskentelee ainoastaan 3 henkilöä eli 10% vastanneista valmistuneista musiikinopettajista.



Kuvio 15. Poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden sijoittuminen.

Poikkeuskoulutuksen tarkoituksena on ollut musiikinopettajapulan helpottaminen. Kun kouluun on mennyt noin 90% valmistuneista, ja heistäkin 2/3 yläasteelle tai lukioon, voidaan todeta koulutuksen helpottavan nimenomaan yläasteen ja lukion musiikinopettajapulaa.

Musiikinopettajat toimivat työssään seuraavilla paikkakunnilla:

Turusta valmistuneet:

Paimio  
Nurmijärvi  
Forssa  
Kempele  
Turku (5 op.)  
Kauhajoki  
Helsinki  
Parainen  
Nousiainen

Tampere  
Hollola  
ForssaPorvoon mlk  
Tikkakoski  
Malax  
Vantaa

Oulusta valmistuneet:

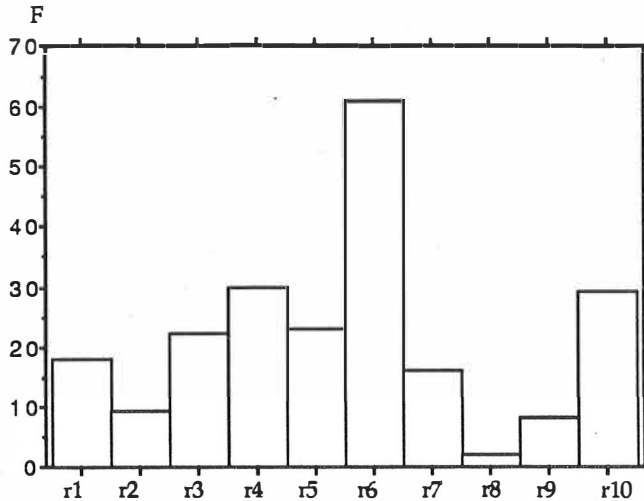
Liminka  
Kemi  
Oulu (2 op.)  
Kuopio  
Kuhmo  
Muhos  
Kajaani (2 op.)  
Raahe  
Rovaniemi

Useimmat valmistuneet musiikinopettajat ovat sijoittuneet koulutuspaikkakuntansa läheisyyteen, usein jopa saman läänin alueelle. Tässä suhteessa ympäri Suomea hajautettu poikkeuskoulutus päteväitä opettajia eniten nimenomaan koulutuspaikkakunnan musiikinopetukseen. Ilmiö on tuttu myös kansainvälisesti. Vasta valmistuneet pitävät usein parempina suurempia keskuksia, joiden sosiaali- ja kulttuuripalvelut ovat monipuolisempia pienempiin taajamiin verrattuna (Brand & Miller 1982, 49-51).

Musiikin poikkeuskoulutuksen korkea valmistumisprosentti sekä sijoittuminen koulutusta vastaaviin tehtäviin on tyypillistä myös luokanopettajan poikkeuskoulutuksesta valmistuneille. Luokanopettajien poikkeuskoulutustahan toteutetaan Suomessa laajasti tällä hetkellä. Esim. Kokkolassa aloittaneesta noin sadasta opiskelijasta vain muutama on keskeyttänyt opintonsa (Suortamo 1990, 2).

## 4.1.4. Koulutus ja suoritettut tutkinnot

Kuvioon 16 ja taulukkoon 2 on koottu sekä vanhan että uuden aineiston koehenkilöt. Tutkimuksen koko otos käsittää 220 koehenkilöä, joista vuonna 1981 kerätyn aineiston osuus on 116 opettajaa (ryhmät 6-10). Vuonna 1988 kerätyn poikkeuskoulutusaineiston (N =86) lisäksi näytteessä on mukana Sibelius-Akatemiassa musiikinopettajatutkinnon musiikin kandidaatin tutkinnoksi täydentävä MUKS II kokonaisuudessaan (N= 18). Kuviossa 16 ja taulukossa 2 tutkimukseen osallistuneet henkilöt suoritettujen tutkintojen mukaan ryhmiteltyinä.



Kuvio 16. Koulutus (N =220).

	1	2	3	4
r1	M0(muksII)	18	10	8,3 %
r2	M0+muuta koul.	9	6	4,1 %
r3	M0,Pk0+muut.	22	16	10,1 %
r4	Pk0	30	7	13,7 %
r5	Muuta koul.	23	11	10,5 %
r6	M0(Sib.Valm.)	61	61	27,9 %
r7	Pk081	16	16	7,3 %
r8	L0	2	2	,91 %
r9	Kanttori	8	8	3,7 %
r10	Jokin muu	29	29	13,3 %

1 = tutkinnot

2 = toimii opetustehtävissä

3 = yläaste päätyö

4 = tutkintojen prosentuaalinen jakauma ( N = 220)

Taulukko 2. Koulutus ja opetusaste.

Ryhmät r1- r5 (N=104) käsittävät kevään 1988 ja syksyn 1988 kerätyn aineiston. Ryhmä 1 (MO, muks II) tarkoittaa Sibelius - Akatemiasta valmistuneita musiikinopettajia, jotka täydentävät tutkintoaan musiikin kandidaatin tutkinnoksi. Ryhmät r2 ja r3 ovat Turun tai Oulun poikkeuskoulutuksesta valmistuneita musiikinopettajia. Näillä opettajilla saattoi olla myös muuta koulutusta. Kolmannella ryhmällä on lisäksi peruskoulun luokanopettajan tutkinto (musiikkiin erikoistuminen). Ryhmät r4 ja r5 opiskelivat syksyllä 1988. Neljännellä ryhmällä oli aikaisemmin suoritettu peruskoulun luokanopettajan tutkinto (musiikkiin erikoistuminen).

Varsinaiseen poikkeuskoulutukseen Turkuun, Ouluun, Joensuuhun ja Jyväskylään (Kokkola mukaanlukien) hakeutunut ja valikoitunut joukko on tutkinnoiltaan ja koulutukseltaan varsin "opettajapainotteinen." Toiseen valintavaiheeseen on hakupapereiden perusteella kutsuttu sellainen homogeeninen hakijoiden joukko, joilla on mahdollisuus koulutuksen päätyttyä saada ns. nuoremman lehtorin pätevyys suorittamalla yhden lukukauden kestävä erilliset kasvatustieteen opinnot. Ensimmäisessä valintavaiheessa (hakupapereiden perusteella) hylättyihin on kuulunut useita musiikkioppilaitosten opettajia tai kanttoriurkuritutkinnon suorittaneita (ei suoritettua luokanopettajatutkintoa). Koulutus on näin ollen tietoisesti valikoinut luokanopettajatutkinnon suorittaneita.

Noin 62% (55op.) opiskelevista tai valmistuneista on suorittanut luokanopettajan tutkinnon. Lähes kaikilla opettajilla on erikoistumisaineena musiikki.

Muuhun koulutukseen on kuulunut mm. seuraavanlaisia tutkintoja:

pianonsoiton opettaja 2	Yo - merkonomi
viulunsoiton opettaja	musiikkiterapeutti
yksinlaulun opettaja 2	kanttori
teorian ja säveltapailun opettaja	musiikinopintoja
lastentarhanopettaja 3	Huk 2
FM	ylioppilas 2

#### 4.2. Työtyytyväisyyden muuttujakohtaista tarkastelua

Työtyytyväisyyden muuttujakohtaisessa tarkastelussa kiinnitetään huomiota aluksi niihin asioihin, joissa vastaukset keskittyvät jompaankumpaan ääripäähän.

Musiikinopettajista (R3) 66% tuntui olevan tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä työhönsä. Kokonaistyytyväisyys noudattelee useiden aikaisempien opettajatutkimusten tuloksia (Nordstress-tutkimus, Ruohotien tutkimus 1980 jne.). Kuitenkin 15 prosenttia on tyytymättömiä tai erittäin tyytymättömiä työhönsä. Kokonaistyytyväisyys ristiintaulukoi-

tiin kaikkien taustamuuttujien kanssa, ja tilastollisesti merkitseväksi 5%:n riskitasolla saatiin ainoastaan opettajakokemus, kuinka kauan on yhteensä toiminut opettajan tehtävissä. (D.F.=15,  $\chi^2=28.6$ ). Kokonaistyytyväisyys ristiintaulukoitiin myös poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutuksen (R1) yläasteen aineiston kanssa (N=40). Tilastollisia merkitsevyyseroja ei syntynyt; monin paikoin numerus osaryhmissä oli niin alhainen, että liikuttiin tilastoteknisesti ryhmien alarajalla.

Tutkimuksissa on usein todettu, että työtyytyväisyyden taso on korkea nuorilla työntekijöille heti työhöntulon jälkeen. Se laskee jyrkästi muutamien vuosien kuluttua ja alkaa sitten vähitellen nousta, kunnes laskee hieman ennen eläkkeelle siirtymistä (Herzberg ym. 1957). Se päätendensi, että työtyytyväisyys lisääntyy iän mukana, ei saa tukea ainakaan tässä tutkimuksessa. Tähän saattaa olla monia syitä, mm. urakehityksen puute, nuorten erilainen musiikkikulttuuri, kyllästyminen työhön jne.

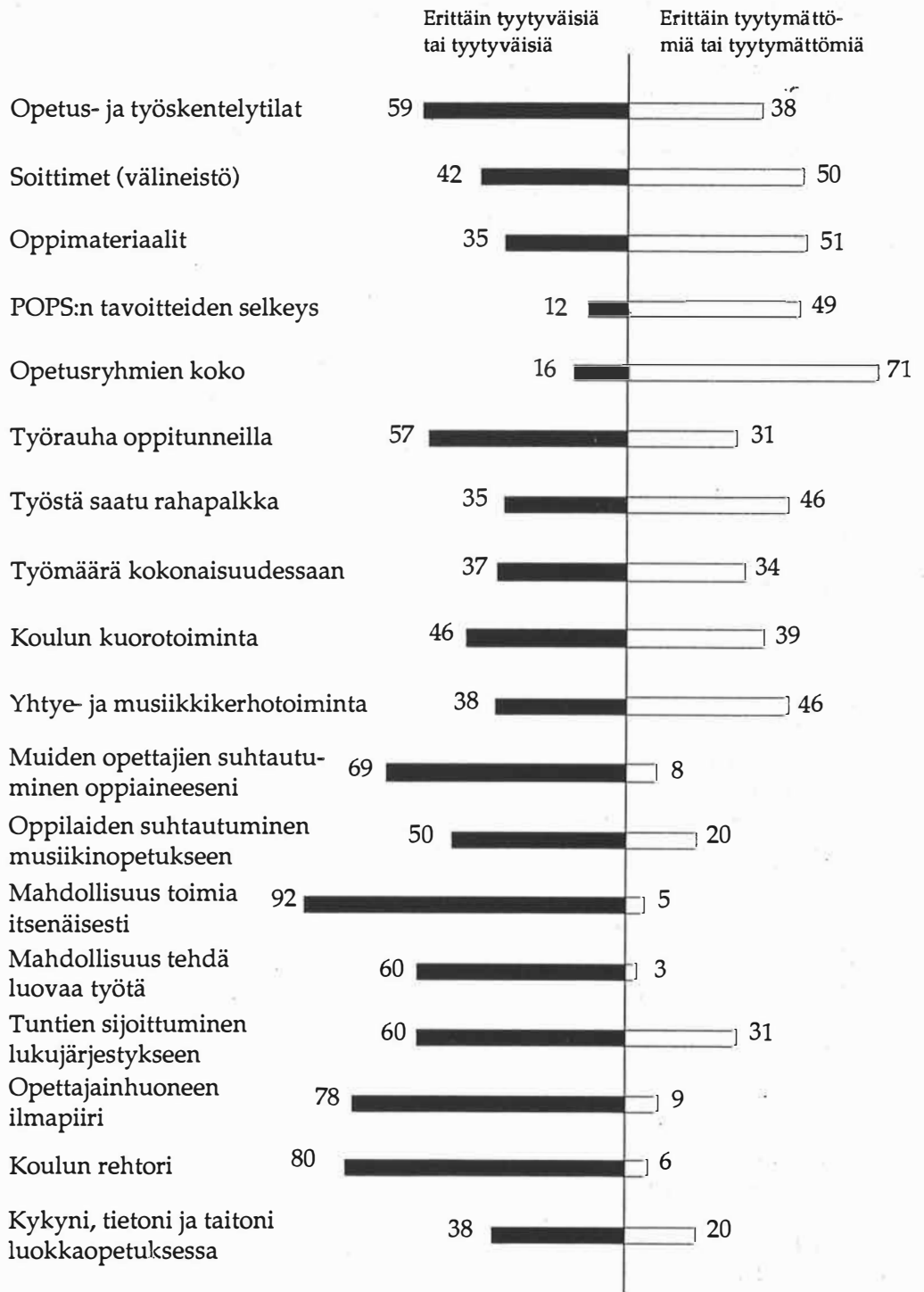
Työtyytyväisyyskysymykset (muuttujat 17-63) on jaoteltu kolmeen eri lohkoon luettavuuden helpottamiseksi. Seuraava muuttujakohtainen profiilikuvio 17 antaa yleiskuvan siitä, mihin työn piirteisiin musiikinopettajat ovat tyytyväisiä ja mihin tyytymättömiä.

Valtaosa opettajista ajatteli samansuuntaisesti seuraavista työn eri piirteistä ja osa-alueista

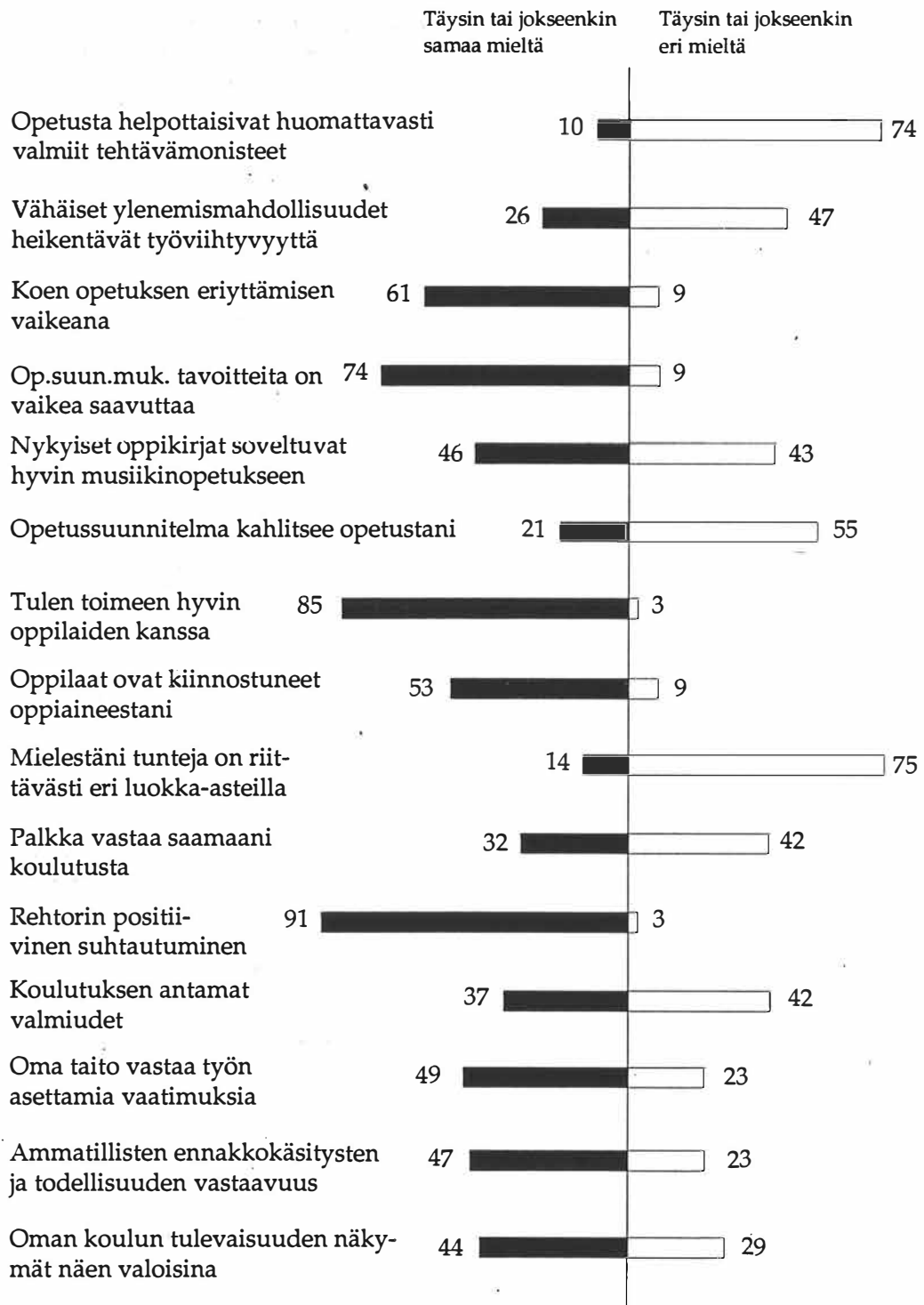
1) Mahdollisuus toimia itsenäisesti	92%
2) Rehtorin suhtautuminen	91%
3) Opettaja-oppilassuhteen toimivuus	85%
4) Koulun rehtorin persoona	80%
5) Opettajanhuoneen ilmapiiri	78%
6) Muiden opettajien suhtautuminen oppiaineseen	69%
7) Mahdollisuus tehdä luovaa työtä	60%
8) Tuntien sijoittuminen lukujärjestykseen	60%
9) Opetus- ja työskentelytilat	59%
10) Työrauha oppitunneilla	57%
11) Opetussuunnitelman vapaus	55%
12) Oppilaiden kiinnostuneisuus	53%

Yläasteen musiikinopettajat (R3) ovat tyytyväisiä mahdollisuuteen toimia itsenäisesti. Useilla kouluilla on vain yksi musiikinopettaja, ja näin ollen musiikinopettajat joutuvat suunnittelemaan opetuksensa itsenäisesti. Musiikinopettajan työ on itsenäistä myös siinä mielessä, että musiikin opetuksen tuloksia ei kontrolloida valtakunnallisesti esim. ylioppilaskirjoituksissa. Käytännössä musiikinopettajan paineet kasautuvat useimmiten juhlaohjelmien harjoittamiseen joulu- sekä kevätkuuhlia varten. Sekä rehtoriin että opettajainhuoneen ilmapiiriin musiikinopettajat ovat tyytyväisiä.

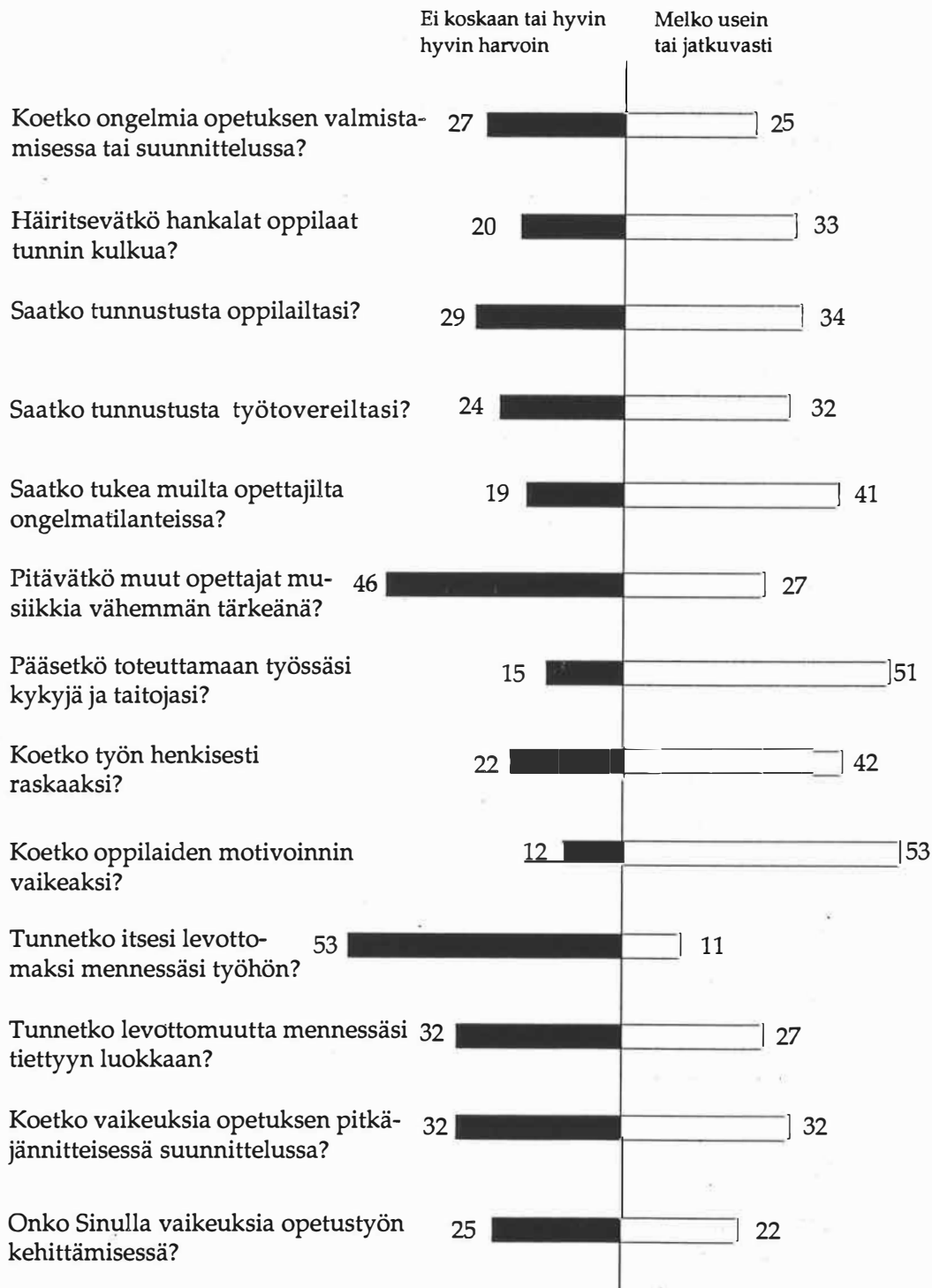




Kuvio 17 a. Asteikon kumpaankin päähän annettujen vastausten suhteelliset osuudet, %.



Kuvio 17 b. Opettajien vastausten prosentuaalinen jakautuminen asteikon ääripäihin (%).



Kuvio 17 c. Opettajien vastausten prosentuaalinen jakautuminen asteikon ääripäihin (%).

Opettaja-oppilassuhde on yksi opetustyön tärkeimpiä tekijöitä. Valtaosa opettajista tulee hyvin toimeen oppilaiden kanssa, ja oppilaat ovat kiinnostuneita opetuksesta. Myös työrauhaan ovat opettajat suhteellisen tyytyväisiä. Opettaja-oppilas -vuorovaikutus saa kuitenkin erilaista ulottuvuutta, jos sitä tarkastellaan "vaikeiden oppilaiden" kannalta. Vain viidettä osaa musiikinopettajista eivät hankalat oppilaat häiritse koskaan tai häiritsevät vain hyvin harvoin.

Musiikinopettajat saavat myös arvostusta muilta opettajilta. Tyytyväisiä musiikinopettajat ovat mahdollisuuteen tehdä luovaa työtä. Työajat sekä opetus- ja työskentelytilat tyydyttävät lähes 50%:ia opettajista.

Musiikinopettajien tyytymättömyys kohdistuu seuraaviin seikkoihin:

1) Tuntimäärä	75%
2) Tavoitteiden saavuttaminen	74%
3) Opetusryhmien koko	71%
4) Opetuksen eriyttäminen	61%
5) Oppilaiden motivoiminen	53%
6) Oppimateriaalit	50%
7) Soittimet (välineistö)	50%
8) POPS: in tavoitteiden selkeys	49%
9) Yhtye- ja musiikkikerhotoiminta	46%
10) Palkkaus	46%
11) Koulutuksen antama valmius	42%

Peruskoulun musiikinopettajien tuntimäärien vähydestä ja tavoitteiden saavuttamisesta sekä tavoitteiden selkeydestä on viime vuosina keskusteltu paljon. Tavoitteellinen työ edellyttää riittävästi opetustunteja, ja ainakin tällä hetkellä musiikinopettajat ovat yksimielisesti tyytymättömiä vähäiseen tuntimäärään eri luokka-asteilla.

Peruskoulun opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita on pyritty selkeyttämään POPS-oppailla. Musiikkiluokille on suunniteltu omia tavoite- ja sisältö-oppaita. Tiettyjen valtakunnallisten yksimielisten tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen on usein vaikeaa, koska opetusryhmät ovat suuret ja oppilasaines heterogeenista. Kun oppilaat tulevat peruskoulun seitsemännelle luokalle, ovat muutamat jo opiskelleet eri instrumenttien soittoa sekä teoriaa ja säveltapailua. Toisaalta jotkut ovat saattaneet ala-asteella saada systemaattista musiikinopetusta tavallista vähemmän. Vaikka virallisten suunnitelmien tavoitteet jäävät saavuttamatta, on mielenkiintoista havaita, että musiikinopettajaa tyydyttää kuitenkin ammatin suoma toimintavapaus; mahdollisuus käyttää luovaa potentiaalia hyväkseen. Tähän tarjoaa hyvän mahdollisuuden nimenomaan väljä opetussuunnitelma.

Puolet opettajista oli tyytymättömiä oppimateriaaleihin sekä koulun soittimiin ja muuhun välineistöön. Vaikka musiikinopettajien välinepula on viime vuosina helpottaneet useat eri kirjasarjat, moni-

puoliselle, ajankohtaismateriaalia sisältävälle laulukirjalle löytyisi varmasti käyttöä nimenomaan yläasteen ja lukion opetuksessa. Usein keskustellaan valmiiden tehtävämonisteiden opetustyötä helpottavasta vaikutuksesta. Väite ei saa ainakaan tukea tässä tutkimuksessa. 74% opettajista oli sitä mieltä, että valmiit tehtävämonisteet eivät helpota opetustyötä. Muuttuja ei mittaa kuitenkaan varsinaista tyytymättömyyttä ja sen vuoksi sitä ei taulukoitu.

Mielipiteet soittimien (välineistön) suhteen jakautuivat selvästi vastausluokkien ääripäihin, ja hajontakin oli varsin suuri. Puolet opettajista oli tyytymättömiä soittimiin ja muuhun välineistöön. Eräs mahdollisuus on, että mm. sähkösoitinten ja kitaroiden puute aiheuttaa tyytymättömyyttä nimenomaan yläasteella ja lukiossa.

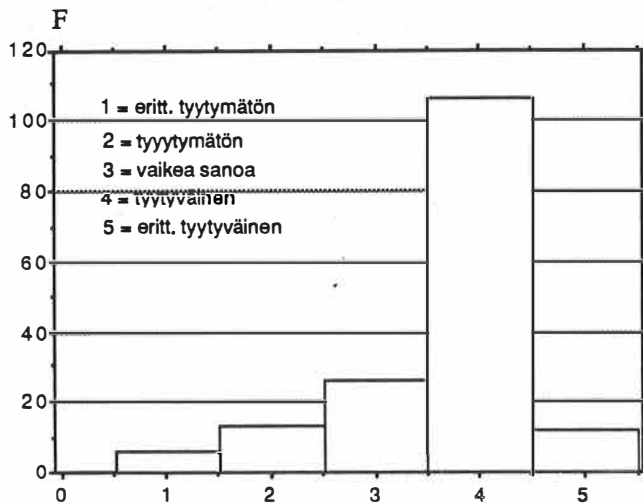
Kentällä puhutaan usein, että nimenomaan koulun kuoro, yhtye tai muu "aktiivinen musiikkitoiminta" pitää musiikinopettajan koulussa. Valitettavaa on todeta, että lähes puolet opettajista on tyytymättömiä koulun yhtye- ja musiikkikerhotoimintaan ja koulun kuorotoimintaan on tyytymättömiä 39% opettajista. Palkkaan on tyytymättömiä 46% ja koulutuksen antamaan valmiuteen 42% musiikinopettajista.

Verrattaessa muuttujakohtaisia tuloksia aikaisempiin teorioihin (lähinnä Herzbergin ja Maslown) voidaan todeta, että tulokset noudattavat pääosaltaan Herzbergin esittämiä tuloksia. Musiikinopettajat kokevat tyytyväisyyttä työn itsenäisyyteen, luovuuteen ja vapauteen, rehtorin ja muiden opettajien arvostukseen sekä opettaja-oppilassuhteen toimivuuteen. Myös seuraavat Herzbergin toimeentulotekijät aiheuttivat tyytyväisyyttä: opettajainhuoneen ilmapiiri, työaika sekä opetus- ja työskentelytilat. Opettajat ovat tyytymättömiä tuntimäärien vähyyteen luokkasta kohden, tavoitteiden saavuttamiseen, opetusryhmien kokoon, eriyttämiseen ja oppimateriaaleihin sekä soittimiin ja välineistöön. Useimmat näistä kuuluvat Herzbergin toimeentulotekijöihin. Musiikinopettajan työ antaa mahdollisuuden toteuttaa opetusjärjestelyjä opettajan haluamalla tavalla; hänellä on mahdollisuus tehdä itsenäistä ja luovaa työtä vieläpä muiden opettajien arvostamana. Maslown ylimpien tarpeiden toteutuminen on siis musiikinopetustyössä mahdollista (Vertaa myös Alderferin teoriaan).

#### 4.2.1. Opettajaryhmien kokonaistyytyväisyys ja ammatinvalinnan onnistuneisuus

Yläasteen musiikinopettajien kokonaistyytyväisyys (R5) on pitkälti yhdenmukainen muun työtyytyväisyyttä koskevan kirjallisuuden kanssa. Opettajista noin 72% (118 op.) oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä työhönsä. 11.6% (19 op.) oli työhönsä tyytymättömiä tai erittäin tyytymättömiä. Myös kokonaistyytyväisyys on kohonnut tekijän aikaisempaan työhön verrattuna. Opettajista 15.9% (26 op.) vastasi asteikon

keskivälille. Mukana otoksessa oli kaikkiaan 163 päätyönään yläasteella työskentelevää opettajaa.



Kuvio 18. Yläasteen musiikinopettajien kokonaistyötyytyväisyys (N=163)

Kokonaistyötyytyväisyyden histogrammi oli lähes samanlainen, kun mukaan otettiin myös ala-asteella ja muualla työskennelleet opettajat (N = 220). Kokonaistyötyytyväisyyden (m61) tasoa nosti tutkimuksessa poikkeuskoulutukseen hakeutuneet opiskelijat tai poikkeuskoulutuksesta valmistuneet musiikinopettajat (86 op.). Tarkempi yksisuuntainen varianssianalyysi osoittaa, että tyytyväisimpiä kokonaisuudessaan työhönsä ovat musiikin poikkeus- tai pätevytymiskoulutuksesta valmistuneet peruskoulun luokanopettajat, joille kaksivuotinen koulutus on mahdollistanut vanhamuotoisen musiikinopettajatutkinnon (MO) tai aineenopettajan kelpoisuuden suorittamisen. Tulos tukee käsitystä, jonka mukaan musiikkiin erikoistuneilla luokanopettajilla on hyvät onnistumisen mahdollisuudet myös yläasteen musiikinopettajan työssä. He ovat saaneet vahvan pedagogisen koulutuksen ennen poikkeus- tai pätevytymiskoulutuksen alkamista. Malli on tilastollisesti merkitsevä 1 prosentin riskitasolla. ( $p = .002$ )

Source:	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
Between groups	2	11,16	5,58	6,572
Within groups	112	95,101	,849	$p = ,002$
Total	114	106,261		

Model II estimate of between component variance = ,166

Group:	Count:	Mean:	Std. Dev.:	Std. Error:
MO	77	3,351	1,061	,121
MO,PkO	16	4,125	,5	,125
PkO	22	3,909	,526	,112

Taulukko 3. Koulutuksen yhteys kokonaistyötyytyväisyyteen (R6).

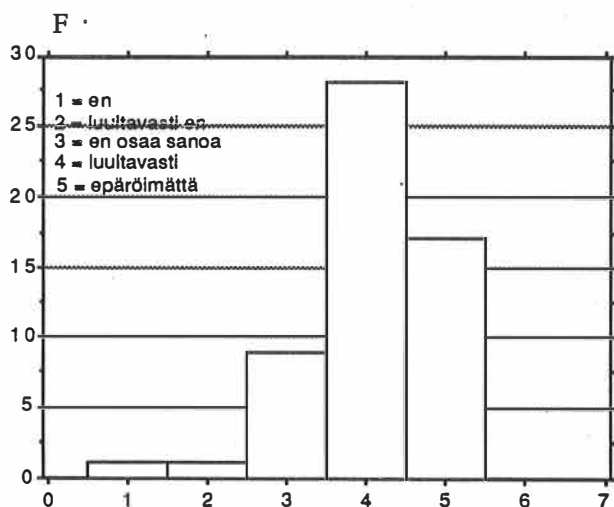
Tyytyväisimpiä työhönsä olivat poikkeuskoulutuksesta valmistuneet musiikinopettajat, joilla oli suoritettu luokanopettajantutkinto (F=16). Muodollisesti pätevät musiikinopettajat (MO, 77 op.) olivat tyytymättömmimpiä (M =3.351) työhönsä. Musiikinopettajat (MO) erosivat tilastollisesti merkitsevästi edellisestä ryhmästä (MO,PkO) sekä luokanopettajien ryhmästä (PkO; 22op.). Ryhmien vertailu suoritettiin Scheffen F-testillä.

Comparison:	Mean Diff.:	Fisher PLSD:	Scheffe F-test:	Dunnnett t:
MO vs. MO,PkO	-,774	,502*	4,677*	3,059
MO vs. PkO	-,558	,441*	3,142*	2,507
MO,PkO vs. PkO	,216	,6	,254	,713

\* Significant at 95%

Taulukko 3. Koulutuksen yhteys kokonaistytyytyväisyyteen (R6).

Opettajien ammatin valinnan varmuutta kartoitettiin myös kysymyksellä, valitsisitko musiikinopettajan ammatin, jos nyt olisit valitsemassa ammattia (m62). Kysymys tehtiin Oulusta ja Turusta valmistuneille sekä parhaillaan opiskeleville (N=56).



Kuvio 19. Ammatin uudelleenvalinta.

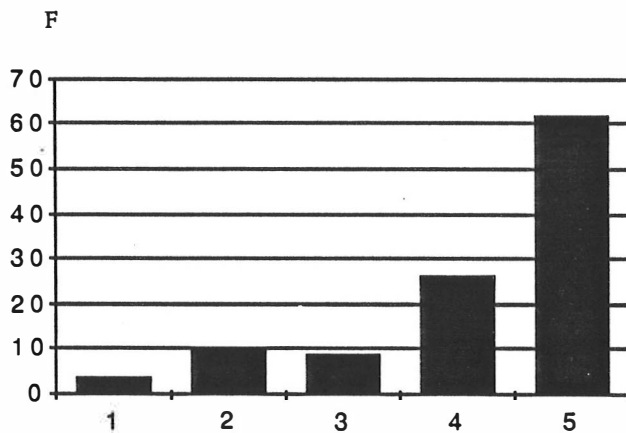
Noin 80 prosenttia (45 op.) poikkeuskoulutuksen ryhmästä valitsisi musiikinopettajan ammatin, mikäli olisivat uudelleen ammatin valintatilanteessa. Ainoastaan kaksi opettajaa ei valitsisi uudelleen musiikinopettajan ammattia. Tässä koehenkilöjoukossa uranvalintaa voidaan pitää onnistuneena.

#### 4.2.2. Musiikinopettajien halukkuus vaihtaa ammattiaan

Monissa tutkimuksissa on voitu osoittaa työtyytyväisyyden keskeinen osuus työstä vetäytymisen selittäjänä. Vroom (1977, 175-180) on todennut, että työtyytyväisyydellä ja työn jättämisellä on johdonmukaisesti negatiivinen yhteys. Työtyytyväisyyden ja vaihtuvuuden negatiivinen korrelaatio on tullut ilmi myös myöhemmissä tutkimuksissa. Porter ja Steers (1975) ovat analysoineet yli 60 tutkimusta, jotka osoittavat työtyytyväisyyden keskeisen aseman työstä vetäytymisen selittäjänä.

Kuvio 20 osoittaa, että 55% musiikinopettajista ei halua vaihtaa koulun musiikinopettajan työtä muuhun työhön. Määrä on varsin alhainen, jos sitä verrataan muihin opettajatutkimuksiin. Ruohotie (1980, 197) toteaa tutkimuksessaan, että 70% kyselyyn vastanneista yläasteen opettajista ei ole suunnitellut ammattinsa vaihtamista. Nordstress-tutkimus kuitenkin osoittaa, että yläasteen opettajien ammatinvaihtohalukkuus on kuitenkin suurinta verrattuna ala-asteen tai lukion opettajien ammatinvaihtohalukkuuteen. Nordress- tutkimuksen ylä-asteen opettajista 58% ilmoitti olevansa ehdottomasti haluttomia vaihtamaan ammattiaan (Mäkinen 1980, 18). Noin 13% musiikin opettajista oli tehnyt käytännön valmisteluja tai saanut jo muun alan työpaikan. Nordress-tutkimuksessa vastaava prosenttiluku oli 4. Musiikinopettajista 9% vaihtaisi muuhun työhön, jos se käytännössä olisi mahdollista.

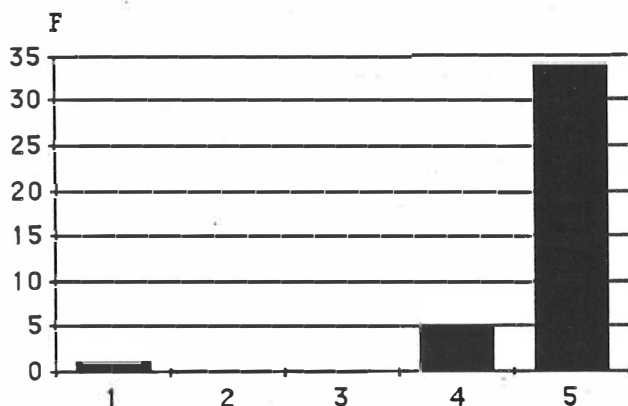
Tässä tutkimuksessa musiikinopettajien ammatinvaihtohalukkuutta tutkittiin 5-portaisella asteikolla. Kysymykseen "haluaisitko vaihtaa koulun musiikinopettajan työn johonkin muuhun työhön" annetut vastaukset jakautuivat eri aineistojen osalta seuraavasti:



- 1 = kyllä, ja olen saanut muun alan työpaikan
- 2 = kyllä, ja olen jo tehnyt käytännön valmisteluja
- 3 = vaihtaisin, mutta ei ole mahdollisuutta
- 4 = kyllä, olen ajatellut asiaa, mutta en ole ryhtynyt käytännön toimenpiteisiin
- 5 = en

Kuvio 20. Yläasteen musiikinopettajan ammatinvaihtohalukkuus (R3).





Kuvio 21. Yläasteen musiikinopettajien ammatinvaihtohalukkuus (R1)

Yläasteella työskentelevästä poikkeuskoulutuksen opettajasta 85% (34op.) ei haluaisi vaihtaa koulun musiikinopettajan työtä muuhun työhön. Kun tulosta verrataan aikaisemmin kerättyyn aineistoon tai muihin vastaavantyyppisiin tutkimuksiin, poikkeuskoulutuksen opettajat näyttävät suuntautuvan melkein pä yksinomaan koulun musiikinopettajan työhön.

#### 4.2.3. Koulutuksen yhteys työtyytyväisyysmuuttujiin

Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi työtyytyväisyyttä tarkasteltiin muuttujakohtaisesti koulutukseltaan erilaisissa (R6) opettajaryhmissä. Opetusalue vakioitiin koskemaan yläastetta ja lukiota. Tarkastelu keskittyy lähinnä niihin työtyytyväisyyden piirteisiin, joissa eri opettajaryhmät eroavat toisistaan. Tarkastelu kohdennettiin aluksi yläasteella työskenteleviin opettajiin, joilla oli suoritettuna opetusalan tutkinto:

MO	77 op.
MO, PkO	16 op.
PkO	<u>22 op.</u>
yhteensä:	115 op.

Kaikki peruskoulun opettajat, joilla oli myös musiikinopettajan tutkinto suoritettu, olivat valmistuneet joko Turun tai Oulun poikkeuskoulutuksesta. Analyysi suoritettiin yksisuuntaisilla varianssianalyysillä. Mikäli yhteyttä havaittiin (F-arvo), parittaiset vertailut suoritettiin Scheffen F-testillä. P-arvo ilmoittaa mallin yleisen todennäköisyyden. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan todeta, että poikkeuskoulutuksesta valmistuneet yläasteella työskentelevät opettajat (16 op.) ovat tyytyväisimpiä useimpiin työtyytyväisyyden osa-alueisiin muuttujakohtaisella tasolla tarkasteltuna. Myös peruskoulunopettajien keskiarvot eri muuttujien kohdalla ovat pääpiirteittäin musiikinopettajien keskiarvoja korkeampia.

Tyytyväisimpiä valmistuneet (r3) poikkeuskoulutuslaiset (MO, PkO) olivat seuraaviin osa-alueisiin: kyky tulla toimeen oppilaiden kanssa (m39), mahdollisuuden toimia itsenäisesti (m25), omien taitojen ja kykyjen toteuttaminen (m54), rehtorin suhtautuminen (m43). Näiden muuttujien osalta ei ilmennyt tilastollisia merkitsevyyseroja musiikinopettajiin tai peruskoulun opettajiin verrattuna.

Musiikinopettajan ja peruskoulunopettajan tutkinnon suorittaneet poikkeuskoulutuslaiset kokivat eniten tyytymättömyyttä tuntimäärien riittävyteen (m41), eriyttämisen vaikeuteen (m35), palkan ja koulutuksen vastaavuuteen (m42) sekä opetusryhmien kokoon (m17). Myös näiden työtyytyväisyyden osa-alueiden suhteen ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja.

Opetussuunnitelman tavoitteita pitivät selkeimpänä poikkeuskoulutuksesta valmistuneet musiikinopettajat (MO, PkO), jotka erosivat tilastollisesti merkitsevästi(\*\*) eniten musiikinopettajista (MO). Tulosta voitaneen tulkita siten, että perehtyminen opetussuunnitelmaan, sen sisältöihin ja tavoitteisiin on keskeisellä sijalla poikkeuskoulutuksessa. Toisaalta näillä opettajilla on myös luokanopettajantutkinto ja aikaisemmassa koulutuksessa on todennäköisesti opittu soveltamaan opetussuunnitelmaa. Käytännön vankka kokemus opettaa mahdollisesti näkemään keskeisimmät tavoitteet, ehkä selkeämpänä kuin virallisessa opetussuunnitelmassa. Tulkintaa tukee se, että kaikkien ryhmien keskiarvo on vain 2.74 (tyytymättömän ja vaikea sanoa -vastausvaihtoehdon välillä). Opetussuunnitelma kahlitsee opetusta eniten muodollisesti pätevien musiikinopettajien ryhmässä. He eroavat tilastollisesti merkitsevästi sekä musiikinopettaja-peruskoulunopettajien (\*) kuin myös luokanopettajien (\*\*) ryhmästä. Tulos antanee aiheen entistä syvällisempään musiikin tavoitteiden pohdintaan ja tarkasteluun erityisesti musiikinopettajakoulutusta ajatellen.

Musiikkikasvatuksen tavoitteita ja tulevaisuutta voidaan valottaa myös Lehtosen (1986) filosofis-psykoanalyttisesta näkökulmasta. Artikkelin painottaa nimenomaan musiikin filosofisen analyysin jatkuvasti antamia herätteitä, jotka tähtäävät kokonaan uudenlaisen musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksen muodostumiseen, uusiin kyvykäisyyksiin, uuteen tavoitteenasetteluun ja uusiin opetusmenetelmiin. Lehtosen mukaan musiikkikasvatuksen tulevaisuuden tavoitteet tulisi suunnata omaehtoisten musiikkikokemusten luomiseen ja omia mielipiteitä vastaavan musiikin löytämiseen. Liian tiukasti tarkkoihin ennalta asetettuihin tavoitteisiin suunnattu musiikkikasvatus saattaa tuottaa päteviä muusikoita, mutta se ei välttämättä opeta niiden kohteena olevaa yksilöä ymmärtämään musiikkia. Tuloksena saattaa olla vain katkeruutta, pakonomaista pitäytymistä samanlaisessa musiikkimateriaalissa, musiikkia koskevaa torjuntaa ja voimakkaita ennakkoluuloja. (Lehtonen 1986, 173-180.)

m	F	p=	MO		PkO	MO vs.	MO vs.	MO, PkO vs.
			r1, r2, r6	r3	r4, r7	MO, PkO	PkO	PkO
13			3,32	3,19	3,14			
14			2,9	3,19	3,18			
15			2,9	2,69	2,77			
16	5,4	0,0057	2,44	3,25	2,55	*	*	
17			2,32	2,62	2,5			
18			3,22	3,38	3,64			
19			2,82	2,75	2,68			
20			2,83	2,88	2,86			
21			2,97	2,88	3,27			
22	5,69	0,0045	2,78	3,62	3,5	*	*	
23	4,16	0,018	3,57	3,12	4			*
24			3,37	3,56	3,55			
25			4,05	4,12	4,29			
26			3,48	3,75	3,64			
27			3,22	3,62	3,18			
28			3,81	3,25	3,95			
29			3,95	3,56	4,36			
30	3,74	0,0268	3,34	3,75	3			*
33			2,14	2,44	2,09			
34			3,34	3,81	3,86			
35			2,23	2,19	2,32			
36			2,27	2,93	2,23			
37	3,31	0,0402	2,97	3,69	3,45			
38	7,5	0,0009	3,18	3,94	3,95	*	**	
39			4,09	4,25	4,36			
40			3,53	3,81	3,64			
41			1,55	1,81	1,73			
42			2,53	2,5	2,86			
43			4,22	4	4,67			
44	6,12	0,003	2,83	3,81	2,64	*	*	**
45	5,56	0,005	3,3	3,88	2,81			**
46	3,5	0,0336	3,14	3,94	3,05	*		
47			3,17	3,69	3,62			
48			2,82	3,12	3,09			
49	5,39	0,0058	2,62	3,06	3,27		*	
50			2,9	3,38	3,19			
51			3,01	3,25	3,27			
52			3,16	3,19	3,27			
53			3,09	2,94	3,32			
54	4,47	0,0136	3,51	4,06	4,05			
55	4,84	0,0096	2,44	3,12	2,95	*		
56	7,52	0,0009	2,45	3,12	3	*	*	
57	6,14	0,0029	3,27	3,94	3,82	*	*	
58			2,96	3,25	3,27			
59	6,86	0,0016	2,87	3,75	3,19	*	*	
60			2,92	3,38	3,14			
61	6,57	0,002	3,35	4,12	3,91	*	*	
62			3,69	4,19	4,33			

Taulukko 4. Tyytyväisyysmuuttujien keskiarvot ja tilastolliset merkitsevyydet koulutukseltaan erilaisissa ryhmissä (R6).

Koulutus on antanut hyvin erilaisia valmiuksia käytännön työhön (m44) eri opettajaryhmissä. Parhaimmat valmiudet koulutus on antanut kahden tutkinnon suorittaneille opettajille. Ero oli tilastollisesti merkitsevä yhden prosentin riskitasolla(\*\*) sekä luokanopettajiin että musiikinopettajiin nähden. Luokanopettajien alhaisinta keskiarvoa (2.64) voidaan tulkita siten, ettei koulutus ole suuntautunut yläasteen vaan ala-asteen opettajien kouluttamiseen ja valmistamiseen. Musiikinopettajien alhainen keskiarvo antanee aihetta tiiviimpään yhteistyöhön musiikinopettajien käytännön työn ja koulutuksen suunnittelun välille.

Missä määrin todellisuus on vastannut ennakkokäsitystä musiikinopettajan ammatista? Jokseenkin yhtenevä käsitys ammatista (m46) on ollut poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden musiikinopettajien ryhmässä. He ovat eronneet tilastollisesti merkitsevästi musiikinopettajista viiden prosentin riskitasolla. Higgins ym. ovat saaneet selkeitä tuloksia siitä, että itsetunnon vahvoilla on realistisemmat käsitykset onnistumismahdollisuuksistaan ja että he ovat parempia taitojensa ja onnistumismahdollisuuksiensa arvioimisessa kuin itsetunnon heikot. (Higgins ym. 1985, 51-76.)

Millainen kuva on sitten luotava oppilaille musiikinopettajan työstä? Stjernberg päätyy diskussiossaan (1986, 70) naisopettajien loppuunpalamista käsittelevässä tutkimuksessaan näkemykseen, että koulutusvaiheessa urasta on luotava myönteinen mutta realistinen kuva. Hän painottaa nimenomaan realistista ammattikuvaa. Omaa tutkimustaan tarkasteltaessa hän arvelee, että opettajankoulutuksessa ammatista välitetään myönteinen - kenties liian ruusuinen kuva. Mikäli annettu kuva urasta ja todellisuus ovat kovin ristiriitaisia, saattaa seurauksena olla oman ammatin arvostuksen puute.

Tutkimuksessa ilmeni myös se, että musiikinopettajat (MO) kokivat työnsä henkisesti raskaammaksi (m55) poikkeuskoulutuksen ryhmään (MO, PkO) 1 prosentin riskitasolla. Samansuuntaisesti vastasivat eri opettajaryhmät myös muuttujan 56 (motivointivaikeudet) ja 57 kohdalla, jossa arvioitiin levottomuutta tai haluttomuutta työhön mennessä. Vaikka muuttujan 58 kohdalla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä, antanee tulos aiheen syvällisempään pohdintaan nimenomaan musiikinopettajien kohdalla, joiden "stressiaste" kohosi korkeimmaksi. Tutkimustuloksiin nojautuen voidaan esittää kysymys, onko musiikinopettajakoulutus painottanut väärä kvalifikaatioita? Pitäisikö musiikinopettajakoulutukseen sisällyttää opintojaksoja myös stressin hallinnasta, ammattiin kasvamisen eri vaiheista, työpsykologiasta jne.?

Ovatko musiikinopiskelijat herkempiä vaikeuksille kuin muut opettajaryhmät? Esittävän taiteen puolella monet kokeneet muusikot ovat sitä mieltä, että "normaali jännitys" ennen esitystä auttaa heitä parhaaseen suoritukseen. Tietty määrä stressiä on hyväksi ja jopa olennaista, jotta voitaisiin päästä parhaaseen suoritustasoon (Meharg 1988, 34-35).

Muutammat tutkimustulokset sivuavat aihetta. On olemassa joitakin todisteita siitä (Cooper ym. 1989,34), että popmuusikoilla ja klassisen musiikin soittajilla on yhtäläisyyksiä persoonallisuuden rakenteessa, myös muihin luovan taiteen aloihin. On mahdollista, että muusikoilla on itsessään enemmän "neuroottisuutta" kuin keskimäärin. Toisaalta voidaan ajatella, että ammattimuusikoiden stressi on yhteydessä ahdistuksen korkeaan tasoon. Tosin Brandstetterin (1944) tuloksissa todetaan, että aikaisemmassa musiikinopiskelussa aktiiviset opiskelijat kykenivät myös varsinaisissa opiskelussaan käsittelemään stressiä. Opiskelijat ottivat osaa erilaisiin kuoroihin, perhemusisointiin ym. ennen varsinaisen musiikinopiskelun aloittamista.

Opetuksen suunnittelun suhteen vaikeudet kasautuivat niin ikään musiikinopettajien kohdalle, joiden keskiarvot erosivat yhden prosentin riskitasolla poikkeuskoulutuksen ryhmästä (MO, PkO). Yläasteen musiikinopettajan työssä suunnittelun osuus opetustyössä on varsin ongelmallinen, joutuuhan musiikinopettaja useimmiten suunnittelemaan musiikin tuntinsa yksin koulun ainoana musiikinopettajana. Osin tämä johtuu työn luonteesta. Saarnivaaran mukaan (1986, 501) opetustyön kokeminen yksinäiseksi ja eristyneeksi on osittain yhteydessä opettajankoulutuksen luonteeseen. Ei opita riittävästi suunnittelemaan ja tekemään yhdessä, käsittelemään ongelmia yhdessä. Kehitykseen vaikuttanee osaltaan opetustyön luonne, joka on hyvin pitkälti itsenäistä. Kirjoittajan mukaan opettajankoulutuksessa tulisikin luoda valmiudet ongelmien kollektiivisempaan käsittelyyn, koska työn luonne voi johtaa eristäytymiseen ja sitä kautta psyykkiseen rasittumiseen.

Vaikka peruskoulun opettajat olivat tyytymättömiä kykyihinsä, tietoihinsa ja taitoihinsa luokkaopetuksessa, kuitenkin he, kuten myös poikkeuskoulutuksesta valmistuneet opettajat viihtyivät työssään paremmin kuin muodollisesti pätevät normaalikoulutuksen saaneet opettajat. Voidaankin kysyä, mitkä ovat ne olennaisimmat tekijät, jotka saavat aikaan opettajissa viihtyvyyden tunteen. Vaikka ei ole taitoa eikä koulutus ole vastannut työn vaatimuksia, voi työssään silti viihtyä, mikäli on suorittanut peruskoulun opettajan tutkinnon. Luokanopettajakoulutuksessa hankitut didaktiset valmiudet tai opettajan informaaliset taidot - esim. kevyt musiikki opettajan harrastuksena - ovat mahdollisia syytä. Vastaus voi johtua siitä, että musiikinopettajien kohdalla opittua taitoa ei tarvita tai ei pääse soveltamaan luokkatilanteessa (solistiset ja taidolliset aineet) siinä määrin kuin mihin perusteellinen koulutus antaa valmiudet. Ovatko musiikinopettajat mahdollisesti ylikoulutettuja koulun opetustehtäviin vai "sivukoulutetaanko" musiikkikasvattajia liikaa tällä hetkellä? Tutkimuksiin pohjautuvaa tietoa on saatavilla vähän. Voidaan kysyä, millaisia solistisia ja taidollisia valmiuksia tarvitaan, jotta kykenee menestyksekkäästi hoitamaan yläasteen musiikkiopettajien tehtäviä. Vastausta voi toisaalta etsiä jo valintavaiheessa tehdystä orientaatiosta ammatin suuntaan.

Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös tutkimuksista, joissa on tarkasteltu ala-asteen oppimistuloksia. Tavalliset luokanopettajat ovat saaneet musiikinopetuksessa yhtä hyviä tuloksia kuin musiikin ammattilaiset (Leonhard & Colwell 1976, 7). Lotti tulkitsee (1988, 81) tuloksia siten, että alueensa hyvin hallitseva asiantuntija ei ehkä pysty välttämään tietoaan tehokkaasti opetustaidon puuttuessa. Alkeisasteen luokanopettaja on puolestaan saanut koulutusta lasten käsittelyssä ja pystyy hyödyntämään vähäisemmänkin musiikkitietoutensa paremmin. Tirlän mukaan (1989, 9-10) poikkeuskoulutukseen hakeutuneet ovat olleet opettajia ja saaneet käytännössä "aika terveen näkökulman koulutyöhön ja osaavat myös arvostaa sitä". Neljän vuoden kokemus poikkeuskoulutuksen Oulun kurssien opettajana on vahvistanut hänelle seuraavaa käsitystä: "Vaikka musiikilliset avut yläasteella ja lukiossa opetettaessa ovat tärkeitä, on koulun musiikinopettajan oltava samalla opettaja isolla O:lla eli ymmärtää asemansa musiikkikasvattajana."

Kun näytteeseen otettiin mukaan myös ala-asteella päätyönään työskennelleet (R7) opettajat, eivät tulokset olennaisesti muuttuneet edellä esitetystä. Keskiarvot noudattelivat pääpiirteittäin yläasteen opettajien keskiarvoja. Joitakin merkitsevyyksiä tuli lisää. Esimerkiksi työrauha opitunneilla parani jonkin verran, mikä oli odotettuakin. Peruskoulun opettajat (48 op.) olivat tyytyväisimpiä. He erosivat tilastollisesti merkittävästi musiikinopettajista (88 op.) 5 prosentin riskitasolla. MO, PkO-tutkimuksen suorittaneiden joukko kohosi analyysissä 16:sta 22 opettajaan, kun päätyönään ala-asteella työskennelleet opettajat otettiin mukaan näytteeseen (158 op.). Kaikki opettajaryhmät pääsivät myös paremmin toteuttamaan kykyjään ja taitojaan työssään (m54). Tutkimuksen tulos antaa aiheen pohtia, mitä ominaisuuksia tarvitaan yläasteen opettajalta ala-asteen opettajiin verrattuna.

Musiikinopettajien työtyytyväisyysprofiilien alhaisuus saattaa johtua mm. siitä, että muodollisesti pätevät musiikinopettajat aliarvioivat suoritustaan niin työtyytyväisyys- kuin ammatillistenkin valmiuksien osalta. Musiikinopiskelijat ovat jo opiskeluaikana tottuneet vaatimaan esityksiltään tutkinnoissa, matineoissa, konserteissa ym. tietynlaista ainakin itselleen maksimaalista suoritusta. Myös Dewsin ja Williamsin (1989, 46) mukaan musiikin menestyksellinen esittäminen – ehkä enemmän kuin muu taide – vaatii korkeata perfektionismin tasoa. Usein ahdistuminen johtuu siitä, että muusikot "yrittävät liian kovasti".

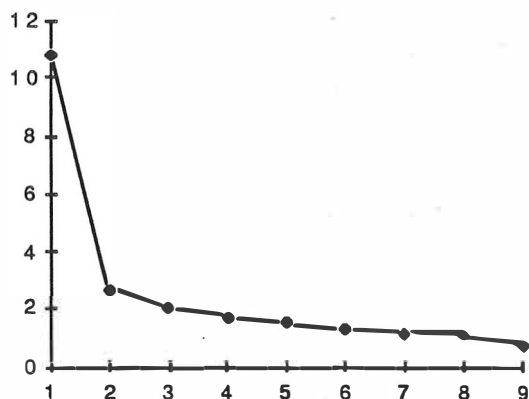
Musiikin esittäminen edellyttää syvällistä paneutumista ja valmentautumista esityksiin. Mahdollisuus altistua perfektionismille on olemassa. Kun pyritään viimeisteltyyn musiikkiesitykseen, myös epäonnistumiset voivat olla osallisenä. Tähän "huippusuoritukseen" valmentautuminen voi alkaa jo hyvinkin varhain. Musiikkiopistojen tutkintojärjestelmä saattaa pahimmillaan vaatia oppilaita "yrittämään liian kovasti", mikä voi johtaa oppilaiden ahdistukseen.

#### 4.2.4. Työtyytyväisyyden faktorianalyttinen tarkastelu

Faktorianalyysin tarkoituksena on tutkia havaittujen muuttujien avulla näiden taustalla olevia oletettavia piilomuuttujia. Piilevillä muuttujilla tarkoitetaan muuttujia, joista ei ole varsinaisesti saatavissa suoria havaintoja. (Soininvaara 1981, 83.) Tutkimuksen laajaa työtyytyväisyyttä kartoittavaa muuttujajoukkoa (m17-62, R3) haluttiin kuvata pienemmällä joukolla uusia muuttujia ja näin tiivistää muuttujajoukkoa rakenteellisesti selkeämmäksi faktorijoukoksi, jonka avulla on helpompi tarkastella kyseisiä alueita. Faktorilataukset voidaan tavallisesti ymmärtää alkuperäisten muuttujien korrelaatioksi uusiin muuttujiin (Valkonen 1971, 110).

Analyysi suoritettiin ns. pääkselimenetelmän faktoriratkaisuna. Siitä johdetaan joukko ratkaisuja varimax-rotatation avulla. Pääkselimenetelmä eristää ensimmäiseen faktoriin mahdollisimman suuren, toiseen faktoriin toiseksi suurimman jne. latauksen. Varimax-rotatiossa pyritään ratkaisuun, jossa faktorit ovat kohtisuorassa ja niiden välinen korrelaatio on nolla. Faktorin lukumäärää valittaessa on tärkeä pystyä havaitsemaan todellista vaihtelua sisältävät faktorit. Pääkselimenetelmällä suoritetusta faktoriratkaisusta huomattiin, että faktorien ominisarvo laskee alle yhden kahdeksannen faktorin jälkeen ja sen selitysvaiva on vajaa kaksi prosenttia kaikkien muuttujien vaihtelusta. Yhtenä kriteerinä faktorimäärän valinnassa voidaan käyttää Cattelin scree-testiä, jonka mukaan faktorointi lopetetaan, kun ominisarvojen mukaan piirrettyssä käyrässä tapahtuu tasaantumista, ts. uusi faktori ei tuo merkittävästi lisätietoa (Rummel 1970, 361).

#### Ominisarvo



Kuvio 22. Cattelin scree-testi työtyytyväisyysfaktoreille (R3).

Cattelin scree-testistä näkyy, että yhdeksän faktorin ratkaisussa pääkselimenetelmällä faktorien ominisarvot asettuvat kuudennen faktorin jälkeen samalle uralle. Tarkempi kuvaus on raportoitu tekijän lisen-siaatintutkimuksessa.

Tulkinnallista selkeyttä pidetään eräänä faktoriluvun määrittämisen kriteerinä. Tässä tutkimuksessa suoritettiin kahdesta yhdeksään varimax-rotatiota, ja lopullisen seitsemän faktorin ratkaisuun päädyttiin lähinnä tulkinnalliseen selkeyteen nojautuen. Ainoastaan seitsemännen faktorin selitysprosentti oli alle viiden. Ratkaisun koko selitysvaikutus oli 46.1% työtyytyväisyysmuuttujien varianssista. Tulosta voidaan pitää varsin hyvänä.

Kaikki faktorit olivat melko selkeitä, ja muuttujat latautuivat korkeasti vain yhdelle faktorille. Faktorien tulkinnassa otettiin huomioon pääsääntöisesti yli .50 latauksen saaneet muuttujat. Faktorien reliäbeliutta tutkittiin työtyytyväisyysmuuttujien osalta Genrelin ohjelmalla.

Tyytyväisyysfaktorit:

Ensimmäiselle faktorille latautuivat korkeasti seuraavat muuttujat:

Muuttuja		Lataus
60	Levottomuus ja haluttomuus tietyn luokan suhteen	.76
59	Levottomuus ja haluttomuus työhön mennessä	.69
51	Hankalat oppilaat	.67
22	Työrauha	.68
57	Työn psyykkinen raskaus	.58
58	Motivointivaikeudet	.50

Ensimmäiselle faktorille latautuivat korkeasti työn sisältöön, rasittavuuteen ja yleiseen koulunpitoon liittyvät muuttujat. Korkeita latauksia saavat muuttujat, jotka liittyvät opettajan työhön oppilaiden parissa, lähinnä työrauhaan ja vaikeuksiin opetustyössä. Faktori voitaneen nimittää työrauha-työn rasittavuus -faktoriksi. Sen suhteellinen ominaisarvo on 9% eli faktori selittää näin paljon kaikista muuttujista yhteensä. Reliabiliteettikertoimeksi saatiin arvo .95.

Toiselle faktorille korkeasti latautuneet muuttujat

Muuttuja		Lataus
53	Tunnustus työtovereilta	.63
54	Muiden opettajien tuki ongelmatilanteissa	.61
27	Muiden opettajien suhtautuminen oppiaineeseen	.58
55	Musiikin arvostus	.57
52	Tunnustus oppilailta	.53
56	Kykyjen ja taitojen toteutuminen	.51



Toiselle faktorille korkeasti latautuneet muuttujat kuvaavat muiden suhtautumista oppiaineeseen, arvostusta, opettajan saamaa palautetta työstään sekä sosiaalista kanssakäymistä. Faktori voitaneen nimittää arvostus- ja tunnustusfaktoriksi. Faktorin suhteellinen ominaisarvo on 8.7%. Reliabiliteettikerroimeksi saatiin .95.

Kolmannen faktorin korkeimpia latauksia ovat:

Muuttuja		Lataus
23	Työstä saatu rahapalkka	.72
44	Palkan ja koulutuksen vastaavuus	.69
36	Yleneminen	.50
24	Työmäärä kokonaisuudessaan	.43

Kolmannelle faktorille painottuvat palkkaan, ylenemiseen ja kokonais-työmäärään liittyvät muuttujat. Korkeimpien latausten mukaan faktori voitaneen nimetä aineellisen toimeentulon faktoriksi. Faktori selittää 5.4 prosenttia kaikista tämän faktorin muuttujista. Reliabeliutta saatiin kuvaamaan kerroin .89.

Neljännelle faktorille painottuu korkeasti kolme muuttujaa:

Muuttuja		Lataus
34	Kyvyt, tiedot ja taidot opetuksessa	.83
47	Oman taidon ja työn vastaavuus	.79
46	Koulutuksen antama valmius	.56

Neljännelle faktorille korkeimmin latautuneet muuttujat kartoittavat opettajan käsitystä omasta ammatistaan ja erityisesti opettajan käsitystä itsestään opettajan ammatissa. Faktorin sisältö viittaa oman persoonallisuuden sekä kykyjen ja vaatimusten yhteensopivuuteen. Faktorille sopinee nimeksi ammatillinen minäkäsitys. Suhteellinen ominaisarvo on 5.5%, reliabiliteettikerroin .89.

Viidennen faktorin tulkinnaalle muodostavat lähtökohdan seuraavat muuttujat:

Muuttuja		Lataus
26	Yhtye- ja musiikkikerhotoiminta	.67
25	Koulun kuorotoiminta	.67
42	Oppilaiden kiinnostuneisuus	.53
28	Oppilaiden suhtautuminen musiikin opetukseen	.50

Tämän faktorin muuttujat kuvaavat osaltaan koulun vapaaehtoista musiikkitoimintaa. Faktorin sisällössä painottuu oppilaiden suhtautuminen opetukseen, kuitenkin eri mielessä kuin ensimmäisessä faktorissa. Voidaan ajatella, että opettaja-oppilassuhteen positiivisin ääripää

musiikinopetuksessa ilmenee nimenomaan koulun kuoro-, yhtye-, ja musiikkikerhotoimintana. Tavallisilla tunneilla oppilaat ovat motivoituneet musiikinopetukseen. Tämä faktori voitaneen nimetä oppilaiden harrastuneisuus- ja kiinnostuneisuus-faktoriksi. Faktorin suhteellinen ominaisarvo on 7%, reliabiliteettikerroin .93.

Kuudennelle faktorille painottuu kolme muuttujaa:

Muuttuja		Lataus
33	Koulun rehtori	.73
45	Rehtorin suhtautuminen	.65
32	Opettajainhuoneen ilmapiiri	.56

Tälle faktorille latautuvat lähinnä työpaikan sosiaalisia suhteita kuvaavat muuttujat. Kysymys on lähinnä koulun rehtorin suhtautumisesta musiikinopetukseen sekä opettajanhuoneen ilmapiiristä. Faktorille annetaan nimeksi työtovereiden keskinäiset suhteet. Faktori selittää 5,4% kaikista muuttujista yhteensä. Reliabiliteettikerroin on .93.

Seitsemännelle faktorille korkeimmin latautuneet muuttujat:

Muuttuja		Lataus
61	Vaikeus pitkäjännitteisessä suunnittelussa	.48
62	Vaikeus kehittää opetustyötä	.47
20	Tavoitteiden selkeys	.41
50	Ongelmat opetuksen suunnittelussa	.39

Tälle faktorille latautuneet muuttujat kuvaavat opettajan vaikeuksia suunnittelussa ja opetustyön kehittämisessä. Faktorille voitaneen antaa nimi suunnitteluprobleemit. Tämän faktorin suhteellinen ominaisarvo jää kaikkein pienimmäksi. 3.9. Reliabiliteettikerroin on .88.

#### 4.2.5. Faktoreiden tarkastelu teorioiden pohjalta

Pääpiirteittäin faktorirakenne vastaa mittarin konstruoinnin taustalla olevaa jäsentelyä. Kuitenkin esimerkiksi ensimmäistä faktoria on vaikea kategorioida Herzbergin toimeentulotekijäksi. Faktori olisi voitu mahdollisesti nimetä myös sosiaalisen järjestyksen faktoriksi. Ruohotien mukaan (1980, 174) tämä faktori tarkoittaa niitä vaikeuksia, joita opettaja kokee pyrkiessään säilyttämään työrauhan oppituntien aikana. Työn antoisimpina puolina opettajat kokivat oppilaiden motivoitumisen ja yleensä vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa. Siinä mielessä faktori toimisi kannustustekijänä eli lisäisi työtyytyväisyyttä. Voitaneen ajatella, että parhaimmillaan opettajan ja oppilaan vuorovaikutus ilmenee työs-kentelyrauhana eikä opettaja ole ahdistunut opetustyöhön mennessä.

Muuttuja	Muuttujan sisältö	1	2	3
1	Työrauha ja työn rasittavuus	4.16	9.0	19.5
2	Arvostus ja tunnustus	4.01	8.7	18.9
3	Aineellinen toimeentulo	2.5	5.4	11.7
4	Ammatillinen minäkäsitys	2.53	5.5	11.9
5	Oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus	3.2	7.0	15.2
6	Työtoveriden keskinäiset suhteet	2.97	6.5	14.1
7	Suunnitteluprobleemit	1.81	3.9	8.5
		21.2	46.1	100

1 = ominaisarvo

2 = suhteellinen ominaisarvo%

3 = kunkin faktorin prosentuaalinen osuus faktorien yhteenlasketusta arvosta

### Taulukko 5. Työtyytyväisyysfaktorit (R3).

Toisen faktorin sisältö oli homogeeninen: arvostus ja tunnustus lisäävät työtyytyväisyyttä ja opettajat kokevat myös avoimissa kysymyksissä saamansa palautteen sekä työn onnistumisen antoisimpina puolina. Aineellinen toimeentulo on yksi faktori musiikinopettajan työtyytyväisyydessä. Herzbergin mukaan palkka aiheuttaa työtytymättömyyttä, mutta ei varsinaisesti lisää työviihtyvyyttä. Herzbergin palkkafaktori saa tutkimuksessa tukea avoimista vastauksista. Useimmiten palkka koetaan epäkohtana, mutta muutamat opettajat mainitsivat sen myös työn antoisimpiin puoliin kuuluvana.

Faktori "ammattillinen minäkäsitys" on tavallaan Herzbergin kaksifaktoriteorian ulkopuolella, ellei sitä sisällytetä esimerkiksi itsensä toteuttamiseen. Tutkimukset kuitenkin osoittavat (Okkonen 1978, Vroom 1967), että opettajien ammatillisella minäkäsityksellä on selvä vaikutus työtyytyväisyyteen. Kysymys on rooliristiriidasta, missä määrin opettajan kyvyt, tiedot, taidot ja persoonallisuudenpiirteet vastaavat työn asettamia vaatimuksia. Ammatillista minäkäsitystä voitaneen myös tulkita tarkastelemalla avoimia vastauksia. Rooliristiriita on pienempi, mikäli opettaja näkee ja kokee työnsä onnistumisen, oppilaiden motivoitumisen ja pystyy esimerkiksi koulun kuorotyön avulla toteuttamaan itseään.

Faktori "oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus" on työtyytyväisyyttä lisäävä kannustetekijä. Mikäli opettaja kokee työn iloa, liittyy tyytyväisyys useimmiten siihen, että myös oppilaat kokevat oppimisen iloa. Parhaimmillaan tämä vuorovaikutus saattaa ilmetä esimerkiksi oppilaiden musiikkiharrastusten lisääntymisenä, musiikkiryhmien kasvuna, oppilaiden musiikkimaun avartumisena jne.

Kuudes faktori kuvastaa lähinnä opettajien keskinäisiä suhteita. Herzbergin mukaan suhteet esimiehiin ja työtovereihin eivät parhaimmil-

laankaan luo työtyytyväisyyttä, kuitenkin avoimissa vastauksissa työyhteisön merkitys työn positiivisena puolena mainittiin.

Seitsemäs faktori "suunnitteluprobleemat" kuvastaa lähinnä opetustyössä koettuja vaikeuksia. Sen selittävä osuus kaikkien faktorien yhteenlasketusta osuudesta on enää vain 8.5%.

#### 4.2.6. Työtyytyväisyyden yhteys taustamuuttujiin

Työtyytyväisyyden yhteyttä selittäjiin eli opettajien taustatekijöihin ryhmässä R3 tutkittiin aluksi yksisuuntaisella varianssianalyysillä, ja mikäli yhteyttä havaittiin, edelleen tarkasteltiin faktoripistemäärien keskiarvoja taustamuuttujien luokissa pareittain t-testillä.

Sekä t-testissä että yksisuuntaisessa varianssianalyysissä edellytetään yleensä, ettei selitettävän muuttujan jakauma olisi huomattavan vino, että selitettävä muuttuja olisi mitattu intervalliasteikolla ja että selitettävät muuttujat ovat korreloimattomia (Peltonen 1973, 84). Selitettävä muuttuja tässä tutkimuksessa – kuten yleensä asennemuuttujat – on kuitenkin mitattu järjestysasteikolla, ja järjestysasteikkojen käsittely välimatka-asteikkona saattaa vääristää tuloksia. Monet tutkijat ovat kuitenkin nykyisin sitä mieltä, että vaikka järjestysasteikolla mitattuja muuttujia käytetään intervalliasteikkoa vaativissa analyyseissa, ei siitä tapahdu suuria virheitä kuin ainoastaan poikkeustapauksissa (Valkonen 1978, 16-22). Selittävien ja selitettävien muuttujien välisiä riippuvuuksia tarkastellaan ainoastaan, mikäli niiden on havaittu olevan tilastollisesti merkitseviä.

Taulukkoa tarkasteltaessa on huomattava, että esim. taustamuuttujien lisäksi mittaustilanteisiin voivat vaikuttaa kontrolloitumattomat muuttujat, mikä vaikuttaa puhtaiden efektien esiin nousuun. Tämän tyyppinen asetelma saattaa houkutellessa yksinkertaistamaan eri ryhmien välisiä eroja. Tärkeät yksilöiden väliset erot saattavat jäädä huomaamatta. Asetelman käyttöön saattaa liittyä tendenssi mitata vain helposti kvantifioituja muuttujia (vrt. Niinistö 1981, 40). Taustamuuttujien ja työviihtyvyyden muuttujien yhteydessä on kyse monimutkaisesta ilmiöstä, jossa kerrallaan vain kahden muuttujan mittaaminen saattaa helposti johtaa todellisuuden yksinkertaistamiseen.

TAULUKKO 6. Taustamuuttujien väliset erot työtyytyväisyydessä: Yhteenvedo tilastollisesti merkitseviksi osoittautuneista riippuvuuksista.

	TYÖRAUHA- TYÖN RASIT- TAVUUS	TUNNUSTUS JA ARVOSTUS	AINEELLINEN TOIMEENTULO	AMMATILLI- NEN MINÄKÄ- SITYS	OPPILAIDEN HARRASTUNEI- SUUS JA KIINN.	REHTORI, TYÖTOVERIT	SUUNNITTE- LUONGELMAT
SUKUPUOLI Mies/ nainen	Miehet ovat tyytyväisempiä kuin naiset ***						Naiset kokevat enemmän vai- keuksia suun- nittelussa kuin miehet *
SIVIILISÄÄ- TY: naimaton/naimi- sissa/eronnut tai leski					Tyytyväisimpiä ovat naimisissa olevat, eronneet ja lesket tyyty- mättömiä ***	Tyytyväisimpiä naimisissa ole- vat, tyytymät- tömiä eronneet ja lesket ***	
IKÄ VUOSIS- SA alle 25, 26-30, 31- 40, 41-50, 51-60, 61-70			Nuorimmat tyytyväisimpiä, yli 30-vuot. kasvaa, yli 50- vuot. laskee *				
KOULUTUS Musiikinopetta- ja, musiikin erik. luokanopettaja, kanttoriurkuri, jokin muu	Tyytymättömi- piä olivat musi- kinopettajat, tyytyväisimpiä mus.erik.luok. opettajat sekä muun koulutuksen saaneet *		Tyytyväisimpiä muun koulutuksen saaneet, tyyty- mättömiä mus.erik.luok. opettajat sekä musiikinopetta- jat *		Oppilaiden kiin- nostus musiikin opetuksesta oli vähäisintä muun koulutuksen saa- neilla. Tyyty- väisimpiä tähän osa-alueeseen olivat mus.erik. luok. opettajat °		Eniten vaikeuk- sia musiikin- opettajilla, vä- hiten kanttori- urkureilla ja muun koulutuksen saaneilla *
VIRKA JA TOIMI Perusk. yläasteen ja lukion lehtori, yläast. lehtori aineenopettaja, jokin muu	Tyytymättömi- piä ovat perusk. yläasteen ja lukion lehtorit, tyytyväisimpiä tuntiopettajat **		Tuntiopettajat ovat tyytyväi- sempiä kuin ai- neenopettajat *		Tyytymättömi- piä ovat tuntiopettajat *		Yläasteen ja lukion lehtorit kokevat vai- keuksia tunti- opettajiin ja muihin nähden *

<b>VIRKASUHDE</b> vakainainen, tilapäinen, viransijainen, väliaikainen, ylimääräinen	Tilapäiset opettajat tyytyväisempiä työrauhaan kuin vakinaiset **		Vakinaiset opettajat tyytymättömpämpiä, tilapäiset tyytyväisimpiä **		Tyytyväisimpiä ovat vakinaiset, tyytymättömpiä tilapäiset **		
<b>MUSIIKKILUOKAT</b> musiikkiluokkia /ei musiikkiluokkia					Musiikkiluokkien opettajat kokevat oppilaiden kiinnostuksen suurempana kuin ei-musiikkiluokkia opettavat *		
<b>OPETTAJANA PALVELTUIJEN VUOSIEN KOKONAISMAÄRÄ</b> alle 5, 6-10, 11-20, 21-30, yli 30			Alle 5 vuotta palvelleet tyytyväisimpiä, tyytymättömpiä 11-20 vuotta palvelleet *				
<b>OPETUSMUUALLA</b> ei opetusta muualla, opetusta, musiikkioppilaitoksissa, kansalais- tai työväenopistossa, opettajankoulutuslaitoksessa, lastentarhanopettajien koulutuksessa, yksityisesti, muualla						Yksityistunteja antavat tyytymättöimpiä ainoastaan kouluissa tai myös musiikkioppilaitoksissa opettaviin verrattuna *	

#### 4.2.7. Työtyytyväisyyden ja ammatinvaihtohalukkuuden yhteydestä

Korrelaatiokerrointen avulla tutkittiin ensin kokonaistyötyytyväisyyden (m63) sekä ammatinvaihtohalukkuuden yhteyttä (N = 86, R3). Työtyytyväisyys ja ammatinvaihtohalukkuus ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa. Tulos on merkitsevä 0.1% :n tasolla (korrelaatiokerroin .628\*\*\*), ja muuttujilla on yhteistä varianssia 39.4 prosenttia. Aikaisemmat tutkimustulokset tukevat työtyytyväisyyden ja ammatinvaihtohalukkuuden läheistä yhteyttä.

Voitaneen ajatella, että tyytyväinen opettaja ei halua vaihtaa ammattiin toiseen, ja siten molemmat muuttajat mittaavat suunnilleen samaa asiaa, viihtymistä musiikinopettajan työssä. Yhteys voi syntyä myös siksi, että toinen muuttaja on toisen syy. Voimme ajatella, että huomattava osa ammatinvaihtohalukkuuden ja työtyytyväisyyden yhteydestä johtuu siitä, että tyytymättömyys olisi vaikuttanut ammatinvaihtohalukkuuteen. Ilman lisäperusteita tällaiset syysuhdepäätelmät voivat olla hyvinkin vaarallisia (vrt. Karma & Komulainen 1984, 8).

Työtytymättömyyttä ei pidä tulkita epäonnistumisena työssä. Musiikinopettaja voi olla ammatillisesti erittäin pätevä ja musisointi oppilaiden kanssa sujuu "jouhevasti". Kuitenkin hän saattaa olla enemmän suuntautunut esim. aikuiskoulutukseen, kuoronjohtamiseen, soitinpedagogiikkaan tai säveltämiseen ja sovittamiseen (vrt. Gilbert 1988, 165). Voi myös olla, ettei koulutyö ole tarpeeksi haasteellista opettajalle. Mahdollisesti musiikinopettaja voi toteuttaa itseään paremmin muualla kuin koulussa.

Tarkasteltaessa työtyytyväisyysfaktorien ja ammatinvaihtohalukkuuden yhteyttä, havaitaan ensimmäisen faktorin olevan yhteydessä 1% :n riskitasolla ammatinvaihtohalukkuuteen (korrelaatio .344\*\*). Faktori kuvasi työrauhaan ja työn rasittavuuteen liittyviä muuttujia. Luokanhallintataidot ovat olleet monille musiikinopettajille vaikea ongelma. Malik (1970) totesi, että 40 prosenttia musiikinopettajista, jotka olivat jättäneet tai aikeissa jättää työnsä, ilmoitti kurinpidolliset ongelmat syykseen. Tämän faktorin yksittäisistä muuttujista ovat ammatinvaihtohalukkuuteen yhteydessä 0.1%:n tasolla työrauha (korrelaatio .397), motivointivaikkeudet (.389) sekä levottomuus ja haluttomuus työhön mennessä (.365). Yhden prosentin riskitasolla olivat yhteydessä kriteeriin työn rasittavana kokeminen (.286) sekä levottomuus ja haluttomuus työskennellä tietyssä luokassa (.346) sekä viiden prosentin riskitasolla "hankalat oppilaat".

Oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus -faktori oli 1%:n tasolla yhteydessä ammatinvaihtohalukkuuteen (korrelaatio .302). Tämän faktorin yksittäisistä muuttujista oli yhteydessä 0.1%:n riskitasolla muuttuja "oppilaiden suhtautuminen opetukseen" (.452). Yhden prosentin riskitasolla olivat yhteydessä ammatinvaihtohalukkuuteen koulun kuorotoiminta (.292), yhtye- ja musiikkikerhotoiminta (.287) sekä oppi-

laiden kiinnostuneisuus (.291). Muut faktorit eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kriteeriin, vaikka yksittäisillä muuttujilla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ammatinvaihtohalukkuuteen. Yhteen-  
vetona voidaan todeta, että monet ammatinvaihtohalukkuuteen yhtey-  
dessä olevat tekijät liittyivät luokan sosiaaliseen tai musiikilliseen hal-  
lintaan. On mahdollista, että ammatinvaihtohalukkailla opettajilla on  
puutteelliset coping -strategiat.

#### 4.2.8. Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen eri prediktoreilla

Regressioanalyysi on menetelmä, jolla pyritään selittämään yhtä selitet-  
tävää muuttujaa eli kriteeriä yhdellä tai useammalla selittävällä muut-  
tujalla eli prediktorilla (Kerlinger & Pedhazur 1973, 33). Regressio-  
analyysiä voidaan käyttää selittämiseen, ennustamiseen ja ilmiöiden ku-  
vaamiseen. Yleensä regressioanalyysillä kuvataan lineaarista riippuvu-  
utta. Regressioanalyysi on menetelmänä hyvin herkkä sattumanvarai-  
suuksille, ja siksi sen käytössä on muutamia rajoituksia. Ensinnäkin  
valitut selittävät muuttujat voivat olla ainoastaan riippuvuussuhteessa  
ilmiön todellisiin syihin eivätkä ilmiön syitä. Toisena rajoitteena ovat  
malliin sisällytettyjen muuttujien keskinäiset riippuvuudet (multikolli-  
nearisuus). Jos selittävien muuttujien välillä esiintyy korrelaatioita, ei  
niiden erillisvaikutuksesta selitettävään muuttujaan voida sanoa mi-  
tään (Roos 1971, 99).

Vaikka tässä tutkimuksessa kriteerimuuttuja on mitattu järjestys-  
asteikollisesti, katsottiin sen informaatioltaan täyttävän intervalliastei-  
kollisuuden vaatimuksen. Beeta-kertoimet eroavat korrelaatiokertoimista siten, että riippumattomat muuttujat käsitellään selittäjinä ja riip-  
puva muuttuja selitettävänä muuttujana. Beeta-kertoimet ovat standar-  
doituja regressiokertoimia. Uniikki selitysosuus ilmoittaa riippuvuuden  
voimakkuuden, joka ilmoitetaan prosentteina. Yhteiskorrelaatiokerroin  
( $R^2$ ) eli multippelikorrelaatiokerroin ilmoittaa, kuinka paljon kaikki  
prediktorit yhteensä selittävät kriteerin vaihtelusta.

Työtyytyväisyysfaktorit selittivät 50% ( $R^2$ ) kokonaistytyväisyyden vari-  
anssista ryhmässä R3. Parhaat selittäjät ovat työrauha-työn rasittavuus-  
faktori (uniikki selitysosuus 22%) sekä harrastuneisuus ja oppilaiden  
kiinnostuneisuus -faktori (uniikki selitysosuus on 10%). Aineellisen toi-  
meentulon uniikki selitysosuus on 5% ja rehtorin ja työtovereiden kes-  
kinäiset suhteet noin 3%. Multippelikerroin on aina harhainen ylös-  
päin, ja näin ollen otoksesta laskettu selitysprosentti on suurempi kuin  
sen todellinen arvo perusjoukossa. Vaikkakin harhaisuus kohoaa lisät-  
täessä selittäjiä, antaa regressiomalli suhteellisen selkeän kuvan ko-  
konaistytytyväisyydestä. Tulosta tukevat myös yksisuuntaisella va-  
rianssianalyysillä saadut tulokset.



Selittävät muuttujat x	b	S <sub>b</sub>	ß	uniikki selitysosuus
301 Työrauha-työn rasittavuus	.44	.06	.47	.22
303 Aineellinen toimeentulo	.21	.06	.22	.05
306 Työtovereiden keskinäiset suhteet	.17	.06	.18	.06
307 Suunnitteluprobleemat	.00	.06	.00	.00
304 Ammatillinen minäkäsitys	.01	.06	.01	.00
305 Harrastuneisuus ja oppilaiden kiinnostus	.29	.06	.32	.10
302 Tunnustus ja arvostus	.19	.06	.18	.03
SS <sub>reg</sub> = 50.4    R <sup>2</sup> = .50    SS <sub>res</sub> = 50.2    S <sub>S</sub> <sub>total</sub> = 100.6    a = 3.5				

Taulukko 7. Kokonaistyötyytyväisyyden (m 63) selittäminen työtyytyväisyysfaktoreilla.

Regressioanalyysiä käytettiin myös ammatinvaihtohalukkuuden selittämiseen työtyytyväisyysfaktoreilla. Selitysteeksi saatiin 15%, mikä tuntuu pieneltä kokonaistyötyytyväisyyteen verrattuna. Regressioanalyysin tulkintaa selittänee osaltaan se, että ammatinvaihtohalukkuutta mittaava asteikko poikkesi huomattavasti normaalijakaumasta. Kuitenkin myös näissä prediktoreissa havaittiin työrauha - työn rasittavuuden sekä oppilaiden kiinnostuneisuuden selittävän eniten ammatinvaihtohalukkuutta.

Regressioanalyysiä (pakollinen malli) käytettiin myös, kun etsittiin parhaita selittäjiä työtyytyväisyydelle ammatinvaihtohalukkaiden ja ei-ammattinvaihtohalukkaiden ryhmissä. Kokeiltavien mallien kombinaatioihin valittiin prediktoreita, joissa opettajaryhmien vastaukset erosivat toisistaan. Vaihdunda-alttius, työrauha, oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus opetuksesta sekä vapaa säestys selittivät parhaiten kokonaistyötyytyväisyyttä. Multippelikorrelaatiokertoimen neliöksi (R<sup>2</sup>) saatiin 54.8%.

Vaihdunda-alttiiden ryhmässä oli korrelaatiomatriisin perusteella paras prediktori työrauha-työn rasittavuus (korrelaatiokerroin .77). Ei vaihdunta-alttiiden ryhmässä korrelaatiot olivat huomattavasti heikompia. Korkeimmat korrelaatiot kokonaistyötyytyväisyyteen olivat oppilaiden kiinnostuneisuudella (.293), työrauha-työn rasittavuudella (.162) sekä vapaalla säestyksellä, jonka korrelaatio oli vain .140. Parhaiten selitti kokonaistyötyytyväisyyttä ammatinvaihtohalukkuus (uniikki selitysosuus 15.3%) sekä työrauha-työn rasittavuus (uniikki selitysosuus 12.7%).

Selittävät muuttujat x	b	S <sub>b</sub>	β	uniikki selitysosuus.
301 Työrauha-työn rasittavuus	.36	.07	.39	.13
305 Oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus	.20	.08	.21	.04
71 Vapaa säestys	-.04	.06	-.05	.00
111 Ammatinvaihtohalukkuus	.99	.18	.44	.15
SSreg = 46.8, SSres = 38.6,	SStotal = 85.3	a = .19		

Taulukko 8. Kokonaistyötyytyväisyyden (m63) selittäminen predikto-reilla (N=86, v1=24, v2=62).

Edellinen prediktoriyhdistelmä sisälsi kaksi faktoria (301, 305). Yhdis-telmä ei kuitenkaan lisännyt paljoakaan selitysarvoa verrattuna neljän yksittäisen muuttujan kombinaatioon. R<sup>2</sup> saatiin 51.1%:ksi seuraavilla selittäjillä: työrauha m22, ennakkokäsityksen ja todellisuuden vas-taavuus m48, yhtye- ja musiikkikerhotoiminta m26 sekä vapaa säestys m71. Osa muuttujista on käytännön työssä yhteydessä toisiinsa. Mie-lenkiintoista on havaita, että jälleen korkeimmat korrelaatiot ilmenivät vaihdunta-alttiiden ryhmässä. Korkeimmat korrelaatiot kokonaistyytyväisyydellä oli työrauhaan (.62) sekä ennakkokäsitysten ja todellisuuden vastaavuuteen (.52).

#### 4.2.9. Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen poikkeuskoulutuksen aineistossa

Tutkimuksessa pyrittiin etsimään parasta yhdistelmää ryhmässä R1. Multippelikorrelaatio voi olla harhainen ylöspäin, koska tutkimuksen populaatio on pieni. Tietokoneohjelma laskee myös multippelikorrelaation neliöön korjauksen, joka vastaa normaalipopulaatiota tarkentaen mallin selittävyttä. Analyysi rajoitettiin koskemaan vain poikkeus-koulutuksen ryhmää (N=86). Käytetyillä regressioanalyysillä rakennetiin muutaman prediktorin malleja pyrkien mahdollisimman yksinker-taisiin ratkaisuihin. Lukuisia erilaisia regressiomalleja kokeiltiin lähtö-kohtana korrelaatiomatriisi. Prediktorien valinta pohjautui aikaisem-min koetelluille prediktoriyhdistelmille. Eri faktoreista kokeiltiin kor-keimpien latauksien muuttujia. Näillä pyrittiin selittämään viihtyvyyttä työssä. Prediktoreina käytettiin tässä aineistossa yksittäisiä muuttujia, joiden johdosta kokonaisselitysosuus saattaa olla korkeampi kuin jos käytettäisiin summamuuttujia tai faktoripistemääriä. Toisaalta luotetta-vuus paranee osittain pitäydyttäessä summapisteisiin tai faktoripiste-määriin.

Analyyseissä huomattiin myös se, että regressioanalyysin tulokset olivat hyvin herkkiä erilaiselle vaihtelulle. Esim. MUKS II mukaanotto analyysihin muutti osaltaan multippelikorrelaation neliötä muutaman prosenttiyksikön verran. Valikoivassa regressioanalyysissä prediktorit saattoivat muuttua koehenkilöjoukkoa lisättäessä. Regressioanalyysin

tulokset koskevat ainoastaan poikkeuskoulutuksen kohderyhmää. Koska analyysi pyrkii koko ajan maksimoimaan selityksen, tähän sisältyy myös virhettä ja vain kyseiselle otokselle tyypillistä vaihtelua, joka toisessa otoksessa tuskin toistuisi sellaisenaan.

Erilaiset 4-6 prediktorin yhdistelmät selittivät kokonaistyötyytyväisyyttä noin 45-50%. Pakollisen mallin korkeimmaksi viiden prediktorin yhdistelmäksi nousi seuraava malli, joka selitti 51% ( $R^2$ ) kokonaistyötyytyväisyyden varianssista.

Count:	R:	R-squared:	Adj. R-squared:	RMS Residual:
86	,72	,51	,48	,42

Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESSION	5	15,05	3,01	16,99
RESIDUAL	80	14,17	,18	p = ,0001
TOTAL	85	29,22		

Variable:	95% Lower:	95% Upper:	90% Lower:	90% Upper:	P
INTERCEPT					
rec57m	,39	,7	,41	,67	
40m	,06	,33	,09	,31	
42m	,08	,24	,09	,23	
16m	-,33	-,09	-,31	-,11	

rec57m = levottomuus ja haluttomuus yleensä  
 40m = oppilaiden kiinnostuneisuus  
 42m = palkan ja koulutuksen vastaavuus  
 16m = tavoitteiden selkeys  
 21m = koulun kuorotoiminta

Vakio (a) = 1,07  
 F-arvoa vastaava todennäköisyys p  
 beta - kerroin = Std. Coeff.  
 Partial F = omaisuus

Taulukko 9. Työtyytyväisyysmuuttujat kriteerin (kokonaistyötyytyväisyys) selittämisessä poikkeuskoulutuksen aineistossa R1.

Taulukosta voi havaita, että malli selittää 51 prosenttia kokonaistyötyytyväisyyden varianssista ( $R^2$ ). F-arvo, joka ilmaisee varianssianalyysin tuloksen merkitsevyyttä, saa arvon 16.99. F-arvoa vastaava p arvo on erittäin merkitsevä (p=.0001). Kulmakertoimen (beta-kertoimen) merkitsevyys ilmaistaan t-arvolla. T-arvojen merkitsevyyden tulkintaa varten on laskettu myös vastaava todennäköisyys (p-arvo).

Tarkistettaessa valikoivalla regressioanalyysillä selitysosuuden kasvua, levottomuus ja yleinen haluttomuus selittää kokonaistyötyytyväisyyttä 24 prosenttia tässä aineistossa. Muuttuja sai myös korkeita pistemääriä työrauha-työn rasittavuus -faktoriin. Kysymyksessä on eräänlainen ahdistukseen, työn stressiin ja rasittavuuden kokemiseen liittyvä ominaisuus, joka on saattanut kehittyä pitemmänkin ajanjakson seurauksena. Eri opettajaryhmiä käsittelevässä kirjallisuudessa voidaan havaita

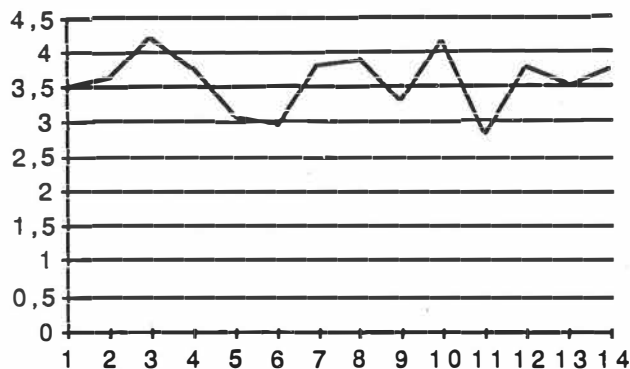
kirjavuutta työmotivaation, työviihtyvyyden, stressin ja loppuunpalamisen käsitteissä. Useat tyytymättömyyttä aiheuttavat seikat koetaan myös stressin lähteinä.

Stjernbergin mukaan (1986, 6) henkilöt, jotka kokevat olevansa loppuunpalaneita ovat usein tyytymättömiä työn antamaan henkilökohtaiseen kasvuun ja kehityksen mahdollisuuteen. Loppuunpalaminen on yhteydessä näkemykseen, että henkilön tekemä työ ei ole merkityksellistä ja vaivanarvoista. Loppuunpalamiselle on havaittu olevan ominaista, että henkilö haluaisi vaihtaa alaa, tehdä vähemmän aikaa työtä ihmisten kanssa. Usein myös henkilön ihmissuhteet kotona ja työssä kärsivät.

Kokonaisselitys nousi 35 prosenttiin, kun malliin sisällytettiin muuttuja, joka kuvasi oppilaiden kiinnostusta musiikinopetusta kohtaan. Myös tämä muuttuja sai korkeimpia latauksia harrastuneisuus- ja oppilaiden kiinnostuneisuus -faktorille. Palkan ja koulutuksen vastaavuus -muuttuja kohotti selitysprosentin 42:een. Tämä muuttuja latautui niin ikään korkeasti aineellisen toimeentulon faktorille. Muuttuja 16 mittasi tyytyväisyyttä opetussuunnitelman tavoitteiden selkeyteen. Selitysprosentti kohosi 49:ään, kun muuttuja sisällytettiin malliin. Muuttuja 21, joka mittasi tyytyväisyyttä koulun kuorotoimintaan, latautui faktorianaalyyssissä samalle faktorille kuin oppilaiden kiinnostuneisuus. Se kohotti kokonaisselityksen osuuden 51 prosenttiin.

#### 4.3. Opettajien solistiset ja taidolliset valmiudet

Vroomin mukaan työtyytyväisyys koostuu eri osa-alueille kohdistuvista odotusarvoista (Vroom 1967, 105). Minäkuvat voivat puolestaan vaikuttaa kahdella tavalla ammatillisiin mieltymyksiin: ensinnäkin yksilö antaa etusijan ammanteille, joiden harjoittajien hän kokee muistuttavan itseään tärkeiltä persoonallisuuden piirteiltä. Toiseksi yksilö antaa etusijan niille ammanteille, joiden hän uskoo mahdollistavan sellaisten kykyjen käytön, joita hänellä itsellään on. (Vroom 1967, 35.) Kun musiikinopettaja arvioi omien solististen ja taidollisten aineiden riittävyttä työssään, hänellä oletetaan olevan jonkinlaisia tarkoituksia tai tavoitteita työssään.



1 = täysin riittämätön      4 = jokseenkin riittävä  
 2 = ei tarpeeksi riittävä      5 = täysin riittävä  
 3 = vaikea sanoa

Kuvio 23. Opettajien arviot omista solistisista ja taidollisista aineistaan (R3)

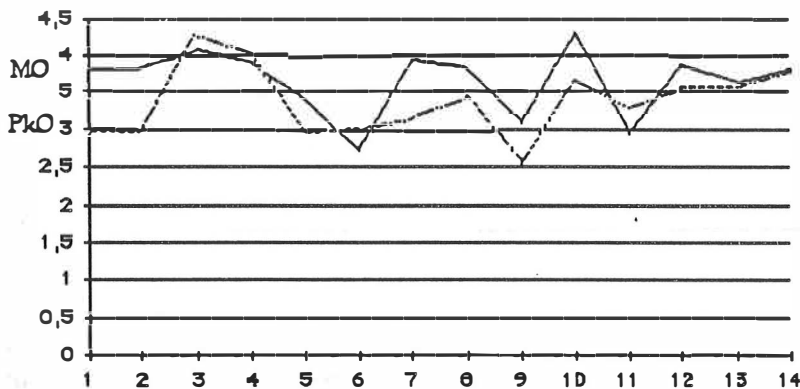
1	Klassinen pianonsoitto	3,51	1,32
2	Prima vista -soitto	3,65	1,27
3	Laulu	4,21	1,02
4	Nokkahuilu	3,76	1,22
5	Orkesterisoitin	3,08	1,4
6	Kitara	2,95	1,5
7	Orkesteri- ja kuoronj.	3,81	1,17
8	Vapaa säestys	3,89	1,3
9	Improvisointi	3,3	1,46
10	Säveltapailu	4,14	1,06
11	Musiikkiliikunta	2,83	1,29
12	Lausunta ja puhetekn.	3,76	1,14
13	Didaktiikka	3,51	1,00
14	Opetustaito	3,77	0,85

Tutkimuksessa kartoitettiin musiikinopettajien ammatillisia kykyjä lähinnä niiden solististen ja taidollisten aineiden osalta, jotka ovat kuuluneet Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosaston opinto-ohjelmaan jo vuosikausia. Kuvioista 23 nähdään, että keskiarvot painottuvat positiiviseen ääripäähän. On tietysti luonnollista, että musiikinopettajilla, jotka opettavat koulussa, täytyy olla niitä kykyjä ja taitoja, joita nimenomaan luokkatilanteissa tarvitaan. Korkeimmat keskiarvot saavat laulu sekä säveltapailu. Opettajat arvioivat myös oman taitonsa riittäväksi vapaassa säestyksessä sekä orkesterin- ja kuoronjohdossa. Edelleen havaitaan, että opettajien musiikkiliikuntataito on "riittämätön". Myös kitaransoittoa arvioitiin vain jokseenkin riittäväksi.

#### 4.3.1. Peruskoulussa työskentelevien musiikinopettajien ja luokanopettajien solistiset ja taidolliset valmiudet

Musiikinopettajien solistisia ja taidollisia valmiuksia verrattiin musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien vastaaviin taitoihin. Kuvauksessa on mukana 48 peruskoulun luokanopettajaa (PkO) sekä 88 muodollisesti pätevää musiikinopettajaa (MO), päätyönä joko ylä- tai ala-aste.

Musiikinopettajat erosivat luokanopettajista tilastollisesti merkitsevästi 0.1 prosentin riskitasolla (+++) klassisen pianonsoiton, prima vista -soiton sekä säveltapailun suhteen. Tulos on ymmärrettävä, kun vertaillaan musiikinopettajien ja luokanopettajien koulutusta ja musiikin eri osa-alueiden painottumista siinä. Perinteisesti pianonsoitto, säveltapailu sekä orkesteri- ja kuoronjohto ovat olleet keskeisessä asemassa vanhamuotoisessa musiikinopettajakoulutuksessa. Myös improvisoinnissa musiikinopettajat kokevat taitonsa riittävimiksi luokkatilannetta ajatellen (5 prosentin riskitasolla). Luokanopettajien koulutuksessa improvisoinnin opetus on ollut vähäistä ja jäänyt lähinnä pianonsoiton opettajien aktiivisuuden varaan.



Kuvio 24. Solistiset ja taidolliset valmiudet PkO:n ja MO:n ryhmissä.

Englannissa on kokeiltu ala-asteella ns. koulukonsultteja normaalien luokanopettajien lisäksi musiikinopetuksessa. Tilastollisesti merkitsevät erot luokanopettajiin verrattuna olivat vähäisiä. Kuitenkin musiikkikonsulttien käyttö nähtiin eräänä mahdollisuutena kehittää ala-asteen musiikinopetusta. Allenin näkemyksen mukaan tiedon kompleksisuuden, uskomusten ja arvostusten mukaan tämä mahdollisuus jää laajemmalti hyödyntämättä. (Allen 1988, 217-240.) Suomalaisessa koulujärjestelmässä konsulttien käyttö opetustehtävissä on nykyisenkaltaisessa virkajärjestelyissä vaikea toteuttaa, joskin kannanottoja ja keskustelua on esitetty (Hämäläinen 1988; Simola 1988 ym.).

	MO	PkO
1 Klassinen pianonsoitto+++	3,8	2,98
2 Prima vista -soitto+++	3,85	2,96
3 Laulu	4,07	4,25
4 Nokkahuilu	3,89	4
5 Orkesterisoitin	3,4	2,96
6 Kitara	2,7	3,02
7 Orkesteri- ja kuoronjohto+++	3,91	3,17
8 Vapaa säestys	3,82	3,42
9 Improvisointi+	3,08	2,52
10 Säveltapailu+++	4,28	3,67
11 Musiikkiliikunta	2,92	3,31
12 Lausunta ja puhetekniikka	3,86	3,55
13 Didaktiikka	3,64	3,56
14 Opetustaito	3,84	3,77

Työelämän aikuiskoulutus on yleensä vapaaehtoista, joten osanoton lähtökohtana on useimmiten mielenkiinto opetettavaa asiaa kohtaan. Tässä suhteessa poikkeuskoulutukseen päässyt luokanopettaja-aines on luultavasti sisällöllisesti erittäin motivoitunutta joukkoa. Heillä on kokemusta opettajantyöstä, ja ainakin osa opettajista on joutunut tiedostamaan ristiriidan, joka on hänen tietojensa ja taitojensa sekä tehtävään liittyvien vaatimusten välillä (Engeström 1987, 32). Tietenkin sisällöllisen ristiriidan synnyttämän opiskelumotivaation edellytyksenä on, että ristiriita on oman työn ja tarpeiden kannalta oleellinen.

Peruskoulun luokanopettajien solististen ja taidollisten valmiuksien keskiarvot ylittivät muutamissa aineissa musiikinopettajien keskiarvot; ei kuitenkaan tilastollisesti merkitsevästi. Laulutaidon keskiarvot olivat molemmissa opettajaryhmissä viisiportaisen asteikon yläpäässä.

Vaikka musiikinopettajat arvioivat taitonsa luokanopettajia riittävämmiksi monissa keskeisissä musiikin osa-alueissa (pianonsoitto, säveltapailu, orkesterin- ja kuoronjohto, improvisointi), on merkille pantavaa, että kokonaistyytyväisyyden suhteen luokanopettajat viihtyvät musiikinopettajia paremmin työssään. Tämä antaa aiheen olettaa, että viihtyminen työssä ei niinkään ole yhteydessä kyseisiin solistisiin ja taidollisiin aineisiin, vaan muut seikat, kuten opettaja-oppilassuhde, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, itsensä toteuttaminen, työn haasteellisuus ja opettajan persoonallisuuden piirteet määräävät osan työtyytyväisyydestä. Myös Laitinen löysi (1988, 159-160) opetustaidon selittämisessä sukupuolen lisäksi väliintulevana muuttujana aikaisemmin suoritettujen opintojen (mm. opettajanopinnot). Hänen tutkimuksestaan ilmeni, että opettajantutkimuksen suorittaneilla Sibeliuksen Akatemiassa opiskelevilla musiikinopiskelijoilla oli ollut parempi koulumenestys, tasokkaammat musiikkisuoritukset valintavaiheessa, parempi menestyminen musiikin johtamisaineissa, paremmat arvosanat säveltapailututkinnoissa sekä paremmat arvosanat musiikin didaktisissa aineissa kuin sellaisilla, joilla ei ollut aikaisempaa opettajantutkintoa. Edellä mainitut erot olivat lisäksi tilastollisesti merkitseviä.

Voidaan ajatella, että muodollisesti pätevillä musiikinopettajilla on riittävästi taidollisia valmiuksia, joita ei välttämättä voida tai osata kanavoidsuoraan luokkatyöskentelyyn. Kokonaistyytyväisyyteen saattaa vaikuttaa myös se ristiriita, jonka muodollisesti pätevä musiikinopettaja kohtaa verratessaan opetustyössä tarvittavia valmiuksia koulutuksessa saamiinsa valmiuksiin.

Tutkimusta tarkennettiin edelleen koskemaan yläasteella työskennelleitä opettajia. Mukaan otettiin 16 poikkeuskoulutuksesta valmistunutta MO, PkO tutkinnon suorittanutta (r3), kaikki 77 yläasteella työskennellyttä musiikinopettajaa (r1,r2,r6) sekä 22 PkO tutkinnon (r4,r7) suorittanutta eli yhteensä 115 yläasteella työskentelevää opettajaa.

	MO	MO, PkO	PkO	MO vs MO, PkO	MO vs PkO	MO, PkO vs PkO
Klassinen pianonsoitto	3,82	3,88	2,55		+	+
Prima vista -soitto	3,87	3,75	2,45		+	+
Laulu	4,03	4,05	4,32			
Nokkahuilu	3,84	4	4,14			
Orkesterisoitin	3,29	3,88	3,14			
Kitarä	2,63	3,69	3,59	+	+	
Orkesteri- ja kuoronjohto	3,88	4,06	3,18		+	
Vapaa säestys	3,83	3,75	3,55			
Improvisointi	3,06	2,75	2,86			
Säveltäpailu	4,27	4,5	3,55		+	+
Musiikkiliikunta	2,82	3,44	3,23			
Lausunta ja puhetekniikka	3,88	4,25	3,38			
Didaktiikka	3,57	3,88	3,45			
Opetustaito	3,81	4,06	3,64			

Taulukko 10. Solististen ja taidollisten aineiden varianssianalyysit (R6).

Keskiarvojen vertailu osoittaa, että lähes kaikissa solistisissa ja taidollisissa aineissa arvioivat poikkeuskoulutuksesta valmistuneet (16 op.) opettajat taitonsa riittävimiksi koulun yläasteen työtä ajatellen. Ryhmien väliset vertailut tehtiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä, ja mikäli malli antoi aihetta tarkempaan analyysiin, ryhmien erot mitattiin Scheffen F-testillä. Testi toimii kriittisesti eri ryhmien välillä ja ottaa huomioon parittaisilla t-testeillä tehdyn virhevarianssin. Taulukkoon on merkitty tähdellä vähintään 5 prosentin riskitasolla saadut merkitsevyystasot.

Voidaan havaita, että sekä pianon- että prima vista -soiton suhteen yläasteella toimivat luokanopettajat kokivat taitonsa heikoimmiksi. Sen sijaan sekä luokanopettajat että poikkeuskoulutuksesta valmistuneet opettajat (MO, PkO) arvioivat kitaransoittoaitonsa tilastollisesti merkitsevästi paremmiksi. Taulukosta voidaan myös nähdä, että kitaransoiton keskiarvot ovat muodollisesti pätevien musiikinopettajien ryhmässä heikoimmat solistisista ja taidollisista aineista (ka=2.63). Vaikka kitaransoiton hallitseminen (lähinnä sointumerkeistä soitto) on keskei-



sessä asemassa myös yläasteen opetuksessa, eivät tutkimustulokset ainaakaan anna kovin vakuuttavaa kuvaa ko. instrumentin osaamisen tasosta muodollisesti pätevien musiikinopettajien ryhmässä. On tietenkin mahdollista, että muodollisesti pätevät musiikinopettajat aliarvioivat taitojaan. Tämä aliarviointi saattaa olla systemaattista, koska musiikinopiskelijoilla on vertailupohjaa ja mahdollisuus suhteuttaa omia instrumenttivalmiuksia jo opiskeluaikana toinen toistaan virtuoosimaisempiin esityksiin.

Yläasteella päätyönään opettavat luokanopettajat arvioivat säveltapailutaitonsa vähemmän riittäviksi musiikinopettajiin sekä musiikinopettaja-luokanopettajatutkimnon suorittaneisiin verrattuna. Säveltapailun opiskelu, joka on keskeisessä asemassa niin musiikkiopistojen oppilaiden opinnoissa kuin myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa, antanee todella riittävät valmiudet yläasteen opettajan työhön. Orkesteri- ja kuoronjohto painottuneen opettajan käytännön työssä useimmiten koulun kuoron johtamiseksi. Myös tämän muuttujan suhteen musiikinopettajat arvioivat taitonsa luokanopettajia riittävämmiksi. Osaltaan säveltapailun ja orkesteri-kuoronjohdon taidot liittyvät toisiinsa. Laitisen tutkimuksessa (1989, 153) säveltäjän lataus antoi eräälle muusikon perustaitojen faktorille yhteisen nimittäjän. Faktori nimettiin audittiivisen hahmottamisen faktoriksi.

Opetustaitonsa sekä vapaan säestyksen arvioivat eri opettajaryhmät hyvin samankaltaisiksi. Kun näiden spesifisten taitoalueiden ja kokonaistyötyytyväisyyden yhteyttä tarkastellaan voitaneen todeta, että musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien työtyytyväisyyttä ei häiritse merkittävämmiin heikompi pianonsoittotaito, mutta pätevien musiikinopettajien vähäinen kitaransoittotaito saattaa vaikuttaa osaltaan työssä viihtymättömyyteen. Tulosta tukee myös se, että kitaransoiton opiskelu koetaan tärkeänä musiikinopettajan työtä ajatellen (Ruismäki 1984, 54).

Tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti tarkastella, miten taustamuuttujat, työtyytyväisyysmuuttujat, solistiset ja taidolliset prediktorit yhdessä vaikuttavat kokonaistyötyytyväisyyteen tai ammatinvaihtohalukkuuteen. Kuitenkin edellisestä solististen ja taidollisten muuttujien vertailusta voitaneen karkeasti todeta, että viihtymiseen työssä vaikuttavat yleisesti tunnetut viihtyvyyksifaktorit ja persoonallisuustekijät ehkäpä enemmänkin kuin spesifit taitomuuttujat. Pelkän taidon osaaminen ei vielä näy työtyytyväisyytenä työssä; pikemminkin näkyy hallitun taidon soveltaminen.

#### 4.3.2. Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen solistisilla ja taidollisilla aineilla

Solistisilla ja taidollisilla aineilla pyrittiin myös ennustamaan kokonaistyötyytyväisyyttä. Aineisto rajoitettiin aluksi koskemaan vain poikkeuskoulutuksen ryhmää (R1, N=86). Lähtökohdan tarkastelulle antoi korrelaatiomatriisi, jossa korkeimmin latautuivat tyytyväisyyteen (=rec 61) laulu ja vapaa säestys.

Työssä viihtymisen (rec61) ja eri solististen ja taidollisten aineiden korrelaatiot eivät ilmennä kovin voimakasta yhteyttä. Korrelaatiomatriisin voimakkain korrelaatio kokonaistyötyytyväisyydellä on lauluun (.32), joka on tämän kokoisessa aineistossa tilastollisesti merkitsevä 1 prosentin riskitasolla. Vapaa säestys on merkitsevä 5 prosentin riskitasolla.

	piano	Prima v...	Laulu	Nokkahuilu	Orkeste...	Kitara	Ork. -ja ...	Vap. säe...
piano	1							
Prima vi...	,69	1						
Laulu	,2	,24	1					
Nokkahuilu	,01	,11	,45	1				
Orkesteris...	-,14	,01	,13	,29	1			
Kitara	-,24	-,22	,13	,24	,27	1		
Ork. -ja ...	,17	,24	,29	,18	,21	,23	1	
Vap. säes...	,28	,37	,39	,36	,11	,24	,35	1
Improvis...	,06	,08	,19	,14	,26	,38	,23	,6
Säveltap...	,2	,12	,19	,17	,14	,12	,33	,13
Mus. liik...	,21	,1	,19	,41	-,01	-,06	,28	,07
Lausunta	,04	,02	,35	,29	,1	,13	,41	,24
rec61	,12	,13	,32	,14	,04	,18	,08	,25

	Improvi...	Säveltap...	Mus. liik...	Lausunta	rec61
Improvointi	1				
Säveltapailu	,03	1			
Mus. liikunta	-,22	,18	1		
Lausunta	,12	,19	,35	1	
rec61	,09	-,08	,09	,11	1

Taulukko 11. Solististen ja taidollisten aineiden korrelaatiomatriisi (R1)

Kun parhaimpia selittäjiä haettiin valikoivan regressioanalyysin avulla, nousi laulu ainoaksi tilastollisesti merkitseväksi prediktoriksi. Laulu ( $R^2$ ) pystyi selittämään tässä koehenkilöjoukossa ainoastaan 10 prosenttia muuttujan vaihtelusta.

Kun malliin lisättiin vapaa säestys, selitysvoima ( $R^2$ ) kohosi 12 prosenttiin. MUKS II sisällyttäminen aineistoon laski multippelikorrelaation 5 prosenttiin. Tässä aineistossa erilaiset solistiset ja taidolliset muuttujat selittivät kokonaisuudessaan vähän yli kymmenen prosenttia kokonaistyötyytyväisyyden varianssista.

(Last Step) STEP NO. 1 VARIABLE ENTERED: X 1 : Laulu

R:	R-squared:	Adj. R-squared:	RMS Residual:
,32	,1	,09	,56

Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESSION	1	2,96	2,96	9,46
RESIDUAL	84	26,26	,31	
TOTAL	85	29,22		

Variable:	Coefficient:	Std. Err.:	Std. Coeff.:	F to Remove:
INTERCEPT	3,18			
Laulu	,18	,06	,32	9,46

Variable:	Par. Corr:	F to Enter:
Vap. säästys	,15	1,86

Taulukko 12. Solistiset ja taidolliset aineet kokonaistyytyväisyyden selittäjinä (R1).

Kun mahdollisimman korkeata selitysprosenttia etsittiin koko koehenkilöjoukossa (N=220), selitysprosentti kohosi vajaan kymmeneen prosenttiin. Kaiken kaikkiaan prediktorien määräytyminen valikoivan regressioanalyysin avulla oli varsin vaihtelevaa, ja parhaat selittäjät riippuivat sekä otoksen koosta että analyysiin valituista prediktoreista.

#### 4.3.3. Opetustaidon ennustaminen solistisilla ja taidollisilla muuttujilla

Koska solistiset ja taidolliset aineet eivät selittäneet suoraan työviihtyvyyden varianssista kuin noin kymmentä prosenttia, tarkastelu keskitettiin seuraavaksi opetustaidon ja solististen taito-alueiden välisten suhteiden tarkasteluun. Taulukon 13 korrelaatiomatriisista käyvät ilmi kokonaistyytyväisyyden korrelaatiot taito- ja kykyalueiden muuttujiin.

	30m	45m	Opetusta... rec61	
30m	1			
45m	,59	1		
Opetustaito	,36	,27	1	
rec61	,17	,21	,19	1

30m = kyvyt, tiedot ja taidot opetuksessa

45m = oman taidon ja työn asettamien vaatimusten vastaavuus

Opetustaito = (arvio opetustaidosta käytännön työtä ajatellen)

rec 61 = kokonaistyytyväisyys

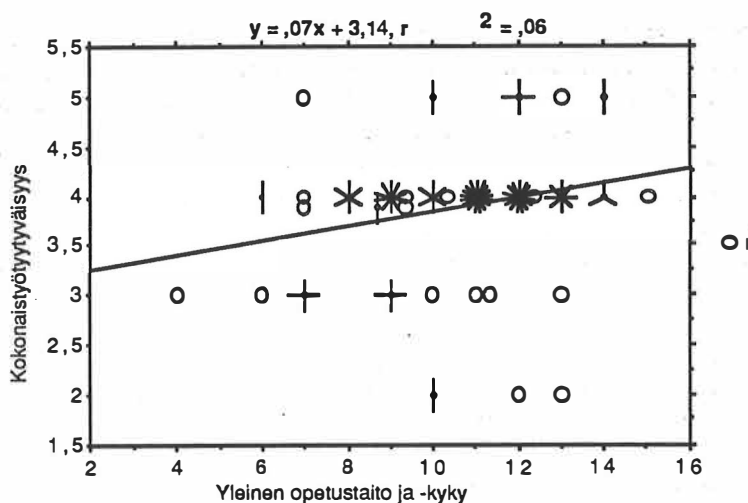
Taulukko 13. Opetustaidon ja solististen taito-alueiden korrelaatiomatriisi (R1).

Kokonaistyötyytyväisyyden korrelaatiot taito- ja kykyalueita mittaaviin yleisiin muuttujiin antavat suuntaa kyseisten muuttujien yhteydestä. Korrelaatiot vaihtelevat .17 sekä .21 välillä, mikä ilmentänee tietynlaista suuntaa antavaa yhteyttä. Korrelaatiokerroin .21 on kyseisessä koehenkilöryhmässä (N = 86) 5 prosentin riskitasolla merkitsevä. Jatkoanalyysiä varten muodostettiin summamuuttuja kolmesta yleisestä taitomuuttujasta. Summamuuttujan ansiosta uusi muuttuja on luotettavampi kuvaamaan yleisiä taito- ja kykyalueita. Korrelaatiokerroin uuden summamuuttujan ja kokonaistyötyytyväisyyden välillä kohosi .25:een.

Yksinkertaisella regressiomallilla kuvattiin kokonaistyötyytyväisyyden selittämistä yleisellä opetustaidon ja -kyvyn summamuuttujalla. Yleinen opetustaito- ja kykymuuttuja selitti 6 prosenttia kokonaistyötyytyväisyyden varianssista. Tulos antaa aiheen pohtia, millainen merkitys opettajan arvioimalla yleisellä opetustaito- sekä kykymuuttujalla on työssä viihtymisen kannalta. Alhainen selitysprosentti saatta johtua mm. siitä, että työssä viihtymisen eri komponentit ovat läheisemmin yhteydessä varsinaisiin viihtyvyystekijöihin kuin henkilön solistisiin ja taidollisiin tekijöihin. Osaltaan saattaa kokonaisselityksen mataluuteen vaikuttaa poikkeuskoulutukseen valikoituneisuus sekä kohdejoukon homogeenisuus. Useimmat ovat jo suorittaneet luokanopettajantutkinnon. Kokemus sekä valikoituminen edelleen poikkeuskoulutukseen edellyttää tiettyä taito- ja suoritustasoa, joka samankaltaistaa koehenkilöjoukkoa. Kuvioista 26 ilmenee visuaalisesti regressiosuora ja sen kaltevuus, tapausten määrä sekä hajonnat. Kulmakertoimen (betan) merkitsevyyttä ilmaiseva t-arvo 2.36 on tilastollisesti merkitsevä 5 prosentin riskitasolla ( $p = .0208$ ).

Yleisen opetustaidon summamuuttuja valittiin prediktoriksi, koska haluttiin tarkastella edelleen, mitkä solistiset ja taidolliset muuttujat selittävät mahdollisimman paljon kyseisestä prediktorista. Analyysimenetelmänä käytettiin valikoivaa regressioanalyysiä pakollisen mallin lisäksi. Keskeisenä perusteena valikoivan mallin käytölle oli se, ettei kyseisistä solistisista taitoalueista ollut teoreettisesti jäsentynyttä tietoa yleisen taitoalueen selittäjinä kovinkaan paljon.

Valikoivan regressioanalyysin valittiin muuttujia askelittain siten, että tarkasteltiin multippelikorrelaation kasvua ja mukaan tulevien muuttujien tilastollista merkitsevyyttä. F-arvon katkaisukohtana tilasto-ohjelma antaa oletusarvon 4. Myös suuremmilla F:n arvoilla kokeiltiin erilaisia mallin katkaisukohtia. Tutkimusstrategisesti pyrittiin optimoimaan malliin otettavien muuttujien määrää siten, että R:n kasvu olisi toisaalta mahdollisimman suuri, ja lisättävien muuttujien määrä mahdollisimman pieni.



Kuvio 25. Yleinen opetustaito kokonaistyötyytyväisyyden selittäjänä. (Merkit ilmaisevat tapausten esiintymistiheyttä)

Erilaisilla regressiomalleilla pystyttiin selittämään enimmillään vajaat 50 prosenttia opetustaidon kokonaisvarianssista ( $R^2$ ). Seuraava regressiomalli kuvaa askelittain multippelikorrelaation neliön kasvun. Paras selittäjä on orkesterin- ja kuoronjohto, joka selittää yleisen opetustaidon varianssista 22 prosenttia tässä koehenkilöjoukossa ( $N=86$ ). Pianon mukaan ottaminen kohottaa selitysprosentin 33:een. Nokkahuilu lisää edelleen tilastollisesti merkitsevästi selitysprosentin 43:een. Selitysprosentiksi saadaan 49, kun malliin vielä lisätään kitara.

Valikoivaa mallia täydennettiin kokeilemalla myös muiden prediktorien yhdistelmiä. Esimerkiksi laulun mukaan ottaminen malliin lisäsi selitystä ( $R^2$ ) ainoastaan yhden prosenttiyksikön verran. Tulos antoi aiheen tarkistaa selittävien muuttujien keskinäisiä korrelaatioita.

	sum(30...)	piano	Laulu	Rekitara	Reork- ja...	Vap. säe...	Nokkahuilu
sum(30+...	1						
piano	,38	1					
Laulu	,41	,17	1				
Rekitara	,31	-,27	,15	,1			
Reork- ja...	,47	,17	,29	,22	1		
Vap. säes...	,44	,28	,39	,23	,35	1	
Nokkahuilu	,4	-,01	,46	,25	,18	,36	1

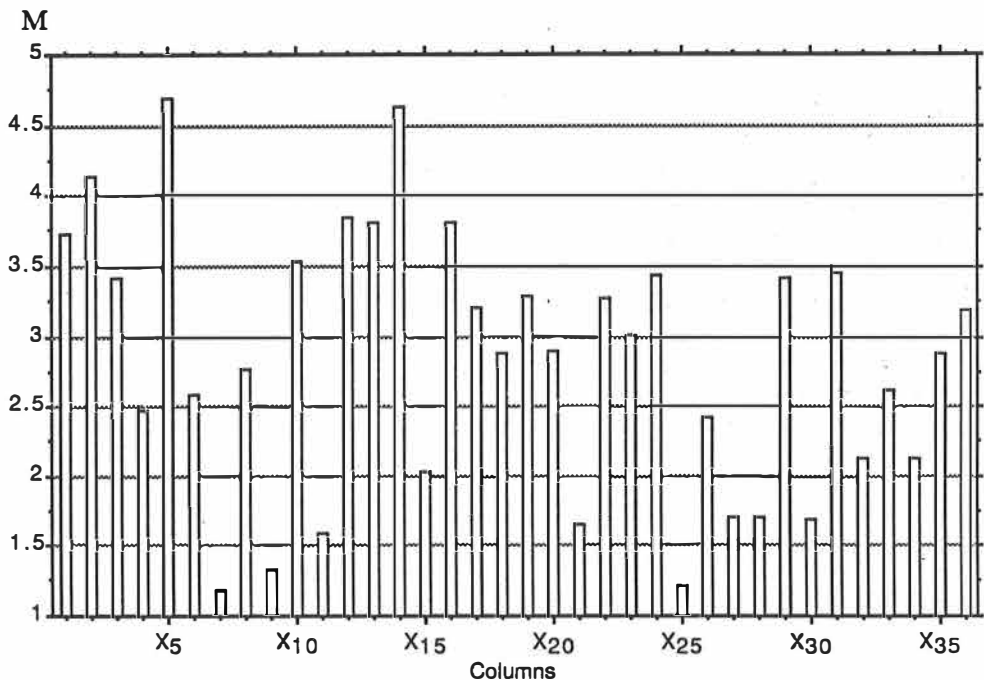
Vaikka laulu yksistään selitti yleisen opetustaidon varianssista ( $R^2$ ) noin 17 prosenttia, laulu ei kuitenkaan muiden muuttujien joukossa tuonut malliin enempää selitysvaimaa. Syy löytyy muuttujan kohtalaisen voimakkaasta korrelaatiosta (.46) mm. nokkahuilunsoittoon. Keskinäisestä korrelaatiosta huolimatta laulu ja nokkahuilunsoitto tuskin

mittaavat samaa asiaa. Ylipäänsä yleisen taitomuuttujan sekä solististen taitoalueiden välillä vallitsee positiivisia korrelaatioita. Samoin vapaan säestyksen korrelaatiot mm. lauluun (.39) sekä orkesteri- ja kuoronjohdossa vaikeuttavat tulkintaa. Mielenkiintoinen poikkeama ilmenee kitaransoiton sekä pianonsoiton välillä. Korrelaatiomatriisista havaitaan kitaransoiton sekä pianonsoiton viiden prosentin riskitasolla ilmenevä tilastollisesti merkitsevä negatiivinen (-.27) yhteys.

Edellä oleva tulos vaikuttaa luonnolliselta, kun ajatellaan tilannetta käytännön tai koulutuksen kannalta. Useimmilla on joko piano tai kitara ns. "vahva instrumentti" toisen soittimen jäädessä heikompaan asemaan. Voidaan tietenkin kysyä, miten ideaalitulanteessa eri soittimien hallinnan korrelaatiot pitäisi muodostua. Mitkä ovat ne keskeiset instrumentaalitaidot, joita musiikinopettajan työ vaatii? Pystyykö musiikinopettaja hoitamaan tehtävänsä hyvin pianon tai kitaransoiton hallinnalla vai kuuluuko erilaisten keyboardien, sähkösoitinten sekä rumpujen hallinta tämän päivän pätevän musiikinopettajan vähimmäisvaatimuksiin? Uusimuotoinen musiikinopettajakoulutus on huomionut em. soitinten systemaattisemman opiskelun tänä päivänä.

#### 4.4. Uranvalinnan muuttujakohtainen tarkastelu

Seuraava histogrammi antaa yleiskuvan poikkeuskoulutukseen kuuluvien henkilöiden uranvalintamotiiveista.



Kuvio 26. Poikkeuskoulutukseen hakeutuneiden uranvalintamotiivit (R1). Muuttujat, keskiarvot, hajonnat s. 140.

Poikkeuskoulutuksen ryhmän (N=86) eri motiivimuuttujien osalta voidaan havaita varsin selvästi, että eniten vaikuttaneet motiivimuuttujat liittyvät haluun tai tarpeeseen syventää musiikkiopintoja (X5, X14, X2). Musiikinopettajan uranvalinnan keskeisimmät vaikuttimet lähtevät täten itse aineesta eli musiikista käsin. Motivaatio on sisällöllinen, tietoinen, kun opiskelu pohjautuu mielenkiintoon opittavan asian sisältöä ja käyttömahdollisuuksia kohtaan, kun opiskelija oivaltaa sen "käyttöarvon" esimerkiksi ammattitaitonsa kehittäjänä (Engeström 1987, 29). Opiskelu on kriittistä, koska opiskelija pohtii itse opittavaa asiaa eikä vain suoriutumista.

Neljännellä sijalla tulee muodollisen pätevyyden hankkiminen (X12), joka kuitenkin sekä on motiivimuuttujien kärkipäässä keskiarvojen mukaan tarkasteltaessa. Kiinnostus opettamiseen on vaikuttanut monien henkilöiden kohdalla, mitä ilmentää koko joukon (N=86) keskiarvo 3.8. Kiinnostus laulamiseen (X10) on vaikuttanut uranvalinnan valintaan vähemmän kuin kiinnostus soittamiseen (X2). Tämä johtunee osaltaan siitä, että hyväksytyjen pääaine on useimmiten piano. Jos verrataan klassisen musiikin/popmusiikin motiivien merkittävyyttä

uranvalinnan päätökseen, voitaneen todeta, että klassinen musiikki (muuttuja k.a.=3.45) on vaikuttanut selvästi popmusiikkia (muuttuja 35, k.a = 2.88) enemmän uranvalintaan.

	M	s	
X1	Itsensä toteuttaminen	3,73	0,86
X2	Kiinnostus soittamiseen	4,13	0,67
X3	Poikkeuskoulutuksen lyhyt opiskelu-aika	3,42	1,16
X4	Taloudellinen turvallisuus	2,47	1,34
X5	Halu syventää musiikkiopintoja	4,69	0,54
X6	Tutkinnon tuoma arvostus	2,58	1,14
X7	Vanhempien toivomus	1,19	0,47
X8	"varma työpaikka" valmistumisen jälkeen	2,76	1,37
X9	Musiikinopettajan työn helppous	1,33	0,54
X10	Kiinnostus laulamiseen	3,52	1,26
X11	Oman opettajan esikuva	1,59	0,93
X12	Muodollisen pätevyyden hankkiminen	3,84	1,2
X13	Kiinnostus opettamiseen	3,8	0,84
X14	Tarve kehittää itseäni musiikillisesti	4,63	0,6
X15	Aikaisempaan työhön kyllästyminen	2,02	1,2
X16	Halu työskennellä nuorten kanssa	3,81	0,94
X17	Opiskelu musiikkioppilaitoksessa tai yksityisesti	3,21	1,22
X18	Mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiini.	2,88	1,01
X19	Kokemus musiikinopettajana	3,29	1,22
X20	Yläasteen musiikinopettajan työn haasteet	2,9	1,19
X21	Halu solistiselle uralle	1,65	1,01
X22	Soveltuvuuteni alalle	3,27	0,88
X23	Hyvä työmarkkinatilanne	3,01	1,21
X24	Musiikki oli mielialaine koulussa	3,43	1,22
X25	Ammatinvalinnan ohjaajan suositukset	1,21	0,6
X26	Pitkät lomien	2,42	1,29
X27	Kiinnostus tieteelliseen työskentelyyn	1,71	1,04
X28	Henkilökohtainen kunnia ja maine	1,69	0,8
X29	Musikaalisuuteni	3,41	1,02
X30	Kokemus soittajana eri popyhtyeissä	1,69	1,16
X31	Halu harjoittaa klassisen musiikin opintojani	3,45	1,14
X32	Rahapaikka	2,13	1,06
X33	Kokemus laulajana eri kuoroissa	2,62	1,32
X34	Saamani musiikinopetus koulussa	2,13	1,18
X35	Halu harjoittaa popmusiikin opintojani	2,88	1,37
X36	Halu edetä urallani	3,19	1,21

Useille musiikki on ollut mielialaine koulussa (X24, k.a. =3.43). Koulu-aikaisen mielialaineen vaikutus opintoalan valinnassa on ollut suuri myös humanistisille ja luonnontieteellisille aloille hakeuduttaessa (Panhelainen & Malin 1981, 58). Osaltaan tämä saattaa johtua siitä, että humanistisilla ja luonnontieteellisillä aloilla on korkeakouluissa runsaasti oppiaineita, joilla on suora vastine lukion opetussuunnitelmassa. Kuitenkin keskiarvojen ero on yllättävän suuri, jos sitä verrataan saatuun musiikinopetukseen koulussa (X34, k.a.=2.13). Mikäli ajatellaan opettajan olevan esikuva tai malli (X11) oppilailleen, voitaneen tämän tutkimuksen tuloksista todeta, että oman opettajan esikuva on vaikut-



tanut erittäin vähän uranvalintaan. Näiden kolmen muuttujan keskiarvojen suuria eroja on vaikea tulkita, mittaavathan ne ainakin jossain määrin samaa asiaa. Voitaneen ajatella, että musiikki on abstraktimmalla tasolla koettu tietyllä lailla mieliaineeksi koulussa ja siinä suhteessa myös uranvalintaan vaikuttaneeksi tekijäksi. Saatu musiikinopetus koulussa on enemmän personoitu oman opettajan kautta, mikä vähentää muuttujien 11 ja 34 keskiarvojen suuruutta. Muuttuja 11 olisi kaivannut täsmällisempää opettajankuvan määrittystä, saattaahan kyseessä olla esim. oma soitonopettaja musiikkiopistossa, yksityisopettaja tai musiikinopettaja koulussa.

Viisiportaisen asteikon keskivaiheille —"vaikuttanut jonkin verran"—sijoittui erityyppisiä itse käytäntöön, työmarkkinatilanteisiin sekä kokeemukseen liittyviä muuttujia. Poikkeuskoulutuksen lyhyt opiskeluaika (X3) asettuu tässä keskivaiheen muuttujajoukossa keskiarvojen yläpäähän (k.a=3.42). Tutkinnon tuoma arvostus (X6), taloudellinen turvallisuus (X4) sekä rahapalkka (X32) ovat vain jossain määrin opettajan uran valintaan vaikuttaneita seikkoja. Tässä suhteessa suomalaisten opiskelijoiden alalle hakeutuminen eroaa olennaisesti amerikkalaisesta käytännöstä, jossa eräänä keskeisenä alalle hakeutumisen motiivina on palkkaus. Eräiden tutkimusten mukaan amerikkalaisista noin 70 prosenttia miesopiskelijoista ja 60 prosenttia naisopiskelijoista mainitsee alhaisen palkkauksen syyksi siihen, että torjuvat opetusalan opiskeluvaihtoehtoista (Smith, S.E. 1988; Niemen käänös, 11).

Poikkeuskoulutukseen hakeutumista ei mielletä ainakaan korvikeratkaisuna muuttujan 15 mukaan mitattuna. "Aikaisempaan työhön kyllästymisen" keskiarvo oli vain 2.02. Tässä suhteessa poikkeuskoulutukseen hakeutuneiden opiskelijoiden ryhmä eroaa monista aikaisemmin saaduista tutkimustuloksista, joissa opettajiksi opiskelevien uranvalinnalle oli tyypillistä muita ryhmiä suurempi paino mm. valikoitumisessa negatiivisista syistä (mm. Jussila; Andersson ym.). Valikoitumista koulutukseen ei-negatiivisista syistä voitaneen tämän otoksen kohdalla pitää varsin ymmärrettävänä, onhan kyse useimmilla opiskelijoilla toisen tutkinnon suorittamisesta. Toisaalta useamman vuoden käytännön kokemus pakottaa tuskin pätevyitymään alle, joka ei sisällöllisesti vastaa odotuksia.

Kiinnostus tieteelliseen työhön (X27) on poikkeuskoulutuksen ryhmässä melko vähän (k.a=1.71) vaikuttanut uranvalintamotiivi. Tulos johtunee ainakin osaltaan siitä, että musiikinopettajan ammatti mielletään vahvasti "käytännön ammattina", eikä tieteellinen työ ole ensisijainen motiivi koulutukseen hakeutumiselle. Samansuuntaisia tuloksia ilmeni Uusikylän (1983, 58) tutkimuksessa, jossa kuvattiin Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajalinjan opiskelukokemuksia. Ns. tieteelliset opinnot, jotka pyrkivät ohjaamaan opiskelijoita syvälliseen tietoon ja kognitiivisen alueen formaalisen puolen kehittämiseen, koetaan helposti vastenmielisenä ja vaikeana. Tämä korostuu monilla opiskelijoilla jo opiskelun alkuvaiheessa ilmenevenä pro gradu -tutkiel-

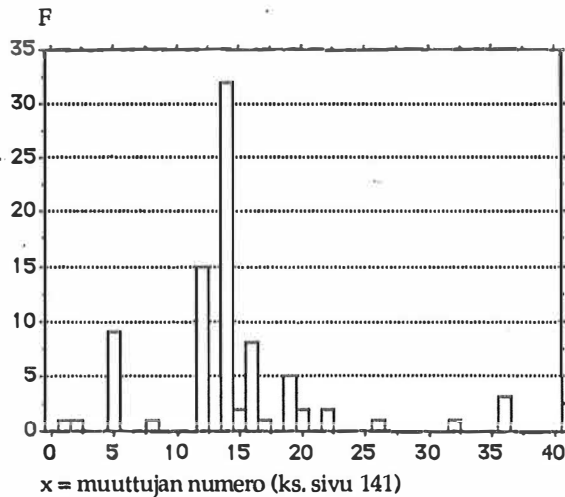
man laatimiseen liittyvänä pelkona. Useat opiskelijat haluavat pienten lasten opettajiksi, eivät tutkijaksi. Kyseisessä tutkimuksessa eniten arvostusta saavat opinnot, jotka liittyvät selkeästi opetustoimintaan: alkuopetus, kansainvälisyyskasvatus, johdatus didaktiikkaan, suullinen esitys, musiikki, matematiikka jne. Tieteellisten ja tutkimusmenetelmiin liittyvien opintojaksojen merkitystä ei arvosteta kovinkaan korkealle. (Uusikylä 1983, 58.) Mäkisen tutkimuksessa (1986) kartoitettiin perustutkinto-opiskelijan asennetta tutkimustyöhön ammattina (N=556). Kiinnostuneita oli eniten matemaattis-luonnontieteellisessä, vähiten kasvatustieteellisessä ja yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa.

Usein puhutaan varsinaisen musiikinopettajakoulutuksen yhteydessä, että useiden opiskelijoiden ainakin jonkinlaisena piilotoiveena on solistinen ura laulajana tai instrumentalistina. Tässä suhteessa halu solistiselle uralle (X21) näyttölee poikkeuskoulutuksen ihmisten piirissä verraten vähäistä osaa (k.a=1.65). Mielenkiintoista olisi verrata, missä määrin tällä hetkellä varsinaiseen musiikinopettajakoulutukseen pyrkineet ja valitut eroavat poikkeuskoulutuksen ryhmästä tämän muuttujan osalta.

Oman opettajan esikuvalla (X11) ei ole ollut juurikaan vaikutusta uranvalintaan (k.a=1.59) vanhempien toivomuksista (X7) puhumattakaan (k.a=1.19). Myös ammatinvalinnan ohjaajien suosituksilla (X25) on ollut vähäinen vaikutus uranvalinnan suhteen (k.a=1.21). Vanhemmat, ammatinvalinnanohjaajat, ystävät ja opettajat ovat myös Panhelaisen ja Malinin tutkimusten (1982, 21) mukaan vaikuttaneet vähän tai eivät ollenkaan humanistisiin ja luonnontieteellisiin korkeakouluopintoihin hakeuduttaessa (Panhelainen & Malin 1982, 21).

#### 4.4.1. Uranvalintaan eniten vaikuttaneet tekijät

Keskiarvojen vertailua haluttiin täydentää kysymällä vastaajilta mikä motiivimuuttuja on vaikuttanut eniten uralle hakeutumiseen. Näin saatiin edelleen syventävää tietoa motiiveista. Tarkastelu kohdentuu niihin tärkeimpiin motiiveihin, jotka ovat olleet ainakin viiden vastanneen ensisijainen uralle hakeutumisen syy. Tärkeimpänä koetut motiivit näyttävät tämän tutkimuksen tulosten perusteella keskittyvän viiteen eri muuttuun: 38% (32 op.) kyselyyn vastanneista mainitse "tarpeen kehittää itseään musiikillisesti" (X14) tärkeimmäksi musiikinopettajauran motiiviksi. Muodollisen pätevyyden (X12) hankkiminen (17.8%), oli viidentoista vastaajan tärkein motiivi ammatin valintaan. Halu syventää (X5) musiikinopintoja (10.7%, 9 op.) kuvastaa osin samaa musiikillistä kehittämistä kuin ensimmäiseksi tärkeimpänä koettu muuttuja. Lähes 10% (8 op.) vastanneista poikkeuskoulutuksen ryhmästä koki myös halun työskennellä nuorten kanssa (X16) eniten vaikuttaneeksi motiiviksi. Viidellä opettajalla (6%) kokemus opettajana (X19) motivoi eniten hakeutumaan uralle.



Kuvio 27. Vastaajien tärkeimpänä mainitsema uranvalinnan motiivi

Tarkasteltaessa uranvalintaan vaikuttaneita keskiarvoja ja toisaalta tärkeimmäksi mainittua tekijää, havaitaan, että kiinnostus soittamiseen on vaikuttanut hyvin paljon, mutta se ei ole kuitenkaan kenenkään kohdalla ollut tärkein vaikutin. Vaikka itsensä toteuttaminen keskiarvojen perusteella (3.73) on ollut paljon vaikuttava motiivi, sitä ei kuitenkaan yhtä tapausta lukuunottamatta ole koettu tärkeimmäksi vaikuttimeksi. Yllättävää on, että kiinnostus opettamiseen ei ole kenenkään tärkein motiivi, vaikka muuttujan keskiarvo ylittää 3.8. Myös opiskelijoiden tärkein tekijä uranvalinnassa vahvistaa käsitystä, että musiikinopettajan ammatin uranvalinnan ainekset ovat pitkälti opin- toalassa itsessään sekä opittavassa oppiaineuksessa.

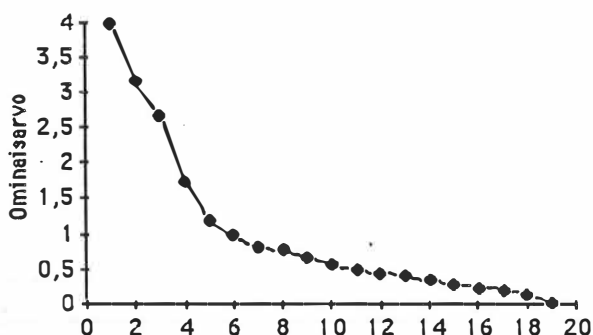
Avoin vastaus - muu tekijä - ei tuonut lisävalaistusta motiivimuuttujien joukkoon. Avoimen vastauksen mahdollisuutta käytti ainoastaan 6 vastaajaa. Näin ollen 36 muuttujan motiivimittari sisälsi ainakin tämän vastaajaryhmän keskeiset uravaikuttimet. Muina tekijöinä nämä vastaajat ilmoittivat uramotiiveikseen halun saada:

- uusia virikkeitä
- uusien instrumenttien hallinta
- nykyisen koulutuksen suppea-alaisuus
- halu opettaa vain tätä ainetta
- halu uusiutua opettajana
- saada lisäpätevyyttä alkuopetuksen työlle

Musiikinopettajatutkinnon musiikin kandidaateiksi täydentäneiden ryhmän lisääminen (86+18) vertailuryhmäksi ei tuonut oleellisesti uutta motiivien tärkeysjärjestykseen. Suurin keskiarvollinen ero liittyi koke- mukseen musiikinopettajana; poikkeuskoulutuksen ryhmässä motiivin keskiarvo oli .21 verran enemmän. Vertailu eri opettajaryhmien uran- valinnan motiiveista tai vertailu nykyiseen musiikin koulutusohjel- maan hakeutuneista toisi lisävalaistusta uranvalintaprosessiin.

#### 4.4.2. Uranvalinnan faktorianalyttinen tarkastelu

Uranvalintamotiivien tarkastelua suoritettiin käyttäen pääkomponenttiratkaisua ja pääkseliratkaisua. Varsinaisissa analyyseissä käytettiin pääkselimenetelmää ja siitä johdettua varimax-rotatiota (4-7 ratkaisua). Kommunaliteettien estimaatteina käytettiin muuttujien korkeimpia korrelaatioita muihin muuttujiin. Saadut ratkaisut (ortogonaalinen analyysi) antoivat suhteellisen selvän kuvan faktorirakenteesta. Pääkomponenttiratkaisut antoivat korkeampia latauksia kuin pääkselimenetelmällä saadut faktoroinnit, vaikka faktorien sisältö ja muuttujat olivatkin lähes identtisiä. Eräänä syynä pääkselimenetelmän käyttöön oli tutkimuksen aikaisemmin (1981) hankittu aineisto, jolloin työtyytyväisyysmuuttujien tarkastelu suoritettiin pääkselimenetelmän faktoriratkaisuna. Uranvalinnan faktoreista huomataan faktorien ominaisarvon laskevan alle yhden kuudennen faktorin jälkeen, mikä puoltaisi kuuden faktorin ratkaisua jatkoanalyyseissä.



Kuvio 28. Cattellin scree-testi uranvalintafaktoreille.

Cattellin scree-testistä näkyy, että faktorit asettuvat kuudennen faktorin jälkeen samalle uralle. Kuitenkin lopulliseen faktoriluvun (5) määräämiseen päädyttiin lähinnä tulkinnallisista syistä. Viidennen faktorin selitysvoima oli alle viiden, ja ratkaisun koko selitysvoima oli 35,3% uranvalintamotiivien kokonaisvarianssista. Kuudennen faktorin mukaanotto olisi kohottanut ratkaisun selitysvoimaa ainoastaan 3,1 prosenttia ja kuudennelle faktorille latautuivat osin samat motiivimuuttujat kuin ensimmäisille faktorille. Faktoreiden tulkinnassa otettiin huomioon pääsääntöisesti .50 ylittävät lataukset.

#### 4.4.3. Uranvalintafaktoreiden tulkintaa

Uranvalintafaktorien ensimmäisen faktorin tulkinnalle antoivat pohjaan seuraavat muuttujat:

N:o	Muuttujan sisältö	Lataus
30	Rahapalkka	.75
3	Ammatin tarjoama taloudellinen turvallisuus	.69

4b	Tutkinnon tuoma arvostus	.61
21	Hyvä työmarkkinatilanne	.59
26	Henkilökohtainen kunnia ja maine	.50
10	Muodollisen pätevyyden hankkiminen	.49
25	Kiinnostus tieteelliseen työskentelyyn	.45
34	Halu edetä uralla	.40

Ensimmäiselle faktorille latutuvat voimakkaimmin taloudellisiin seikkoihin liittyvät asiat. Toisaalta myös tutkinnon arvostus sekä henkilökohtainen kunnia ja maine saavat korkeita lattauksia tälle faktorille. Faktori voitaneen nimittää taloudellinen turvallisuus - arvostusfaktoriksi. Sen suhteellinen ominaisarvo on 10%. Reliabiliteettikerroin kohosi .78:ään (Cronbachin alfa), Genrel -kerroin kohosi .87:ään.

Toisen faktorin sisällön pohjan muodostivat seuraavat muuttajat:

		Lataus
32	Saamani musiikinopetus koulussa	.60
9	Oman opettajan esikuva	.59
31	Kokemus laulajana eri kuoroissa	.59
8	Kiinnostus laulamiseen	.58
22	Musiikki oli mieliaine koulussa	.57
29	Halu harjoittaa klassisen musiikin opintoja	.46
19	Halu solistiselle uralle	.43

Toisen faktorin korkeimmat lataukset kuvannevat parhaiten esikuvien ja kokemusten vaikutusta. Tälle faktorille latautuu myös korkeasti laulamiseen liittyvä ulottuvuus sekä vajaan .50 voimakkuudella klassisen musiikin opinnot. Tehdyissä erilaisissa faktoriratkaisuissa ei kuitenkaan laulamiseen liittyviä muuttujia saatu puhtaasti omaksi faktorikseen. Voitaneen ajatella, että faktorin muuttajat pitävät sisällään sellaista muuttuja-ainesta, jossa koulun musiikinopetus on yhteydessä laulamisen mielekkyyden kokemiseen. Faktorin reliabiliteettia kuvaa arvo .76. Genrel-kerroin kohosi .85:een. Toinen faktori nimitetään esikuvat ja kokemukset -faktoriksi. Sen suhteellinen ominaisarvo on 8.3% eli faktori selittää näin paljon kaikista muuttujista yhteensä.

Kolmannelle faktorille latautuvat voimakkaimmin opettamiseen liittyvät aspektit. Faktori on rakenteeltaan hyvin selkeä ja korkeimmat lataukset ilmentävät selkeästi opettamista eri kannoilta. Korkeimpia latauksia saavat muuttajat yläasteen musiikinopettajan työn haasteet sekä kokemus musiikinopettajana. Myös kiinnostus opettamiseen sekä halu työskennellä nuorten kanssa kuvaavat faktorin sisällöllistä puolta. Faktori nimitetään kutsumus-faktoriksi. Suhteellinen ominaisarvo on 5.9%, Cronbachin alfa .68, Genrel -kerroin .80.

		Lataus
18	Yläasteen musiikinopettajan työn haasteet	.59
17	Kokemus musiikinopettajana	.57
11	Kiinnostus opettamiseen	.56
14	Halu työskennellä nuorten kanssa	.56

Neljännelle faktorille latautuivat voimakkaimmin seuraavat muuttajat:

		Lataus
4	Halu syventää musiikinopintojani	.87
12	Tarve kehittää itseäni musiikillisesti	.67
(5	Vanhempien toivomus	-.50)

Neljännän faktorin tulkinnalle antavat pohjan varsinainen henkilön musiikillinen kehittäminen sekä opintojen syventäminen. Nämä muuttajat saavat korkeimpia latauksia ja kuvannevat faktorin sisältöä parhaiten. Vanhempien toivomus -muuttuja on latautunut myös tälle faktorille vaikkakaan se ei ilmennä suoranaisesti henkilön musiikillisen kehittämisen tarvetta. Lataus on kuitenkin negatiivinen. Muuttujien mukaan faktori nimetään musiikillinen kehittäminen -faktoriksi. Faktori selittää 6.4% kaikista muuttujista yhteensä. Faktorin sisäistä konsistenssia kuvasi Genrelin reliabiliteettikerroin .84.

Viidennelle faktorille latautuivat voimakkaimmin seuraavat muuttajat:

		Lataus
16	Mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiini	.58
20	Soveltuvuuteni alalle	.48
27	Musikaalisuuteni	.40
0	Työssä voin erinomaisesti toteuttaa itseäni	.38
33	Halu harjoittaa popmusiikin opintojani	.34

Viidennen faktorin korkeimpia latauksia saivat muuttajat "mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiini" sekä "soveltuvuuteni alalle". Faktorin tulkinnalle antavat pohjaa tietynlaiset käsitykset omasta itsestään työn toteuttajana sekä työssä koetut vaikutusmahdollisuudet. Faktorin luonne on jossain määrin kaksiulotteinen. Faktori nimitetään laajemmin sisältöä kuvaavana soveltuvuus -faktoriksi. Faktorin suhteellinen ominaisarvo on 4.7%, reliabiliteettikerroin .62. Genrel -ohjelmalla mitattua faktorin homogeenisuutta kuvaa reliabiliteettikerroin .83.

#### 4.4.4. Uranvalintafaktoreiden tulkintaa aikaisempien tutkimusten pohjalta

Kyseisen uranvalintamotiivien faktorointi antoi suhteellisen selkeän faktorirakenteen. Tämä oli odotettua, koska muuttajat ja muuttujien valinta pohjautuivat pitkälle aikaisempien tutkimusten muuttujavalintoihin (esim. Viljanen (1977), Jussila (1976), Panhelainen (1981)). Ensimmäiselle faktorille painottuneet taloudelliseen turvallisuuteen liittyvät tekijät painoutuivat myös Viljasen ja Jussilan uranvalintamotiiveja koskevassa tutkimuksessa. Panhelainen (1981, 67) antoi samansuuntaiselle faktorille nimen "arvostettu ja hyvätuloinen ammatillinen asema". Ensimmäinen faktori olisi voitu nimetä myös ulkoisten palkkioiden faktoriksi tai toimeentulofaktoriksi aikaisempien tutkimusten mukaan. Vaikka faktori sisälsi ulkoisten palkkioiden omi-

naisuuksia ja luonnetta, myös käytännön seikat painoutuivat kyseiselle faktorille (hyvä työmarkkinatilanne, muodollisen pätevyyden hankkiminen).

fakt.	faktorin sisältö	1.	2.	3.
I	Taloudellinen turvallisuus ja arvostus	3.99	10.02	28.4
II	Esikuvat ja kokemukset	3.15	8.26	23.4
III	Kutsumus	2.68	5.93	16.8
IV	Musiikillinen kehittäminen	1.73	6.38	18.1
V	Soveltuvuus	1.17	4.69	13.3
		12.72	35.3	100

1 = ominaisarvo

2 = suhteellinen ominaisarvo %

3 = faktorin prosentuaalinen osuus faktorien yhteenlasketusta arvosta.

#### Taulukko 14. Uranvalintafaktorit

Esikuvat ja kokemukset -faktori pitää sisällään musiikin alueelta nimenomaan laulamiseen liittyviä muuttujia ja nämä muuttujat korkeita latauksia faktorilla. "Kokemukset" sanaa voitaneen näin ollen täsmentää nimenomaan laulamisen ja klassisen musiikin opiskelun suuntaan, mahdollisesti jopa solistiselle uralle. Faktorin laulupainotteisuus saa melko korkeita pistemääriä ja sen keskeisyys faktorissa painotetumman aseman kun soittamisen osuus soveltuvuus -faktorilla. Esikuvat-faktori sinänsä on useissa tämäntyyppisissä tutkimuksissa keskeinen ulottuvuus.

Kolmas faktori kuvanee selkeimmin kiinnostusta opettamiseen. Kysymys on selvästi perinteistä käsitystä opettajan ammatista kuvastava faktori. Jussila (1976, 26-27) on nimennyt samansuuntaisen dimension kutsumussuuntautuneisuuden faktoriksi, Panhelainen (1981, 67) puolestaan tutkimus- ja sisältösuuntautuneeksi itsensä kehittämiseksi. Panhelaisen tutkimuksessa, joka käsitteli korkeakoulutukseen hakeutumista humanistisilla ja luonnontieteellisillä aloilla, tutkimussuuntautuneisuus korostuu enemmän kuin poikkeuskoulutuksen musiikinopiskelija-aineistolla.

Neljännelle faktorille painoutuivat musiikillisen kehittämiseen liittyvät dimensiot (halu syventää musiikinopintoja, tarve kehittää itseäni musiikillisesti). Spesifimpi alue, kuten kiinnostus soittamiseen, halu harjoittaa popmusiikin tai klassisen musiikin opintoja, painottui kuitenkin toiselle tai viidennelle faktorille.

Viidennen faktorin korkeimpia latauksia sai opettajan henkisiä vaikutusmahdollisuuksia kuvaavat motiivit. Toisaalta faktorille latautuivat soveltuvuuteen ja musikaalisuuteen liittyvät motiivit. Kiinnostus soittamiseen ja halu harjoittaa popmusiikin opintoja ilmentävät täsmäl-

lisemmin musiikin spesifimpejä motiiveja. Ylipäänsä eri musiikin osaluokkien painottuminen eri faktoreille kuvastanee näiden musiikin osaluokkien eriytyneisyyttä koko musiikin kentässä. Kokonaisuudessaan viiden faktorin ratkaisu ei eronnut olennaisilta osiltaan aikaisempien motiivitutkimusten faktorirakenteesta, mikä on ymmärrettävää, koska teoreettinen viitekehys oli rakennettu aikaisempien tutkimusten pohjalta.

#### 4.4.5. Kokonaistyötyytyväisyyden selittäminen uranvalintamotiiveilla

Kokonaistyötyytyväisyyttä ( $m61$ ) pyrittiin selittämään myös uranvalintamotiiveilla. Aineistona oli mukana sekä poikkeuskoulutuksen ja MUKS II vastaajat ( $N=104$ ) sekä poikkeuskoulutuksen ryhmät ( $N=86$ ). Edelleen tarkastelu keskitettiin vain päätyönään yläasteella opettaneiden joukkoon ( $N=54$ ). Tarkastelu eteni siten, että ensin tutkittiin korrelaatiokertoimia ja sen jälkeen rakennettiin erilaisia regressiomalleja. Käytetyillä regressioanalyysillä rakennettiin 1-7 prediktorin malleja, joille yritettiin saada mahdollisimman korkea selitysvoima ( $R^2$ ). Kokeiltiin pakollista mallia sekä valikoivaa askeltavaa mallia. Saadut tulokset eivät selittäneet parhaimmillaan kuin 20-25% muuttujien valinnasta, laskutavasta ja otoksen koosta riippuen kokonaistyötyytyväisyyden varianssista. Taulukossa 15 on eräs selitysvoimaisimmista malleista ( $N=51$ , mukana MUKS II yläasteella työskentelevät).

Kokonaistyötyytyväisyydestä saatiin selitetyksi yhteensä 21.1%. Kun mallista jätettiin pois MUKS II ( $N=41$ ), selitysosuus nousi 24 prosenttiin. Parhaana uranvalintamotiivien selittäjänä olivat pitkät lomat, mutta prediktorien päällekkäisyyden vuoksi senkin selitysosuus oli vain 4.75%. Koska korrelaatiokerroin ja myös beta-kerroin olivat tässä tapauksessa negatiivisia, merkitsi tämä käänteistä yhteyttä kokonaistyötyytyväisyyteen. Ne, joille pitkät lomat olivat vähän vaikuttanut motiivi uralle hakeutumiseen, viihtyivät paremmin työssään. Kokemus musiikinopettajana sekä halu syventää musiikinopintoja olivat myös yhteydessä työssä viihtymiseen.

Selitettävä muuttuja x	b-kerroin	$\beta$	omaosuus
Mus. opintojen syventäminen	.20	.21	2.4
Kiinnostus opettamiseen	-.08	-.12	.59
Kokemus opettajana	.13	.29	3.69
Pitkät lomat	-.15	-.29	4.75
$R^2 = 21.1$			
Vakio (a) = 3.29			

Taulukko 15. Uranvalintamotiivit kokonaistyötyytyväisyyden selittäjinä.

Uranvalintamotiivien regressiomalleilla selitettiin myös muuttujaa ( $m37$ ), halua vaihtaa koulun musiikinopettajan työ muuhun työhön.



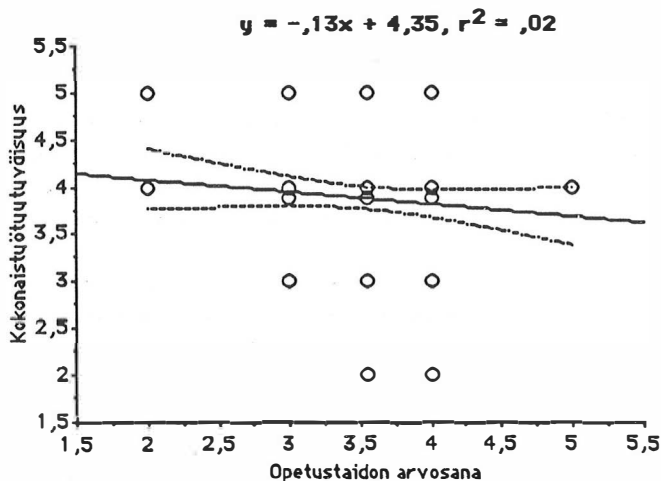
Selitysprosentiksi ( $R^2$ ) saatiin edellä olevilla uranvalintamuuttujilla 22.5. Yksityiskohtaisempaan analyysiin ei katsottu olevan tarvetta.

#### 4.5. Opetustaidon arvosana kokonaistyötyytyväisyyden selittäjänä

Opetustaidon arvosanan yhteyttä on tutkittu mm. opettajien persoonallisuuden piirteisiin ja vuorovaikutusasenteisiin. Niemen (1984, 7) Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen aineenopettajaharjoittelijoita (178 op.) koskevassa tutkimuksessa opetustaidon arvosana korreloi persoonallisuuden piirteistä ainoastaan sovinnaisuuteen. Se, että opetustaidon arvosana ei kytkeytynyt muihin persoonallisuuden piirteisiin, ei välttämättä merkinnyt arvostelun epäonnistumista. Mahdollista on, että erilaisen persoonallisuuden rakenteen omaavia opiskelijoita on osattu tukea heitä sopivalla tavalla. (Niemi 1984, 41-42.) Useimmiten opetustaidon arvosana on ollut kriteerimuuttujana, jota on selitetty erilaisilla prediktoreilla. Laitisen (1989) musiikinopettajien valintoja ja opintomenestystä koskevassa tutkimuksessa opetustaidon arvosanan ja sitä ennakoivan valmistavan opetusharjoittelun kannalta olivat keskeisimpiä aineenopintoselittäjiä didaktiset opinnot, muusikon kommunikaatiovalmiuksien faktori sekä laulu- ja prima vista -taidot. Aineenopintojen avulla voitiin näiden kahden opetustaitoa ilmentävän muuttujan varianssista selittää 34—36%. Opetustaidon selittämisessä ilmeni kaksi väliintulevaa muuttujaa: aikaisemmin suoritettut opinnot (mm. opettajanopinnot) sekä sukupuoli. Aineenopintojen ja väliin tulevien kontekstimuuttujien avulla voitiin opetustaidon arvosanan varianssista selittää 43%. (Laitinen 1989, 176.)

Omassa tutkimuksessani tarkastellaan toisaalta opetustaidon arvosanan pysyvyyttä Turun ja Oulun poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden opettajien ryhmässä (N=31). Toisaalta kuvattiin opetustaidon arvosanaa työtyytyväisyyden selittäjänä ryhmässä R2. Aikaisemmin arvioiden opetustaidon arvosanan sekä poikkeuskoulutuksesta saadun arvosanan korrelaatiokerroin .53 (\*\*) oli merkitsevä tässä aineistossa yhden prosentin riskitasolla. Tulos vaikuttaa loogiselta. Samansuuntaista opetustaidon arvosanan pysyvyyttä ilmeni myös Laitisen tutkimuksessa (1989, 87), jossa korrelaatiokerroin opetustaidon arvosanojen pysyvyydessä kohosi .70:een. Jonkin verran korkeampaan korrelaatioon saattaa olla useita syitä. Opetusnäyte tai -taito arvioitiin opiskelijoilta lyhyen ajan sisällä, jolloin opetustaidon kehittymisessä ei välttämättä ole suuria muutoksia. Toisaalta arviointikriteerit ovat hioutuneet samansuuntaisiksi. Opetustaito näytti siis suhteellisen pysyvältä eri arviointikerroilla. Poikkeuskoulutuksesta saadun opetustaidon keskiarvo oli 3.69 ja aikaisemmin arvioitu opetustaidon keskiarvo 3.5 poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden ryhmässä (N=31). Opetustaidon arvosanan eroavuutta samojen vastaajien kohdalla mitattiin vielä riippuvien keskiarvojen t-testillä. Tilastollista merkitsevyyttä ei opetustaidon arvosanoissa ilmennyt (DF=28, t-arvo 1.55).

Opetustaidon arvosanan (vaihteluväli 1-5) ja kokonaistyötyytyväisyyden välillä oli heikko negatiivinen korrelaatio (-.16). Opetustaidosta tyydyttävän (2) tai hyvin hyvän (4) saanut harjoittelija voi viihtyä tai olla viihtymättä työssään. Kun prediktorin ja kriteerin yhteyttä tutkittiin tarkemmin regressiomallin avulla, selitti opetustaito ainoastaan 2 prosenttia työtyytyväisyyden varianssista.



Kuvio 29. Opetustaidon arvosanan yhteys kokonaistyötyytyväisyyteen.

Vaikka malli ei ole tilastollisesti merkitsevä ( $F = 1.83, p = .1802$ ), ei yhteys ainakaan anna suuntaa tulkinnalle, jonka mukaan opetustaidosta korkean arvosanan saaneet viihtyisivät myös työssään hyvin. Regressiosuora laskee, mikä voidaan tulkita siten, että korkean arvosanan saaneet opettajat viihtyvät huonommin työssään kuin matalan arvosanan saaneet. Tulos ei tunnu kovin erikoiselta, useinkin arkitilanteissa kuulee puhuttavan, että parhaimmat opetustaidon arvosanan saaneet eivät jaksakaan pitemmän päälle innostua "normaalista" koulutyöstä, koulu ei tyydytä heidän tarpeitaan, ja vaihto itseä kiinnostavampaan työhön on edessä. Tulosta tukevat useat luokanopettajia koskevat tutkimukset, joissa opetustaidon on yleensä todettu ennustavan heikosti opettajana menestymistä (Jussila 1974, 11; Uusikylä 1990, 126-127). Laitisen tutkimuksessa luokanopettajat saavat vertailun mukaan keskimääräisesti muita musiikinopettajia parempia opetustaidon arvosanoja (Laitinen 1978, 122).

Opetustaidon arvostelu ja arvosanakäytäntö muuttuvat lähiaikoina. Nykymuodossa opetustaidon arvosanan haitat näyttävät olevan koulutuksen tavoitteita ajatellen hyötyä suuremmat (Uusikylä 1990, 127). Vaikka opetustaidosta annettaisiinkin numeerinen arvosana, se mitä todennäköisemmin on vain yksi arvosana monien muiden ainedidaktiikan opintojen osa-alueista eikä niin muodoin korostu liikaa erillisenä arvosanana.

Opetustaidon korkeaa arvosanaa ja ylipäänsä viihtymättömyyttä työssä ei suinkaan pidä tulkita virheellisesti siten, että kyseiset opettajat ovat epäonnistuneita työssään ja sen seurauksena haluavat muuntyyppiseen työhön. Vaihtohalukkuuteen voi olla syynä esim. se, ettei opettaja kykene vastaamaan työn haasteisiin tai että työ ei anna opettajan kykyjä ja taitoja vastaavia haasteita.

#### 4.6. Työn antoisimmat puolet ja työssä koetut epäkohdat

Musiikinopettajan työtyytyväisyyttä haluttiin tutkia myös kysymällä työn parhaimpia ja huonoimpia puolia (R3). Näin saatiin syvennetyksi työtyytyväisyyden olemusta faktorianalyyttisen tarkastelun lisäksi. Ongelmat tämän tyyppisessä kysymyksenasettelussa liittyvät lähinnä luokitteluun.

	1.	2.	3.	Yhteensä
Oppilaiden motivoituminen	22% 23F	15 15	7 6	44 44
Työn itsenäisyys ja luovuus, vapaus ja vaihtelevuus	21 22	16 16	8 7	45 45
Työskentely nuorten kanssa, vuorovaikutus oppil.kanssa	20 21	13 13	12 10	45 44
Kuoro- ja orkesterityöskentely	10 10	12 12	7 6	29 28
Työn onnistuminen (opettajan saama palaute)	9 9	11 11	15 12	35 32
Musiikkiluokat (valikoitu oppilasaines)	5 5	0 0	0 0	5 5
Työajat, lomat	4 4	6 6	6 5	16 15
Itsensä kehittäminen	2 2	4 4	10 9	16 14
Työyhteisön merkitys	1 1	4 4	11 9	16 14
Palkka	1 1	2 2	1 1	4 4
Yhteistyö koulun ja kodin välillä	0 0	1 1	5 4	6 5
Muu	5 5	14 14	17 14	36 33

Taulukko 16. Työn antoisimmat puolet.

Useimmat vastaukset pystyttiin luokittelemaan suhteellisen helposti. Työn epäkohdat nähtiin selvemmin kuin työn antoisimmat puolet. Avoimiin kysymyksiin vastattiin vähemmän kuin rästityötehtäviin. Työn kolmanneksi antoisimpaan puoleen vastasi 71% opettajista.

Vaihteleva, mielenkiintoinen, vaativa ja luova työ motivoi tekijäänsä. Herzberg nimittää työn sisältöä kannustetekijäksi, koska se lisää tyytyväisyyttä työhön ja tuottaa siten sisäisiä palkkioita. Musiikinopettajan työssä parhaimmat puolet kytkeytyvät pääosin työn sisältöön. Lahdes toteaaakin, että opettajan ammatin monipuolisuus ja vaativuus luo mahdollisuudet opettajalle toteuttaa itseään (Lahdes 1977, 375). Yhtenä työn parhaimpana puolena musiikinopettajat mainitsivat oppilaiden motivoitumisen. Opettajan ei useinkaan ole helppoa saada murrosikäisiä oppilaita motivoitumaan opiskelusta. Oppilaiden innostuminen lauluun, musisoiva ryhmä, oppilaan aktiivinen osallistuminen ohjelmaan, häirikön taltuttaminen musiikin avulla ja oppilaiden halukkuus konsertteihin ovat musiikinopettajien mainitsemia esimerkkejä oppilaiden motivoitumisesta sekä työn iloa tuottavista tekijöistä.

Työssä koettu onnistuminen liittyy useimmiten oppilaiden motivoitumiseen. Monet opettajat mainitsivat kuoro- tai orkesterityön sekä kerhotoiminnan työn antoisimpana puolena. Työn tulokset nähdään usein parhaiten juuri onnistuneissa konserttiesityksissä. Työn onnistuminen on usein varsin ajoittaista. Monet musiikinopettajat mainitsivat, että "työ menee joskus perille, on mahdollisuus edes yrittää vaikuttaa, oppilaat saattavat jopa oppia".

Musiikinopettajan työn itsenäisyys ja vapaus, vaihtelevuus ja monipuolisuus sekä hänen mahdollisuutensa toteuttaa itseään mainitaan usein työn parhaimpina puolina. Myös Ruohotie toteaa tutkimuksessaan (1980, 104), että liikunnan ja taideaineiden opettajilla on voimakkain kasvumotivaatio. Opetussuunnitelmien tavoitteet antavat suu-remman liikkumavapauden musiikinopettajalle kuin esim. matematiikan opettajalle. Musiikinopettajalla on - mikäli hän siihen kykenee - hyvät mahdollisuudet itsenäisen opetussuunnitelman toteuttamiseen.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa, opettaja-oppilassuhde, on opetusta-  
pahtuman tärkeimpiä tekijöitä. Iloisten ihmisten kanssa työskentely, välitön suhde oppilaisiin ja ajan tasalla pysyminen koetaan useissa tapauksissa työn antoisimpina puolina. Työajat, lomat, mahdollisuus kehittää itseään, työtoverit, yhteistyö kodin ja koulun välillä, palkka sekä musiikkiluokat mainitaan myös työn antoisimpina puolina.

Suuret oppilasryhmät, tuntimäärien vähyys luokka-astetta kohden sekä työrauhahäiriöt koettiin työn suurimpina epäkohtina. Myös välineistö on puutteellista, ei ole tarpeeksi esim. soittimia tai levyjä. Nämä epäkohdat ovat tulleet esille koulutustilaisuuksissa, musiikinopettajapäivillä ja seminaareissa. Luokkakoon pienentämistä pidetään myös Ruohotien tutkimuksessa kiireellisimpänä toimenpiteenä opettajan aseman parantamiseksi. Suuret luokat ovat usein opetuksen yksilöllistämiseksi ja hyvien oppilassuhteiden luomiseksi (Ruohotie 1980, 219-220).

	1.	2.	3.	Yht.
Suuret oppilasryhmät	17%	11	4	32
	19F	12	4	35
Tuntimäärät	15	10	13	38
	17	11	8	27
Työrauhahäiriöt	15	2	9	26
	17	2	8	27
Välineistö	8	12	7	27
	9	13	6	28
Epäkäytännölliset tilat	7	1	5	13
	8	1	5	14
Tuntijärjestelyt	6	10	5	21
	7	10	5	16
Oppilaiden heterogeenisuus	5	6	5	16
	5	6	5	16
Palkka	4	2	1	7
	4	2	1	7
Epärealistinen opetussuunnitelma	2	2	7	11
	2	2	6	10
Motivointivaikeudet	2	5	3	10
	2	5	3	10
Musiikin asema koulussa	2	4	2	8
	2	4	2	8
Oppimateriaalin niukkuus	1	10	8	19
	1	10	7	18
Kaupallinen musiikki	1	3	2	6
	1	3	2	6
Muu seikka	15	22	27	64
	16	23	25	64

Taulukko 17. Työssä koetut epäkohdat.

Opettajat eivät olleet tyytyväisiä opetusryhmien kokoon kyselyä tehtäessä (R3). Oletettavasti tyytymättömyys johtuu liian suurista opetusryhmistä. Tilanne on kuitenkin olennaisesti erilainen, mikäli opettaja pystyy käyttämään hyväkseen tuntikehysjärjestelmän mahdollisuuksia omassa opetuksessaan. Näin opetusryhmät voivat olla huomattavastikin pienempiä kuin aikaisemmin. Työssään tyytyväiset opettajat eivät eronneet tilastollisesti merkittävästi tyytymättömistä opettajista työssä koettujen antoisimpien puolien suhteen. Työssä koettujen epäkohtien suhteen ei myöskään ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

#### 4.6.1. Työn antoisimmat puolet poikkeuskoulutuslaisten kokemina

Tutkimuksessa tarkasteltiin työn parhaita puolia poikkeuskoulutuksen sekä täydennyskoulutuksen (R2, N=104) ryhmissä. Aineistosta erotettiin omaksi ryhmäkseen päätyönään yläasteella ja lukiossa toimivat sekä ala-asteella toimineet opettajat. Yläasteella ja lukiossa toimi 51 opettajaa. Kyselyn vastaukset noudattelivat vuoden 1981 kerätyn aineiston vastaavia tuloksia. Työn antoisimpina puolina vastaajat kokivat motiivittomisen musiikin tekemiseen, nuoret sinänsä, opettamisen ja oppimisen. Työn haasteellisuus, monipuolisuus, vaihtelevuus, vapaus ja itsenäisyys koettiin myös työn ihanteellisimpina puolina.

Seuraavat opettajien kirjoittamat suorat lainaukset kuvannevat parhaiten työn antoisimpia puolia:

- " Musisoinnin ilo yhdessä oppilaiden kanssa."
- " Musiikin suuri myönteinen vaikutus oppilaisiin."
- " Oppilaan ilo ja into onnistuneen yhteismusisoinnin jälkeen."
- " Luova kommunikointi opiskelijoiden kanssa musiikin välityksellä."
- " Luokan kanssa yhteismusisointi ( soittaminen ja laulaminen)."
- " Musisoinnin ja tekemisen ilo."
- " Oppilaiden kanssa erittäin mukavaa soitella ja laulella."
- " Fiilis."
- " Yhteismusisointi."
- " Musiikin tekeminen."

On vaikeaa vertailla tai löytää selviä eroja siinä, missä suhteessa poikkeuskoulutuksen aineisto R1 eroaa työn antoisimpien puolten suhteessa aineistosta R3. On mahdollista, että työn antoisimmat ja negatiiviset puolet muistuttavat toisiaan eri aineistossa. Työn kuva, opettaminen ja nuoret ovat olleet melko samanlaisia tutkimuksen eri aikaperiodeissa. Kuitenkin aineistoja tarkasteltaessa tekijälle välittyi, että nimenomaan musisointi, musiikin tekeminen työn antoisimpana puolena korostui poikkeuskoulutuksen vastauksissa enemmän kuin aikaisemmassa aineistossa. Mahdollista on, että yläasteella toimivat musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat pystyvät välittämään ja näkemään työnsä ilon herkemmin kuin muut opettajaryhmät. Tulosta puoltavat saadut tulokset.

Vuorovaikutuksen ja positiivisen asenteen välittyminen on eräs keskeisimmistä elementeistä musiikin oppimisessa. Malinin artikkelissa (1988, 30-32) valotetaan luokanopettajien merkitystä oppimisessa. Luokanopettajilla on mahdollisuus vaikuttaa jatkuvasti oppilaisiinsa. He voivat omalla innostuneella asenteellaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden asenteisiin sekä musiikkikäyttäytymiseen. Artikkelissa kysytään myös, miksi niin monet musiikinopettajat jättävät käyttämättä tämän vaikutuksen luokanopettajiin verrattuna?

Missä määrin opettaja kokee tyytyväisyyttä itse musisoinnista, missä määrin itse opettamisesta? Missä määrin musiikinopettaja voi musisoida luokkahuoneessa? Erilainen musisointihan kuuluu olennaisena osana musiikinopiskeluun. Vertailua voi hakea esim. Englannissa pop-musiikin ammattilaisille (N=70) tehdystä tutkimuksesta. Työtyytyväisyyden esteinä muusikot mainitsivat mm. soittamisen bändissä, jossa muusikot ovat hyvin eritasoisia. Turhauttavana koettiin myös soittaminen bändissä, jolla on musiikillista potentiaalia, mutta joka joutuu soittamaan "bread-and-butter"-musiikkia. Huonojen muusikoiden kanssa soittaminen koettiin rasittavana (Cooper & Wills 1989, 29.)

Poikkeuskoulutuksen yläasteella toimineiden opettajien vastauksissa korostui työn vaihtelevuus ja haasteellisuus, monipuolisuus ja itsenäisyys sekä työn vapaus. Seuraavat sitaatit kuvannevat asiaa selkeimmin. Parhaina puolina mainittiin:

- " Työn haasteellisuus."
- " Työn monipuolisuus"
- " Musiikkia voi tehdä monipuolisesti."
- " Vaihtelevuus."
- " Vapaus toteuttaa itseään."
- " Täydellinen omien ideoiden toteuttamismahdollisuus."
- " Itsenäinen työ."
- " Työni itsenäisyys, vapaus, kehittämismahdollisuudet."
- " Vaihtelevä, haasteellinen työ."
- " Vapaus suunnitella, ideoida ja osin toteuttaakin."
- " Vapaa ja luova työ."

Myös työskentely nuorten kanssa koettiin työn antoisimpana puolena samoin kuin aikaisemmassa tutkimuksessa. Seuraavat sitaatit kuvannevat asiaa:

- " Elävä kontakti nuoriin ihmisiin."
- " Antoisinta saada nuoret innostumaan musiikista."
- " Nuorten kanssa toimiminen"
- " Vuorovaikutus oppilaiden kanssa."
- " Ystävyys nuorten kanssa."
- " Yhteistyö oppilaiden kanssa."
- " työskentely nuorten kanssa."

Oppilaiden motivoituminen kytkeytyy monessa tapauksessa itse musisointiin ja musiikin tekemiseen. Niin ikään oppilaiden motivoituminen voi johtua myös opettajan motivaatiosta ja paneutumisesta työhön. Joka tapauksessa seuraavat vastaukset kuvaavat työn antoisimpia puolia tältä kannalta:

- " Ilo tehdä työtä innostuneiden oppilaiden kanssa."
- " Oppilaiden innostuneisuus."
- " Oppilaiden innostus musiikkiin."

- " Epämusikaalistenkin mukaan saaminen."
- " Musiikista kiinnostuneiden oppilaiden ohjaus (esim. kitarakerho.)"
- " Positiivinen mieliala ja vastaanottavuus musiikkitunneilla."

Halu opettaa ja oppia itsekin, ammatillinen pätevyys - tietynlainen kutsu-  
sumussuuntautuneisuus - nousi poikkeuskoulutuksen aineistossa esiin  
vertailuaineistoon nähden. Opettajat mainitsivat antoisimpina puolina  
mm:

- " Tunne omasta ammattitaidosta."
- " Voin auttaa nuoria."
- " Nähdä nuorten oppivan."
- " Rakastan musiikkia ja saan opettaa sitä."
- " Musiikin opettaminen."
- " Kun näin oppilaiden oppivan ja haluavan lisää."
- " Kehittyminen musiikinopettajana."
- " Onnistumisen ilo nuorten kasvoilla yhteisten ponnistusten  
tuloksena."
- " Opin itse koko ajan."
- " Joka päivä löytää jotain uutta musiikin maailmasta."

Työssä onnistuminen ja palaute työstä koettiin myös tärkeäksi tekijäksi  
niin vertailuaineistossa (R3) kuin poikkeuskoulutusaineistossa. Opetta-  
jat ilmensivät antoisinta puolta seuraavin sitaatein:

- " Oppilaiden välitön palaute tunnin jälkeen."
- " Oppilaiden antama palaute."
- " Onnistunut konsertti."
- " Opetuksen tulokset näkyvät."
- " Tulosten näkyminen."
- " Musiikkiin innostuneitten oppilaiden palaute työstä."
- " Oppilailta tullut myönteinen palaute kuluneen vuoden työstä."
- " Positiivinen palaute."
- " Onnistunut konsertti, juhla tms."

Muutamia hajahuomioita ja luokittelemattomia vastauksia kartoitettiin  
myös työn antoisimpina puolina. Päätyönään yläasteella toimineet poik-  
keuskoulutuslaiset eivät eronneet olennaisesti päätyönään ala-asteella  
toimineista (24 op.) kolleegoistaan antoisimpien työn puolien suhteen.  
Siinä missä murrosikäisten opettaja kokee työn iloa saadessaan työsken-  
nellä nuorten kanssa, vastaavasti ala-asteen opettaja kokee positiivisena  
nimenomaan "pienet lapset". " Mahdollisuudet ja tulokset lasten musii-  
killisessä kasvamisessa ja persoonallisuuden kehittämisessä."

Musiikinopettajien poikkeuskoulutuksen kannalta on olennaista saada  
koulutukseen opiskelijoita, joilla on kiinnostusta, halua ja kykyä työs-  
kennellä peruskoulun yläasteella ja lukiossa opiskelevien oppilaiden  
kanssa, onhan poikkeuskoulutuksen eräänä tavoitteena tarkoitus poistaa  
juuri yläasteen musiikinopettajapulaa. Koulutuksen ja yhteiskunnan



kannalta on myös tarkoituksenmukaista, että opettajat saadaan oikealle asteelle opettamaan. Tilanne tällä hetkellä on jossain määrin epälooginen, kun nimenomaan ala-asteen musiikkiin erikoistuneita luokanopettajatutkinnon suorittaneita pätevöitetään yläasteen musiikinopettajan tehtäviin ja toisaalta luokanopettajapulaa yritetään poistaa poikkeuskoulutuksen turvin siten, että valmiille aineenopettajille järjestetään noin kahden vuoden mittainen poikkeus- tai täydennyskoulutus ala-asteen luokanopettajatutkinnon suorittamiseksi.

#### 4.6.2. Työn negatiivisimmat puolet poikkeuskoulutettujen arvioimina

Kun verrataan poikkeuskoulutuksen ryhmän (R2) työssään negatiivisimpina kokemia puolia (päätyö yläasteella) aikaisemman tutkimuksen tuloksiin ryhmässä R3, havaitaan monien epäkohtien olevan edelleen ajankohtaisia. Painotus joidenkin ongelmaryhmien suhteen vain vaihtelee riippuen tarkastelukulmasta, onko epäkohta mielletty ensimmäiseksi vai toiseksi.

Erästä selvää ongelmaryhmää ei kuitenkaan uuden aineiston vastauksissa tuoda esiin. Kysymyksessä on työrauhahäiriöt. Ryhmässä R3 työrauhahäiriöt koettiin yläasteella erääksi keskeisimmäksi epäkohdaksi. Poikkeuskoulutuksen henkilöt eivät maininneet kertaakaan suurimpana epäkohtana työrauhahäiriöitä. Ainoastaan yksi henkilö mainitsi toisena epäkohtana, että oli "joskus vähän vaikea löytää työrauhaa". Saattaa todella olla, että työrauhahäiriöt ovat vähentyneet yläasteen musiikkitunneilla tutkimusajankohtana. Tuntikehysjärjestelmä on voinut mahdollistaa yksilöllisemmän opetuksen pienemmissä ryhmissä. Toisaalta vertailuryhmän opettajat toimivat vuonna 1981 yläasteen opettajina nimenomaan kaupungeissa ja taajamissa ja keväällä 1988 paikkakuntajakauma oli heterogeenisempi. Myös opettajia pienemmiltä paikkakunnilta mahtui otokseen.

Eräänä keskeisenä argumenttina näkisin sen, että vastaajat ovat suurimmaksi osaksi musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia, joilla on "opetuksellista pätevyyttä", suuntautuneisuutta ja kykyä käsitellä ja ratkaista opetusongelmia, mikäli niitä on. Luokanopettajatutkinnon suorittaneiden, yläasteella toimivien opettajien valitseminen poikkeuskoulutukseen antaa hyvät mahdollisuudet onnistua opetustyössä myös jatkossa. Positiivista tulosta vahvistaa vielä motivaatiovaikeuksien puuttuminen poikkeuskoulutuksen aineistossa. Oppilasryhmien suuri koko koetaan edelleenkin musiikinopetusta vaikeuttavana tekijänä, joskin vähäisemmässä määrin kuin aikaisemmin. Useat vastaajat mainitsivat suurimmiksi ongelmiksi "suuret opetusryhmät". "Vähäiset tuntimäärät luokkaa kohden" ovat myös poikkeuskoulutuslaisten työssään eniten kokemia epäkohtia. Kymmenen vastaajaa ilmoitti tuntien niukuuden eri luokka-asteilla olevan suurin epäkohta.

Vaikka työrauha- ja motivaatioongelmia ei esiinny sanottavammin, eräs ongelmaryhmä on keskeisenä niin aikaisemmassa kuin nykyisessäkin aineistossa: välineistö ei ole ajanmukainen eivätkä tilat ole käytännölliset. Opettajat kuvaavat epäkohtaa seuraavin sitaatein:

- " Välineiden puutteellisuus."
- " Opettaja ei rukoile rahaa, sitä on tarjottava kunnan puolelta."
- " Määrärahojen puute materiaalihankintoihin."
- " Työtilojen ja välineiden puute ."
- " Huonot tilat."
- " Soittimien ja oppimateriaalin puute."
- " Määrärahat; liian vähän, välineistö ja tilat puutteelliset, opiskelijamäärä vain kasvaa."
- " Kunnan tiukka budjetti lisämateriaalin hankkimista varten."
- " Musiikkiluokan epäkäytännöllisyys."

Edellä kuvatut epäkohdat koettiin suurimmiksi myös poikkeuskoulutettavien piirissä (R2). Tutkimuksessa ilmeni edelleen, että "musiikin asema oppiaineena peruskoulussa ja lukiossa" koetaan epäkohtana. Musiikkia voidaan pitää "välttämättömän pahana" muiden oppiaineiden joukossa. Musiikin arvostukseen ja asemaan oppiaineena koulussa saattaa myös liittyä musiikinopettajien muualle hakeutuminen, kuten monissa amerikkalaisissa kouluissa, jossa opettajan ammatin heikko arvostus sekä ympäristön kielteiset asenteet opetusalaan kohtaan vaikuttavat alalle hakeutumiseen (Niemi 1988, 11). Monet ongelmat tuntuvat tutuilta myös oman maamme näkökulmasta. Työn arvostus nousi myös omaksi faktoriksi Stjernbergin (1986, 66) tutkimuksessa, jossa käsiteltiin naisopettajien loppuunpalamista. Työn arvostus kuvasi eri työtehtävissä toimivien henkilöiden itsensä kokemaa työn arvostusta. Hän toteaaakin, että tämä arvostus peilannee osaltaan myös yhteiskunnan työn yleistä arvostusta. Myös Ruohotie (1980) toteaa yleisen arvostuksen puutteen eräänä työtyytymättömyyden syynä.

Edelleen tuntijärjestelyt tuottavat suomalaisille opettajille vaikeuksia. "Lukujärjestysten suunnittelu", "työaika, lukujärjestys muuttuu viikoittain, mikä vaikeuttaa suunnittelua" sekä harjoitteluajkojen (kuoro, yhtye ym.) järjestäminen koetaan vaikeaksi.

Ainakaan tässä aineistossa ei musiikinopettajien kohdalla noussut epäkohdaksi opettajien tulosvastuullisuus, mikä stressaa amerikkalaisia opettajia eniten. Tulosvastuullisuus on lisännyt paljon paperityötä ja byrokratiaa. Opettajat joutuvat kirjaamaan yhä enemmän opetuksensa tuotoksia, arvioimaan oppilaita valmiiden kriteerien avulla ja tilittämään näitä tietoja eteenpäin. Opettajan arvo ja koulun arvo mitataan sillä, miten oppilaat menestyvät standardoiduissa testeissä. Tällöin on havaittavissa, että monet arvokkaat koulukasvatuksen tavoitteet sivuutetaan testien vuoksi. (Niemi 1988, 11.)

Opettajien, joiden päätyö oli ala-asteella (N=24), ongelmat tai epäkohdat noudattelivat yläasteen opettajien epäkohtia. Uusia ongelmakenttiä ei ilmennyt. Palkkaus oli vuoden 1981 kerätyn aineiston aineiston eräs epäkohta. Palkan pienuus nousi myös esiin ala-asteella työskennelleiden opettajien eräänä epäkohtana, ei tosin siinä määrin kuin aikaisemmin kerätystä aineistossa.

#### 4.7. Musiikinopettajaksi opiskelevien keskeisiä kriteerejä poikkeuskoulutettujen arvioimina

Opettajankoulutuksen yksi keskeisimmistä tavoitteista on opiskelijoiden persoonallisuuden kehittäminen niin, että heistä tulee tasapainoisia, kypsiä, työhönsä motivoituneita, itseensä luottavia ja lasten ja nuorten edut huomioonottavia opettajia. Tämän tavoitteen saavuttaminen tietenkin edellyttää, että valintakokeissa onnistutaan valitsemaan kehityskelpoisia nuoria (Aho, 1988). Esim. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen valintakokeissa on viime vuosina aiheellisesti painotettu esim. vapaata säestystä 20% sekä opetustuokiota 30% lopullisesta pistemäärästä. Musiikillisten taitojen mittaaminen on yksinkertaisempaa kuin haastattelun ja opetustuokion mittaaminen. Soveltuvuutta mitataan esim. opetusnäyttein. Tämä on yleinen käytäntö niin luokanopettajakoulutukseen kuin musiikin aineenopettajakoulutukseen pyrittäessä. Välähdys sen hetkisestä opetustaidosta nähdään, mutta vaikeampaa on huomata, kuinka todellista, pitkäaikasta ja pysyvää on motivaatio opettamiseen.

Mikä on haastattelujen validiteetti tulevaa opetustyötä ajatellen? Voidaan kysyä, kuinka totuudenmukaisesti opiskelijat vastaavat niissä. Seuraavantyyppiset ilmiöt eivät ole vieraita: ollaan avoimia "sopivassa määrin", koska hyvän opettajan stereotypiaan kuuluu - nykyisin - tietynasteinen avoimuus (ei liiallinen, sillä se rikkoo perinteistä arvokkuusstereotypiaa), ollaan hymyileviä ja ulospäin suuntautuvia, koska hyvä opettaja on sosiaalinen jne. Sanalla sanoen näytellään avointa, ystävällistä, hymyilevää, siis hyvän opettajan stereotypiaan kuuluvia piirteitä, joilla voidaan olettaa olevan vaikutusta hyväksytyksi tulemiseen. (vrt. Jussila 1985, 62-63) Ongelma on yleinen aikuiskasvatuksessa. Opiskelijat pyrkivät usein vastaamaan opettajan ajatusten mukaisesti. Valintakoetilanteessa osoittaisi typeryyttä vastata haluttujen ja haettujen arvojen vastaisesti. Tämän tuntuvat opiskelijat tiedostavan hyvin.

Kyselyssä haluttiin kartoittaa myös niitä ominaisuuksia, joita vaaditaan yläasteen musiikinopettajilta (muuttuja 42). Kysymys oli avoin, ja vastaajat saivat mielensä mukaan kirjoittaa niitä kriteerejä (kykyjä, taitoja, persoonallisuuden piirteitä ym.), joita he asettaisivat keskeiselle sijalle yläasteen musiikinopettajaksi opiskelemaan aikovilta. Validiteetin ja reliabiliteetin ongelmat ovat lähinnä kysymyksen ymmärtämiseen ja rehelliseen vastaamiseen liittyviä. Aineistossa toistui tiettyjä saman-

kaltaisia kykyjä, taitoalueita, persoonallisuuden piirteitä, joita vastaajat asettaisivat keskeiselle sijalle valittaessa yläasteen musiikinopettajia.

Avoin kysymys (m42) ei varsinaisesti liittynyt musiikinopettajien työtyytyväisyyteen. Kuitenkin kysymyksen katsottiin palvelevan musiikinopettajiksi opiskelevien kouluttajia, varsinkin kun vastaajilla oli vankka kokemus käytännön työstä sekä useimmilla kokemusta jo aikaisemmin opettajankoulutuksesta. Tältä pohjalta haluttiin saada lisäinformaatiota koulutuksen kehittämiseen sekä suunnitteluun. Vastausten kategoriointi oli vaikeaa, koska vastaukset saattoivat olla hyvinkin spesifisiä ja konkreettisia tai vaihtoehtoisesti hyvinkin abstraktisia ja yleisellä tasolla olevia periaatteita. Tarkastelussa pyritään keskittymään pääkohdealueisiin, jotka ilmenivät vastauksissa. Myös ominaisuudet, joita useat vastaajat toivat esiin, pyritään kuvaamaan. Opettajien vastauksia (R2) kuvannevat parhaiten suorat sitaatit heidän näkemyksistään. Kysymys kuului "jos sinulla olisi mahdollisuus valita yläasteen musiikinopettajaksi opiskelevia, millaisia kriteerejä asettaisit keskeiselle sijalle?" Taitoalueisiin liittyi seuraavanlaisia sitaatteja:

- " Monipuolisuus valttia. Opettajan pitäisi hallita musiikki laidasta laitaan. Kevyen musiikin osuus tärkeä, soittotaito hyvä."
- " Kyky kehittyä monipuolisesti musiikissa."
- " Pop- ja rock -musiikin soittotaito klassisen ohella."
- " Vapaa säestys tärkeä."
- " Monipuolisesti musiikkiin suuntautunut."
- " Musisointikokemus eri musiikin alueilta."
- " Yleismuusikkouden ilmeneminen esim. vahva vapaa säestystaito ja improvisointikyky, samoin kyky tuntea ja tehdä pop- ja rockmusiikkia (myös soitinten käsittelytaito)."
- " Fritt ackompangemang."
- " Kyky soittaa pianoa ja kitaraa."
- " Yleismuusikko, kevyen musiikin osaava."
- " Aika hyvä pianonsoittotaito, lähinnä vapaa säestys."
- " Kohtalainen lauluääni."
- " Parin soittimen soittotaito."
- " Joku instrumentti (säestyssoitin) pitää olla vahva."

Vastauksista kuului selvästi, että yläasteen musiikinopettajilta vaaditaan monipuolisuutta sekä soitinten käsittelyssä että musiikin eri lajien tuntemuksessa. Kevyen musiikin soittotaitoa ja tyyllilajien tuntemusta korostettiin. Vastauksista ilmeni myös, että soittotaidossa nimenomaan vapaa säestys on keskeinen opettajalta vaadittava kyky. Miksi vapaata säestystä korostettiin? Eräänä mahdollisuutena näkisin, että se on väline tulkita ainakin yläasteen opetuksessa nuorison omaa musiikkia. Vapaa säestys on silta nuoren ja aikuisen välillä. Kun musiikinopettaja osaa soittaa vapaata säestystä hyvin, hänellä on musiikin avulla mahdollisuus päästä myös murrosikäistä nuorta lähemmäksi. "Yhteinen tarttumapinta" lähentää henkilöitä iästä huolimatta. Vapaata säestystä ei

pitäisi nähdä pelkästään pianonsoittoon liittyvänä toimintana, vaan vapaan säestyksen taitojen pitäisi ilmetä myös kitaransoitossa.

Lehtonen (1986b, 334) toteaa väitöskirjassaan, että musiikki ja sen harjoittaminen on hyvin herkkä alue inhimillisessä kokemusmaailmassa. Musiikinopetuksen ja kasvatuksellisen käytön keskeinen tunnetavoite on pedagogisesti oikea suhtautuminen erilaisiin ja eritasoisiin suorituksiin. Nuorison oma musiikinharrastus on tie nuorten ymmärtämiseksi. Vanhemmat, kasvattajat ja pedagogit voivat käyttää nimenomaan nuorison omaa musiikinharrastusta pyrkiessään aitoon ja tasapuoliseen vuorovaikutukseen nuorten kanssa.

Mielipiteistä ilmeni myös, ettei mitään virtuooseja tarvitse olla, kunhan perustaidot ovat hyvät tai riittävät. Ongelmallista on vain määrittellä, mitä käsite hyvä tai riittävä on konkreettisesti osaamisen alueella. Laitinen (1988, 39) näkee opetuksen taitojen ja aineenhallinnan välillä vuorovaikutuskehän. Molemmissa tarvitaan tietty perustaso onnistuneen kokonaisuuden syntymiseksi. On mahdollista, että kohtuullisen hyvän aineenhallinnallisen perustason jälkeen alkavat itse opettamisen taidot vaikuttaa ratkaisevammin kuin aineenhallinnan tason kohottaminen. Aineenhallinta voi puolestaan olla eri tasoinen eri luokka-asteilla; yläasteen ja lukion oppilaiden ohjaus edellyttää jo laajaa ja monipuolista aineenhallintaa. Muutama vastaaja täsmensi aineenhallinnan osaamisen tasoa seuraavin sitaatein:

- " Pianon I kurssi, solistinen 3/3, teorian + säveltapailun I kurssit suoritettuina sekä historiat."
- " Luokanopettajan tutkinto välttämätön tai vastaava. (laaja-alainen yleissivistävä tutkinto."
- " Nykyisin mielestäni poikkeuskoulutuksen päättötaso on esim. pianonsoitossa (= pääaine ) liian korkea. Missä peruskoulun yläasteen ope tarvitsee IIA tutkintoa?"

Keskeisiksi osa-alueiksi nousivat myös erilaiset yläasteen musiikinopettajilta vaadittavat persoonallisuuden piirteet ja ominaisuudet. Useimmat "piirteet" noudattivat monien aikaisempien opettajatutkimuksien tuloksia (esim. Hytönen, Wilenius, Doherty, Hoff ym.) hyvän opettajan kriteereistä. Opettajan persoonallisuutta voidaan tarkastella paitsi oppilaiden myös opettajankoulutusprosessin kannalta. Monissa näistä tutkimuksista korostuvat hyvin menestyvän opiskelijan kohdalla seuraavia piirteitä: tunnollisuus, seurallisuus, mukautuvuus, rohkeus ja itseluottamus (Hytönen 1973, 49-50). Myös tämän tutkimuksen vastaukset korostavat samansuuntaisia piirteitä:

- " Ennakkoluulottomuus, joustavuus."
- " Kyvyt ja taidot ratkaisevat tietysti, mutta tyyppinä täytyy olla pedagogisia taipumuksia omaava: innostava, yhteistyökykyinen."
- " Huumorintaju ja kyky hallita luokkaa ovat keskeisiä piirteitä."
- " Johdonmukaisuus ja joustavuus persoonallisuuden piirteinä."

- " Huumorintaju."
- " Ulospäin suuntautunut ja avoin."
- " Aktiivinen ja empaattinen."
- " Pitkä pinna, idearikkaus"
- " Reippaus ja hyväntuulisuus."
- " Myönteisyys, organisaatikyky."
- " Sosiaalinen, laaja-alainen ajattelija, jonka persoonallisuuden ominaisuudet ovat kykyjä ja taitoja tärkeämmät. Tietysti taitojakin tarvitaan, mutta ainakin yläasteella musiikkitunti on usein myös terapiatunti."
- " Luonteeltaan rento, ei niuho ja tunnollinen."
- " Myönteinen asenne nuoriin."
- " Soveltuvuus = joustavuus, huumorintaju, määrätietoisuus."
- " Innostava, mukaansatempaava, huumorintajuinen."
- " Toki musiikin opettajilla täytyy olla riittävästi taitoja tarjota, erilaisia mahdollisuuksia, mutta on mielestäni myös tärkeää ettei ole liian tiukka pipo."
- " Kypsä, ehyt, aito ulospäin suuntautunut persoonallisuus = ihminen."

Edellä mainitut toivomukset asettavat musiikinopettajien työn onnistumiselle monenlaisia vaateita. Huumorintajun mainitsivat useat opettajat keskeisenä musiikinopettajan ominaisuutena. Niin ikään musiikinopettajan toivottin olevan ennakkoluuloton ja avoin kaikelle uudelle, myönteinen ja ymmärtävä. Samansuuntaisia tuloksia on Salmisen tutkimuksessa (1988, 60-61), joka käsittelee tarkkailuluokan opettajan koulutukseen perustuvaa kvalifikaatiota. Monet vastaukset menivät suoraan musiikinopettajan ominaisuuksien oleellisimpaan seikkaan: itsetuntoon. "Opettajalla pitää olla rautaiset hermot, ts. oma elämä tasapainossa." Vaadittiin, että opettajalla on "itseluottamus ja rohkeus; ei pelkää itsensä alttiiksi asettamista." Useat vastaajat toivoivat, että opettajalla on vahva itsetunto. Yläasteen opettajalla tulisi olla terve itsetunto (ei tarvitse juosta kaikkien toivomusten perässä.) Asia voidaan ilmaista toisin sanomalla, että opettajalla on oltava "kyky tulla toimeen itsensä kanssa." Kaiken lisäksi yläasteen musiikinopettajien tulisi olla "vahvoja persoonallisuuksia".

Niemen mukaan (1984, 17) opiskelijavalintojen tehtävänä on etsiä ne opiskelijat, joilla on opetustapahtuman perusluonteen kannalta suotuisia piirteitä. Koulutuksen tehtävänä on auttaa opiskelijoita löytämään, mitä nämä ominaisuudet merkitsevät opettajan työssä. Ei riitä, että on ekstrovertti tai opiskelijalla on voimakas minäkäsitys. Se, miten opettaja oppii käyttämään näitä persoonallisia piirteitä instrumenttinaan opetustilanteessa, on opettajaksi kehittymistä ja kasvua. Siksi opettajankouluttajille on ensiarvoisen tärkeää oppia arvioimaan, mitä eroja on opiskelijoiden persoonallisuuksissa ja heitä voitaisiin auttaa yksilölliseen kasvuun.

Vuorovaikutus oppilaiden kanssa nousi keskeiseksi elementiksi, kun tiedusteltiin vastaajilta keskeisiä yläasteen musiikinopettajien valintakriteerejä. Seuraavat sitaatit kuvaavat vastaajien näkemyksiä:

- " Halu työskennellä nuorten kanssa."
- " Taito tulla toimeen ihmisten kanssa (oppilaat ja opettajat)."
- " Persoonallisuuden piirteet; tulee toimeen nuorten kanssa, innostava, valoisa."
- " On pärjättävä murrosikäisten kanssa, kunnioituksen tulee olla molemminpuolista. Tiedoilla ja taidoilla ei ole muuten mitään merkitystä."
- " Kyky toimia murrosikäisten kanssa."
- " Persoonallisuus ehdottomasti tärkein: kyky tulla toimeen nuorten kanssa."
- " Tärkeintä persoonallisuus, oppilaiden kanssa pärjääminen."
- " On pystyttävä pitämään kuria."

Vuorovaikutus ja persoonallisuus "kyky kommunikoida nuorten kanssa" liittyvät läheisesti toisiinsa. "Kykyä tulla toimeen nuorten kanssa" ei kuitenkaan analysoitu useinkaan tarkemmin. Toisaalta aikaisemmin annetut vastaukset persoonallisuuden piirteistä kuvannevat niitä ominaisuuksia, joita onnistuneelta opettaja-oppilassuhteelta vaaditaan.

Muutamit vastaajat mainitsivat motivaation työhön ja halun opettaa keskeisiksi vaikuttimiksi musiikinopetustyöhön. Esimerkkeinä opettajien esittämistä vastauksista voidaan kuvata mm.:

- " Suuri motivaatio opettamiseen."
- " Halu opettaa uusia asioita."
- " Taito motivoida oppilaita."
- " Todellinen halu opettaa ja tehdä musiikkia = soittaa, laulaa, liikkua yläasteella."
- " Förmoga att locka fram musikaliteten hos eleverna."
- " Ei pelkää työtä."

Nämä edellä mainitut piirteet ja kyvyt vaativat tämän päivän musiikinopettajilta todella paljon. Vastauksissa korostuu käytännönläheisyys, kyky toimia nuorten kanssa, opettajan persoonallisuus ja että "homma on hanskassa", nämä tietenkin monipuolisen ammattitaidon ja terveen itsetunnon lisäksi.

#### 4.8. Haastateltavien tausta

Seuraavassa kuvataan opiskelijoiden kokemuksia haastattelulainauksen avulla. Haastattelut suoritettiin keväällä 1990. (Opiskelijan tunnistamisen estämiseksi hänestä ei anneta muita tietoja kuin sukupuoli ja ikä, ja nekin ainoastaan muutamissa haastatteluvastauksissa). Paikkakuntien ja koulujen nimet on vaihdettu. Haastatteluja siteerataan sanatakkasti, välittyhän lainauksissa se, miten opiskelijat ovat uranvalinnan, ammatillisen minäkäsityksen ym. kokeneet.

Tutkimuksen haastateltavat olivat olleet koulussa opetustyössä keskimäärin neljä vuotta. Keskimääräinen ikä haastatteluhetkellä keväällä 1990 oli noin 31.5 vuotta. Tämän lisäksi suoritettuna olivat opetusharjoittelu sekä lähes kahden vuoden opinnot poikkeuskoulutuksessa. Satunnaisotannalla valikoiduista haastateltavista naisia oli 12, miehiä 8. Puolet haastateltavista oli suorittanut peruskoulun luokanopettajatutkinnon (7 naista, 3 miestä).

Haastattelijan kysymykset on *vinoviivoitettu*, ja välimerkit noudattavat puhuttua kieltä. Joissakin tapauksissa aloituskysymys on sijoitettu yhteisesti alkuun. Yhteenvedo ja johtopäätökset haastatteluista ovat alalukujen viimeisissä kappaleissa.

##### 4.8.1. Tulevan työpaikan valinta

Tietyn työtoiminnan tai työpaikan valinnassa vaikuttavat useat erilaiset motiivit. Hackerin mielestä (1982, 122) nykyään vaikuttavat yhä enemmän työtehtävien valintaan tekijät, jotka avaavat mahdollisuudet itsenäiseen ja vastuulliseen työskentelyyn ja jotka hyödyntävät ja vahvistavat olemassaolevia kykyjä ja tietoja yksilön ja hänelle tärkeän viite-ryhmän kannalta. Lisäksi työn pitäisi innostaa tekijää ja antaa mahdollisuus luoviin toimintamuotoihin. Tässä suhteessa Hacker ei vaadi mitään erityistä selittävää tekijää, esim. itsensä totettamisen tarvetta (vrt. Maslow). Vastuuta ja työn kokemista tärkeäksi ja keskeiseksi korostavat motivaatiota selvittäneet tutkijat (esim. Oldham ym. 1976).

Tulevan työpaikan valinnassa opetusaste toimi luokittelun kriteerinä, tosin muillakin perusteilla jäsenitys olisi voitu valita. Kokemukset eivät tietenkään kerro absoluuttista totuutta asioista, vaan ainoastaan yhden näkökulman. Lähes puolet opiskelunsa loppuvaiheessa olevista haastateltavista aikoi mennä yläasteelle ja lukioon opettajiksi. Haastateltavien keskeiseksi valintakriteeriksi työpaikan suhteen nousi kokemus ja nimenomaan myönteinen kokemus työstä.

Tulos on samansuuntainen Jussilan (1989, 70) tutkimuksen kanssa. Kyseisessä tutkimuksessa todetaan, että omassa luokassa oppii sekä tuntemaan paremmin itseään (kasvaa ihmisenä) että oppilaitaan, mihin opetusharjoittelussa ei ole riittävästi aikaa. Kokemusten myötä myös



kurinpito ja rutiinit kehittyvät. Viimeksi mainittua Jussila ei pidä välttämättä negatiivisena asiana, sillä silloin tiettyjen käytännön toimintojen suorittaminen ei vaadi enää liiaksi huomiota ja voidaan keskittyä opetustyön oleellisimpiin aspekteihin kuten oppilaisiin ja heidän tarpeisiinsa.

1	Yläaste ja lukio	9	45%
2	Ala-aste	3	15%
3	Muu	3	15%
4	Ei tietoa	5	25%

Taulukko 18. Tuleva työpaikka (R8).

Uranvalinnan varmuutta ilmentää sekin, että vajaa puolet haastateltavista musiikinopettajiksi opiskelevista tiesi jo opiskelunsa loppuvaiheessa menevänsä yläasteelle tai lukioon opettajiksi. Useimmat nimesivät tulevan koulunsa. Aineistosta havaittiin, että näistä kaikki olivat hankkineet opettajakokemuksensa (ainakin osan) yläasteen tai lukion opettajina. Seuraavana esimerkkejä aikaisemmasta opettajakokemuksesta sekä tulevasta työpaikasta:

*Miten kauan olet toiminut aikaisemmin opettajana?*

**Yläasteelle tai lukioon:**

Pulkkilassa 7 vuotta yläasteen ja lukion opettajana ja yhden vuoden Heinävedellä ja sitten hain tähän. *Mikä on mahdollisesti ensi syksynä tuleva työpaikkasi?* Todennäköisesti minä haen Pulkkiilaan, missä olen ollut epäpätevänä 7-8 vuotta. *Mitkä tekijät vaikuttavat kyseiseen työpaikan valintaan?* Se on lähinnä sikäli, että vaimolla on siellä työpaikka ja pojalla päivähoito hyvin järjestetty ja sitten mulla on kesämökki aika lähellä. Tekis mieli lähteä jonnekin muuante, mutta se on niin iso prosessi muuttaa jne. *Mikä tai mitkä seikat vaikuttavat nimenomaan yläasteen musiikinopettajaksi hakeutumiseen?* Se on aika mukavia ne oppilaat loppujen lopuksi. Tuun toimeen ihan hyvin niitten kanssa. Ensimmäisenä vuonna oli aika hirveetä se touhu. Samoin kuin Heinävedellä oli vuoden. Kun tulee uus opettaja jokainen luokka vähän koettelee. Yks tunti viikossa opetusta, mennee aika pitkään ennen kuin niitä oppii tuntemaan.

Samansuuntainen tendenssi voitiin havaita ala-asteelle hakeutuvien haastateltavien joukossa.

**Ala-asteelle:**

*Miten kauan olet toiminut aikaisemmin opettajana?* Ala-asteella noin 7 vuotta (sanoo myöhemmin) *Mikä on mahdollisesti ensi syksynä tuleva työpaikkasi?* Joo, Mikkelin maalaiskunnan Konneveden koulukeskus ala-aste kolmas luokka. *Mitkä tekijät vaikuttavat kyseiseen työpaikan valintaan?* Tällä hetkellä vetää ainoastaan se, että oon ollut kaksi vuotta virkavapaa sieltä ja mun on niinkun pakko palata etten menettäs virkaani. *Oletko ajatellut, että menet mahdollisesti yläasteelle?* Mää oon yhen vuoden ollut aikoinani 79-80 lukion musiikinopettajana

ja se oli mahottoman mukava homma, mutta esim. tällä hetkellä en hae virkoja kun täällä on kolme auki. Koska siellä on tutut ihmiset hakemassa ja menossa niihin niin en senkään takia. Ja toisaalta olen ollut ala-asteen luokanopettajana 6 vuotta virassa. Niin maharottoman mukavaa hommaa. Siellä voi sitä musiikkia kans tehdä. Opetan kaikkia aineita. *Sää et pidä poissuljettuna vaihtoehtona menoa joskus yläasteelle?* En. Yks haave on aikuiskasvatus. *Miksi?* Mahottoman mukava on työskennellä ala-asteella ja teini-ikäisten kanssa. Olen pitänyt sosiaalialan oppilaitoksissa tunteja ja sekin oli mukavaa. Olen viihtynyt kaikissa paikoissa.

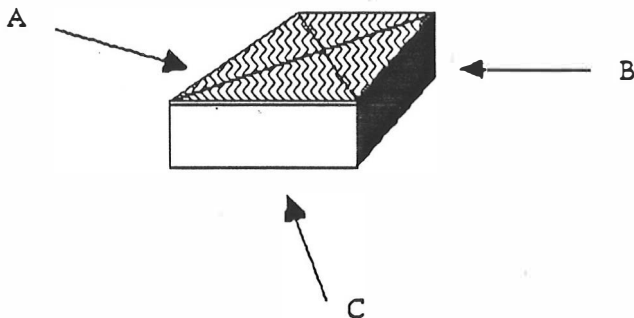
#### Muualle:

*Koulutus? Ylioppilas, solistisen aineen kurssitutkinto 2-tutkinto. Soitonope?* Ei oo. *Miten kauan oot toiminut aikaisemmin opettajana?* 8 vuotta. *Mikä aste?* 5 vuotta yläastetta ja lukiota, puoli vuotta lastentarhanopettajaopistossa. 2,5 vuotta kitaraopettajana. Sama paikka. Heinola. *Mikä on mahdollisesti ensi syksynä tuleva työpaikkasi?* Kaupunginteatteri jatkuu syksyllä ja mahdollisesti muista koulumaailmaan liittymättömistä seikoista. Olen musiikin sekätyöläinen. *Ala-aste, yläaste, lukio, joku muu vaihtoehto?* Yläaste on yksi mahdollisuus. Tiedän mitä se on 5 vuoden perusteella. Koen olevani muusikko. Toiveammatti on tietenkin soittamalla elättää itsensä. Opetustoimi tulee sitten vasta toisella sijalla, joskaan ei se tietenkään vastenmielistä oo.

Niiden opiskelijoiden opetuskokemukset, joilla ei vielä ollut tietoa syksyn työpaikasta, vaihtelivat lyhyistä muutaman päivän sijaisuuksista muutaman vuoden kokemukseen eri asteilta. Mitään selvästi ilmenevää yhteyttä ei havaittu.

#### 4.8.2. Musiikinopettajan oma soittotaito

Tutkimuksessa selvitettiin opettajan käsityksiä soittotaidosta ja eri soitinten merkityksestä luokkaopetuksessa. Näin pyrittiin saaman selville haastateltavien omaa musiikkimaailmaa, mikä ohjaa musiikinopettajan ajattelua ja toimintaa, sekä oppilaiden oppimisen suuntaa. Käsitysten tarkastelua voidaan havainnollistaa Uljensin (1989, 37) käyttämällä kuviolla. Haastateltavan paikasta riippuen ilmiö (aski) näyttää erilaiselta, käsitykset siis vaihtelevat paikasta riippuen.



Kuvio 30. Kolme erilaista perspektiiviä ilmiön tarkasteluun.

Jos yksinkertaista esimerkkiä soveltaa opiskelijoiden käsityksiin soittimien hallinnasta musiikinopetustilanteessa, käsitykset tämän

ilmiön suhteen näyttivät hyvin samanlaisilta. Piano ja kitara mainittiin poikkeuksetta keskeisimmiksi soittimiksi. Rocksoittimien hallinta nousi selkeästi esiin sekä miesten että naisten vastauksissa. Vapaan säestyksen taito korostui odotetusti lähes jokaisessa vastauksessa. Vastaukset muistuttivat hyvin paljon toisiaan:

*Mitä soittimia yläasteen musiikinopettajien pitää mielestäs osata soittaa? Jonkunlainen pianonsoittotaito. Lähinnä vapaa säestys. On kitara sähkösoittimet, rummut. Ei oo pahitteeksi nokkahuilut, tingelitangelisoittimet. Kuinka paljon? Kitarassa komppaushomma. Sointujen opettaminen. Nykyaikaiset soittotyylit puhtaita kvartteja kvinttejä, avonaisia sointuja. Käytännön muusikkous on arvossaan. Pystyy soveltamaan korvan kautta suoraviivaisesti hommia eikä tehdä liika vaikeaksi niitä. Jokaisella musiikinopettajalla pitäis olla bändisoittajan koulutus.*

Nuorisomusiikin soittotaidon korostamisen eräs mahdollinen tulkinta on, että kyseiset haastateltavat ovat omassa työympäristössään kokeneet kyseisen musiikin osa-alueen keskeisyyden opetuksen etenemisen kannalta. Toiseksi syvällisempi, lapsuudesta alkanut intensiivinen suhde klassisen musiikin opiskeluun puuttui monilta haastateltavilta, joka on puolestaan voinut vaikuttaa kyseisen musiikin osa-alueen kokemisen vieraaksi:

*Mitä soittimia yläasteen musiikinopettajien pitää mielestäsi osata soittaa? Pianoa ja kitaraa. Siinä on perusinstrumentit. Muista pitäis olla hajulla. Kuinka paljon? Kitarassa vapaan säestyksen taito on ratkaisevin. Sointujen soittotaito riittävä. Jonkunlainen säestystaito kummallakin instrumentilla. Millaista ohjelmistoa? Kuinka paljon klassista? Sitä ei tarttis kovin hienostuneita saavutuksia. Jonkunlaista perusohjelmistoa osaa soittaa tiettyä tyyliä. Klassinen soitto korostuu liikaa täällä. Olen miettinyt pianotutkinnon merkitystä. Kyllä on toisaalta hyvä, että osaa soittaa jonkun Bachin invention. En tiedä onko sillä mitään käytännön relevanssia muuten kun oman musiikillisen sivistyksen kannalta.*

Eräs haastateltava kytkee soittotaidon musiikinopettajan työn perusteisiin ja pohdintaan siitä, mitä työn pitäisi olla. Tämä puolestaan vaikuttaa siihen, mitä musiikinopettajan täytyisi osata soittaa.

*Mitä soittimia yläasteen musiikinopettajien pitää mielestäsi osata soittaa? Aika vaikea kysymys, koska en oo vielä päässyt selvyteen mitä yläasteen työn pitäisi olla. Jos se on sitä, että tehdään käyttömusiikkia, niin pitäis hallita bänditouhut jne. En oo vakuuttunut, että se on ainoa oikea tapa. Kyllä tietenkin täytyy tuntea se kieli, jolla kommunikoi oppilaiden kanssa.*

Soittotaito kohdistettiin kysymyksen mukaisesti koskemaan yläasteen musiikinopettajien työtä. Haastateltava siirsi painopisteen opettajan osaamisesta kuitenkin oppilaiden oppimisen suuntaan. Mm. Lehtinen ym. (1989, 35) korostavat nimenomaan kouluoppimisen suuntaamista itseohjautuvuuden lisääntymiseen siten, että oppilas voisi jatkuvasti paremmin rakentuneen tiedon avulla kontrolloida uusia oppimishaasteita:

*Mitä soittimia yläasteen musiikinopettajien pitää mielestäsi osata soittaa?*  
Opettaja nyt tietenkin osata soittaa kaikkia mahdollista. Mutta jos se ei oo mahdollista niin ainakin nyt kosketinsoittimia. Piano lähinnä. Mutta pärjää tietysti esim. kitaralla, joku säestyssoitin. Oppilaittenhan niitten pitäis osata soittaa.

Haastateltavat kokivat pianon ja kitaran luokkatyöskentelyn perussoittimiksi. Vastauksissa tarkennettiin usein soittotaito käsittämään vapaata säestystä:

*Mitä soittimia yläasteen musiikinopettajien pitää mielestäsi osata soittaa?*  
Kyllä se piano on tietenkin tärkein. Mulla on klarinetti, mutta eipä sitä tuu tarvittamaan. Ja tietenkin rumpukomppit ja tämmöset. Jos saa bändikamat. Orkesterisoittimia ei tarvitse. Laulutaito tietysti.

Vapaan säestyksen korostamisen merkitys nousee myös luokkatilanteiden pohjalta. Vapaan säestyksen "sovellusarvo" luokkatyöskentelyssä lienee kiistaton:

*Mitä soittimia yläasteen musiikinopettajien pitää mielestäsi osata soittaa?*  
Ehdottomasti pianoa. Vapaa säestys pohjalta, lauluja transponoimaan. Kitaraa, bändisoittimia, rumpuja ja bassoa. Se on ne tärkeimmät. Nokkahuiluja olen käyttänyt seiskaluokalla. Kun sopivasti virittää ne tunnelmaan, onnistuu sekini. *Millaista ohjelmistoa?* Tietysti se ohjelmisto, jota käytetään oppikirjan puitteissa pitäis hallita hyvin. Laulut. Päivän iskelmiä ja hittikappaleita. Tietenkin kun puhutaan ohjelmistosta, tulee mieleen klassista musiikkia, niinkun näyteinä ei niitä voi kovinkaan paljon soittaa yläasteella. *Miksi?* Se on vierasta musiikkia, ettei oppilaat rupea kokemaan musiikkia pölyttyneeksi. Jos ei oo semmonen, että pystyy niin hienosti ja taiteellisesti sen soittamaan.

Haastateltavien näkemysten mukaan musiikinopettajalta ei vaadita niinkään minkään instrumentin syvällistä hallintaa vaan useiden soitinten alkeiden hallintaa. Monipuolisuus soitinten käsittelyssä ilmeni selkeästi:

*Mitä soittimia yläasteen musiikinopettajien pitää mielestäsi osata soittaa?*  
Mahdollisimman monesta alkeet. Sen verran, että osaa neuvoa. Pianon vapaa säestys on erittäin tärkeä. Kitaroista, bassosta, jousistosta ym. mahdollisimman laaja näkemys asioista. Et ei musta niinkään, että yhdessä on huippu, vaan semmonen leveyssuunnassa laaja skaala. *Miksi?* Että ne oppilaat harrastaa varmasti hyvin monia soittimia. Sulla on orkesteri, huomioit monipuolisesti. Samoin tietysti oma instrumentti -laulunääni- jo puheäänensä.

Bändisoittimien hallinta koettiin yksimielisesti keskeiseksi. Piano ja kitara toimivat luokkatilanteessa perussoittimina. Sähköbasso ja rummut tämän lisäksi. Haastattelusta voidaan tehdä sellaisia johtopäätöksiä, että kevyen musiikin soittimien hallinta koetaan kautta linjan tärkeäksi mm. sen takia, että "niillä pääsee nuoriin kiinni".

Haastateltavien mielipiteet kuvannevat laajemminkin sitä musiikillisen ääniympäristön muutosta, mitä yhteiskunnassa ja sen myötä myös kouluista musiikkimaailmassa on tapahtunut. 1950-luvun loppupuolelta alkanut nuorisomusiikin ja populaarikulttuurin läpimurto on vaikut-

tanut myös koulujen musiikinopetustoiminnan luonteeseen. Musiikinopettajien taitojen painottuminen kevyen musiikin soittimiston suuntaan heijastaa osaltaan musiikkikulttuurin muutosta.

#### 4.8.3. Vapaa säestys luokkatilanteessa

Vapaa säestys käsitteenä on monimerkityksinen. Nykyisen musiikkikasvatuksen koulutusohjelman vapaan säestyksen ja prima vista -soiton tavoitteena on, että opiskelija vapautuu nuottikuvaan sidotusta soittamisesta, pystyy säestämään pianolla koululauluja sointumerkeistä ja ilman niitä. Poikkeuskoulutuksen vapaan säestyksen opetus noudattaa em. mainittua kuvausta. Dougherty toteaa (1982, 37) työkysemyksiä käsittelevässä artikkelissaan ylipäänsä säestystaitojen keskeisestä merkityksestä kaikissa musiikinopetustilanteissa, vaikka monet opiskelijat keskittyvät kehittämään vokaalisia ja instrumentaalisia taitoja opiskelussaan. Kysymykseen millaisia perus(minimi)taitoja vaaditaan vapaassa säestyksessä luokkatilannetta ajatellen, vastaukset toivat esiin mm. seuraavia käsitteitä.

##### Piano:

Normaalien nykyaikaisen lauluston vapaa säestäminen sointumerkeistä tai ilman sitä. Äänilajit joista murrosikäinen pystyy laulamaan. *Kuinka paljon klassista pitäis osata soittaa?* Klassisen musiikin soittotaito ei oo pahitteeksi, ei.

Kysymys on enemmänkin eri tyylien tuntemuksesta. Osaa soittaa tyylin mukaisesti. Jaetaan nyt karkeesti, vaikkei pitäskään luokitella musiikkia niin kauheesti niin klassinen musiikki, kansanmusiikki, rock. Ettei taitamattomuuttaan näitä tyyliä sotke.

Lehtinen ym. (1989, 57) toteavat tuoreessa oppimiskäsityksiä koskevassa julkaisussaan, että automatisoitua toimintaa lakkaa kuormittamasta hetkellisen tiedonkäsittelykyvyn rajoitettua kapasiteettia ja lisää kasautuvasti uuden oppimisen mahdollisuuksia. Toimintatottumukset hän näkee rajoituksina ihmisen oppimisvalmiuksien kehittymiselle etenkin, kun ihmisen on sopeuduttava toimintansa jatkuvasti uusiutuvaan tietoon ja muuttuviin tilanteiden vaatimuksiin. Metakognitiivisen tiedon kehittyminen liittyy oppijan itseohjautuvuuden ja strategisen toiminnan tason kohottamiseen. Kehittämällä tietoisesti oman oppimisensa ja ymmärryksensä valvontaa ja ohjausta yksilö voi lisätä kapasiteettiaan vastata monimutkaistuvien ja vaikeutuvien oppimistilanteiden luomiin haasteisiin.

*Millaisia perustaitoja vaaditaan vapaassa säestyksessä luokkatilannetta ajatellen?* No soinnuista säestäminen. Ihan hatusta soitto ilman pahvia. Transponoinnit on tärkeitä luokkatilanteessa tilanteessa. Ainahan parempi mitä enemmän osaa. Ja mitä vapautuneemmin voi keskittyä oppilaisiin eikä se oma takeltelu häiritse, että voit keskittyä siihen opetukseen. Niin varma taito säestää soinnuilla, että pystyy kuuntelemaan. Ei soinnut tarvitse olla monimutkaisia ja vaikeita. Että saat kaikki sussit, majorit ja kaikki nelisoinnut. Se perusasia käy niin hyvin, että kuuntelet mitä siellä tapahtuu.

**Kitara:**

Ihan noi perussoinnut. Sen perusteella voi ohjata eteenpäin. Tai sitten joku kvinttisysteemi. Mistä löytyy ensimmäinen, neljäs ja viides aste. Ne periaatteet eivät ole vaikeita millä pärjää. Oikeastaan ne pitää itekkin tajuta helposti, jotta ne voi viedä oppilaille helposti.

Tohon mun on hirveen vaikee sanoo, mää en osaa soittaa kitaraa. Mää oon nyt tässä koulutuksessa opeteltu. Mää en oo viiden vuoden aikana koskaan säestänyt kitaralla, vaikka mää sitä kauheesti kuitenkin opetin. Kyl mä koen, et se voisi olla hyvä hallita. Sointusäestys.

Eikö siinäki oo soinnut vaan. Sitten on tietysti hyvä, jos tietää musiikin tyyliuunnista, että osaa laittaa oikeanlaista komppia taakse. *Mutta se painottuu enemmän sun mielestä klassiselle vai jollekin muulle puolelle?* Pitäs hallita kevyttä musiikkia, ite en hallitse sitä, sen koen niinku puutteena.

Tyylinmukaista soittotapaa korostettiin, olipa kysymyksessä mikä tyyli tahansa klassisesta rockiin. Transponoinnin merkitys korostui. Ideaalitapauksessa opettajan taidot ovat sellaisella tasolla, että hän pystyy kuuntelemaan luokkaa. Musiikinopettajan soittotaito on saavuttanut sellaisen automaation tason, että opettaja voi kiinnittää huomionsa muuhun työskentelyyn: lauluun, soittoon jne.

Haastatteluista voi päätellä, että musiikinopettajan oma heikko soittotaito voi estää häntä keskittymästä kuuntelemaan luokkaa tai viemään muuta opetusta eteenpäin. Asian voi varovasti rinnastaa Lehtisen ym. (1989, 59) näkemykseen aloittelijan ja ekspertin tiedosta. Käsityksen mukaan ekspertin tieto ei perustu mekaanisesti muistettuun assosiativiseen ketjuun, vaan osatoimintojen vaikutusten ymmärtämiseen kokonaistoiminnan päämäärän kannalta. Sen sijaan aloittelijan tieto on usein kuvattavissa peräkkäisenä ketjuna erillisiksi koettuja osatoimintoja ja erillistietoja. Siitä, mitä toimintoja suoritukseen tarvitaan ja missä järjestyksessä, aloittelija voi varmistua vain kokeilemalla tai ulkoisen vihjeen perusteella. Hierarkkisen tiedon ja toiminnan rakenne mahdollistaa expertille monimutkaistenkin suorituskokonaisuuksien läpikäymisen ajatuksellisesti ja niiden suunnitelmallisen toteutuksen. (Lehtinen ym. 1989, 59.)

Perinteisessä musiikinopettajakoulutuksessa klassisen musiikin tyylipiirteisiin on tutustuttu soittotuntien lisäksi mm. muotoanalyysin, soinnutuksen ja kenraalibasson oppikursseilla. Voidaankin kysyä, perehdytetäänkö opiskelijat tarpeeksi nykyisessä koulutuksessa esim. säestämään pianolla latinalais-amerikkalaista musiikkia tai soittamaan tyyppillisiä reggaen bassokulkuja tai kitarakomppeja, harjoittelemaan mikrofoniulua, laajentamaan pianonsoittoa syntetisaattoreiden ym. kosketinsoittimien suuntaan.

Tämänhetkisen käsityksen mukaan monimutkaisten taitojen ja strategioiden oppiminen edellyttää alemman tason taitojen hallintaa; rutiinit

ja operaatiot, jotka sisältyvät kompleksisempiin toimintoihin, kehittyvät ja automatisoituvat harjoituksen myötä (Lehtinen ym. 1989, 49-60). Koulutuksessa on tärkeää oppimistaitojen kehityksellinen ymmärrys, jotta joustavien oppimistoimintojen ja -strategioiden opetus kyetään integroimaan osaksi monimutkaistuvan tietoaineksen opetusta. Strategisten toimintojen monitasoinen organisoituminen laaja-alaiseksi toimintakokonaisuudeksi on tällä hetkellä yksi tutkimuksen haasteista. Toisaalta on kysymys siitä, missä määrin koulun opetusvuorovaikutuksessa suuntaudutaan oppimisen laadun ja strategisen tason tietoiseen tarkasteluun.

#### 4.8.4. Aikaisemmat soitinopinnot

Ammattimaiseen musiikinopiskeluun tähtäävien opintojen perusta luodaan jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä tarjoaa normaalin kouluopetuksen lisäksi mm. tehostettua musiikinopetusta kolmannelta luokasta eteenpäin. Koko maassa oli Linnankiven (1990) mukaan lukuvuonna 1989-1990 musiikkiluokkia 526 ja oppilaita niissä opiskeli 14943, opettajia 571. Tämän lisäksi toimii Suomessa lähes koko maan kattava musiikkioppilaitosverkosto, johon luetaan mm. musiikkikoulut, musiikkiopistot ja konservatoriot. Musiikkioppilaitokset (lähinnä musiikkiopistot) eivät pysty ottamaan kuin murto-osan sinne pyrkivistä. Yksityinen sektori (mm. soitinopetus) tarjoaa kiinnostuneille musiikinopetusta aina musiikkileikkikoulusta lähtien. Kansalais- ja työväenopistot sekä kesäyliopistot tarjoavat erilaisia musiikkikursseja, lisäksi musiikkileirit ja erilaiset kesäkurssit toimivat aktiivisesti musiikin opiskelun edistämiseksi. Haastateltavilta kysyttiin, missä he ovat hankkineet valmiutensa erilaisten koulutyössä tarvitsemiensa instrumenttien hallintaan. Esimerkkejä erilaisista vastauksista:

*Missä olet itse hankkinut valmiudet eri instrumenttien hallintaan?*

Kakskytvuotta keikoilla. Tykkää maailmasta, niin helppo soittaa (mies 36 v)

Yksityisesti pari kolme vuotta, keikka-akatemiaa bändimuusiikkona ravintolat ym. (mies 39 v)

Lapsesta lähtien oon ollut musiikkikoulussa ja suorittanut siellä peruskurssit. Vuosien varrella yksityistunteja. Kitaraa mä en oo saanut siihen missään lukuunottamatta tätä koulutusta minkäänlaista ohjausta, mut mä oon intuitiivisesti opiskellut sointumerkit ja rytmiikkahan tulee siinä ohessa. (nainen 35 v)

*Riittävät valmiudet itsellä?* Kyllä mä haluaisin paremmin osata. Huilu vahvin instrumentti. Kyllä mä koen, että molemmissa pärjään, mutta haluaisin niitä edelleen kehittää. Koulutus on antanut ymmärtää miten korkealla se tiedon ja taidon katto on. Että aina vois osata enemmänkin. Se on niin asennekysymys, keskittykö omiin taitoihin vaiko oppilaisiin. *Kumpaan?* Tietysti oppilaisiin ja siihen opettamiseen. Se ei ole tärkeintä kuinka paljon mä osaan, vaan miten voin sen asian viedä oppilaille. Miten hyvin musiikki palvelee välineenä se mun taitoni. Pianoa olen aloittanut aika myöhään. 15-vuotiaana kotiin hommittiin piano, mutta ensimmäiset tunnit sain OKL:ssä. Olin tehnyt 2/3 kun tulin tänne.

Ensimmäiset vapaat säestykset tässä koulutuksessa. Se oli kyllä selvästi mun heikkous se pianonsoittotaito koulutukseen tullessa. (nainen 30 v)

Kitaraa oon treenannut itte. Ei systemaattista opetusta. *Milloin aloitit?* Varmaan 14-vuotiaasta lähtien oon soittanut. Välillä ollut semmosia aikoja -ihan seittämän vuottakin- etten oo koskenutkaan kitaraan. Enempi nimenomaan soitan tätä sähköpuolta. Klassista kitaraa en soita juurikaan. Se on itte treenattu. Piano on tullu tän kahen vuoden aikana. (mies 30 v)

Oikeestaan ite. Etten mää niissä opetusta oo saanu. OKL:ssä yhen talaven, mutta ne oli semmosta asiaa, että mää ne osasin. Pianossa oli niin, että kotona ollu piano ja isä anto pikkupenskana jonkun verran opetusta, mutta ei siitä tullut mitään, sitte oon niinku omin päin soittanut. Viulussa oppinut G-avaimen lukemaan, sitten sähköbassoa bändeissä soitin, opin siitä F-avaimen lukemaan ja tiesin pianon koskettimet ja siitä soveltaen sitten. *Oot ollu bändeissä soittamassa?* Joo. *Kuinka paljon?* Jostain 14-vuotiaasta tuonne 21-vuotiaaseen. *Rockia, poppia?* Välillä oli yks semmonen humppakokoonpano, jolla tehtiin rahhaa. Sitte oli rokkikokoonpano sen takia, että sen ikäsenä piti soittaa rokkibändissä ja viimeset oli semmosia, että soitettiin klassista sähkökamoilla. *Erikoinen yhdistelmä?* Se oli ihan mielenkiintosta. (mies 31 v)

Kevyen musiikin taidot on hankittu usein ilman ohjattua opetusta, ellei ohjatuksi opetukseksi katsota bändityöskentelyä. Bändisoittaminen kuului tyypillisesti poikien tai miesten harrastuksiin ainakin tämän ikäisen sukupolven keskuudessa. Tässä suhteessa miespuolisten haastateltavien musiikillinen tausta muistuttaa Lehtosen ym. (1990, 49) tutkimuksen miesmusiikkiterapeuttien henkilöhistorioita, joissa huomattava osa kertoi saaneensa muusikkokoulutuksensa soittamalla erilaisissa viihde-, tanssi-, ja rockyhtyeissä.

Silloin kun tytöt ovat syventäneet klassisen musiikin opintoja, niin pojat ovat tehneet veistotunneilla ensimmäiset kitaransa ja perustaneet bändejä. Tyttöillä bändisoitto tuli mukaan vasta koulutuksen aikana. Pianonsoittotaito on hankittu yksityisesti, musiikkiopistossa tai konservatorioissa, ja opetus siellä on painottunut perinteisesti klassisen musiikin suuntaan. Pianonsoitonopiskelun haastateltavat ovat aloittaneet lapsuudessa tai varhaisnuoruudessa. Vapaan säestyksen opiskelu, johon myös tässä yhteydessä viitattiin, aloitettiin useimmiten vasta aikuisiällä. Haastatteluissa ilmenee soiton suhteen selkeästi tyttöjen ja poikien erilainen musiikkimaailma. Nousee väistämättä mieleen, onko koulutuksen aikana aloitetun taidon – tässä tapauksessa esim. kitaransoiton tai vapaan säestyksen – harjaannuttaminen liian myöhäistä?

Haastateltavat vastasivat yhtenäisesti mm. sen suhteen, millaisen musiikkivälineistön he kokivat tarkoituksenmukaisena omassa opetuksessaan. Näinä mainittiin mm. kevyen musiikin instrumentit, akustiset kitarat sekä erilaiset rytmisoittimet. Perusteluina mainittiin mm. ko. soitinten kiinnostavuus sekä työllistävä vaikutus. Eräässä kannanotossa ilmeni laajemminkin näkemys opetuksen merkityksestä. Haastateltavan oppimiskäsitys peilautuu opettajan reflektion kautta. Opettajan näkemys opiskelun oleellisimmista periaatteista ja kokonaisuudesta:



Millaisen musiikkivälineistön käytön koet tarkoituksenmukaisena opetuksessasi? No soittimiahan siellä on, vaikka ei ois mitään muuta. Sen jälkeen tulee rytmisoittimet. Ja kyllä siellä täytyy olla kevyen musiikin soittimisto. *Miksi?* Se on ikäänkuin kansanmusiikki nuorisolle. Turvallinen lähtökohta. Niinkuin Unkarissa on kansanmusiikki, niin nuorisolla on tämä oma turvallinen popmusiikki, josta voi avata sitten väyliä laajemmalle ulospäin. *Piano?* Olen kyllä sitäkin mieltä, ettei sellaiseen välinehysteriaan saisi sortua. Kaikki se välineellä pelaaminen ei kuitenkaan niin paljon parantanut opetustuloksia kuin oltais siihen sisältöön enemmän keskitytty. Ja siihen kommunikointiin ja opetustilanteeseen. Musta liikaa lähestytään välineen kautta oppilasta. Mutta toisaalta se voi olla hyvä jotkin oppilasta lähestyä välineen kautta. *Miten ilmenee musiikinopetuksessa?* Välineistö ja teknologia on tietenkin tarpeellista, mutta pitäis muutakin kehittää. Unohtuu se ihminen ja oppilas. Unohdetaan tunne-elämä. Mä nään siinä jonkinlaista pakenemista vastuusta. Tuolla Englannissa ku käytiin tuli mieleen, että se ajatusmaailma lähti oppilaasta ja sen alkuvoimasta enemmänkin kuin luokan ulkoisista olosuhteista. Eikä siitä, että on vemppeleit ja välineitä. Annettais enemmän sellaista elintilaa. Voisin ajatella enemmän sellaista improvisoivaa opettamista ja luotetaan siihen tilanteeseen. Englannissa olin kuuntelemassa kuvaamataitotuntia, se opettaja mun mielestä erittäin hyvin oivalsi asian, että siinä oli persoonakohtainen oppilaiden huomioiminen. Opettaja kävi vaan potkasemassa ja antamassa vauhtia sille omalle idealle. Ettei niinkään, että tässä on malli, koettakaa kaikki tehdä mahdollisimman samanlainen karrikoituna.

#### 4.8.5. Musiikin harrastus ja merkitys lapsuudessa ja nuoruudessa

Haastateltavien vanhemmista yllättävän suuri joukko on opettajia (8/20). Yli puolet vanhemmista on (11/20) opettajia tai muusikkoja.

Opettaja	8	40%
Muusikko	3	15%
Muu	8	40%
Puuttuva tieto	1	5%

Taulukko 19. Vanhempien ammatit.

Vanhempien harrastukset suuntautuivat usein musiikin pariin. Ainoastaan muutamassa perheessä musiikki harrastuksena oli vieras. Juuret musiikin opiskeluun ja opettamiseen luotiin kotona. Pojat aloittivat systemaattisen pianonsoiton myöhemmin kuin tytöt, viimeisimmät vasta opettajankoulutuslaitoksessa ja poikkeus- tai pätevyitymiskoulutuksessa. Poikien yhtyesoitto tuli esiin lähes jokaisessa haastattelussa. Bändisoiton mukana on opittu soittamaan kevyen musiikin soittimistoa. Voidaan kysyä, millaisen yhteisen kosketuspinnan löytävät nuori "itseoppinut korvakuulolta soittava kitaristi" sekä perinteisesti nuotteista soittava klassisen koulutuksen saanut opettaja. Yhteisen ymmärryksen löytäminen saattaa kestää vuosia.

*Miten musiikkiharrastus sai alkunsa?* Mää aloitin kuusvuotiaana soittamaan pianoa. Vänkäsin että mä haluan pianon. Soitin koko kouluajan musiikkiopistossa pianoa. Oikeastaan ihan sattumalta menin musiikkialalle. Oli monta muutakin vaihtoehtoa. (nainen 31 v)

*Miten musiikkiharrastus sai alkunsa?* Äiti kertoi kun opin konttaamaan, en pysynyt paikallani kun musiikki soi radiosta. Sieltä se lähtee. Mää olin neljävuotias kun sain urkuharmonin ja mä löysin kolmisoinnun, mä olin onnellinen. Vapaa säestys on jossain selkäytimissä. Soinnut mää löydän. *Vapaa säestys luonteavaa?* Se on ollut ennen kuin mä osasin yhtään nuottia. *Sää pystyt korvakuulolta soittaaan biisin kun biisin. Jalo taito?* Se on rikkaus. Ei oo ollut oppia. Pianonsoitonopettajan kanssa katottiin Aaronista palleroita ja mikä on nimi. (nainen 35 v)

*Miten musiikkiharrastus sai alkunsa?* Sain kitaran 14-vuotiaana. Semmonen kanttori oli silloin musaopettajana ja innostui meille opettaa kitaransoittoa. 15-vuotiaana sain sähkösen semmosen. Sitten tietysti bändihommaa vähän. Mut sit ne loppu kaikki kun tulin opiskelemaan. Sitte aloitin joskus 24-vuotiaana. Ostin silloin myös ensimmäisen saksofonin. *Et oo soittanut lapsuudessa tai pienenä pianoa?* En. *Milloin pianonsoitto alkoi?* Varsinaisesti nyt kun tää koulutus alkoi. Jotakin mie pimputin, olihan mun pakko yrittää jotakin. En minä kyllä ensimmäisenä vuotena kun opetin, niin käyttänyt juuri ollenkaan pianoa. *Ei piano-opettajaa lukiossa?* ei, ei. En mie löytänyt pianosta kun keski C:n. *Sää oot varmaan aika lahjakas kun oot koulutukseen päässyt?* Ei, enempiäkin sitkee tyyppi. (mies 30 v)

Haastateltavien musiikkiympäristö kotona on ollut hyvin myönteinen. Poikkeuskoulutukseen hakeutuneet ovat todennäköisesti aloittaneet soittonopintonsa myöhemmässä vaiheessa kuin suoraan varsinaiseen musiikinopettajakoulutukseen valikoituneet. Oletettavasti taidolliset valmiudet esim. pianonsoitossa ovat vaatimattomampia varsinaisen koulutusohjelman opiskelijoihin verrattuna. Tämä ilmeni haastatteluissa. Monet olivat aloittaneet systemaattisen soittonopiskelun verraten myöhään. Pääsääntöisesti musiikkiympäristö oli kotona myönteinen, tosin poikkeuskin löytyi:

*Miten musiikkiharrastus sai alkunsa?* Aina olin kauheen kiinnostunut soittamisesta, meillä kotona ei sitä sitten arvostettu ollenkaan. Sanottiin, että ei muusikkoja tarvitte, että ne on ihan tyhjäntoimittajia. Sitten mä olin toisella kymmenellä, 14-vuotias, nyt mä haen musiikkiopistoon, eikä ne voinut siinä vaiheessa enää vastustaa, mulla oli niin kauhee into siihen soittamiseen. Mä pääsin sitte sinne (Ouluun) ja soitinvalikoima, meillä ei ollut mitään soitinta kotona, eikä ne suostunut hankkimaan ja opistolla oli sello, yks ylimääräinen ja mie ruppeen selloo soittamaan ja siitä se lähti liikkeelle. *Oisitko halunnut soittaa jotain pianoa tai muuta?* Joo, kyllä pianoa pyrin, mutta ehän mä ees tiennyt, mikä sello on siinä vaiheessa. En mä oo sitä kyllä katunut. On kasvanut kiinni siihen soittimeen. (nainen 27 v)

Englantilaisessa tutkimuksessa (Addison 1990, 133-141) kartoitettiin vanhempien suhtautumista lastensa (alle 11-vuotiaat) musiikkiharrastuksiin. Kyselyyn vastasi noin 1200 vanhempaa (55%). Lapset lauloivat kotonaan usein (58%) tai joskus (36%), eniten koululauluja!, mutta myös radiosta tai televisiosta kuultuja tuttuja melodioita. 25% vanhemmista soitti jotain instrumenttia. Soittavien vanhempien määrä vaikuttaa suurelta, tosin vaihtelu eri koulujen sekä paikkakuntien (maaseutu - kaupunki) välillä oli huomattava. Tulos antanee liian valoisian kuvan kokonaisuudessaan, koska kyselyn palautti 55 prosenttia kyselylomakkeen saaneista. Lapsista ainoastaan 4.3% kävi yksityistunneilla. Van-

hempien asenne koulun musiikinopetukseen näytti myönteiseltä. Vanhemmat olivat samaa mieltä laulun, musiikin kuuntelun, musiikkiliikunnan opettamisesta koulussa, samoin koulusoittimien käytöstä. He eivät olleet kuitenkaan varmoja pitäisikö opetukseen sisältyä säveltäjien, vanhan musiikin sekä vieraiden maiden musiikin opettamista. Lisäksi vanhemmat halusivat antaa lapsilleen mahdollisuuden orkesterisoittimen opiskeluun. Addison toteaaakin, että on suuri taloudellinen ja poliittinen kysymys tarjota oppilaille mahdollisuus orkesteri- ja bändisoittinten opiskeluun. Tutkimuksen mukaan alueelliset erot olivat huomattavia.

Oman koulun musiikinopetuksella on ollut merkitystä alalle hakeutumisessa (kts s. 140). Yhdessä kodin musiikki-ilmapiiri, koulun musiikinopetus, sekä musiikki yhteisenä harrastuksena antavat erinomaiset lähtökohdat myöhemmälle musiikkikasvatukselle.

*Miten musiikkiharrastus sai alkunsa? Kotona se siemen on. Mun isä soitti kitaraa ja hänen veljensä oli hyvä laulamaan. Meillä kotona hyvin paljon laulettiin. Laulettiin äänissä jo ihan lapsena ja se kuulu aina sukujuhlisiin, että laulettiin yhdessä, että ikäänkuin kasvo siihen. Mää oon aina tykännyt musiikista.*

Koulussa aina oli kivaa musiikki. Satuun kasvaan vaikka niin mettän keskellä, mutta se oli onnellinen sattuma, että satuun muuttamaan sellaiseen maalaiskylään, jossa oli tämmönen primus motor, Akatemiasta valmistunut huilisti, joka lähti vetään nuorisoseuran piirissä musiikkikerhoa. Siellä toimi puhallinorkesteri tai torvisoittokunta. Ja tää huilisti alko vetään tällaista nollakerhoa ja hän oli huilisti ja sen takia mä valkkasin huilun. Hän anto aivan ilmaiseksi soittotunteja. Ja silloin 70-luvulla sinne tuli sellainen aalto, ett koko nuoriso siellä kolomensadan hengen kylässä soitti. Joka talossa joku soitti jotakin. Meillä oli erilaisia kamariyhityitä. Sit sinne perustettiin BigBändi. Siinä me kerkesin soittamaan 5 vuotta siinä, joka oli niin ihanaa aikaa. Just siinä semmosessa teinityttövaiheessa. Kun tulee samoja säveltäjiä radiossa niin rupee vääpättämään, nostalgisia tunnelmia. Siitä sai mahottomat eväät. Se systeemi oli sitte niin, että me vanhemmat sitten opetettiin niille nuoremmille alkajille, eikä kukaan kysynytäkään, että saisko tästä jotain palkkaa. Eli tää varsinainen opettajakin teki kaiken ilmaiseksi. Ja hän piti sitten sellasia seniorikerhoja. Sielläkään ei pyöri se enää. Monesti oon jälkeinpäin miettinyt, että sieltä lähti sitten monia ammattimuusikoita siitä porukasta. Silloin kun menin OKL:ään, en tiennyt, että oli olemassa mitään 1/3 tai niin edelleen. Mä en tiennyt mistään kurssitutkinnoista silloin mitään. Kattelin vaan maalaistytönä silmät pyöreänä kun toiset puhu, että olen Jyväskylän konservatoriosta ja suorittanut sitä ja sitä ja tätä ja tota. Itse asiassa ne asiat ne taidot joita käytiin OKL:n peruskurssilla, kaikki muut oli mulle tuttua paitsi musiikin historia oli jäänyt käsittelemättä tässä harrastuksessa, minkä kautta mä niinkuin kasvoisin musiikkiin. Ja sitten joku relatiivinen solfa, mikä tuli, mutta sekin istui helposti. Että sen takia mä koen, että kaikkein parhaiten kaikki teoria-asiat, että se on yks asia toi musiikki, sitä ei saisi pirstoa. Ku se on se yks. Ne menee paremmin tonne selekärankaan, kun niillä on joku funktio. Motivaatio varmaan katoa, jos sä opettelet vaan jotain intervaleja. (nainen 30 v)

Kysymystä, millainen oli haastateltavan suhde musiikkiin lapsuudessa ja nuoruudessa, täsmennettiin kuuntelutottumuksiin. Millaista musiikkia henkilö kuunteli nuoruudessa? Kysymykset musiikinopintojen alkuvaiheista, kuuntelutottumuksista ja niiden muuttumisesta me-

nevät osin päällekkäin. Vastaukset kategorioitiin aineistosta nousevien tendenssien mukaan klassiseen ja populaarimusiikkiin. On kuitenkin korostettava, että kategoriointi on nimi yleisemmälle luokalle, ja henkilön kuvaus siinä pakosta yksinkertaistaa ilmiötä.

Haastattelumateriaalit mahdollistavat erityyppisiin tulkintamahdollisuuksiin. Teoreettisesti voidaan sanoa, että tulkintamahdollisuuksia on rajaton määrä, käytännössä mahdollisuudet ovat kuitenkin rajatut. Mm. seuraavat seikat ovat yhteydessä tulkinnanmahdollisuuksiin: tulkinta tehdään määrättyssä tarkoituksessa ja se voi olla tietty päätös määrättyyn kysymyksenasetteluun. Tulkinta tehdään tietyssä kontekstissa tai sen pitää olla "käsitettävissä". (Uljens, 1989, 45.) Seuraavassa analysoidaan mm. klassisen musiikin ja yhteiskuntaluokkien oletettua yhteyttä.

#### Klassista:

*12-15 mitä kuuntelit? Aktiivisesti aloin 12-vuotiaana. Kuuntelin näitä Ruotsin listoja. Poppia. Suhde klassiseen? Eipä ollut. Klassinen kitara kolahti kovasti. Mää oon syntysin Kuusamosta. Kemissä kasvaneena luulen, että vaikuttaa osaltaan musiikkitaustaan, että se miellettiin kuuluvaksi tietynlaiseen yhteiskuntaluokkaan. Tarjonta ei ollut kaikkien saavutettavissa. Musiikkitarjonta siellä on aika heikkoa. Kun muutti Ouluun näki kaikki paljon kirkkaampana paikkana. Lukioaikana? Kitaramusiikkia. Soititko bändeissä? Se onkin pikkuinen harmin aihe ollut. Tutustuin kavereihin, jotka soitti bändeissä. En kylläkään karsinoinut millään tavalla. Klassinen oli mun juttu kuitenkin. (mies 30 v)*

Yksi kahdeksasta miespuolisesta haastateltavasta kuunteli nuoruudessa aktiivisesti myös klassista musiikkia. Klassisen musiikin konserttikokemukset koskettivat myönteisesti. Popmusiikin kuuntelu keskittyi kokeellisempaan suuntaan jo varhain. Jazzmusiikkia ei juurikaan kuunneltu viidentoista ikäisenä, tosin seuraavan haastateltavan kuuntelutottumukset laajenivat jazzin suuntaan jo lukioiässä.

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa? Millaista musiikkia kuuntelit alle 15-vuotiaana? Se oli ns. klassista musiikkia ja sen ajan rokkia, mitä silloin soitettiin. Kuuntelit klassista musiikkia? Se oli niinkun se, että mää olin varmaan jotakin 12-vuotias, kun ensimmäisen kerran kävin sinfoniaorkesterin konsertissa. Se oli semmonen elämys kun kuulin liveä, että kaks viikkoa sen jälkeen olin monttu auki, että voiko tää olla totta. Kotona kuullu huonoilla, rahisevilla levysoittimilla aikaisemmin. No sano, minkälaista poppia sää kuuntelit silloin? Mitähän niitä oli. Procol Harum, sitte oli Status Quo, Creedensit tietysti ja. Tavallaan muita en kuunnellut, mutta mitä kuulu paljon oli Slade ja Rubettes ja näitä tämmösiä pilipalibändejä. Sweet, tietysti Beatlesit. Entäs lukiossa, laajentuko musiikkimaku, kuuntelu johonkin suuntaan? Se lukion aikaan meni aika paljon semmoseen kokeellisempaan suuntaan. Genesis on siitä lähtien ollut yks ykkösuosikki ja siihen aikaan kun Gabriel johti. Ja sitten Pink Floyd ja Emerson, Lake & Palmer ja Manfred Man ja sitten jazziin päin vähän. Sinnekin lähti näistä helepommista, Dixielandista ja tämmöistä ja vähitellen vaikeempaan päin. Mut se, että niinku lukiossa se klassinen musiikki säily koko ajan kuuntelu puolella. Minkälaisia kuuntelit? Ne oli suosikkeja pääasiassa. Näitä Vivaldia, Beethovenia ja Mozartia. (mies 31 v)*

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa? Alle 15-vuotiaana? Enemmän mää olin kuitenkin klassisesta musiikista kiinnostunut. Niin*

mä muistaisin. *Sinfonioita kuunnellut?* En mä o niin hirveesti. Oon mä vähän kuunnellutkin, mutta enimmäkseen mä niinku soitin. Ja sitten kävin hirveen ahkerasti solfassa ja mitä näitä oli näitä teoria-aineita. Mua kiinnosti ne niinku oikeen sillä tavalla. Lukioaikana kuuntelin sitten enemmän kevyttä musiikkia. *Minkä tyyppistä kevyttä musiikkia?* Ihan eka kerran jotain Streisandia ja mikä se yks mies onkaan, Gliff Richard, joo se se oli. Sitten tuli muut jutut. *Sä et oo pitänyt kunnan rajusta rockista? Rolling Stonesia?* En mä oikestaan oo semmosesta pitänyt. Eppu Normaalista kiinnostuin hirveesti, se oli tosi hyvä juttu. Muitakin näitä suomalaisia, joita tuli läjä päin. Niitten sanotukset oli semmosia, että niitä kuunteli hirveen mielellään. *Äänitiikö aktiivisesti ite?* Äänitin, joo. Kyllä mä äänittelin paljonkin varsinkin ennekun sain semmoset vehkeet. (nainen 28 v)

Seuraava haastateltava ilmentää mm. sitä, miten koulutus voi vaikuttaa esim. oopperalaulujen syvempään ymmärtämiseen. Esiin tulee oppilaan erilaisuus, joka vaatii häneltä rohkeutta ja itsetuntoa:

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa?* Millaista musiikkia kuuntelit alle 15-vuotiaana? Nuorisomusiikki oli hirveetä. Kevyt klassinen oli siihen aikaan. *Kuuntelit enemmän klassista musiikkia?* No semmosia jotain suosittuja kappaleita. Beethovenin Fyr Eliselle. Siinä vaiheessa inhosin oopperamusiikkia, korkeita naisääniä. Koulutuksessa kun on ite joutunut laulaan niitä, niin on alkanut kuunnella niitä ihan toisella tavalla. Ja on hyväksynyt tän kevyen musiikin. *Sä et silloin kuunnellut mitään rock and rollia?* No kyllä jos oli pakko koulussa joskus. *No eikö se ollut vaikeeta ku muut kaverit kuunteli rokkia ja sää et?* No mä olin aina erilainen. *Eiks se oo kova paikka?* Ei se oo, tottunut siihen. (nainen 27 v)

#### Populaarimusiikkia:

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa?* 12-vuotiaasta asti bändissä. Pop/rockhommaa ja tanssimusiikkia. Beatlesit, melodinen homma iski kaaliin. Äänilaulu mukaan. Kitara mukaan oppikoulun toisella luokalla jotain 10-vuotiaana. *Olitko kiinnostunut jazzmusiikista?* Liian kaukainen. *Klassinen?* Aaron 1 ja 2 soitettu. (mies 39 v)

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa?* Millaista musiikkia sää kuuntelit? alle 15-vuotiaana ja silloin nuorempana? Ei kauheesti tuu nimiä mieleen. Mut vähän myöhemmin tuli Cat Stevens tyyppistä ja Linda Ronstadt, melodista, kaunista. *Lukioaikana?* Äsken mainitut, Pink Floyd, ELO David Bowie. Kuuntelin etupäässä popmusiikkia. Kävimme viikoittain Lappeenrannan kaupunginorkesterin konserteissa kavereiden kanssa. Et siellä tuli tää klassinen puoli hoidettua. (nainen 36 v)

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa?* Kun olit alle 15-vuotias? Minä kuuntelin Led Zeppeliä. Little Richardia. *Entäs lukiossa?* Procol Harum, Genesis, niinsanottua klassista musiikkia en kuunnellut oikeastaan yhtään. Joskus saatoin kuunnella jotain Bachia ja huomasin että tässähan saattas olla ihan itua. Klassinen musiikki on tullut myöhemmin. Jazz ehkä kaikkein lähinnä. *Soitatko jazzia?* Jos osais. Hyvin pikkusen. *Mikä vahvin instrumentti?* Kyllä se on tuo piano. Joku ehkä improvisointi tai vapaa säestys. (mies 34 v)

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa?* Ennen 15 vuotta? Mä lauloin kuorossa, mä soitin pianoa ja kuuntelin semmosta mitä sen ikäset kuuntelevat, rockia ja diskomusiikkia. *Esim? Idoleja? Äänitiikö?* Joo, äänitin, vanha kelanauhuri. Mitähän mä nyt sitten kuuntelin. Gary Glitteriä, Alice Cooperia, Rubettes. Mä kuuntelin paljon mitä 60 lukulaiset kuunteli, Rolling Stonesia ja Beatlesia ja sen aikaisia heviväändejä, koska mulla oli 8 vuotta

vanhempi veli joka kuunteli niitä. *Dire Straits?* En mä kyllä silloin kuunnellut, nyt kylläkin. *Muuttuko kuuntelutottumukset silloin kun menit lukioon?* En mä usko, että ne pahemmin muuttu. Ehkä mä kuuntelin lukioaikana enemmän diskomusiikkia sitten kun ruvettiin juoksemaan diskoissa. Mutta en mä klassista musiikkia kuunnellu ikinä. Mä lukion aikana kävin sitten jossakin konserteissa klassinen musiikki, mutta hirveen vähän. Enemmän aloin kiinnostua klassisesta ja jazzista, silloin kun muutin Turkuun (nainen 30 v)

Edellä mainituista haastatteluvastauksista nousee esiin ajankohtais-musiikin keskeisintä nimistöä 1960-80-luvuilta. Kuuntelutottumuksista voidaan päätellä, että jokaisella ikäluokalla on oma "kuuntelu-maailmansa", joka on keskeinen osa nuorisokulttuuria. Lähes kaikki vastaajat olivat vähintäinkin kuulleet tai kuunnelleet musiikkia. Tosin yhden vastaajan mielipide poikkesi tyypillisistä vastauksista.

#### Ei klassista, ei poppia:

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa? Millaista musiikkia kuuntelit 10-15 vuotiaana?* Ihan rehellisesti sanottuna, tää on karmeeta sanaa, mutta mää en harrastanut pop- tai rockmusiikkia. Mulla ei koskaan ole ollut pop- tai rockidoleita. Tokihan jotkut Beatlesien biisit. En kuunnellut aktiivisesti poppia. *Kuuntelitko klassista?* En aktiivisesti. Tosin mulla oli haaveena valmistua pianonsoitonopettajaksi. Mää menin 18-vuotiaana naimisiin, synnytin vuoden päästä ensimmäisen lapsen, mun mieheni alkoi opiskelemaan. Me oltiin tosi nuoria. Mulla on ollut lyhyt ja tiivis se nuoruukä. Mä harrastin klassista aika paljon, tosin vapaa säestys oli mukana jos kuulin jonkun biisin. En mää mikään koulun kävijä ollut kuitenkaan. Mää en oo koskaan ollut mikään fanaatikko mihinkään suuntaan. (nainen 35 v)

Mielenkiintoinen kysymys on, voidaanko kuuntelutottumusten perusteella ennustaa kehitystä yläasteen ja lukion musiikinopettajana. Erityisesti musiikin aktiivinen musiikkitoiminta (äänittäminen, konserteissa käynnit, musiikkifestivaalit, levyjen ja kasettien ostaminen) kuvastavat yksilön sisäisen suhteen voimakkuutta paitsi musiikkiin, niin myös koko nuorisokulttuuriin. Haastateltavien vastausten pohjalta ei yksittäisistä repliikeistä voida havaita mitään selväsuuntaista linjaa. Kuitenkin jos tarkastellaan aineistoa tapauksittain, havaitaan, että haastateltavain kahden uranvalinnastaan epävarman (yläasteen musiikinopettajaksi) haastateltavan kuuntelutottumukset eivät nuoruudessa suuntautuneet populaarimusiikkiin.

*Alle 15-vuotiaana. Mitä kuuntelit?* Mä kuuntelin siihen johonkin 16-17 asti oikeastaan pelkästään klassista ja jazzia. *Et poppia ollenkaan?* Oikeastaan sitä mää itsekin ihmettelen, en ollenkaan. *Rockia?* Pop- ja rock tuli sitten vasta 17-18-vuotiaana.

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa? Mitä kuuntelit?* Mää oon huomannut täällä vapaan säestyksen ryhmissä, että en tunne mitään kappaleita. Omituisten otusten kerho. Mää oon kuunnellut kyllä radiota jotain kotimaisia listoja. Mää en oo ihaillut koskaan mitään bändiä. Mää oon kuunnellut enempi klassista musiikkia ja oopperaa. *Sama jatkuu lukiossa?* Joo, mää en oo ollut kiinnostunut mistään massajutuista. Samassa perheessä veli soitti rumpuja. Se

soitti vaan viihdemusiikkia. Musta se oli kamalaa. *Miksi?* Se oli se meteli. Mää oon aina tykännyt istua hiljaa ja tuijotella järvelle. Se lähtee varmaan siitä.

Kuuntelu keskittyi musiikkiin, jota useimmat sen ikäiset kuuntelivat (popmusiikki). Muutamalla kuuntelu suuntautui jo nuoruudessa klassiseen musiikkiin. Kuitenkin klassisen musiikin maailma rajoittui etupäässä "soittoläksyihin", joiden kautta tutustuttiin taidemusiikin alueisiin. Tyypillisessä musiikinopiskelijan henkilöhistoriassa toistuivat varioiden seuraavat kulut: ensin yksityistunneille ja myöhemmin musiikkiopistoon. Yksittäisistä repliikeistä käy selville, että mikäli popmusiikin kuuntelu tai bändisoitto ei viehättänyt teini-iässä, se koettiin myöhemmin selvänä puutteena. Musiikin harrastus syveni ja laajeni lukiossa. Kuuntelu laajeni mm. jazzmusiikin, kokeilevamman rock- ja popmusiikin sekä kansanmusiikin suuntaan.

#### 4.8.6. Kielteiset kokemukset musiikin opiskelussa

Yleisesti voidaan todeta, että haastateltavien aikaisempi musiikinopiskelu on perustunut omaehtoiselle kiinnostukselle itse musiikkia kohtaan. Tämä lienee ideaalitalanne, ja henkilön oman kiinnostuksen ja motivaation pohjalta saavutettaneen parhaat oppimistulokset. Pötymykset, (ajoittainen) motivaation puute, innostumattomuus ja haluttomuus soittaa kuuluivat nekin osana yksilön musiikilliseen kehittymiseen. Lapsen omakohtainen kiinnostus korostui myös Addisonin (1990, 140) tutkimuksessa. Vanhempien mielestä lapsia ei voida pakottaa musiikin opiskeluun. Sekä soitinopetusta että nuotinlukutaitoa pitäisi opettaa, jos lapsi itse haluaa. Monien vanhempien mielestä opettamisen pitäisi olla kiinnostavaa ja nautittavaa.

*Oliko pettymyksiä, kieltoja pakotteita musiikin opiskelun suhteen? Nuoruudessa?* Ei ku mulla oli se, että mä aloitin kuitenkin sen verran myöhään pianonsoiton ku olin 12. Meille hankittiin piano sen takia ku mä kinusin sitä niin kauheesti. Mä halusin. Menin ite kuuroon, et mua ei kyllä ikinä pakotettu tekemään sitä. Meidän isä varsinkin yritti hillitä sitä. Ei mitään pakotteita. Normaalit pianokoulut. (Nainen 30 v)

*Oliko pettymyksiä, kieltoja pakotteita musiikin opiskelun suhteen?* Ei, omasta halusta. Oli mulla mahdollisuus aloittaa 7-vuotiaana pianoa, mutta mää sanoin, ettei pojat soita pianoa. Vanhemmat sano, että selvä. Muutenkin urakehitys ois voinut olla toisenlainen jos ois aloittanut pianonsoiton seitsemänvuotiaana. (mies 30 v)

Eräs kriittinen vaihe musiikinopiskelun (esim. pianonsoitonopiskelun) jatkumiselle on puberteetti-ikä. Monet musiikin harrastajat – etenkin pojat – lopettavat soiton opiskelun 12-15-vuotiaana. Puberteetti-ian lisäksi soitonopiskelun keskeyttäminen voi johtua mm. siitä, että soitettujen pianokappaleiden maailma sekä ympäröivä nuoren kuuntelumaailma eivät kohtaa nuorille itselleen tärkeissä "musiikkiympyröissä". Kiinnostus ja samaistuminen idoleihin ja idolikulttuuriin ei useinkaan tue sitä maailmaa, jonka musiikkioppilaitosverkosto mahdollistaa sinne

hyväksytyille nuorille. Seuraavan haastateltavan musiikillinen kehityminen on kuitenkin edennyt suhteellisen mutkattomasti. Pyrkimys nuorten yhdenmukaiseen käyttäytymiseen nousee esiin:

*Oliko pettymyksiä, kieltoja pakotteita musiikin opiskelun suhteen? Se kyllä lähti ittestäs. Mutta joskus murkkuvaiheessa tuli sellainen olo, ei enää jaksas. Mutta äiti sanoi, että kun tämän vaiheen jaksat niin hyvä sitten. Kaverit kun jatko, ei itte voinut jäädä huonommaksi. (nainen 29 v)*

Esimerkki toisenlaisesta nuoruuden opiskeluilmapiiiristä ja suhtautumisesta musiikin opiskeluun vuosien kuluttua:

*Oliko pettymyksiä, kieltoja pakotteita musiikin opiskelun suhteen? Ei pakotettu missään vaiheessa, mikä harmittaa vähän näin jälkepäin. Koska mä joskus 10-vuotiaana soitin viulua ja se oli tavallaan mulle hirveen helppoa, niin että minä soitin kaks kertaa läksyt ja menin tunnille sitten. Sitten kun se meni tiettyyn tassoon, niin yhtäkkiä huomasin että joutuu töitä tekkeen ja sitten se lopahti. Ei koskaan oo pakotettu millään muodoin. Sitten kaikki, ihan nuorena 16-vuotiaana aloin mieskuorossa laulamaan toista bassoa. (mies 31 v)*

*Oliko pettymyksiä, kieltoja pakotteita musiikin opiskelun suhteen? Ei, ei missään nimessä. Niinpäin, että päinvastoin. Ku ei ollut mahdollisuutta lähteä mihinkään musiikkioppilaitokseen kun ne oli niin kaukana. Että se oli niinkun onnenpotku, että oli siellä paikkakunnalla joku ihminen, joka osas opettaa. Meillä oli sen verran köyhät olot, etten mä varmaan ois pystynytään käymään kalleilla tunneilla. Likkakaverit kävi, mä olin jopa sillain katkera, mut hyväksyin tilanteen koska näin oli. Ei minkäänlaista pakotusta, ei mulla ikinä ollut mitään negaatioita ollut musiikkia kohtaan. Päinvastoin. (nainen 30 v)*

Millaisen kokemuksen ja asenteen jättää nuorelle liian aikaisin aloitettu "ylitavoitteellinen" koulutus? Millainen on vahvan persoonan vaikutus nuoren kehitykseen? Nuoret ovat alttiita voimakkaiden persoonien vaikutuksille. Tuskin muun harrastuksen parissa on opettajalla niin suuri vaikutusmahdollisuus kuin soiton opiskelussa, joka pitkälti perustuu opettajan, musiikin ja oppilaan vuorovaikutuksille.

Kurkela sivuaa asiaa esittävän säveltaiteen, esiintymisjännityksen ja narsistisen häiriön näkökulmasta. Opettaja voi olla ristitulesa, jossa hänelle asettavat vaatimuksia musiikki esteettisenä systeeminä, yleisö, oppilaitos, kollegat jne. Paineet voivat kanavoitua opetustilanteeseen ja oppilaaseen. Mitä herkempi oppilas on tämäntapaisille vaatimuksille, sitä epäsuotuisammin nämä tiedostamattomat imperatiivit voivat vaikuttaa. Suhteellisuustajun säilyttäminen suhteessa musiikkiin ja esittämiseen on niin narsistisen heikon kuin vahvankin oppilaan opetuksessa avainasemassa. (Kurkela 1986, 76.) Seuraavassa haastattelussa ei ilmene, millaisia vaikutuksia opetuksen muutos on opiskelijaan aiheuttanut, tosin opiskelija on tiedostanut konkreettisesti opetustyylin muuttumisen:

*Oliko pettymyksiä, kieltoja pakotteita musiikin opiskelun suhteen? Ei mua koskaan kielletty, mutta ei patisteltu tai kannustettukaan mutta annettiin mahdollisuus. Opettajat olivat tavallisia, kunnes lukiossa tuli sitten nää venäläiset tappajat -ruoska heiluu- ja tehtiin kurssitutkintoja oikein olan takaa.*



Asennoituvat ammatillisesti ja vaativat oppilailta myös ammatillista asennoitumista. (nainen 31 v)

Opettajan vaikutus oppilaan musiikkikäsitysten ja -mieltymysten muotoutumisessa, kehittämisessä ja avartamisessa on huomattava, kuten seuraava esimerkki ilmentää. Oppilaan "musiikkiminä" on toisaalta osa oppilaan minää ja minäkäsitystä. Opettajan vaikutus oppilaan minäkäsityksen muovautumiseen on voimakas, koska opettaja heijastaa oppilaan kykyä ajatella, vastata kysymyksiin ja ratkaista ongelmia:

*Millainen oli oma suhde musiikkiin lapsuudessa, nuoruudessa? Ainoastaan klassista. Mää halveksin kaikkea muuta musiikkia. En tunne oman aikani nuorisomusiikkia. Ei rockia tai poppia. Täss kohtaan tulee takaisin, että sitäkin ois tarvinnut. No mistä luulet sen johtuvan? Mä luulen, että se johtu siitä, että mulla oli hirveen voimakas persoonallisuus pianonsoitonopettajana Kuopiossa. Hänen vaikutus oli tavattoman suuri. Mä oisin murrosiässä halunnut alkaa soittamaan huilua toisena soittimena, niin hän teilas sen täysin. Mä olin hirveen tiiviissä yhteydessä musiikkiopistossa. Mä soitin paljon. Mä en käynyt kovinkaan paljon ulkona tai elokuvissa. (nainen 31 v)*

Vastakkaisiakin näkemyksiä löytyi:

*Oliko pettymyksiä, kieltoja pakotteita musiikin opiskelun suhteen? Mää kävin normaalisti kerran viikossa pianonsoitontunneilla ja se oli kyllä tervanjuontia. No meidän perheessä oli semmoinen sanomaton pakko, pidettiin jollain tavalla itsestään selvytyenä, että mennään musiikkiopistoon. Meitä tyttöjä oli kolme ja meillä oli veli ja häntä vähän niinkuin pakotettiin. Eikä hän nyt osaakaan niin soittaa pianoa, vaikka on ollut 11 vuotta musiikkiopistossa. Vastenmielistä se ei ollut kuitenkaan. Pikemminkin kun lähti pianotunnilta pois se oli ihana helpotus niinkuin siivet ois ollut selässä kun ei oo taas viikkoon pianotunteja. Mut jälkeenpäin ku ajattelee, niin mää en oo mistään kiitollisempi kuin siitä, että meitä kannustettiin jatkamaan vaan sitä soittoa. (klassista musiikkia) (nainen 36 v)*

Aikaisin aloitettu systemaattinen musiikinopiskelu voidaan löytää lähes jokaisen ammattiopiskelijan taustalta. Esiintymiset, erilaiset matineat ja kevätnäytteet sekä kurssitutkinnot kuuluvat musiikkiopistojen arkeen. Esiintymisjännitys on yleistä ja saattaa ilmetä erilaisina psykosomaattisina oireiluina. Kurkela on analysoinut artikkelissaan mm. esiintymisjännitystä (1986, 59-86). Hän toteaa esiintymistilanteen keskeisyyden säveltaiteen kentässä ja oppilaan menestystä mitattaessa. Kuitenkin voidaan miettiä, mitä oppilaalta vaaditaan ennen esiintymistä. Pyrkiikö mahdollinen prässi lisäämään oppilaan onnea vai ehkä tyydyttämään esimerkiksi vanhempien, opettajan, oppilaitoksen tai yhteisön turhamaisuutta tai kunnianhimoa?

*Oliko pettymyksiä, kieltoja pakotteita musiikin opiskelun suhteen? Kurssit oli kamalia. Pelkäsin kurssitutkintoja. Oon aina pelännyt ja vieläkin pelkään. Opetusharjoittelussa oli hirveitä kun didaktikot olivat läsnä. Miksi? Siis se arvioiduksi tuleminen. Se että mua arvostellaan. Hittovie oon miettinyt. Se on kamala tragedia. Kai se on epäonnistumisen pelko. Ei mikään muu. Nolaantuminen, kauhee, ne nauraa mulle. (nainen 35 v)*

Musiikin harrastukseen suhtauduttiin myönteisesti alkuvaiheista asti. Enemmänkin voidaan puhua vanhempien hillitsemisestä lastensa

musiikkitoiminnossa. Monet poikkeus- ja pätevöitymiskoulutukseen hyväksytyt aloittivat systemaattisen soitonopintonsa noin kymmenen vuoden ikäisinä, pojat vielä myöhemmin ja lähinnä bänditoiminnan kautta. Tämä todennäköisesti vaikuttaa intensiiviseen suhtautumiseen musiikkiin myöhemmin, kun opiskelu on perustunut vapaaehtoiseen kiinnostukseen.

#### 4.9. Musiikinopettajien työtyytyväisyyttä heikentäviä tekijöitä

Opettajien stressitutkimuksissa 1980-luvun kuluessa opettajat ovat yleisesti valittaneet työrauhahäiriöitä. Stjernbergin tutkimuksessa (1986) joka viides peruskoulun ja lukion opettaja osoitti loppuunpalamisen oireita. Usein opettajien uupumuksen taustalla ovat Stjernbergin (1989, 223-230) mukaan mm. häirikköoppilaat. Opettajien ammattitaidon lisääminen ja työyhteisön ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen mainitaan tekijöinä, joilla opettajien loppuunpalamista voidaan vähentää.

Musiikinopettajien työtyytyväisyys on suhteellinen käsite. Vaikka ulkoiset olosuhteet olisivat täsmälleen samat, toinen on tyytyväinen esim. työrauhaan ja toinen on tilanteeseen tyytymätön. Työrauha on yhteydessä opettajan työviihtyvyyteen. Kuitenkin työrauhaa voidaan tarkastella ammatillisen minäkäsityksen kannalta. Arvioidessaan opetustaan opettaja intentionaalisenä henkilönä arvioi itseään vuorovaikutustilanteessa oppilaisiin ja siten myös opetuksen toteuttajana ja työskentelyrauhan ylläpitäjänä.

##### 4.9.1. Työrauhahäiriöt musiikkitunnilla

Erätuuli ja Puurula (1990, 2) tutkivat työrauhahäiriöitä ja niiden syitä yläasteella. He täsmäntävät työrauhakäsitettä seuraavasti. Oppilaan näkökulmasta työrauha on oppimisrauha, joka sisältää oppilaan kouluun, kotimatkoihin ja tehtävien suorittamiseen käyttämän ajan. Opettajan kannalta on kysymys opettamisrauhasta sekä yhteinen näkökulma: työskentelyrauha. Työskentelyrauhaa tarkasteltiin ensin toisen asteen näkökulmasta käsin ja sitten ensimmäisen asteen näkökulmasta. Kummallakin lähestymistavalla on erilainen ongelmanasettelu (ks. Uljens 1989, 17). Tässä tapauksessa ensimmäisessä kysymyksessä pyritään saamaan käsitys yleisestä todellisuudesta, ja jatkokysymyksessä (*mistä johtuvat työrauhahäiriöt omalla tunnillasi?*) keskitytään henkilön ilmaisuun omasta todellisuudesta.

Seuraavassa esitän opiskelijoiden näkemyksiä työrauhaongelmien syistä musiikkitunnilla. Selvitettäessä työrauhahäiriöiden syitä tässä aineistossa luokitteluperusteena on käsitys, mihin kyseinen haastateltava mieltää työrauhan ongelmien painopisteen. Luokittelutaso edustaa korkeampaa abstraktiotasoa verrattuna yksilötason kuvaukseen. Kategoriat ovat abstraktimpia mm. valikoinnin, summauksen sekä haastattelun

merkitysyhteyksien organisoinnin suhteen (Uljens 1989, 41-42). Tämän aineiston perusteella työrauhaongelmat yhdistettiin 1) opettajiin, 2) oppilaisiin 3) muihin tekijöihin arvioiden perusteella. Myös muuntyyppiset kategoriointiperusteet olivat mahdollisia.

*Mistä mielestäsi johtuvat työrauhahäiriöt musiikitunnilla?*

#### OPETTAJAAN LIITTYVÄT

##### Opettajan kyvyttömyys ja persoonallisuus:

Kyllä ne johtuu opettajasta suurimmaksi osaksi. Jos esim. opettaja on täysin huumorintajuton, epäjohdonmukainen eikä kiinnitä huomiota mitä luokassa tapahtuu, siitä ne syntyvät. Tietysti sitä, että pitääkö ne oppilaat opettajasta. Jos ne ei pidä, niin kyllä ne saa elämän hankalaksi. On tietysti olemassa sellaisia luokkia, joissa kaikkien opettajien on vaikeeta opettaa.

Small (1979, 32) korostaa jaksottelun, ajankäytön ja opetuksen etene-  
misnopeuden merkitystä musiikinopetustilanteessa. Opettajan on yllä-  
pidettävä hänen mukaansa mm. sopivaa tempoa, tahdikkuutta sekä  
kiinnostusta tunnin kulussa. Kokeneiden opettajan mielestä epäso-  
piva tunnin jaksottelu on syy tai voi myötävaikuttaa työrauhaongelmiin,  
vaikka oppitunnin suunnittelu on musiikillisesti virheetön:

Varmasti osittain opettajan kyvyttömyydestä hahmottaa sitä tilannetta. Ja sitten se yksi tunti viikossa on vähän luoda sinne systeemi joka toimii. En tiedä liittyykö se myös siihen musiikinopettajan identiteettiin. Et se kuvittelee että siellä pitäisi olla ensi sijaisesta mukava ja siellä pitäisi olla semmonen bändihenki koko ajan. Must ensin pitää olla hyvin systemaattinen ja kurinalainen ja myös vaatia sitä oppilailta.

##### Mielekkyyys, toiminnallisuus puuttuu:

No saattaa olla, ettei ole tarpeeksi toiminnallista. Saattaa olla liian vaikeeta. Oppilaat turhautuu.

Ne johtuu siitä, että niillä oppilailta ei oo tekemistä. Kun annetaan tekemistä ja ohjataan se siihen suuntaan niin kyllä se pelaa ihan varmasti. Ja sitten se yleinen koulun henki. Opettajan oma persoonallisuus, miten se pystyy luomaan siitä asiasta kiinnostavan ja pitämään järjestystä ja kuria. Se on tiukkaa touhua oltava koska musiikintunnilla täytyy vallita hyvä järjestys ja kuri koska muuten se menee ihan kaaokseksi. Siinä kohtaa kun sä jaat jotain kilkuttimia kun kaikki hakkaa tällain näin. Yhteiset pelisäännöt mun mielestä pitää luoda heti silloin kun ne tulevat kouluun. Musiikki ei ole kaaosta vaan hyvin järjestelmällistä. *Mihin se perustuu?* Tekemistä. Jos musiikintunnilla kirjoitetaan jotain musiikinhistorian asioita vihkoon ne kokee kauheen tylsäks. Musiikintun-  
nin tehtävä ei oo tarjota sellaista.

##### Valmistaminen puutteellista:

Jossain tapauksessa siitä, että ope ei oo valmistanut tunteja. Pitää olla hyvä opettamisen drive. Eli jos soitat räntätääntä bluesia. Se kulkee.

**Oppilaantuntemuksen puute:**

Syitä moninaisia. Oppilaantuntemuksen puute. Organisaation puute. Ei tunne oppilaita nimeltä. Ei tunne luokan sosiaalista järjestystä.

*Mistä mielestäsi johtuvat työrauhahäiriöt musiikitunnilla?*

**OPPILAISIN LIITTYVÄT****Motivaation puute:**

Aika paljon motivaation puutteesta. Luokka ei oo hallinnassa tai opetus ei etene. Tai joku oppilas on pahalla päällä. Mikä tunti on edellä ollut. Väsymys puolin ja toisin. Ihan se luokan sosiaalinen tila mikä se on. Paljon voi olla syitä. Onko opetus mahdollisesti tarpeeksi mielenkiintoista, mukaansatempaavaa, onko pistäny todella persoonansa peliin.

**Vaikeat kotiolot:**

No siinä voi olla montakin syytä. Voi olla, että niillä oppilailla on jotain vikaa siellä päässä. Ne ei oo rauhallisia ollenkaan tai kotiolot on heikot tai sitten jostain muusta seikasta. Toisaalta se voi johtua myös opettajasta. Että ne ei arvosta sitä opettajaa. Opetus on huonoo, se on liian vaativaa tai liian helppoa sen ikäsille, se ei jaksa kiinnostaa niitä. Pitää olla toimintaa varsinkin murrosikäisille.

**MUUT SEIKAT****Musiikkiryhmän suuruus:**

Ryhmäkoosta. Musiikissa on aika vaikea pelata jos on yli 15 henkeä. Jos sen aikoo vetää mielekkäästi. Turhautumisista johtuu automaattisesti työrauhahäiriöt. Ehkä musiikin hanttiaineen maineesta. *Oppilaat vai opettajat ei suhtaudu vakavasti?* Musiikin asema koulussa tulee pikkuasioista, ellei musiikinopettaja oo voimakas tyyppi.

Osaan työrauhaongelmista haastateltavat eivät pystyneet antamaan tarkkaa selitystä työrauhaongelmien syistä. Eräänä mahdollisuutena haastateltava näki musiikin yleisen aseman oppiaineena.

**Musiikki oppiaineena:**

Voiko tietäsin. Oon miettinyt tuota samaa asiaa erittäin paljon. Koska alasteella on sama juttu. Se on erittäin hässäkkäältäistä. Eikä se voi olla ihan persoonakohtainen asia. Siinä on musiikissa joku alttius. Ehkä se on yleinen asenne. Sitä ei koeta niin jämpätinä aineena kuin muuta. Siinä sallitaan enempi ei koulun suuntaista käytöstä. Ehkä musiikki vaatii jonkun verran irrotteltua. Se tulkitaan hälinäksi.

Voi mää en tiijä. Mulla oli aikanaan kun menin oli yks ekaluokan ryhmä, jossa oli karmeen villedä poikia. Ne oli kauheita. Ne itketti mua, olin kaks kuukautta ollut töissä. Mä otin kamalan napakat ja kovat otteet olematta pirullinen ja ilkeä niin mä sain samat pojat lauluryhmään joulujuhliin. Ne karkas koulusta ne pojat. Ehkä ne pysty toteuttaa itseensä siellä tunnilla jos siellä on vaike ja tyhmää olla.

Työrauha ja työrauhahäiriöt ovat olleet suomalaisen kasvatustieteilijöiden suosima tutkimusaihe erityisesti 1970-luvun lopussa ja 1980-luvun alussa. (Kari & Remes & Väänänen 1988). Erätuuli & Puurula (1990, 6) ovat koonneet useista tutkimuksista työrauhaan liittyviä tekijöitä. Niiden perusteella tutkijat toteavat seuraavaa:

- työrauhaa häiritsee noin 10 prosenttia oppilaista.
- päivittäin häiritseviä on huomattavasti vähemmän. Näitä häirikköoppilaita on arvioitu olevan 3-6 prosenttia.
- eri luokka-asteiden suhteen ei ole sanottavammin eroja häiriöiden määrässä.
- vakavia työrauharikkomuksia esiintyy harvoin.
- työrauhahäiriöt ja huono luokkailmasto liittyvät yhteen.
- yhteisökasvatuksellisilla toimenpiteillä voidaan työrauhahäiriöitä vähentää.
- eniten häiriöistä kärsivät nuoret ja kokemattomat opettajat, myös opettajien persoonallisuustekijöillä on vaikutusta häiriöiden kokemiseen.
- työrauha käsitteenä on vaikea tutkijoille, sillä asia, jonka toinen kokee oppitunnilla häiritseväksi, kuten esim. purukumien syönti, tukan hypistely ja tuolin keinuttelu, ei häiritse toista opettajaa ehkä lainkaan.
- opettajille työrauhaongelmat ovat merkittävä työn raskastekijä.

Mikäli musiikinopettajan työssä viihtymistä rasittivat työrauhaongelmat, syitä ei yleensä etsitty sen kauempaa kuin itsestä:

*Mistä johtuvat työrauhahäiriöt omalla tunnillasi?*

No mulla on ollut sellainen onni, ettei oo ollu kovinkaan paljon.

Mulla ei oo oikeestaan kovin paljon ollut. Kyllä se on opettajasta kiinni. Se on oma heikkouteni, jos en saa sinne. Se on mun vika jos en saa. *Persoonallisuuden vika?* Se voi olla persoonassa tai taidoissaki. Kaikki oppilaat ovat erilaisia. Kaikkiin ihmisiin sun persoonallisuus ei kertakaikkiaan vetoa. Johonkin toiseen se uppoaa. Mää oon joskus vähän äkkipikainen. Ei mulla mitään suurempia ongelmia ollut.

No hyvin helposti saa ittestä sitä syytä hakea. Esim. väärin soittaminen. Se on pianon kanssa. Omissa taidoissa on monesti se vika. Nimenomaan soittotaitoa. Sen merkitys korostuu kyllä yllättävän paljon. Ainakin tuntuu siltä. Sitten tietenkin, tunti on suunniteltava niin hyvin, että ei ole tilaa muulle. Vääränlainen/kommunikaatio, liian vaikea asia. Jollakin oppilailta sinällään. Monet seikat vaikuttaa.

No siinä vaiheessa kun mä olin siellä koulussa, kyllä se johtui, että mä en hallinnut sitä opetusta kunnolla, en ollut suunnitellu tunteja tarpeeksi hyvin. Siinä vaiheessa se meni monesti siihen, kun ei osannut pianoa säestää, niin kun alko meneen pianoa kohti, silloin ne riehaantu, että opettaja ei osaa soittaa. *Oliko se hankala tilanne?* No ei siinä sitten vaan itekki, kyllä siinä joskus vähän yritti sanoa, mutta kun huomasi että se oli ihan turhaa, niin sitten vaan pisti itekki ranttaliksi, meni silleen ihan omalla painollaan (naurua). Kyllä ne sitten katto, etteihän tää oo niin vakavaa ja kyllä me saatiin asiat käytyä.

Yleisesti ottaen opetus on sujunut suuremmitta työrauhahäiriöittä kyseisillä 20 haastateltavalla. Työrauhaongelmat eivät merkittävämmiin häirinneet poikkeus- ja pätevytymiskoulutuksesta valmistuvia musiikinopettajia. Työrauhaongelmia lähestyttiin ensin yleisemmällä tasolla ja sen jälkeen yksilökohtaisesti. Yleensä todettiin, että työrauhahäiriöiden syyt ovat monisyiset. Työrauhan määrittäminen koettiin vaikeana. Myös musiikinopettajien sietokyky äänen, melun tai hälinän suhteen on erilainen. Lähtökohtana on pidettävä sitä, että musiikkitunnilla on ääntä. Työrauhaongelmien syyt ovat jaoteltu tutkimuksessa opettajista tai oppilaista lähteviksi. Jaottelu on karkea, sillä vastauksissa esiin tulevat ongelmat kytkeytyvät usein sekä oppilaisiin, opettajaan ja laajemmin kouluun ja yhteiskuntaan. Useimmat näkivät työrauhaongelmien kytkeytyvän enemmän opettajan taitamattomuuteen ja kykyyn ratkaista ongelmia kuin oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Työrauhahäiriöt, yleinen asenne kouluun ja opiskeluun on tietysti yhteydessä laajemminkin koko yhteiskuntaan.

#### 4.9.2. Opettajan ongelmallisena kokemat opetustilanteet

Musiikinopettajien psyykinen hyvinvointi rajautuu työviihtyvyydestä työtyytymättömyyteen ja työn epämielikkäänä kokemiseen. Mikäli musiikinopettaja kokee työnsä äärimmäisen epämielikkäänä eikä viihdy työssään, on todennäköinen seuraus työpaikan, työn tai ammatinvaihto, mikäli se on käytännössä mahdollista. Tekijän aikaisemmassa (1987, 100) raportissa todettiin, että ammatinvaihtohalukkaalla musiikinopettajalla on koulussa suuria työrauhaongelmia eivätkä opettaja-oppilassuhteet toimi hänen kohdallaan. Epäonnistunut opettaja ei pysty toteuttamaan itseään työssä; monenlaiset vaikeudet (mm. motivointi, suunnittelu, opetustyön kehittäminen ym.) kasaantuvat tällaiseen opetukseen. Koulun kuoro ei toimi eivätkä opettajan vapaan säästytksen taidot ole riittävät luokkatilannetta ajatellen. Hankalat oppilaat "rassaavat" opettajaa, eivätkä muutkaan oppilaat ole juuri kiinnostuneita hänen opetuksestaan. Muodollinen pätevyys on, mutta ennakkokäsitykset musiikinopettajan ammatista ja nykyinen todellisuus eivät vastanneet toisiaan. Ei ole ihme, vaikka levottomuus ja haluttomuus painaa mieltä kouluun mennessä eikä koulun musiikinopetuksen tulevaisuudennäkymät näytä valoisilta.

Musiikinopettajan ammatista syntyneet mielikuvat ja käsitykset työn luonteesta – ovatpa ne sitten kuinka todellisia tai totuudenmukaisia tahansa – vaikuttavat todennäköisesti uralle suuntautumiseen. Opettajan ongelmallisina kokemat opetustilanteet implikoivat, että työn rasittavuus lisää työtyytymättömyyttä, häiritsee tai stressaa musiikinopettajaa ja pahimmillaan pysyvänä tilana lisää ammatinvaihtohalukkuutta. Rasittavuus ymmärretään tässä tutkimuksessa negatiivisesti koettuna rasittavuutena.

Ongelmatilanteisiin suhtautumisessa voidaan nähdä ainakin kaksi erilaista lähestymistapaa sen mukaan, kokeeko yksilö hallitsevansa tilanteen vai näkeekö opettaja ongelman ylitsepääsemättömänä. Musiikinopettajan kannalta rasittavimpana koetaan ongelmat, jos ne eivät ole opettajan hallinnassa, hän ei kykene ratkaisemaan niitä tai niiden mittasuhteet saavat liian suuren osan opetustyöstä. Jersildin ajatukseen viitaten (Hoff 1984, 25) musiikinopiskelussa tai työelämässä kohdataan liian paljon muistutuksia omista rajoituksista tai puutteista. Tällaiset rajoitteet ovat selvä uhka itsetunnon kehittymiselle. Työn rasittavuus voidaan nähdä näin työtyytyväisyyttä rajatumpana asiana.

*Kuvaile esimerkkitilanteita, jolloin olet kokenut olevasi "heikoilla jällä" opettaessasi?*

#### **Valmistautumattomuus:**

Päätössä, jos ei ollut valmistanut tunteja. Häirinnässä en oo törmännyt. Jos tunnin valmistaminen jäi aamuun, penikat oli vähän levottomampia. *Miten yritit ratkaista tämän ongelmatilanteen?* Tartuin tarkkaavaisuuteen. Olen itsepäinen kun alan jauhaa. Syventävää juttua.

#### **Puutteelliset taidot (soitto- tai laulutaito):**

Kyl mulla on tullut lähinnä just tossa bändisoittamisessa, koska mulla ei itellä oo ollut taitoja siihen. *Nytkö on?* Enemmän on. *Onko riittävästi?* Ei. *Häiritseekö se sua?* Ei.

Tietää miten asia tehdään ja osata tehdä se, ovat kaksi eri asiaa, jotka joskus tulevat esiin esim. musiikinopetusta sivuavissa keskusteluissa. Käytännön taidolle on perinteisesti annettu arvoa. Musiikin olennaisinta ei välitetä keskustelun tasolla, vaan toiminnassa, itse musiikissa. Opetusharjoittelussa tulee esiin tilanteita, joissa harjoittelijan omien toimintaresurssien rajoitukset tulevat opetustilanteessa selkeästi esiin (esim. soitto- tai laulutaidot). Voiko opettaja kokea viihtyvänsä työssä, jos omat taidot ovat puutteelliset? Millaisin minimitaidoin (soittotaidot) opettaja pystyy järjestämään mielekkään oppimistapahtuman? Missä määrin puhumalla voi korvata soittotaidon? Katkelma haastateltavan tekstiä kertoo erään näkökulman asiaan:

Niitä on siis niiltä mun kahen opettajavuoden ajalta niin mieletön määrä, että esim. se soiton ja laulun opetus ku ei itte oo ikinä laulanut ja ei osaa muuta soittaa kun kitaraa niin se on aika rankka paikka. Pianon kanssa sillon kun oon luokassa yrittänyt se on melkoista showta. *Miten yritit ratkaista tämän ongelmatilanteen?* Kyl mä on sitten rämpiny luokassa läpi. Tietysti täytyy sivuuttaa joitakin juttuja ku ei millään pysty soittaan. *Kun on ollut vaikeita tilanteita koulussa, ootko sää kompuroinu niihin?* Onko ne olleet ylitsepääsemättömiä juttuja? Ei suinkaan. Oppilaat oppii tietää ettei tää nyt sitten ookaan mikään oikee musiikinopettaja niin ei ne suhtautunu siihen. Monesti kyllä naurettiin niille räpellyksille yhdessä. *Minkälainen kontakti sulla on itellä opettamiseen? Miten skulasit oppilaitten kanssa?* Aika hyvin, kun ne ei pitänyt mua oikeena opettajana. Pärjäsin niitten kanssa kuitenkin oikein hyvin. Ainakin ne tuli kertomaan omista jutuista paljon enemmän kuin kenellekään muille. *Mistä sä luulet sen johtuvan?* Kai se osittain on mun olemus. En oo kauheen opettajamainen tai autoritääriäinen enkä muutakaan. Se,

että ku mä lähin sinne opettamaan, mun piti niin paljon voittaa omia pelkojani ja muita frustraatioita, niin ajattelin, että otetaan sellanen hyvä rock and roll -meininki, niin jos se siitä lähtis pyörimään. Toimi se sitten ihan kohtalaisesti.

Haastateltavista noin puolet mainitsi (s. 95) vahvimaksi instrumenttikseen pianon. Kitaran vahvimaksi instrumentiksi maininneet (5%, R2) olivat poikkeuksetta miespuolisia hakijoita. Muutamat haastateltavat mainitsivat ongelmakseen heikon pianonsoittotaidon. Yhteistä heille oli, että he olivat miespuolisia vastaajia. Heikko pianonsoittotaito ei välttämättä tullut esiin heidän omassa aikaisemmassa kouluopetuksessaan, mutta harjoittelussa ja harjoittelun palautteessa asia tuli esiin. Tavallisessa luokkaopetuksessa kompensatio pianon ja kitaran välillä toiminee:

*Mikä tulee mieleen?* Esim. harjoittelussa oli heikko pianonsoitto niin. Ongelma se ei ollut omassa opetuksessa koska mä rakensin sen opetuksen omien taitojeni mukaan. Jossain opetusharjoittelussa saattoi olla ryhmä joka ei suostuneet laulamaan kitaran säestyksellä. Joutui soittamaan vajavaisella pianonsoittotaidoilla ja tuntui että on aika heikoilla.

Työ koetaan yleensä rasittavana, jos yleisesti työlle asetetut vaatimukset ovat ristiriidassa yksilön toimintaresurssien kanssa. Jos työntekijän henkilökohtaiset voimavarat ovat vähäiset, voi työntekijä tulkita työnsä tulokset väärityneellä tavalla ja tämä saattaa tuottaa työstressiä, äärimmilleen vietyinä burn out -oireita. Keskinen toteaa (1990, 68), että työstressiä aiheuttavat sekä todelliset työn puutteellisuudet, esim. liiallinen työn kiireisyys, puuttuvat toimintaresurssit, epäselvä työnjako, organisatoriset heikkoudet työyhteisössä jne. Psykologisena ilmiönä työstressistä voidaan puhua vasta silloin, kun työntekijä kokee toimintaresurssinsa puutteellisena, ts. subjektiivinen tulkinta työn puutteellisuuksista on olemassa:

Jonkun laulun yhteydessä kun soittaa väärin laulua opettaessa. Mulla kysymys on pianossa. Sen vaistoa luokassa. Mietin tarkkaan, mitä soitan pianolla ja miten soitan pianolla. Pitää osata laulaa ja soittaa, se on lähtökohta. Jos nämä klikkaa jostain syystä (näinkin on tapahtunut) kyllä on aika heikoilla. Laulutaito on ehottoman tärkeä.

Silloin kun Kuopiossa opetin, mulla oli luokassa kaveri tehnyt trumpetissa 2A:n, ykkösen tehneitä pianisteja ja tämmösiä mitkä ol saanut omalla linjallaan jo kovan koulutuksen lukioikään mennessä. Samoin teorit käynyt ja kaikki tämmöset, joskus niitten kanssa on ollut, ennen tätä koulutusta, kun minä tein just sitä, että revin selkänahasta ne asiat. Silloin tuntu aina siltä, että mitähän nämä aina tuumaa. Opetus mennee niin paljon alta niitten tason. *No mitä ne jätkät tuumas?* Ne oli fiksua porukkaa, ei ne mittään siitä. Tietysti jos ois sattunut joku semmoinen irvileuka sinne niitten joukkoon, sehän ois voinut mollata siinä tilanteessa aika pahasti. Sen minkä nytkin on tajunnut tässä on mikä on musiikin opettajan tehtävä, mikä on musiikin opettajan koulutus, se onpi leveä, muttei niin korkea. Kun taas niillä, joilla on solistista ainetta opiskellu, niin se on korkea.

#### **Perehtymättömyys asiaan, outo asia:**

Tietysti aina on heikoilla jäillä, jos joutuu opettamaan asiaa jota ei itse hallitse. *Mikä sulla?* Kun aloitin päättöharjoittelun olin ottanut vähän laulutunteja. Musta



oli kiusallista laulaa siellä malliksi kovaan ääneen. Tai jos mun pitäis improvisoida jotain pianolla niin aika naurettavaksi tuntisin itseni.

No perhana. Kyllähän sitä on. Iskee joku sellainen aihe, jostain ei tiedä hevön häntää (päättöharjoittelussa). Sitten koitat haalia kaiken keskeisen materiaalin. Sitten on joku nälli kaveri, joka tietää enemmän. Se perhana tietäkin enemmän kuin meikäläinen, se on vähän huono homma. Aihe, josta on yhtäkkiä joutunut ottamaan selvää ja ei oo välttämättä ehtinyt hyvin valmistautua siihen. *Mikä sulle on vieras alue?* Joku lattarijuttu. Opettaja sanoi, ettei tainnut oikein olla termit selevillä eikä ne kyllä ollutkaan. Jotta silloin se menee vähän niinkun mettään. Ittelläki on onnto tunne puhua kirjan tekstiä. Jos jotain joku sitten kysyy niin liemessä ollaan. *Miten yritit ratkaista tämän ongelmatilanteen?* Se meni se tunti itestään. Ei kukaan onneksi kysynyt mitään, mä säästyin sillä.

Oman opetuslinjan löytäminen vaatii aloittelevalta opettajalta oman aikansa. Alkuvaikeudet ovat enemmänkin sääntö kuin poikkeus koulun musiikinopettajan työssä. Samansuuntaisiin tuloksiin viittaavat Froehlich ja L'Roy (1985, 66) amerikkalaisten musiikinopettajien ja muusikoiden ammatti-identiteettiä koskevassa artikkelissaan. Tutkijat toteavat monien ongelmien kasautuvan nimenomaan vaiheeseen, jolloin opiskelijan rooli muuttuu opettajan rooliin.

#### Uusi opettaja, alkuvaikeudet:

Mulla oli aikanaan kun menin oli yks ekaluokan (lukio) ryhmä, jossa oli karmeen villejä poikia. Ne oli kauheita. Ne itketti mua, olin kaks kuukautta ollut töissä. Mä otin kamalan napakat ja kovat otteet olematta pirullinen ja ilkeä niin mä sain samat pojat lauluryhmään joulujuhliin. Ne karkas koulusta ne pojat. Ehkä ne pysty toteuttaa itteensä siellä tunnilla jos siellä on vaikeeta ja tyhmää olla. Ne pojat pisti mellakkaa. *Miksi?* Ne tietysti oottikin sitä, että mä menetän malttini. Ja mä menetin. Niillä oli varmaan hiton hauskaa kun ne sai mut puhkumaan ja kiljumaan siellä. Mää saattasin uudestaan mennä samaan lankaan, kun mää oon hirveen herkkänahkainen suuttumaan. Se on mun ongelma. *Maljakot lentää seinille?* Joo. En oo pitkävihainen. Olin silloin 22. Koulun nuorin opettaja. Mulla oli täys työ koota mitä mä rupesin niiden kanssa tekemään.

No mulla oli joskus Outokummussa oli lukion ykkösluokalla valinnut musiikin. Toi joka tunti sen esille, miksi ei ottanut kuvaamataittoa. Kaikki mitä minä sanoin se käänsi sen negatiiviseksi. Tuntui hirveen rasittavalta mennä sinne. Liperissä kun olin siellä oli aikaisemmin hyvin pidetty opettaja. Ja minut tyrmättiin heti alkuun eikä ne ruvennut tekeen mitään kun oli opettaja lähtenyt pois. Siellä oli hyviä soittajia ja vaikka mitä tahansa teki se tuli takaisin kuin seinästä. *Oliko lääkeä?* En löytänyt mitään ratkaisua.

#### Monta asiaa yhtä aikaa:

No, mitä sitä nyt muistais. Semmonen oli hankala tilanne ku piti soittaa seiskaluokkalaisille kitaransoittoa. Olikohan niillä eka kertaa kitarat kädessä. se oli niin sekava tilanne, pitäis pystyä hirveen selkeästi näyttämään, ohjaamaan, kiertämään jokaisen luona erikseen. Niin monta asiaa ois pitänyt tehdä yhtäaikaan. Se oli hankala tilanne. Joskus oppilaat saattavat olla passiivisia, ettei saa vastakaikua luokasta. Tulee tunne, että ihan yksin puhuu. *Miten yritit ratkaista tämän ongelmatilanteen?* Yritin vaan mahdollisimman selkeä olla. Kaikki yhtäaikaan kysyivät, kaikilla epäselvyyksiä.

Merkille pantavaa on se, että opiskelijoiden vaikeina kokemat tilanteet ovat lähes poikkeuksetta ns. minähuolia. Oppilaiden oppimisen edistämiseen tähtäävät huolet eivät häirinneet kahta tapausta lukuunottamatta.

#### Opettaja löytää oppilaan:

(Hiljaisuus) Joo, on mulla ollut semmoinen poika, joka sittemmin lähti koulukotiin. En saanut siihen mitään kontaktia. Ennen kuin mä juttelin kahen kesken sen kanssa, ja sain selville, että se harrastaa morsetusta. Ja musiikintunnilla se piti mahtavan hyvän esitelmän morsetuksesta ja sen jälkeen se asia sitten petraantuu. Ei se mua suututtanut, mä näin siinä vaan ison ongelman, jota ehkä koulumaailma ei pysty korjaamaan siinä kiireessä ja lukujärjestyksen puitteissa. Onhan niitä tullut ja sekin on musta terve piirre. Kukaan ei oo täydellisyys. Jos niitä ongelmia ei nää, niin on sokee.

#### Opettaja ei saa aikaan haluttua toimintaa:

*Ootko kokenut, että nyt tää homma ei oo oikein handerssonissa?* No semmonen, että haluaa, että oppilaat rupeaa soittamaan tai laulamaan ja sitä ei tapahdu. Kukaan ei esim. halua mennä soittamaan rumpuja ja sä niinkun joudut suostuttelemaan ja siihen menee 5-10 minuuttia, silloin must tuntee, että äh, ei ikinä. *Miten yritit ratkaista tämän ongelmatilanteen?* Mää yritän vaan jonkun saada soittamaan sinne. Tai sitten jätän kokonaan pois, ku kukaan ei mee.

Vastaajien ajatukset palautuivat usein syksyn päättöharjoitteluun, ja siellä ilmenneisiin kriittisiin tilanteisiin. Heikko pianonsoittotaito aiheutti ylimääräisiä ongelmia opetustilanteessa. Tämä pyrittiin kompensoimaan muulla tavoin, esim. kitaransoitolla (opetusharjoittelun ulkopuolella). Näin etenkin miehillä, joiden klassisen pianon opiskelu oli jäänyt vähille. Hallinnan strategiat itse tilanteessa olivat erilaisia. Useimmat pyrkivät vaihtamaan aiheita, kompensoimaan soittimen toisella, rämpimään eteenpäin jne. Vaikka se on opettajalle itselleen ongelmallinen tilanne, "ongelma oli uitava lävitse". Musiikinopettajien ongelmallisina kokemat asiat voidaan kategorioida myös muilla tavoin. Eräs mahdollisuus luokitteluun on, millaisena opettaja näkee vaikutusmahdollisuutensa tilanteen tasapainottamiseksi. Ääripäitä edustavat tyypit, joissa ongelmatilanteeseen pystytään selvästi vaikuttamaan. Tämän seurauksena työtä ei koeta rasittavana. Toisessa ääripäässä musiikinopettaja kokee tilanteen sellaisena, että hänen vaikutusmahdollisuutensa tilanteen hallintaan puuttuvat tai ovat vähäiset. Yksilön kannalta avuttomuuden tunne lienee lähinnä tilannetta kuvaava reagointitapa.

Aho (1988, 20) on tutkinut luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsitystä. Usein jos yksilö onnistui suorituksessa, hänen oletettiin yrittäneen suoriutua paremmin kuin ne, jotka epäonnistuvat. Tehtävässä epäonnistuminen nähtiin johtuvan yrityksen puutteesta. Suorituksen heikkeneminen on osoitus yrittämisen puutteesta ja suoritustason kohoamisen uskottiin johtuvan lisääntyneestä motivaatiosta. Tavallinen selitys tehtävässä menestymisellä on sen vaikeustaso. Jos tehtävässä onnistutaan, sitä pidetään helppona, mutta jos siinä epäonnistutaan, tehtävä koetaan vaikeaksi. Vaikeustason lisäksi yksilöt selittävät menestymistään ky-

vyillä, yrittämisellä sekä sattumalla. Weinerin (1974) mukaan menestymisen syyt voivat olla sisäisiä (kyvykkyys ja yritys) tai ulkoisia (sattuma tai tehtävän vaikeustaso). Ahon mukaan onnistumistilanteessa yksilöt voidaan jakaa joko hallintaorientoituneisiin tai avuttomiin. Hallintaorientoituneet opiskelijat atribuoiivat onnistumisensa sisäisiin syihin, etenkin kykyyn mutta myös yritykseen. Motivaatio on ilmennyt monissa ulkomaisissa musiikkialan tutkimuksissa keskeiseksi toiminnan lähteeksi. Motivaation osuus suorituksen selittäjänä on näissä tutkimuksissa vaihdellut 12-27 prosentin välillä (esim. Krueger 1975; Walker 1979; Caimi 1981; Asmus 1986).

Avuttomat selittävät onnistumistaan ulkoisilla syillä: sattumalla taikka tehtävän helppoudella. Hallintaorientoituneet opiskelijat selittävät epäonnistumistilanteita esim. huonolla tuurilla tai yrityksen riittämättömyydellä. Avuttomat selittävät epäonnistumistaan usein esim. kyvyn puutteella tai tehtävän vaikeudella (Salonen ym. 1982). Onnistumis- ja epäonnistumistilanteet sekä kontrolloitavuuden kokemukset aiheuttavat kognitiivisia ja affektiivisia reaktioita. Kun menestys liitetään kykyyn taikka kovaan yrittämiseen, suoritus tuottaa tyydytystä ja ylemmyydentunteita enemmän kuin, jos se olisi selitetty sattumasta tai tehtävän helppoudesta. Vastaavasti epäonnistumisen atribuominen kykyyn taikka yrityksen puutteeseen aiheuttaa häpeää, tyytymättömyyttä tai alemmuuden tunteita. (Atkinson 1964; Weiner 1974; Aho 1988, 21.) Mikäli yksilö kokee onnistumisensa johtuvan sisäisistä syistä, hänen itseluottamuksensa vahvistuu.

#### 4.9.3. Opettajan työn vaikein kohta

Haastateltavien näkemyksiä työstä pyrittiin selvittämään kysymällä, mikä on ollut opettajan työssä vaikeinta. Myös tämän kohdan kysymykseen saatiin samansuuntaisia vastauksia kuin edelliseenkin. Opettajan työn vaikein kohta ja "heikoilla jäillä olo" kuvannevat suurelta osin samaa asiaa. "Heikoilla jäillä olo" ilmentää kuitenkin enemmän emotioanaalista asennetta työhön kuin koettu vaikein kohta työssä. Seuraavat suorat lainaukset kuvaavat parhaiten musiikinopettajien kokemaa todellisuutta.

*Mikä on mielestäsi omalla kohdalla ollut opettajan työssä vaikeinta?*

**Ei suurempia vaikeuksia:**

En kokenut varsinaisesta vaikeaksi mitään. Historiallisten tuntien pitäminen vaatii multa paljon enemmän kuin soittotuntien. Johtuen luonteesta. En koskaan valmistaudu kovin hyvin mihinkään. Tuut sä keikalle kysytään. Mitä matskua kysytään vasta keikalla. Ja oon hirveen laiska. *Mihin tarvitsisit eniten itse apua oppilaan oppimisen edistämiseksi?* Pidemmän linjan pohdiskelua multa on aina puuttunut.

Hiljaisuus. *Ei vaikeuksia? Täydellinen opettaja?* Ihan varmasti (Naurua). *Vaikeuksia?* Sun kohdalla. Ehkä ihan tällä hetkellä semmoseen ammattitaitoon

liittyvän asian, josta mä en sen takia sure, koska tota se nimenomaan tulee sen työn tekemisen mukana. Että just isommalla porukalla ku bändi soittamassa, ihmiset laulaa ja mä itte mahdollisesti vielä siellä pöytien takana. Kuulla kaikki ja osua kohdalle, mulle se on viel semmonen kokonaisuus, että en pysty tarpeeksi sieltä poimimaan, oon vasta niin vähän tehnyt, oikeestaan vasta täällä tehny. Et se on ehkä päällimmäisenä. Oppii olemaan irti kaikesta muusta, että pystyy heittämään huomion sinne ja kuulemaan kaiken. *Mihin tarvitsisit eniten itse apua oppilaan oppimisen edistämiseksi?* Kokemusta. Ehkä just bändisoittopuolen.

### Oppilasarvostelu:

(Hiljaisuus). Yks mikä on ollut hankalaa on ollut arvostelu. Numerot. Ja sitten se, että musiikinopettaja on aika huonossa asemassa koulussa ku on yks musiikinopettaja ja muita aineita opettaa monta opettajaa. Kaikessa jää monesti alakynteen. Se, että muilla opettajilla on sellainen mielikuva että jos tarvitaan musiikkiohjelmaa johonkin, niin edellisenä päivänä sanotaan, että pitäis saada kuoro laulamaan sinne tai tänne. Ei sitä tajuta, että joutuu kaiken työllä tekemään. *Mihin tarvitsisit eniten itse apua oppilaan oppimisen edistämiseksi?* En ossaa sanoa. *Sää oot siis aika täydellinen opettaja?* En minä sitä, mutta ei mittään erityistä ei tuu mieleen. *Popinstrumentit on hyvin hanskassa?* Ne on niinkun käytännön puolelta. *Soitatko nyt bändeissä?* En soita.

### Koulumaisuus, maailmankuva:

Itelläni on ollut vaikeinta sopeutua koulumaailmaan tai mä en tykkää koulumaisuudesta. Vuosien mittaan rupes ärsyttämään enemmän ja enemmän. Sen takia vaihdoinkin tuonne lastentarhanopettajaopistoon. *Mitä sää ymmärrät koulumaisuudella?* Se tarkoittaa, että pahimmillaan koulu on eristäytynyt laitos, jossa musiikkikin on koulumusiikkia, eikä oikeeta musiikkia. Sellainen teennäisyys.

### Oppilaiden yksilöllisyyden ymmärtäminen:

Hetkinen. Vaikeimmaksi ehkä se, ymmärtää että oppilaat ovat yksilöitä. Kaikkiin ei voi toteuttaa samaa menetelmää. Ja ajattelutapa. Itensä läpi tavallaan peilaa oppilaiden reaktiot. Se ei olekaan se oikea tapa. Mä huomaan, että hirveen hyvin menee opetuksen kanssa kun huomaan että oppilaat on mukavia eli kaikki pelaa kuin rasvattu. Mutta kun tulee ongelmatilanteita. Ehkä virheellisesti ajattelen, että oppilaat toimii kuin kone. Ne ei toimikaan, vaan ne on ihmisiä. Kaikki ei pelaa niinkun itte suunnittelee.

### Ensimmäinen vuosi, uusi luokka:

No se ensimmäinen vuosi on aina vaikeinta kun pitää tutustua oppilaisiin ja opetussuunnitelmaan ja siihen mielettömään materiaalin runsauteen ja sit miettii mitä tästä pitää ruvetä opettamaan. Opetussuunnitelma on se mitä se on kaikessa laajuudessaan. Semmonen linjanveto itsensä ja materiaalin ja oppilaiden kanssa. *Mihin tarvitsisit eniten itse apua oppilaan oppimisen edistämiseksi?* Se on semmoista loputonta tutkailua. Mä nyt opetan tällä hetkellä hyvin pienellä koululla 5-6 oppilasta. Maksimissaan 10. Kai ne on itsestä kiinni. *Mitä tarkoitat?* Kuinka valppaana on opetustilanteessa, kuinka viitseliäs on.

### Alkuvaikeudet:

Pitkä hiljaisuus. Voi että en mä tiijä. Epävarmuus tulee kun menee uuteen luokkaan, että miten ne ottaa mut vastaan. Kommunikaatio ja kontakti vaikea jos sitä ei pysty luomaan alussa. *No mihin tarttet eniten itse apua oppilaan*

*oppimisen edistämiseksi? Kai sulla joku heikko kohta on? Ei oo. Mää oon niin hirveen hyvä ja pätevä. Koetko sä esim. omat valmiutes näitä soittimia joita äsken sanot? Sää et ota pulttia itselles? En ota. Silloin kun mää menin kouluun mulla oli rummut ja basso luokassa mä en tiennyt mitä ihmettä mä näillä teen. Mun oli ite otettava selvää edes jotain mitä voin oppilaille välittää. Ja vaikka en oo mikään kitaristi mä voin kuitenkin selittämään ja näyttämään että tee näin. Ite ei tarvitse osata niin kauheen hyvin kaikkia soittimia. Tietysti keikkamuusikot on erikseen niinkun meilläkin on täällä jotka soittaa ihan mitä tahansa. Se ei ole itsetarkoitus. Näkemystä miten niitä käytetään. Enemmän näkemystä.*

Muutamassa repliikissä sivuttiin aihetta opettaja kasvattajana/ tiedonvälittäjänä. Vaikka kasvatus tähtää tietynlaisen ihmisihanteen toteuttamiseen, ei sen varsinaisena perustana ole ihmisihanne sinänsä vaan ne yhteiskunnalliset tekijät, jotka synnyttävät tietynlaisen ihmisihanteen (Toiskallio 1988, 21).

#### Yhteistyö muiden opettajien kanssa:

*Yhteistyö muitten opettajien kanssa. No niissä missä oon ollut, siellä on lainausmerkeissä vanhanaikaisia opettajia. Ne ajattelee, että pitää pitää esim. koe, koska ennenkin on tehty. On niinkun hirveesti mitä pitää tehdä kun on aina ennekin tehty ja minä en ajattele niin. Mää ajattelin niin mikä tuntuu hyvältä ja sopivalta. Vähän aina piti olla varpaisillaan mitä tehtiin. Mihin tarttisit eniten apua oppilaan oppimisen edistämiseksi? En mihinkään. No taitoihin? Toistaiseksi olen pärjännyt. Aina voi paremmaksi tulla ja pitääkin. Opetella erilaisia rumpukompeja.*

Opiskelijat kokivat oudon aiheen opettamisen eräänä selkeänä ongelmaryhmänä. Tämän kategorian vastaukset palautuivat harjoittelukokemuksiin, ja opiskelijoille annettuihin valmiisiin tuntiaiheisiin.

#### Uuden oppiaineen omaksuminen, vieras aihe:

*No ei nyt tuu yhtäkkiä mieleen. Kyllä se saattaa olla joku, kun piti pitää tunti jazzmusiikista ja soittaa jazztyylillä, niin se oli kyllä aika vaikee. Ei oikein kyllä silleen, mä sain opetusta yheltä jazzmuusikolta. Sain vielä moitetta siltä ohjaavalta opettajalta, että ei sitä ihan näin viikossa jazztyyliä opi. Kyllä se on se, että kun ei kevyttä musiikkia hallitse, niin on se niiku vaikee opettaa sitä. Onneksi on hyviä levyjä, niitä voi sitten soittaa. Hallittekko sinä nyt kevyttä musiikkia? Ehkä pikkusen paremmin, mutta ei kuitenkaan niin, että voi sanoa hyvin. Mihin tarvitsisit eniten itse apua oppilaan oppimisen edistämiseksi? No taitoa joka kohtaan lisää. Mihin eniten? Ehkä pianonsoittoon, koska jos sen hallitsee hyvin, niin siinä vetää oppilaat aika pian mukaan. Se onnistuu sitten monenlainen musiikki sen myöten. Huomas kun seuras niitä tunteja ja siellä oli yks jazzmuusikko, se sai sillä kyllä aina hyvän tunnin aikaan. Tuli hyvä tunne tunnilla.*

#### Sulkeutuneen oppilaan avaaminen:

*(Hiljaisuus). Nyt mun tulee mieleen ihan käytännön tilanne luokassa joku tomonen sulkeutunut oppilas. Niin semmoisen avaaminen luokkatilanteessa, jossa on niitä dominoivia ihan hirveesti ja se sosiaalinen tilanne on jo sinänsä vaikee tällöiselle sulkeutuneelle oppilaille, et miten mä voisin semmoiselle saada jotenkin jonkun elämyksen, josta sitä voi potkia eteenpäin. Aina on helpompi antaa huomia niille, jotka jo räyhää ja pitää meteliä ja aina ensimmäisenä soittamassa ja jotka jopa häiritsee, niin kyllä niitä kumminkin voi*

helpommin huomioida kun semmosta joka on ihan lukossa. Jotka kärsii siitä, että siellä on näitä rääväsuuta, semmosia hallitsevampia tyyppisiä. Ne helposti jää oman huomion ulkopuolelle kun ne on hiljaa. *No mihin tarvitsisit eniten itse apua oppilaan oppimisen edistämiseksi?* Mää tarvitsisin omiin taitoihini, lähinnä soittotaitoihin. Kyllä myös tommoseen ihmisen psykofysiikkaan, mulla ei ollut koulussa edes psykologiaa ja mua kiinnostas ihan hirveesti.

#### Oppilaiden ongelmat kotiin:

Mikähän nyt ois ollut vaikeinta (mieltii, syvä hiljaisuus). No ehkä mulla on opettajan työssä ollut vaikeinta se, että mä oon ottanut oppilaiden ongelmat ja kaikki tämmöset kauheen omakohtaisesti, et mä oon märehtinyt niitä hirveesti vapaa-aikanakin. Se on ollu mulle vaikeinta siinä hommassa. *Miksi se on vaikeeta?* Saattas häiritä. Kyl se sillä tavalla häirittee, että joskus on mennyt viikonloppukin, että huomaa, että on pyörittäny jonkun kaverin ongelmaa päässäni koko ajan. Vaikka mä en tavallaan sille mitään voi, niin jaksan jauhaa sitä. Se on aika raskasta kuitenkin. *Mihin tarvitsisit eniten itse apua oppilaan oppimisen edistämiseksi?* Tuohon on vaikee vastata. Ehkä mulla ei oo semmosta täst näin, että pystysin heti sanomaan.

Haastateltavien lausunnoista voi päätellä, että ylitsepääsemättömiä vaikeuksia oli ollut vähän. Vastaukset olivat suurimmaksi osaksi sel-laisia, että niiden informaation perusteella yleisempien luokkien teke-minen olisi tehnyt vääryyttä itse ilmiöille. Tämä toisaalta kuvastaa sitä, miten yksilöllisesti työn ongelmat koetaan. Useimmat vastasivat empien hiljaisen odotuksen jälkeen, että suurempia vaikeuksia ei ole ollut. Kun asiaa tarkennettiin, muistuiivat esim. oman soittotaidon puutteesta aiheutuneet ongelmatilanteet tunnilla, opettajan työn alkuvaikeudet jne. Yleisemmän teorian rakentaminen tämän haastattelukysymyksen ympärille on vaikeampaa, koska ongelmat koetaan hyvin eri tasolla, ovat hyvin yksilöllisiä. Tietenkin haastateltavien vähäinen määrä tuo omat rajoituksensa.

Yhtenä musiikinopettajan työn kriittisenä kohtana ovat opettajana toimimisen ensimmäiset vuodet, joka tuli selkeästi esiin tässäkin aineistossa. Lieneekö utopistinen toive, että musiikinopetusuraansa aloittelevalla "opiskelijalle" mahdollistuisi pehmeä lasku ensimmäiseen työpaikkaansa esim. opetusvelvollisuuden huojentumisena tai jonkinlaisena koulutuksen ja ensimmäisen työvuoden limittymisenä?

Kysymykseen – mihin tarvitsisit eniten apua oppilaan oppimisen edistämiseksi? – annetut vastaukset olivat hyvin yksilöllisiä. Jonkinlainen tyyppivastaus noudatteli linjaa: oikeestaan eihän sitä voi mitään muuta kuin omia tietoja ja taitoja kehittää jatkuvasti. Kun vastauksia verrataan tutkimuksen alkupuolella esiteltyyn teoreettiseen viitekehukseen, niin Niassin näkemyksen toinen suhtautumistapa työhön saa tukea tässä tutkimuksessa: opettaminen koetaan useimmiten professiona, jossa tietoja ja taitoja pyritään parantamaan jatkuvasti, tekemään työ mahdollisimman hyvin.

#### 4.9.4. Musiikinopettajan ahdistavana kokemat tilanteet opetustyön alkaessa

Musiikinopetustyötä vaikeuttavien tekijöiden kärkimuuttujina (ks. s. 123) mainittiin tutkimuksen empiirisessä osassa työrauhaan liittyvät ongelmat (x18) sekä yleinen (x57) sekä luokkakohtainen ahdistus (x58) kouluun mennessä (R3). Haastatteluvaiheessa kysymys kohdennettiin syventämään niitä ongelma-alueita, joihin haluttomuus tai levottomuus kouluunmenon kanssa oli yhteydessä. Kysymyksen teoreettinen perusta löytyy saadusta faktorirakenteesta. Etukäteen tiedettiin, että poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden tai poikkeuskoulutuksessa opiskelevien rasittavuus ei ollut niin suurta kuin varsinaisten musiikinopettajien. Selkeimmin esille nousivat seuraavat opetustyötä estävät dimensiot. Luokitusrunkoa ei voida pitää kattavana vaan ainoastaan kyseistä aineistoa koskevana.

*Kuvaile niitä tilanteita, jolloin on ollut vaikeaa (olet siis jollain tavalla haluton tai levoton) mennä kouluun opettamaan musiikkia?  
Miksi oli "vähemmän mukavaa" mennä opettamaan kouluun?*

##### **Ei suurempia vaikeuksia kouluun menossa:**

(Pitkä hiljaisuus). Ei kaikki päivät ole aurinkoisia, ja tietenkin luokat ovat erilaisia. En mää o kokenut erityistä vastenmielisyyttä milloinkaan. Tietysti jos ei ole valmistanut yhtään. Ei mull semmosta oo ollut.

Alkuaikoina oli tietyt luokat, tietyt henkilöt siellä, että mitenkähän pärjää niitten kanssa. Ei aineenhallinnassa tai muussa ollut paniikkia. Ehkä yksittäiset oppilaat. Ei ylivoimaisia vaikeuksia.

Ei mulla oo ollu koskaan. Perjantiaamu oli, se oli yks vaikea luokka. En mää oo koskaan kokenut, että ois pelottanut tai vastenmielistä mennä opettamaan.

Omaksi ryhmäksi nousivat esteet, jotka aiheutuivat esim. liian monen asian yhtäaikaisesta prosessoinnista. Esimerkkejä seuraavista:

##### **Liikaa eri asioita:**

Olen rakenteeltani herkkä. Lukiassa töitä, musiikkiopistolla, pieniä lapsia kotona, yksityisoppilaita. Olin mielettömän väsynyt ja oli tulossa jotkut juhlat. Joka puolelta tuntui että revitään ja revitään. Olin stressaantunut.

Ne on ollut ylipäänsä vaikeata silloin kun elämä ei oo ollut kohallaan. Sit kun oon päässyt kouluun, must se on maailman ihanimpia asioita olla siellä luokassa. Silloin näkee asiat oikeissa mittasuhteessa. Johtunut fyysisestä väsymyksestä tai ei oo ollut autoa käytössä tai jotain muuta.

Epäonnistumisen pelko sekä päättöharjoittelun tunnit koettiin stressin lähteiksi.

### Näytetunnit, arvostelun pelko, sijaisuudet:

Tulee vaan mieleen ne harjoitustunnit, varsinkin se ensimmäinen. Tai kyllä silloin oli kauheesti halua mennä, mutta pelkäs sitä tilannetta kun ajatteli, että se arvostellaan. Että mitenkähän siitä selviää. Kuitenkin siinä rauhotti ennenkuin menin. Ajatteli, että mä teen niin hyvin kun pystyn ja. *Mikä siinä pelotti?* Ne oli vaan, että miten ne hyväksyy sen, kun vähän erikoisia menetelmiä käyttää. *Miksi käytät erikoisia menetelmiä?* Must se oli tarpeellista siinä tilanteessa, että mä sain sen asia menemään perille. Et ne muistaa ainakin sen tunnin sen jälkeen.

Tuohon mä en osaa vastata ko ala-asteella mulla on ollut hyviä kokemuksia. Yläasteelta mulla on niin vähän kokemuksia. *Ajattele esim. syksyn päättöä?* Mää olin aina ennen jokaista tuntia hermostunut. *Miksi?* Uuden asian kohtaaminen ja selviytykö tästä. Ei ehtinyt muotoutua miten luokka toimii. Outous ja vieraus. Ehkä ennakkkoajatukset että se on yläasteen porukka. Oon kuulla vaan kauhujuttuja yläasteelta. Lukioluokkien osalta ajatteli, että ne oli niin isoja, fiksua ja tietäviä että mitä mulla on niille annettavaa siinä asiassa että riittääkö omat paukut. Mutta jatkuvasti sai kyllä huomata niitten kanssa että ne ovat vasta lukiolaisia. Ei välttämättä niin hirveen aikuisia oookaan vielä. Ennakkkoajatukset olivat kaameempia kuin kohdattu todellisuus.

Locken mukaan (1976, 1297-1349) työhönlähtöhalukkuuden arvioiminen on vähemmän altis viitekehuksesta johtuvalle vääristymälle kuin työtyytyväisyyden asteen suora arvioiminen. Epäsuorat kysymykset ja menetelmät mittaavat käyttäytymistendenssejä tai piilevää työtytymättömyyttä. Ne saattavat kuitenkin ennustaa paremmin vaihdunta-alttiutta tai työmotivaatiota kuin suorat menetelmät. Opiskelijoiden vaikeita koululuokkia koskevissa mielipiteissä toistui seuraavat näkemykset.

#### Hankalat luokat:

Tietysti koulussa on erilaisia luokkia. Yhelle kerätään kaikki rankimmat tyypit. Joskus tietenkin otti päähän, että oh, tänään on taas se päivä. Kaks tuntia sille luokalle jipii. *Mikä tyypeissä otti päähän?* Kasillakin oli musiikki pakollista ja sinne oli kerätty kaikki semmoset tyypit, jotka ei ollut kiinnostuneet yhtään mistään. Kaikkein vähiten ehkä juuri musiikista.

No just tämmönen sinä päivänä ku on tää typerä viidesluokka siellä odottamassa, joka tietää niin ku että ne hyppii seinille siellä ennekuin on karjunut äänensä käheeksi. Se niinku ärsyttää etukäteen. Pitää niinku taas laittaa siihen niin paljon energiaa, et on aivan rätki ku sieltä lähtee pois.

Joku hankala luokka. *Mikä siinä luokassa on ollut hankalaa?* Nimenomaan mulla on ollut sellasia oppilaita, joiden kanssa en oo päässyt vuorovaikutussuhteeseen. Menee sellaseen älyttömään heittelemiseen puolin ja toisin. Mulla on ollut kerran kokonainen luokka, jonka kanssa mulla ei syntynyt vuorovaikutusta ollenkaan. Tilanne oli niinkun täysin solmussa. *Mistä johtui? Miten yritit ratkaista sen?* Tota niin. Se oli semmonen ihme sakkii kaikenkaikkiaan, et ne ei tullu kenenkään kans toimeen. Mä mietin sitä, et kuin paljon se vaikutti, että mulla oli etukäteen semmonen tieto niistä, et se on hankala porukka. Mulle sanottiin, et se oli hankala porukka. Se oli silloin kun mä menin sinne kouluun. En mää tiijä oikeastaan yritinkö mää niin kovasti siinä vaiheessa ratkaista sitä. Mää vaan otin sitten niitten kanssa jatkuvasti yhteen.



Ahdistus on eräs tunnetila ihmisen psyykkisessä olemuksessa. Ristiriitatilanteet aiheuttavat ahdistusta, ja ratkaisemalla ristiriidat ahdistus vähenee. Ratkaisukeinoja on periaatteessa kahdenlaisia: tietoiset, joustavat sopeutumis- ja selviytymiskeinot (coping -strategiat) ja tiedostamattomat tai huonosti tiedostetut puolustusmekanismit (defenssit). Jokaisella opettajalle on joskus tullut eteen tilanteita, jolloin opetus ei ole edennyt esteettömästi. Joskus opettamaan pääsy on koettu terapiana ja yksilöä helpottavana tekijänä, mikäli esim. oma henkilökohtainen elämä ei ole ollut kunnossa. Työ psyykkisen tasapainon säätelijänä on keskeinen. Mikäli työkokemus on ollut vähäistä tai siitä on kulunut pitkä aika, kysymys johdateltiin tai haastateltava palautti mieleen syksyn päättöharjoittelun. Muutama haastateltava ilmoitti stressaavaksi mm. sen, että on liian paljon erilaisia asioita yhtäaikaan. Tämän suuntaisia ajatuksia ilmeni myös opiskelussa. Näytetuntien luonne, arvostelun pelko ja vaikeat luokat häiritsivät joissakin tapauksissa kouluun menoa. On ilmeistä, että nämä ovat varsin stressaavia tilanteita yksilön kannalta.

Musiikinopettajien kokemat ahdistavat tilanteet ovat stressitilanteita ainoastaan silloin, kun yksilö kokee ne tärkeiksi. Opettajien käsitykset siitä, miten hänen voimavaransa riittävät näistä tilanteista selviytymiseen, vaikuttaa siihen, kuinka paljon hän kokee stressiä. Vaativatkaan tilanteet tai tehtävät eivät tuota Kalimon (1987, 53) mukaan stressiä, jos ihminen on vakuuttunut siitä, että hän selviytyy kyseisistä haasteista. Tarpeitten tyydyttämättä jääminen ja tavoitteiden saavuttamisen esteet eivät myöskään koidu stressiksi, jos ihminen tietää voivansa voittaa esteet tai korvata menetyksensä jollakin palkitsevalla tavalla.

#### 4.10. Elämäntilanteen ja työtyytyväisyyden yhteys

Todellisuutta voidaan lähestyä eri näkökulmilta. Fenomenografisessa tutkimuksessa (Uljens 1989, 10) kvalitatiivinen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että yritetään hahmottaa tai kuvailla joitakin merkitysyhteyksiä. Nämä merkitysyhteydet, joista fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut, ovat ihmisten käsityksiä todellisuudesta. Sitä mitä kuvaillaan, analysoidaan ja yritetään ymmärtää ovat ihmisten käsityksiä erilaisista asioista. Lähestymistavassa tehdään selvä ero, mitä jokin asia on ja mikä sen käsitetään olevan.

Erilaisten persoonallisuustekijöiden vaikutuksia työviihtyvyyteen on tutkittu paljon. Keskinen (1990, 23) pitää elämään tyytyväisyyttä persoonallisuustekijöiden luokkaan kuuluvana, koska siinä tapahtuvat muutokset ovat hitaita ja koska elämään tyytyväisyyttä voidaan pitää laajasti yksilön tavoitteisiin, toimintaan ja kognitioihin vaikuttavana tekijänä. Kysymykseen, vaikuttaako ihmisen yleinen elämäntilanne tulevien musiikinopettajien työviihtyvyyteen, haastateltavien kanta oli selkeä: yleinen elämäntilanne vaikuttaa työhön ja työn kokemiseen ja työssä viihtyminen yleiseen elämäntilanteeseen. Positiiviset kokemukset usein kohottavasti, ja negatiivisesti koetut tapahtumat päinvastoin.

Esim. perhetilanne, suhteet asuinkumppaniin, ylipäänsä yksityiselämä ja ihmissuhteet piirtyivät omiksi teema-alueiksi. Haastatteluista nousi esiin myös käsitys, että työ on monelle henkilölle pakopaikka; työn teon merkitys yksilölle on lähinnä terapian luonteista. Työ ja senhetkinen elämäntilanne ovat vastavuoroisesti yhteydessä toisiinsa. Suunta voi olla myös toisinpäin. Työ vaikuttaa oleellisesti muuhun elämäntilanteeseen. Työviihtyvyyteen yhteydessä mainittiin mm. perhetilanne, lapset, yksityiselämä sekä työn terapialuonne.

*Vaikuttaako mielestäsi ihmisen yleinen elämäntilanne työvihtyvyyteen?*

#### **Avioliitto ja perhesuhteet:**

Avioliitto. Jos oot puutteessa.

Ihmisten kokemat suuret muutokset saavat aikaan usein tyypillisen stressireaktion. Olipa muutos tai häiriö millainen tahansa, se synnyttää joukon vaatimuksia, joihin on sopeuduttava. Vaikka jokainen voi reagoida niissä eri tavalla, tietyt elämäntilanteet aiheuttavat stressiä useimmille ihmisille. Tällaisia tilanteita ovat mm. puolison kuolema, avioero, työpaikan menetys, sairastuminen ym. (vrt. Holmes & Rahe 1967). Näiden tekijöiden heijastuminen työpaikalla on ilmeistä:

Vaikuttaa. *Esimerkkejä?* Kaikki sun oma tilantees. Millaisessa perhetilanteessa. Jos on jotakin sairautta, murhetta.

Työtyytyväisyyden ja elämäntilanteen yhteys ja suunta työelämän vaikutuksesta muuhun elämäntyytyväisyyteen ja päinvastoin ilmenee seuraavasta kannanotosta. Esiin tulee myös käsitys, jonka mukaan työt tehdään työpaikalla ja vapaa-aika on erikseen. Käsitys tukee työtyytyväisyyden ja elämäntyytyväisyyden erotteluhypoteesia, jonka mukaan työelämä ja muu elämä ovat täysin erilliset. Korrelatiivisissa tarkastelemissa yhteyden puuttuminen työvihtyvyyden ja elämään tyytyväisyyden välillä katsotaan ilmaisevan erotteluhypoteesin olemassaoloa (Keskinen 1990, 24). Henkilön itsensä kokema pieni palkka työmäärään nähden ei anna aihetta syvällisempiin pohdintoihin opetustyöstä. Tämentyyppinen kannanotto oli ainoa, tosin tulevaisuudessa palkkamotiivi saattaa olla keskeisempi vaikutin työnteolle materiaalistuvassa yhteiskunnassa:

Miksei. Miksei sekin vaikuta. Jos on ylimääräisiä paineita työn ulkopuolelta. Jollekin työpaikka saattaa olla pakopaikka. Saattaa hyvinkin viihtyä työpaikallaan. Kyllä ne toistensa kanssa on hyvinkin tekemisissä. Työssä onnistuminen ja epäonnistuminen saattaa vaikuttaa myös työajan ulkopuolella omista töistään. Heti alussa pitää huomata, jos ollaan hakoteillä eli mietitään työasioita työajan ulkopuolella. Ei siitä niin hyvin makseta että sitä tarttis tehdä sillä lailla.

Ikävät kokemukset nähdään tai koetaan herkemmin kuin miellyttävät tapahtumat. Kymmenen haastateltavaa viittasi elämäntilanteessaan

keskustelun alussa johonkin vaikeaan kokemukseen ja analysoi sen yhteyttä työssä viihtymiseen. Useat vastaukset tukivat ns. kompensatiohypoteesia, jonka mukaan työn ulkopuoliset aktiviteetit kompensoivat kokemuksia, joita työssä on saatu, esim. vaikeudet työssä pyritään kompensoimaan tyydyttävien vapaa-ajan harrastusten avulla tai elämään liittyvien paineiden tasoittamiseksi työltä odotetaan paljon (Keskinen 1990, 23). Inhimillisen kokemisen kirjo tulee esiin useissa haastatteluvastauksissa. Muutamissa tapauksissa työ koetaan väylänä purkautua vaikeassa elämäntilanteessa. Seuraavassa esimerkissä kompensatiohypoteesi on päinvastainen. Työn terapeuttinen vaikutus on näissä tapauksissa kiistaton:

Tottakai se vaikuttaa. Mutta tuota mää oon ainakin kokenut sen helpotukseksi. Että on ollut työ. Se on ollut helpotus. Tietysti jos menee liian pitkälle ja raskaaksi on parasta jäädä sairaalomalalle. Koska pieni hälinä tuntuu suurelta hälinältä ja ne täytyy tiedostaa. *Esim.?* Alkoholin käyttö on yks. Ja just nuorempana saatoin olla yhen päivän krapulassa töissä ja huomasiin että lasten meteli saattaa johtua mun päästä eikä lapsista. Jos ihmisellä on tarpeeksi vaikeeta eihän se ite välttämättä tajua niitä. On mulle kieltämättä käynyt sillä tavalla, että en oo pystynyt pitämään sinä päivänä tunteja. Ne on taas semmoisia mielipuoilisia tilanteita.

Osa haastateltavista vastasi yleisellä tasolla suhteuttamatta viihtyvyyden ja elämäntilanteen kokemuksia itseensä. Osa heijasteli kokemuksia suoraan oman koetun elämän kautta:

Mulla se on ollut itellä niinpäin, että se työ mitä mää oon tehnyt, se on auttanut mua jaksaa kotona. Mutta kyllä mä voisin kuvitella monella, että jos on riitoja kotona, niin ajattelematta ne purkaa työpaikalla. Mutta mä luulen, että ne ihmiset eivät tiedosta sitä käytöstä, omaa käytöstänsä. Se voi olla yks syy, miksi mää suuntaudun niin paljon ulospäin, kun yksityiselämä ei toimi niin hyvin.

Allardt (1976, 330) tarkastelee hyvinvoinnin ulottuvuuksia sosiologian näkökannalta. Yksilön elämään ja hyvinvointiin vaikuttaa lukemattomia onnellisia ja onnettomia yhteensattumia, kuten läheisen sukulaisen äkillinen kuolema, tapaturmat, alttiut houkutuksille, työttömyys, konkurssit, tulipalot, yksinäisyys, rumuus jne. Osa näistä tekijöistä on sattumia. Tutkimuksellisesti se ilmenee satunnaisvaihteluna.

Kyllähän se vaikuttaa. *Millä tavalla?* (hiljaisuus). Jos esim. rakastaa sitä työtänsä yli muun, jos on niinku kotona vaikeeta, niin sitähan niinku ilolla juoksee sinne työpaikalle. Kyllähän se täytyy ittestä repiä, ettei ajattele omia asioita. Ajattelee vaan sitä työtään.

Seuraavassa haastateltava kuvaa ensin kokemuksia yleisemmällä tasolla, jonka jälkeen tutkija vie keskustelun henkilökohtaisemmalle tasolle. Työ pitää elämän järjestyksessä vaikeina aikoina:

Ilman muuta. *Millä tavalla?* No ensiksi voisin kuvitella, että jos menee oikein kurjasti, niin se työ voi olla semmonen, että sä tunnet eläväsi siellä. Sä otat siitä niinku kaiken irti. Tai sit voi olla päinvastoin, et se voi olla jotain niin superihanaa tapahtunut et sä oot sitten ihan niin sekaisin koulussakin. Ei sit pysty ihan järkevästi antaa kaikkea. Et semmonen tasapainotilanne ois toisaalta hyvä. Jos

kuvittelee sä sanoit. Entä sun omalla kohdalla? Mennään henkilökohtasuuksiin? Joo, mulla on ollu ehkä semmonen tilanne, että muuten kun on menny kehenommin, niin mää oon siihen työhön pistänyt kaikki. Mitä tarkoittaa muuten on menny vähän kehenommin? No tämmönen niinku seurustelussa ei oo ollu tyydyttävää. Et meillä oli semmonen hirvittävän epäselvä tilanne ja se häiritsi mua koko ajan.

Lapset ja lasten kasvattaminen oli joillekin haastateltaville huoli, joka saattoi purkautua väsymyksenä työhön.

#### Lapset:

Vaikuttaa, jos sulla on pieniä lapsia ja valvottaa sua kaiken yötä ja sää oot yliväsynyt. Toki se vaikuttaa.

Yleisesti haastateltavat antoivat monisanaisia mielipiteenilmaisuja poh-tien esim. tämän kysymyksen kohdalla omaa koettua elämää. Tosin yksi lyhytkin vastaus löytyi:

Kyllä se vaikuttaa.

Vaikuttaa tietenkin. Jos oot onnellinen, niin sulla menee kaikki tunnit onnellisesti. Ei välttämättä hyvin. Hyvä on eri asia kuin onnellinen. Lestadiolaiset morkkaa muita ihmisiä. Ne ei ole onnellisia. Mä oon onnellinen vaikka en ookaan uskovainen sanan varsinaisessa merkityksessä. Toisena päivänä mä voin olla hirveen onneton, vaikka yleinen elämäntilanne on suhteellisen onnellinen. *Mihin onnellisuus perustuu?* Mulla on niin hyvä mies ja lapset. *Hyvän miehen kriteerit?* Se on niin hyvä. Se ei hauku ihmisiä. Ei nalkuta. Saa ellää vapaata elämää. Sanoo, että luottaa. Tasapainonen, hyvä isä lapsille. Semmonen joka pittää lapsista huolta ja mustakin myös. Mies hoisi eka OKL:n vuotena lapsen. Ihana ja vielä komea. Ei sitä enää ajattele sitä komeutta.

#### Henkilökohtaiset asiat:

Varmasti. *Millä tavalla?* Jos sulla menee henkilökohtaisessa elämässä pieleen, niin se vaikuttaa sinne kouluun, ei sille mitään mahda. *Onkos näin tapahtunut? Kuinka isot asiat vaikuttaa?* Mulla vaikuttaa hyvin pienetkin loppujen lopuks. Tai se että jos on jotain riitatilanne kotona. Mää oon yleensäkin sellainen ihmisenä, että mää annan tulla ulos hyvin nopeesti niin. *Äksy?* Vois sanoa niinkin. Aina lärvi auki. Mulla ainakin vaikuttaa. *Ei susta kyllä sellaista kuvaa saa?* Kyl mä tiijän, että mää oon joittenkin mielestä vittumainen tyyppi. En mä tiedä, en mä itte koe olevani vittumainen tyyppi. Mä tiedän, että on ihmisiä jotka tuntee, et mää oon vittumainen tyyppi. Koska mää käyn asioihin kiinni hyvin nopeasti. Mä en jää hiljaiseksi jos niinku. Sinänsä muhun vaikuttaa hyvinkin pienet asiat sill tavalla että helposti heijastan niitä kyllä ympäristöön.

Leviämishypoteesin mukaan työkokemukset yleistyvät tai laajenevat vaikutuksiltaan muillekin elämän alueille ja päinvastoin. Leviämishypoteesi näkyy positiivisina korrelaatioina työviihtyvyyden ja elämään tyytyväisyyden välillä. Useimmat tutkimukset tukevat leviämishypoteesia. (esim. Chacko 1983, Lance & Richardson 1988; Matsuda 1983; Near, Smith, Rice & Hunt 1983, 1984) Seuraavissa vastauksessa sivuttiin aihetta, miten opettaja pystyy peittämään esim. yksityiselämänsä. Tai heijastuvatko huolet näkyvästi opetustyöhön. Opettaja ei pysty peittämään sisintään:

Tottakai. Sehän vaikuttaa kaikkeen. Jos sulla mennee yksityiselämässä hyvin, niin tottakai se muuallekin heijastuu. Harvat on ne tyypit, jotka pystyy rutistaan niin, ettei näy mitenkään. *Vastaavasti myös negatiiviset tilanteet?* Joo, kyllä ne heijastuu, ainakin mulla erittäinkin voimakkaasti. *Onko tullut vastaan tilanteita?* Enempi ne on kai noi negatiiviset asiat, että jos on juttuja päässä ei jaksa keskittyä siihen työhön. *Mitä?* Varmaan enempi noita ihmissuhdejuttuja. *Eli mitä?* Jos menee tyttöystävän kanssa huonosti, niin se saattaa mulla ainakin vaikuttaa mielialaan.

Tai oppilaat eivät huomaa sitä:

Aika vähän. No joo kyllä tietysti, jos ajatellaan opettajan kannalta siin kyllä se vaikuttaa. Esimerkkejä just siinä, jos on vapaa-aikana, tai töistä poissa ollessa masentunut tai on jotakin hirveen isoja huolia, kyllä ne heijastuu siihen opettamiseen. Mutta monet opettajat pystyy tekemään sen niin, ettei oppilaat sitä välttämättä huomaa. *Pystytkö ite?* Joskus pystyn, joskus en. *Milloin et pysty?* Se on aika paljon opetusaiheesta kiinni, että mitä opettaa.

Työn kokeminen terapiana nousi haastatteluaineiston pohjalta odotettua enemmän esiin. Tämä kuvanee osaltaan sitä, että erilaiset ihmishuolteen vaikeudet liittyvät osana myös musiikinopettajien elämään. Yksityisasiat ovat usein arkaluonteisia ja niiden prosessointi ei kuulu kouluyhteisön normikäyttäytymiseen. Kuitenkin opetustyö ihmishuolteen työnä mahdollistaa vapautumisen "arkihuolista".

Edellä olevista lainauksista voidaan päätellä, ettei työviihtyvyys rajoitu pelkästään koulussa koettuun työtyytyväisyyteen. Voitaisiin puhua elämäntyytyväisyydestä, jonka eräs keskeinen osa-alue on työ, ja sen merkitys ja mielekkyys ihmisen kokemusmaailmassa. Työtyytyväisyyden ja elämäntyytyväisyyden yhteys osoittaa myös, että työviihtyvyys ei ole stabiili ilmiö ainakaan silloin, kun henkilön kokemusmaailmassa on rajuja muutoksia. Se, että ihminen purkaa huolensa työhön, lienee yhteiskunnan kannalta hyväksyttävimpiä purkautumisväyliä. Opetuksessa tämä voi ilmetä syvällisenä kutsumuksena, kasvu- tai kehittymistarpeena, työn tärkeyden kokemisena (mm. Maslow 1970; Alderfer 1969; Oldham, Hackman 1976; Wilenius 1981; Nias 1981). Seuraava haastattelu antaa erään näkökannan:

Mutta ihan totta, jos mulla on vaikeita aikoja ja oon itte hirveen masentunut ja tuntuu että eihän tästä elämästä tuu mitään. Olen kyllä semmonen ja taivun kamalalasti mutten taitu kyllä. Sit ku mä pääsen opettamaan, mä unohdan kaiken muun. Ja kun mä saan toiset reagoimaan siihen mitä mä teen. Ehkä mä teen sitä niin täydestä sydäimestä. *Saatko reagoimaan ihmiset siihen?* Kyllä mä itte koen niin ja oon saanut ihan hyvää palautettakin. Voi että, mä en malta olla kertomatta sitä kun mä lähin tänne ja mulla oli lapsi- ja nuorisokuoro ja mä en osaa erottaa arkea ja työtä. Kun viimeiseltä leiriltä erottiin, niin silimät oli kuin tomaatit lapsilla ja mulla. Sen puoli vuotta kun mä itkin ja ne kirjoitteli mulle, mulla on seinät täynnä kortteja ja hyllyt täynnä muistoja ja ykskin tyttö se kirjoitti mulle kolme kertaa viikossa ja soitti kolmesti viikossa. En mä tiijä oonks mä jotenkin hullu mutta mä jotenkin koin että se vastuu jatku vielä ku mä muutin ja mä vastasin joka ainoaan kirjeeseen ja yökaudet kirjoitin niille eikä se ollut mulle vastenmielistä. Toisaalta mä niinkun prosessoitin ite sitä surutyötä läpi, koska se oli mulle kova paikka se luopuminen. Pitiköhän mun ees tätä kertoa. Nöyryys on hirveen tärkeä asia, se pitää koko ajan olla pinnalla. Ja kyllä mulle tää opiskelu

on näyttänyt miten pieni sitä yks ihminen voi olla. Että mää en osaa mitään. Mutta tota ei se ookaan tärkein asia vaan se auttamisen halu ja nöyryys. Ja mä koen että se on hirveen vilpítőntä ja voimakasta lähimmäisenrakkautta se opettaminen. Jos sitä lähtee teeskentelemään että olen hyväsydäminen ja minä nyt uhrauden niin ei kestä kauaa, niin kukaan ei kestä semmosta teennäisyyttä ja teeskentelyä. Mutta jos se on vilpítőntä ja lähtee todella siitä auttamishalusta niin se lataakin pattereita koko ajan. Musta päinvastoin kun toiset sanoo että tulis viikonloppu, niin monta kertaa on raskaampaa semmonen oleminen tai väkinäiset vierailut, puhutaan säästä ja muusta. Mää koen että se on ajan hukkaa eikä siinä oo elämisen sykettä.

Väistämättä tulee mieleen, missä määrin opettaja on taitelija; mistä syntyvät syvimät ajatukset opettamiseen. Edelliseen haastatteluvastaukseen pohjautuen voidaan todeta, että parhaimmat opetuskokemukset ehkä syntyvät tuskasta.

Työn merkitys kokonaisuudessaan on muuttunut materiaalisen elintason myötä. On nähtävissä merkkejä työn merkityksen vähenemisestä vapaa-ajan, harrastusten ja perhe-elämän rinnalla. Vaihtoehtoja - mikäli toimeentulo on on turvattu - elämän sisältöön ja tyytyväisyyteen etsitään varsinaisen työn ulkopuolelta. Työn ulkopuolinen elämäntilanne, perhetilanne, pienet lapset, suuret lainat, intohimoiset harrastukset, ylipäänsä suhtautuminen elämään värittävät henkilön työhön kohdistamia vaatimuksia ja toivomuksia. Ylöstalo (1986, 99-105) viittaa artikkelissaan työn koetun merkityksen heikkenemiseen. 1980-luvun puolivälissä työtä pidetään huomattavasti harvemmin keskeisen elämänsisällön antajana kuin vielä 1970-luvun lopulla.

Haavisto toteaa Laaksolan (1990, 6-7) kirjoittamassa artikkelissa, että työn merkitys elämän sisältönä on vähentynyt vapaa-ajan ja perheen merkityksen korostuessa. Suuntaus on yleismaailmallinen. Nykyään vain noin 25 prosentille suomalaisista työ muodostaa elämän keskeisen sisällön. Vuonna 1979 vielä puolet suomalaisista piti työtään elämänsä keskeisimpänä tekijänä. Haaviston mukaan elintason nousun myötä ihmisillä on yhä suurempi valinnan vapaus. Valintaa voi tehdä eri töiden välillä, mutta nykyään myös vapaa-ajan ja työn välillä. Työ ja siihen liittyvä tarpeiden tyydytys on hänen mielestä joutunut uuteen, kovempaan kilpailutilanteeseen, koska vaihtoehtoja riittää. Mikäli työ ei anna tyydytystä elämään, sitä voi etsiä muualta. Vähintäänkin voi epätyytyttävän työn vaihtaa parempaan. Ihmisten työtä koskevat odotukset ovat tulleet vaativimmiksi joka suhteessa. Työltä halutaan ennen kaikkea sisältöä ja kiinnostavuutta. Sen on tarjottava mahdollisuus itsensä toteuttamiseen. Työn on taattava kohtuullinen toimeentulo. On kuitenkin syytä tiedostaa, että palkalla ei voida korvata puutteita työn sisällössä tai olosuhteissa.

#### 4.11. Haastateltavien ammatillinen minäkäsitys

Tutkimuksen kyselyvaiheessa ammatillista pätevyyttä tai ammatillista minäkäsitystä tarkasteltiin vain solististen ja taidollisten aineiden osalta.

Tutkimuksen edetessä osoittautui tarpeelliseksi kuitenkin laajentaa so- listinen ja taidollinen ammattipätevyys koskemaan myös ammatillista minäkuvaa käsittäväksi. Kansanen on kuvannut (1983, 79-85) opettajan- koulutuksen ja kouluopetuksen yhteyttä siten, että koulutus antaa päte- vyyden opetusprosessiin. Itse koulutusprosessissa hän erottaa kolme osa- aluetta: kasvatustieteen (teorian), aineenhallinnan ja opetusharjoittelun. Suuri merkitys on opettajankoulutukseen valittujen opiskelijoiden per- soonaalisuudella. Opettajan tiedon ja taidon ja pätevyyden luonnetta erittelevät mm. Shulman (1987) sekä Bennett (1988).

Kerr (1981) puolestaan esittää opettajan ammattitaidon ulottuvuuksina 1) opetuksen perustietämys, 2) opettajan työn olosuhteiden tuntemus, 3) opetuksen suunnittelutaito, 4) opetusmenetelmien hallinta ja 5) taitavuus opetustilanteissa. Eri tilanteissa tarvitaan ammattitaidon eri alueita eri tavoin painottaen. Kasvatustiedettä pidetään osaltaan opettamisen tieteellisenä perustana. Eri oppiaineiden pohjana olevia tieteitä pidetään opetuksen toisena tieteellisenä perustana. Opetukseen kuuluu jokin sisältö, mitä opetetaan.

Aineenopettajien koulutus on tähännyt ensisijaisesti oppiaineen tie- teellisen sisällön hallintaan. Muiden pätevyysvaatimusten täyttämiseen on pyritty vasta, kun se on saavutettu. Myös luokanopettajien koulutuk- seen aineenhallinnan koulutus on kuulunut oleellisena vaikkakaan ei kovin syvällisenä osana. Erikoistumisopinnot ovat mahdollistaneet musiikin osa-alueiden lähemmän tarkastelun. Tätä taustaa vasten musiikin poikkeus- ja pätevytymiskoulutuksen koulutusprosessissa opetuksen tieteellinen osuus on vähäistä ja aineenhallintaan tähtäävät opinnot keskeisessä osassa, tosin puolet haastateltavista olivat suorit- taneet luokanopettajatutkinnon. Musiikinopettajien koulutukseen tieteellisesti syventävät opinnot ovat tulleet vasta 1980-luvulla tutkin- non uudistuksen myötä. Tiedeorientoitunut uusimuotoinen musiikin- opettajakoulutuskin on siten hyvin nuorta.

Haastattelussa lähestyttiin opiskelijaa ensin yleisemmän tason kuvauksella "millaisia vaatimuksia työ asettaa opettajalle?". Sen jälkeen opiskelija arvioi, kuinka paljon hän itse katsoo omaavansa näitä ominaisuuksia, kykenee järjestämään musiikinopettajan tehtävään kuuluvaa opetusta. Näin haastateltava heijastaa itsensä kautta sitä arvomaailmaa, jonka hän näkee opetustyössään keskeisenä. Samalla haastateltava peilaa ihanneminänsä ja todellisen minänsä suhdetta.

Larsson korostaa (1985, 23) fenomenografiaa koskevassa kirjassaan kah- denlaista tarkoitusta kategorioinnin käyttämiselle. Aineiston kuvauk- sessa kategorioiden kuvausta voidaan pitää lopputuloksena. Toinen on tilanne, jossa kategorioiden kuvausta käytetään välineenä kuvata käsi- tysten jakautumista. Seuraavan kategorioinnin perusteena on opis- kelijan korostama "vaatimus" musiikinopettajan työtehtäviin. Jaottelu on yksinkertainen ja pelkistetty, ja haastatteluvastauksissa tulee esiin eri kompleksisuustasojen asioita (vrt esim. Kerr 1981; Kansanen 1983).

*Millaisia vaatimuksia työ asettaa opettajalle? sekä  
Kuinka paljon itse katsot omaavasi näitä ominaisuuksia?*

**Aineenhallinnallinen (soittimelliset) ulottuvuus:**

Nykymaailmassa asettaa paljon. Popmusä. Täytyy hallita instrumentteja ja ajatusmaailma pitäis olla vapaampaa. Aika useat opet näkee kapeella sektorilla. Painottuu klassiseen suuntaan. Svingin suuntaan pitäis painottaa. Rohkeutta *Kuinka paljon itse pystyt järjestämään tällisiä tilanteita?* Ykskään tyylilaji ei oo vielä tökännyt. Mukulat kaipais enemmän virikkeitä.

Useimmissa vastauksissa liikuttiin tietojen ja/tai taitojen tai ammattiin liittyvien valmiuksien alueella. Näyttää siltä, että nuorten koululaisten läheisin musiikki tai musiikinlaji on pop- ja/tai rockmusiikki. Päivän "hittien" jatkuva muuttuminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa vaatii opettajalta paitsi asianomaisten tyylien tuntemusta myös transkriptiotaitoa sekä erityistä kykyä seurata aikaansa, koska useimmille yläasteen oppilaille keskeinen musiikinalue elää ja muuttuu jatkuvasti.

*Millaisia vaatimuksia työ asettaa opettajalle?* No tota, mä koen että pitäis olla tän nuorisokulttuurin kanssa olla ajan hermolla. Sen mä koen vähän vaikeena. Kun en koe sisäisesti sitä kiinnostusta siihen. Se on pieni kompleksi. Kun opetin, annoin lukion poikien hoitaa sen kevyen puolen. Se on mun kohalle iso haaste, jos mä siihen itte yrittäisin oikein mukaan. Toisaalta ne on niin liikkuvia virtauksia, että kannattaako niihin edes yrittääkään. Murrosikä tuo mukanaan ongelmia.

Aineenhallinnallisissa valmiuksissa korostuivat popmusiikin hallinta sekä monitaituruus soittimien käytössä. Opettajan ajattelulta toivottiin ajan tasalla pysymistä nuorisokulttuurin mukana.

**Persoonallinen ulottuvuus:**

Opettajien, etenkin luokanopettajien, persoonallisuuden piirteitä on tutkittu laajasti, musiikin alueella mm. Bell & Cresswell 1984; Kemp 1981; Schmidt & Hicken 1986; Schmidt 1989. Tutkimuksissa on tarkasteltu persoonallisuutta ja persoonallisuuden piirteitä lähinnä prediktoireina musiikinopetuksen onnistumiselle tai tehokasta musiikinopetusta (Schmidt 1989, 258-271). Persoonallisuusmuuttujien (extraversion-introversion, sensation-intuition, thinking-feeling, judgment-perception) todettiin olevan tärkeitä tekijöitä musiikinopetustilanteessa. Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä havaittiin mm. suorituksen hyväksymiseen, vahvistamisen määrään, opettajan malliin/esitykseen sekä opetuksen etene- misnopeuteen.

Tämän tutkimuksen useissa haastatteluvastauksissa korostuivat musiikinopettajan henkilökohtaiset piirteet ja ominaisuudet. Haastatteluvastaukset tukivat kyselylomakkeella hankittuja tietoja (liite 2b; kysymys 42, ryhmässä R1). Valtaosa vastaajista kuvaili piirteitä ensin yleisemmällä tasolla ja sen jälkeen suhteutti omat ominaisuutensa näihin. Yksi vas-



taaja määritteli piirteitä ideaaliminän ja henkilökohtaisen minän risti-riitana:

No ehkä katon sitä siltä kantilta mitä mää itse persoonana en tunne olevani. Opettajan tulee olla joustava ja aika pitkälle kärsivällinen oppilasaineksen kanssa. Ei saa olla niin sidottu omiin tavoitteisiin. Ja tota pitkää pinnaa se vaatii. Ihmissuhdetaidot, kyky hallita luokka jota siinä hommassa tarvitaa valitettavasti aika paljon. *Taidollisesti?* Riittävä opetustaito eli kyky esittää asiat selkeästi olelnaista korostaen. Työvälineitten hallinta. On hyvä tietää erilaista. Kyky tehdä esim. sovituksia, niin että ne on uskollisia sille tyylille, mitä niiden pitää olla. *No pystytkö järjestämään tällaisia oppimistilanteita?* Jos yksityiskohtaisesti ajatellaan niin mää oon hirveen huono äkseeraamaan sen kurin kanssa. Se tarkoittaa sitä, että mää en semmosta rautakouraotetta mielelläni yrittäkään ottaa. Yritän vedota kaikessa toiminnassa oppilaiden omaan ajatteluun ja sille tasolle. Ja siinä suurimmat ongelmat joskus tuleekin. Kaikki oppilaat eivät vielä kykene ajattelemaan tekoja ja seurauksia, vastuukäsitetä. Puuttuu rautakanslerimaisuus omasta tunneista. Ehkä kyky ottaa riittävän rennosti eli luopua ihanteista oikealla tavalla eli mukautua siihen oppilasryhmään. Ei pyrikään opettamaan sitä minkä itse näkee hienona. Soittotaito kitarassa klassisen osalta riittävä, pianon kanssa on erittäin paljon parantamisen varaa ja sähkösoittimissa on parantamiseen varaa. Uskon kyllä selevittäväni ne siinä määrin kun tarvitaan. Sähkökitaraa pitää osata soittaa sen verran, että pystyy näyttämään oppilaille fraasikokoelman, että musiikki kuulostaa bluesilta.

Haastatteluvastauksista ilmeni, että opettajan työ vaatii joustavuutta. Pitää olla tiukka, mutta toisaalta joustava. Pitää olla määrätietoinen, mutta joissakin tapauksissa omista tavoitteistaan tinkivä. Täytyy olla vaativa, mutta toisaalta ymmärtävä. Täytyy hallita eri tyyliset musiikinlajit, erityisesti ajankohtaismusiikki.

Yrjönsuuri (1990, 3) tarkoittaa oman työn reflektoinnilla sellaista opettajan ajattelutoimintaa, jolla hän yhdistää käytännön kokemukset työn teoreettiseen hallintaan. Opettajan intentionaalisella toiminnalla tarkoitetaan tarkoituksellista ja tulevaisuuteen suuntautuvista teoista muodostuvaa toimintaa, jolloin opettajan teko on intentionaalinen, jos hän sen tehdessään on tarkoittanut tehdä sen ja uskonut sen johtavan tai vaikuttavan tietyn tarkoituksen toteutumiseen. Niinistö (1981, 17) määrittää tosin väljemmin intentionaalisuuden käsittäen sen aina johonkin kohdistuvana aktina tai elämyksenä. Wilenius 1976 suomentaa intentionaalisuuden sanalla tarkoituksellisuus. Merkityssuhteet ovat riippuvaisia kunkin yksilön kokemustaustasta eli tajunnan ymmärtämisyhteyksistä (Niinistö 1981,17). Voidaksemme ymmärtää pianon kosketinsoittimena meille on muodostunut tiettyjä ennakkokäsityksiä kosketinsoittimien käsitteestä: miltä ne näyttävät tai mitä ne tarkoittavat (vrt. Helenius 1990, 48-49). Myös fenomenografinen tutkimusote korostaa käsitysten intentionaalista karaktääriä (Uljens 1989, 26). Tässä opettajan refleктоiva ajattelu palaa omiin kouluaikaisiin kokemuksiin. Ymmärtämys oppilaiden kepposille saattaa löytyä omasta kouluajasta:

Monipuolisuutta, laajakatseisuutta joka suuntaan ja sitten pitkää pinnaa ja sitä että pystyy ajattelemaan, että ite on ollut joskus siinä tilanteessa missä ne nyt on. *Kuinka paljon pystyt järjestään tällaista opetusta, jossa on mainitut jutut?* Ainakin

niinku oppilaitten suhteen on se, että mää uskon ymmärtäväni niitä. Mää kouluaikoina olin koulun pahin kauhukakara, potkittiin pois koulusta ja kaikkea tämmöstä. *Minkä takia?* Siellä oli kaikennäköistä viinanjuontia ja tunnilla tupakointia keskikoulussa. Lukio nyt rauhottui. *Meinaatko että sää oot ollut kännissä tunnilla?* Joo. Mulla oli rahasta tiukka, niin järjestin arpajaisia aina kas markkaa arpa, myytiin luokassa ja perjantaina ruokatunnilla arvottiin kaks viinipulloa ja arpoja myin niin paljon, että sain kolme pulloa viiniä ja pijin ite sen yhen. Sitten mää oon ajatellu kun koulussa oon ollu, että jos semmosia terroristeja sattuu oppilaiksi, mitä mää ite oon ollu, niin mää lopetan välittömästi opetuksen. (Naurua.) *Mistä se säpinöiminen johtui?* Sitä kai se oli, että piti näyttää. *Miten vanhemmat suhtautui?* Vanhemmat ei tiennyt tuon taivaallista ylleensä asioista. Silloin kun tuli rangaistuslappuja kottiin, niin silloin. *Huomiota herättävä kingi?* Niin. *Elämä rauhoittunut?* Siitä on tullut järkevämpää niin, että kaikki pysyy aisoissa. Siihen aikaan sitä roikkui niinkun siinä hirveen menevässä elämässä, mut nykyisin on sen verran järkee, että pystyy hallitsemaan kaiken. Tavallaan istuu asioitten päällä nyt eikä niinkun silloin, että asiat tuli päälle.

#### Didaktinen ulottuvuus:

Monissa vastauksissa korostui opetuksen vuorovaikutuksellinen luonne. Yrjönsuuri nimitti tutkimuksessaan erääksi opettajien ammattitaidon ulottuvuudeksi taitavuuden opetustilanteissa. Kyseinen ulottuvuus muodostui sellaisista asioista kuten joustavuus opetustilanteissa, ennalta ennustamattomista tilanteista selviytyminen, erilaisten oppilaiden opetuksen eriyttäminen, opetuksen integrointi ja erilaisten oppilaiden tasapuolinen huomioiminen. (Yrjönsuuri 1987, 42, 43.)

Ihanneminän sisältöön yksilö liittää niitä arvostuksia, tavoitteita ja rooli-ihanteita, jotka hän kokee itselleen merkitykselliseksi. Myös ympäristön arvostukset vaikuttavat yksilön arvostuksiin ja pyrkimyksiin. Korpinen (1989, 193-200) sisällyttää minäkäsityksen muodostumiseen mm. valinnan ja sisäistämisen, motivoitumisen. Ihanneminään sisäistetyt arvot, ihanteet, tavoitteet toimivat motivoivina voimina, jotka määräävät niiden kokemusten sisällön, joihin yksilö toiminnassaan tähtää. Minäkokemukset toisaalta tukevat entistä minärakennetta (aktuaalista minää) sekä tuovat rakenteeseen uutta, jotta kehitystä koko ajan tapahtuisi ja motivaatio olisi jatkuva.

Seuraavassa haastattelulainauksessa ilmenee usein esiin nousut vuorovaikutuksen puoli "saada oppilaat mukaan". Kysymystä voidaan tarkastella opetusryhmän hallintaan liittyvänä strategiana. On ilmeistä, että tämän puolen korostuminen on keskeistä onnistuneelle opetustyölle. Tässä tapauksessa se liittyy myös tyytyväisyyden kokemiseen. Musiikinopettajan työn itsenäisyys sekä vapaus työn sisällöllisessä suunnittelussa sekä toteuttamisessa ovat jo ilmenneet tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa. Keskeiseksi nousee, miten tämä suuri opetuksen vapaus pystytään jäsentelemään. Pystyykö musiikinopettaja näkemään ja hallitsemaan ne vaihtoehtoiset strategiat, joita musiikkitunnilla on mahdollisuus toteuttaa vai nousevatko opetuksen esteeksi tilanteet, joissa opetuksen vapaus kulminoituu epäselviksi tuntitilanteiksi. Kai-

ken perustana on seuraavan näkemyksen mukaan oma motivaatio opettamiselle.

#### Halu opettaa:

Aika laaja kysymys. *Mitä sulla tulee ekaksi mieleen?* Ehkä täytyy olla halu opettaa musiikkia, että näkee sen tarpeelliseksi. Kyky toimia näitten nuorten kanssa. Jonkin verran nuorten ehdoilla, mutta myös musiikin ehdoilla. Itse pidän sitä hyvin valitettavana, jos koulumusiikki on sellainen musiikinlaji, jota ei oo missään muualla kuin koulussa. *Pystytkö järjestämään tällaista opetusta?* Ilmeisesti. Itsekehun puolelle menee. Joo, mulla oli hyvin miellyttäviä kokemuksia oppilaiden kanssa. Sain niin sanotusti oppilaat mukaani. Johtuen ehkä siitä alkuperästä, etten mitenkään hakeutunut opettajaksi, vaan jouduin sattumalta. Otin hyvin suuret vapaudet sille, että minä nyt oon vaan täällä käymässä ja voin tehdä ihan mitä vaan. Pystyy olemaan vapaa joistain rajoitteista mitä helposti koulussa syntyy ja vedin aika rohkeeta linjaa. Tein vaan silleen kun omasta mielestä katsoin parhaaksi välittämättä mistään esim. opetus suunnitelmista.

#### Kiinnostus aiheeseen:

Pitää olla hirveän ahkera ja kiinnostunut siitä alueesta. Sehän on loputonta työtä, sovitusten tekemistä. Pitää tuntea se kohderyhmänsä, puhua niitten kieltä ja ymmärtää niitten kieltä. Olla kuitenkin selvästi opettaja ja vaativa. Ei voi olla sen ikäinen hengeltään kuin ne. *Kuinka paljon itse katsot omaavasi näitä ominaisuuksia?* Kyllä mä sen pedagogisen puolen selvitän ja filosofisen puolen. Kyllä mulla on paljon taidoissa parantamisen varaa. Kyllä se ois kaikki tietokoneet hankittava ja sekvesseriohjelmat ja ruvettava sovittamaan ja perustettava bändi ja ruvettava itse soittamaan.

Eräässä haastattelussa käsitystä yläasteen musiikinopettajan työstä pohdittiin monelta eri näkökannalta. Haastattelu kuvaa toisaalta sitä opetuksen problematiikan moni-ilmeisyyttä, mitä opettajan tehtävät ilmentävät. Haastattelusta voitaisiin poimia montakin teema-alueita tarkastelun kohteeksi. Nimenomaan musiikinopetukselle tyypillinen piirre on opetuksen affektiivinen tekijä, opettaja taiteilijana sekä improvisointi opetustilanteessa:

No kyllä se vaatii ammattitaitoo.

*Mitä se on?*

No se on tietysti sen oppiaineksen hallinta. Se on kaikkea tätä mitä meilläkin mitataan. Opetustaito on erittäin tärkeä, kommunikointi, työtapojen hallintaa, organisoitukykyä, huumorintajua, sosiaalisuutta. Se on paljon. Äh, miten sen vois sanoa päähinänkuoressa. Kyllä mä näkisin, että enemmän sellaista näkemystä sais olla yläasteen opettajalla. Ettei niinkun ota jokaista kolausta omaan itteensä. Nöyryyttä, huumorintajua ja ymmärrystä. Pitäis sen ikäkauden kehitysvaihetta ymmärtää paremmin. Kun meillä oli täällä musiikkiterapiassa yks opettaja. Musta sillä oli niin tärkeitä juttua siitä nuorison kehitysvaiheesta, että jokaisen ois tarvinut kuulla sen. Musta tuntuu, että kun olin ala-asteella töissä, niin oli liian paljon semmosta opettajien näyttämistä toisilleen ja semmosta epäolennaista, että kuka ajaa oppilaat nopeimmin ulos, kuka uskaltaa joka lumipallon heitosta antaa sen rangaistuksen, mitä on annettu. Enemmän semmosta laajaa näkemystä asioihin.

*Mistä se tulee?*

Tarvitaan koulutusta, aikaa, asennetta, asioiden prosessointia ja miettimistä. Että koulutus ei ainakaan takaa sitä varmaankin. Mä ite koen ettei mulle ole elämä ollut mitenkään helppo missään vaiheessa. Voi sanoa, että vaikeudet kasvattavat. Nekään ei välttämättä kasvata, ellei niitä käy läpi niitä asioita. Kyllä opettajan täytyy olla hyvin ajatteleva ihminen.

*Kuinka paljon sulla on ite näitä ominaisuuksia?*

Mä luulen, että mun asenne auttaa siihen työhön kyllä hyvin paljon. Enhän minä olisikaan silloin täydellinen opettaja, jos mä olisin täydellinen. Ehkä sen parhaiten tuntee siitä, että nautti opettamisesta.

*Onko opettaja taiteilija?*

Kyllä musta opettaja voi olla taiteilija. Mä koen ite hirveen voimakkaasti asiat ja eläyden ja heittäydyn. Ja mä koen että se on mahottoman hyvä voimavara opetuksessa. Että mää uskallan heittäytyä ja näyttää sen, mitä mä tunnen. Sellainen tietynlainen taiteilijan rohkeus, sellainen antautuminen on kyllä musta opettajallekin tärkeä. Mä en nää sitä yhtään negatiivisena asiana, että opettaja on taiteilija, mutta sillä tavalla että pystyy avaamaan monta väylää tilanteessa, mutta kyllä opettajalla täytyy olla jalat maassa ja se realiteetti säilyttää, mutta että sitä vetoa täytyy olla molempiin suuntiin. Musiikki on kaikki. Siinä pystyy käsittelemään koko elämän kirjon. Niin se musiikin opettajan työ vois olla hyvin poikkitaiteellista, jossa musiikin keinoin voitais integroida kaikki alat. Mutta se vaatii näkemystä ja laajakatseisuutta. Ymmärtäminen on opettajalle hyvä, se vasta tuo viisautta.

*Mitä pitää opettajan ymmärtää?*

Elämää kaiken kaikkiaan. Aina kaikella on joku selitys.

*Mistä ymmärtämys tulee? Tuuleeko se elämäkokemuksista ja näkemyksistä, vaikeuksista?*

Aika paljon tulee siitä ja kun niitä asioita käsittelee.

*Syntykö opettaminen tuskasta?*

Mikä se oikea sana sitten on. Mulla täytyy olla jotakin sanottavaa. Mää en sano mitään jos mulla ei oo mitään sanottavaa. Jos mulla on sanottavaa mää haluan sen sanoa. Yhtä hyvin sen voi laulaa. Ei oo mitään mieltä tehdä mitään, jos se on tyhjä.

*Sää et oo semmoinen kompromissiopettaja?*

Että pysyn turvallisissa raameissa. Toisaalta mää on tarkka ja haluan suunnitella. Haluan suunnitella mitä mä teen mutta pystyn heittäytymään mihin suuntaan vaan. Mutta on tietoisesti harjoiteltu myös semmoista, että meen tilanteeseen yhtään niinkun valmistelematta.

*Onko se tärkeätä opettajalle semmoinen ominaisuus?*

On erittäin tärkeätä. Silloin sä kontrolloit itessä, että huomioitko sä noi ihmiset ketä tossa on. Jos sä oot suunnitellu, että teet juuri näin siinä on hirveä kiulu siinä

välissä. Mä oon teheny ihan tahallani itteni takia semmoista harjoitusta, että menny tilanteisiin aivan valmistelematta, että mä pystyn harjoittelemaan sitä ominaisuutta, että mä pystyn huomioimaan ne oppilaat ja ne saa musta irti sitä opettamista. Että mistä mä nyt niinkun nyppäsen. Luokkatilanteessa on tietienkin tietty asia joka mun täytyy opettaa. Opetustilanne on kuitenkin aina arvaamaton. Ei sitä etukäteen voi laittaa johonkin kaavoihin ja muotteihin.

Musiikinopetustyön itsenäisyyden ja vapauden määrästä johtuen opettaja joutuu usein tilanteisiin, jossa opettaja itse asettaa ja miettii opetusensa tavoitteita, päämääriä, keinoja ja menetelmiä niiden saavuttamiseksi. Oppilaat voidaan nähdä työnantajina ja opetustyön sisällöllisten reunaehtojen määrittäjinä. Opettajan käsitys omista tiedoista ja taidoista on muodostunut työkokemuksen, mahdollisen opettajankoulutuksen ja musiikinopettajien poikkeuskoulutuksen aikana. Vaikka tämä käsitys voi olla muiden mielestä harhaan osunut, opettaja toimii joka tapauksessa sen varassa. Musiikinopettaja reflektoi itseään akselilla itselle tärkeä, oppilaille tärkeä opetusaihe:

Joustavuutta, asioiden seuraamista, lähinnä niinkun seurata nuorisomusiikkia esim. hirveesti mitä ne kuuntelee. *Kuinka paljon sulla itellä on näitä ominaisuuksia?* Kyl mä luulen, että mulla alkaa nyt kehittyä se. Silloin kun mää menin yläasteelle mää olin varmaan ihan kaamee varmaan. Mulla käy sääliksi ne ensimmäiset lapset. *Miksi?* Koska mä pidin hirveen jääräpäisesti kiinni siitä, minkä mä koin itselleni tärkeäksi. Siinä vaiheessa mä tykkäsin jazzista. *Millaisesta?* Melkein kaikesta, en freestä. Koitin tavallaan ajaa sitä niihin, enkä suostunut uskomaan sitä, että mun pitäis lähestyä niitten näkökulmasta. Mutta ne pennut kyllä kummasti kehitti mua viidessä vuodessa. Oppi sen systeemin. Kyl mä luulen, että mä pystyn seuraamaan. Sitä että kuinka kauan, mää just tänään mietin sitä, että minkä ikäkseksi asti jaksaa tehdä sitä hommaa. *Mihin tulokseen tulit?* En mä tullut mihinkään, mä tulin siihen tulokseen, että se on ittestä kiinni. *Mitä muuta vaatii?* Tulee muksujen kanssa toimeen, jaksaa touhuuta niiden kanssa mahdollisimman monipuolisesti.

Kyselylomakkeen tuloksissa todettiin, että musiikinopettajista 78% oli erittäin tyytyväisiä tai tyytyväisiä opettajanhuoneen ilmapiiriin (R3), samansuuntaisia tulokset olivat poikkeus- ja pätevyitymiskoulutuksen ryhmissä (R6). Opettajanhuoneeseen viittavia kannanottoja ei haastatteluissa esiintynyt yhtä lukuunottamatta:

*Nimenomaan musiikinopettajalle?* Kyllä se vaatii ensinnäkin luonnetta. Toiseksi sitä omaa, mun mielestä siinä pitää olla innostunut asiasta, jotta se toimii. Aineenhallinta on oltava hyvä. *Toimiiko se sun tapauksessa?* Kyl musta aina tuntunut, että mää niitten pentujen kanssa oon pärjännyt, mut se opettajanhuone on sitten taas erikseen. Kyl mää oon aina niitten kakaroitten kanssa pärjänny. Kyl tässä on aika vahvasti omakin taito noussut. *Taidot on kutakuinkin riittävät tuommoiseen hommaan?* Ehkä tuo vapaa säestyspuoli, sitä täytyy vähän vielä kelata.

Opettajan ammatillista minäkäsitystä tarkastelen intentionaalisenä toimintana ja opettajan reflektointi omasta työstä ilmenee haastatteluvastauksissa (vrt. Yrjönsuuri 1990). Kun lähes valmis musiikinopettaja arvioi ja analysoi työtään hänelle muodostuu käsityksiä sekä työstään että omasta itsestään työn tekijänä, siitä millainen hän on työssään. Amma-

tillinen identiteetti on osa henkilön yleisestä minäkäsityksestä tai identiteetistä. Scheinin (1990, 81) tarkoittaa yksilön identiteetillä yksilön tietoisuutta, käsityksiä ja kokemusta itsestään suhteellisen pysyvänä ja uniikkina persoonana omassa historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissaan. Tähän sisältyvät henkilön itseään ja omaa suhdetta muuhun maailmaan koskevat käsitykset eli minäkäsitys ja henkilön itseään toimijana, subjektina koskevat kokemukset, arvostukset ja emootiot eli itsetunto.

Minäkäsitys on persoonallisuusteorioiden keskeinen käsite. Haastattelavien käsityksiä heidän hankkimiensa tietojen ja taitojen riittävydestä pidetään minäkäsitykseen vaikuttavana tekijänä. Haastatteluissa ilmeni opiskelijoiden vahva ammatillinen minäkäsitys:

No ainakin sen täytyy olla tietyllä tavalla ihmistuntija, vähän niinkun psykologin silmää, että miten käsitellä kutakin oppilastyyppejä. *Onko sulla sellasia ominaisuuksia?* Kyl mä luulen, et mulla vähän on. En uskois muuten siinä pärjääväni. *Ihmistuntija?* En mä nyt voi niinkään sanoa, mä uskon, että mä aika hienosti ihmistyyppit vaistoon, millä tavalla niitä pitäs kohdella. *Muuta?* Sitten tämmösiä ihan taitoja, soittamiseen liittyviä, musiikin tuntemukseen liittyviä. Opetustaitoa pitäs yksinkertaistaa riittävästi, olla selkeä ja positiivinen. Pyrkii antamaan sillä musiikilla hyviä kokemuksia. *No onko sulla näitä ominaisuuksia?* Kyllä mä uskosin. *Itseensä tyytyväinen opettaja?* Hirvittävän tyytyväinen. (Naurua) Tottakai se on hyvä, että on kehittämisen varaa siellä sun täällä, mutta perusolo on semmonen, että kyllä tässä aika lailla tietää yhtä ja toista. No ainaki on saanu hajun, mistä voi aina sitten ottaa itte selvää.

Haastateltavien käsitykset musiikinopettajan työstä, työn asettamista vaatimuksista sekä arviot itsestä työntekijänä toivat esiin, että yläasteen musiikinopettajalta vaaditaan paljon erilaisia ominaisuuksia. Aikaisempi opetuskokemus sekä koulutus ovat selkiyttäneet havaitsemaan taidon eri osa-alueita sekä opettajan työn erilaisia vaatimuksia. Ovatko nämä vaatimukset lisääntyneet koulutuksen aikana vai jäsentyneet kenttäkokemuksen myötä, jää avoimeksi. Soittotaitojen lisääntyminen lieenee itsestään selvyys. Yleensä kuitenkin kohonnut koulutustaso merkitsee kohonnutta vaatimustasoa sekä yhä kriittisempää suhtautumista opetettaviin aineisiin sekä oman työn tarkasteluun. Tämä tuli selvästi esille koulutusta ja sen kehittämistä koskevassa tarkastelussa. Vastauksissa korostui opettaja-oppilassuhteen merkitys, opettajan persoonallisuus, luonne ja muut ominaisuudet. Aineenhallinnalliset taidot tulivat esiin menestymisen determinantteina. Nuorisokulttuurin ja nuorisomusiikin tuntemusta korostettiin sekä kykyä hallita niitä soittimia, joita tarvitaan nuorisomusiikin tekemiseen.

Lehtonen (1989, 504-511) sivuaa aihepiiriä artikkelissaan "Miten käy maikalta rock & roll?" rockmusiikkia nuorisokulttuurin ilmentäjänä. Hän toteaa, että vanhempien ja kasvattajien näkökulmat ovat usein liian torjuvia ja kehittymättömiä, jotta nuorison musiikkikulttuurin "kerronnallisuutta" voitaisiin hyödyntää kasvun ja kehityksen suunnassa. Nuorison musiikkikulttuuria luonnehditaan peilinä, josta heijas-

tuu nuorten kokemus valtakulttuurin elämäntavoista, arvoista ja normeista.

Seitsemäntoista opiskelijaa kahdestakymmenestä katsoi, että heillä on niitä ominaisuuksia itsellään, joita yläasteen musiikinopettajalta vaaditaan. Ainoastaan yksi haastateltava määritteli itsensä niiden ominaisuuksien kautta, jotka häneltä nimenomaan puuttuivat. Ei riitä, että musiikinopettajalla on kyky toimia nuorten kanssa, tarvittavat aineenhallinnalliset taidot, ymmärtämystä ja joustavuutta ym., vaan hänellä täytyy olla halu, oma motivaatio tehdä kyseistä työtä. Haastatteluvastauksista jää vaikutelma, että opiskelijoilla on suhteellisen selkeä kuva roolistaan musiikkikasvattajina ja he ovat myös tähän rooliin sitoutuneet.

Haastateltavien mielestä musiikinopettajalta vaaditaan ammatillisesti orientoitunutta ulottuvuutta, jossa korostuu aineenhallinnallinen komponentti. Persoonallinen ulottuvuus nousi esiin erilaisina ihmisen luonteen ja olemuksen kartoituksina. Opettajan didaktinen ulottuvuus kuvaa lähinnä opettajan kykyä ja halua toimia opetustilanteessa. Seuraavia luokituksia nousi esiin aineistosta:

#### **Ammatilliset (soittimelliset) ulottuvuudet**

- popmusiikin hallintaa
- kyky tehdä tyylinmukaisia sovituksia
- ajan tasalla pysymistä nuorisokulttuurin kanssa
- monitaituri musiikissa

#### **Persoonalliset ulottuvuudet:**

- joustava ja kärsivällinen, pitkäjänteinen
- ei liian sidottu omiin tavoitteisiin
- ahkera ja kiinnostunut
- vaativa
- vahva ihminen
- itseluottamus
- kova, mutta ihminen
- jäämäkkyyttä
- ei tiukka mutta ei löpsökään
- pitkää vieteriä ja määrätietoisuutta
- huumorintajua ja kovanahkaisuutta
- luonnetta, innostusta asiaan
- monipuolisuutta, laajakatseisuutta, pitkää pinnaa
- vastuu tekemisistä

#### **Didaktiset ulottuvuudet:**

- kasvattajaa, terapeuttia, ymmärtäjää
- kalu opettaa musiikkia
- kyky toimia nuorten kanssa
- ihmissuhdetaidot
- kyky hallita luokkaa
- kyky esittää asiat selkeästi olennaista korostaen
- puhua ja ymmärtää oppilaiden kieltä

- suunnittelutaitoa
- opetustaito
- kykyä tulla toimeen nuorten kanssa
- ihmistuntemusta
- tietoa ja taitoa soveltaa

#### 4.11.1. Hyvä musiikinopetus luokkatilanteessa

Opetusta voidaan tarkastella intentionaalisenä toimintana, ja monet opettajat ovat tarkastelleet opettajaa omaa työtään refleктоivana yksilönä (esim. Zeichner 1987; Liston 1987; Kohonen 1989; Järvinen 1988). Uusikylän (1990, 29-30) mukaan didaktisesti ajatteleva opettaja on hyvin lähellä refleктоivaa opettajaa. Ero refleктоivan ja rutiinitoiminnan välillä on se, että refleктоiva toiminta tähtää aktiiviseen ja perusteelliseen uskomusten ja tietojen arvioimiseen; analysoidaan näiden perusteita ja seuraamuksia. Rutiinitoimintaa ohjaa traditio, ulkoinen auktoriteetti ja olosuhteet. Uusikylän (emt. 39) mukaan myös teknisillä taidoilla on merkityksensä opettajankoulutuksessa, mutta vain refleктоivan opetuksen tavoitteiden välineinä.

Seuraavat luokitukset nousivat opiskelijoiden määritelmistä. Vastaukset on järjestelty siten, että enemmän informaatioita sisältävät vastaukset ovat saman kategorioinnin alla myöhemmin. Vastauksien jäsentyneisyys pohjautuu SOLO -taksonomiaan. Niinistö (1985, 3-4) käyttää laadullisesta arvioinnista nimitystä tulkinnallinen evaluaatio ja korostaa, että arvionnin tulee paneutua oppimisen olemukseen sekä opetuksen ja oppimisen yhteyksiin. Hän esittää, että arvionnin tulee olla kokonaisvaltaista, niin että sen avulla kyetään myös kehittämään todellisuutta, oppimista ja opettamista. Biggsin ja Collisin (1982) kehittelemä taksonomia tarjoaa mallin, jossa keskeinen huomio kohdistuu oppijan oppimistehtävässä ilmaiseman vastauksen laatuun. Yksinkertaistaen (ks. Gröhn 1989, 115-120) voidaan todeta, että ensimmäisellä tasolla kuvataan vain joitakin dimensioita ilman perusteltua käsitystä. Toisella tasolla ilmiötä on luonnehdittu monidimensionaalisesti. Tieto näyttää perustuvan auktoriteetteihin eikä omaan reflektion. Ylimmän tason luonnehdinnalle on ominaista monidimensionaalisuus. Käsitys on hyvin jäsentynyt, perusteltu, ja ajattelussa ilmenee joustavuutta ja kriittisyyttä.

Opettajien käsitykset hyvästä opettamisesta ovat keskeisiä sen takia, että ne implisiittisesti tai eksplisiittisesti ovat yhteydessä opettamiseen. Haastattelulainaukset kuvaavat paitsi opiskelijan oppimiskäsitystä myös laajemmin niitä arvoja, ihanteita, tavoitteita, odotuksia ja maailmankuvaa, joka on yhteydessä ammatilliseen minäkäsitykseen ja jonka varassa yksilö toimii (ks. minäkäsityksen muodostumisprosessi kuvio 3, sivu 49). Mikäli musiikinopettaja haluaa kehittyä opettamisessaan, on hänen refleктоitava omaa työtään. Innostuminen, ilmapiiri sekä ylipäänsä viihtyminen koettiin keskeiseksi.



*Mitä on (käsite) hyvä musiikinopetus luokkatilanteessa?*

**Innostuminen, ilmapiiri, viihtyminen:**

Teet lasten kanssa töitä, että lapset innostuu eikä kuuntele käsi poskella. Saa innostumaan jutuista.

Hyvää musiikinopetusta kuvattiin usein opettajan tai oppilaiden toimintana. Engeström luonnehtii oppimista oppilaan toimintana ja opetusta puolestaan opettajan toimintana. Opetusprosessin tarkoituksena on nivoa oppiminen ja opetus mahdollisimman hyvin yhteen (Engeström 1987, 62). Haastateltavan käsitys "hyvä meininki" ei sulje pois mahdollisuutta, että opetuksen motivaatioperusta, sisältö, oppimisprosessin eteneminen sekä oppimistulokset olisivat ristiriidassa keskenään:

Hyvä meininki eli on innostusta puolin ja toisin. *Pystytkö järjestään tällaisia tilanteita, jossa on kunnan meininki?* Kyllä. Ei aina tietysti. Riippuu aiheesta. *Mikä on vieraampi aihe?* Kyllä se on tää rockipuoli hanskassa ja kirkkomusa on taas vähän niinkun hebreaa. *Onko muuta musiikin lajeja, jotka ei oo niin älyttömästi handerssonissa?* No kyllä tavalla tiedän ja pystyn opettaa, mutta en innostu ite kauheesti esim. oopperasta tai barokin tyylipiirteiden esittelystä. *Voinko tulkita ettet kovin klassinen tyyppi?* Mut voi rajata sinne toiseen reunaan pikemminkin. Mulla on vähän vaikeuksia tämän klassisen musiikin kanssa.

Musisoimisen merkitys korostui vastauksissa. Eräs haastateltava kuvaili hyvän opetuksen siten, että opettaja pystyy järjestämään kiinnostavia oppimistilanteita:

Hyvä opetus huonoimmillaan on sitä että se ei aiheuta kenellekään pahaa mieltä. Se aktivoi, tekee ilmapiirin johon on mukava tulla viikon päästä. *Mitä opettaminen vaatii opettajalta?* Soittamisen suhteen ei voi odottaa että ope hallitsisi kaikkia tilanteita. Sen täytyy osata järjestää tilanteita, että käyttää luokassa olevaa materiaalia hyväkseen. Organisaattori. Soivaa musiikkia oppilaiden olemattomilla taidoilla. Pirstoa asioita. *Pystyykö opettamista kompensoimaan muusikon taidoilla?* Kaksi eri asiaa soittaa ja opettaa. Puuttuu pedagoginen näkemys. Opettajan tehtävä on järjestää oppimistilanteita. Niinkun aikuisten rooli lasten joukossa. Kasvattajan näkemys on tärkeä.

Haastateltavat korostivat vastuksissaan tekemisen merkitystä musiikinopetuksen perustana. Monien musiikinopettajien vastauksissa korostui toiminnallinen tietokäsitys. Käsitys voidaan ymmärtää staattisen käsityksen vastakohtaksi. Vaikuttaa ilmeiseltä, että toiminnallisuuden voimakas korostuminen ilmentää opetustoiminnassa hankittuja positiivisia kokemuksia, yksinkertaisesti sitä, että opetus on koettu onnistuvan toiminnan kautta. Toisaalta oppiaineen (musiikin) luonteeseen kuuluu toiminnallisuus. Musisoiminen, laulaminen jne. nähdään yksinkertaisen esim. ajattelun, ongelmanratkaisun ja muistamisen vastakohtana.

**Musisoimista, toimintaa:**

Lyhyesti sanottuna se on että siellä luokassa soi ja se toimii musiikillisesti. Että musiikkiluokasta kuuluu musiikkia vaikka siellä ei ois mitään äänentoistolaitteita.

Turunen määrittää (1990, 73-74) toiminnallisen tiedon sellaiseksi tiedoksi, joka syntyy yksilön henkilökohtaisesta yhteydestä johonkin kohteeseen. Tällaisessa tiedossa on olennaista havainnosta syntyvien mielikuvien ja yksilön oman toiminnan välinen yhteys. Hän toteaa henkilökohtaisen harjoituksen merkityksen oppimisessa. Toiminnallisen tiedon rajatapauksessa siihen saattaa liittyä jopa sellainen piirre, että tieto jää niin henkilökohtaiseksi, että sen siirtäminen toiselle ei ole mahdollista ilman toisen henkilön omaa kokemusta, jos on täysin silloinkaan. Toiminnallisen tiedonkäsitys korostui haastateltavien musiikinopiskelijoiden vastauksissa:

Tekemistä, yhdessä tekemistä. *Miksi se tekeminen on tärkeää?* Ihan sen takia, että siinä sä parhaimmin opit ku sä itte teet. Etkä sillee, että sä istut pulpetissa ja opettaja paasaa. Että mahdollisimman paljon ite tekemään juttuja. *Kuinka paljon ite pystyt järjestämään tällaisia opetustilanteita?* Kyl mä uskon. Tietysti siinä on se ongelma aina, että luokassa on paljon oppilaita, et millä ne kaikki sitten aktivoi. Kyl mä luotan siihen että pystyn.

Myös seuraava haastateltava paikansi opettamisen painopisteen oppilaisiin. Ilman oppilaiden motivaatiota, omia tavoitteita ja mielenkiintoa ei oppilas opi, mitä muut haluaisivat hänen oppivan. Hyvä musiikinopettaja on suunnannäyttävä. Olennaista on oppilaan oma suoritus oppimistuloksen kannalta, ei niinkään opettajan oma toiminta. Oma vahva musiikkifilosofia nousee esiin:

Se on semmosta, johon mä uskon oikein sydämeni pohojasta. Semmosta että oppilaat mahdollisimman nopeasti alkaa tekemään itse ja kokee musiikin tekemisen helpoksi. Hyvä musiikinopetus on sitä että saa oppilaat tekemään musiikkia toivotussa suunnassa. Kykenee rakentamaan aktivoivia tilanteita. Siihen pitäis pyrkiä, että se ei ole opettajan taidonnäyte vaan oppilaiden suoritusta. Törmätään ajanpuutteeseen. Ongelma on siinä, että musiikillinen suoritus vaatii harjoittelua. Rikotaan sitä periaatetta, että täytyy harjoitella musiikkia ett se kuulostaa hyvältä. Oppilaat tekevät, oppilaissa tapahtuu jotain. Myöskin kaiken estynein saadaan mukaan. Oppilaat saahan rikkomaan omia rajoitteitaan. *Pystytkö ite järjestämään sellaista opetusta?* Mää uskon, että näihin piirteisiin on mulla kykyjä. Tein harjoittelussa sen, minkä itse koin oikeaksi. En välttämättä sitä mitä tarkkailijat kokivat oikeaksi.

#### Johdonmukaista ja suunnitelmallista:

Ensinnäkin sen täytyy olla suunnitelmallista ja johdonmukaista. Se on ehkä kaikkein tärkeintä. Tietysti sen pitää olla innostavaa ja mä toivon että se olis taito- ja taideaine. Oppilaat oppis käyttämään ääntänsä tai soittamaan. Pitäis tietysti saada oppilaat rakastamaan taiteita ja humaaniutta.

Hyvä musiikinopetus on sitä, että opetus koskettaa mahdollisimman monia opittavassa asiassa:

Se on sitä, että kaikki on mukana. Ja siinä asiassa. *Idealistinen näkemys?* Olen nähnyt yläasteen opettajia, jotka saavat yläasteen pojat laulamaan esim. hengellisiä lauluja ja myös muunlaista. Mä uskon, että aina on oppilaita, jotka yrittävät olla tekemättä, mutta eikö se oo aina niin. Mutt se, että mää en yritä olla opettamatta. *Luonnehdi hyvää opettajaa? Mitä se on?* Sillä täytyy tietysti

olla taidolliset edellytykset. Eli sen täytyy jotain osata musiikillisessä mielessä. Esim. hallita jokin instrumentti. Täytyy olla suunnitelmallista, tavoitteellista. Johdonmukainen.

Useimmat haastateltavista mainitsivat Engeströmin tarkoittamia ulkoisia tekijöitä hyvän opetuksen kriteereinä. Voidaan kysyä, missä määrin vastaajat ovat sisäistäneet opetustavoitteiden tarkastelun sisäisten tekijöiden kannalta, siis ajatellen oppilaiden henkisen työskentelyn ohjaamista. Opetustavoitteen tehtävänä on suunnata opiskelua opittavan asian oleellisimpiin periaatteisiin ja kokonaisrakenteeseen. Tässä kannanotossa opetuksen ydin jää selvittämättä:

Sellinen niinkuin 8 f Sammalniemessä. Ne ensinnäkin immee kaiken. Innostuu kaikesta, ovat avoimia. 20 oppilasta josta ainoastaan 4 poikaa. *Niin paljon tyttöjä?* Ja siellä miesopettaja. Hirveen paljon kiinni oppilaista. Jos on bändiporukka esim. poikaporukka. Yleensäkin toiminnallisuudesta pitää lähteä. Teorian voi ujuttaa sinne. Meillekin sanottiin, että olihan niillä hauskaa, mutta oppiko ne mittään. Must tuntuu, että jos niillä on hauskaa ne aina oppii jottain. Väksin. Hauskuus kuuluu hyvään oppimiseen. *Päämäärä?* Tieto ja hauskuus pitää kulkea käsi kädessä. Ettei ne ajattele, että hyi yäk teorialtunti. Joka tunnilla jotakin.

Monet vastaajat luonnehtivat hyväksi sellaista musiikinopetusta, joka antaa onnistumisen elämyksiä mahdollisimman monelle. Kaksi haastateltavaa yhdisti hyvän opettamisen kriteerit opettajan kykyyn tehdä musiikkia oppilaiden vähäisilläkin taidoilla. Asiayhteyksien tärkeyttä korostettiin:

Se on semmosta musiikinopetusta, mistä oppilaat - mieluummin kaikki - saa onnistumisen elämyksiä ja ahaa elämyksiä. Että ne tajuaa asioiden yhteyksiä ja huomaa sen, että vähäisemmälläkin kyvyillä ja harjoituksella voi saada aikaan jotakin. Ja se että joka ikisellä tunnilla tehhään musiikkia jossain muodossa. *Pystytkö ite mielestäs järjestään tällaista opetusta?* Pystyn, jos mää suunnittelen etukäteen. *Vaatii nimenomaan etukäteissuunnittelua?* Niin. *Ei tuu lonkalta?* Riippuu aiheesta. Kaikki tavallinen, jokapäiväinen musiikki. Semmonen, mikä pyörii, sanotaan kansanmusiikki, popmusiikki, romanttinen musiikki, klassinen musiikki. *Mikä ei tuu lonkalta?* Jotakin tietysti tämmösiä modernia tyyllisuuntia, jos niitä opettaa. Niitä ei ihan luokkatilanteesta saa kehitettyä, että niistä sais onnistumisen elämyksiä. *Miksi on tärkeä saada lasten onnistumisen elämyksiä?* Sen takia, että ne kokee sen musiikin mielekkäänä. Ja niistä tullee sitten semmosia ihmisiä, jotka käy konserteissa ja mitkä laulaa kirkossa virsiä niinkun kanttori soittaa. Se että niillä on kumminkin se musiikinopetus mitä on yläasteella pakollisena se on monelle ainoa musiikkikoulutus mitä elämässä saa.

Hemanus (1990, 26) arvelee toiminnallisen tietokäsityksen olevan eräs haaste kouluelämän kehittämiseksi. Kuitenkin toiminnallisen tietokäsitys saattaa myös vähätellä aitoa tietoa ja älyllisyyttä. Laajasti ottaen toiminnallisuus saattaa olla myös tajunnallista toiminnallisuutta, jota ei voi päätellä ulkonaisesta toiminnallisuudesta. Musisoinnin tärkeyttä perusteltiin mm. siten, että toiminnan kautta asiat opitaan parhaimmin. Toisaalta toiminnan kautta saadaan elämyksellisyys opittaviin asioihin. Ja elämyksellisyys on tässä tapauksessa keskeistä sen takia, että sillä on vaikutusta oppilaaseen:

Se on aika paljon mun mielestä musisointia. Koska siitä tekemisestä tulee aina elämykset. *Miksi oppilaat tarttee elämyksiä?* Se on jotain, mikä jää, se vaikuttaa. *Pystytkö sää omasta mielestä tarjoamaan niitä lapsille tai nuorille?* Kyllä varmasti, se on sitten taas eri asia löytyykö jokaiselle jotakin. Täytyy kokeilla niin monta juttua, että sieltä löytys kaikille jotakin.

Oppimisprosessin lähtökohtana on motivoituminen. Engeström (1987, 23-63) tarkastelee hyvän ja huonon opetuksen motivationaalista perustaa mm. seuraavanlaisesti: huonossa opetuksessa motivaatio on tilannekohtainen tai välineellinen (ärsykkeet, viihdykkeet, palkkiot tai rangaistukset) ja hyvässä opetuksessa on sisällöllinen, tietoinen motivaatio. Sisällöllinen motivaatio syntyy, kun oppilas joutuu tiedostamaan ristiriidan, joka on hänen tietojensa ja taitojensa sekä hänelle asetettuun uuteen tehtävään liittyvien vaatimusten välillä. Ristiriidan, jolla saadaan syntymään sisällöllinen opiskelumotivaatio, tulee olla oppilaan työn ja tarpeiden sekä opittavan asiasisällön kannalta oleellinen. Seuraava haastateltava korostaa oppilaiden motivaationaalista perustaa, mutta myös opettajan persoonallista merkitystä motivaation luomisessa. Kokonaisuudessaan opettajalla on jäsentynyt kuva hyvän opettamisen perusteista.

#### Oppilaiden motivaatio:

Tilanteen huomioimisen, kommunikoinnin ja nöyryyden ja se pitää olla asiantuntevaa ja oikeeta se opetus ja se pitää olla yksilöt huomioivaa, mikä on hirvittävän vaikea asia, koska kontakti luokkaan ei oo henkilökohtainen, vaan se on niinkin kontakti luokkaan. Ja siksi se luokkatilanne on hirvittävän vaikea kun jokainen oppilas haluaa sitä omakohtaista huomiota ja ne on kaikki erilaisia. Eihän opettaja pysty tekemään tunnin aikana jokaiseen henkilökohtaista kontaktia, vaan kontaktin luokkaan. Se mikä mulla tuli mieleen oppilaitten kannalta numero yksi on se motivaatio. Jos mä en saa oppilaisiin kontaktia ja kiinnostusta asiaan, niin mitä tekemistä mulla on. En usko, että saan mitään perille, ellen saa oppilaita kiinnostumaan asiasta. Et kyllä se opettajan persoonallinen panos motivoinnissa on erittäin tärkeitä. *Eikö ole olennaista asia?* Niin että se on oikeeta se asia. Mutta vaikka sulla ois kuinka oikeeta asiaa, ja motivaatiota ei oo lapsilla, mä en usko että sinne menee perille yhtään mitään. *Kuinka paljon sää pystyt ite järkkään tällaisia tilanteita?* Kyllä mä luulen, että mä pystyn järjestämään tällaisia tilanteita. Ja opetusharjoittelussa oonkin pystynyt järjestämään. Mää luulen, että se johtuu siitä että mä oon ite niin vilpittömän kiinnostunut siitä asiasta. Tai mä haluan kiinnostua siitä mitä mä opetan. Mä koen tiukasti ja sydämellä sen asian tärkeeksi, mitä mä opetan. Ja mä uskon, että se tarttuu oppilaisiin. Ne näkee, että tuo on ihan tosissaan. Toinen asia on se, että opettajan persoona siinä mielessä opettamisessa on tärkeä, että kun oppilaat näkee, että toi tyyppi viihtyy ittesä kanssa, niin se on ikäänkuin vakuuttavampi. Se on jollainkin vakuus, että totahan kannattaa kuunnella. Sillä on varmaan jotakin sanottavaa meille. Niin se luottamus. On tärkeitä, että opettaja uskaltaa luottaa oppilaisiinsa. Aina tietysti pitää epäillä asioita. Mutta luottamus lisää luotettavuutta. Etten mä koko ajan oo sillä kannalla että me ollaan viholliset. Ettei se oo valtataistelua, ja mä ilmaisen että mä oon kiinnostunut teistä ja en halua vääränlaista vaan mä haluan auttaa. En tarkota raskaasti tai liian vakavasti vaan huumorilla. Se ei tarkoita, että se ois pili pali juttua.

Haastateltavia pyydettiin kuvailemaan ensin, mitä on hyvä musiikinopetus. Kun haastateltavat olivat antaneet erilaisia näkemyksiään hyvästä musiikinopetuksesta, kysyin heiltä, pystyvätkö he järjestämään "hyvää musiikinopetusta". Haastateltavista 17 vastasi pystyvänsä siihen. Ainoastaan kaksi opiskelijaa epäili tai arveli osaamistaan hyvän musiikinopetuksen järjestämisessä. Kysymyksenasettelu pohjautui näkemykseen, että sellainen opettaja on ammatillisesti tyytyväinen, joka kokee hallitsevansa opetustilanteen eri tekijöineen haasteellisena, tärkeänä ja mielekkäänä (ks. Antonovsky 1987; Oldham ym. 1976). Työssään tyytymätön opettaja ei puolestaan koe hallitsevansa opetusta. Käsityksissä korostui musiikin tekeminen, toiminnallisuus. Hyvä musiikinopetus on sitä, että saa oppilaat tekemään musiikkia toivotussa suunnassa. Teke­misen merkitys korostui voimakkaasti. Sen kautta saadaan elämyksiä.

Musisoimisen merkitys korostui. Painopiste nähtiin oppilaiden suorituksissa. Usein opettamisen ulkoisia piirteitä korostettiin, kuten ilma­piiriä, viihtyvyyttä jne. Viihtyvyydessä kuitenkin korostui sekä op­pilaiden että opettajien viihtyminen. Engeström ei esitä opetustaidon sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä vastakkaisina vaan toteaa, että ulkoiset tekijät ovat hyvän opetuksen välttämätön edellytys, vaikka ne eivät yksin johda tulokselliseen oppimiseen. Opetustaidon ulkoisina tekijöinä maini­taan esiintymistaito, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, järjestelytaito ja taito käyttää havaintovälineitä. Opetustaidon sisäisiä tekijöitä ovat sisällön hallinta, opetuksen etiikka ja suunnittelutaito. Ekolan (1988, 67) mielestä Engeströmin malli, jolla hän havainnollistaa opetustaidon eri tekijöitä, on sikäli ongelmallinen, että siitä puuttuvat oppilaat. Opetus­taidon jaottelua osataitoihin on kritisoitu siksi, että silloin joudutaan herkästi tilanteeseen, jossa korostetaan opetuksen ulkoisia tekijöitä, eikä kyetä ottamaan huomioon sisäisen säätelyn mahdollisuutta.

Voidaan kysyä, onko viihtyminen päämäärä sinänsä vai seurausta tietystä toiminnasta. Vaikka ilmapiiriä ja viihtyvyyttä korostetaan, voi vastauksista tulkita, että se syntyy toiminnan tuloksena. Opettajan ja op­pilaan tunnilla viihtyminen sinänsä ei ole päämäärä, vaan onnistuneen tai mielekkään opetuksen seuraus. Kuvauksen painopiste on havaitussa käyttäytymisessä, joka ei välttämättä ole ristiriidassa opetuksen sisäisten tekijöiden kanssa.

#### 4.11.2. Soveltuvuus musiikinopettajaksi itsereflektion kautta

Haastattelijat pohtivat alalle soveltuvuuttaan hyvin erilaisten merki­tysten kautta. Musiikinopetustyön onnistuminen ja oma soveltuvuus nähtiin suhteessa opetettavaan aineeseen, musiikkiin. Samansuuntai­nen ajattelutapa ilmeni myös uranvalinnan motiivikentässä. Kahden vuoden koulutus ei ajallisesti tuo tarpeeksi syvyyttä musiikkiin.

## *Miksi itse arvelet itseäsi sopivaksi musiikinopettajaksi?*

### **Kiinnostus musiikkiin:**

Tota. No ainakin yks mikä musta on hirveen tärkeä juttu on se, että se musiikki on yli puol elämää. Että ittestä kumpuu sellasta halua oppia ja tehdä sitä. Ja toinen on sitten tietenkin, et on halu opettaa. Siinä on musta kaks tärkeintä.

Valtaisa kiinnostus. Musiikkia 24 tuntia vuorokaudessa. Myös halu jakaa eteenpäin, enkä vain säilyttää itselläni. Musiikin täytyis tulla syvemältä tarkoitus musiikkiin. *Tuleeko syvyyttä jos opiskelu aloitetaan vasta koulutuksessa?* Jää pikkasen raapasuksi. Liikaa irrallista.

Selventäessään käsitystä, mitä on hyvä musiikinopetus tai personoidumpi kysymys, miksi arvioi itse itseään hyväksi musiikinopettajaksi, opiskelijoiden vastauksista nousivat esiin omana luokkanaan erilaiset arviot opettajakokelaiden ominaisuuksista. Osa vastaajista arvioi soveltuvuuttaan omien persoonallisuuden piirteitten ansioksi.

### **Määrätietoisuus:**

Pitkä pinna ja tietty määrätietoisuus. Se on tosi tärkeä, että pystyy aistimaan mikä se tunnelma kullakin hetkellä on, jotta pystyy tekemään sen oikean ratkaisun siinä tilanteessa missä ollaan sillä hetkellä. Mikä tästä ois niinkun luontevaa seuraavaksi. Millä just pystyy saamaan oppilaat mukaan siihen hommaan.

Soveltuvuus johonkin toimeen voidaan määrittää kvalifikaatioiden kautta. Ammatti ja pätevyys voidaan samaistaa tiettyihin työtehtäviin, ja pätevyyden perustana ovat fyysiset ja havaintotoimintoihin liittyvät työntekijän ominaisuudet ja valmiudet. Näin varsinkin perinteisessä ammattianalyysitutkimuksissa (Miettinen 1984, 4-6). Eräs tapa nähdä oma soveltuvuus musiikinopettajan tehtäviin on vastaajan "sisäisten mallien", ajattelun ja työtoiminnan välisen suhteen jäsentäminen sekä miten työn kohdetta ja suoritusedellytyksiä koskevat käsitykset ohjaavat toimintaa.

### **Ongelmat kasvattavat:**

*Mistä koostuu Tuija täydellisyys?* En minä oo täydellinen. Mää mietin kotona, että onko tuossa joku juju, että sää sanat kaikille tollain. Ei mikään helppo ja itsestäänselvyys ketään kasvata, kun se ei pistä ajattelemaan. Että mä suhtaudun muutenkin elämään samalla tavalla. Sen takia, että mä koen sen haasteena. Ja oon kiinnostunut nimenomaan sen ikäisistä tällä hetkellä. Oon kyllä kaiken muunkin ikäisistä, mutta se tuntuu vaikealta palalta ja ehkä siinä on se kipinä. Se haaste löytyy just siinä vaikeudessa.

Opettajan dynaamisuus ja luovuus, ajattelun mukautuminen todellisuuteen ja ennakkoluuloton suhtuminen sekä oppilaisiin että opetus-tapahtumaan piirtyy esiin. Selkeästi käy myös ilmi, että opettajan oma taidollinen popsoittimien hallinta ei muodostunut esteeksi mielekkäälle opetustyölle. Tulos saa tukea myös aineiston varianssianalyyseista (Taulukko 4, 10). Haastatteluaineiston perusteella näyttäisi seuraava johto-

päätös oikeutetulta: musiikin opettamisen ongelma ei ole opettajan kannalta siinä, mitä tai miten osaat soittaa, vaan siinä, miten suhtaudut soittoosi. Seuraava kommentti ei ollut ainoa laatuaan.

#### Ajassa kiinni:

*Miksi sää oot niin erinomainen niinkun sää oot? (Naurua). Mä nyt luotan siihen, että mä pystyn seuraamaan kuitenkin aikaani toistaiseksi aika hyvin. Mä tykkään nuorista ihmisistä, mä tykkään tehdä niitten kanssa hommia. Mä tykkään soittaa niitten kanssa. Myös popsoittimia? Mää opin itekkin siinä sivussa. Lukion jätkät mulle opetti sähkökitaraa ja bassoo soittamaan, kun en mä osannu. Sehän on mielenkiintoinen opetustilanne, oppilaat opettaa opettajaa? Joo, lukion pojat opetti mua, kun ne näki, et toi ei osaa mitään.*

Musiikinopettajien työn yksi ominaispiirre on opetuksen liikkuminen emotionaalisella tasolla. Tuskin on montakaan oppiainetta, jossa opettajan aineenhallinnassa korostuu emotionaalinen komponentti niin keskeisesti kuin musiikissa. Jos ajatellaan vanhamuotoisen musiikinopettajakoulutuksen oppiaineita ja oppisisältöjä, monien aineiden (esim. solistiset aineet) perusluonteeseen kuuluu tunnetasolla mahdollisimman laaja liikkuminen, esim. musiikin tulkinta eräänä keskeisenä piirteenä. Paitsi vuorovaikutus niin myös opettajan sekä oppilaiden henkilökohtainen suhde musiikissa välittyy tunnetason kokemuksena, mielipiteisiin ja arvostuksiin liittyvänä tekijänä.

Jo antiikin ajoista asti on ihmisen mielen toiminta kategorioitu järkeen, tunteeseen ja tahtoon. Venkula (1990, 95-99) kritisoi voimakkaasti episteemisen osajärjestelmän hallitsevuutta ihmisen mentaalisisessä järjestelmässä. Emotionaalisen, esteettisen, eettisen sekä empiirisen osajärjestelmän vuorovaikutus on keskeistä, ei niinkään hierarkkiset ylempiä ja alempia tasoja sisältävät mielen järjestelmät. Empiirisellä osajärjestelmällä Venkula tarkoittaa tekemän ja kokeman summaa. Jokaisella osajärjestelmällä on funktio ja tehtävä suhteessa muihin osajärjestelmiin. Musiikinopetukseen sovellettuna voidaan ajatella, että nimenomaan musiikissa ja musiikinopetuksessa keskeisesti vaikuttavan emotionaalisen osajärjestelmän korostuneisuus muodostaa erityisen ongelmakentän.

#### Liikkuminen oppilaan tasolla:

Sen takia, koska mä ite rakastan musiikkia todella laaja-alaisesti. Ja sitten se, että mä tuun nassikoitten kanssa hyvin toimeen. *Mistä sää luulet sen johtuvan?* Se on siitä, että mä niinkun ite muistan niin hyvin, millainen mä oon ite ollu ja mitä mielessä liikkuu sen ikäsillä. Niin siinä tavallaan pystyy samaistumaan niitten maailmaan. *Tämäkö on tärkeintä?* Se on aika tärkeätä, koska kaikki opetus on niin paljon tunnetasolla liikkuu kuitenkin ja siitä persoonasta, vuorovaikutuksesta, mikä on oppilaan ja opettajan välillä. Ja sitten just se, että ainakin jossain kurinpidossa ja semmosessa, mulla on pikkusen se mentaaliteetti, että samalla mitalla takasin. Että jos oppilas jotakin tekkee, niin jos käyttää niitten kieltä tai niitten oppilaitten keinoja, ne on monesti paljon tehokkaampia kuin joku puhuttelu tunnin jälkeen tai ulosheitto tai tämmönen.

Kaksi vastaajaa epäröi soveltuvuuttaan musiikinopettajaksi tämän kysymyksen kohdalla. Epäröinnin aihetta antoivat oma musikaalisuus sekä työn epäselvä kuva vastaajalle. Asmusin (1986, 262-278) laajassa musiikinopiskelijoita koskevassa tutkimuksessa (N=589) opiskelijat atribuoiivat 80 prosenttisesti menestymisensä tai epäonnistumisensa syyt sisäisiin syihin (kykyyn ja yrittämiseen). Musikaalisuus käsitteenä on hyvin monimerkityksinen, joten todellisen ongelman paikantamiseen tarvittava informaatiota ei tullut tarpeeksi. Vastaajan lausuman "mulla ei oo tarkkaa kuvaa, mitä yläasteella on" ymmärtää lyhytaikaisien sijaisuuksien perusteella hankittuihin kokemuksiin nähden. Lausuma on toisaalta keskeinen siksi, että musiikinopettaja joutuu pohtimaan tätä musiikin perimmäistä kysymystä ja sitä tavoitteenasettelua, jonka hän kohtaa opetustilanteessa. Vaikka musiikin yläasteen ja lukion opetussunnitelmat mahdollistavat suuren liikkumavapauden, joutuu musiikinopettaja omassa opetuksessaan kuitenkin turvautumaan niihin kognitiivisiin prosesseihin, joita hänelle on muodostunut esim. aikaisemmista työkokemuksista.

#### Epäröintiä omista kyvyistä:

En mää oikeastaan arvelekaan hirveen sopivaksi musiikinopettajaksi. Ala-asteen musiikkiluokkaa voisin opettaa. En katso olevani riittävän musikaalinen. Mulla ei oo tarkkaa kuvaa mitä yläasteella on. Pitää ainakin vuosi olla.

Edellä mainittua tapausta voidaan tarkastella Antonovskyn (1987) käsittein. Tässä tapauksessa kykyjen – musikaalisuuden – koettu puute voidaan tulkita yksilön hallittavuuden kannalta. Musiikinopettajan työn koettu epämääräisyys voidaan puolestaan nähdä ymmärrettävyyden ongelmana tai Oldhamin (1976) ym. mukaan työtehtävien selkiytymättömyytenä.

Mm Krueger (1974) ja Caimi (1981) toteavat persoonallisuuden ja motivaation olevan vahvasti yhteydessä musiikinopetukseen. Ristiriitaisen kuvan antaa henkilö, jonka ensisijainen syy on oma heikko motivaatio musiikinopetukseen, vaikka mahdollinen persoonallisuuden rakenne antaisi siihen mahdollisuuden:

En mä nyt niin hirveän sopimatonkaan ole. Kyllä musta tuntuu, että mä luonteeltaan sopisin siihen hommaan. Ehkä olen aivan sopiva. Mut mä en niinku halua. *Sää oot aika mielenkiintonen tyyppi ku sä et oo niin kiinnostunut opettamisesta tai kasvattamisesta. Näinhän sä sanoit ite?* En mä varmaan oo ainut mejän kurssillakaan.

Kokonaisuudessaan 20 haastattelijan arvioit itsestään musiikinopettajina olivat myönteisiä. Musiikin keskeinen merkitys yksilön omassa elämässä korostui eräänä soveltuvuuden kriteerinä. Musiikki koettiin osaksi elämää ja musiikkia haluttiin viedä eteenpäin. Tunnetta voitaneen varovasti rinnastaa uskonnolliseen kokemukseen, jossa yksilö haluaa jakaa omaa ilosanomaansa eteenpäin (vrt. Nias 1981). Vielä jos opettaja ymmärtää, pitää ja haluaa musisoida oppilaiden omasta musiikista, onnistumisen edellytykset musiikkitunnilla paranevat enti-



sestään. Harva haastateltava toi tässä yhteydessä esiin omia persoonallisuuden piirteitään. Oppiminen on vastavuoroista toimintaa, jossa myös opettajalla on mahdollisuus olla oppilaana.

Vastauksia voidaan tulkita myös minäkuvan ja ihanneminän välisenä suhteena. Minäkuvan ja ihanneminän välinen ero toimii motiivina pyrkiä parempaan. Ahon tutkimuksessa (1988) selviteltiin luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, persoonallisuuden piirteiden ja minän kehitystason muuttumista koulutuksen aikana. Tulosten mukaan opiskelijoiden minäkäsitys ja ihanneminäkuva poikkesivat jonkin verran toisistaan. Aho tulkitsee nuorten olevan tasapainoisia ja sopeutuneita, koska tutkimuskohteen todellinen minäkuva ja ihanneminäkuva olivat samansuuntaisia (emt., 105). Tässä tutkimuksessa haastateltavat arvioivat sopivuuttaan musiikinopettajaksi vapaasti ilman tarkempia rajoituksia. Tältä pohjalta haastateltavista jää tutkimuksen tekijälle vaikutelma, että haastateltavat musiikinopiskelijat pitävät itseään sopivina opettajina omien arvostustensa pohjalta. Työtä tehdään sisäisen motivoituneisuuden vuoksi (vrt. esim. Alderfer, Herzberg). Katzell ja Thompson (1990, 144-153) kiteyttävät asian siten, että ihminen motivoituu sisäisesti työssään pitkälti sen mukaan, miten hänen omat aikomuksensa ja tavoitteensa voivat toteutua työssä. Soveltuvuuden laaja-alaisuus, kompensatiomahdollisuus sekä arvostusten ja käsitysten erilaisuus piirtää rikkaan ja vivahteikkaan kuvan haastateltavista.

#### 4.11.3. Koulutus ammatillisen minäkäsityksen vahvistajana

Opiskelun ja oppimisen mielekkyyden kokemisen perustana on kaikki ne opiskelu- ja elämäntilanteeseen liittyvät tekijät, joiden rajoissa opiskeleminen ja jokapäiväinen elämä tapahtuvat. Opiskelu voidaan nähdä aikaisempien uusien tietojen, taitojen ja käsitysten hankkimisena ja syventämisenä. Aittola ym. (1988, 54) nimittävät opiskelijoiden elämäntilannetta, opiskelutilannetta ja opiskeluprosessin muodostamaa kokonaisuutta opiskelijoiden jokapäiväiseksi elämismaailmaksi. Tällaisessa selityskysymyksissä on enemmänkin kyse ilmiön kuvaamisesta kuin eri tekijöiden suhteesta toisiinsa. Koulutuksessa tai koulutuksen aikana kouluun menemistä vahvistaneet tekijät jäsenyivät haastattelumateriaalin pohjalta selkeästi kolmeen eri kategoriaan. Seitsemän opiskelijaa vastasi, ettei mikään tai mitkään tekijät ole vahvistaneet kouluun menemistä. Osa haastatelluista tiesi joka tapauksessa menevänsä kouluun. Vastaukset noudattelivat toinen toisiaan:

*Millaiset tekijät koulutuksessa tai koulutuksen aikana ovat vahvistaneet kouluun menemistä?*

Ei mun mielestä koulutuksessa oo mikään vahvistanut. Mää oon sen päättänyt aikaisemmin.

En minä usko, että se on siitä miksikään muuttunut. Kyllä minä tiesin, että tuun kouluun menemään. Tehtiin keikkamuusikkohommia, mutta ei sitä viitti, ehkä

kesäksi. Minä en pidä iltatöistä. Ei kiinnosta iltatyöt. Ei voi minnekään lähteä, eikä suunnitella iltoja.

Toisaalta mun kohdalla ei oo ollu sillä tavalla vahvistamista kun mää oon ollu varma, että mää meen kouluun takaisin. Hyvä kun maltan odottaa syksyyn. On ihan totta. Musta se on hauskaa työtä. *Se on sulle pakopaikka?* Pakopaikka mistä. Eikä oo. *Haet menetettyä nuoruuttas?* Mä en koe, että mun nuoruuteni on menetetty. (Naurua) Ehkä mä koen sen niin, että kun niitten kanssa tekee töitä niin ehkä siinä pysyy ite pitempään nuorena. (Naurua) *Mielelön dementoitumisen pelko?* Niin varmaan onkin. Ihan hyvin voi olla. Ehkä se on sitä sitten. *Musta se on kunnioitettavaa.* Jaa. *Sää et oo vielä kokenut kunnan rutinoitumisen makua.* Ei, ei et siis sinänsä tää koulutus tuli hyvään saumaan. Taas ku tekee 5 vuotta niin pitää päästä pois. Sapatti pitäis saada kaikille opettajille ja ihmisille.

Viisi opiskelijaa seitsemästä edellä vastanneesta ilmoitti joka tapauksessa menevänsä kouluun nykyisestä koulutuksesta huolimatta. Uranvalintaa voidaan tältäkin kannalta pitää onnistuneena. Haastateltavien lausumista voidaan todeta, että uranvalinnan varmuus tai onnistuneisuus on korkea. Minäkäsityksen avulla tulkittuna opiskelijoiden itsearvionnin ja vertailun tuloksena muodostunut itsearvostus kuvastanee kypsää ja harkittua käsitystä omasta itsestään. Toisin sanoen haastateltavien ammatti-identiteetti oli kehittynyt. Jos poikkeus- ja pätevöitymiskoulutukseen hyväksytyjä opiskelijoita verrataan uusimuotoiseen musiikinopettajakoulutukseen hyväksytyihin, vaikuttaa ilmeiseltä, että poikkeus- ja pätevöitymiskoulutuksen hyväksytyjen opiskelijoiden ammatillinen minäkäsitys on jäsentyneempi varsinaisiin musiikkikasvat-tajiin verrattuna. Vahvaa ammatillista itsetuntoa ei voida tältä osin pitää koulutuksen funktiona. Voidaan kuitenkin todeta, että koulutuksen itsensä vaikutus poikkeus- ja pätevöitymiskoulutuksen opiskelijoiden koulusuuntautumiseen on lähinnä positiivisten harjoittelukokemusten varassa.

Viisi opiskelijaa koki harjoittelutilanteiden (lähinnä päättöharjoittelun) vahvistavan heidän menemistään kouluun. Harjoittelu on yleensä (esim. Niemi 1984; Usikylä 1983; 1990) koettu eri opintojaksoissa mielekkäimpiin kuuluvana periodina. Järvisen (1990, 92) mukaan harjoittelulla on keskeinen merkitys siksi, koska se integroi opiskelun ja työn. Harjoittelun myönteinen merkitys ammatti-identiteettiä ja itsetuntoa vahvistavana tekijänä tulee esiin haastattelijoiden vastauksissa. Perus- ja päättöharjoittelu antaa parhaimmillaan opiskelijan kasvulle opettajaksi tilaa, ja ohjaajien kautta myös henkilökohtaista palautetta.

#### Harjoittelukokemukset vahvistaneet:

Päättöharjoittelu vahvisti.

Mulla ennenkaikkea perus- ja päättöharjoittelu, totesin sen mukavaksi.

No eniten varmaankin toi harjoittelu, koska se oli niin hyvä. Oikeestaan kaikki ne onnistumisen elämykset, mitä on niinkun itellään ollut yleensä mitä on täällä ollut kaikki noi hyvät kurssit, on niinkun innostanut kauheesti. Vaikka ne ei ihan läheisesti liity siihen kouluelämään, mut se on kuitenkin antanut sen varmuuden,

että on sillä tavalla oikeella alalla, että musiikki vetää puoleensa, siitä saa evästä kun sinne vaan törkkiä.

Neljä vastaajaa totesi tässä yhteydessä omien taitojen parantuneen koulutuksen aikana:

**Aineenhallinta vahvistanut:**

On nyt paljon parempi soittaa pianoa ku kaks vuotta sitten.

Just tää popjazzjuttu. Et sitä on tullut paljon. Ne on vahvistanut ja varmistanut sitä. Et haluaa mennä sinne muksuillekin opettaa niitä.

Kehittävä työntutkimus voidaan nähdä eräänlaisena toimintatutkimuksena, vaikka se eroaakin tästä eroaakin. Kehittävä työntutkimus vastaa toimintatutkimuksesta esitettyyn kritiikkiin, sillä kehittävässä työntutkimuksessa kritisoidaan ja ylitetään arkitieto. Koulutus järjestetään siten, että tieto työprosessin teoreettisesta perustasta ja yhteyksistä organisaatiossa lisääntyy. Kehittävän työntutkimuksen tehtävänä on paljastaa ja realisoida työn kehitysmahdollisuuksia. Se pyrkii kehittämään työntekijöiden kykyä käsittää työprosessi kokonaisuutena ja saamaan heidät vaikuttamaan aloitteellisesti työn muovautumiseen. Tähän pyritään erittelemällä työn kehittymistä ja löytämällä työkäytännöstä kehittyneemmän käytännön ituja:

Onhan niitä. Alkaa olla tää soittotaito kondiksessa. En mä voi tietenkään sanoa, että mitään kauheesti uusia näkemyksiä, periaatteessa samalla tavalla opetan kuin mitä oon tehnytkin. Helpottaa elämää huomattavasti tämmönen koulutus siinä mielessä, että on itellä sitä taitoa ja kanttia isompiinkin, on enemmän ideoitakin. Ei tukehdu heti siihen suorituskvyn puutteeseen.

Kysymystä voidaan tarkastella uranvalinnan onnistuneisuuden ja koulutuksen kehittämisen kannalta. Ainoastaan yksi haastateltava oli ehdoton siinä suhteessa, ettei aikonut mennä kouluun musiikinopettajaksi. Tutkijalle vahvistui tämä käsitys monesta muustakin haastatteluosastasta. Hänen kohdallaan voitaneen valikoitumista pitää koulutuksen kannalta epäonnistuneena. Kuitenkin koulutuksen antamat mahdollisuudet kehittää esim. solistisia taitoja ja koulutusaikaa sinänänsä olivat kysijän itsensä kannalta merkityksellisiä:

Ei mua niin kauheesti oo sinne työnnetty. Ehkä mä oon sanonut sen tarpeeksi selvästi, etten oo menossa sinne.

#### 4.11.4. Heikko kohta omassa opetuksessa

Ammatillista minäkäsitystä syvennettiin myös opiskelijan ihanne-minän suuntaan. Kysymys perustuu näkemykseen, että tietäessämme ja tiedostaessamme mihin näkemys perustuu, voimme silloin arvioida tämän menettelytavan soveltamisen rajoja ja mahdollisuuksia. Kysymykseen, haluaisitko parantaa jotain opetuksessasi, opiskelijoiden vas-

tauksista (5 op.) nousi omana kategoriana kevyen musiikin taitoon liittyvät odotukset.

*Haluisitko parantaa jotain omassa opetuksessasi?*

**YhtyesoitTIMET:**

Joo haluaisin montakin asiaa. Esim. bändisoittohommat, esim. rumpujen soitto, se on kauhun paikka. Koska miten mä ohjaan jos mä en itte taida sitä. Se tuntuu pelleilyltä. Kyl semmoset nuoret pojat, jotka paljon seuraa bändisoittoa niin ne näkee, että tuo maikkarakukka ei saa ees peruspulssia pidettyä. Tää. Ainakin meidän koulutuksessa kevyt musiikki on kamalan painottunut ja tärkeä. *Onko se hyvä asia?* Ei se oo huono asia, koska meidän täytyy osata ohjata. Missä muualla ne nuoret saa opin ja neuvot.

Hiljaisuus. No mulla on ehkä just nää tiettyjen soittimien soitto-ongelmat. Kitara ja bändijutut. *Ootko soittanut bändissä?* En ikinä. *Harva nainen on oikeastaan? Miksi?* Meijänkin koulutuksessa aika moni kundeista on soittanut, tytöistä ei vissiin kukaan. *Miksi?* Ei se kuulu tytöille. *Kuule, mä olen sitä mieltä että kuuluu.* Mut siis, silloinku mäkin olin koulussa tytöt laulo ja pojat soitti. *Eiks se oo näin, että tytöt laulaa käskettäessä ja pojat ei, vaikka käsketään.* Kyllähän se nykyäänkin menee luokkatilanteessa helposti siihen. Mää oon yrittänyt ajaa koulussa, että pojat ei ois ainoita soittajia. *Mutta osaako tytöt soittaa rock and rollia?* Osaa. *Ei minusta, ei se kule.* Höh, höh, ei piä paikkaansa. *Mää oon nähäny harvoja naisia, joilla kulkee rokki. Että siinä tulee tatsia. No mä vähän ärsytän.* Tyttöillä on isommat tavoitteet musta. Ne haluais, että se kuulostas joltain aika nopeesti. Pojat on hirveen onnellisia, et ne saa rämpyttää ja soittaa ja hakata ja sit ku ne tekee tarpeeksi kauan niin ne pikkuhiljaa lähtee. En mä tiedä. *Musta kunnon rock and roll lähtee katuojien kautta?* Niin. *Vai lähtekö?* Ehkä tytöt on opetettu tai oppinut olemaan liian siistejä, noudattamaan liikaa tiettyjä sääntöjä. Ehkä pojat pääsee niistä irti tai jos mä aattelen esim. omaa kotikasvatusta, niin kyl mun velijelle annettiin enemmän anteeksi kaikennäköisiä hölmöyksiä ja röhnäämisiä ja muhun taas kiinnitettiin paljon suurempaa huomiota ja vahdittiin ja varjeltiin. Ehkä se lähtee sieltä. Niin.

Opiskelijoiden toiveet oman työn parantamiseksi liittyivät mm: luokan hallintataitoon sekä selkeään asioiden systematisointiin. Haastateltava kokee olevansa vahvoilla, mikäli opetusryhmä toimii omien ajatusten suuntaisesti. Vastaavasti vaikeat tilanteet koetaan ongelmallisina, ja tällöin opettajan itseluottamus joutuu koetukselle. Kiintoisen näkökulman antaa tutkimus, jossa vertailtiin (Addison 1988, 165-172) matematiikan, englannin ja musiikinopettajien työskentelytapaa. Musiikinopettajat poikkesivat siinä suhteessa muista, että he käyttivät opettajan esitystä (recitation) selvästi enemmän muihin aineenopettajiin verrattuna. Tällainen opettajan esitys vaatii erityisiä luokan hallintataitoja, tarkkaavaisuutta ja autoritaarisuutta. Vastaavasti sellaiset opetusmuodot (seatwork), joissa oppilaat työskentelevät itsekseen tai toistensa kanssa tai täyttävät tehtäväkirjaa, jäävät musiikkitunnilla vähäiseksi. Kokeneet opettajat eivät eronneet opiskelijoista tässä suhteessa.

**Johtamistaitoa:**

Tottahan toki sitä on. *Mitä sulla tulee ekaks mieleen?* Johtamistaitoa. Johtamistaitoa. Opettaja on systematisoinut asiat. Ja on tarkat ja jämpitit, kuka

tekee mitäkin. Antaa turvallisen olon. Ryhmänhallintataito. Ehkä se on kokemuksen tuomaa asiaa. Mää oon ainakin hirveen altis sille, että se ryhmä haluaa tehdä sen mitä mä haluan niiden tekevän. Mutta mä oon hirveen heikoilla jos se ryhmä ei toimi samansuuntaisesti mun toiveitten kanssa. Silloin mä uskon, että ne on erittäin vaikeita tilanteita mulle. *Mistä tommonen johtuu? Mistä se juontaa?* Itteki oon miettinyt. Onnistuminen jossain riippuu sopiiko oikea persoona oikeaan paikkaan. Vähän niinkun tuuripeliä.

Opettamisen heikot kohdat miellettiin usein joko oman taitotason alhaisuutena tai persoonallisuuden piirteiden puutteina. Seuraava lähestymistapa kuvaa käsitystä opettamisen oppijapainottuneisuudesta:

Pois opettajakeskeisyydestä. *Miksi?* Luokka toimii, edetään oppilaan tason mukaisesti. Olis lepposampaa ja helpompaa. Eihän ope tule sinne opettamaan, vaan oppilaat oppimaan.

Osa haastateltavista ilmaisi tämänkin kysymyksen yhteydessä "opetuksen ongelmattomuuden":

#### Ongelmat eivät raikaisemattomia:

Joo. Siis tää tämmönen eriyttäminen. Tietysti soittotaito. Se mitä mä tarttis on sovitustaito ym. *Kompastuskiviä?* Ei oo ongelmia, koska mä pyrin etsimään siihen ratkaisut.

#### Opetustaito:

Kuuluvampi ääni, no opetustaidossa on parantamisen varaa. Organisoitaito, ehkä vähän sellaista vauhtia. Sitä joutuu koko ajan käytännön työssä harjoittelemaan.

Opettajan työ poikkeaa monista muista työelämän ammateista mm. urakierron suhteen. Tehtävät itse opettajan toimessa ovat hyvin samantyyppisiä vuodesta toiseen. Stjernberg (1989, 225) arvioi opettajien työssä olevan ainakin kolme tekijää, jotka voivat olla yhteydessä työssä uupumiseen. Ensinnäkään urakehitystä ei ole, joten vastavalmistuneen ja eläkkeelle jäävän opettajan tehtävät ovat lähes samat, aikuiskontaktien määrät ovat vähäiset, ja oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen saattaa kokonaan tai osittain estää opettajaa tekemästä opetustyötään. Urakehityksen puuttuessa on olemassa myös rutinoitumisen vaara.

#### Oppiaineksen hallintaa:

No kyllä mä haluaisin oppiaineksen hallintaa parantaa. Sekä aineksen, että taitojen ja tietojen määrää. Koska se raja tuolla yläpäässä on ihan pohjaton. Ja ajattelen myös niin, että koko ajan mun täytyy ladata pattereitani ja täydentää varastoja. En vois ajatella niin, että näillä tiedoilla selviäisin loppuun saakka, vaan haluan koko ajan ammentaa lisää ja kerrata asioita ja palauttaa mieleen. Sen oon huomannut työssäni, että hirmuisen äkkiä rutinoituu. Ja vaarallisen äkkiä. *Miksi rutinoituminen on vaarallista?* Sen takia, että siihen kyllästyy itekin siihen hommaan. *Ootko ite kyllästynyt hommaan?* En vielä oo. Huomaa kyllä, että jotkut asiat tekee aina samalla tavalla. Käyttää samaa monistetta. Ihan ittensä takia ja oman innon pursuttamiseksi kannattas tehdä uus kalvo. Tai

mieltä uusia systeemeitä. Ja ajatella ne asiat uudestaan. Moneen asiaan tulee aivan uusi näkökulma.

#### Oma laiskuus:

No ainakin se, että laiskuutta vois vähentää. Mää oon vähän turhan mukavuudenhalunen ja semmonen laiska ote. *Mistä se johtuu? Elämänautiskelija?* En tiiä elämänautiskelija, mutta siitä että on niinku mahdollisimman vähällä suunnittelulla pittää aina päästä ja mahdollisimman vähällä työllä. Se lähinnä.

#### Sählääminen:

Ne ainakin sano siellä harjoittelussa, että tämmönen niinku söhlää vähän. Menee kauheella vauhilla tunnissa eteenpäin, ettei oppilaat pysy mukana. Sekin on silleen, että ku tulee vähän kokemusta lisää, niin kyllä sitä huomaa kun ne putoo sieltä esim. soittoharjoituksissa, poimii niitä sitten sinne mukaan. Yleensäkin se, että mä en jaksa pysyä kovin kauan samassa aiheessa, että otan silleen hirveen pintapuolisesti. Mennäänpäs seuraavaan asiaa.

Useat naisvastaajat halusivat enemmän taitoa bändisoitinten hallintaan, mikä oli jo tullut usean haastattelukysymyksen yhteydessä esille. Miten voidaan ohjata oppilaita soittamaan popsoittimia, jos ei itse kyetä näyttämään tai tiedostamaan soittoprosessin etenemistä? Lähes kaikki kurssin miehet olivat jossain elämänsä vaihessa soittaneet kevyen musiikin yhtyeissä ja nämä keskeiset taidot olivat kehittyneet bändisoitossa - tosin omatoimisesti, ilman opettajien ohjausta (vrt. eletty opetussuunnitelma). Tässä tapauksessa perustaito voidaan hankkia (esim. kevyen musiikin soittimet) kahden vuoden koulutuksessa, mutta syvällisempään osaamiseen ja koko "bändikulttuurin" ymmärtämiseen koulutusaika on lyhyt, mikäli aikaisempaa soitkokokemusta ei ole kyseiseltä alalta. Kevyen musiikin soittoaitoa kuten ei myöskään vapaan säestuksen taitoa voi nähdä irrallisena kykynä soittaa esim. rummuilla beat -komppi tai pianolla nuoteista sointumerkkitehtävä, vaan todellinen osaaminen liittyy nuottikuvan ja kompin takana liittyvän musiikin, musiikki- ja nuorisokulttuurin ymmärtämiseen ja itse koettuun elämään. Vain tämän kautta soitto ei kuulosta "paperilta". Tällainen perusteellisempi kevyen musiikin osaaminen puuttuu monilta vanhamuotoisen koulutuksen saaneilta musiikinopettajilta.

Yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus nousivat myös näiden vastausten takaa. Haastattelussa kävi ilmi selvästi, että työssä kohdatut vaikeimmat tilanteet, opettamisen henkilökohtaiset ongelmat ym. olivat varsin moninaisia. Näin ollen musiikinopettajakoulutuksen pitäisi pystyä kehittämään opiskelijoitaan yksilöllisesti kuten se tapahtuu esim. solististen aineiden opetuksessa. Tietyt oppikurssit vaatisivat hyvinkin henkilökohtaisen opetussuunnitelman esim. perehtyminen popsoittimistoon. Musiikinopiskelijoiksi valmistuvilla kokemus bändityöskentelystä ja bändiohjauksesta vaihteli 0-15 vuoteen. Opetuksen eriyttäminen, opetuksesta vapauttaminen tai lisäopetus lienee ainoita vaihtoehtoja edesauttaa jokaisen opiskelijan kasvamista opettajaksi. Sama koskee tietenkin opetusharjoittelua.

#### 4.12. Musiikillinen kehittäminen uranvalinnan motiivina

Haastattelu antaa mahdollisuuden luoda perustaa musiikinopettajien ammattianalyyksille. Lähinnä haastateltavat vertaavat käsitystä yläasteen musiikinopettajan ammatista ja sen vaatimuksista sekä käsitystä omasta ammattitaidosta ja näiden välisestä mahdollisesta suhteesta tai ristiriidasta. Monet opiskelijat mainitsivat uranvalinnan keskeisesti vaikuttaneena seikkana "halun syventää musiikkiopintoja" (x5) tai "tarpeen kehittää itseään musiikillisesti" (x14). Haastateltavilta pyydettiin täsmen-tämään, *mitä halu syventää musiikinopintoja tarkoittaa omalla kohdalla*. Haastateltavan näkemys peilautuu opetuskokemuksen kautta:

Kyllä, mulla oli semmoinen tunne, että kaikki opinnot oli jäänyt kesken. Oli tunne, että pitäis opiskella lisää. Kaikki mitä työssä tarttee. (nainen, 6 vuotta kansalaisopistossa, lyhytaikaisia sijaisuuksia koulussa)

Poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutukseen valikoituneet miehet olivat aloittaneet pianonsoiton opintonsa "myöhään", viimeiset jopa aikuisiässä. Seuraavassa tapauksessa musiikillisen kehittämisen halu pohjautuu riittämättömyyteen pianonsoitossa. Koulutus on kehittänyt musiikaalisuutta, musiikin ymmärtämistä ja tulkintaa, jota haastateltava ei ollut aikaisemmin huomannut:

Se tietysti riittämättömyys esim. pianonsoitossa klassista musiikkia, halu kehittyä bändisoittimissa. Uus juttu tullut tässä koulutuksessa tuommainen musikaalisuus ja tulkinta. Vaikka kotona isä harrasti musiikkia, se oli semmoista paperista soittoa. Musiikillinen tulkinta jäi aikaisemmin pois. Nyt on tullut uutena musikaalisuus, että puhuu musiikin kautta. Se on antanut aika paljon. Pystyy eri tavalla kuuntelemaan musiikkia. *Ei yksilöityä instrumenttia?* Orkesterisoitin. Valitsin trumpetin, lähinnä jazzin takia. Sovittaminen on ollut hyödyllistä. Aikaisemmin teki pianon avulla, nyt voi sovittaa ilman pianoa työhuoneessa. (mies, 8 vuotta yläasteen ja lukion opettajana)

On mahdollista, että opetustyössä tulee esiin tilanteita, jossa opettaja kokee riittämättömyyden tunteita, kyvyttömyyttä hallita opetustapahtuman moni-ilmeisiä tilanteita. Luokanopettajakoulutuksessa opetus on perinteisesti enemmän pedagogiikkaan ja didaktiikkaan painottunut kuin aineenopettajakoulutuksessa, jossa keskeisenä ovat omaan aineeseen ja aineenhallintaan liittyvät opinnot. Omat taidot puntaroidaan herkemmin:

Kyllä toi (halu kehittää itseään musiikillisesti) on varmaan ihan niitä tärkeimpiä. Ku mä oon ollut musiikkiluokilla huomaa, että se on ihan minusta kiinni miten paljon ne lapset oppii ja mitä ne tekee. Että tavallisilla luokilla ei oo semmoista ristiriitaa, että joutuis pohtimaan tai että omat taidot tulis vastaan. Näkee vielä tässäkin kaupungissa Suomen huippuja, niin tulee sellainen olo että voiskohan tässä vielä oppia jotain. Ett pystyis antamaan lapsille. (nainen, 15 vuotta ala-asteella)

Muodollisen pätevyyden hankkiminen nähtiin myös tämän kysymyksen yhteydessä aiheellisena mainita:

Ensisijaisesti muodollinen pätevyys. Nahkatukka alkaa paistaa. Kaikkia on syvällisesti tehty. (mies, yläaste ja lukio 7 vuotta, ala-aste 8 vuotta)

On perusteita olettamukselle, että koulutuksen välinefunktio määrittää vahvasti opiskelijoiden eri opetussisällöille antamaa arvoa ja merkitystä. Siten saatetaan kokea tarpeettomana sellainen tieto, jonka välitön sovellusarvo on vähäinen. Tämä lienee erityyppisten täydennyskoulutusten ja lyhytkurssien ongelma. Puhdas itsensä kehittäminen ja sivistäminen ei liene taloudellisestikaan mahdollista opiskelijoille, jotka ovat tulleet työelämästä vähänkään pitempiaikaiseen opiskeluun. Toisin sanoen tieto, jonka välinefunktio on heikko, koetaan epämielekkääksi:

Oikeestaan ei. Se miksi mää oon tullut tänne on se, että mää saan paperin, jolla mää saan pätevyyden yläasteen opettamiseen. Ei mulla oikeestaan mitään tommosta tavoitetta (musiikillinen kehittäminen) ollut. Vaan lähinnä tietenkien paperin lisäksi se, että sais lisäoppia. Mulla oli kyllä tähtäimenä semmosta lisäoppia, joka vaikuttais siihen mun toimimiseen yläasteella ja lukiossa opettajana. (nainen, 5 vuotta yläasteella ja lukiossa)

Monet tämä tutkimuksen naisista halusivat syventää musiikkiopintoja kevyen musiikin suuntaan. Yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa tyttöjen vapaaehtoinen musiikkiharrastus suuntautuu usein kuorotoimintaan, poikien rock and rollin soittamiseen. Koulujen kuorotoiminta on Suomessa lähes kokonaan naisäänien varassa, erot kuorojen kokoonpanoissa tasaantuvat vasta aikuisiän kynnyksellä. Voidaan esittää kysymys, missä määrin kuorotoiminta yläasteella on feminiininen ja bänditoiminta maskuliininen ominaisuus. Mikä osuus on rooliajattelulla, kasvatuksella ja koko nuorisokulttuurilla ylipäänsä:

Ajattelin mää varsinkin näit just näit bändisoittimia, kitaraa ja bassoa ja rumpujuttuja. Mulla ei ollu suoraan sanottuna mitään hajuu, ku mä tänne tulin. *Et ollu missään bändissä?* En. Mä oon varma, että jos mää oisin mennyt sinne musiikkilukioon pari vuotta myöhemmin, niin sitten oli niinkun erilaiset kuviot. Mää oon myöhemmin kuullut, että siellä oli perustettu bändi. Siihen aikaan siellä ei ollut oikeen semmosta toimintaa. Oli kyllä kuoroo ja tällasta, mutta ei varsinaista bänditoimintaa. *Oliko muita?* Kyllä mulla mielessä kävi, että pianonsoittoa on kiva jatkaa. *Minkä kurssin olit tehnyt?* 3/3. (nainen, 2 vuotta ala-asteella)

Opiskelun lähtökohtana voidaan pitää tiedollista tai taidollista ristiriitaa, jonka käytännön työ on osoittanut. Tällainen orientaatioperusta opiskelulle on varsin hedelmällinen. Näiden ristiriitojen kokeminen puuttuu usein varsinaisilta musiikin koulutusohjelmaopiskelijoilta. Esim. pakollinen puolen vuoden tai vuoden käytännön harjoittelu yläasteella mahdollisesti karsisi ainakin sellaisia opiskelijoita, joiden kiinnostus opetustyöhön (luokkaopetukseen) on vähäinen. Tätä ei pidä tulkita siten, etteikö heidän kiinnostus musiikkia ja omaa musiikillista kehittämistä kohtaan ole suurta. Ja tämä ei myöskään tarkoita sitä, etteivätkö heidän opetukselliset valmiudet ja pääsykokeissa ilmennyt opetustaito



olisi huomattavan korkeaa tasoa. Näin henkilöiden motivaationaalista perustaa opetustyölle voitaisiin koetella jo ennen koulutusvaihetta eikä vasta seitsemän vuoden jälkeen todeta, että ala ei kiinnosta. Koulutodellisuuden kohtaaminen vielä nykyistä aikaisemmassa vaiheessa saattaisi auttaa opiskelijaa jäsentämään suhdettaan opiskeluun, työelämään ja itseensä tämänhetkistä käytäntöä enemmän.

Opiskelijan tietoisuus oman uranvalinnan motiiveista kävi ilmi edellisen kysymyksen kohdalla, kun mainittiin jo aikaisemmin tutkimuksessa esiin tullut tarkoitus hankkia muodollinen pätevyys. Kokonaisuudessaan opiskelijoiden uranvalintaan vaikuttavat tekijät olivat varsin jäsentyneitä. Iän myötä opiskelijoiden käsitykset itsestään ja valintojen reaaliset mahdollisuudet ovat mukautuneet lähemmäksi toisiaan.

#### 4.13. Kiinnostus opettamiseen uranvalinnan motiivina

Kiinnostus opettamiseen (x13) vaikutti monen opiskelijan uranvalintapäätökseen. Kiinnostus opettamiseen (ryhmässä R1, s. 139-140) ei ollut kenenkään tärkein motiivi, vaikka keskiarvo kohosi 3.8 (vaihteluväli 1-5). Tarkasteltaessa yksittäisten henkilöiden kiinnostusta opettamiseen, nousee keskeinen opettamisen halu yksilöllisten motiivien joukosta. Opettamisen luontevuus, itsensä antaminen, kutsumus, omien puutteiden täydentäminen ja aikaisempi opetustyö mainittiin mm. seikkoina, joilla haastateltavat jäsensivät suhdettaan ja näkemystään opettamiseen. Seuraava kategoriointi ei pyri olemaan kattava, vaan nousee keskeisesti esiin haastatteluaineistosta.

Kaksi haastateltavaa analysoi opetuksen kiinnostuksen olevan myötäsyttyistä. Opettamista ei koeta vaikeana tehtävänä, vaan sopivana toimena itselle. Työ koetaan lähinnä ammattina, joka tuottaa tekijälle tyydytystä hänen päästessään harjoittamaan sellaisia taitoja, joihin hänellä on taipumusta ja halua. Ei voi välttyä vaikutelmalta, etteikö näissä tapauksissa opettajan ammatti-identiteetti olisi voimakas. Kysymykseen, mitä kiinnostus opettamiseen on tarkoittanut omalla kohdallasi, haastateltavat kuvailivat seuraavasti.

*Kiinnostus opettamiseen on vaikuttanut monen opiskelijan uranvalintapäätökseen. Mitä tämä kiinnostus opettamiseen on tarkoittanut omalla kohdallasi?*

##### **Opettamisen luontevuus:**

Minulle opettaminen ei oo ikinä ollut vaikeeta koulussa. En mie aatellu, että täällä (koulutuksessa) oppis paremmin opettamaan. Koska mie opetan hyvästi ilman kenenkään ohjeita.

**Myötäsyyntyistä:**

No kyllä joo. 8 vuotta tehnyt opettajan hommia ja viihtynyt melko hyvin tässä opettajan hommassa. Tavallaan se on myötäsyyntyistä kun äitini on opettaja ja sukua taaksepäin.

Opettajan välittäjän ja ohjaajan rooli nousi esiin kahdessa tapauksessa:

**Itsensä antamista ja jakamista, kutsumus:**

Kyl mä tykkään ohjata, jakaa sen minkä itte oon löytänyt. Siis ennenkaikeä se on mulle emotionaalinen juttu. Haluun jakaa niitä juttuja jota oon saanut.

Kun on luokanopettajaksi opiskellut sitä haluaa opettaa kuitenkin. Tuntuu, että jos jotakin osaa itte, niin sitä haluaa hirveesti antaa toisille. Jos itte osaa soittaa ja nauttii siitä, haluais että muutkin pystyis nauttimaan siitä. Opin siirtämistä lapsille. Mä näin kuinka ne lapset innostui opista, niin halus antaa vielä enemmän.

Seuraavan haastateltavan kohdalla kiinnostus opettamiseen ilmenee kutsumuksena ja elämäntehtävänä (vrt. esim. Wilenius, Nias). Opettaja reflektoi työtään tarkasti; kokonaisvaltainen, opettajan oman persoonan heittäminen opetukseen korostuu selkeästi. Opettajaa voisi luonnehtia taiteilijaksi, jossa opettajan yksilölliset ja emotionaaliset kokemukset sekä sisäiset näkemykset kuvaavat opetusta. Opettaja ei ole vain palvelija, vaan opettamisen kautta jäsentää ja vahvistaa omaa minuuttaan. Opettaminen on nautinnon lähde. Yksilön halu edistää ideaalejaan korostuu, samoin nöyryys, vastuuntuntoisuus ja lähimmäisenrakkaus:

*Kutsumustietoinen opettaja?* Niin oonkin. Kyllä mä oon semmonen. Jo luokanopettajaksi pyrkiessäni halusin tulla hyväksi opettajaksi. Mä koen sen niin suurena haasteena. Ja nimenomaan opettaja on palvelija. *Palvelutyöntekijä?* Mää haluan olla palvelija ja tarjota jotakin. Sen myötä mä saan hirveesti ladattua pattereita sillä asenteella. Mä en voi tehdä sillain työtä, että mä olisin niinkun onnen onkija, vaan se kulkee näinpäin se energiavirta (itsestä pois päin), silloin se työ palkitsee myös. *Mistä sulla on juontuna tämä opettamisen into?* En minä tiedä. Voi kun mä tietäsin. Mulla ei pikkutyttönä ollu edes haaveena mikään opettajan homma, vaan sairaanhoitajan homma. Kun näin verta, sen homma unohtui. Mä en hakenut muualle kuin OKL:ään kun kirjoitin. Enkä mä ollut opettanut päivääkään. Mää en oikeastaan tiedä. Suvussa ei oo yhtään ainutta opettajaa, että olisko se joku persoonallisuuden piirre. Mää nautin hirveesti opettamisesta.

Useat musiikkialan opiskelijat antavat yksityistunteja esim. soitinopetuksessa. Näin on mahdollista luoda läheinen vuorovaikutuksellinen kontakti oppilaaseen ja avartaa opetuksen kokonaiskenttää yksilöpedagogiikan suuntaan. Uranvalinnan motiivina tietoinen halu opettaa on taka-alalla, vaikka opettaminen ja ohjaaminen sinänsä korostuvatkin voimakkaasti.

### Ajautunut opettamaan:

Mää en oo koskaan mitenkään tietosesti ollut kiinnostunut varsinaisesti opettamisesta vaan mä oon mukulasta asti ajautunut sinne. Mulla on aina ollut pieniä pedagogiikkaoppilaita. Mä oon niinkun ikäni opettanut aina jotain. Varmaan se on luonteesta kiinni. Jotkut on sen tyyppisiä, ettei ne niinkun missään tilanteessa pysty koskaan lakkaa opettamista vaan aina täytyy ohjata ja opettaa jotain.

Aineenhallinnan ulottuvuus on monissa tutkimuksissa noussut omaksi dimensiokseen (Yrjönsuuri 1990; Kerr 1981; Shulman 1986). Aineenhallinnan ulottuvuuden virittävät erityisesti oppiaineeseen liittyvät, opetetavan aineen tietosisällön hallintaa, opetuksen asiasisällön hallintaa ja oppiaineen hallintaa koskevat kysymykset. Yrjönsuuri toteaa (1990, 178), että joissakin aineissa, kuten esim. liikunnassa, musiikissa, fysiikassa, kemiassa tai kuvaamataidossa, välineiden luonne saattaa vaikuttaa toimintaan voimakkaasti. Oppiaine vaatii näin ollen sille ominaisia tietoja ja taitoja, jotta tietoyhteisön vaatimukset, opetuksen sisällön näkökohdat ja käytettävien välineiden luonne otettaisiin riittävästi huomioon valinnoissa.

Seuraavan haastateltavan motiivikentässä ei myöskään opettamisen tarve ollut ensisijainen. Uranvalinta nähdään lähinnä oman itsensä kehittämisenä, tarkemmin riittämättömän taitotason kohottamisena. Aineenhallinnassa soittotaito on keskeinen ja vaikuttaa mm. opetuksen sisällön toteuttamiseen. Myöhemmin haastattelun kuluessa puutteellinen taito paikantuu pianonsoittoon.

### Puutteiden täydentäminen:

Ei ainakaan päällimmäisenä (kiinnostus opettamiseen). Vaan omien aukkojen täyttäminen. Nimenomaan taitojen paikkaaminen. Luokanopettajan tehtävissä huomaa monesti että joutuu opettamaan asioita joista ei itse tiedä kovinkaan paljon. Musiikinopettamisessa täytyy olla aika vankka tietous ja oma osaaminen kuitenkin. Jos ja kun päättyy musiikkiluokille, niihin oli mahdollisuus perehtyä täällä.

Aika mitätön suhteessa tähän, että pääsis kehittään itseensä musiikillisesti. Emmää näitä opettajan hommia sillä tavalla aatellu. Kiva hommahan se on. Ainut mikä siinä kangersi oli se oma avuttomuus soittaa.

### Käytännön työ selkeytti:

OKL:ään mennessä mua inhotti koko ajatuskin, kun mä olin näitten opettajien kanssa elänyt koko lapsuuden. Mutta kun menin töihin yllätyksekseni huomasin, että se on kiinnostavaa työtä. Kun tulin tänne, oli kokemus takana.

Opettajan ammatti eroaa monista muista ammateista mm. sen suhteen, millaisia kehitys-, etenemis- ja ylenemismahdollisuuksia työ tarjoaa tekijälleen. Opettajan kasvumahdollisuudet eivät varsinaisesti suuntaudu urakiertoon, ellei opettaja vaihda ammattiaan. Työn kasvumahdollisuuksia on tarkasteltava työn sisältä. Kun opetusprosessi hallitaan, ja työ ei anna (=opettaja ei koe) syventämis- tai kehittämistä

mahdollisuuksia, saattaa opettajan mielenkiinto itse työtä kohtaan kohtaan vähentyä, jopa kadota. Tämä on yleinen ilmiö monissa yksitoikkisissa, rutiininomaisissa tehtävissä. On todettu, että työtyytyväisyyden taso on korkea nuorilla työntekijöillä heti työhöntulon jälkeen. Se laskee jyrkästi muutamien vuosien kuluttua ja alkaa vähitellen nousta, kunnes laskee hieman ennen eläkkeelle siirtymistä (Herzberg 1957). Samansuuntaisiin havaintoihin päädyttiin ryhmässä R3, jossa yläasteen musiikinopettajien työkokemus vaikuttaa negatiivisesti kokonaistyytyväisyyteen (Ruismäki 1984, 42).

Yksilön suhtautuminen työhön vaihtelee joko työstä tai yksilöstä itsestään johtuvista seikoista. Työn ja ihmisen vuorovaikutuksen tasapaino saattaa muuttua eri elämäntilanteissa. Tyypillinen on tilanne, jossa henkilö on kokenut aikaisemmin olevansa pätevä työhönsä, mutta myöhemmässä elämänvaiheessa ylipätevä työhönsä. Työtä ei ole enää koetta haasteellisena. Varsinkin opettajan tehtävässä työn muuttaminen ammattitaidon lisääntymistä vastaavaksi saattaa olla vaikeaa, ellei musiikinopettajalla ole jotain toimintaa, jonka eteen hän on valmis ponnistelemaan.

Vaihteleva työ on tärkeää myös musiikinopettajille. Samaa työtä samassa paikassa tekevä opettaja voi yksinkertaisesti kyllästyä työhönsä. Musiikinopettajien kasvumahdollisuus saattaa löytyä esim. kuoro- tai kerhotyöstä. Painopisteen siirtäminen ryhmäopetuksesta yksilöopetukseen, murrosikäisten parista ala-asteelle, esikouluikäisten tai aikuisopetuksen piiriin, pakollisesta musiikinopetuksesta vapaaehtoiseen musiikinopetukseen, olisivat eräitä mahdollisia ratkaisuja.

#### Ura kiteytyi vähitellen:

Uranvalinta alunperin. Ei mitään intressiä opettamiseen alussa. Armeijassa huomasin, että tässä voi saada lomaa. Pysin OKL:ään. Sitten huomasin että täähän vois olla ihan mielenkiintosta hommaa. *Entäs tänne?* Kun on ollut kaheksan vuotta epäpätevä, tiesi että joskushan täältä on lähdettävä ehkä jonnekin ala-asteelle. Ei kiinnostanut semmoinen ajatus, se tuntuu hirveeltä. Sitten tuli poikkeuskoulutus. *Miksi hirveetä ala-asteella?* Se on että ku samoihin ympyröihin jämähtää. Meillä on semmoinen miesporukka, käydään kaljalla kerran kuussa. Nyt on alkanut tuntua ne jutut vieraalta, suoraan sanoen tyhmältä. En tiijä mistä se johtuu. Sitten mä rupesin miettimään että ku sitä on aikansa jossain samassa hommassa sitä rupee pyörimään samoissa ympyröissä paljon. Ois silloin tällöin hyvä jokaisen opettajan – sanotaan joka seitsemäs vuosi tai viides – olla vuosi jossakin ja tehdä jotakin muuta. Pysyy virkeänä sitten.

Haastatteluvastauksista poikkeavan näkökannan tuo opiskelija, jonka uranvalinta vaikutti epävarmalta jo koulutuksen alkaessa. Taustalle oli epäily jo koulukseen hakuvaiheessa omasta soveltuvuudesta opettajaksi, vaikka opetusharjoittelu myöhemmin oli vahvistanut opettajaksi kasvamista.

**Sattuma:**

Ai mikä halu (Kiinnostus opettamiseen). Kyl mul varmaan oli se. Periaatteessa kaikki läksi siitä, miksi mää oon tässä koulutuksessa, niin se oli täysin sattumaa. Mä olin lähössä sinä keväänä pois täältä. Sit yks ammattimuusikko sano mulle, että kato tyttö, tossa on tommonen ilmoitus, että miksi et hae tonne. Mä sanoin, etten varmasti hae, ettei musta tuu mitään opettajaa. Kuitenkin se sai mut ylipuhuttua, ja haetaan ja kuinka ollakaan, pääsin. Se oli oikeastaan semmosta uhkapeliä, että halusin nähdä mitä tulee tapahtumaan. Jos mä vaikka viihtyisin tässä. Oli siinä sitte sekin, että halusin opiskella laulua lisää ja pianoa. Niitä enimmäkseen. *Voinko tulkita, ettet oo ollu kovinkaan kiinnostunut opettamisesta?* Joo, se on erittäin oikein ymmärretty. Mää oon kuitenkin yllätyksekseni huomannu kun oon pitänyt niitä näytetunteja tuolla, niin kyl mä niinku viihdyn siellä luokan edessä, ei tietenkään joka tunti. On ollut niitä tunteja, että voi sanoa sen jälkeen, että oli ihan kivaa.

**Kakkosvaihtoehto:**

Mulla on se opetus, jos ei vapaaksi säveltäjäksi pääse, niin opetus on ykkösala oikeestaan. *Vapaaksi säveltäjäksi?* Niin. *Minkä tyyppistä musaa sää teet?* Uusklassista. *Lastenlauluja?* Opetusharjoittelussa tein äidinkielen tunneilla kun oli runoja ja ois kiva kun jotakin laulettas siellä. En oo lastenlauluja muuta. *Poprock?* Pari biisiä. Sävellän semmosta musiikkia, jota voi sanoa klassiseksi musiikiksi, mutta se ei oo tavallaan minkään tyylin mukaista. Kaikki kaikessa on se, miltä se kuulostaa.

**Itsensä löytäminen:**

On sillä ollu merkitystä, koska kyl mä oon sen huomannut, et must on kiva opettaa. *Mitä siinä opettamisessa on kiva?* Saa olla ihmisten kanssa tekemisissä ja sitten tietysti, nyt varsinkin ku saa opettaa musiikkia, niin voin olla oma itteni. Sitä mää oon varmasti lähtenyt hakemaan, että voi olla niinkun oma ittensä, ei tarte vetää mitään roolia. Voi niinku opettaa sellasena ku on, mitä mulla ei ollu ihan silloin kun olin luokanopettajana. *Mikä se oli silloin?* Siinä oli enemmän sellanen kauhee kasvattajan ja äidin rooli, isän ja piti olla todella niinkun esikuva. *Nyt voit heittä esikuvat menemään ja olla vaan?* (Naurua) Ei nyt ihan silleenkään tietysti. Jotenkin kun tietää, että niillä on enemmän arvostelukykyä, ettei ne niinku ime kaikkee kuin sieni, niinkun lapset melkein imee. *Sää jollakin tavalla haluat paeta sellasesta kasvattajan roolista?* En mä tiedä paetakaan, mut mää en pidä siitä roolista, siinä on semmosia asioita mun mielestä korostettiin, mitkä ei ollu hyviä asioita. *Mitä siellä korostettiin?* No just tämä ihan älytön niinku siisteys ja hirvee kurinalaisuus joka asiassa. Ei mun mielestä ne asiat tuntu tärkeeltä, onko siisti vai ei. *Muodolliset seikat?* Mm.

Haastattelussa täsmennettiin (x13) kiinnostusta opettamiseen. On vaikea päätellä selvää trendiä, joka toisi lisää ulottuvuutta kyselylomakkeen pohjalta tehtyihin havaintoihin. Kyselylomakkeen avulla saaduista tiedoista ei tosin voinut päätellä uranvalinnan pitempiaikaista muodostumista, jonka taas haastattelu toi esiin selkeästi. Kiinnostus opettamiseen on ollut jokaisen kohdalla hyvin yksilöllistä. Haastateltavat tiedostivat omat uranvalinnan motiivinsa selvästi. Vastausten kirjo leventänee entisestään ja kuvaa motiivien ja taustojen moniulotteisuutta.

## 4.14. Uranvalinnan onnistuneisuus koulutuksen päättövaiheessa

Haastateltavilla kysyttiin koulutuksen loppuvaiheessa kaksi vuotta aikaisemmin esitetty kysymys ammatin uudelleenvalinnasta.

1	Epäröimättä	18	90%
2	En osaa sanoa	1	5%
3	En	1	5%

Taulukko 20. Ammatin uudelleenvalinta.

Musiikinopettajan ammatin valitsisi 90 prosenttia koulutuksen päättövaiheen opiskelijoista. Määrä antaa jossain määrin liian optimistisen kuvan yläasteelle menevistä poikkeus- tai pätevöitymiskoulutuksesta valmistuneista opettajista. Osa valmistuvista opettajista, kuten aikaisemmin on todettu, palaa ala-asteelle omiin virkoihinsa. Kuitenkin opetus-työn pariin jäävät lähes kaikki. Vastaukset olivat lyhyitä ja yksiselitteisiä:

*Valitsisitko musiikinopettajan ammatin nyt, jos olisit ammattia valitsemassa?*

Varmaankin. Mulla se on jotenkin sillai verissä.

Kyllä, ehdottomasti.

Voi olla, että lähtisin. Ehkä mä alunperin hakeutuisin varsinaiseen koulutukseen.

18 vastaajaa valitsisi musiikinopettajan ammatin, jos olisi uudelleen ammattia valitsemassa. Tulos tukee kyselylomakkeella hankittuja tietoja. Työtyytyväisyyden kannalta epäsuoralle kysymyksenasettelulle saatua haastatteluvastauksia voidaan pitää myönteisinä. Kahden henkilön kannanotot voitiin tulkita yläasteen musiikinopettajan ammatin valinnan kannalta epävarmoiksi. Haastateltava itse tiedostaa ja tulkitsee asian oman uranvalintamotiivien avulla:

Nyt mulla on semmonen ajatus, että ei mua niinkun hirveesti kiinnosta lähteä yläasteelle musiikinopettajaksi, koska se ei ollut päällimmäinen motiivi ollut. Itse asiassa mää ajattelen sitä vieraana asiana ja ajattelen vieläkin. Katsotaan vuosi kerrallaan. En aio työhalujani menettää seinään puskemisen kanssa. Tietysti yritän sitä hommaa, mutta monesti olen miettinyt tämän kahen vuoden aikana että tämä oli virheratkaisu kuitenkin kaiken kaikkiaan. *Miksi?* On tullut semmosia tunteita, ettei riitä eväät tähän hommaan kuitenkaan.

Riittämätön pätevyys tulee esiin työssä selviytymisen ongelmina kuten esim. virheinä, henkisenä rasituksena, työn tehottomuutena, kehittämismotivaation puuttumisena, apatiana ja kiinnostumattomuutena. Mm. Toikan mukaan (1984, 9) kriisi-ilmiot saattavat olla pätevyyden tutkimisen hyvä lähtökohta. Olennaista on kuitenkin saada selville, mikä on seurausten syy, miksi seuraukset ilmenevät, toisin sanoen mitä itse pätevyys tai sen puuttuminen on. Seuraavassa haastattelussa ei ilmene pätevyyden riittämättömyys, enemmänkin motivaation puuttu-

minen. Opiskelijan motivaatio on keskeisellä sijalla kaikessa toiminnassa, vaikka toimintaresurssit ovat riittävät tai riittämättömät:

*En Miksi?* Se on jo vähän vaikeempaa. Periaatteessa sen takia voisin valita, kun mä oon oppinut täällä kauheesti. Tekemään musiikkia, päässyt paljon syvemmälle siihen. Mulla on vaan sellanen fiilis, et mut on pakotettu tekemään kaikkea töitä ja mut on pakotettu tekemään semmosta, jota mä en ois välttämättä halunnut tehdä. *Mitä sää et ois esim. halunnut tehdä?* (Mieltii) Just ehkä se oli niinku kaikista raskainta, et mä tiesin että mun pitää suunnitella huomiseksi tai ylihuomiseksi joku tunti, minkä mä meen sitten pitämään. Ja mä en välttämättä ois halunnut tehdä sitä. Et sen mä koin jotenkin semmosena pakoitteena. Mut sit kuitenkin noi kaverit ja muut puhu mut ympäri, et mee nyt pitämään. Et mitä enemmän saat tunteja pidettyä, sitä äkkiämpää se on ohi.

Eräissä kannanotossa haastateltava pohti opettajuuttaan yli ainerajojen. Tämä ei ollut ainoa kannanotto, jossa musiikki koettiin yhdeksi opetettavaksi aineeksi. Varsinkin ala-asteen luokanopettajien kannanotoissa sivuttiin pääsääntöisesti kasvattajan osuutta opetuksessa. Asia on varovasti yhdistettävissä siihen, mitä Yrjönsuuri (1990, 187) pohtii opettajan ammattitaidon ja koulun tulevaisuudennäkemyksistään. Koulu- kasvatukseen ei hänen mielestään saisi olla vain oppitunneilla tapahtuvaa tiettyjen valmiuksien kehittämistä ja joidenkin tiedonalojen tiedonvälitystä, vaan yleisemmin prosessi kunkin oppilaan oman elämän tarkoituksen saavuttamiseksi. Vastaavasti opettajankasvatuksesta, opettajankoulutuksesta, tulisi voida sanoa, että sen todellinen tarkoitus on tehdä opettajan uralle ryhtyneet ihmiset kykeneviksi saavuttamaan oman elämänsä todellinen tarkoitus opettajina:

Mää en oo sitoutunut pelkästään musiikkiin, vaan mä oisin kuitenkin opettaja joka tapauksessa. Ilmaisutaito kiinnostaa, kuvaamataito. *Mitä harrastat musiikin lisäksi?* Perhe ja kaksi lasta. Aika paljon aika menee siihen, että suunnittelen kaikenlaisia juhlia ja kirjoittelen sanoja ja teen kaikkeen tämmöistä joka tavalla tai toisella liittyy siihen kouluun. Mää oon ehkä vähän semmoinen vanhanaikainen opettaja.

#### 4.15. Eräiden haastattelusta nousseiden teemojen tarkastelua

Tämän tutkimuksen tulkinallinen näkökulma on tietoisesti sidottu pääasiassa tutkimuksen toisen luvun teoreettiseen viitekehykseen. Useiden haastattelukysymysten teoreettinen perusta löytyy tutkimuksen viitekehyksestä sekä edelleen kyselyn tuloksista, joiden pohjalta haastattelut nousivat. Haastatteluaineistosta pyrittiin myös kohoamaan yleisemmälle tasolle esim. erilaisten luokittelujen muodossa. Haastatteluaineistoa suhteutettiin myös aikaisempaan tietoon.

Tämän luvun tema-alueet olisi voitu käsitellä aikaisemmin työtyytyväisyyttä, ammatillista minäkäsitystä tai uranvalintaa koskevissa luvuissa. Esim. soittotaidon hallintaa voidaan pitää ammatilliseen minäkäsitykseen tai työtyytyväisyyteen liittyvänä tekijänä kuten aikaisemmin on tullut ilmi. Oma soittotaito uranvalintaan liittyvänä on niin ikään kes-

keinen, usein jopa ratkaiseva koulutukseen pyrittäessä. Oma lukuna teemat ovat lähinnä sen takia, koska tutkija koki niiden merkityksen ja kiinnostavuuden keskeiseksi toisaalta haastatteluun, toisaalta empiirisen osan tuloksiin nojautuen. Näistä esim. musiikinopettajan itsetuntoa, tai millaisia arvoja, asenteita ja käsityksiä miehet ja naiset musiikinopettajina heijastavat, voidaan ajatella oman jatkotutkimuksen aiheeksi.

#### 4.15.1. Opettaja-oppilassuhteen perusta

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on keskeinen opetuksessa, jotta opetettavia asioita voidaan ylipäättänsä välittää. Opettajan koulunpitäjän roolin keskeinen tehtävä on luokan hallinta. Luokan hallinta vaatii opettajan huomion keskittämistä moniin seikkoihin: opettaja toimii opetussuunnitelman viitekehyksessä, opetus viedään läpi oppimateriaalin mukaan, tietyt oppiennätykset on saavutettava, opettajan työ rytmittyy lukujärjestyksen mukaan, aikataulu noudattaa 45 minuutin syklejä jne. Tähän kaikkeen liittyy myös opettajan kasvattajan rooliin liittyvät tehtävät (Syrjäläinen 1990, 127).

Opetuksen perustavoite on oppimisen aikaansaaminen. Oppilasryhmän jäsentyminen, vuorovaikutus ryhmässä ja ilmapiiri ovat eräs tärkeä oppimisprosessiin vaikuttava tekijä, mutta aina alisteinen opetustavoitteiden saavuttamiselle (ks. Miettinen 1984, 63; Engeström 1987, 44). Miettinen (1984, 64) kuvaa opetusta toimintana, jonka tavoitteena on oppiminen, tietojen, taitojen ja valmiuksien välittäminen. Oppilasryhmän toimintaa ja vuorovaikutusta on tarkasteltava näiden tavoitteiden kannalta. Tällöin pienryhmien vuorovaikutuksen yleiset ja muodolliset säännönmukaisuudet ovat riittämätön perusta. Opetuksen kehittämiseksi olisi ryhmätyötä ja vuorovaikutusta tarkasteltava opetuksen perustarkoituksen, oppimisen kannalta.

Kasvatus on arvosidonnaista. Arvot ja käsitykset ovat kuitenkin implisiittisesti ohjaamassa opettajan toimintaa. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutus on yhteydessä sekä musiikinopettajan työtyytyväisyyteen että ammatilliseen minäkäsitykseen. Haastateltavien vastauksista ilmenee selkeästi yleisesti hyväksytyt periaatteet, joiden pohjalta opettaja toimii luokkayhteisössään. Seuraavaksi tarkastellaan niitä käsityksiä, joita haastateltavat pitivät tärkeinä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Vastaukset noudattelivat hyvin paljon toinen toisiaan. Tällaisia opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen liittyviä perusarvoja opettajan kannalta koettuna olivat esim. avoimuus ja rehellisyys.

*Sinulla on käsitys yläasteen musiikinopettajan työstä. Mikä on mielestäsi olennaista opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa?*



**Avoimuus:**

Kyl siinä on eräänlainen avoimuus. Toisen huomioon ottaminen ihmisenä. Lukiossa ja yläasteella pitää nähdä toinen aikuisena ihmisenä. Ehkä se on sitä, että voidaan nähdä oppilas ihmisenä eikä opettajana.

Haastatteluissa ilmeni, että opettajan asema ei saa muodostua itsetar koitukselliseksi tai irralliseksi, ei alistavaksi tai hallitsevaksi. Kuitenkin opettajan määrätietoisuutta painotettiin opetuksen eteenpäin viemi- seksi. Opettajan dynaamisuus vuorovaikutustilanteissa tuli esiin joissa- kin haastatteluvastauksissa.

**Toverillisuus:**

Semmonen, että opettaja pystyis luomaan semmosen hyvän suhteen. Mun mielestä yläasteen oppilaitten kanssa tarttis olla vähän enemmän kaveri kuin opettaja. *Eikö siinä oo semmonen vaara, että sua pompotetaan?* Ei mua pompota kukaan. Minä olen se joka määrään luokassa. Siellä tehdään niin niinkuin mää sanon. En mä koskaan anna oppilaiden määrätä. En mää kuitenkaan pyri olemaan ehdoton auktoriteetti. Vaan hyvinkin yritän olla inhimillinen.

Seuraavissa haastateltavien vastauksissa korostuivat molemmin- puolinen kuunteleminen, avoimuus, rehellisyys sekä kyky antaa arvoa toisen mielipiteille.

**Kuunteleminen ja toisen ymmärtäminen, samaistuminen oppilaisiin:**

Opettajan puolelta mun mielestä se kuunteleminen, että antaa sijaa oppilaalleen omalta opettajuudeltaan. Ja sitten se, että tunnustaa ikänsä eikä yritä olla nuorempi kuin on. Tai mukavampi kuin on tai hauskempi tai nokkelampi kuin on. Semmonen rehellisyys.

Oppimissuhteelle antaa syvyyttä ja mielekkyyttä opettajan ja oppilaan empaattisuus. Jokin aikaa sitten muotitermiksi noussut empaattisuus voidaan määritellä henkilön kyvyksi eläytyä toisen ihmisen elämään ja ymmärtää oikein hänen tunteensa ja niiden merkitys. Opetustilanteessa empatia luo osapuoltensa välille syvempää ymmärtämystä. Myös opettajan kykyä asettua oppilaan maailmaan pidettiin keskeisenä:

Kommunikointi ja toisen ymmärtäminen. *Miksi ne on?* Jos ei kommunikointi toimi eikä tuota oppilas ymmärrä mitä opettajalla on mielessä eikä päinvastoin, ei tapahdu mitään vuorovaikutusta. Ja sitten tietysti jossain määrin se samaistuminen. Opettajan samaistuminen oppilaaseen ja toinspäin jos se vielä toimii aina parempi. *Voiko 13-vuotiaat samaistua?* Harvat, kyllä jotkut.

Opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta korostui avoimuus ja aitous, jotka liittyivät luottamukseen ja toistensa kunnioittamiseen. Useat haastateltavat mainitsivat keskeisenä avoimuuden, joka kuvaa ihmisen kykyä olla teeskentelemätön ja aito.

**Kunnioitus:**

Mun mielestä on olennaista se että ihmissuhde pelaa. Opettajan ei tarvitse esittää auktoriteettia, että kunnioitus ois molemminpuolista. Siis ihmisen itseisarvolinen kunnioitus. Sitten opettaja kykenee viestittämään. Jos mä hakeudun oppiin, mä toivon että jotain jää käteen. Ja oppilailla on oikeus saada jotain myös. Vähimmäisvaatimus. Se tapahtuis ilman väkivaltaa. En mä silleen pelkää konfliktejä, jos ne vie asiaa eteenpäin. Opettaja ja oppilas voi olla kavereita, jos on kunnioitus molemminpuolista.

Opettajan puolueettomuus mainittiin eräänä opettajan eettisenä ominaisuutena. Kannanotossa ilmeni opettajan pyrkimys kasvattaa oppilaitaan tasa-arvoisuuteen. Monissa vastauksissa sivuttiin opettajan ja oppilaan kaverisuhdetta. Kuitenkin vuorovaikutuksessa korostettiin opettajan luontaista auktoriteettia ja vastuuta opetustilanteissa. Luottamuksessa heijastuu opettajan ja oppilaan keskinäinen kunnioitus.

**Luotettavuus, luottamus:**

Luotettavuus, esim. oppilaat voivat luottaa siihen, että ne voi sanoa mitä ne ajattelee ja tehdä asiat niin niinkun ne osaa. Opettaja on niitten ystävä, mutta oppilaat kunnioittaa sitä. Opettajan täytyy tietenkin olla opettaja. Vastuu opettajalla.

(Pitkä hiljaisuus) Se on tietysti tuo luottamus, toisen arvostaminen. Arvostaa toisen mielipiteitä. Opettajan pitää rohkaista oppilaita. Tietysti johdonmukainen ja tasapuolinen, ei saa ketään niinkun suosikikseen valita.

Vapautuneelle vuorovaikutustilanteelle on ominaista, että oppilas voi luottaa opettajaansa. Friedmann (1989, 55) näkee eräänä mahdollisuutena epäselvien tilanteiden välttämistä opetustilanteissa. Tämä saavutetaan, mikäli opettajalla on selkeät odotukset, ja myös opiskelijat ymmärtävät nämä tavoitteet:

Luottamus. *Miksi?* Se avaa sen väylän oppilaan ja opettajan välille. Jos on päinvastoin, niin siinä on mahoton kulissi ja maski välissä. Ei oo semmoista vuorovaikutusta olemassa. Ei oo ihmissuhdetta, jos ei toiseen usko tai luota. Siinä välissä ei oo mitään energiavirtaa.

Haasteltavien vastauksissa esiintyi toistuvasti seuraavat vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin onnistumisen keskeiset elementit: luottamus, molemminpuolinen keskeinen ymmärtämys sekä kaverillinen suhtautuminen, joka kuitenkin on opettajan hallinnassa. Mielipiteistä heijastuvat sekä oppilaan että opettajan kasvun, kehittymisen, oppimisen myönteiset vaikutukset. Opetuksen perusta on toimiva kommunikaatio oppilaan ja opettajan välillä. Ilman tällaisen kommunikaatiosuhteen olemassaoloa opettaja ja oppilas eivät kohtaa, ja oppimisprosessi jää saavuttamatta. Haasteltavien käsityksistä johdettuja kategorioita (Uljens 1989, 81-82) voidaan analysoida ja verrata toisiinsa, jolloin eräänlainen kontekstuaalisuuden vaatimus toteutuu. Luokkia voidaan tällöin verrata toisiinsa ja muodostaa parhaassa tapauksessa käsitteellinen struktuuri ajatusmuodoista. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus ilmenee haasteltavien näkemyksissä varsin yhdensuuntaisina.

Kategorioissa ilmenevät enemmänkin vivahteet kuin vastakkaiset näkemykset. Jos kysymyksen tarkastelu halutaan viedä korkeammalle abstraktiotasolle, on löydettävissä eräs käsite, joka liittyy lähes jokaiseen haastatteluvastaukseen: luottamus. Luottamuksen eri puolia ilmensivät haastateltavat omilla sanankäänteissään.

Vaikka tutkimuksessa ei kartoitettu opettajan ja oppilaan kommunikation esteitä, voidaan esittää oletus, että luottamuksen ja kommunikation "ongelmat" ovat läheisesti yhteydessä oppilaiden oppimiseen sekä opettajan ongelmallisina kokemiin tilanteisiin. Opettajan ja oppilaan välinen luottamus perustuu aikaisemmille kokemuksille, jotka saattavat olla hyvinkin kompleksisia.

#### 4.15.2. Soittotaidon hallinta opetustilanteessa

Kymmenen haastateltavaa totesi, että oman soittotaidon hallinnalla on suuri merkitys opetustilanteessa. Koulun musiikinopetuksessa ei tarvitse olla kuitenkaan virtuoosi. Kun soitto on automaation tasolla, opettaja voi keskittyä enemmän opettamiseen. Viisi vastaajaa mainitsi, että soittotaidolla on merkitystä, mutta muut seikat vaikuttivat myös. Viisi haastateltavaa totesi, ettei soittotaidolla ole kovinkaan suurta merkitystä. Kuitenkin todettiin, ettei opettajan itse tarvitse kovinkaan paljon osata soittaa, vaan oleellista on johdattaa oppilaat soittamaan. Karkeasti sanottuna huono taito häiritsee oppilaita, mikäli soitto sisältää rytmisiä ja melodisia virheitä. Mikä sitten on oman soiton funktio luokassa? Vastauksissa painotettiin opetuksen eri puolia.

*Mikä merkitys on oman soittotaidon hallinnalla opetustilanteessa?*

##### **Suuri merkitys:**

Suuri merkitys. Ei saa hirveesti töppäillä säestäessä. Et hetkinen, hetkinen, harjoittelen tämän kohan. Se pitää mennä.

Kyllä sillä mun mielestä on aika suuri merkitys, ettei se jää sille tasolle että tehkää niinkuin minä sanon. Että osaa näyttää.

Oma soittotaito koettiin keskeiseksi tunnelman luomisessa. Jopa työrauhaongelmat voivat helpottaa musiikinopettajan soittotaidon ansiosta:

Sillä on aika iso merkitys kyllä. Sillä luodaan paljon sitä tunnelmaa ja fiilistä sinne luokkaan. Jot kun niin tulee joku uus biisi jonka sä opetat niille. Niin kyllä ne kattoo kuinka paljon sulla on imua siihen hommaan. Kuinka sä teet sen jutun ensin. Siitähän ne ensimmäisenä tekee sen johtopäätöksen, millainen se juttu on. Jos sä saat hyvän menon se kääntää oppilaita, täähän on ihan hauska tehdä. Tällä ratkee paljon myös työrauhaongelmat, jos on semmoinen soittotaito. Et saa sen porukan mukaan se on tosi tärkeää.

Vaikka haastateltavat korostivat oman soittotaidon merkitystä opetustilanteessa, soiton merkityksen suhteesta kokonaisvaltaisessa opetus-

tilanteessa on vaikea antaa esim. numeerista arvoa. Sekä muusikon että opettamisen taitoja tarvitaan. Näidenkin suhteen ideaali näkemys vaihteli muusikon ominaisuuksien painottumisesta opettajan pedagogisten ominaisuuksien painottumiseen. Opettamisen taidot katsottiin yleisesti ottaen keskeisemmiksi. Kompensaatio oli yleinen toimintamalli, mikäli omat taidot eivät riittäneet. Yhteistä tekijää ei soittotaitoa keskeisesti korostaneiden ryhmässä havaittu.

#### **Myös muulla on merkitystä:**

Tietysti täytyy osata mutta on ideaalista ettei joudu soittamaan siellä luokassa. *Miksi?* Että oppilaat joutuvat soittamaan.

Jonkunlainen soittotaito pitää hallita. Ei mitään hirveitä virtuositeettia. Onhan se oppilaille mielenkiintoisempaa jos opettaja ei koko ajan kompuroi siellä. Pystyy ohjaamaan toisten tekemistä.

On sillä sellain merkitystä, että sen pitäisi olla sellai mahdollisimman vapaata esim. nuoteista. Ja että pystyy tekemään itse asiassa kaikkea muuta kun sitä, että itte soittaa. Että just se kontrolloiva puoli on koko ajan hallussa.

Viisi haastateltavaa totesi oman soittotaidon merkityksen itse opetustilanteessa suhteellisen vähäiseksi. Taustalta löytyi ainakin kaksi kiintoisaa piirrettä. Yhtä lukuunottamatta nämä olivat jo aikaisemmin suorittaneet peruskoulun luokanopettajan tutkinnon. Toiseksi musiikinopetus oli onnistunut (opettaja oli kokenut onnistuvansa) vähäisemmälläkin solistisilla taidoilla (ks. s. 132). Haastattelun tulos tukee tutkijan käsitystä pedagogisen koulutuksen tärkeydestä musiikinopettajakoulutuksessa.

Mielenkiintoisen näkemyksen antaa opiskelija, jolla on työkokemusta yläasteelta kaksi vuotta. Opiskelija koki oman soittotaidon heikoksi, mutta silti vuorovaikutus oppilaiden kanssa toimi hyvin. Haastattelussa korostui enemmänkin opettajan kuin muusikon ominaisuudet:

#### **Ei kovin suurta merkitystä:**

Välttämättä sillä ei oo niin kauheen suurta merkitystä. Esim. silloin kun olin töissä, niin en oikeen osannut mitään soittaa, mut tulin hyvin toimeen silti. No oman ittesä kannalta se on paljon kivempi osata. Kyl sitä on heijastuksia sitten muksuihin. Joutuu toimiin eritavalla muuten, se on niin monipiippunen juttu. Sää voit kompensoida jonkun soittotaidon muulla asialla. Mut enemmän ne skidit saa, jos sää itte osaat. *Jos sää oot kova muusikko, kompensoiko se esim. heikkoa opetustaitoa? Ei. Tai päinvastoin?* Voit olla saamarin kova soittaja, mutta kaikki menee päin peetä, jos ei oo minkäänlaista käsitystä missä mennään tai mikä on homman nimi. Mut ei sun tartte osata välttämättä osata soittaa paljon mitään, että sie pystyt kuitenkin musan tunteja vetämään. Kyllä musta musan opettajan pitää opettaa muutakin kuin pelkästään teoriaa ja laulella. Tietynlainen tyyppi pystyy aika paljonkin tekemään.

### Soitto vain väline kasvattamiseen:

Ei se kyllä tärkein asia ollenkaan oo, mutta se on hyvä väline. Sen takia määhaluaisin itte osata soittaa paremmin. Että se olis parempi väline siinä opettamisessa. Ei sen takia missään nimessä, että voisin röyhittää rintaani, että oon näin hyvä opettaja, että osaan näin hyvin soittaa. Ei sillä oo mitään merkitystä, mutta jos se auttaa siinä kasvattamisprosessissa. Mä koen, että musiikinopettaja on kasvattaja. Se että opettaa musiikkia, ei saa tulla itsetarkoitukseksi vaan se on väline johonkin muuhun, kasvattaa ihmisestä onnellisempi ja tasapainoisempi. Ajattelevammaksi.

Noin puolet haastateltavista korosti oman soittotaidon merkitystä opetustilanteessa. Kuitenkin vajaa puolet haastateltavista korosti oppilaan suuntaan tai muihin tekijöihin painottuvaa näkemystä. "Oppilaidenhan sitä pitää osata soittaa eikä opettajan", kuten eräs haastateltava asian ilmaisi. Soittotaidon pitäisi olla sillä automaation tasolla, jolla opettajan voimavarat voidaan keskittää opettamiseen ja oppilaiden oppimiseen opetustilanteessa. Ääritapauksena on opettaja, joka opettelee soittamaan.

Vastauksiin nojautuen voitaneen tulkita, että yksilön kannalta olennaista ei niinkään ole osaamisen absoluuttinen taso, vaan miten henkilö suhtautuu osaamattomuuteensa tai osaamiseensa. Olettakaamme, että henkilöillä on täsmälleen samanlaiset valmiudet soittaa esim. pianoa. Henkilö A voi todeta, että opetus ei kulje, koska soittotaito on niin heikko. Ja henkilö B, että opetus kulkee, vaikka soitto ei kulje. Nämä kaksi yksinkertaistettua tapausta kuvaavat sitä, miten eri tavalla ihmiset kokevat ja suhtautuvat kykyihinsä ja valmiuksiinsa. Opettamisen ja opetuksen onnistuminen ei siis välttämättä johdu soittotaidosta.

Jussila kuvaa osuvasti oppiaineen ja kasvatuksen suhdetta opiskelussa. Jos aineen merkitys korostuu opiskelussa ylivertaiseksi, kokonaisvaltainen näkemys kasvatuksen ja opetuksen kannalta helposti hämärtyy. Ainekeskeinen painotus peittää alleen kasvatuksen keskeisimmän elementin, oppijan. Korostukset yliopistosta siirtyvät kentälle: tietopainotteisesti hiostettu opiskelija hiostaa myöhemmin tulevana opettajana peruskoulun oppilaita. Opettaja opettaa ainetta eikä oppilasta. Järjestys tulisi luonnollisesti olla päinvastainen. Opettaminen olisi ymmärrettävä kasvatuksen eräänä, tosin hyvin keskeisenä osana. (Jussila ym. 1985, 4-5.)

Taitojen tietopitoisuuden kasvu on yleinen piirre inhimillisen kulttuurin kehityksessä. Yhä keskeisemmän sijan onkin saamassa asiantuntemus, eli tieto, joka koskee jonkin taidon oppimista ja tehokkuutta. Yleisesti käytetään myös termejä tieteellinen tieto ja arkitieto erottamaan tiedon eri vivahteita (Voutilainen ym. 1989, 12). Tukea saa myös klassisen tiedon määritelmästä: tietoa on hyvin perusteltu, tosi uskomus.

Tavanomaisimpia eroja tiedonkäsityksiin tuottaa taidon ja tiedon suhde. Taito voidaan määritellä pysyväksi tekemisvalmiudeksi erotukseksi satunnaisesta puuhastelusta. Pysyvän tekemisvalmiuden muodostu-

minen edellyttää harjaantumisen lisäksi tietoja. Voutilaisen ym. (1989, 16-18) ajatuksia soveltaen esimerkiksi soittamisessa taito ja tieto yhdistyvät. Lopputuloksena soitettu kappale ei ole pelkästään käden työtä, vaan sen esittämistä edeltää ajattelu ja kuvittelu kokonaisuudesta ja yksityiskohdista. Voidaan tietysti kuvitella, että on mahdollista omata taitoja, joissa ei tarvita tietoa, ja voidaan kuvitella tiedon käyttöä ilman edes siihen liittyviä tiedollisia taitoja. Kun on haluttu painottaa taitotietoulottuvuuden ääripäitä, on käytetty termejä teoreettinen ja käytännöllinen lahjakkuus (käden taidot). Joitakin asioita tietysti opitaan enemmän lukemalla ja joitakin enemmän tekemällä. Näiden keskinäinen arvostus vaihtelee ajan ja kulttuurin mukaan, mutta puhtaat äärimuodot ovat jokseenkin mahdottomia. Mikään käsite, selitettävä ilmiö tai tapahtuma ei ole sinänsä irrallinen. Se on irrallinen vain suhteessa johonkin sellaiseen kokonaisuuteen, johon se ei ole loogisessa tai muussa suhteessa. Mitä heikommin nämä kokonaisuudet hahmotuvat, sitä suurempi osa niiden osista jää irralliseksi tiedoksi.

Opetussuunnitelmilla on taipumus sisäisesti eriytyä siten, että harjoituksella ja tekemisellä opetettavat taidot ovat erikseen ja muistinvaraiset tiedot erikseen. Taitoon kuuluu kuitenkin aina tieto, ja tietoon taito. Tieto, josta puuttuu taitoelementti (ymmärtäminen, soveltaminen), ei yleensä ole käyttökelpoinen ja toisaalta vähänkin monimutkaisemmat taidot edellyttävät tietoja. (Voutilainen ym. 1989, 16-18.) Taiteita yleensä ja musiikkia erityisesti on perinteisesti pidetty alueena, joissa korostuu osaaminen, taito vastakohtana tietämiselle. Pohjimiltaan taiteilijan ei tarvitse "tietää" mitä hän tekee siinä mielessä, että hänen tekemiensä ratkaisujen pitäisi olla tiedostettuja tai taiteen kuluttajien tietoon saatettuja. Riittää, että taiteilijalla on ilmaisuvälineensä käyttötaito ja ilmaistavaa, vaikka tämä olisi kuinka abstraktia, tiedostamatonta ja sanoin selittämätöntä hyvänsä. (Karma 1990, 5.)

#### 4.15.3. Luokanopettajaopintojen merkitys opetustilanteessa

Kahdestakymmenestä opiskelijasta kymmenellä oli suoritettu peruskoulun luokanopettajan tutkinto. Ainoastaan kaksi oli sitä mieltä, ettei aikaisemmin suoritettulla luokanopettajatutkinnolla ollut merkitystä oppilaan oppimisprosessia ajatellen. Heidän mielestään olennaista oli se, että henkilö oli miettinyt opetusprosessia ennen opettamistaan tai opettanut koulussa aikaisemmin.

*Onko mielestäsi merkitystä aikaisemmilla opettaja-opinnoilla (esim. PkO-tutkinnolla) oppilaan oppimisprosessia ajatellen?*

**Ei välttämättä:**

Mää en tiedä, onko niillä opinnoilla merkitystä, vaan sillä että on ollut töissä ja miettinyt niitä asioita. Tietysti niitä voi miettiä jo opiskeluaikana mutta missä vaiheessa niitä miettii. Kuitenkin ennen kun menee sinne luokkaan, sillä on merkitystä. Mutta senhän voi tehdä ilman koulutustakin. *Kytkeytykö sun*

*mielestä tämä miettiminen jollain tapaan tähän luokanopettajakoulutukseen? Ei. Eka vuonna soitin vaan äidilleni ja kysyin neuvoa. Se on niin henkilökohtainen asia. En mä omasta mielestä oo saanut näitä koulutuksesta. Musta on kauheeta, että opiskelija pääsee 18-vuotiaana opiskelemaan.*

Luokanopettajakoulutuksen läpikäyneellä saattoi olla didaktinen ajattelu ominaisempaa:

**On paljon:**

On tottakai. Jos ajatellaan sellaista joka lähtee suoraan koulun penkiltä opiskelmaan. Sen täytyy opetella olemaan luokassa. Olet oma itses luokassa. Kyllä se työkkin opettaa. Me ollaan kaikki vähän iäkkäämpiä. On kuitenkin sellaista elämänkokemusta ja elämännäkemyistä. Jos mä vertaan itseäni. Kun mä seurasin varsinaisia musiikkikasvattajia. Monet on pelästyneitä pikkutyttöjä kun ne on siellä luokassa. Kaikki tämmöset didaktiset puolet ovat paremmin hanskassa ku on luokanopettajakoulutus takana.

Luokanopettaja on joutunut miettimään enemmän oppilaan oppimisprosesseja tai hahmottamaan kokonaistilanteita:

On ilman muuta. *Miten?* Luokanopettaja on joutunut varmasti miettimään enemmän niitä prosesseja, jotka tapahtuu oppilaassa. Kokonaistilanteen hahmottaminen, ett ku sä joudut olemaan 5-6 tuntia päivittäin niin sun on pakko luoda systeemi joka toimii. *Näkykö harjoittelussa että on PkO-tutkinto?* Näkyy mun mielestä tilanteen hallintana, ett se systeemi toimii.

Opettämisen taito näkyy tietynlaisena itseluottamuksena:

Kyllä mun mielestä se näkyy tässä meidän sakissa kekkä on luokanopettajia kekkä ei. Opettämisen rutiini on ihan toista luokkaa kuin meillä. Näkee että ne on aikanaan painiskellu näitten asioiden kanssa. Ja ne ei jännitä pätäkääkään.

Ekonominen opetustyyli saattaa kehittyä pitkäaikaisen opettämisen myötä:

Kyllä siinä tulee tiettyä varmuutta ja on sellaisia kantapään kautta opittuja juttuja, minkä jokaisen pitää käydä läpi kun tulee opiskelemasta. Nuori opettaja tekee semmoista, mitä vanha opettaja ei viitsi enää tehdä. Sekin on kiinnostavaa oppilaasta. Jos on pitkään samassa töissä, jättää pois servettimet, jotka vaativat aika paljon työtä.

tai koulutus antaa luokkatilanteen hallintaan paremmat edellytykset:

Kyll mä uskoisin, että sillä on merkitystä. *Miten se ilmenee luokkatilanteessa?* Kyl musta tuntuu, et mulla on sen luokkatilanteen yleiseen hallintaan paremmat edellytykset. Semmoseen yleiseen hallintaan ton edellisen tutkinnon ansiosta. Tavallaan semmosiin perustoimintamalleihin. Ei mejän koulutuksessa oo ollu lähestulkoon mitään, ku harjoittelussa. Se on hirveen vähäistä. Jotkut semmoset, jotka ei oo saanu aikaisempaa opettajankoulutusta on jopa kaivannu. *Didaktisia vihjeitä?* Niin, vaikka en mää siihen kikkailemiseen usko sillä tavalla. Kuitenkin jotain perusjuttuja. Uskon maalaisjärkeen. *Uskotko kasvatustieteeseen?* En. *Miksi? Eikö tieteellä oo mitään annettavaa sun opetukseen?* En mä nyt tiedä mitään annettavaa. Mää en oo sitä kasvatustieteen osuutta opinnoissa pitänyt kovin tärkeenä. Tavallaan loppujen lopuksi aika vähän kuitenkin kasvatustie-

teellä on merkitystä kuitenkin. *Enemmän opettajakokemuksella, elämäkokemuksella? Mä luulen, että sillä opettajakokemuksella ja elämäkokemuksella on eniten merkitystä. Millä tavalla elämäkokemuksella on merkitystä? Tottakai, jos sulla on elämäkokemusta sä osaat suhteuttaa ne asiat siinä luokassakin niitten elämäntilanteeseen. Onko sulla elämäkokemusta? Ei tarpeeksi. Sää oot elänyt sellaista tyypillistä tytön kilttiä, steriiliä elämää? Kyl mää oikeastaan oon. Kiltti perhetyttö. Joo on niillä vaikutusta älyttömästi ja musta siinä on tavallaan semmoinen vinosuuntaus jossain OKL:ään pyrkimisessä, että siel painotetaan jotain todistuksia, että ne kiltit, tunnolliset, hiljaset tytöt pääsee sinne. Musta ne ei oo niinku välttämättä parhaita. Ei ne voi tajuta semmosta oppilasta, jolla menee systeemit sekaisin. Ei ne voi ymmärtää sitä, jos ne on koko elämänsä luku.*

Jonkin verran:

Kyl mää näkisin että saattas ollakin. En itse ole luokanope. Luokanopeilla jollain tavalla syvempää kasvattajan näkemystä nuoren ihmisen kehittämisessä kun aineenopettajien tai meitin muusikkojen.

Sekä valmistuvat MO-PkO:t että MO:t näkivät useimmissa tapauksissa aikaisemmin suoritetun luokanopettajatutkinnon merkityksellisinä oppilaan oppimisprosessia ajatellen. Todettiin mm., että kyky hallita luokkaa, kokonaistilanteen hahmottaminen ja ylipäänsä didaktinen ajattelu opetuksessa oli vahvempi. Joidenkin mielestä kahden vuoden poikkeuskoulutus antoi liian vähän valmiuksia itse opettamiseen (lähinnä ne, joilla ei ollut PkO:n tutkintoa). Osa haastateltavista pohti käytännön työelämän ja opettajakoulutuksen suhdetta ja vaikutusta itse opetukseen. Olennaista oli erään haastateltavan mielestä se, miten on itse miettinyt ja prosessoinut asioita ennen opettamista. Miettiminen ei välttämättä ole sidoksissa koulutukseen. Haastateltavat kokivat, että he olivat saaneet aikaisemmasta luokanopettajakoulutuksesta paljon didaktisia vihjeitä.

#### 4.15.4. Miehet ja naiset musiikinopettajina

Ammattimielikuvat vaikuttavat myös alalle hakeutumiseen. Viime vuosina varsinaiseen musiikinopettajakoulutukseen pyrkineistä haki-joista noin 80 prosenttia on naisia. Vaikkakin Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosasto ja musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaopinnot ovat nykyisin naisvaltaisia, on enemmistö kuitenkin koulujen yläasteen musiikinopettajista miehiä (R3) (Ruismäki 1984, 38). Minne katoavat valmistuneet naismusiikinopettajat? Millainen yhteys koulujen musiikinopetuksella on nuoren uranvalintaan?

Vastauksia etsittiin 20 haastateltavalta, joista 8 on miehiä ja 12 naista. Sukupuolijakauma eroaa siis varsinaiseen koulutukseen hyväksytyistä huomattavasti. Vastaukset luokiteltiin kolmeen eri luokkaan sen mukaan, ilmenikö tai havaitsiko vastaaja sukupuolen mukanaan tuomaa eroa vai ei yksilöllisten vaihteluiden lisäksi. Opiskelijoiden arviot perustuivat pitkälti opetusharjoittelun aikana saatuihin



käsityksiin, arvioihin ja näkemyksiin tunnin kulusta sekä työelämästä saatuihin havaintoihin.

Viisi vastaajaa ei osannut sanoa, erosivatko miehet ja naiset musiikinopettajina. Yksilölliset erot nousivat keskeisemmiksi kuin sukupuolen mukanaan tuomat erot.

### *Eroavatko miehet ja naiset musiikinopettajina?*

#### **Yksilökysymys, ei suuria eroja:**

Enpä osaa sanoa. Jokainen ihminen oli se sitten mies tai nainen eroaa toisistaan opettajina. Ei oo riittävästi materiaalia, mistä vois tehdä johtopäätöksiä. (mies)

En mä tiedä. Eroavathan miehet ja miehetkin ja naiset ja naisetkin. Tietysti on, mutten tiedä kuinka olennainen ero se on. Siis siinä mielessä, miten mies eroaa naisesta. En mä tiedä onko sillä mitään merkitystä. Ehkä sillä on yksityisopetuksessa enemmän merkitystä kuin ryhmäopetuksessa. (nainen)

Muusikko tai bändimuusikkoteemaa sivuttiin useimmissa kannanotoissa. Seuraava esimerkki kuvaa haastateltavan käsitystä mies- ja naisnäkökulmaan opetuksesta:

Ne ovat vähän yksilökohtaisia eroja mutta kyllä siinä on varmaan joku ero. Jokku miehet osaa enemmän suhteuttaa opetettavan asian siihen ryhmään, mitä ne opettaa. Sen ryhmän suunnassa osaavat toimia. Eikä ole niin tiukasti sidoksissa siihen opetettavaan asiaan. Parhaimmillaan miesopettajat ovat enemmän muusikkoja ja vähemmän näitä konservatoriokasvatteja. On hyvin tärkeää miesnäkökulma opetuksessa, ettei se oo se naisnäkökulma että hilijaa istutaan ja lauletaan käskettäessä. Poikien kanssa eri näkökulmaa. Pojat on aina vähän niinkuin aina paitsiossa. (mies)

En oo tullut ajatelleeksi tuota. Mutta käytännön koulutuspäivillä mitä oon nähnyt, niin miesopettajat ehkä enemmän - ei ehkä, vaan varmasti - tietävät bändisoittimista, popjazzista kuin naisopettajat, jotka enemmän painottavat kuoroon ja musiikkiliikuntaan. Eiköhän se oo yks ja sama, onko se mies vai nainen. (mies)

13 vastaajalla oli muodostunut käsitys, että miehet ja naiset erosivat musiikinopettajina sukupuolesta riippuen. Niissä haastatteluvastauksissa, jossa miesten ja naisten eroihin musiikinopettajina otettiin selvä kanta, korostuivat bändisoittinten hallinta sekä miesten ja naisten erilaisuus suurpiirteisyys/pedanttisuus -akselilla. Lähes jokaisessa vastauksessa tulivat selkeimmin esiin miesten ja naisten erot muusikkoina tai suhtautumisessaan popmusiikkiin. Popmusiikki, bänditoiminta ja kevyen musiikin parempi soittimiston hallinta liitettiin miehiin kun taas klassisen musiikin harrastus naisiin. Opetustilanteessa popmusiikin hallinta lähensi oppilaita ja opettajaa seuraavan näkemyksen mukaisesti:

### Miehet ja naiset eroavat musiikinopettajina:

Kyllä ne eroaa. Miehet ovat useimmiten enemmän muusikkotyyppisiä, suurpiirteisempiä ja naiset ovat enemmän tämmösiä tätimäisiä äitityyppejä. *Mitä tarkoittaa muusikkotyyppi?* Miehet ovat enemmän suuntautuneita musisointiin ja luokkatilanteisiin. Naisilla klassinen aineenhallinta hyvä ja näkemys vahva ja perinteinen. Naiset luokkatilanteessa varovaisempia. *Mistä johtuu?* En mä tiedä, vasta viime vuosina bändisoitto viime vuosina kiinnostanut nuoria tyttöjä. Musta tuntuu, että kotikasvatus on suosinut että meidän Maija soittaa viulua, vaikka Mattikin ois voinut mutta se ei oo niin suuri häpeä vaikka lopettikin. (mies)

Seuraavan näkemyksen mukaan miehet ovat suurpiirteisempiä. Perinteinen rooliajattelu naisten ja miesten töistä tulee selkeästi esiin:

Joo. Molempia tarvitaan, kyllä miehet eroavat siinä, että ne ovat suurpiirteisempiä. *Mistä se johtuu?* Aivoista. Miehillä on enemmän suurpiirteisyyden ominaisuutta. Mun mielestä enemmän kuin naisilla. En ole mikään feministi. Mää katon, että mun tehtävä on herätä yöllä syöttämään ja muuta. On ihan turha potkia sitä miestä pystyyn. Tietysti mää uskon, että mä oon sen tyyppisesti rakentunut, että mää tarkkailen pikkuausioita enkä osaa mitään sen takia kunnolla. Taas miehet paremmin paneutuu ja ne harrastaa ja tekee sen loppuun asti. Se ei oo välttämättä hyvä asia, että ne ovat alkuopetuksessa. Pitää osata samanaikaisesti osata pyyhkiä nenää ja hoitaa muuta asiaa. Ei se voi olla pelkästään kasvatusta. Mullakin on kaks lasta. Näkeehän sen pikkupojista, että ne ovat vallan erilaista. Mää oon sellainen huonosti käyttäytyvä naisihminen. Miehet voi olla pikkutarkkoja ja pedantteja, mutta ne hallitsee laajempia kokonaisuuksia. En tiedä, onko se hahmottamispiirre. Kuunnellu ku oon vanhoja naisrehtoreita. (nainen)

Miesten suurpiirteisyys ilmeni myös sekä miesten että naisten haastatteluvastauksissa. Suurpiirteisyys leimattiin toisaalta positiiviseksi ominaisuudeksi, toisaalta jonkinlaiseksi suunnittelemattomuudeksi. Naiset ovat enemmän kiinni opettajan roolissaan:

*Onko miehissä ja naisissa eroa musiikinopettajina?* Tietysti enempi löytyy niitä bändipuolen ihmisiä kuten terapiakoulutuksessa. Tytöt ovat taas näitä pianon pimputtajia. Miehet ei suunnittele. Minusta se on totaalinen asia kaikissa. Kyllä mää taas uskon, kun on niitä miehiä, jotka vetää koulussa kuoroja ja kerhoja jne. Kyllä ne sen suunnittelee. Toisaalta ihan hyvä, että jotkut jaksaa nipottaa. Perusasiat pysyy kunnossa. Joskus oon sanonut, ois meijänkin kurssilta ei yhtä ihmistä pitäis valita virkaan. Yks pitäis olla naispuolinen joka hoitais sen soitinvaraston ja sitten kutsus aina maestron paikalle. Tällöin pelais loistavasti. Maestrot kerää sitten ne pisteet. (nainen)

Muutamassa vastauksessa pohdittiin mies/naisnäkökulmaa oppilaan kannalta. Eroavaisuudet nähtiin lähinnä työrauhaan liittyvissä kysymyksissä:

*Kyl ne eroaa, koska oppilaat suhtautuu aina eri tavalla mieheen tai naiseen. Millä tavalla?* Mun mielestä. En tiedä se voi olla kyllä yksilöllistä. Ehkä helpompaa olla miehenä duunissa. Mulla on sellanen kuva, että naisilla tuntuu olevan vaikeempaa esim. työrauhaongelmien kanssa. Vaikee sanoa. (mies)

Kyllä ne sillain. Miehillä on paljon suurpiirteisemmät linjat. Ja mää oon vähän kateellinen siitä. Nainen jää helposti sellaisiin yksinkertaisiin pieniin juttuihin saivartelemaan. Valitettavasti. *Eroavatko taidollisesti?* Miehillä on paljon bändimuusikoita. Käytännön soitto hanskassa. Kun taas naiset on paljon klassisvoittoisemmin. Se on melkein pianonsoiton tasolla se soiton hallinta. (nainen)

Lukuisissa tutkimuksissa on todettu opettajien suhtautuvan eri tavalla poikiin kuin tyttöihin (esim. Spender 1982; Maccoby 1982). Tyttöjen rikeet rekisteröidään helpommin, pojille annetaan enemmän toimintavapautta ja opettajat ovat sallivimpia poikien häiriökäyttäytymisen suhteen. Asiaa sivuaa seuraava kannanotto:

Joskus tuntuu, että miehet selviävät helpommin. Koiratkin tottelee miehiä paremmin. Siinä on varmaan joku sama syy. Ehkä miehillä on parempi perusitsemättömyys, mutta ei se oo mikään sääntö. Ei se välttämättä aina niin oo. Miehet on paljon enemmän oma ittensä. Monesti naiset joutuvat ottamaan sellaista opettajan roolia. En tiedä mistä se johtuu. (nainen)

Vuonna 1988 aloittaneiden opiskelijoiden vastauksista voi päätellä, että koulutukseen valikoituneiden miesopiskelijoiden taito soittaa kevyttä musiikkia tuli selkeimmin esille opiskelijoiden analysoidessa mies- ja naisopettajia toisiinsa. Myös varsinaisen koulutuksen miesopiskelijat ovat usein soittaneet erilaisissa kevyen musiikin kokoonpanoissa. Sen sijaan koulujen kuorotoiminta on lähes kokonaan tyttöjen aluetta. Kevyen musiikin kuuntelun puolella ei samansuuntaista ilmiötä havaittu, vaan popmusiikkia kuuntelivat sekä tytöt että pojat. Perinteinen rooli-ajattelu tulee esiin myös seuraavassa vastauksessa:

Kyllä eroaa. Monet naisopettajat ovat sellaisia tärkeilijöitä. *Nipottajia?* Niin. Kamalan tärkeitä omasta opettajan roolistaan. Ne suhtautuu murrosikäisiin kauheen tärkeilevästi ja se ei mee perille oppilaisiin. *Mistä johtuu?* Tiettytyypiset henkilöt hakeutuu opettajaksi. Musiikinopettaja monesti värikäs. Monet keski-ikäiset ei taho tulla juttuun yläasteen oppilaiden kanssa. Miehet osaa soittaa paremmin popsoittimia. Jos mää meen vieraaseen luokkaan ja rupeen vetää jotain komppia. Ne kattoo että mä oon niinkun puolijumala kun osaan soittaa rumpuja. Ja koska usein miesopettajat hallitsee tämän kevyen musiikin niin niistä tulee oppilaille idoleja. Kun naisopettajat jollottaa niitä kaksiaänisiä lauluja ja jotain. *Ei mun mielestä enää nykyään?* Vaikea mennä 50-vuotiaan naisopettajan nostaa helmojaan ja ruveta soittamaan rumpuja. Naiset uskaltaa nykyään monennäköisiä juttuja. (nainen)

Kysymykseen, miksi pojat soittavat bändeissä ja tytöt laulavat kuoroissa, tutkimus ei anna vastausta. Tällä hetkellä suuntaus tyttöjen omiin sekä poika-tyttöbändeihin lienee yleistynyt koulumaailmassa. Mutta voidaanko vasta aikuisena hankittua bändikokemusta pitää riittävänä? Jos musiikinopettajaksi opiskelevalla ei ole henkilökohtaista ja intensiivistä suhdetta nuorisomusiikkiin, ovatko edellytykset mielekkäälle koulun musiikin opetukselle olemassa?

Jaaha, jaaha. Mulla on semmoinen tunne, että naiset on saanut oppinsa klassisella puolella, miehet kevyellä puolella. Että tuota miehillä on helempo saada oppilaat mukaan, koska niillä on enemmän sitä kevyttä puolta hanskassa. Naisilla kevyempi puoli outoa. Mutta nainenkin pystyy siihen ihan hyvin. Koska

bändit ovat aina miesten käsissä. Miehet haluaa olla aina lavalla. Mies haluaa olla ylempänä lavalla, nainen tanssilattialla. En mie tiijä mistä se johtuu. Jo antiikin ajoista. Aatamin kylkiluusta tuli eeva. *Luonteessa eroa?* Luonnetta voi kouluttaa. Elämä kovettaa jokkaisen. (nainen)

Pyrkimyksessä tulokselliseen opetukseen nähtiin myös eroja:

Eroavat. Monellakin tavalla. *Esimerkkejä?* Must tuntuu, et naiset on sillä tavalla niinku tähtää enemmän tuloksiin kuin miehet. Ne haluaa, et ne pennut oppii jotakin tiettyä. Naiset on ehkä pedanttisempia. *Onks tää sun henkilökohtanen näkemys vai ootko puhunut ihmisten kanssa?* No oon mä puhunut, mut on se mun oma henkilökohtanen käsityskin. (nainen)

Joskus haastattelija pyrki keskustelun syventämiseksi hiukan "ärsyttämään" haastateltavaa. Metodia käytettiin tietoisesti hyvin vähän, mutta se pakotti haastateltavan ottamaan kantaa asioihin, joista hän ei muuten ehkä olisi puhunut tai tuonut esiin:

*Sanoppa eroavatko miehet ja naiset musiikinopettajina?* En mä voi yleistää, kai niissä on yksilöllisiä eroja kuitenkin enemmän kuin sitä sukupuolen mukana tuomaa eroa. Kun mä ajattelin noita armaita kurssitovereita, niin en mää ehkä pysty sanomaan. *No jos minä heittelen sulle tämmösiä asioita, otappa kantaa niihin?* Joo. *Musta naiset eivät ole niin suurpiirteisiä kuin miehet?* Missä mielessä suurpiirteisiä? *Naiset näpertelee enemmän yksityiskohdissa.* Voi olla. Ehkä. *Naiset ei oo niin joustavia kuin miehet?* Tota mää en allekirjoittas kyllä ihan heti. *Tän sää kyllä hyväksyt ihan heti, naiset on tunnollisempia kun miehet?* No joo. *Monet naiset on ylittunnollisia, neuroottisia?* Pitää paikkansa. (nainen)

Pikkutarkkuus ja pedanttius vastakohtana suurpiirteisyydelle:

Joo. Kyllä varmaan sillee eroaa, että tai mä voisin kuvitella, että jotain tämmösiä perusnaisellisia ominaisuuksia niinkun vois siirtyä siihen opetustyyliin, että naiset vois olla vähän esim. pikkutarkempia, tämmösiä niinkun pyrki enemmän niinkun siistiin työhön. *Sekö on perusnaisellinen ominaisuus? Mää yritän tässä päästä naistenkin olemuksiin samalla?* Musta tää tulee enemmän siitä mitä mää oon lukenut ku että mitä mää itte ehkä ajattelisinkaan. Et koko ajan on niin hirveesti puhuttu, mitä pitäis päiväkodeissa ohjelmaa tehdä. (nainen)

Ainoastaan kaksi opiskelijaa mainitsi, etteivät nais- tai miesmusiikinopettajat eroa toisistaan musiikinopettajina.

**Ei eroa:**

Ei ainakaan meidän kursilla. Totaalinen tasa-arvo. Ehkä miehet on aavistuksen jäykempiä luokan edessä. Naiset irrottelee enemmän. Ne on tehnyt sellaisia juttuja, että ohjaava opettaja on sanonut, että sä oot uutta luova opettaja. *Taidollisesti eroa?* Kyllä siinä aika samalla laudalla ollaan. (mies)

Haastateltavien joukosta miehiä oli lähes puolet (8/20). Jyväskylän, Kokkolan ja Joensuun musiikinopettajaksi opiskelevien kokonaismäärä oli 41, joista miehiä lähes 40 prosenttia (16). Miesmusiikinopettajat ovat näin ollen hyvin edustettuina musiikin poikkeuskoulutuksessa aikaisemmin Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolla opiskelleisiin tai varsinaiseen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaopinnoissa opiske-

leviin verrattuna. Miesten osuus on ollut noin 20 prosenttia opiskelamaan pyrkivistä ja hyväksytyistä. Laitinen toteaa (1989, 110-112) että naisvaltaisuus on ollut huomattava Sibeliuksen Akatemiaan pyrkivien hakijajoukossa että opiskelamaan hyväksytyissä. Ja saman voi edelleen havaita ammatissa toimivien musiikinopettajien järjestöissä. Ala on siis vahvasti naisvaltainen. Missä määrin alan naisvaltaisuus vaikuttaa ammatista syntyviin mielikuviin, ja kuinka paljon se taas vaikuttaa mahdollisten mieshakijoiden ennalta karsiutumiseen. Laitisen mukaan (emt. 112) valintakehämällin ja siinä vaikuttavien uramielikuvien toteutumista musiikinopettajaksi hakeutuvien kohdalla ei ole tutkittu.

Tutkimuksen kyselyvaiheessa (R1) ilmeni, että musiikki oli useimmille mieliaine koulussa, vaikka oman opettajan vaikutus tai koulun musiikinopetus uralle suuntautumiseen oli vähäinen (sivu 139-140). Vaikka tutkimus ei anna suoranaista vastausta erilaisten ammattimielikuvien vaikutuksesta uralle hakeutumiseen, on mahdollista ja jopa todennäköistä, että vahvasti eriytynyt miesten ja naisten musiikkimaailma on saattanut aikaisemmin, popmusiikin tullessa koulujen musiikinopetukseen, vaikuttaa miesten vähäiseen määrään jo koulutuksen pyrkimisvaiheessa.

Poikkeuskoulutukseen valikoituneiden miesopiskelijoiden määrä on tässäkin suhteessa poikkeus. Vuonna 1981 kerätyn aineiston pohjalta yli puolet yläasteen musiikinopettajista (muodollisesti epäpätevät mukaanlukien) oli miehiä. Valmistuneet naismusiikinopettajat ovat siis löytäneet työsarkansa muualta kuin koulutoimen alueelta. Koulujen yläasteen musiikinopetuksen kannalta tilanne on ollut vaikea, koska muodollisesti pätevät musiikinopettajat ovat hakeutuneet muualle.

#### 4.15.5. Musiikinopettajan itsetunto

Haastateltavien käsityksiä itsetunnosta poimittiin hakusanoilla koko aineistosta siten, että tutkimuksen alkuvaiheessa ne kerättiin kaikki samaan dokumenttiin. Itsetuntoa koskevia arvioita esitettiin varsin erityyppisten haastattelukysymysten yhteydessä. Itsetuntoa, samoin kuin ammatti-identiteettiä, on määritelty monin eri tavoin. Tutkimusta leimaa teoreettinen ja käsitteellinen hajanaisuus. Rauste-von Wrightin (1979) mukaan minäkuvaan sisältyvät ne käsitykset, joita ihmisille muovautuu sekä hänen omasta minästään että minän ja ympäröivän todellisuuden suhteesta. Minäihanne toimii minän arvon sisäisenä kriteerinä. Itsetunto määräytyy minän ja ihanneminän välisen suhteen perusteella. Itsetunto rakentuu sen palautteen perusteella, jota yksilö saa minäihanteensa saavuttamisesta. Palaute, joka tulkitaan onnistumista osoittavaksi, vahvistaa yksilön itsetuntoa. Epäonnistumiseksi tulkittu palaute taas heikentää itsetuntoa (ks. Korpinen 1989; Scheinin 1990; Keskinen 1990, 58-59). Useimmille itsetuntokäsityksille on kuitenkin ominaista, että omaan minään katsotaan sisältyvän subjektiivinen, arvioiva, emotionaalisesti painottunut asenne.

Pöyhösen mukaan (1987, 135) tyytymättömyys ei ole aina tilanteesta johuttavaa välitöntä emotionaalista reagointia, vaan se voi olla myös tilannetta ennakoiva, psykologista suojautumista palveleva asenne (defenssi). Itsensä toteuttavat kielteiset ennusteet ovat melko tavallisia työelämässä. Työntekijä, joka ei luota muihin tai ei usko muiden arvostavan itseään tai välittävän itseään suojautuu usein huomaamattaan tavalla, joka houkuttelee muista ennakko-odotusten mukaista käyttäytymistä. Työntekijä ei ehkä anna muille edes mahdollisuuksia osoittaa pelkojaan turhiksi. Hän voi eristäytyä muista, etteivät muut ehdi hylätä häntä ensin, tai vähätellä muita tai itseään, ettei muiden torjunta ja vähättely tuntuisi niin kipeältä. Jotkut itsetunnonltaan erittäin haavoittuvat ihmiset tarvitsevat lähelleen jatkuvasti muita, joihin he voivat siirtää omat ongelmansa. Tyytymättömyys ja vihamielisyys tai esim. teennäinen ystävällisyys on heidän tapansa ylläpitää itsetuntoaan. Terveen itsetunnon merkitystä korostettiin lähes jokaisessa vastauksessa:

*Olisitko kaivannut omaan persoonallisuuteen liittyvää koulutusta? En. Mikä on itsetunnon merkitys opettamisessa? Se on iso. Jos oppilaat näkkee, että opettajalla ei oo itsetuntoa, ei luota itseensä, tekemisiinsä, ne on hyvin äkkiä niskan päällä. Pijätkö sää ittiäs vahvana? Pijän. Mihin se perustuu? Siihen, että minä tiedän, että mä en toiseksi jää koskaan. Kova jätkä? Sanotaan koulumaailmassa justiin. Semmonen olo on, niin pitkään kunnes lapiosta saa päähän.*

Vahva itsetunto ilmeni muutamassa tapauksessa poikkeuskoulutuksen opiskelijoilla siinä, että he ovat tulleet toimeen luokassa vähemmälläkin taidoilla. Kun aikaisemmin on tarkasteltu työtyytyväisyystekijöitä ja todettu luokanopettajien ja poikkeuskoulutuksesta valmistuneiden musiikinopettajien olevan tyytyväisimpiä työhönsä vähäisemmälläkin solistisilla taidoilla, voidaan mahdollista onnistumista työssä etsiä itsetuntoon liittyvistä tekijöistä:

*Kyl mulla on tullut lähinnä just tossa bändisoittamisessa, koska mulla ei itellä oo ollut taitoja siihen. Nytkö on? Enemmän on. Onko riittävästi? Ei. Häiritseekö se sua? Ei. Vahva itsetunto? On. Liiankin vahva. Ehkä tällä hetkellä se perustuu siihen, et mä oon nykyistäkin vähemmällä taidoilla pystynyt opettamaan ihan mukiinmenevästi niin kyl mä luulen että mä haluaisin osata soittaa enemmän. Itsetunto? Opettajan työssä? Kyl se merkkää musta aika paljon. Homma skulaa peruspiirteittäin? Joo. Ja musta tuntuu, että semmoinen tunne periaatteessa pitäis ollakin. Koska jos ei sulla oo sitä, niin säähän oot kuin elävä anteeksipyyntö siellä luokan edessä. Must sitä ei saa olla.*

*Olisitko kaivannut omaan persoonallisuuteen liittyvää koulutusta? En. Mitä se ois? Itsetuntoon tai semmoiseen liittyvää. En oo kaivannut. Se että istutaan tuolla kahvilassa päivät pitkät siinä on sitä rakentamista. Opettajan itsetunto? Tärkeä merkitys. Pitää olla varma asiasta ja asian tärkeydestä. Oma itsetunto? Varma, että musiikki on tärkeä.*

Cain (1985, 8) kuvaa osuvasti yläasteen musiikinopetuksessa opettajaa kahdella käsitteellä "Instructor" ja "Enabler". Ensimmäinen opettaja sanoo: "Minä tiedän musiikista ja menen opettamaan mitä tiedän." Toinen sanoo: "Musiikki on täällä odottamassa teitä; menkää ja löytäkää se." Cain painottaa eroa mitä musiikinopettaja tietää ja osaa sille, mitä

oppilaat haluavat oppia. Kriittinen kohta seuraavan haastateltavan kohdalla on tilanne, jossa oppilaat toimivat liikaa omilla ehdoillaan:

Mää oon ainakin hirveen altis sille, että se ryhmä haluaa tehdä sen mitä määhän haluan niiden tekevän. Mutta määhän oon hirveen heikoilla jos se ryhmä ei toimi samansuuntaisesti mun toiveitten kanssa. Silloin määhän uskon, että ne on erittäin vaikeita tilanteita mulle. *Mistä tommonen johtuu? Mistä se juontaa?* Itteki on miettinyt. Onnistuminen jossain riippuu sopiiko oikea persoona oikeaan paikkaan. Vähän niinkun tuuripeliä. *Mikä on opettajan persoonallisuuden piirteiden merkitys opettajan työssä?* Erittäin suuri merkitys. *Mitä ominaisuuksia?* Kyky ottaa riittävän lunkisti oikealla tavalla asiat kuitenkin niin että säilyy se raja minkä yli ei mennä ja missä raameissa mennään. Nopeasti reagoida oppilaissa ilmeneviin asioihin. Kyky aistia ilmapiiriä. Semmonen ominaisuus on hirveän tärkeä. Opettajan toiminnan kauttahan ne oppii tavat.

Yläasteen opettajan työ vaatii erityisesti vahvaa itsetuntoa, koska opettaja on koko ajan murrosikäisen oppilasjoukon kanssa tekemisissä:

*Olisitko kaivannut omaan persoonallisuuteen liittyvää koulutusta? En oikeestaan. Itsetyytyväinen mies. Itsetunnon merkitys opettamisessa? Pidätkö itseäs, tai luotatko omiin kykyihin?* Kyllä mun mielestä se on aika perusasia jos kouluun aikoo mennä. Kyllä silloin täytyy olla ittensä kanssa sopusoinnussa jos kouluun aikoo mennä. Kyllä sen oman minän täytyy olla vahva kun ollaan murkkuikästen kanssa tekemisissä. Sieltä saattaa tulla yhtäsun toista eikä saa pienestä häkeltyä. Ei saa ottaa itteensä.

Monissa vastauksissa korostui opettajan varmuus opetettavien asioiden oikeellisuudesta ja tärkeydestä. Kun opettaja hallitsee sen, mitä pitää tärkeänä, syntyy myös itseluottamus:

*Millaisia vaatimuksia työ asettaa opettajalle? Pitää olla tietty itseluottamus. Usko ja varmuus itsellä mitä tekee. Ei oo liikaa sen varassa, että miten oppilaat ajattelevat ja reagoivat. Tietenkin sekin pitää ottaa huomioon, muttei saa olla liian riippuvainen siitä. Sitten tietenkin taidot. Opetustaito. Käytännön taidot, soitto- ja laulutaidot.*

Opettajan itsetunnon kehittymistä kuvattiin joissakin kannanotoissa. Hyvä itseluottamus on saattanut syntyä esim. siitä, että opettaja on kohdannut monenlaisia vaikeuksia ja pystynyt ne ratkaisemaan. Kyseisen henkilön kotitausta sekä muu elämä ovat olleet kunnossa. Higginsin (1985, 51-78) mukaan itsetunnon vahvat orientoituvat tulevaisuuteensa onnistumisen historiansa kautta, kun taas alhaisen itsetunnon omaavat kokivat menneisyytensä epäonnistumisen historiana. Käsityksiä opettajan itsetunnon kehittymisestä kuvaa seuraava kannanotto:

*Sulla on opettajana varmaan hyvä itsetunto? Mulla on ihmisenä hyvä itsetunto. Mihin se perustuu? Voi kauheeta. Se on kasvanut vuosien varrella. Olen mennyt vuosien varrella. Mää oon mennyt niin monesti vaikeasta tilanteesta läpi ja aina niinkun selvinnyt. Se on antanut luottamuksen omiin kykyihin. Mä menen vaikka kiven läpi kun on pakko. Tarkoitatko vaikeita tilanteita, että ne liittyy kouluun, opetukseen vai yleensä elämään? Ehkä ei niinkään yleensä elämään, vaan opiskeluun koulutyöhön. Ei mua elämä mitenkään kaltoin oo kohdellut. Sano esimerkki. Olen päättäväinen tyyppi. Mää oon hirvee jännittäjä. Mun täytyy esiintyä jossain. Kaikki tällaiset tilanteet ovat antaneet itsevarmuutta ja*

luottamusta omiin kykyihin. Niin paljon joutunut menemään erilaisten testien ja kokeiden läpi ja vielä on hengissä. Mulla on ollut aika tasapainoinen koti. Henkisen elämän puolella ei oo ollut mitään kaaosta. Ei pahaa murrosikää, ei oo sattunut kenellekään läheiselle mitään. *Etkö kokenut, että sä oot siinä suhteessa poikkeava verrattuna ajan pophenkeen?* Olin mää olin. *Häirittikö se?* Ei, mää menin niinkuin norsu omaa tietä niinkuin jyrää. Mua ei koskaan oikeastaan haitannut, mitä muut ovat ajatelleet musta.

Opettajan heikkoon itsetuntoon saattaa liittyä pelko oman asemansa uhatuksi tulemisesta:

*Heikko itsetunto? Mistä se johtuu?* Kai siinä voi olla pelkokin. Musiikkiluokilla on välillä hyvin älykkäitäkin oppilaita. Älykkäämpiä kuin opettajat. Opettaja ei lähde miettimään. Joko sillä ei riitä älyllistä kapasiteettia tai sitten se kokee sen asemansa uhatuksi. Mää pidän tuota aika pitkälle itsetuntokysymyksinä. Myös rohkeudesta. Lähtökohta on se ettei voi ymmärtää kaikkia.

Yleisesti ottaen haastateltavien koulusuuntautumista vahvasti opetus-harjoittelu. Monilla näkemykset tulevasta työpaikasta olivat jo syntyneet ennen koulutukseen hakeutumista. Eräessä kysymyksessä sivuttiin koulutuksen vaikutusta oman identiteetin kehittämisessä.

*Mitä koulutus on auttanut minän (oman identiteetin) rakentamisessa?* On vähän tukenut. Alunperin olen ollut aika arka. Pienenä. Amerikan vuosi opetti. Sen jälkeen olen ollut erilainen. Itsetunto on kohonnut tämänkin koulutuksen aikana. *Itsetunnon merkitys?* Täytyy olla semmoinen tunne, että tämän asian ossaan opettaa. Kaikesta selviydyn. Joskus on vähän heikkoja päiviä. Mää oon vähän niinkun yks kaveri. Elää hirveesti tunteithen vallassa. Musta on ihana ellää sillä tavalla. *Onko se hyvä ominaisuus opettajalla?* Mie tykkään olla semmonen niin kun oon. Jos mulla on huono päivä niin kaikki mennee päin mäntyä. Jos mulla on hyvä päivä niin kaikki saa iloita mun kanssani siitä. Kerran kuussa surun päivä. *Saijan suruvapaa? Olisitko kaiwannut omaan persoonallisuuteen liittyvää koulutusta?* Kyllähän sitä vois vielä paremmaksi muuttua vai voisko?(naurua) *Vois sitä olla semmonen pahan päivän kurssi.*

Monet ongelmat juontuvat heikosta itsetunnosta. Myös tässä vastauksessa korostui heikon itsetunnon läpinäkyvyys. Kompensaatio-käyttäytyminen saattaa ilmetä esim. vääränlaisena vallankäyttönä:

*Mitä koulutus on auttanut minän (oman identiteetin) rakentamisessa?* Mun mielestäni tää kaks vuotta on ollut mulle semmosta valtavaa itsenäistymisen aikaa. Että se oma varmuus ja tahto on kasvanut, et pitää olla aika vahva. On vahvistanut omia käsityksiä ja on pitänyt ajatella asioita ja puntaroida vaihtoehtoja. Olen ite mielestäni löytänyt itseäni aika paljon. Et omat lapset on mua muovannut ja muuttanut aika paljon, mut sen jälkeen sitten koulutus. Ne on (omat lapset) avannut mun silmiäni hirveesti, että en tajunnut mitä oma lapsi merkitsee ihmiselle. Ala-asteen työssä tajusin, että jokainen lapsi on jonkun oma mussukka. Opin arvostamaan jokaista ihmistä yksilönä, ainutkertaisena. Että mun mielestä opettaja-oppilassuhdekin pitää perustua toisen kunnioittamiseen. *Itsetunto opettamisessa?* Se on kyllä hirveen tärkeä asia. Monet ongelmat juontaa huonosta itsetunnosta. Jos opettajalla on huono itsetunto, niin kyllä se jostakin pulpahtaa kahtena, tai kahta suurempana asiana. Sitä pyrkii kompensoimaan varmasti ihan jotenkin. Vääränlaisen vallankäyttönä tai. Et mää oon tietysti omassa henkilökohtaisessa elämässä joutunut tuon asian kanssa pohtiin hirveesti



sitä. Itsetuntoasiat on musta hirveen paljon lapsuudesta. Ja semmosista ajoista joita ei muista. Siinä mielessä joutuu nyt ite pohtiin vastuutaan vanhempiin.

Seuraava haastateltava oli kokenut myös vanhempana oppimisen mahdolliseksi. Taidot koulutuksen aikana olivat lisääntyneet ja kasvataneet itseluottamusta. Haastattelussa ilmeni, että huonoa itsetuntoa yritetään monesti kompensoida esim. aktiivisuudella:

*No miten koulutus on auttanut minän (oman identiteetin) rakentamisessa? On se mulla vaikuttanut mielettömästi. Miten? Sillä lailla että vanhanakin oppii aika paljon ja aika nopeesti. Piätkö ittiäs vanhana? (30) Jos mää oon musiikinopiskelut alkanu joskus 24, siis niinku aloittanut ihan alkeista, ja tännekään tullessa en juuri mitään osannut. Jos kahessa vuodessa pianostakin ykköskurssin suorittaa kaiken muun lisäksi, et huomaakin että pärjää. Itseluottamusta on kasvattanut. Mikä on sun näkemys itsetunnon merkityksestä opettamisessa? No selvähän se on, jos on huono itsetunto, se heijastuu kaikessa, myöskin opettamisessa. Moni yrittää sitä kompensoida, yleensä ne kompensointitavat heittää yli, semmoseksi aktiivisuudeksi. Jos luottaa itteensä, niin selvähän se on, että on vahvoilla. Kunhan ei luota liikaa, että keskitiellä.*

Mikäli opettajan itsetunto on heikko, ei sitä seuraavan näkemyksen mukaan pitäisi näyttää oppilaille. Opetusharjoittelussa pitäisi kehittää nimenomaan yksilön heikompia puolia. Opettajan urautuneet toimintamallit tulivat opetusharjoittelussa esiin:

*Olisitko kaivannut omaan persoonallisuuteen liittyvää koulutusta? Vois olla semmonen kun opetusharjoittelussa. Luokan kontaktin ottaminen oli se mun heikoin puoleni. Se on niinkuin sanottu semmonen ja sillä sipuli. Se ois hyvä homma, että opetusharjoittelun aikana vois kehittää jokaisen huonoja puolia. Se on niin persoonallisuuskysymys. Sen on huomannut opetusharjoittelun aikana, että ihmiset opettaa kuitenkin samalla lailla, vaikka on virheistä huomautettu. Mitä ovat vakavat virheet? Ei ota luokkaa omakseen. Toimii irrallisena luokasta. Henkilö vaan vetää vaan omaa juttua läpi, tekee semmosta mitä ei itse pysty hallitsemaan ollenkaan. Yks oli semmonen esimerkki ku jazzia opetti. Opettaja soittaa luokalle Zarlestonin ja tanssii siinä samalla. Se meni ihan fiaskoksi koko tunti. Pitäis lähteä omasta persoonasta eikä yrittää liian paljon. Ei tuu onnistunaan. Itsetunnon merkitys opettajan työssä? Kyllä se on tärkeä. Jos ei oo itsetuntoa, ei pitäis ainakaan näyttää sitä. Miksi? Jos opettajalla ei oo itsetuntoa johonkin hommaan, on vaikea saada oppilaat uskomaan siihen asiaan, mitä se esittää.*

Mm. Jussila on (1976) luokanopettajien koulutukseen hakeutumisen motiiveja tutkiessaan todennut erääksi muuttujaksi koulutukseen hakeutumisen korvikeratkaisuna. Poikkeuskoulutukseen hakeuduttaessa valikoituminen negatiivisista syistä oli vähäistä. Mm. Hoff (1984, 24) on todennut, että yksilön suoriutuskyky ei riipu ainoastaan hänen todellisesta lahjakkuudestaan, vaan myös kuinka lahjakkaaksi hän arvelee itseään. Eccles (1983) on todennut tarkastellessaan motivaatiokirjallisuutta, että ensisijaisesti yksilön käsitykset omista kyvyistä vaikuttavat opiskelijoiden tulevaisuuden suoritusodotuksiin. Menestymisen syyksi mainitaan usein kyvykkyys ja tehtävien vaikeustaso.

Yhdessä vastauksessa itsetunto ymmärrettiin lähinnä pätevyudeksi. Pätevyyden tarkempaa paikallistamista ei voida kyseisen haastatte-

luinformaation perusteella tehdä. On kuitenkin mahdollista, että kynnyskysymykseksi nousee omat taidot, koska kyseisissä opinahjoissa painottuu liikunnan ja musiikin aineenhallinnalliset komponentit:

Liikunta on pienestä pitäen ollut mulla veressä. Mä harkitsin jossain vaiheessa liikunnan opettajan uraa. Ja musiikinopettajan, ei ollut itsetuntoa kumpaankaan niin mää valitsin tän luokanopettajan homman. Ne molemmat on ollut semmosena haaveena. Opettajalle on tärkeätä, että osaa nauraa itelleen. *Miksi pitää osata nauraa itelleen?* Koska ihminen on ihminen ja se tekee virheitä eikä ne oon niin vakavia. Meillä on muutenkin liian heikko itsetunto, että se on niinkun maailman kauhein asia, jos mä teen virheen. Jokainen möhlii, eikä siitä täydy tehdä niin vakavaa numeroa. Tärkeintä että yritetään. Ihmisten kireys ja töykyys, niin siinä on taustalla huono itsetunto ja pelko. Mä ainakin ite otan kaiken oli se sitten huono tai hyvä asia niin kokemuksena. Kaikki voi aina opettaa jotakin.

Itsetunnon kehittymiseen viitattiin muutamissa haastatteluvastauksissa. Heikon itsetunnon omaava opiskelija etsi syytään siihen omasta lapsuudestaan ja nuoruudestaan. Jatkuvasti toistuvat ikävät asiat ovat saattaneet vaikuttaa heikon itsetunnon kehittymiseen:

*No sano mitä koulutus on auttanut minän rakentamisessa?* Kyllä mä voin sanoa, että mää oon hemmetisti muuttunut tämän koulutuksen aikana. *Mihin suuntaan?* Kyl on tullut itsenäisemmäksi erittäin paljon ja päättäväisemmäksi ja enemmän semmoseksi et mä teen enkä meinaa. Mut tota noin niin. Onhan tässä kaks vuotta kulunutkin, että jos ei sinä aikana muutu, niin onhan se jo kummakin. *Sanohan, mikä on itsetunnon merkitys opettamisessa?* Onhan se hirveen tärkeä. Ei siel luokan edessä voi seistä, jos ei oo minkäänlaista itsetuntoa. *Piätkö sää itellä omaa itsetuntoa vahvana?* Pidän sitä tällä hetkellä erittäin heikkona. *Mistä se sun mielestä johtuu?* Mää en itseasiassa tiedä. Ehkä se juontuu lapsuudesta tai nuoruudesta tai, en mää tiedä. Jatkuvasti toistuvat jotkut semmoset huonot tapahtumat. *Mitä sulla tulee mieleen?* Mulla on ollu sellanen hirvec irrallinen elämä. Se ehkä alko siitä, että niinku lapsuus oli aika sekavaa kotona. Isä kuoli joskus kun olin pieni. Sit mää oon, mää oon joutunut luopumaan koko ajan ihmisistä. Sekä ihmisistä että paikoista. *Saako kysyä, sanoit sekava kotona?* *Ongelmia? Alkoholi, avioliitto?* Joo, mun veli asuu kotona jotain kun mää olin kymmenen vuotias. Se oli alkoholisti. *Minkä ikäinen?* Se on vanhempi vähän yli kymmenen vuotta. Se oli jotain vähän yli kaksikymmentä. Se asu siinä vaimonsa kanssa ja pahoinpiteli vaimoan suurin piirtein mun silmien eessä. Se oli kauheen epävakaa ja pelottavaa. *Miten sää ite koit tollaset?* Mää pelkäsin hirveesti. Kyl mää tiesin, ettei mulle satu koskaan mitään, mutta mää ehkä pelkäsin aikuisten puolesta. Ei ollut semmosta rauhaa ja hiljasuutta, mitä ehkä kaipas. Ja sitä pelkäs koko ajan, mitä tulee tapahtumaan.

Solistiset ja muut kontaktiopetusta harjoittavat opettajat ovat keskeisessä asemassa musiikinopettajakoulutuksessa opiskelijoiden itsetunnon kohentajina. Tätä eivät välttämättä opetustyössä olevat opettajat tiedosta. Seuraavassa haastattelulainauksessa laulunopettaja on ainakin saanut harjoittelijan löytämään itsestään uusia ulottuvuuksia. Esiin tulee kriittinen näkemys, jonka mukaan huonon itsetunnon omaavan opettajan paikka ei ole koulussa:

*Mitä koulutus on auttanut minän (oman identiteetin) rakentamisessa? (tukenut, muuttanut, ohjannut)* No laulun opiskelu, vaikka se on ollut klassisen puolen opiskelua, se on ollut yllättävän paljon sellasta, että on oppinut tuntemaan

ittensä. *Miten se semmoseen on päässyt luiskahtamaan? Itsetuntemusta, niinkö?* Mulla oli mielettömän raju nainen opettajana. Se on vaan ollut tyyppinä semmonen, että se on saanut musta irti semmosta, mitä mussa ei oo ennen ollut. Niinkun just esim. tämmöstä, että kun opetellaan tunteen ilmaisua, niin se on pistänyt mut niinkun ääri laidasta toiseen. Ei pelkästään kaunista ja romanttista. *Mikä on itsetunnon merkitys opetustyössä?* Sillä on hirveen suuri merkitys. Joo, että jos on huono itsetunto, vois itseasiassa tehdä jotain muuta hommia kuin opettajan hommia. Rumasti sanottu, mutta kun ajattelee niitä yläasteen porukkaa, jolla on semmosessa pahimmassa vaiheessa elämä, nehän on semmosia, että ne tarttee aika tasapainosen esikuvan. Et on joku tuki ja turva, että kyl ihminen voi tolleenkin elää, ettei sen tartte hyppiä koko ajan seinille. *Sulla itsellä on vahva itsetunto?* No kyllä mulla on tällä hetkellä. Musta on vaarallista sanoa, että kaikki on hyvin. Et niinku täll hetkellä tuntuu mukavalta.

Lähes jokaisessa vastauksessa korostui terveen itsetunnon merkitys. Musiikinopettajan ammatillisen itsetunnon kehittymiselle ovat olosuhteet suotuisat, mikäli opettaja on kokenut hallitsevansa opetustyön vähäisemmälläkin soitto- tai laulutaidolla. Tässä tutkimusaineistossa oli kaksi haastateltavaa, joiden omat taidot olivat riittämättömät ennen koulutuksen alkua.

Mistä tulee luottamus omiin kykyihin? Esiintyminen on antanut itsevarmuutta, samoin turvallinen kotiympäristö. Joskus opettaja kokee asemansa uhatuksi, mikäli oppilaiden kapasiteetti ylittää opettajan kapasiteetin. Haastattelussa nousi selkeästi esiin käsitys, että opettajan pitää olla varma asiasta ja asian tärkeydestä. Opettajalla täytyy olla tunne, että osaa opettaa oman asiansa. Hyvää itsetuntoa voisi erään haastatellun sanoin luonnehtia: "Minä tykkään olla semmonen kun oon." Opettaja ei myöskään vaikeissa tilanteissa saa ottaa itseensä tai loukkaantua. Musiikinopettajalta vaaditaan paljon; jos on heikko itsetunto, sitä ei ainakaan pitäisi näyttää. Tosin oppilaat vaistoavat opettajan avuttomuuden helposti. Jos opettaja viihtyy itsensä kanssa, niin hän on uskotavampi. Liian helposti musiikinopettaja ajattelee virheellisen suorituksen "kaatavan" suorituksen.

Ihmisten kireyden ja työkeyden taustalla on usein huono itsetunto. Heikko itsetunto, epävarmuus omista mahdollisuuksista, itseluottamuksen puute on saattanut kehittyä epävakaisen ja irrallisen lapsuuden ja nuoruuden seurauksena: luopumista paikoista ja ihmisistä. Alkoholi, pahoinpitelyt ja pelko voivat olla liittyneenä heikon itsetunnon kehittymiseen. Toisaalta haastatteluissa ilmeni eräässä tapauksessa, että yksilö oli kääntänyt traumaattisen menneisyyden todelliseksi opetuksen syvällisyydeksi ja näkemyksellisyydeksi. Siinä suhteessa edellä mainitut koettelemukset, mikäli niistä pystytään kasvamaan, saattoivat vahvistaa ihmisen itsetuntoa optimaaliseksi. Tutkimus ei selvitä sitä, miksi samantyyppisistä olosuhteista tulevat ihmiset ohjautuvat eri teille. Saadut tulokset virittävät pohtimaan, miten "itsetuntokasvatus" on jäänyt musiikin opettajankoulutuksessakin monien tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden varjoon. Todennäköisesti systemaattisempi musiikinopiskelijoiden minäkuvan ja minäkäsityksen kehittäminen vaikuttaisi positiivisesti koko opetustoimintaan.

## 5. TUTKIMUKSEN YHTEENVETO

### 5.1. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tämän tutkimuksen alussa on kuvailuosa, jossa on käsitelty musiikinopettajan työtä ja tehtäviä peruskoulun yläasteella. Tutkimusongelmien kannalta on katsottu välttämättömäksi valottaa sitä ympäristöä, jossa musiikinopettaja toimii. Koulutusta ja sen muuttumista on tarkasteltu tutkimuksen alkuosassa lähinnä sen takia, että tyytyväisyyttä ja taitojen osuutta opettajien viihtyvyydessä tarkastellaan koulutukseltaan erilaisissa ryhmissä. Työtyytyväisyysilmiötä tarkasteltiin mahdollisimman monelta kannalta ilmiön luonteesta johtuen ja synteisiin päädyttiin sellaisista teorioista, joissa on paljon yhteistä ja joita on myös laajasti kokeiltu. Työn sisältöä painottavat teoriat selittävät selkeimmin, kattavimmin ja mahdollisimman perusteellisesti tutkittavana olevia ilmiöitä. Tämä on ollut sekä tutkimuksen etu että haitta. Etuna on ollut se, että tuloksia on voitu vertailla aikaisempiin tutkimustuloksiin ja tätä kautta jäsentää musiikinopettajien (mm. poikkeuskoulutuslaisten) työtä yleisemminkin opettajien työoloihin. Haittana on se, että yksiselitteisesti hyväksytyyn teorian puuttuminen saattaa toisaalta vaikuttaa teoreettisen viitekehyksen ja tutkimustulosten esittämisen hajanaisuuteen. Aihepiirin tuttuus on toisaalta rajoittanut tekemään uusia todellisia löytöjä, joilla voitaisiin kohottaa musiikinopettajien työtyytyväisyyttä.

Tutkimustuloksia voidaan arvioida vertaamalla niitä teoreettisesta viitekehyksestä johdettuihin ongelmiin. Selväpiirteinen työtyytyväisyyden ja uranvalinnan motiivien faktorirakenne antaa kuvan siitä, millaisia ulottuvuuksia musiikin opettajan työtyytyväisyydessä ja uraorientaatiossa voidaan havaita. Uranvalinnan motiivien suhdetta koko ammatti-identiteetin muodostumiseen voitaisiin täsmentää, samoin toimenkuvan, ammattikuvan ja ammatillisen minäkäsityksen olemusta. Profiilikuviot puolestaan antavat yksinkertaisen ja selkeän kuvan siitä, miten opettajat ovat kyseisiin muuttujiin vastanneet. Kolmen koulutukseltaan erilaisen ryhmän vertaaminen toi lisävalaistusta työtyytyväisyyden profiileihin. Voidaan tietenkin kysyä, miksi juuri nämä ryhmät on otettu lähemmän tarkastelun pohjaksi. Yksi syy löytyy käytännöstä: monien yläasteiden ja lukioiden opetus on luokanopettajien hoidossa. Eräänä keskeisenä näkökohtana on tekijän aikaisempi tutkimus, jossa musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat erosivat muodollisesti pätevistä musiikinopettajista monien eri työtyytyväisyysfaktorien suhteen. Nämä seikat antoivat aiheen pohtia, miksi koulutukseltaan erilaiset ihmiset viihtyvät tai eivät viihdy musiikinopettajan työssä. Koulutuksen arvo ja merkitys sisältää sen olettamuksen, että opettajalta vaaditaan sekä muodollista että ammatillista kompetenssia.

Työtyytyväisyysmittarin luotettavuutta voidaan osaltaan tarkastella sen pohjalta, miten avoimien kysymysten vastaukset ja työtyytyväisyysmittarin pohjalta saatu tieto vastasivat toisiaan. Avoimien kysymyksien

vastauksissa työn positiivisimmat puolet liittyivät lähinnä työn sisäisiin arvoihin, Herzbergin teorian kannustetekijöihin tai Oldmanin ym. (1976, 395-403) työn viihtyvyyttä sääteleviin tekijöihin. Parhaat puolet liittyivät yleensä opettaja-oppilassuhteeseen. Työn epäkohdat liittyivät enimmäkseen työn ulkoisiin tekijöihin, joihin opettajien vaikutusmahdollisuudet ovat vähäisemmät. Avoimien kysymysten vastausten voidaan katsoa tukevan varsin hyvin työtyytyväisyys- ja uranvalintamittarien pohjalta saatua tietoa, ja näin tutkimuksen eri osa-alueet täydentävät toisiaan.

Tutkimusten tulosten tulkinnan kannalta on tärkeää tarkastella sekä mittarin reliabeliutta että validiutta. Työtyytyväisyysmittarina käytetty kyselylomake esitettiin kahdellakymmenellä musiikin opiskelijalla ennen sen lopullista viimeistelyä. Kysymykset laadittiin käyttäen hyväksi aikaisempia tutkimuksia. Tavanomaisia taustamuuttujia kuten ikää, sukupuolta, siviilisäätyä jne. mittaavien kysymysten luotettavuutta pidetään korkeana, sen sijaan esimerkiksi asenne-, tai muiden vastaavien asteikkojen reliabelius on yleensä alhaisempi. Tässä tutkimuksessa luotettavuustarkastelut suoritettiin faktorianalyysin käsittelyn yhteydessä. Reliabeliutta estimoitiin Genrelin ohjelmalla. Uranvalintamittarin reliabeliutta mitattiin sekä Genrelin ohjelmalla että Cronbachin alfalla. Edellinen mittari antoi kauttaaltaan korkeammat kertoimet kuin Cronbachin alfalla mitatut. Samansuuntaisiin tuloksiin on päädytty mm. Lotin (1988) ja Åhlbergin (1988) tutkimuksissa. Työtyytyväisyysmittarista muodostetut työtyytyväisyyden reliabeliuskertoimet vaihtelivat 0.89-0.95 välillä, uranvalinnan reliabeliuskertoimet 0.78-0.87 välillä. Etenkin työtyytyväisyyden reliabiliteettikertoimia voidaan pitää varsin hyvinä, mikäli niitä verrataan esimerkiksi Valkosen havaintoihin (1979). Korkea reliabelius ei ole taakka hyvistä tieteellisistä tuloksista, mutta kunnollisia tutkimustuloksia ei voi tehdä ilman reliabeliutta. Reliabelius on välttämätön, mutta ei riittävä ehto tutkimustuloksille ja niiden tulkinnalle (Kerlinger 1975, 455).

Tämänkaltaisen tutkimuksen eräänä tuloksia heikentävänä tekijänä on se, missä määrin henkilöt tiedostavat tai haluavat muistaa omia uranvalintamotiivejaan. Kun kysymyksessä on osaltaan retrospektiivinen tarkastelu, joka kohdistuu eri elämänvaiheessa oleviin opiskelijoihin (työssä olevat, opiskelijat, koulutukseen hakeutuneet) ja heidän kykyynsä palauttaa mieleen todelliset syyt uranvalintaan tai työssä viihtymiseen, voi mittarin validiteetti ja reliabiliteetti laskea. Kun verrataan retrospektiivistä tutkimusotetta varsinaiseen pitkittäisseurantaan, ei retrospektiivinen menetelmä pysty kilpailemaan saatavien tietojen tarkkuudessa. Validiteetti vaihtelee tutkittavien iästä, tutkimustilanteesta, persoonallisuudesta ja tutkittavasta aiheesta riippuen (Livson 1980, 57-58).

Käsittevaliditeettia voidaan tarkastella samanaikaisesti useista eri erilaisista lähtökohdista. Tutkimuksen viitekehysten ja aikaisempien tutkimustulosten perusteella on pyritty etukäteen kartoittamaan työtyytyväisyyden ja uranvalinnan motiivien rakennetta ja käsitteistöä. Empiiristä validiteettia olisi voitu mitata suorittamalla toinen faktorianalyysi

poikkeuskoulutuksen aineistolla. Selkeä työtyytyväisyyden faktorirakenne ei antanut aihetta uusintamittaukseen. Solististen ja taidollisten aineiden luokitus perustuu vanhamuotoisen musiikinopettajakoulutuksen luokitukseen 1970-luvulta. Voidaan kysyä, missä määrin kyseiset aineenhallinnalliset taidot vastaavat tämän päivän instrumentaalisia osaamisen alueita. Erilaisten sähkösoitinten sekä kevyen musiikin välineistön hallinta puuttuvat niistä muuttujista, jotka laajemmin mitaavat osaamista näillä musiikinopetuksen alueilla.

Vastaajien arvioinneissa osoittautuu ongelmaksi se, että epäolennaiset tekijät voivat vaikuttaa tutkittujen vastaamistapaan. Saattaa olla, että henkilö tietoisesti tai tiedostamattaan rajoittaa itsestään saatavaa tietoa. Opetusharjoittelun arvosana voi olla jo vastaajan "intiimiä" aluetta tai opettajan työrauhaongelmia ei haluta paljastaa. Myös tutkittavan vastaustyyli saattaa vaikuttaa siihen, millaisen kuvan hän haluaa itsestään annettavan. Tilannekohtaiset sekä metodologiset seikat saattavat vaikuttaa vastaamiseen. Vastausten validiteettia kohotettiin myös siten, että tyytyväisyys- ja uranvalintamittariin sisällytettiin useita osioita kultakin keskeiseltä osa-alueelta.

Edelleen kysymysten validiutta tarkasteltaessa on pidettävä mielessä mm. seuraavat asiat:

- 1) Missä määrin annettu kirjallinen vastaus ja todellisuus vastaavat toisiaan?
- 2) Missä määrin kirjallinen vastaus ja ajatus vastaavat toisiaan?
- 3) Missä määrin kirjallinen ilmaus ja käyttäytyminen vastaavat toisiaan? (Ruohotie 1980, 80).

Asennetutkimuksissa käytetyt mitat ovat teoreettisten käsitteiden indikaattoreita, eikä niiden validiteettia voida näin laskea. Tällaisissa tapauksissa validiteetti on suurelta osin sopimuksen luontoista (Valkonen 1971, 70). Kokonaisuudessaan validiteetin arvio on suureksi osaksi subjektiivinen asia. Tässä tutkimuksessa tukeuduttiin mittareiden laadinnassa aikaisempiin tutkimuksiin, yleisesti käytettyihin määrittelyihin ja operationalisointeihin. Myös saadut tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin aikaisemmat ja tukevat niitä. Tältä pohjalta käytettyjä operationalisointeja voitaneen pitää järkevinä teoreettisten käsitteiden kuvauksina. Arvailujen varaan jää, missä määrin työtyytyväisyyttä, ammatillista minäkäsitystä tai uranvalintaa mitattaessa on mitattu haastateltavien verbaalista taitoa. Rauhalan mukaan toisin kuin filosofinen analyysi, empiirinen tutkimus ei koskaan voi täydellisesti kertoa, mitä kaikkea ihminen on, sillä empiirinen tutkimus on aina etukäteen ontologisesti sitoutunut johonkin rajoitettuun oletukseen ihmisestä. Näin ollen se pystyy tuottamaan tietoa vain hyvin kapealta alueelta.

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta heikentää se, missä määrin tutkimustulokset ovat kaunisteltuja ja vastaukset sosiaalisesti hyväksytyjä eivätkä todellisia syitä. Tämä koskee ennenkaikkea Joensuun poikkeus-

koulutukseen pyrkijöitä, joiden vastauslomakkeet saatiin ennen varsinaisia pääsykokeita. On mahdollista ja jopa todennäköistä, että hakijat antoivat tyytyväisyydestään, ammatillisesta minäkäsityksestä sekä uranvalintamotiiveistaan todellisuutta positiivisemmän kuvan. Mikäli perfektionismiin liittyvä asenne tai ominaisuus on kovin voimakkaana muodollisesti pätevillä Sibeliuksen Akatemiasta valmistuneilla musiikinopettajilla, he saattavat näin ollen aliarvioida suorituksiaan. Näin ollen tulokset voivat antaa todellisuutta negatiivisemmän kuvan.

Työn tausta- ja viihtyvyysmuuttajat ovat pääosin samoja 1981 ja 1988 kerätyissä aineistoissa. Oman virhevarianssin muodostaa kahden eri aineiston vertailu. Kysymykseen, missä määrin esim. opetusolosuhteet, oppilaat, asennoituminen musiikkiin sekä esim. (musiikin)opettajakoulutus on muuttunut, ei voida antaa tarkkaa vastausta. Kyseisellä aikaperiodilla ei vanhamuotoinen musiikinopettajan tutkinto ole muuttunut olennaisilta osiltaan, ja perustuhan poikkeus- tai pätevyyskoulutuksessa suoritettavat opinnot nimenomaan vanhamuotoisen musiikinopettajatutkinnon tai aineenopettajan nuoremman lehtorin pätevyyden suorittamiseen. Musiikinopettajan työssä eräänä muutoksena voidaan nähdä tuntikehysjärjestelmän käyttöönotto, joka osaltaan on helpottanut musiikinopettajan työtä.

Kyselytutkimuksen (R1) ja haastattelujen (R8) kahden vuoden viive on saattanut vaikuttaa haastateltavien käsitysten muuttumiseen. Esim. aikaisemmin työssä koettu viihtyvyys on mahdollisesti nähty koulutuksen loppuvaiheessa vieläkin positiivisempänä kuin itse työajan kohtana. Uranvalinnan motiiveissa esim. populaarimusiikin korostuminen eri yhteyksissä on saattanut olla koulutuksen tulosta enemmänkin kuin todellista kentällä tiedostettua problematiikkaa ainakin ala-asteella opettaneiden joukossa. Objektiiivisesti samasta asiasta ihmiset kertovat eri tavalla eri konteksteissa (vrt. Uljens 1989; Ekola 1988). Sama voi päteä myös muuhun ajatteluun.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on syytä pohtia tutkimushenkilöiden valintaa. Haastattelussa mukana olleiden henkilöiden katsotaan edustavan asiantuntijuutta (musiikin) opetusosalta. Haastatteluryhmä ei ole määrällisesti suuri, joten asiantuntijoita löytyy maasamme muitakin. Valinta tapahtui kuitenkin tarkoin harkittujen periaatteiden mukaisesti kuten aikaisemmin on esitelty. Haastateltavien myönteinen asenne oli merkityksellinen juuri tutkimuksen validiuden kannalta (vrt. Syrjäläinen 1990, 19). Haastateltavista (Jyväskylä, Kokkola, Joensuu) kaikki, joihin otin henkilökohtaisesti yhteyden kesken tiiviin kevät- ja kurssitutkintokiireiden, järjestivät keskimäärin 1,5-2 tunnin haastattelun. Tämä kuvastanee positiivista asennetta tälläisen haastattelututkimuksen suorittamiseen.

Tutkittaessa aineistosta saatavien tulosten yleistettävyyttä perusjoukkoon, tarkastellaan aineiston ulkoista luotettavuutta. Tutkimuksen ulkoisessa luotettavuudessa tulee esille systemaattinen virhe, koska otos

oli epäedustava kaikkia musiikinopettajia ajatellen. Suurin osa musiikinopettajista - varsinkin muodollisesti pätevistä - kuitenkin toimii pienemmissä tai suuremmissa kaupungeissa. Tältä osin tulokset edustavat kaupunkien musiikinopettajien työviihtyvyyttä. Otoksen pienuus - vaikka se sisältää tutkittujen alueiden koko perusjoukon - lisää satunnaisvirhettä ja vähentää näin tulosten yleistettävyyttä koko musiikkia opettavien opettajien joukkoon. Kuitenkin tuloksia voidaan pitää varsin pitkälle suuntaa antavina arvioitaessa musiikinopettajien työoloja ja työviihtyvyyttä.

Kvalitatiivisessa tutkimusperinteessä on mahdollista erityyppisiin vertailuihin. Vertailuasetelma voidaan rakentaa aineiston sisään tai vertailukohde voi olla sen ulkopuolella. Tässä tutkimuksessa haastateltavat joutuivat vertailemaan esim. käsitystään omasta ammattitaidostaan käsityksiin ammatin vaatimuksista. Lähestymistapa oli hyvin henkilökohtainen. Mäkelän mukaan (1990, 44-45) ei ole ajattelua ilman vertailua, mutta vertaileminen voi tähdätä - kuten usein tapahtuukin - yhtäläisyyksien tai erilaisuuksien havaitsemiseen. Osa tutkimuksista tähtää nimenomaan abstraktien yhtäläisyyksien osoittamiseen. Tämä tutkimus on tässä suhteessa hyvin käytännönläheinen ja korkeaan abstraktiotason yhtäläisyyksien osoittaminen tai teoreettinen pohdinta on jäänyt vähemmälle. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, etteikö erilaisuuksien etsintä kannattanut jo senkin takia, että sen jälkeen samankaltaisuus on rikkaammin jäsentynyt.

Kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei voi muotoilla reliabiliteettiongelmaksiksi eikä kvalitatiivisen tulkinnan osuvuutta voi rinnastaa tilastollisen mallin osuvuuteen tai selitysvoimaan. Tämän tutkimuksen kvalitatiivista osaa voidaan kuitenkin arvioida aineistotyyppistä riippumatta seuraavilta osin: aineiston merkittävyys ja yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka, aineiston riittävyys, analyysin kattavuus sekä analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. (Mäkelä 1990, 48-61.)

Aineiston merkittävyttä voidaan argumentoida ainakin sillä, että koulujen musiikinopettajat ovat keskeisessä asemassa musiikkikasvatuksen ja -kulttuurin välittämisessä. Koulujen musiikinopettajista on monilla luokanopettajan opinnot ja suuri osa on ollut muodollisesti epäpäteviä. Tämantyyppiset henkilöt toimivat musiikinopettajina eri puolilla Suomea. Lisäksi poikkeuskoulutus on pätevoittänyt potentiaalisia musiikinopettajia viime vuosina huomattavan paljon. Oikeastaan poikkeuskoulutus on nimikkeenä harhaanjohtava, koska koulutus on ollut pysyväisluonteista ja koulutus on ollut keskeinen muodollisesti pätevien opettajien valmistuksessa 1980-luvulla.

Kvalitatiivisen aineiston riittävyydelle ei ole tarjolla tarkkoja lukumääriä haastateltavien kokonaismäärästä. Voidaan puhua aineiston kyläntymisestä. Aineiston kerääminen voidaan lopettaa siinä vaiheessa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo uusia piirteitä. Ongelma on siinä, ettei tuo raja ole etukäteen tiedossa. Tässä tutkimuksessa haastatteluihin



valittiin puolet vuosina 1988-90 koko maan poikkeus- ja pätevytymiskoulutuksessa opiskelevista. Määrä antoi riittävän monipuolisen kuvan haastateltavista, eikä suurempaan aineiston keruuseen olisi ollut tutkimusekonomisia mahdollisuuksia.

Aineiston arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä. Hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Sen takia tässä tutkimuksessa käytettiin tietoisena ratkaisuna paljon opiskelijoiden autenttisia kuvauksia, jotka monipuolisina, paljastavina ja usein oivaltavina heijastivat suoraan kokemusten ydintä ja antoivat sellaisenaan valaistusta tutkimusongelmiin. Tutkijan oma subjektiivisuus pyrittiin näin vähentämään. Toistettavuudessa luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla voi päästä samoihin tuloksiin. Voidaan kuitenkin todeta, että käsitteellinen tulkinta täyttää aniharvoin reversiibeliyden vaatimuksen.

Yksilötason kuvaukset osoittavat miten paljon vaihtelua kokemukset ja käsitykset sisältävät. Haastatteluaineiston tuotoksia on raportoitu melko paljon suorina haastattelulainauksina siten, että aihepiirin käsittelyn jälkeen on tutkijan yhteenveto ja johtopäätökset haastatteluista tutkimusongelmien kannalta. Suoria sitaatteja on melko paljon myös siksi, että haastattelulainaukset kertovat tutkijan ja tutkittavien välisestä haastatteluilmapiiristä. Keskustelujen luonteesta voi lukija päätellä miten luotettavia opiskelijoiden mielipiteet ovat ja miten oikeutetuilta tehdyt johtopäätökset tuntuvat (vrt. Uusikylä 1990, 209).

Tutkimuksen luotettavuus olisi todennäköisesti kohonnut, mikäli tutkimuksen kannalta keskeisiä asioita olisi kysely poikkeus- ja pätevytymiskoulutukseen osallistuneilta opettajilta (mistä luovuttiin lähinnä tutkimusekonomisista syistä) tai esim. päättöharjoitteluun osallistuvilta musiikinopettajilta tai oppilailta. Todennäköisesti tutkimus jatkuu suuntaan, missä kouluttajien haastattelujen avulla pyritään syventämään haastatteluaineiston pohjalta hankittua materiaalia koulutuksesta ja sen kehittämistä. Etnografinen tutkimustapa, jota on myös käytetty viimeaikaisessa musiikin tutkimuksessa (Bain 1976; Krueger 1985; Zimmerman 1982; Söderholm 1990), on eräs mahdollinen lähestymistapa. Siinä voidaan kuvailla, analysoida ja havainnoida tietyn yhteisön toimintaa (Krueger 1987, 69-77).

Tämänkaltaisessa tutkimuksessa tulosten pysyvyyttä on vaikea ennustaa, varsinkin sellaisten asioiden kohdalla, jotka luotaavat visioita koulutuksen ja musiikinopettajan ammatin kehittämiseen. Tässä suhteessa haastattelutulokset ovat nähtävä "erään ajanjakson kokemusten summana." Koulutuksen loppuvaiheessa opiskelevien perspektiivi verrattuna esim. jo muutaman vuoden kentällä työskennelleiden perspektiiviin muuttuu oletettavasti esim. koulutuksen ja sen kehittämisen suhteen. Tässä suhteessa taitojen riittävyuden tarkastelu oman työn kannalta pitemmällä aikavälillä saattaisi muuttaa käsityksiä koulutuksesta ja sen arvosta.

## 5.2. Menetelmällistä pohdintaa

Tutkimustulokset perustuvat tilastollisten menetelmien käyttöön sekä kvalitatiiviseen lähestymistapaan. Kuvauksessa on käytetty yksinkertaisia jakaumia, keskiarvoja ja histogrammeja. Ne antavat yleiskuvan kyselyyn vastanneista. Syvyyttä saadaan puolestaan tulkinnallisella lähestymistavalla, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohteisista rakenteista enemmän kuin yleisluonteesta ja jakaantumisista.

Faktorianalyysiä käytettiin työtyytyväisyys- ja uranvalintamuuttujien tiivistämisessä. Erilaiset faktorointimenettelyt eivät eronneet tulkinnan kannalta merkittävästi toisistaan. Kokeiltiin mm. pääakseliratkaisua sekä pääkomponenttiratkaisua ortogonaalisena sekä vinorotaationa. Faktori- en tulkinta pohjautuu pääakseliratkaisulle. Monet monimuuttujamenetelmät ovat herkkiä virhetekijöille, etenkin kun kysymyksessä on pieni aineisto. Sama koskee myös tätä tutkimusta. Kymmenien erilaisten regressiomallien rakentelu osoitti, kuinka herkästi tulokset muuttuvat erikokoisissa aineistoissa. Tuloksia ei voida yleistää musiikinopetuksen koko kenttään. Voidaan tietenkin arvioida, oliko kyseinen tiedon keruutapa ja menetelmien käyttö paras mahdollinen uuden tiedon hankinnassa. Multimetodinen lähestymistapa ainakin toi erityyppistä tietoa tutkittavista asioista, joka valottanee tutkimuksen keskeisiä ja monimutkaisia ilmiökokonaisuuksia eri puolilta.

Vaikka tämä tutkimus on lähtenyt liikkeelle kovien metodien aikaan, painopistettä on ajan kuluessa siirretty tietoisesti pehmeään aineistoon. Tätä ei suinkaan ole tehty ajan hengen vuoksi, vaan tutkimusta on ohjannut halu syventyä - usein liiankin - eksaktien lukumaailmojen taakse, sekä toisaalta tutkittavan ilmiön tarkastelu useasta eri näkökulmasta. Uusikylä kuvaa tutkimusraportissaan (1990, 50-51) osuvasti erilaisten lähestymistapojen suhdetta. "Jos opiskelija kertoo olevansa hyvin ahdistunut sen raportointi ei ole vähemmän tieteellistä kuin se, että todettaisiin hänen olevan ahdistusskaalalla 2.7 keskihajontaa keskiarvon yläpuolella. Yksityisten mielipiteiden tarkastelu havainnollistaa käsityksien vaihtelua, ja vain yksilötason tarkastelulla päästään pintaa syvemmälle, yksilöllisten varianssien lähteille.

Kvalitatiivisen lähestymistavan mukaanotto selkeytti ainakin tutkijaa itseään huomaamaan eri metodien käyttömahdollisuuksia. Haastattelujen pohjaksi kuvattu kvalitatiivisen tutkimusotteen laaja raportointi on laitettu tutkimukseen tietoisesti. Sillä on vahva pedagoginen funktio musiikkikasvatuksen alueella. Joiltain osin voidaan ajatella, että suorat haastattelulainaukset ovat painottuneet liikaa tutkimuksessa. Myös tällä menettelytavalla on tiedostettu funktio - jokainen haastattelu tuo oman lisänsä monimutkaisella tavalla rakentuviin ja toisiinsa kietoutuviin ilmiöihin yksinkertaistamatta niiden todellista luonnetta.

Voidaan pohtia, miten paljon informaatiota jää pois, kun haastatteluvastauksista tyydytään ainoastaan muutama kommenttiin. Sama koskee informaatiolaadun muuttumista puheesta tekstiksi. Tutkijalle haastateltavien kommentit ja käsitykset puhuvat elävää ja vivahteikasta kieltä, todennäköisesti läheisemmin kuin lukijalle, joka yksittäisistä repliikeistä ei välttämättä pysty hahmottamaan kokonaisvaltaista kuvaa haastateltavasta ihmisestä. Tällaisen tilanteen eteen joutuu jokainen haastattelututkimusta tekevä tutkija. Kvalitatiivisen aineiston riittävyydelle ei ole tarjolla eksaktia lukumäärää tapauksien määrästä. Osaltaan samantyyppisestä ilmiöstä on kysymys, kun tutkija valitsee tietyt näkökannat kuvaaman haastateltavien ajatuksia. Jatkuvasti joudutaan kysymään, miksi juuri tämä vastaus tähän paikkaan.

Sekä haastateltavien että haastattelijan kulttuurinen konteksti oli laajasti katsoen samanlainen. Luokanopettajakoulutuksen ja musiikinopettajakoulutuksen läpikäyneenä tutkijan ajatuksissa resonoiivat monet opiskelijoiden mainitsevat kommentit, vaikka oma kannanotto jätettiin ymmärrettävästi haastattelutilanteessa minimiin. Haastattelutilanteiden eteneminen tuntui vaivattomalta, koska "yhteinen kieli" löytyi nopeasti. Tämä todennäköisesti saattoi vaikuttaa myös käsitevaliditeetin kohoamiseen.

Kvalitatiivista lähestymistapaa voidaan syyttää subjektiivisuudesta. Jos haastattelujen avulla yritetään todistaa tai kumota tiukasti ennalta määrätty teoreettinen viitekehys tai tutkimustehtävä, voi tutkija halua mättään nähdä ja kuvata haastatteluvastauksissa näkemyksiensä mukaisia argumentteja. Tätä voidaan vähentää soveltamalla alkeellista kvantisoimista haastatteluaineistoon ja raportoimalla riittävästi suoria haastatteluja kuten tässä tutkimuksessa on tehty. Myös haastattelurungon ja kysymysten perinpohjainen miettiminen etukäteen vähentää tutkijaa syyllistymästä mielivaltaisuuksiin.

Analysoidessaan materiaalia tutkija joutuu liikkumaan aineistossa eri abstraktiotasoilla. Mitä alemmalla abstraktiotasolla liikutaan, sitä suurempi on empiirinen tarkkuus. Mikäli tutkimukseen otettaisiin mukaan esim. kaikkien haastateltavien kaikki haastattelutilanteessa esiin tulleet käsitykset eri asioista, kategoriointiakaan ei välttämättä tarvittaisi. Tällöin liikutaan alhaisella abstraktiotasolla, joskin datan kuvaustarkkuus on parhaimmillaan. Silloin liian suppea näkökulma rajoittaisi nousemasta yli aineiston, korkeammalle abstraktiotasolle. Toisaalta päättäjät tällaisessa tapauksessa olisi lukija itse, lukijan käsitys aineistosta, lukijan näkemys ja lukijan ymmärrys. Mitä korkeammalle abstraktiotasolle nousee, sitä vähemmällä määrällä sanoja voidaan selittää yhä enemmän asioita. Toisaalta korkea abstraktiotaso antaa huonon näkökulman haastateltavan omista käsityksistä siinä todellisuudessa, jossa hän on. Joka tapauksessa tutkijan on tiedostettava ne eri abstraktiotasot, joilla hän kulloinkin liikkuu.

Haastattelutilanteessa tutkija ei voi olla vain etukäteen mietittyjä "kysymyksiä esittävä kone", vaan hänen on reagoitava haastateltavan vastauksiin, kehitettävä ja syvennettävä keskustelua koko ajan. Lienee selvää, että haastateltavien ajatukset resonoivat enemmän tai vähemmän tutkijan ajatusten kanssa. On turha väittää, että haastattelijä olisi objektiivinen, arvoista, asenteista ja näkemyksistä vapaa kyselijä. Näiden asioiden tiedostaminen on edellytyksenä ilmiöiden totuudenmukaiselle ja objektiiviselle kuvaamiselle.

### 5.3. Tiivistelmä tutkimustuloksista

Tiivistelmäosaan on koottu keskeisimmät tutkimustulokset. Tämän lisäksi tiivistelmässä pyritään luomaan siltaa tutkimuksen kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen osuuden tulosten välille.

Tutkimuksen kyselyyn vastasi keväällä 1981 116 yläasteen musiikinopettajaa (74%), joista yli puolet (54%) oli miehiä. Vastaajien keski-ikä oli 37 vuotta ja heistä oli 68% naimisissa. Musiikinopettajista vain vähän yli puolet oli muodollisesti päteviä ja 26% opetti musiikkiluokilla. Koulun musiikinopettajista lähes 60% opetti musiikkia koulun ulkopuolella, useimmiten opettajat antavat yksityistunteja tai opettavat musiikkioppilaitoksissa. Musiikinopettajista 66% oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä työhönsä. Muuttujakohtaisessa tarkastelussa havaittiin, että opettajat olivat tyytyväisiä mm. mahdollisuuden toimia itsenäisesti, rehtoriin sekä opettajainhuoneen ilmapiiriin. Valtaosa opettajista tuli myös hyvin toimeen oppilaiden kanssa (85%). Opettajat kokivat, että tuntimäärät ovat eri luokka-asteilla liian vähäiset ja opetussuunnitelmien mukaisia tavoitteita on vaikea saavuttaa. Myös opetusryhmien kokoon opettajat olivat tyytymättömiä.

Musiikinopettajilta kysyttiin avoimilla kysymyksillä työn antoisimpia puolia ja epäkohtia. Antoisimmat puolet liittyivät useimmiten oppilaiden motivoitumiseen sekä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Musiikinopettajan työn itsenäisyys ja luovuus, vapaus ja vaihtelevuus koettiin antoisimmaksi puoleksi. Samoin kuoro- ja orkesterityö. Työn epäkohtina mainittiin mm. suuret oppilasryhmät, vähäinen tuntimäärä, työrauhahäiriöt sekä puutteellinen välineistö. Opettajat kokivat oman taitonsa vähiten riittäväksi musiikkiliikunnassa sekä kitaransoitossa.

Musiikinopettajien halukkuus vaihtaa ammattiaan oli varsin suuri vuonna 1981 kerätyn aineiston perusteella. 55% opettajista ei ole ajatellut vaihtaa koulun musiikinopettajan työtä muuhun työhön, mutta yli viidennes opettajista siirtyisi tai on jo tehnyt käytännön valmisteluja siirtyäkseen pois koulujen musiikinopetuksen parista.

Työtyytyväisyysmuuttujilla suoritettiin faktorianalyysit ja jatkoanalyysiin valittiin seitsemän faktorin ratkaisu, joka selitti noin 46% muuttu-

jien vaihtelusta. Työtyytyväisyysmuuttujista muodostetut seitsemän faktoria olivat seuraavat:

1. Työrauha- työn rasittavuus
2. Arvostus ja tunnustus
3. Aineellinen toimeentulo
4. Ammatillinen minäkäsitys
5. Oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus
6. Työtovereiden keskinäiset suhteet
7. Suunnitteluprobleemat

Taustamuuttujien ja työtyytyväisyyden välisiä yhteyksiä tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin ja t-testin avulla ja saatiin mm. seuraavanlaisia tuloksia:

- \* miehet ovat tyytyväisempiä työrauhaan ja kokivat työnsä vähemmän rasittavaksi kuin naiset
- \* naiset kokivat enemmän suunnitteluongelmia kuin miehet
- \* naimisissa olevat ovat eronneita ja leskiä tyytyväisempiä oppilaiden harrastuneisuuteen ja kiinnostuneisuuteen sekä rehtoriin ja työtovereihin
- \* tyytymättömimpiä työrauhaan olivat muodollisesti pätevät musiikinopettajat, tyytyväisimpiä olivat musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat sekä muun koulutuksen saaneet
- \* musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat olivat tyytyväisimpiä oppilaiden kiinnostuneisuuteen ja harrastuneisuuteen
- \* eniten suunnitteluvaikeuksia kokivat muodollisesti pätevät musiikinopettajat, vähiten kanttoriurkurit ja muun koulutuksen saaneet
- \* tuntiopettajat olivat tyytyväisempiä työrauhaan kuin peruskoulun yläasteen ja lukion lehtorit
- \* tilapäiset opettajat kokevat vähemmän työrauhaongelmia kuin vakinaiset
- \* musiikkiluokkien opettajat kokivat oppilaiden kiinnostuksen suurempana kuin tavallisten luokkien opettajat

Kokonaistyötyytyväisyyden varianssista selittivät työtyytyväisyysfaktorit 50%. Parhaimpia selittäjiä olivat työrauha- työn rasittavuus sekä oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus. Työtyytyväisyys ja ammatinvaihtohalukkuus ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa. Myös ammatinvaihtohalukkuuteen ovat läheisesti yhteydessä työrauha- työn rasittavuus sekä oppilaiden kiinnostuneisuus.

Turun ja Oulun poikkeuskoulutuksesta valmistuneet (N=31) musiikinopettajat ovat sijoittuneet yläasteen tai lukion musiikinopettajan tehtäviin (73%). Valmistuneista toimi ala-asteen opettajan tehtävissä 17 prosenttia. 2/3 otoksen henkilöistä oli naisia. Poikkeuskoulutuksen opiskelijat olivat soittaneet klassista musiikkia noin 16 vuotta ja popmusiikkia 7 vuotta. Poikkeuskoulutuksen opettajista yli 60% opettaa pää-

työn ohella musiikkia muissa paikoissa. Vuonna 1981 kerättyyn aineistoon verrattuna yksityisopetus on vähentynyt (26%...15%) ja kansalais- ja työväenopistojen opetus lisääntynyt (5%... 18%). Luokanopettajan tutkinnon oli suorittanut 62 % opiskelivista tai valmistuneista.

Puolet vastaajista mainitsi pianon vahvimaksi instrumenttikseen ja laulun neljäsnes vastaajista. Viulun, huilun ja kitaran osuus vahvimpana instrumenttina oli alle 10 prosentilla vastaajista. Huilun ja kitaran osuus lisääntyi toiseksi ja kolmanneksi vahvimpana instrumenttina poikkeuskoulutuksen aineistossa.

Vertailtaessa koulutukseltaan erilaisia yläasteen opettajia (MO - MO,PkO - PkO) havaittiin, että tyytyväisimpiä useimpiin osa-alueisiin olivat poikkeuskoulutuksesta valmistuneet yläasteella työskentelevät musiikinopettajat. He olivat tyytyväisimpiä mm. "kykyyn tulla toimeen oppilaiden kanssa " sekä "mahdollisuuteen toimia itsenäisesti." Kyseinen ryhmä pääsi myös parhaiten toteuttamaan omia kykyjään ja taitojaan opetuksessa. Tuntimäärien riittävyys, eriyttämisen vaikeus sekä palkan ja koulutuksen vastaavuus koettiin tyytymättömyyttä aiheuttavina tekijöinä. Kyseisten muuttujien osalta ei ilmennyt merkitsevyyseroja musiikinopettajiin tai peruskoulun opettajiin verrattuna.

Opettajaryhmät erosivat toisistaan mm. siinä, millaiset valmiudet koulutus on antanut heille. Koulutus oli antanut parhaimmat valmiudet kahden tutkinnon suorittaneille musiikinopettajille. Ero oli tilastollisesti merkitsevä 1 prosentin riskitasolla. Muodollisesti pätevät musiikinopettajat kokivat työnsä henkisesti raskaimmaksi, motivoitin vaikeampana sekä kokivat eniten ahdistusta työhön mennessä. Suunnitteluvaikeuksia kokivat eniten muodollisesti pätevät musiikinopettajat. Kokonaistyytyväisyys kohosi korkeimmaksi MO, PkO ryhmässä. Musiikinopettajat (MO) olivat työhönsä vähiten tyytyväisiä ja he erosivat tilastollisesti merkitsevästi sekä peruskoulunopettajista että kahden tutkinnon suorittaneista poikkeuskoulutuksen ryhmästä. Yläasteen opettajista 72 prosenttia oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä työhönsä (N=163). 80 prosenttia poikkeuskoulutuksen opiskelijoista tai valmistuneista valitsisi musiikinopettajan ammatin, jos olisi ammattia uudelleen valitsemassa.

Haastattelujen perusteella kokemus ja nimenomaan myönteinen kokemus työstä nousi keskeiseksi valintakriteeriksi tulevan työpaikan suhteen. Bändisoittimien hallinta koettiin yksimielisesti keskeiseksi. Tyylinmukainen soittotaito korostui haastatteluissa, olipa kysymyksessä mikä tyyli hyvänsä. Kevyen musiikin taidot on hankittu usein ilman ohjattua opetusta (erilaisessa bänditoiminnassa). Tämä bändisoittaminen kuului tyypillisesti poikien tai miesten harrastuksiin. Kuuntelu keskittyi musiikkiin, jota useimmat sen ikäiset kuuntelivat (popmusiikki). Klassisen musiikin maailma rajoittui etupäässä "soittoläksyihin", joiden kautta tutustuttiin taidemusiikin alueisiin. Mikäli popmusiikin kuuntelu tai bändisoitto ei viehättänyt teini-iässä, se koettiin myöhemmin

selvänä puutteena. Haastateltavien musiikinopiskelu on perustunut omaehtoiselle kiinnostukselle itse musiikkia kohtaan. Pettymykset, (ajoittainen) motivaation puute, innostumattomuus ja haluttomuus soittaa kuuluivat nekin osana yksilön musiikilliseen kehittymiseen.

Kokonaistyötyytyväisyyttä pystyttiin selittämään työtyytyväisyystekijöillä poikkeuskoulutuksen ryhmässä 51 prosenttia. Parhaat prediktorit olivat levottomuus ja haluttomuus kouluun mennessä, oppilaiden kiinnostuneisuus, palkan ja koulutuksen vastaavuus, tavoitteiden selkeys sekä koulun kuorotoiminta. Levottomuus ja haluttomuus yleisesti selittivät kokonaistyötyytyväisyyttä 24 prosenttia.

Musiikinopettajat kokivat kauttaaltaan omat aineenhallinnalliset (solistiset ja taidolliset aineet) luokanopettajia riittävämmiksi käytännön työtä ajatellen. Klassinen pianonsoitto, prima vista -soitto, orkesteri- ja kuoronjohto sekä säveltapailu erosivat tilastollisesti merkitsevästi 0,1 prosentin riskitasolla. Vertailtaessa yläasteella päätyötään tekeviä opettajia, havaittiin kahden tutkinnon suorittaneiden arvioivan taitonsa riittävimiksi useimpien eri muuttujien suhteen. Ala-asteen tulokset noudattelivat edellisiä. Laulutaito koettiin jokaisessa ryhmässä jokseenkin riittäväksi. Musiikinopettajat kokivat kitaransoiton vähiten riittäväksi, poikkeuskoulutuksesta valmistuneet (MO, PkO) improvisoinnin, peruskoulunopettajat pianonsoiton.

Työssä viihtymisen ja eri solististen ja taidollisten aineiden korrelaatiot eivät ilmennä kovin voimakasta yhteyttä poikkeuskoulutuksen aineistossa. Voimakkain yhteys kokonaistyötyytyväisyyteen on laululla, joka pystyi selittämään ainoastaan 10 prosenttia muuttujan vaihtelusta. Kun malliin lisättiin vapaa säestys, selitysvoima kohosi 12 prosenttiin.

Yleisen opetustaidon summamuuttujaa pyrittiin selittämään erilaisilla regressiomalleilla. Parhaimmillaan prediktorit selittivät vajaat 50 prosenttia ( $R^2$ ) opetustaidon kokonaisvarianssista. Paras selittäjä oli orkesterin- ja kuoronjohto, joka selitti yleisen opetustaidon varianssista 22 prosenttia. Nokkahuilun mukaanottaminen kohotti selitysprosentin 32. Pianon ja kitaran jälkeen selitysprosentti nousi 48.

Musiikinopettajien uranvalinnan keskeisimmät vaikuttimet lähtevät itse aineesta eli musiikista käsin. Tämä ilmeni sekä kysely- että haastatteluosassa. Eniten vaikuttaneet motiivimuuttujat liittyvät haluun tai tarpeeseen syventää musiikkiopintoja. Myös muodollisen pätevyyden hankkiminen on ollut keskeinen vaikutin. Halu työskennellä nuorten kanssa on osaltaan vaikuttanut uranvalintaan. Kiinnostus tieteelliseen työskentelyyn on poikkeuskoulutuksen ihmisillä melko vähän vaikuttanut uranvalintamotiivi. Myös halu solistiselle uralle näyttelee poikkeuskoulutuksen piirissä vähäistä osaa.

Empiirisiin tuloksiin verrattuna haastattelu toi korostetusti esiin sen, ettei poikkeus- ja pätevytymiskoulutuksesta valmistuvat opiskelleet

musiikkia musiikin itsensä takia. Taitojen harjaannuttaminen, avartaminen ja syventäminen nähtiin keinona rikkaampaan musiikinopetuksen. Tarkasteltaessa yksittäisiä henkilöitä ja heidän kiinnostustaan opettamiseen, korostuu keskeinen opettamisen halu yksilöllisten motiivien joukosta. Opettamisen luontevuus, itsensä antaminen, kutsumus, omien puutteiden täydentäminen, aikaisempi opetustyö tai sattuma mainittiin mm. seikkoina, joilla haastateltavat jäsensivät suhdettaan ja näkemystään opettamiseen. Kokonaisuudessaan opiskelijoiden uranvalintaan vaikuttavat tekijät olivat varsin jäsenyntyneitä. Iän myötä opiskelijoiden käsitykset itsestään ja valintojen reaalit mahdollisuudet ovat mukautuneet lähemmäksi toisiaan. Haastateltavista 18 vastaajaa (90%) valitsisi musiikinopettajan ammatin, jos olisi uudelleen ammattia valitsemassa. Tulos tukee kyselylomakkeella hankittuja tietoja.

Uranvalintamuuttujille tehdyistä faktorianalyyseistä nousi esiin suhteellisen selkeä 5 faktorin ratkaisumalli. Uranvalintafaktorit selittivät 35 prosenttia muuttujien vaihtelusta. Faktorit nimettiin seuraavasti:

1. Taloudellinen turvallisuus ja arvostus
2. Esikuvat ja kokemukset
3. Kutsumus
4. Musiikillinen kehittäminen
5. Soveltuvuus

Uranvalintaprediktorit selittivät parhaimmillaan noin 20-25 prosenttia kokonaistyötyytyväisyydestä. Musiikinopintojen syventäminen, kiinnostus opettamiseen, kokemus opettajana sekä pitkät lommat selittivät parhaiten viihtyvyyttä työssä.

Työn antoisimpia puolia kartoitettiin avoimissa vastauksissa. Poikkeuskoulutuslaiset kokivat työn antoisimpina puolina motivoitumisen musiikin tekemiseen, nuoret sinänsä, opettamisen ja oppimisen. Työn haasteellisuus, monipuolisuus, vaihtelevuus, ja vapaus sekä työn itsenäisyys mainittiin musiikinopettajan työn parhaimpina puolina. Palaute tehdystä työstä motivoi opettajaa. Vuonna 1981 sekä 1988 kerättyjen aineistojen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että työn parhaimmat puolet ovat olleet tässä aineistossa pysyviä ajankohdasta riippumatta.

Poikkeuskoulutuksen ryhmä koki paljolti samoja epäkohtia työssään kuin vuoden 1981 kerätyn aineiston opettajat. Mielenkiintoista on kuitenkin havaita, että työrauhahäiriöt sekä motivaatiovaikeudet puuttuivat kuitenkin poikkeuskoulutuksen aineistosta. Haastattelut tukivat tältä osin kyselytutkimuksen tuloksia. Työn epäkohtina pidettiin suuria opetusryhmiä ja vähäisiä tuntimääriä luokkaa kohden. Välineistö ei ole ajanmukainen, eivätkä opetustilat käytännölliset. Yhtenä epäkohtana mainittiin musiikin asema koulussa.

Yläasteen musiikinopettajilta vaadittiin monipuolisuutta eri soitinten käsittelyssä sekä eri tyyllilajien tuntemuksessa. Soittotaidossa vapaa



säestys on keskeisessä asemassa, kevyen musiikin soittotaitoa korostettiin. Mielenpitoista ilmeni myös, ettei mitään virtuoosia tarvitse olla, kunhan perustaidot ovat riittävät. Niin ikään yläasteen musiikinopettajan toivottiin olevan ennakkoluuloton, avoin kaikille uudelle, myönteinen ja ymmärtävä. Huumorintajun mainitsivat useat opettajat keskeisenä musiikinopettajan ominaisuutena. Tuloksista korostui selkeästi, että musiikinopettajalla pitää olla itseluottamusta ja rohkeutta. Täytyy olla vahva ja/tai terve itsetunto. Myös vuorovaikutus oppilaiden kanssa nousi keskeiseksi elementiksi.

Käsityksiä vuorovaikutuksen luonteesta syvennettiin haastatteluissa. Haastateltavat pitivät tärkeinä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa kanssakäymisen perusarvoja: avoimuus ja rehellisyys. Haastatteluissa ilmeni, että opettajan asema ei saa muodostua itsetarkoitukseksi tai irralliseksi, ei alistavaksi tai hallitsevaksi. Kuitenkin opettajan määrätietoisuus opetuksen eteenpäin viemiseksi korostui. Opettajan dynaamisuus vuorovaikutustilanteissa nousi esiin kuten myös molemminpuolinen kuunteleminen sekä kyky antaa arvoa toisen mielipiteille. Haastateltavat ilmensivät luottamuksen eri puolia omassa sanankänteissään.

Haastatteluissa vahvistui empiirisessä osassa ilmennyt käsitys, jonka mukaan työrauhaongelmat eivät merkittävämmiin häirinneet poikkeus- ja pätevyyskoulutuksesta valmistuvia musiikinopettajia. Useimmat näkivät työrauhaongelmien kytkeytyvän enemmän opettajan taitamattomuuteen ja kykyyn ratkaista ongelmia kuin oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Heikko pianonsoittotaito aiheutti ylimääräisiä ongelmia miespuolisilla kitaristeilla opetusharjoittelutilanteessa, ei niinkään omassa luokkaopetuksessa. Hallinnan strategiat itse tilanteessa olivat erilaisia: useimmat pyrkivät vaihtamaan aiheita, kompensoimaan soittimen toisella, rämpimään eteenpäin, jne. Haastateltavien lausunnoista voi päätellä, että ylitsepääsemättömiä vaikeuksia oli ollut vähän. Opettajan työn alkuvaikeudet nousivat selkeimmin haastatteluaineistosta esiin.

Kysymykseen, vaikuttaako ihmisen yleinen elämäntilanne tulevien musiikinopettajien työviihtyvyyteen, haastateltavien kanta oli selkeä: yleinen elämäntilanne vaikuttaa työhön ja työn kokemiseen ja työssä viihtyminen yleiseen elämäntilanteeseen. Positiiviset kokemukset usein kohottavasti, ja negatiivisesti koetut tapahtumat päinvastoin. Esim. perhetilanne, suhteet asuinkumppaniin, ylipäänsä yksityiselämä ja ihmissuhteet piirtyivät omiksi teema-alueiksi. Haastatteluista kävi ilmi myös käsitys, että työ on monelle henkilölle ollut jossain elämäntilanteessa "pakopaikka", mahdollisuus kasvuun tai itsensä toteuttamiseen. Tällöin työnteon merkitys yksilölle on lähinnä terapian luonteista. Kompensaatiohypoteesi toteutui useimmissa tapauksissa.

Haastatteluvastauksista käy selville, että opiskelijoilla on suhteellisen selkeä kuva roolistaan musiikkikasvattajina ja he ovat myös tähän rooliin sitoutuneet. Seitsemäntoista opiskelijaa katsoi, että heillä on ylei-

sesti ottaen niitä ominaisuuksia itsellään, joita yläasteen musiikinopettajalta vaaditaan. Aineenhallinnallisissa valmiuksissa korostuivat pop-musiikin hallinta sekä monitaituruus soittimien käytössä. Opettajan ajattelulta toivottiin ajan tasalla pysymistä nuorisokulttuurin mukana. Persoonallisuuden ulottuvuudessa ilmeni, että opettajan työ vaatii joustavuutta. Pitää olla tiukka, mutta toisaalta joustava. Pitää olla määrätietoinen, mutta joissakin tapauksissa omista tavoitteistaan tinkivä. Täytyy olla vaativa, mutta toisaalta ymmärtävä. Opettajan didaktisessa ulottuvuudessa korostuivat lähinnä opettajan vuorovaikutustilanteiden hallinta sekä halu, motivaatio toimia opetustilanteessa. Haastatteluvastaukset vahvistivat tältä osin empiirisen kyselyn tuloksia.

Haastateltavien vastauksissa hyvästä musiikinopetuksesta korostui toiminnallinen tiedonkäsitelmä. Musisoimisen ja omakohtaisen tekemisen kautta oppilaat innostuvat ja viihtyvät tunnilla. Elämykset perustuvat omakohtaiseen toimintaan. Ainoastaan kaksi opiskelijaa epäili tai arveli kykyjään hyvän musiikinopetuksen järjestämisessä. Hyvä musiikinopetus voidaan määritellä toiminnaksi, jossa oppilaat tekevät musiikkia tunnille asetetun tavoitteen suunnassa.

Koulutuksen aikana kouluun menemistä vahvistivat harjoitteluun liittyvät kokemukset tai aineenhallinnan tason nousu (lähinnä pop/jazz sekä pianonsoitto). Harjoittelun myönteinen merkitys ammatti-identiteettiä ja itsetuntoa vahvistavana tekijänä tuli esiin haastateltavien vastauksissa. Seitsemän opiskelijaa vastasi, ettei mikään tai mitkään tekijät ole vahvistaneet kouluun menemistä. Osa haastateltavista tiesi josta tapauksessa menevänsä kouluun.

Kysymykseen haluaisitko parantaa jotain opetuksessasi, opiskelijoiden vastauksista nousi selkeimpänä kategoriana kevyen musiikin taitoon liittyvät parannusehdotukset. Naisvastaajat halusivat enemmän taitoa bändisoitinten hallintaan, mikä tuli usean haastattelukysymyksen yhteydessä esille. Kunkin opiskelijan halu syventää opintoja lähti hyvin yksilölliseltä pohjalta. Aikaisemmin kesken jääneet musiikkiopinnot haluttiin täydentää, omaa työssä koeteltua riittämättömyyttä – etenkin kevyen musiikin soitinten hallinnassa – haluttiin täydentää.

Noin puolet haastateltavista korosti oman soittotaidon merkitystä opetustilanteessa. Kuitenkin vajaa puolet haastateltavista korosti oppilaan suuntaan tai muihin tekijöihin painottuvaa näkemystä. Soittotaidon pitäisi olla sillä automaation tasolla, jotta opettajan voimavarat voidaan keskittää opettamiseen ja oppilaiden oppimiseen opetustilanteessa. Yksilön kannalta olennaista ei niinkään ole osaamisen absoluuttinen taso, vaan miten henkilö suhtautuu osaamattomuuteensa tai osaamiseensa.

Kahdestakymmenestä satunnaisotannalla haastatteluun valitusta opiskelijasta kymmenellä oli suoritettu peruskoulun luokanopettajan tutkinto. Ainoastaan kaksi oli sitä mieltä, ettei aikaisemmin suoritettulla luokanopettajatutkinnolla ollut merkitystä oppilaan oppimisprosessia

ajatellen. Heidän mielestään olennaista oli se, että henkilö oli miettinyt opetusprosessia ennen opettamistaan tai opettanut koulussa aikaisemmin. Sekä valmistuvat MO-PkO:t että MO:t näkivät useimmissa tapauksissa aikaisemmin suoritettun luokanopettajatutkinnon merkityksellisinä oppilaan oppimisprosessia ajatellen. Todettiin mm., että kyky hallita luokkaa, kokonaistilanteen hahmottaminen ja ylipäänsä didaktinen ajattelu opetuksessa olivat vahvempia.

13 vastaajalla oli muodostunut sellainen käsitys, että miehet ja naiset erosivat musiikinopettajina sukupuolesta riippuen. Niissä haastatteluvastauksissa, jossa miesten ja naisten eroihin musiikinopettajina otettiin selvä kanta, korostuivat bändisoitinten hallinta sekä miesten ja naisten erilaisuus suurpiirteisyys/pedanttisuus akselilla.

#### 5.4. Johtopäätöksiä

Kokonaisuudessaan 20 haastattelijan arvioit itsestään musiikinopettajina olivat myönteisiä. Musiikin keskeinen merkitys yksilön omassa elämässä korostui eräänä soveltuvuuden kriteerinä. Musiikki koettiin osaksi elämää ja sitä haluttiin viedä eteenpäin, musiikinopettajina haluttiin kehittyä. Tältä pohjalta haastateltavista jää tutkimuksen tekijälle sellainen käsitys, että haastateltavat musiikinopiskelijat pitävät itseään sopivina opettajina omien arvostustensa pohjalta. Haastatteluaineiston perusteella näyttäisi seuraava johtopäätös oikeutetulta: musiikin opettamisen ongelma ei ole opettajan kannalta siinä, mitä tai miten osaat soittaa, vaan siinä, miten koet osaavasi soittaa.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden koulusuuntautumisen perusta löydettiin positiivisesta työkokemuksesta, aineenhallinnallisten valmiuksien kehittymisestä (lähinnä kevyen musiikin soittimisto), opetusharjoittelusta sekä terveestä itsetunnosta. Henkilökohtaiset haastattelut osoittivat kokemuksen merkityksen tulevan työn suunnannäyttäjänä. Mikäli opiskelijalla oli työkokemusta esim. yläasteelta ja tämä kokemus oli vielä asiaan kuuluvista opettajan työn alkuvaikeuksista huolimatta yksilön kannalta mielekästä, ei liene montakaan syytä, minkä vuoksi koulutukseen päässyt vaihtaisi tulevaa työtään toiseksi.

Tutkimuksessa ei pyritty selvittämään eri henkilöiden absoluuttisen osaamisen tasoa, puhumattakaan siitä, mikä taitotason pitäisi olla menestyksellisessä opetustoiminnassa. Mikä on esim. kitaransoiton riittävä hallinta? Onko se musiikkiopistossa suoritettu peruskurssitutkinto klassisessa kitaransoitossa? Vai kitaralla komppaamista muutamalla soinnulla yleisimmin käytetyissä sävellajeissa, vaiko toimintaa bändissä kitaristina muutaman vuoden? Sama taitotason määrittäminen koskee myös muita instrumentaalisia valmiuksia ja taitoja. Tutkimuksessa taitotason määrittäminen olisi ollut käytännössä vaikeasti toteutettavissa. Kuitenkin se on piilovaikuttamassa jokaisessa vastauksessa. Pitkälle kouliintunut tarkkakorvainen kuoronjohtaja voi olla tyytymätön tai

toonsa tai taidon soveltamiseen luokkatilanteessa, toisaalta taas vähäisilläkin taidoilla varustettu opettaja voi olla tyytyväinen luokkakuoron toimintaan. Ulkopuolisen arvioijan näkemys saattaa olla hyvinkin selkeä toiminnan onnistuneisuudesta. Kuitenkin tutkimus on lähtenyt siitä ajatuksesta, että ihmisillä on tietty käsitys tai kuva itsestään työn tekijänä. Tämä kuva voi olla vain subjektiivinen. Se on selkiytynyt poikkeuskoulutuslasisilla, jotka ovat joutuneet vuosikautia soveltamaan omaa musiikillista kompetenssia erilaisissa opetustilanteissa.

Vapaa säestys oppiaineena on saanut luokanopettajakoulutuksessa sekä musiikinopettajakoulutuksessa yhä keskeisemmän aseman. Ei tosin riitä, että vapaata säestystä ja improvisointia opetetaan vasta aikuisiällä, tällaiset taidot vaativat vuosien koulutusta ja harjaantumista. Musiikinopettajakoulutukseen opiskelijoita valittaessa - varsinkin jos ajatellaan opiskelijoiden menevän kouluun ja onnistuvan musiikinopettajan työssä - ei voi olla korostamatta vapaan säestyksen oleellista merkitystä onnistuneessa opetustyössä. Tämä ilmeni sekä kyselyn että haastattelun perusteella.

Tutkimus tukee käsitystä, jonka mukaan vapaan säestyksen opiskelu olisi aloitettava mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vaikkakin asia tiedostetaan ja ymmärretään musiikinopettajakoulutuksessa, niin musiikkioppilaitoksissa vapaan säestyksen opetus ei vielä kuulu opetusohjelmaan. Etenkin haastattelun tulokset vahvistavat käsitystä, että vapaan säestyksen taito ei toisaalta rajoitu irralliseen sointumerkeistä soittoon tai kykyyn hallita kevyen musiikin soittimisto, vaan kysymys on syvemmästä ilmiöstä: kyseisen musiikinlajin ja nuorisokulttuurin omakohtaiseen koettuun elämään ja sitä kautta syvempään ymmärrykseen nuorisokulttuurista.

Kitaransoiton opetuksen osuutta, tavoitteita ja sisältöjä musiikinopettajien koulutuksessa lienee syytä terävöittää. Tutkimustuloksien pohjalta voidaan todeta, ettei kitaransoiton opetus (lähinnä kyky osata säestää soinnuilla) ei ole saanut aikaisemmin koulutuksessa sille kuuluvaa asemaa. Vaikka kitaransoitonopetus ei ole keskeisessä asemassa myöskään luokanopettajakoulutuksen musiikin erikoistumisopinnoissa, ilmeisesti työssään viihtyvät opettajat osaavat soittaa myös kitaraa. Yläasteen opettajan työssä kitaralla säestämisen taito on hyvin keskeinen. Kitaralla säestävän opettajan on helpompi luoda katsekontakti ja liikkua oppilaiden keskuudessa helpommin. Kun kitaristin ei tarvitse tuijottaa nuotteihin tai sanoihin, voi hän tällöin keskittyä paremmin myös ympäröivän luokan tapahtumiin.

Haastateltavien kuuntelutottumuksissa nuoruudessa ei havaittu suuria eroja. Sen sijaan aktiivinen musisoiminen erosi siten, että kiinnostus bändeihin näytti kuuluvan poikien musiikkimaailmaan, ja säännölliset soittotunnit tyttöjen harrastusmaailmaan. Eräänä selityksenä tyttöjen ja poikien erilaiseen musiikkikulttuuriin lienee myös haastateltavien nuoruusiän aikaan -keskimäärin 1975- vaikuttava pop-

kulttuuri, jossa naisbändien tai naissolistien osuus artisteista oli vähäinen. (Haastateltavien keski-ikä 31,5 vuotta). Jatkotutkimuksen tehtävänä olisi selvittää, miksi poikien ja tyttöjen musiikin harrastus painottuu erilaiseksi.

Tutkimuksen mukaan musiikinopettajan ammatillisen itsetunnon kehittymiselle ovat olosuhteet suotuisat, mikäli opettaja on kokenut hallitsevansa opetustyön vähäisemmälläkin soitto- tai laulutaidolla. Haastattelussa nousi selkeästi esiin käsitys, että opettajan pitää olla varma asiasta ja asian tärkeydestä. Tulokset virittävät pohtimaan, miten opettajan oma "itsetuntopedagogiikka" on jäänyt musiikin opettajankoulutuksessa monien tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden varjoon.

Tutkimus virittää myös pohtimaan, millainen on se todellisuus, jossa yläasteen musiikinopettaja työskentelee? Tutkimustuloksiin nojautuen voisi väittää, että koulussa viihdytään aineenopettajia vaatimattomimmillakin solistisilla taidoilla, mikäli opettajalla on kyky kommunikoida oppilaiden kanssa. Tuloksista päätellen luokanopettajakoulutus on onnistunut tässä suhteessa. Opettajien aineenhallinnallisten ja didaktisten valmiuksien lisäksi musiikinopettajaa ohjaavat hänen oma motivaationsa työhön. Em. seikat ovat kuitenkin vain osa musiikinopettajaa ja musiikinopetustoimintaa. Musiikinopettajan omat käsitykset, arvot, asenteet, mallit ja toimintatavat ohjaavat musiikinopetustilannetta. Oman "musiikkimaailman" tiedostaminen ja tietoinen kehittäminen syventäisivät myös tulevan musiikinopettajan maailmaa. Edellä mainittuja seikkoja olisi tutkittava ammattikunnan omassa piirissä musiikinopettajan työn kehittämiseksi.

Poikkeuskoulutuksen ryhmässä uranvalintaan keskeisesti vaikuttanut motiivi oli musiikkiopintojen syventäminen. Voidaan tietenkin kysyä, onko opiskelijoilla liian suuri kiinnostus itse musiikkiin varsinaisen opetus- ja kasvatustyön jäädessä taka-alalle. Kiinnostus varsinkin soittamiseen oli suuri. Kiinnostus opettamiseen ilmeni myös kohtalaisen voimakkaana. Oman uran luominen musiikin avulla vaikutti vähän kyseisessä aineistossa. Sekä kyselyn että haastattelun perusteella voidaan päätellä, että ainakin solistisen uran luominen on jäänyt taka-alalle, mikäli sitä on milloinkaan ollut. Valinnan motiiveja yritetään seuraavassa kuvata yksinkertaisella kuvausjärjestelmällä, jossa musiikinopettajan ammatin uranvalinnan motiivit voidaan kiteyttää kolmeen keskeiseen alueeseen:

1. Sisältösuuntautuneet motiivit
2. Realiteettisuuntautuneet motiivit
3. Kasvatussuuntautuneet motiivit

Sisältösuuntautuneet motiivit ovat poikkeuskoulutuksen aineistossa vaikuttaneet eniten. Sisältösuuntautuneilla motiiveilla tarkoitan niitä vaikuttimia, jotka lähtevät itse musiikista. Esimerkiksi oman soitto- tai laulutaidon kehittäminen tai oman musiikillisen sivistyksen kehittäminen.

täminen. Realiteettisuuntatuneilla motiiveilla tarkoitan motiiveja, jotka lähtevät muodollisen pätevyyden hankkimisesta tai esim. työsaantimahdollisuuksista, lyhyestä opiskeluaajasta jne. Kasvatussuuntatuneiden motiivien keskeisimmät ainekset lähtevät kiinnostuksesta opetukseen ja nuoriin sinänsä. Tämän aineiston kohdalla olisi enenaikaista tehdä johtopäätöksiä näiden eri osa-alueiden tarkemmasta painotuksesta. Voitaneen kuitenkin todeta, että kyseiset alueet eivät sulje pois toisia alueita, vaan eri motiivit vaikuttavat eri henkilöillä eri tavalla. Sisältö-, realiteetti- ja kasvatussuuntatuneet motiivit saavat suhteellisesta pysyvyydestään huolimatta erilaisen painoarvon musiikinopettajan elinkaaren aikana. Koulutusta ja tulevaa opettajan toimenkuvaa ajatellen kasvatussuuntatuneen mittarin kehittäminen lienee eräs keskeisimmistä.

Monipuolisuutta vaaditaan yläasteen musiikinopettajilta. Monipuolisuuden määrittelemineen on jo ongelmallisempaa. Musiikinopettajiksi opiskelevien koulutusohjelmia tarkasteltaessa voi havaita, että ne eivät vaikuta kovinkaan yksipuolisilta. Tarjolla on mitä erilaisimpia kursseja ja opintoviikkoja. Ongelmana on pikemminkin karsia "ylimääräistä" ja keskittyä musiikinopettajan työn kannalta oleellisimpiin. Monipuolisuutta voitaisiin lisätä vaatimalla musiikinopiskelijoilta sivuinstrumenttien (toisen ja kolmannen soittimen) taitotason kohottamista. Tutkimus tukee käsitystä, jonka mukaan koulun musiikinopettajan eräs keskeisimmistä musiikillisista avuista on yleismuusikkous tai toisin sanoen käytännön muusikkous.

Tutkimustuloksista nousi tutkijalle selkeänä esiin eräs kysymys koskien musiikinopettajakoulutuksen kehittämistä. Mikä on ollut musiikinopettajakoulutuksen teoreettinen perusta ja millaiseen ajattelumalliin - kasvatus- ja musiikkikäsitykseen perustuu tulevaisuuden musiikinopettajakoulutus? Seuraava tarkastelu jäsentää menneisyyttä yhdeltä kannalta. Musiikinopettajakoulutuksessa vallitsee jo musiikin (esim. soittotaidon) opettamisen luonteesta johtuen oppipoika - mestari asenne, jolla on vahvat perinteet. Tällainen malli perustuu useimmiten monia vuosia tai vuosikymmeniä kestäneeseen systemaattiseen soittotaidon harjoitteluun ja omaksumiseen. Soittotaidon oppiminen on hyvin henkilökohtainen asia, joka perustuu useimmiten yksilölliselle työkentelylle.

Ammattimaiset tavoitteet asetetaan opiskelulle jo hyvin varhain, mikäli opiskelijan kykyrakente antaa siihen mahdollisuuksia. Ainakin musiikkioppilaitosten tavoitteet (suurin osa koulutukseen valikoituneista ovat tulleet musiikkiopistojen opintojen jälkeen) ovat tarkoin määrättyjä kurssitutkinnoittain. Ei liene perusteetonta väittää, että jo varhaisessa opiskelun vaiheessa (alkaen ensimmäisiltä soittotunneilta) opiskelija on, jos nyt ei aivan solisti tai taiteilija, niin ainakin esiintyjä tai yksilö, joka viikottaisen harjoittelun lisäksi säännöllisesti tuo esiin osaamisen tason viikottain soittotunneilla, vuosittain matineoissa, kevätnäytteissä tai juhlissa. Vakavaan opiskeluun (mikä ei tarkoita, etteikö siinä olisi ilo ja

riemu mukana) kuuluu systemaattisuus, päämäärähakuisuus ja tavoitteellisuus.

On luonnollista, että soiton opiskelu on pitkälti opiskelijan ja soittotehtävien oma henkilökohtainen maailma, jota soitonopettaja vie eteenpäin. Tämä vaikuttaa solistiseen koulutukseen mutta myös piilovaikuttaa muuhun musiikkikasvatukseen siten, että painopiste on ollut "perinteisessä soiton opiskelussa", joka perustuu pitkälti perinteiseen länsimaiseen taidemusiikin opiskeluun. Solistisuus on keskeistä ja tavoiteltavaa, ihailtua ja kunnioitettavaa, mutta opiskelun solistisuus, yksilöllisyys sekä esiintyminen ovat oikeutettuja kriteerejä solistikoulutuksessa, mutta ne eivät saa liikaa painottua musiikkikasvatuksessa, jossa tuleva musiikinopettaja tai musiikkikasvattaja ei ainakaan pääasiassa ole esiintyjä, vaikka toimiikin todennäköisesti luokan edessä. Tällä tarkoitan sitä, että opettamisen painopisteen pitäisi siirtyä itsestä oppilaan oppimisprosessiin ja niiden ohjaamiseen. Koulutuksen painopisteen pitäisi siirtyä omien taitojen harjaannuttamisesta oppilaan emotionaalisten ja kognitiivisten prosessien harjaannuttamiseen myös musiikkikasvatuksessa.

Tutkimustuloksiin pohjautuen hahmotellaan poikkeuskoulutuksesta valmistuneen tai opiskelevan opettajan profiilia. Näin halutaan pelkistää ja luoda kuva yleisemmällä tasolla tutkimustuloksiin nojautuen. Ideaalityyppi ei ole todellinen opettaja, vaan pelkistetty kuvaus joistakin relevanteista piirteistä. Jokaisessa piirteessä on ryhmän sisällä vaihtelua. Aineistossa on sekä sellaisia opettajia, joiden ajattelu poikkeaa suhteellisen paljon kaikista kuvatuista tyypeistä ja opettajia, joiden ajattelussa on piirteitä kustakin tyyppistä.

Useimmilla poikkeuskoulutukseen hakeutuneella opettajalla on suoritettu tutkinto opetusosalta. Koulukokemusta opettajilla on keskimäärin 6,5 vuotta. Useimmilla (62%) on musiikkiin erikoistuneen luokanopettajan tutkinto. Valmistunut musiikinopettaja (90%) menee todennäköisesti kouluun musiikinopettajaksi, useimmiten vieläpä yläasteelle. Ei liene perusteetonta väittää, että poikkeuskoulutuksesta valmistuneet opettajat helpottavat nimenomaan koulujen yläasteen musiikinopettajapulaa. Musiikillinen kokemus on vankka: noin 16 vuotta klassisen musiikin soittoa, popmusiikkia keskimäärin 7 vuotta.

Musiikin poikkeuskoulutuksen opiskelijoille on tyypillistä, että he ovat motivoituneita opiskeluunsa ja tietävät, miksi ovat koulutuksessa. Koulussa työskentelevät poikkeuskoulutuksesta valmistuneet opettajat (MO, PkO) viihtyvät koulussa. He tulevat toimeen oppilaiden kanssa, he kokevat pääsevänsä toteuttamaan kykyjään ja taitojaan opetuksessa ja he näkevät työn antoisimmat puolet herkimmin. Alan valinta on tämän ryhmän kohdalla onnistunut. Yli 80 prosenttia poikkeuskoulutuksen opiskelijoista tai valmistuneista valitsisi uudelleen musiikinopettajan ammatin, mikäli olisi uudelleen ammatinvalinnan tilanteessa. Poikkeuskoulutuksessa opiskelevat peruskoulunopettajat kokivat muutamaa poikkeusta lukuunottamatta solistiset ja taidolliset aineet vähiten

riittäviksi vertailuryhmiin nähden. Suurin ero luokanopettajilla sekä MO, PkO -tutkinnon suorittaneilla ilmeni kitaransoitossa, jossa taito koettiin riittävämmäksi musiikinopettajiin nähden.

Musiikinopettajien poikkeuskoulutus, joka kestää noin kaksi tiivistä opiskeluvuotta, on mahdollistanut monen musiikkiin erikoistuneen luokanopettajan sekä muun koulutukseen hyväksytyin kohottaa ammattitaitoaan - mm. soitinopintojaan. Pääaineen aikaisempi opiskelu ei ehkä ole ollut niin syvällistä kuin Sibeliuksen Akatemiaan tai nykyisin myös Jyväskylän yliopistoon musiikkikasvatusta suoraan opiskelemaan pyrkivien kohdalla on ollut. On pyritty luokanopettajakoulutukseen, josta erikoistumisen ja muutaman opetusvuoden jälkeen on ollut mahdollista täydentää ja syventää myös solistisia ja taidollisia oppiaineita poikkeuskoulutuksessa. Tämä väylä näyttää ainakin tutkimuksen mukaan valmistavan tyytyväisiä ja työnsä mielekkäänä kokevia, kouluun meneviä sekä muodollisesti että käytännöllisesti päteviä musiikinopettajia. Tässä suhteessa useimmat haastateltavat olivat jo ennen koulutustaan hakeutuneet paikkoihin, joissa toiminta, ajattelu ja kokemuksen vastasivat suurella määrällä heidän omaansa.

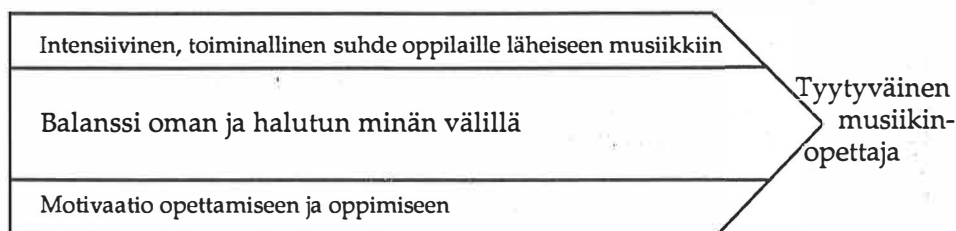
Johtopäätöksenä tutkimustuloksista voidaan todeta, että poikkeuskoulutukseen valikoitunut opiskelijajoukko on varsin tietoinen uranvalintansa suhteen. Kuva työstä ja sen edellyttämistä taidoista ja tehtävistä on realisoitunut aikaisemman opiskelun sekä työkokemuksen myötä. Kokemuksellinen oppiminen antaa hyvän perustan myöhempään opintojen syventämiseen, myötävaikuttaa opetusosalalle aikovien "luonnolliseen valintaan" sekä mahdollistaa yksilöllisemmän opetussuunnitelman toteuttamiseen varsinaisessa opiskelussa. Kokemuksellinen oppiminen edesauttaa myös reflektiivisen ajattelun kehittymistä omassa toiminnassa, ajattelussa sekä oppimisessa. Opiskelussa nähdään mahdollisuudet oman ammattitaidon parantamiseen, mahdollisuudet koulutuksen soveltamiseen kenttätyössä. Tässä suhteessa poikkeuskoulutukseen hyväksytyt hakijat lienevät optimaalisinta koulutettavaa joukkoa koulun opetustyötä ajatellen. Sibeliuksen Akatemian ja Jyväskylän yliopiston valvonnassa järjestettävä poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutus on helpottanut osaltaan koulujen musiikinopettajien tarvetta. Tämän koulutusväylän myötä ovat koulut saaneet hyviä opettajia opettamaan musiikkia.

Kun nuori noin 18-20 vuotias opiskelija pyrkii ja mahdollisesti pääsee opiskelemaan musiikkia Sibeliuksen Akatemiaan tai Jyväskylän yliopistoon, ei ammattisuuntautuneisuus ole ehkä vielä kovinkaan eriytynyt. Halutaan opiskella musiikkia; ehkäpä pianonsoittoa, ehkäpä viulua. Kuva tulevasta tehtävästä ei välttämättä kangastele kovinkaan monen opiskelijan mielessä. Opiskelu koetaan mielekkäänä - mutta mihin? Kun nuori pyrkii ja pääsee luokanopettajakoulutukseen, ensisijaisena motiivina ei välttämättä ole halu syventää musiikinopintoja, vaan se on yksi tiedostettu mahdollisuus monien muiden joukossa. Tällainen laaja-alaisuus näyttää olevan hyväksi. Opiskelija mieltää itsensä ensisijaisesti opettajaksi ja kasvattajaksi, ei "soittimen hallitsijaksi". Tältä pohjalta



myös aineenhallinnallisia valmiuksia on hyvä mahdollisuus lähteä kehittämään. Tilanne on erilainen, mikäli kysymyksessä on instrumenttiopettajan koulutus.

Tutkimustulosten pohjalta hahmottelen mallia, joka sisältää musiikinopettajien työtyytyväisyyden keskeiset osa-alueet. Malliin kuuluu kolme olennaista elementtiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näistä osista keskeisimmässä osassa on balanssi oman ja halutun minän välillä. Motivaatio opettamiseen ja oppimiseen on yksi keskeinen elementti ja intensiivinen, toiminnallinen suhde oppilaille läheiseen musiikkiin on kolmas elementti.



Kuvio 31. Yläasteen musiikinopettajan työtyytyväisyysmalli.

Ideaalitilanne on tietenkin, mikäli musiikinopettajan haluttu minä ja oma minä ovat täydellisessä balanssissa keskenään. Eli musiikinopettaja kokee olevansa se, mitä haluaisi ollakin. Musiikinopettajan motivaatio opettamiseen ja oppimiseen on suuri, ja opettajalla on intensiivinen, toiminnallinen suhde oppilaille läheiseen musiikkiin. Tällainen tilanne lienee harvinainen. Jotta musiikinopettaja kokisi työnsä tyydyttäväksi, yksikään kolmesta eri tekijästä ei saa kokonaan myöskään puuttua. Keskeisin, balanssi oman ja halutun minän välillä on tärkein. Se on pohja musiikinopettajalle sekä musiikinopetustyölle. Kun opettaja on balanssissa, hänen itsetuntonsa on vahva, itseluottamus hyvä ja itsearvostus korkea.

Yksin tämä ei vielä riitä, vaan täytyy olla vähintään kiinnostusta opettamiseen ja oppimiseen tai intensiivinen, toiminnallinen suhde oppilaille läheiseen musiikkiin. Mikäli kaksi kolmesta osa-alueesta täyttyy, musiikinopettaja voi kokea työnsä mielekkääksi ja tuntea viihtyvänsä työssä. Motivaatio opettamiseen on keskeinen. Musiikinopettajan kannalta kiinnostus opettamiseen ilmenee syvimmillään kun työ koetaan kutsumuksena, elämäntehtävänä yhdistyneenä balanssiin oman ja halutun minän välillä. Motivaatio oppimiseen korostaa kiinnostusta omaa ja oppilaiden oppimista kohtaan sekä laajemmin oppimista ilmiönä kohtaan. Oma oppiminen korostaa opettajan halua seurata aikaansa, kehittää itseään opettajana, reflektoida omaa opetustaan, kehittää tietoisuuttaan opettajana jne.

Intensiivinen, toiminnallinen suhde oppilaille läheisen musiikkiin on keskeinen elementti varsinkin yläasteen musiikinopettajan työssä. Tämä

osa-alue korostaa oppilasta ja hänen maailmaansa opetuksen lähtökoh-  
tana. Intensiivisellä suhteella musiikkiin tarkoitan musiikinopettajan  
aktiivista, aitoa kiinnostusta ja suhdetta musiikkiin, esim. kuunteluun,  
konserteissa käyntiin, äänittämiseen ja äänitteiden keräämiseen jne.,  
jotka indikoivat suhteen voimakkuutta. Toiminallisuudella tarkoitan  
tässä yhteydessä opettajan kiinnostusta soittaa, laulaa, ottaa itse osaa ak-  
tiivisesti musiikkitahtumiin kuten, bändeihin, orkestereihin, kuoroi-  
hin, levyjen tekemiseen, mainosmusiikin soittamiseen jne. Soittaa tai  
luoda musiikkia, osallistua joko yksin tai yhdessä ja kehittää omaa osaa-  
mistaan niissä.

Kulminaatioksi tässä osa-alueessa nousee yläasteen oppilaiden opet-  
taminen, nimenomaan opettajan oma suhde oppilaille läheiseen mu-  
siikkiin. Mikäli se on intensiivistä ja toiminnallista, opettajalla on hyvät  
mahdollisuudet kokea tyytyväisyyttä työssään. Aikuisopetuksessa, ala-as-  
teen opetuksessa ja yksityisopetuksessa tämä oppilaille läheinen musiik-  
ki on keskeinen, mutta "tavallisten" koulujen yläasteen musiikinope-  
tuksessa sen heijasteet ovat läheisemmin yhteydessä musiikinopettajan  
työviihtyvyyteen. Kuviossa 31 esitetyn mallin suorat viivat balanssi-alu-  
een molemminpuolin muistuttavat käytännössä enemmänkin aalto-  
viivoja, ja eri elementtien painoarvo vaihtelee suhteellisesta stabiili-  
luudestaan huolimatta yksilössä eri aikoina.

Koulutuksen keskeinen tehtävä on mielestäni tukea ja kehittää kaikkia  
näitä kolmea eri osa-aluetta. Koulutuksen tehtävänä on johdattaa  
opiskelija löytämään balanssi oman ja halutun minän välille, kehit-  
tämään opettajapersoonaa sekä lisäämään musiikinopettajan omaa tie-  
toisuuden tasoa. Luonnollisesti koulutus kohottaa opiskelijan tieto- ja  
taitotasoa. Kun musiikinopettaja tietää ratkaisujensa perusteet ja pystyy  
sijoittamaan ne laajempaan kokonaisuuteen, hän hallitsee työnsä myös  
teoreettisesti. Koulutuksen lisäksi yksilön omalla itsekasvatuksella on  
keskeinen merkitys näiden elementtien tasapainon saavuttamiseksi.

### 5.5. Toimenpide-ehdotuksia

Ajatukset koulutuksesta ja sen kehittämisestä ovat osaksi tutkimus-  
tulosten pohjalta osaksi tutkimuksen kuluessa syntyneitä vapaampia  
ajatelmia musiikinopettajasta musiikkikasvatuksen kentässä. Ne eivät  
ole systemaattisesti argumentoituja käsityksiä, vaan enemmänkin lin-  
jauksia, näköaloja, ja keskustelun virittäjiä eri puolilta.

Yläasteen musiikinopettajan työviihtyvyyden ja työn mielekkyyden ja  
sisällöllisen kehittämisen kannalta olisi vähintäänkin kohtuullista, että  
musiikinopettajien opetusvelvollisuuteen voitaisiin sisällyttää tunteja  
musiikkiopistoista, kansalais- ja työväenopistoista, lastentarhoista sekä  
vapaaehtoisesta ja säännöllisestä kuorotoiminnasta. Tällä menettelyllä  
musiikkiopistojen ja koulujen musiikinopetusta voitaisiin integroida,  
eikä syventää sitä kuilua, johon musiikkiopisto omana ja koulu omana

järjestelmänä näyttävät menevän. Taloudellisesti "uusjako" ei kasvat-  
taisi valtion budjettia, koska tällä hetkellä huomattava osa opetus-  
toiminnasta joka tapauksessa annetaan sivutoimisena tuntiopetuksena.  
Toisaalta nykyinen musiikin kandidaatin opintoihin tähtäävä koulutus  
antaa monentasoisen pätevyyden koko musiikkikasvatuksen alueelle.  
Uskoakseni tämäntyyppinen ratkaisu helpottaisi olennaisesti koulujen  
musiikinopettajavajausta sekä toisi mielekkyyttä ja tarkoituksenmukai-  
suutta jokaisen musiikkikasvatuksen opiskelijan henkilökohtaiseen  
koulutukseen.

Musiikin poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutukseen hyväksytyillä on an-  
nettu painoarvoa valinnoissa kokemukselle ja pedagogisille opinnoille,  
jotta koulutus ylipäänsä olisi mahdollinen toteuttaa kahdessa vuodessa.  
Kokemus opettajana ja oppimista virittävänä toimintana sekä musiikin  
opettajanuralle suuntautumisena näyttävät vahvasti liittyvän toisiinsa.  
Tätä voitaisiin hyödyntää myös varsinaisessa musiikin kandidaatin tut-  
kintoon tähtäävässä koulutuksessa ainakin seuraavilla tavoilla:

\* Musiikinopettajana toimimiselle annetaan nykyistä suurempi paino-  
arvo valintapisteityksessä. (Vrt. luokanopettajan koulutuksessa.) Tämä  
mahdollistaisi sellaisten pyrkijöiden valituksi tulemisen, joiden todelli-  
nen kiinnostus opettamiseen on keskeisempänä kuin kiinnostus oppi-  
aineeseen. Toisaalta tällainen menettely implisiittisesti vaikuttaisi sii-  
hen, että moni musiikin opetuslalle aikova, jolla ei ole realistista kuvaa  
musiikinopettajan työstä, toteaisi heti musiikinopettajan työn luonteen.  
Näin epävarmat alalle hakeutujat karsiutuisivat todennäköisesti jo  
ennen koulutukseen hakeutumista luonnollisesti eivätkä toteaisi kuu-  
den opintovuoden jälkeen olevansa "väärällä alalla" ja hakeutuvansa  
muuntyyppiseen musiikkityöhön.

\* Yhden tai kahden lukukauden harjoittelu pakolliseksi ennen varsi-  
naisten opintojen alkamista. Uusimuotoisessa aineenopettajakoulutuk-  
sessa kasvatustieteen opinnot ja eri harjoittelujaksot ovat aikaistuneet  
vanhamuotoiseen erilliseen auskultointikäytäntöön verrattuna. Suunta  
on sama myös musiikin koulutusohjelmassa. Erillinen harjoittelujakso  
ennen varsinaisen koulutusohjelman alkua loisi erinomaisen orientaa-  
tioperustan omalle opiskelulle tulevaa työtä ajatellen. Toisaalta myös  
musiikinopettajien työvoimapulaa helpotettaisiin ja todennäköisesti  
alalle suuntautuvat opiskelijat saisivat itsenäisen palkallisen harjoittelu-  
jakson. Opiskelijathan ovat usein kokeneet kenttäkokemukset ja kent-  
täharjoitteluhan opintojen eräänä mielenkiintoisimpana vaiheena.

\* Pääsykokeissa popmusiikin osaamiselle olisi pantava suurempi paino.  
Opiskelijalla, jolla ei ole henkilökohtaista suhdetta popmusiikin soitta-  
miseen tai ei koe popmusiikkia kovinkaan läheisenä musiikin lajina  
koulutukseen pyrittäessä, olisi hyvin pienet mahdollisuudet päästä mu-  
siikkikasvatuksen koulutusohjelmaan. Tällä hetkellä tilanne on lähes  
päinvastainen valintakokeissa. Klassisen musiikin osaamiselle annetaan  
suuri painoarvo. Osaltaan esim. Sibelius-Akatemian hyvä maine ja kor-

kea profiili musiikkikorkeakouluna asettanee jo etukäteen liian korkean esteen (klassiset tutkintovaatimukset) monelle potentiaaliselle opettajakandidaatille.

\* Opiskelijoiden täsmennettyä opettamis- ja oppimisvaikeutensa tuleva opetus perustuisi nykyistä enemmän yksilölliselle opetus suunnitelmalle. Tällaista menettelyä on osaltaan (luonnollisesti) toteutettu musiikin poikkeuskoulutuksen opinto-ohjelmassa. Valintavaiheen läpäissyt henkilö voisi yhä enemmän keskittyä oppilaan oppimista edistäviin kursseihin, suuntautumisvaihtoehtoihin, kiinnostustaan vastaaviin opintoihin edellyttäen että ne palvelevat ensijaisesti koulukäytäntöä. Ajatus pitää sisällään implisiittisesti sen, että musiikkikasvatus ymmärrettäisiin enemmän kouluun tähtäävänä opinahjona. Oppilaitokseen hyväksytyjen oman kompetenssin koetteleminen pakollisessa kenttäharjoittelussa antaisi hedelmällisen pohjan myös oman itsensä kehittämiseen puutteellisiksi havaituissa taidoissa, kyvyissä tai ominaisuuksissa.

\* Valintakokeisiin musiikkipedagogisesti painottunut kirja musiikkikasvatuksen tai opetuksen alalta. Luokanopettajakoulutuksen puolella on käyty paljon keskusteluja tutkielmien tekemisen problematiikasta, teorian ja käytännön yhteensovittamisesta, viivästyneistä opinnoista ja niihin vaikuttaneista tekijöistä jne. Sama ongelmakenttä koettelee myös musiikkikasvatusta, ehkäpä vielä kärkevämminkin. Kirjatentti saattaisi parhaassa tapauksessa olla eräänlainen prediktori tulevaa tutkielman tekoa ajatellen. Musiikinopettajien poikkeus- ja pätevyitysmiskoulutus perustuvat tai ovat ns. vanhamuotoista koulutusta, joissa tieteen tekemisen alkeiden opiskeleminen on verraten vähäistä. Tutkimusten tekeminen ei perinteisesti ole kuulunut tai ole ollut keskeisessä asemassa taidekorkeakouluissa.

\* Yhtenä musiikinopettajan työn kriittisenä kohtana ovat opettajana toimimisen ensimmäiset vuodet, joka tuli selkeästi esiin tässäkin aineistossa. Musiikinopetusuraansa aloittelevalle "opiskelijalle" pitäisi mahdollistaa pehmeä lasku ensimmäiseen työpaikkaansa esim. opetusvelvollisuuden huojentumisena tai jonkinlaisena koulutuksen ja ensimmäisen työvuoden limittymisenä?

Koulutusinterventiolla (koulutuksen väliintulolla) muodostetaan uusia välineitä ja malleja. Kun päämääränä on todellisuuden tutkiminen ja sen muuttaminen koulutuksella, niin väistämättä tutkija sitoutuu arvojärjestelmiin. Tutkimuksen merkitystä musiikinopettajakoulutuksessa pohdittaessa nousee esiin ajatus, ovatko esim. opettajakoulutuslaitokset hyödyntäneet tai käyttäneet tutkimuskapasiteettiaan tarpeeksi musiikinopetuksen ja musiikkitaitojen opetuksen tutkimiseen. Mm. Kansanen on kannanotoissaan puolustanut akateemista opettajankoulutusta, ja vaatinut opetusharjoittelun ohjaajien muodollisen koulutustason nostamista.

\*Kansasen ajatuksen pohjalta ja edelleen kehittämällä voidaan todeta, että tutkimuksen kehittämisessä nimenomaan opettajankoulutuslaitokset ja niiden tutkimuksesta vastaavat henkilöt ovat avainasemassa. Tutkimuksen kehittymisen kannalta ajateltuna jokaisessa opettajankoulutuslaitoksessa pitäisikin olla musiikkikasvatuksesta tai laajemmin taidekasvatuksesta vastaava apulaisprofessori, joka ohjaisi asianomaisten alojen opinnäytetöitä. Tällä hetkellä esim. motoristen taitojen oppiminen, mentaalinen harjoitus, ammattianalyysi, vapaan säestyksen opettaminen ja oppiminen, musiikinopettajien ihmiskäsitys jne. muutamia esimerkkejä mainitakseni ovat aiheita, jotka kaipaisivat tieteellistä selvitystä. Tämänäyttöisellä menettelyllä musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen tutkimus palvelisi nykyistä käytäntöä paremmin koko koululaitosta.

## 5.6. Pohdintaa

Karma kuvaa (1990, 5) artikkelissaan tieteen tulemisesta taidekorkeakouluihin mm. siten, että taiteita yleensä ja musiikkia erityisesti on pidetty alueena, jossa korostuu osaaminen, taito vastakohtana tietämiselle. Pohjimmiltaan taiteilijan ei tarvitse "tietää" mitä hän tekee siinä mielessä, että hänen tekemiensä ratkaisujen pitäisi olla tiedostettuja tai taiteen kuluttajien tietoon saavutettuja.

Tutkinnon uudistuksen myötä myös tieteellinen ajattelu ja tutkimus ovat saaneet keskeisemmän aseman musiikinopettajien koulutuksessa. Tutkielmien laatimisen myötä ovat myös opiskelijoiden valmistumiset saattaneet viivästyä. Tutkielmat ovat olleet harvoille ylpeyden aihe, monille kompastuskivi. Kirjallisten töiden laadinta on korkea kynnyks monelle musiikin aineen opettajaksi opiskelevalla. Todennäköisesti korkeampi kuin tiedekorkeakoulussa opiskelevalle muun aineen opiskelijalle. Tutkielman tekemisen problematiikkaan saattaa vaikuttaa musiikin puolella pääsykokeet ja valintakriteerit, jotka eivät painoteta "tieteellistä musiikinopettajatyyppejä." Valintakokeet painottavat osaamista - eri soitinten, laulun ja säveltapailun hallintaa, tosin nykyään yhä enemmän painoa on vapaalla säestyksellä, opetusnäytteillä ja haastattelulla.

Luokanopettajakoulutuksessa Uusikylä arvelee monien opiskelijoiden gradu-kielteisyyteen vaikuttaa se, että valintakriteerit painottavat lähes yksinomaan aktiivista toiminnallisuutta eli ilmeisesti perinteistä "kansakoulunopettajatyyppejä" (Lahdes 1987, 75). Tällaiselle tyypille on teoreettinen opiskelu vierasta, abstraktinen pohdiskelu on toissijaista toiminnan tärkeyteen verrattuna. (Uusikylä 1990, 145). Musiikinopetukseen soveltaen, voivatko oppilaat oppia soittamaan ilman soittimia, laulamaan ilman ääntä, musisoimaan ilman musiikkia, - pelkästään ajattelella? Haastatteluvastauksissa korostuivat toiminnallinen oppimiskäsitys keskeisesti. Voidaan ajatella, että "soittaminen tai laulaminen on ajattelua sävelillä." Mitä enemmän luokassa musisoidaan, sitä enem-

män luokassa ajatellaan. Säveliä ilman ääntä, ilman ajattelua ei ole olemassa. Kun koko luokka musisoi niin koko luokka ajattelee.

Populaarimusiikin ja koko nuorisokulttuurin läpimurto 1960-luvulta alkaen laajensi radikaalista musiikin koko kenttää. Musiikinopettajakoulutus ei välttämättä reagoinut ja painottanut tarpeeksi oppilaille läheisen musiikin merkitystä koulutuksessaan. Koulutukseen hyväksytyiltä musiikinopiskelijoilta puuttuivat paljolti taidot ymmärtää, soittaa ja ohjata oppilaat soittamaan omaa kansan(=pop)musiikkiaan. Tätä taustaa vasten ymmärtää myös valmiiden musiikinopettajien hakeutumisen rakennettaan ja koulutustaan vastaaville muille työpaikoille. Valinnan mahdollisuuksia ei ole puuttunut. Tämän päivän varsinainen musiikkikasvattajien valintakokeet ja koulutus huomioivat enemmän ajankohtaisuuden vaatimukset niin soiton, laulun kuin opettamisen opettamisessa.

Musiikinopettajien valinnat rekrytoivat taitavan, kyvykkään ja persoonallisen musiikinopettajaksi opiskelevan, mutta vaikeampi on ennustaa kiinnostusta opetustyöhön, todellista motivaatioita, pitkäaikaista kiinnostusta, joka säilyisi vuosia, kymmenistä puhumattakaan. Tässä suhteessa ammattianalyysi, ja työssään vuosikymmeniä viihtyneiden musiikinopettajien haastattelu saattaisi tuoda oman ratkaisunsa musiikinopettajien viihtyvyyteen. Näköalattomuutta ja kannanottoja ei musiikinopettajakoulutuksesta ole puuttunut -ei ainakaan aineen sisällä, joskin keskustelujen kohdistamista oppiainerajojen yli koko musiikki-, taide- ja kulttuurikasvatuksen lisäksi syvyyttä ihmiseksi kasvamisen prosessissa. Ylipäänsä musiikkikasvatuksen filosofisten kysymysten pohdintaa pitäisi koulutuksessa laajentaa.

Karma toteaa tieteidenvälisyyden eräänä musiikkiin liittyvänä leimallisena piirteenä. (1990, 9.) Musiikki voidaan nähdä jonkinlaisena keskustaiheena, johon kaikki tieteenalat liittyvät tavalla tai toisella. Itse koen, että se vaatii tutkijalta erityisen paljon. Oman tieteenalan lisäksi lähitieteiden tutkimusperinne pitäisi hallita ainakin siinä määrin, joka liittyy omaan tutkimukseen. Tässä tutkimuksessa liikutaan kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen, musiikkitieteen ja psykologian ja jossain määrin sosiologian tutkimusalueilla. Liikuttaessa eri tieteenalojen piirissä (vaikka osa onkin lähitieteitä), ongelmaksi nousee eri tieteenalojen syvällisempi hallinta. Musiikinopettajakoulutus ei ole painottanut ennen tutkinnonuudistusta juurikaan oman alan tutkimusta. Näin oma tieteellinen koulutus on pakosta haettu muista tiedekunnista ja tiedekorkeakouluista kuin itse musiikin opiskelun ahjosta. Tämä pitkä tie näkyy "kuluneissa vuosissa" ja toisaalta aineiston ikääntymisessä.

Työtyytyväisyyden, ammatillinen minäkäsityksen sekä uranvalinnan yhteydet yleiseen työvihtyvyyteen tai työn mielekkäänä kokemiseen eivät ole yksinkertaisia. Vaikka jokaista näistä tarkastellaan tutkimuksessa erillisesti, ainakin ammatillinen minäkäsitys ja työvihtyvyys ovat osin toistensa peittäviä. Ilmiöt eivät esiinny niin kategorisesti yksilöissä,

kuin miltä tutkimuksessa kuvaaminen näyttää. Työviihtyvyyden syntyminen sekä korkea ammatillinen minäkäsitys ovat aikaan sidottuja. Työviihtyvyys edellyttää ammattitaitoa, joka jäsentyy, kehittyy ja muuttuu koulutuksen, työkokemusten ja elämäkokemuksen myötä. Uranvalinta ja siihen liittyvät tekijät vaikuttavat myöhemmin myös työviihtyvyyteen. Yksinkertaistaen ideaali- tai optimi-uranvalinta mahdollistaa sekä ammatillisen minäkäsityksen sekä työviihtyvyyden (työn mielekkäänä kokemisen) kehittymisen. Kuitenkaan työviihtyvyyttä ei voi pitää ulkoisena tavoitteena tai itseisarvona sinänsä, johon musiikinopettajan pitää pyrkiä, vaan pikemminkin oppilaan oppimisprosessin edistämisestä syntyneenä "sivutuotteena", mielihyvänsä tai työn mielekkäänä kokemisenä.

Uraorientaatio sekä uranvalintaprosessi pitkittäistutkimuksena toisi uutta tietoa ja suhtautumista ammattiin. Myös muihin ammatteihin siirtyneiden opettajien kartoittaminen toisi lisävalaistusta ammatin-vaihtohalukkuuteen. Tutkimuksessa on keskitytty tarkastelemaan koulutukseltaan erilaisia ryhmiä. Uranvalinnan kannalta olisi tarpeellista tietää, missä määrin koulutus pystyy vahvistamaan varsinaisessa koulutusohjelmaopinnoissa oikeata uranvalintaa sekä ammatillista kasvua. Tässä tutkimuksessa harjoittelukokemukset vahvistivat jo ennen koulutusta muodostunutta ammatti-identiteettiä.

Motiivien rakennetta tarkasteltaessa voidaan ajatella, että erilaiset motiivit "vetävät" musiikin opiskeluun ja erilaiset motiivit hakeutumaan kouluun työhön. Jatkotutkimuksen tehtävänä olisi selvittää, mitkä motiivit vaikuttavat koulutukseen hakeutumiseen ja mitkä motiivit kouluun hakeutumiseen. Ideaalein lähtökohta koulutukselle lienee, kun opiskelijoilla on halu opettaa musiikkia lapsille ja nuorille, muttei riittäviä taitoja. Tämän ristiriidan tiedostamisesta nousee todellinen motivaatio niin opiskelun syventämiseksi kuin laajentamiseksi.

Vaikka tutkimustulokset eivät kerro sitä prosessia, mikä muodostuu uusimuotoisen musiikinopettajakoulutuksessa (etenkin sen päätösvaiheessa) ja työelämään siirryttäessä, olisi selvitetävä, millaisia kynnyksiä opetustyöhön siirtyminen aiheuttaa opiskelijolle. Millaisia ajatteluprosesseja musiikinopiskelija käy läpi pohdiskellessaan tulevan työpaikan valintaa. Uutta arvokasta tietoa saataisiin, jos pystyttäisiin jäljittämään sellaisia musiikinopettajia, jotka muutaman vuoden toimittuaan koulussa ovat siirtyneet muihin toimiin. Koko viihtyvyyden ja ammatinvaihtohalukkuuden kuva piirtyisi tarkemmin.

Väistämättä tulee miettineeksi, kuinka realistinen kuva opiskelijoilla on musiikinopettajan ammatista. Onko odotukset ja toiveet tulevasta työstä liian optimistisia. Realistisin kuva todellisuudesta on ollut kahden tutkinnon suorittaneilla poikkeuskoulutuksesta valmistuneilla. Eräs olennaisimmista syistä tähän lienee se, että koulutukseen valikoituneella opiskelija-aineksella on käytännön kokemusta koulutyöstä. Kun poikkeuskoulutukseen hakeutuva henkilö mahdollisesti pääsee

koulutukseen, hänen motiivinsa ovat lähinnä musiikillisen ammattitaidon kehittäminen sekä muodollisen pätevyyden hankkiminen. Hän tulee koulun opetustehtävästä ja suurella todennäköisyydellä myös menee kouluun opettajantehtäviin. Intressit esim. musiikkiopiston opettajan toimeen vaikuttanevat hyvin vähän poikkeuskoulutukseen hakeutumiseen. Riittäisikö musiikinopettajakoulutukseen hakijoita, jos suoraan musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan pyrkijältä edellytettäisiin esim. 1-2 lukukauden opettajakokemusta ennen koulutuksen aloittamista? Ainakin epävarmat kouluun suuntautuneet karsiutuisivat todennäköisesti pois. Ajatusta voidaan viedä eteenpäin ja vaatia opiskelijoilta esim. kokemusta bändisoitosta, kokemusta keikkailusta, ylipäänsä kokemusta nuorisomusiikin soittamisesta. On kysyttävä, mitä valmiuksia musiikinopettaja tarvitsee tämän päivän ja tulevaisuuden koulussa? Millä edellytyksillä on mahdollisuus viihtyä musiikinopettajan työssä?

Musiikinopettajan ja opettajan ammatista yleensä luulisi olevan suhteellisen selkeä kuva, ovathan opiskelijat jo saaneet koulussa kokemusta työstä oppilaan näkökulmasta. Toisaalta, kuten edellä viitattiin, nuoren musiikinopiskelijan ammatillinen päämäärä ei välttämättä ole vielä kovin jäsentynyt heti ylioppilaaksitulovuoden jälkeen. Toisaalta nykyinen musiikkikasvatuksen kandidaatin tutkinto (kuten myös musiikinopettajan tutkinto) antaa monia mahdollisuuksia koko musiikkikasvatuksen alueella. Koulu on vain yksi mahdollisuus.

Koulutusta on mahdollisuus myös kehittää suuntaan, jossa tutkintoa tai ammattia ei nähdä liian staattisena, lopullisena päätepisteenä, vaan mahdollisuutena liikkua musiikkikasvatuksen alueella mielekkäimmällä saralla. Poikkeuskoulutus, täydennyskoulutus tai pätevyyskoulutus antaa nimenomaan ammatilliseen kehittämiseen mahdollisuuden.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella myös opettajan työviihtyvyyden ja ammatillisen aseman parantamisen kannalta. Useat parannusehdotukset ovat hyvinkin hankalia yksityisen opettajien toteutettavaksi. Tuntimäärien vähyyys ja puutteellinen välineistö sekä epäkäytännölliset tilat ovat esimerkkejä usein julkisissa keskusteluissa ja seminaareissa usein esiintulleista ongelmista.

Tutkimuksen empiirisestä osasta ilmeni myös, että yllättävän suuri osa opettajista oli tyytymättömiä kykyihinsä ja taitoihinsa luokkatilanteessa. Mikäli paineet opettajan kohdalla kasvavat liian suureksi, on ymmärrettävää, että opettaja haluaa pois nykyisestä työstä. Muodollisesti pätevillä musiikinopettajilla tämä herkkyyssynnys siirtyä pois koulun musiikinopettajan työstä muuhun työhön lienee verrattain alhaalla, koska mahdollisuudet "mielekkäämmän työn" kokemiseen ovat helposti saatavilla. Voidaan ajatella, että poikkeuskoulutus- ja pätevyyskoulutus onkin todellista yläasteen musiikinopettajien koulutusta, meneväthän sieltä valmistuneet pääsääntöisesti yläasteelle ja lukioihin musiik-



kinopettajaksi. Voidaan kysyä, millaisiin tehtäviin aikaisempi musiikinopettajakoulutus on antanut parhaimmat edellytykset? Ovatko valmistuneet opettajat mahdollisesti ylikoulutettuja tai sivukoulutettuja ohitse varsinaisen opetustehtäväalueen? Tutkimustuloksiin nojautuen voidaan esittää kysymys, onko musiikinopettajakoulutus painottanut aikaisemmin väärää kvalifikaatioita? Musiikkiopistot ja musiikkikoulu, yksityisopetus, kansalais- ja työväenopistot, musiikkileikkikoulu, musiikki- luokat, lukuisat eri kuorot, keikkailu ja itse soittaminen, radio, televisio ja lehdistö ovat tarjonneet monelle pätevälle musiikinopettajalle motivoivamman vaihtoehdon.

Tutkinnonuudistuksen myötä vanha musiikinopettajakoulutus on häviämässä ja tilalle on tullut musiikin kandidaatin koulutus, joka perustuu tieteelliselle opettajankoulutuksen ajatukselle. Musiikinopetuksen alueella tämä on merkinnyt käytännössä mm. "syventävien tutkielmien" mukaantuloa opinto-ohjelmaan. Muutos ei ole sujunut kitkatta. Opiskelijat ovat paljolti kokeneet, että käytännön työssä tarvittaviin aineenhallinnan taitojen kehittämiseen jää liian vähän aikaa. On kysytty, missä määrin koulussa toimiva opettaja on tutkija. Kysymys ei koske pelkästään musiikinopettajakoulutusta, vaan koko kasvatuksen kenttää. Tämä tutkimus yrittää osaltaan palvella poikkeuskoulutuksesta hankitun musiikinopettajatutkinnon, musiikin kandidaatin opintojen sekä täydennyskoulutuksen kehittämistä ja suunnittelua. Pystyäkseen opettamaan omaa alaansa on ensin tunnettava alansa teoreettiset perusteet ja pystyttävä tutkimaan työtään. Tämän jälkeen työn kehittäminen on vakaalla pohjalla.

## LÄHTEET

- ADDISON, R. 1990. Parents' views on their Children's Musical Education in the Primary School: A Survey. *British Journal of Music Education* 7, 2.
- AHO, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A*: 112.
- AHO, S. 1988. Opettajaksi opiskelevien minäkäsitys, minän kehitystaso, persoonallisuuden piirteet, kausaaliattribuutit ja opiskelusuoritusten motiivit. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Julkaisusarja A*: 131.
- AITTOLA, H. & AITTOLA, T. 1985. Yliopisto-opiskelun mielekkyyden kokeminen ja opiskelijoiden elämismaailman perusrakenteet. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 359/1985.
- AITTOLA, H. & AITTOLA, T. 1988. Yliopisto-opiskelu elämänvaiheena ja opiskelun mielekkyys. Teoksessa *Korkeakouluopiskelu elämänvaiheena ja opintojen kulku*. Toim. Aittola, T. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä no 30. Jyväskylän yliopisto.
- ALDERFER, C. 1969. A new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance* 4.
- ALLARDT, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo.
- ALLEN, S. 1988. Music Consultancy in Primary Education. *British Journal of Music Education*, 5, 3.
- ANTONOVSKY, A. 1987. Health-promoting factors at work. the sense of coherence. In *Psychosocial factors at work and their effects on health*. WHO, Geneva.
- ASHFORD, S. & CUMMINGS, L. 1983 Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance* 32.
- ASMUS, E. P. 1986. Students Belief About the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education* 34, 4.
- ASMUS, E. 1986. Achievement Motivation Characteristics of Music Education and Music Therapy Students as Identified by Attribution Theory. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 86, 71-85.
- ASPLUND, J. 1966. Aubert och mjukdata sociologin. *Sociologisk forskning* 3, 96-104.
- ATKINSON, J., W. 1964. An introduction to motivation. The University Series in Psychology. Van Norstrand LTD. Canada
- AUSUBEL, D. P. & ROBINSON, F. G. 1973. School Learning. An introduction to Educational Psychology. New York.
- AUTERO, R. 1973. Työelämän mielenterveydellisistä ongelmista. *Työterveyslaitoksen julkaisuja n:o 26*.

- BALDWIN, E. 1987. Theory vs. Ideology in the Practice of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. *Journal of Teacher Education* 38, 1, 16-19.
- BELL, C. R. & CRESSWELL, A. 1984. Personality differences among musical instrumentalists. *Psychology of Music*, 12, 83-93.
- BENNETT, N. 1988. The effective primary school teacher: the search for a theory of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1) 19-30.
- BIGGS, J. COLLIS, K. 1982. Evaluating the quality of learning. The Solo taxonomy. New York.
- BLUM, J. C. 1968. *Industrial Psychology, its Theoretical Foundations*. New York.
- BRAND, M & MILLER, S 1980. Career Counseling in Music Education. *Music Educators Journal*, 9.
- BRANDSTETTER, W. G. 1944. A Study of Attitude in Relation to Musical Accomplishment. In *Psychology of Music. The Journal of the Society for Research in Psychology of Music and Music Education*. Vol. 17, No. 1. 1989.
- BROADY, D. 1986. Piilo-opetusuunnitelma. Tampere.
- BROWN, P. 1990. An investigation of Problems Which Cause Stress Among Music Teachers in Tennessee. Council for Research in Music Education. Bulletin No 103.
- CAIMI, F. J. 1981. Relationships between motivation variables and selected criterion measures of high school band directing succes. *Journal of Research in Music Education*, 29, 183-198.
- CAIN, T. 1985. Teacher as Guide: The teacher's Role in the Secondary School Music Lesson. *British Journal of Music Education* 3, 2.
- CHUNG, K. H. 1977. *Motivational Theories and Practices*. Columbus.
- COCHRAN, L. 1983. Level of career aspiration and strenght of career orientation. *Journal of Vocational Behavior* 23.
- COHEN, L. & MANION, L. 1980. *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- COOPER, C. L. & WILLS, G. 1989. Popular Musicians Under Pressure. In *Psychology of Music. The Journal of the Society for Research in Psychology of Music and Music Education*. Vol. 17, No. 1.
- CORNELIUS, J. M. 1989. Institutional Factors and Job Turnover Among Music Administrators at the College Level. *Journal of Research in Music Education*. 37, 4.
- COVINGTON, M. V. 1983. Musical chairs: Who drops out of music instruction and why. In *Motivation and creativity*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- CROSS, R. 1988. Pop Music in the Middle School – Some Considerations and Suggestions. *British Journal of Music Education* 5, 3.
- DEWS, C. L. B. & WILLIAMS, M., S. 1989. Students Musicians' Personality Styles, Stresses, and Coping Patterns. *Psychology of Music*. Vol. 17, No. 1.
- DOUGHERTY, K. 1982. Job Quest. *Music Educators Journal* 5.
- DUNHAM, J. 1984. *Stress in teaching*. London: Croom Helm.

- ECCLES, J. P. 1983. Children's motivation to study music. In *Motivation and creativity*. Reston, V. A : Music Educators National Conference.
- EKOLA, J. & RANTANEN, H. 1988. Opettajan didaktinen ajattelu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 24. Jyväskylän yliopisto.
- ENGESTRÖM, Y. 1987. *Learning by Expanding. An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Väitöskirja. Orienta-Konsultit. Helsinki.
- ENGESTRÖM, Y. 1987. *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki.
- ERÄTUULI, M & PUURULA, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauha-häiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81.
- ERBES, R. 1983. *Certification Practices and Trends in Music Teacher Education 1982 - 1983*. Reston, Virginia: Music Educators National Conference.
- ERBES, R. 1984. Entrance into Profession: The Revolution in Teacher Certification. *Music Educators Journal* 71, 3.
- FLEISHMAN, E. A. & QUINTANCE, M. K. 1984. *Taxonomies of human performance*. Orlando, Florida: Academic Press, Inc.
- FRIDAY, N. 1981. *My mother—myself. The Daughter's Search for Identify*. Dell Publishing co.
- FRIEDMANN, M. 1989. *Stimulating Classroom Learning with Small Groups*.
- FROELICH, H. & L'ROY D. 1985. An Investigation of Occupancy Identity in Undergraduate Music Education Majors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*.
- GHISELLI, E. & BROWN, C. 1969. *Työelämän psykologia*. Jyväskylä.
- GILBERT, R. G. 1988. Task Organisation and Management in Secondary Music Classrooms. *British Journal of Music Education* 5, 2.
- GOETZ, J. P & LE COMPTE, M-D. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando.
- GRÖHN, T. & JUSSILA, J. 1989. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123.
- GRÖHN, T. 1989. Komplementaarisuus oppimisen tutkimisessa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 20, 2.
- GRÖNFORS, M. 1985. *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät*. Toinen painos. Porvoo.
- HACKER, W. 1982. *Yleinen työpsykologia*. Espoo.
- HACKMAN, J. R. & OLDHAM, G.R 1980. *Work redesign*. Philippines: Wesley Publishing Company, Inc.
- HAMAN, D., DAUGHERTY, E., SHERBON, J. 1988. Burnout and the College Music Professor: an Investigation of Possible Indicators of Burnout Among College Music Faculty Members. In *bulletin Council for Research in Music Education* No. 98, 1988.
- HARRE, R. & SECORD, P.F. 1972. *The Explanation of Social Behavior*. Oxford. Basil Blackwell.
- HAUTAMÄKI, A. 1988. *Kognitiotiede*. Helsinki.

- HEIKKILÄ, J. 1983. Luovuudesta. Luennot Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella 8.4.1983.
- HELASVUO, V. 1981. Musiikinopetus saatava korkeakouluihin. Helsingin Sanomat 27.2.1981.
- HELENIUS, R. 1990. Förstå och bättre Veta. Om hermeneutiken i samhällsvetenskaperna. Malmö.
- HELENIUS, R. 1990. Hermeneuttinen tieto positivistista tietoa älykkäämpänä. Artikkelitiedepolitiikka -julkaisussa 2/1990.
- HEMANUS, P. 1990. Onko koulussa sijaa tiedolle. Teoksessa Koulu ja tieto. Opetus ja kasvat. Kouluhallitus.
- HENRIKSSON, B. 1982. Pengarna eller livet. Sockholm. Stockholm.
- HERZBERG, F. & MAUSNER, B. & PETERSON, R. & CAPWELL, H. 1957. Job attitudes: Rewiew of research and opinion. Pittsburg: psychological Service of Pittsburg.
- HIGGINS, E. KLEIN, R & STRAUMAN, T. 1985. Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. Social Cognition, vol. 3, 1.
- HIGGINS, E. & KLEIN, R. & STRAUMAN T. 1985. Self-consept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. Social Cognition, vol 3, 1.
- HIRSJÄRVI, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos, n:o 88.
- HOFF, H. 1984. Honey Will Get You Farther than Vinegar. Music Educators Journal, 71, 2, 8.
- HOLMES, T. & RAHE, R. 1967. The social readjustment scale. J. Psychosom.
- HUHTALA, S. 1986. Musiikin poikkeuskoulutuksen mielekkyyden kokeminen. Projektitutkielma Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- HULIN, C. & SMITH, C. 1967. An Empirical Investigation of Two Implications of the Two-Factor Theory of Job Satisfaction. Journal of Applied Psychology, vol. 51.
- HYLTON, J. 1989. Ways to Manage Stress and Avoid Teacher Burnout. Music Educators Journal. 2. 29-31.
- HYTÖNEN, J. 1973. Opettajakokelaiden opetusharjoittelun käyttäytymisen selittämisestä eräiden persoonallisuudenpiirteiden avulla. Tutkimuksia 26/73. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.
- HYTÖNEN, J. 1982. Opettajankoulutuksen teoria-aineksia. Käytännön sovellutuksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma. Tutkimuksia 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- HYVÖNEN, L. 1988. Tutkimus musiikinopetuksen apuna? Artikkelitiedepolitiikka -julkaisussa Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus II. Toim. V. Meisalo & K. Sarmavuori. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 68.

- HÄMÄLÄINEN, K 1988. Täydennyskoulutuksen ja koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Kasvatus n:o 5. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- HÄMÄLÄINEN, K. & KANSANEN, P. 1987. Tutkimuksen asema opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa. Kasvatus n:o 5. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- HÄNNINEN, V. 1987. Työ, elämäntapa, psyykinen hyvinvointi. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja A 56.
- HÄYRYNEN Y-P & KEKÄLÄINEN T. 1970 Ammattien ulottuvuudet. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen julkaisu 10.
- HÄYRYNEN, Y.-P. 1984. Suomalainen korkeakouluopiskelija. Teoksessa Ikonen, T. & Jussila, J. & Nurmi, K. Korkeakouluopetuksen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki.
- JACOB, E 1987. Qualitative Research Traditions: A Review. Review of Educational Research 57 (1), 1—50.
- JICK, T. D. 1983. Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. In Qualitative Methodology (J. Maanen).
- JOSEPH, P. & GREEN, N. 1986. Perspectives on reasons for becoming teachers. Journal of Teacher Education 37; 6.
- JUSSILA, J. 1974. Opettajanvalmistuslaitosten pääsytöntöjen ennustavuus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 31.
- JUSSILA, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia N:o 52.
- JUSSILA, J. 1983. Patterns and Hierarchical Structure of Career Choice Motives among Applicants for Class Teacher Training. In Research Report 13. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Edited by Pertti Kansanen.
- JUSSILA, M & SILJANDER, P. 1985. Aineenopettajakoulutus opiskelijoiden kokemana. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 35/1985.
- JUSSILA, M. & LAURIALA, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 61.
- JYRINKI, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. HKI.
- JÄRVINEN, A. 1988. Professionalismi vs. reflektioiva ammattikäytäntö: tapausesimerkinä opettajankoulutus. Teoksessa Panhelainen, M. (toim.) Korkeakoulutus ja akateemiset työelämässä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 20.
- JÄRVINEN, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 21, 2.
- KALIMO, R. Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa Työpsykologia, terveys ja työelämän laatu. (toim. Lindström & Kalimo). Hki.

- KANSANEN, P. 1983. Opettajankoulutus tutkimuskohteena. *Kasvatus* 14 (2)
- KANSANEN, P. 1989. Kvalifikaatio - opettajankoulutuksen elinehto. Opettajankoulutuksen teoreettisen mallin kehittelyä. *Kasvatus* 20.
- KARMA, K. & KOMULAINEN, E. 1984. Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi. Mänttä.
- KARMA, K. 1980. Tilastollisen kuvauksen perusteet käyttäytymistieteissä. Keuruu.
- KARMA, K. 1990. Tiede musiikkikorkeakoulussa—käenpoika vai tulevaisuuden lupaus. Artikkelitiedepolitiikka-lehdessä 1/90.
- KATZELL, R. A. 1964. Personal Value, Job Satisfaction and Job Behavior. - Borow, H. (ed.), *Man is a World at Work*. Boston.
- KATZELL, R. A. & THOMPSON, D. E. 1990: Work motivation. *American Psychologist* 45:2.
- KEMP, A. 1981. The personality structure of the musician.:1. Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, 9, 3-14.
- KERLINGER, F. & PEDHAZUR, E. 1973. Multiple regression in Behavioral Research. New York.
- KERLINGER, F. N. 1973. Foundations of behavioral research. 2 nd ed. London.
- KERR, D 1981. The Structure of quality in teaching. Teoksessa Soltis, J. Philosophy and Education. Eight Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I, 61-93.
- KESKINEN, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, n:o 80.
- KIISKINEN, A.-L. 1988. Ammattityön opetuksen triangeli. Teoksessa Aikuistuva nuori ja ammatillinen koulutus. Toim. Ekola, J., Linnakylä, P., Volanen, M. V. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 23. Jyväskylän yliopisto.
- KINNUNEN, Ü. 1989. Teacher stress over a school year. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 70.
- KIVINEN, O. & LEHTONEN, K. 1984. Terveystieteiden ammattianalyysitutkimus. Esitutkimus ja teoreettiset perusteet. Turun yliopisto. Sosiologisia tutkimuksia 110.
- KLASON, L. E. 1971. *Insyn i skolan*. Sveriges lärarförbund. Stockholm.
- KOHONEN, V. 1989. Eräitä ajatuksia opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä yhteistoiminnallisena oppimisena. Teoksessa Yrjönsuuri, Y. (toim.) 1989. Koulutuksesta ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kouluhallitus.
- KOMITEAMIETINTÖ 1970 A. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Helsinki.
- KOMITEAMIETINTÖ 1974: 2. Kulttuuritoimintakomitean mietintö. Hki.
- KOMITEAMIETINTÖ 1974:139. Musiikinopetustoimikunnan mietintö. Hki.
- KOMITEAMIETINTÖ 1975: 75. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Helsinki.

- KORPINEN, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehitys koulutuksen aikana. Kasvatus n:o 5. Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja.
- KORPINEN, E. 1989. Minäkäsitys kasvatuksellisenä käsitteenä ja koulun merkitys sen kehittämässä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 20, 3.
- KOSKENNIEMI, M. 1960. Miksi kansakoulun opettajan uralle? Kasvatus-opillinen aikakauskirja 97.
- KOSKENNIEMI, M. 1965 The development of young elementary school teachers. Helsinki. Suomalaisen tiedeakatemian julkaisuja B 138.
- KOULUHALLITUS. 1974. Musiikin POPS-70. Opas 11. Helsinki.
- KOULUHALLITUS. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki.
- KRUEGER, J. 1974. an Investigation of Personality and and Music Teaching succes: final Report. Washington, Dc: Office of Education, Regional Research Program. Eric Document Reproduction No. ED 096230.
- KRUEGER, J. 1987. Ethnographic Research Methodology in Music Education Journal of Research in Music Education 35, 2.
- KURKELA, K. 1986. Esittävä säveltaide, esiintymisjännitys ja narsistinen häiriö. Synteesi 2-3.
- KURKELA, K. 1991. Ajan herkkä kosketus. Tapaustutkimus mikroajan-käytöstä esittävässä säveltaiteessa. Sibeliuss-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitos. Helsinki.
- KURTAKKO, K. 1985. "Kasvatus arkipäivän ilmiönä." Teoksessa K. Kurtakko, Persoonallisuus, identiteetti, minuus. Näkökulmia persoonallisuuden kasvatukseen. Lapin korkeakoulun kasvatus-tieteiden osaston julkaisuja. Sarja B 6.
- KVALE, S. 1987. Validity in the qualitative research interview. Methods, 1(2).
- KYRIACOU, C. 1981. Coping actions and organisational stress among school teachers. Research in Education, 24, 57-61.
- LAAKSOLA, H. 1990. Suomalaiset ylpeitä omasta työstään. Artikkelit Opettaja -lehdessä no 41. 12. 10. 1990.
- LAHDES, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Hki.
- LAITINEN, M. 1978. Musiikinopettajan aineenopinnot ja opetustaito. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- LAITINEN, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Vuosina 1968—1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi sekä aineenhallinnan ja opetus-taidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73
- LARSSON, S. 1985. Kvalitativ analysis — exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- LAURIALA, A. 1988. Opettajaksi kehittyminen kognitiivisesti orientoituneen sosiaalipsykologian näkökulmasta. Teoksessa Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutki-



- massa (toim. Perho, H.) Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 29.
- LAWLER, E. 1971. Pay and organizational effectiveness a psychological view. New York.
- LEHTINEN, E. & KINNUNEN, R. & VAURAS, M. & SALONEN, P. & OLKINUORA, E. & POSKIPARTA, E. 1989. Oppimiskäsitys. Kouluhallitus. Opetus & kasvatus. Helsinki.
- LEHTONEN, K. 1986. Musiikin olemuksen ongelma musiikkikasvatuksessa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 17.
- LEHTONEN, K. 1986b. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C:56. Turku 1986.
- LEHTONEN, K. 1988. Musiikin ja psykoterapian suhteesta. Psychiatria Fennica julkaisusarja. Report no 79. Julkaisija: Psykiatrian tutkimussäätiö. Helsinki.
- LEHTONEN, K. 1989. Miten käy maikalta rock & roll? Rock-musiikki nuorisokulttuurien ilmentäjänä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 20, 6.
- LEHTONEN, K. & SALO, J. & WIRZENIUS, E. S. 1991. Itsehoidosta ammattiin. Tutkimus suomalaisen musiikkiterapian historiasta, ammattitoiminnasta ja kvalifikaatiosta. Psychiatria Fennica julkaisusarja. Report no 94.
- LEONHARD, C & COLWELL, R. J. 1976. Research in music education. Bulletin of the Council for Research in Music Education. No. 49. University of Illinois.
- LINNA, M. 1987. Euroopan opetusministerikonferenssi 1987. Teoksessa opettajien ja opettajankoulutuksen uudet haasteet. Toim. M. Suonperä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Julkaisu n:o 19.
- LINNANKIVI, M. & TENKKU, L. & URHO, R. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä.
- LINNANKIVI, M. 1990. Painotetun musiikin opetussuunnitelman toteuttaminen peruskouluissa lukuvuonna 1989-1990. Opetustoimisto. Kouluhallitus.
- LIU, M. 1973. Putting the job satisfaction debate in perspective. Management international review 13, 4/5.
- LOCKE, E. A. 1969. What is Job Satisfaction? Organizational Behavior and Human Performance 4.
- LOCKE, E. A. 1976. The nature and cause of job satisfaction. In Dunnette, M.D. Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago.
- LOTTI, T. 1988. Musikaalisuus ja musiikkiopinnot. Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 119.
- MACCOBY, E. & JACKLING, C. 1974. The psychology on sex differences. Stanford University Press.

- MALIK, J. A. 1970. Causes of withdrawal from public school music teaching of Baccalaureate recipients from Colorado State College between 1960 and 1969. Doctoral dissertation, University of Northern Colorado.
- MALIN S, A. 1988. Classroom teachers: Elementary to Music Education. *Music Educators Journal* 75, 3.
- MALINEN, P. 1987. Suomalaisen opettajankoulutuksen kehittämisideoita. Teoksessa opettajien ja opettajankoulutuksen uudet haasteet. Toim. M. Suonperä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu n:o 19.
- MARTON, F. 1981. Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10.
- MARTON, F. 1982. Towards a phenomenography of Learning. I Integrational experiential aspects. University of Göteborg. Department of Education. 6.
- MASLACH, C. 1982. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomem. In bulletin Council for Research in Music Education No. 98.
- MASLOW, A. 1970. Motivation and personality. New York.
- MEHARG, S. 1988. M. Help for the Anxious Performer. *Music Educators Journal*. 75, 2.
- MIETTINEN, R. 1984. Henkilöstökouluttajan ammattikäytäntö ja sen tiedollinen perusta. Julkaisusarja B nro 31. Valtion koulutuskeskus.
- MIETTINEN, R. 1989. Minkälaista oppimista koulun opetussuunnitelmakäytäntö tuottaa? Artikkelitiedepolitiikka-lehdessä 4.
- MIETTINEN, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki. Gaudeamus.
- MILLS, J. D. 1967. Job satisfaction in large factories. *Personnel Practice Bulletin* vol. 23, n:o 4
- MILLS, S. W. 1959. *The Sociological Imagination*. New York. Oxford University Press.
- MILLS, S. W. 1982. *Sosiologinen mielikuvitus*. Helsinki: Gaudeamus.
- MÄKELÄ, K. 1990.(toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki. Gaudeamus.
- MÄKINEN, R. 1980 Artikkelitiedepolitiikka-lehdessä n:o 7. 15.2.1980. Helsinki.
- MÄKINEN, R. 1980a. Peruskoulun ja lukion työolot, terveys ja hyvinvointi. Osaraportti 1. Tutkimusaineiston sekä eri opettajaryhmien työn yleiskuvailu. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. *Selosteita ja tiedotteita* 142. P JAB
- MÄKINEN, R. 1982. Teachers work, well-being, and health. *Jyväskylä. Studies in Education. Psychology and social Research* 46.
- MÄKINEN, R. 1986. Perustutkinto-opiskelijan asenne tutkimustyöhön ammattina. *Kasvatus* n:o 1. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- NEISSER, U. 1982. *Kognitio ja todellisuus*. Espoo.
- NIAS, J. 1981. "Commitment" and motivation in primary school teachers. *Educational Review* 33:1, 181-190.

- NIEMI, H. 1984. Aineenopettajaharjoittelijoiden opetusongelmat, konfliktin sisäistämisprosessi sekä arviot koulutuksesta ja sen kehittamisestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 20.
- NIEMI, H. 1987. Uusimuotoinen aineenopettajakoulutus ja ammatillinen kasvuprosessi. Kasvatus 5. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja.
- NIEMI, H. 1984 Aineenopettajaharjoittelijoiden persoonallisuus ja vuorovaikutusasenteet. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 19.
- NIEMI, H. 1988. Opettajapula vie koulun uskottavuutta. Artikkelit Opettaja -lehdessä n:o 35-36.
- NIINISTÖ, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulokinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 85
- NIINISTÖ, K. 1985. Tulokinnallinen paradigma aikuiskoulutuksen arvioimisessa. Helsinki: Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja B no 39.
- NIMMO, D. J. 1988. Factors of Attrition Among High School Band Directors. Bulletin Council for Research in Music Education, Bulletin no 98, 40-44.
- NUMMINEN, J. 1987. Opettajankoulutuksen hätätila. Teoksessa opettajien ja opettajankoulutuksen uudet haasteet. Toim. M. Suonperä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu n:o 19.
- NUNNALLY, J. 1967. Psychometric Theory. New York.
- NURMI, J-E. 1989. Maailmankuvatutkimuksen mahdollisuudet nuorten kehityksen tarkastelussa. Teoksessa "Ei me niin pahoi olla kuin luullaan" (toim. Hirvi & Sajavaara). Kolmansien valtakunnallisten koulutustutkimuksen päivien esitelmät. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 37. Jyväskylän yliopisto.
- NURMI, S. Ammatinvalintateorioiden ja ammatinvalintapsykologisten persoonallisuuden diagnostiikan perusteiden tarkastelua. Ammatinvalinnanohjauksen monistesarja n:o 32. Työvoimaministeriön ammatinvalinnanohjaustoimisto.
- OJANEN, S. 1982. Opettajien stressi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti n:o 23.
- OKKONEN, P. 1978. Työympäristö ja minäkuva työtyytyväisyyden ilmentäjänä. Lisensiaattitutkielma Helsingin yliopiston soveltavan psykologian osastossa.
- OLDHAM, G. & PEARCE J. L. 1976. conditions under which employees respond positively to enriched work. Journal of Applied Psychology, vol. 61, 4.

- OLKINUORA, E. 1979. Oppimisen ja opiskelun mielekkyys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 121.
- OSIPOW, S. H. 1973. Theories of Career Development. Second Edition. New Jersey.
- PADILLA, R. V. 1989. HyberQual: Qualitative data analysis with the Macintosh. International Journal of Qualitative Studies in Education 2, 1.
- PANHELAINEN, M. & MALIN, A. 1981. Korkeakoulutukseen hakeutuminen humanistisella ja luonnontieteellisellä koulutuslallalla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 1981/175.
- PANHELAINEN, M. & MALIN, A. 1982. Erityisryhmien hakeutuminen humanistisiin ja luonnontieteellisiin korkeakouluopintoihin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 191/ 1982.
- PANHELAINEN, M. & MALIN, A. 1983. Opiskelijoiden valikoituminen humanistisiin ja luonnontieteellisiin korkeakouluopintoihin ja ensimmäinen opintovuosi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. 346/1983.
- PANHELAINEN, M. & MALIN, M. 1987. Korkeakouluopintojen kulku. Piirteitä opiskelun etenemisestä humanistisissa ja luonnontieteellisissä opinnoissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. N:o 7.
- PELTONEN, M. 1973. Johdatus käyttäytymistieteiden tilastollisiin menetelmiin. Porvoo & Helsinki. WSOY.
- PERHO, H. 1982. Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan valinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja. Sarja A n:o 23.
- PICKLE, J. 1985. Toward Teacher Maturity. Journal of Teacher Education 36, 4, 55-59.
- PORTER, L. W. & STEERS, R. M. 1975. Organizational, work and personnel factors in employee turnover and absenteeism. In Steers & Porter: Motivation and Work Behavior. New York.
- PÖYHÖNEN, T. 1975. Työtyytyväisyys, teoreettinen tarkastelu. Työterveyslaitoksen tutkimuksia 114. Helsinki.
- PÖYHÖNEN, T. 1987. Työtyytyväisyyden rakentuminen. Työtyytyväisyys työpsykologisessa tutkimuksessa. Teoksessa Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Työterveyslaitos.
- PUURULA, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussosiologisena ongelmana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 18.
- RAUHALA, L. 1978. Ihmistutkimuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian tutkimuksia 3.
- RAUHALA, L. 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. Tiedepolitiikka 3, 3 - 14.
- RAUHALA, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki. Yliopistopaino.

- RAUSTE-VON WRIGHT M. 1979. Nuorison ihmis- ja maailman kuva X. Sosialisatioprosessi ja maailmankuva. Turun yliopisto, Psykologian tutkimuksia 36.
- RAYNOR, J. O. 1983. Step-path theory and the motivation for achievement. In Motivation and creativity. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- REGELSKI, T. H. 1988. Concept-learning and Action Learning in Music Education. *British Journal of Music Education* 5, 3.
- ROGERS, W. R. 1984. "Qualitative Research—Another Way of Knowing." In P.L. Hosford (ed.). *Using What We know About Teaching*. Association for Supervision and Curriculum Development. Yearbook.
- ROOS, J. 1971. Monimuuttujamenetelmien perusteet. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia.
- RUMMEL, R. J. 1970 *Applied Factor Analysis*. Evanston.
- RUOHOTIE, P. 1978. Opettajien työmotivaatio. Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A, tutkimusraportti n:o 13.
- RUOHOTIE, P. 1980 Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A, tutkimusraportti n:o 17.
- RUISMÄKI, H. 1984. Peruskoulun yläasteen musiikinopettajien työtyytyväisyys ja työolot. Helsingin yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisuja 2.
- RUISMÄKI, H. 1987. Peruskoulun yläasteen musiikinopettajien työtyytyväisyyden ja ammatinvaihtohalukkuuden tarkastelua. Kasvatustieteen sivulaudatur -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- SAARINEN, L. 1980. Kouluissa toimivan musiikinopettajan ammatin kuva. Kasvatustieteen pro gradu -työ. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- SAARNIVAARA, M. 1986. Opettajien ammatillinen kehittyminen - haaste opettajanvalmistukselle ja täydennyskoulutukselle. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 17.
- SALMINEN, J. 1988. ESY - opettajan eli tarkkailuluokan opettajan saamaansa koulutukseen perustuva kvalifikaatio. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 59. Helsinki.
- SALO, J. & WIRZENIUS, E. S. 1989. Itsehoidosta ammattiin. Tutkimus musiikkiterapeuttien ammattitoiminnasta ja ammatti-identiteetistä. Pro gradu —tutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos.
- SALONEN, P. & LEHTINEN, E. & ÖLKINUORA, E. 1982. Oppimisvaikeuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautuminen. Osaraportti I: esitutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:86
- SAVOY, L. 1990. Sources of Stress on Trainee Lecturers for Further and Higher Education. *Journal of Further and Higher Education* 14, 2.

- SCHEININ, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77.
- SCHMIDT, C. P. & HICKEN, L. 1986. An investigation of selected variables as predictors of achievement in music student teaching. *contributions to Music Education*, 13, 39-47.
- SCHMIDT, C., P. 1989 Applied Music Teaching Behavior as a Function of Selected Personality Variables. *Journal of Research in Music Education*, 37, 4, 258-71.
- SCHUBERT, W. H. 1989. Reconceptualizing and the Matter of Paradigms. *Journal of Teacher Education*. 40, 1, 27-32.
- SCOTT, G. 1983. Career search, selection, and entry. Teoksessa Walsh, B & Osipow, S. *Handbook of vocational psychology*, vol. 2. Applications. London.
- SHAVELSON, R. J. BOLUS, R. 1982. Self-Concept: The interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology* 74 (1), 3-17.
- SHULMAN, L. 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In Wittrock, M. *Handbook of research on teaching*, Third edition.
- SHULMAN, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 1-22.
- SIBELIUS - AKATEMIA. 1977. Vuosikertomus toimintavuodelta 1975-1976. Helsinki.
- SINTONEN, M 1990. Many faces of interdisciplinarity. Teoksessa Ehrnrooth, Jari & Siurala Lasse (toim.): *Construction of youth*. Helsinki.
- SLOBODA, J. A. 1982. *The Musical Mind. The cognitive psychology of music*. Cambridge University Press.
- SMALL, A. R. 1979, Pace yourself. *Music Educations Journal*. 5, 31-33.
- SMEMO, E. 1969. *Trivsel i laereryrket*. Oslo.
- SMITH, S.E. 1988. The Best and the Brightest Electing Teaching?. *Good News/ Bad News from New York State Scholarship Winners*.
- SÖDERHOLM, S. 1990. Liskokuninkaan mytologia, rituaali ja rocksankarin kuolema: Jim Morrison -kultin etnografinen tulkinta. SKS 539.
- SOININVAARA, O. 1980. Faktorianalyysista. Helsingin yliopiston tilastotieteen laitoksen opetusmoniste n:o 3. Teoksessa tilastotieteen sovellutuksista (toim. Vartia, Y.O.) Helsinki.
- STEGALL, J & al. 1987. Administrators Ratings of Competencies for an Undergraduate Music Education Curriculum. *Journal of Research in Music Education* 26;1.
- STENSTRÖM, M. 1988. Nuorten koulutustien valinta kaksiporaisessa oppilasvalintajärjestelmässä. Teoksessa *Aikuistuva nuori ja ammatillinen koulutus*. Toim. Ekola, J. & Linnakylä, P. & Volanen, M. V. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 23. Jyväskylän yliopisto.
- STJERNBERG, I. 1986. Naisopettajien loppuunpalaminen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 108.

- STJERNBERG, I. 1988. Joka viides opettaja on uupunut. Artikkelit Opettaja -lehdessä n:o 52. Toim. H. Laaksola.
- STJERNBERG, I. 1989. Burn out kasvatusmaailmassa. Opettajien loppuunpalaminen. *Kasvatus* 20, 3, 223—230.
- STONES, E. 1987. Teaching Practice Supervision: Bridge between Theory and Practice. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 10, 1, 67-79.
- STRASSER, S. & BATEMAN, T. 1983. Perception and Motivation. Teoksessa *Health Care Management* toim. Shortell, S & Kaluzny, A.
- STRAUSS, A. L. 1988. *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge University Press.
- SUORTTI, M. 1990. Luokanopettajien poikkeuskoulutus kannattaa. *Helsingin Sanomat*. 27.10. 1990.
- SYRJÄLÄ, L. & NUMMINEN M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/ 1988.
- SYRJÄLÄINEN, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- TAEBEL, D. K. 1980. Public School Music Teachers' Perceptions of the Effect of Certain Competencies on Pupil Learning. *Journal of Research in Music Education* 28, 3.
- TAEBEL, D. K. & COKER, J., G. 1980. Teaching Effectiveness in Elementary Classroom Music: Relationships among Competency Measures, Pupil Product Measures, and Certain Attribute Variables. *Journal of Research in Music Education*, 28, 4.
- TERESKA, T. 1984. Peruskoulun luokanopettajiksi koulutettavien musiikinoppimisedellytysten arvioimisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita, n:o 4.
- THIERRY H. & KOOPMAN - IWEMA, A. 1984. Motivation and satisfaction. Teoksessa Drenth, P. J., Thierry, H. Willems P. J. & de Wolff C. J. (toim. ) *Handbook of work and organizational psychology*.
- TIRILÄ, T. 1989. Miten käy koulujen musiikinopetuksen? Artikkelit Opettaja -lehdessä n:o 1-2.
- TOIKKA, K. 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 25.
- TURUNEN, K. 1988. Ihmisen kasvatus. J-kylä; Atena. Tutkimuksia 18.
- ULJENS, M. 1989. Fenomenografi—forkskning om uppfattningar. Lund. Studentlitteratur.
- UURTIMO, S. 1981. Orkesterimuusikko. Sosiaalinen tausta, viihtyvyys ja suhde kapellimestariin. Lisensiaatintyö Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos.
- UUSIKYLÄ, K. 1983. Opettajankoulutus prosessina. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopet-

- tajan koulutuslinjalla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 16.
- UUSIKYLÄ, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979-1989. Tutkimuksia 83. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- VAHERVA, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttista tarkastelua ja viitekehysten hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. A 1/1983.
- VALKONEN, I. 1978. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki.
- VARILA, J. 1989. Koetusta koulutustarpeesta ja sitä selittävästä tekijöistä. Koetun koulutustarpeen tarkastelu kolmesta koulutustarpeen arviointiperustasta ja näin ilmenneeseen koulutustarpeeseen vaikuttavista tekijöistä—tutkimuskohteena ammattiyhdistysluottamusmiehet. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 121.
- VENKULA, J. 1990. Estääkö tietokäsityksemme tiedon muodostumisen. Teoksessa Koulu ja tieto. Opetus ja kasvat. Helsinki. Kouluhallitus.
- VESTRE, S. E. 1976. Lärer i 70-årenens skole, n:o 1-2.
- VIITAMÄKI, O. 1979. Raportti opiskelijavalintoja käsittelevästä teemapäivästä 13.11. 1978. Helsingin yliopisto. Sarja B: selosteita 4/1979.
- VILJANEN, E. 1977 Peruskoulun luokanopettajiksi yliopistossa ja sivu-korkeakoulussa opiskelevien uranvalinnan motiivit. Reseach Reports N:o 55 1977. Department of Education. University of Jyväskylä.
- VOLANEN, M. 1986. The School/Labour -Network and the Non-transparent Social Institutions. Paper presented at the Congress organized by European coordination Centre for Research and Documentation in Social Sciences: Transition from School to Work. Vienna.
- VOUTILAINEN, T. & MEHTÄLÄINEN, J. & NIINILUOTO, I. 1989. Tiedonkäsit. Kouluhallitus. Opetus & kasvat. Helsinki.
- VROOM, V. H. 1967. Work and Motivation. New York.
- WAGNER, M. J. 1988. Technology: A Musical Explosion. Music Educators Journal, 75, 2.
- WALKER, R. D. 1979. The Relationship of selected motivational variables to achievement in the music curriculum. In E. P. Asmus (ed.), Proceedings of the research symposium on the psychology and acoustics of music: 1978. Lawrence.
- WARR, P. & WALL, T. 1975. Work and well-being. Great Britain.
- WEINER, B. 1974. Achievement motivation and attribution theory. Morristown.
- WILENIUS, R. 1981. Ihminen ja työ. J-kylä.
- WISNIEWSKI, R. 1984. The Scholarly Ethos in Schools of Education. Journal of Teacher Education 35, 5, 2-8.



- YLÖSTALO, P. 1986 Työn arvostuksen muuttuminen ja palkkatyöhön sitoutuminen. *Sociologia* 23, 2.
- YRJÖNSUURI, Y. 1987. Luokanopettajan taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 111.
- YRJÖNSUURI, Y. 1990. Peruskoulun eri ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 126.
- ÅHLBERG, M. 1988. Kasvatustavoitteiden teoreettinen kehikko ja sen empiiristä koettelua. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 117.
- ÖDMAN, P.-J. 1979. *Tolkning, förtäelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Liite 1

KOULUMUSIIKKIOSASTON AINEET VUOSIKURSSEITTAIN

Solistiset ja taidolliset aineet:

	I vk	II vk	III vk	IV vk
Piano pääaineena (pa.) II sivuaineena (sa.) I	1 vt.	1 vt.	1 vt.	1 vt.
Orkesterisoitin pa. I sa. peruskurssit	1 (1/2)	1 (1/2)	1 (1/2)	1 (1/2)
Laulu pa. I-kurssit., sa. pk.	1	1	1	1
Nokkahuilu, alkeiskurssi	1 (R)			
Kitara, alkeiskurssi		1 (R)		
Orkesteri/soitinyhtye		2 (C)	2 (B)	2 (A)
Orkesterinjohto, peruskurssi				
Vapaa säestys, peruskurssi	I (R)	II (R)		
Improvisointi, peruskurssi			I (R)	II (R)
Suuri kuoro		4	4	
Kuoronjohdon valmennus			1	
Harjoituskuoro			3	3
Kuoronjohdon peruskurssi				1
Lapsikuoro				2
Säveltäpäälli	I 2.	II 2		
Liikunta	1			1
Lausunta ja punetekniikka	1	1/2	1/2	
Vieraiden kielten fonetiikka	Per.			
Kokeellinen musiikki			Per.	

Tiedolliset aineet:

Yleinen musiikkioppi ja kenraalibasso	4			
Muotoanalyysi I-II		I 4	II 2	
Soinnutus I-II		I 2	II 2	
Kontrapunkti I			1	
Soitinoppi	Per.			
Soitinnus I				
Yleinen musiikin historia	4			
Suomen ja Skandinavian mus.hist.		2		
Uuden musiikin historia			2	
Musiikin estetiikka				2
Musiiki- ja kehityspsykologia	Per.			
Musiikkiterapia, peruskurssi				Per.

Pedagogiset aineet:

Musiikkikasvatuksen historia				Per.
Didaktiikka	2	2	2	2
Opetusharjoittelu				2
Seminaariharjoittelu				2
Erikoiskurssit				120 t.

R = ryhmä

Per. = periodi

## ARVOISA MUSIIKINOPETTAJA

Musiikinopetuksen ongelmakenttää kartoitetaan usein kahvipöydissä, erilaisilla koulutuspäivillä ja erilaisissa seminaareissa. Tuskin monellakaan on selvää kuvaa siitä, millaisissa olosuhteissa musiikinopettaja nykyään työskentelee.

Oheisen kyselylomakkeen tarkoituksena on selvittää musiikkia opettavan opettajan työviihtyvyyteen liittyviä tekijöitä. Kysely suoritetaan läänien pääkaupungeissa sekä muutamissa muissa kaupungeissa. Kyseeseen tulevat näiden kaupunkien kaikki peruskoulun suomenkieliset yläasteet sekä koulut, joissa on ns. musiikkiluokkatoimintaa.

Tutkimus on tekijän laudaturtyö Helsingin yliopiston musiikkitieteen laitokselle. Työ suoritetaan kuitenkin yhteistyössä Sibelius-Akatemian ja Koulujen Musiikinopettajat ry:n kanssa, jotka pyrkivät hyödyntämään tutkimuksen tuloksia. Tutkimusta varten on hankittu OAJ:n lupa.

Koska tämänkaltainen tutkimus on kyselyyn vastaajan ja sen suorittajan yhteistyötä, lähestyn mieluummin tuttavallisesti ja sinutellen. Toivon, ettei tämä lähestymistapa loukkaa sinua.

Kysely on täysin luottamuksellinen. Henkilöllisyytesi ei tule ilmi missään vaiheessa. Tulokset käsitellään tietokoneella, joten yksittäiset vastaukset eivät tule esiin. Kuitenkin jokainen vastaus vaikuttaa kokonaisuuteen, ja tutkimuksen onnistumisen kannalta jokainen vastaus - juuri sinun vastauksesi - on ensiarvoisen tärkeä.

Pyydän sinua vastaamaan itsenäisesti; siten saat parhaiten oman mielipiteesi esille. Palauta lomake täytettynä huhtikuun 16. päivään mennessä oheisessa kirjekuoressa tekijälle. Postimaksu on maksettu puolestasi.

Ystävällisin terveisin

*Heikki Ruismäki*

Heikki Ruismäki  
peruskoulun op., HuK  
mus.opiskelija

Maapadontie 5 F 324  
00640 Helsinki 64 puh. 90/723191

KYSELYLOMAKE

OHJEET:

1. Useimpiin lomakkeen kysymyksiin vastataan käyttämällä rastia tai kirjoittamalla kysymykseen varatulle riville.
2. Rastita vain yksi (lähinnä) oikea vaihtoehto.  
esim.  
ei kos-      hyvin      silloin      melko      hyvin usein  
kaan      harvoin      tällöin      usein      tai jatkuvasti
3. Korjaa virheelliset vastaukset kumilla tai mustaamalla.
4. Kyselylomakkeen lopussa oleviin kysymyksiin vastataan kirjoittamalla oma mielipide vastauksiin varatuille riveille. Kirjoita mieluummin lyhyt vastaus.

1. SUKUPUOLI       mies       nainen
2. SIVIILISÄÄTY       naimaton  
                          naimisissa  
                          eronnut tai leski
3. SYNTYMÄVUOSI \_\_\_\_\_
4. KOULUTUS       musiikinopettaja (Sibelius-Akatemiasta valm.)  
                          musiikkiin erikoistunut luokanopettaja  
                          luokanopettaja tai kansakoulunopettaja  
                          kanttoriurkuri  
                          jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_
5. KAUPUNKI, jossa koulu sijaitsee \_\_\_\_\_
6. KOULUN OPPILASMÄÄRÄ \_\_\_\_\_ (50 opp. tarkkuudella)
7. OLETKO KOULUN REHTORI ?  
                          kyllä       en ole
8. NYKYINEN VIRKA TAI TOIMI  
                          peruskoulun yläasteen ja lukion lehtori  
                          peruskoulun yläasteen lehtori  
                          aineenopettaja  
                          tuntiopettaja  
                          jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_
9. VIRKASUHTEESI ON       vakinainen  
                                  tilapäinen  
                                  viransi jäinen  
                                  väliaikainen  
                                  ylimääräinen
10. OPETAN MUSIIKKIA       vain yläasteella  
                                  yläasteella ja lukiossa
11. OPETATKO MUSIIKKILUOKALLA/MUSIIKKILUOKILLA?  
                                  kyllä  
                                  en
12. NYKYISESSÄ KOULUSSA OLEN OPETTANUT MUSIIKKIA \_\_\_\_\_ LUKUVUOTTA.
13. YHTEENSÄ OLEN OPETTANUT MUSIIKKIA KOULUISSA \_\_\_\_\_ LUKUVUOTTA.

14. KUINKA MONTA TUNTIA SINULLA ON OPETUSTA VIIKOSSA?  
 \_\_\_\_\_ tuntia.
15. NYKYISEN KOULUTYÖN OHELLA OPETAN MUSIIKKIA (solistisia aineita, musiikin teoriaa, musiikinhistoriaa ym.)
- en muualla
- musiikkioppilaitoksessa
- kansalais- tai työväenopistossa
- opettajankoulutuslaitoksessa
- lastentarhaopettajien koulutusyksikössä
- yksityisesti
- muualla, missä? \_\_\_\_\_

MITEN SUHTAUDUT SEURAAVIIN TEKIJÖIHIN NYKYISESSÄ TYÖSSÄSI?

	OLEN			OLEN	
	ERITT. TYTYVÄINEN	TYTYVÄINEN	VAIKEA SANOA	TYTYMÄTÖN	ERITT. TYTYMÄTÖN
16. Opetus- ja työskentelytilat .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Soittimet (välineistö) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Oppimateriaalit .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. POPS:n tavoitteiden selkeys .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Opetusryhmien koko .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Työrauha oppitunneilla .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Työstä saatu rahapalkka .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Työmäärä kokonaisuudessaan (koulutyö + kotityö) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Koulun kuorotoiminta .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Yhtye- ja musiikkikerhotoiminta ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Muiden opettajien suhtautuminen oppiaineeseeni .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Oppilaiden suhtautuminen musiikinopetukseen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Mahdollisuus toimia itsenäisesti....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Mahdollisuus tehdä luovaa työtä.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Tuntien sijoittuminen lukujärjestykseen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Opettajainhuoneen ilmapiiri .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Koulun rehtori .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Kykyäni, tietoni ja taitoni luokkaopetuksessa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SEURAAVASSA ESITETÄÄN JOUKKO VÄITTÄMIÄ. MITÄ MIELTÄ OLET OHEISISTA VÄITTEISTÄ OMAN TYÖKOKEMUKSESI PERUSTEELLA ?

	OLEN			OLEN	
	TÄYSIN SAMAA MIELTÄ	JOKSEENKIN SAMAA MIELTÄ	VAIKEA SAMOA	JOKSEENKIN ERI MIELTÄ	TÄYSIN ERI MIELTÄ
34. Opetusta helpottaisivat huomattavasti valmiit tehtävämönistheet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Vähäiset ylenemismahdollisuudet heikentävät työviihtyvyyttä .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Koen opetuksen eriyttämisen vaikeana..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Opetussuunnitelmien mukaisia tavoitteita on vaikea saavuttaa .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Nykyiset oppikirjat soveltuvat hyvin musiikinopetukseen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Opetussuunnitelma kahlitsee opetustani.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Tulen toimeen hyvin oppilaiden kanssa..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Oppilaat ovat kiinnostuneet oppiaineestani .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Mielestäni tunteja on riittävästi eri luokka-asteilla .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Palkka vastaa saamaani koulutusta....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Rehtori suhtautuu myötämieleisesti musiikkiharjoitusten pitämiseen ennen koulun juhlatilaisuuksia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Koulutus on antanut minulle nykyisen työn menestykselliseen hoitoon tarvittavat valmiudet .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Oma taito vastaa työn asettamia vaatimuksia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Päätettäessäni ryhtyä musiikinopettajaksi minulla oli ennakkokäsitys musiikinopettajan ammatista. Todellisuus on vastannut tätä .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Oman kouluni musiikinopetuksen tulevaisuudennäkymät näen valoisina .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MITEN SEURAAVAT ASIAT VAIKUTTAVAT TYÖHÖSI?

	EI KOSKAAN	HYVIN HARVOIN	SILLOIN TÄLLÖIN	MELKO USEIN	HYVIN USEIN TAI JÄTKUVASTI
49. Koetko ongelmia opetuksen valmistamisessa tai suunnittelussa? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Häiritsevääkö hankalat oppilaat tunnin kulkua?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Saatko tunnustusta oppilailtasi?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Saatko tunnustusta työtovereiltasi?..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Saatko tukea muilta opettajilta ongelmatilanteissa? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Tuntuuko sinusta siltä, että muut opettajat pitävät musiikkia vähemmän tärkeänä? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	EI KOSKAAN	HYVIN HARVOIN	SILLOIN TÄLLÖIN	MELEO USEIN	HYVIN USEIN TAI JATKUVASTI
55. Pääsetkö toteuttamaan työssäsi omia kykyjä ja taitoja .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Koetko työn henkisesti raskaaksi?...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Koetko oppilaiden motivoinnin vaikeaksi? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Tunnetko itsesi levottomaksi tai haluttomaksi mennessäsi työhön? ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Tunnetko levottomuutta tai haluttomuutta mennessäsi tiettyyn luokkaan? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Koetko vaikeuksia opetuksen pitkäjännitteisessä suunnittelussa? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Onko sinulla vaikeuksia opetustyön kehittämisessä? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Kuinka tyytyväinen tai tyytymätön olet työhösi kokonaisuudessaan?					

- erittäin tyytymätön
- tyytymätön
- vaikea sanoa
- tyytyväinen
- erittäin tyytyväinen

SEURAAVASSA LUETELLAAN MUSIIKINOPETTAJAN TUTKINTOON PAKOLLISINA TAI VALINNAISINA KUULUVIA SOLISTISIA JA TAIDOLLISIA AINEITA. ARVIOI OMA TAITOSI NIISSÄ NYKYISTÄ TYÖTÄSI AJATELLEN.

	TÄYSIN RIITTÄVÄ	JOKSEEN- KIN RIITTÄVÄ	VAIKEA SANOA	EI TARPEEKSI RIITTÄVÄ	TÄYSIN RIITTÄ- MÄTÖN
1. Klassinen pianonsoitto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Prima vista -soitto (ennalta näkemättä)..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Laulu .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nokkahuilu .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Orkesterisoitin .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Kitara .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Orkesterin- ja kuoronjohto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vapaa säestys .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Improvisointi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Säveltäminen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Musiikkiliikunta .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Lausunta ja puhetekniikka .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Didaktiikka .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Opetustaito .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MITEN TÄRKEÄNÄ KOET SEURAAVIEN ASIOIDEN OPISKELUN MUSIIKINOPETTAJAN TYÖTÄ AJATELLEN?

	ERITÄIN TARPEEL- LINEN	TARPEEL- LISEN	VAIKEA SAUOA	TARPEE- TON	TÄYSIN TARPEETON
15. Klassinen pianonsoitto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Prima vista -soitto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Laulutaito .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Orkesterisoittimen hallinta .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Kitara .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Nokkahuilu .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Orkesterin- ja kuoron johto .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Vapaa säestys .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Improvisointi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Säveltäminen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Musiikkiliikunta .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Lausunta ja puhetekniikka .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Yleinen musiikkioppi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Kenraalibasso .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Muotoanalyysi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Soimutus .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Kontrapunkti .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Soitinoppi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Soitinnus .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Musiikin historia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Musiikin estetiikka .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Musiikki- ja kehityspsykologia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Didaktiikka .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Opetusharjoittelu (auskultointi) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Musiikkikasvatuksen historia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Seminaariharjoittelu .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erikoiskurssit:					
41. Musiikkileikkikoulu .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Musiikkiterapia .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Musiikkiluokkien metodiikka .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Jazz ja pop .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Musiikkiliikunta .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Kansanmusiikki .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Soitin- ja laulupedagogiikka .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MINKÄ MUUN (MUSIIKIN) OSA-ALUEEN OPISKELUN KOET EDELLISTEN LISÄKSI TÄRKEÄNÄ MUSIIKINOPETTAJAN AMMATTIA AJATELLEN?

---



---



HALUAISITKO VAIHTAA KOULUN MUSIIKINOPETTAJAN TYÖSI JOHONKIN MUUHUN TYÖHÖN?

- en  
 kyllä, olen ajatellut asiaa, mutta en ole ryhtynyt toimenpiteisiin  
 vaihtaisin, mutta ei ole mahdollisuutta  
 kyllä, ja olen jo tehnyt käytännön valmisteluja  
 kyllä, ja olen jo saanut muun alan työpai kan. Minkä työpai kan? \_\_\_\_\_

MAINITSE LYHYESTI KOLME ANTOISINTA TYÖSSÄSI KOKEMAA PUOLTA JA ASETA NE TÄRKEYSJÄRJESTYKSEEN.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

KIRJOITA KOLME SUURINTA TYÖSSÄSI KOKEMAA EPÄKOHTAA JA ASETA NE TÄRKEYSJÄRJESTYKSEEN.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

MAINITSE KÄYTÄNNÖN TILANTEITA, JOTKA OVAT OLLEET MUSIIKINOPETTAJAN URAN TÄHTIHETKIÄ.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

MIKÄLI SINULLA ON JOTAKIN HUOMAUTETTAVAA TAI LISÄTTÄVÄÄ TÄHÄN KYSELYLOMAKKEESEEN, OTAN MIELELLÄNI KAIKKI KOMMENTIT VASTAAN.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

TARKISTA VIELÄ LOPUKSI, ETIÄ VASTASIT KAIKKIIN KYSYMYKSIIN. PUUTTEELLISET VASTAUKSET HAITTAAVAT LUOKITTELUA JA VOIVAT JOPA AIHEUTTAA KYSEISEN VASTAUSKOH DAN HYLKÄÄMISEN.

VAIVANNÄÖSTÄSI KIITTÄEN

*Mieheki Nuusmäki*

Musiikkikasvatuksen jatko-opintoja käsittelevän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikkia opettavan opettajan työviihtyvyyttä, uranvalintaan liittyviä tekijöitä sekä kartoittaa eräiden taitoalueiden osuutta opettajan käytännön työssä. Kysely on jatkoa tekijän aikaisemmalle peruskoulun yläasteen musiikinopettajien työtyytyväisyyttä ja ammatinvaihtohalukkuutta käsittelevälle tutkimukselle.


Tämä kysely suoritetaan kaikille Turun ja Oulun "poikkeuskoulutuksesta" valmistuneille musiikinopettajille. Kysely on osana tekijän lisensiaatintyötä Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitokselle. Työ suoritetaan kuitenkin yhteistyössä poikkeuskoulutuksesta vastanneiden opettajien kanssa, jotka pyrkivät hyödyntämään tutkimuksen tuloksia.

Koska tämänkaltainen tutkimus on kyselyyn vastaajan ja sen suorittajan yhteistyötä, lähestyn mieluummin tuttavallisesti ja sinutellen. Toivon, ettei tämä lähestymistapa loukkaa sinua.

Kysely on täysin luottamuksellinen. Henkilöllisyytesi ei tule ilmi missään vaiheessa. Tulokset käsitellään tietokoneella, joten yksittäiset vastaukset eivät tule esiin. Kuitenkin jokainen vastaus vaikuttaa kokonaisuuteen, ja tutkimuksen onnistumisen kannalta jokainen vastaus -juuri sinun vastauksesi- on ensiarvoisen tärkeä.

Pyydän sinua palauttamaan lomakkeen täytettynä tekijälle 6. huhtikuuta mennessä oheisessa kirjekuoressa. Postimaksu on maksettu puolestasi.

Helsingissä 27. maaliskuuta 1988.

Ystävällisin terveisin  
  
Heikki Ruismäki

PkO, MO, FK

Melkonkatu 2B 23 00210 Helsinki 21  
puh. kot. 90/670204 toim. 90/12391/300

## KYSELYLOMAKE

### OHJEET:

Useimpiin lomakkeen kysymyksiin vastataan käyttämällä rastia tai kirjoittamalla kysymykseen varatulle riville.

Ympyröi vain yksi (lähinnä) oikea vaihtoehto.

Esim.	ei kos-	hyvin	silloin	melko	hyvin usein
	kaan	harvoin	tällöin	usein	tai jatkuvasti
	1	2	3	4	5

Korjaa virheelliset vastaukset kumilla tai mustaamalla. Kyselylomakkeen lopussa oleviin kysymyksiin vastataan kirjoit tamalla oma mielipide vastauksiin varatuille riveille. Kirjoita mieluummin lyhyt vastaus.

1. SUKUPUOLI 1 mies 2 nainen
2. SIVILISÄÄTY 1 naimaton 2 naimisissa 3 eronnut tai leski
3. SYNTYMÄVUOSI \_\_\_\_\_
4. KOULUTUS (merkitse kaikki tutkintosi)  
1 musiikinopettaja (Turun poikkeuskoul. valm.) 4 luokanopettaja tai kansakoulunopettaja  
2 musiikinopettaja (Oulun poikkeuskoul. valm.) 5 kanttoriurkuri  
3 musiikkiin erikoistunut luokanopettaja 6 jokin muu, mikä \_\_\_\_\_
5. PAIKKAKUNTA, JOSSA KOULU SIJAITSEE \_\_\_\_\_
6. OLEN SOITTANUT KLASSISTA MUSIIKKIA NOIN \_\_\_\_ VUOTTA, POPMUSIIKKIA \_\_\_\_ VUOTTA
- 7a. NYKYINEN VIRKA TAI TOIMI  
1 peruskoulun yläasteen ja lukion lehtori  
2 peruskoulun yläasteen lehtori  
3 aineenopettaja  
4 tuntiopettaja  
5 jokin muu, mikä \_\_\_\_\_
- 7b. VIRKASUHTEESION  
1 vakinainen  
2 tilapäinen  
3 viransijainen  
4 väliaikainen  
5 ylimääräinen
8. PÄÄTYÖNÄNI OPETAN MUSIIKKIA  
1 vain yläasteella  
2 yläasteella ja lukiossa  
3 ala-asteella  
4 muualla, missä \_\_\_\_\_
9. OPETAN MUSIIKKILUOKALLA/ MUSIIKKILUOKILLA  
1 kyllä 2 en
10. YHTEENSÄ OLEN OPETTANUT MUSIIKKIA KOULUISSA \_\_\_\_\_ LUKUVUOTTA.
11. NYKYISEN PÄÄTYÖNI OHELLA OPETAN MUSIIKKIA  
1 en muualla 5 lastentarhanopettajien koulutusyksikössä  
2 musiikkiopilaitoksessa 6 yksityisesti  
3 kansalais- tai työväenopistossa 7 muualla, missä \_\_\_\_\_  
4 opettajankoulutuslaitoksessa \_\_\_\_\_

12. MAINITSE "VAHVIMMAT" INSTRUMENTTISI: 1. \_\_\_\_\_  
 2. \_\_\_\_\_  
 3. \_\_\_\_\_

	MITEN SUHTAUDUT SEURAAVIIN TEKIJÖIHIN TYÖSSÄSI (Vastaa väittämiin <u>positiivisi</u> kokemuksen perusteella)	olen		vaikea sanaa	olen	
		eritt. tyyty- mätön	tyyty- mätön		tyyty- väinen	eritt. tyyty- väinen
13.	Opetus- ja työskentelytilat.....	1	2	3	4	5
14.	Soittimet (välineistö).....	1	2	3	4	5
15.	Oppimateriaalit.....	1	2	3	4	5
16.	POPS: n tavoitteiden selkeys.....	1	2	3	4	5
17.	Opetusryhmien koko.....	1	2	3	4	5
18.	Työrauha oppitunneilla.....	1	2	3	4	5
19.	Työstä saatu rahapalkka.....	1	2	3	4	5
20.	Työmäärä kokonaisuudessaan (koulutyö + kotityö).....	1	2	3	4	5
21.	Koulun kuorotoiminta.....	1	2	3	4	5
22.	Yhtye- ja musiikkikerhotoiminta.....	1	2	3	4	5
23.	Muiden opettajien suhtautuminen oppiaineeseen.....	1	2	3	4	5
24.	Oppilaiden suhtautuminen musiikinopetukseen.....	1	2	3	4	5
25.	Mahdollisuus toimia itsenäisesti.....	1	2	3	4	5
26.	Mahdollisuus tehdä luovaa työtä.....	1	2	3	4	5
27.	Tuntien sijoittuminen lukujärjestykseeni.....	1	2	3	4	5
28.	Opettajainhuoneen ilmapiiri.....	1	2	3	4	5
29.	Koulun rehtori.....	1	2	3	4	5
30.	Kykyni, tietoni ja taitoni luokkaopetuksessa.....	1	2	3	4	5

31. OPETUSTAIDON ARVOSANA POIKKEUSKOULUTUKSESTA (esim. 3/5) \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

32. ( AIKAISEMMIN ARVIOITU OPETUSTAIDON ARVOSANA \_\_\_/\_\_\_.)

SEURAAVASSA ESITETÄÄN JOUKKO VÄITTÄMIÄ. MITÄ MIELTÄ OLET OHEISISTA VÄITTEISTÄ OMAN TYÖKOKEMUKSESI PERUSTEELLA ?

		olen		vaikea sanaa	olen	
		täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä		jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
33.	Opetusta helpottaisivat huomattavasti valmiit tehtävämonisteet.....	1	2	3	4	5
34.	Välhäiset yleisnismämahdollisuudet heikentävät työviihtyvyyttä.....	1	2	3	4	5
35.	Koen opetuksen eriyttämisen vaikeana.....	1	2	3	4	5

	olen		vaikea sanoa	olen	
	täysin eri mieltä	jokseenkin eri mieltä		jokseenkin samaa mieltä	täysin samaa mieltä
36. Opetussuunnitelmien mukaisia tavoitteita on vaikea saavuttaa.....	1	2	3	4	5
37. Nykyiset oppikirjat soveltuvat hyvin opetukseen.....	1	2	3	4	5
38. Opetussuunnitelma kahlitsee opetustani.....	1	2	3	4	5
39. Tulen toimeen hyvin oppilaiden kanssa.....	1	2	3	4	5
40. Oppilaat ovat kiinnostuneet oppiaineestani.....	1	2	3	4	5
41. Mielestäni tunteja on riittävästi eri luokka-asteilla.....	1	2	3	4	5
42. Palkka vastaa saamaani koulutusta.....	1	2	3	4	5
43. Rehtori suhtautuu myötämielisesti musiikkiharjoitusten pitämiseen ennen koulun juhlatilaisuuksia.....	1	2	3	4	5
44. Koulutus on antanut minulle nykyisen työn menestykselliseen hoitoon tarvittavat valmiudet.....	1	2	3	4	5
45. Oma taito vastaa työn asettamia vaatimuksia.....	1	2	3	4	5
46. Päättyessäni ryhtyä musiikinopettajaksi minulla oli ennakkokäsitys musiikinopettajan ammatista. Todellisuus on vastannut tätä.....	1	2	3	4	5
47. Oman kouluni musiikinopetuksen tulevaisuuden näkymät näen valoisisa.....	1	2	3	4	5
<b>MITEN SEURAAVAT ASIAT VAIKUTTAVAT TYÖSSÄSI ?</b>					
	ei koskaan	hyvin harvoin	silloin tällöin	melko usein	hyvin usein tai jatkuvasti
48. Koetko ongelmia opetuksen valmistamisessa ?.....	1	2	3	4	5
49. Häiritsevätkö hankalat oppilaat tunnin kulkua ?.....	1	2	3	4	5
50. Saatko tunnustusta oppilailtasi ?.....	1	2	3	4	5
51. Saatko tunnustusta työtovereiltasi ?.....	1	2	3	4	5
52. Saatko tukea muilta opettajilta ongelmatilanteissa ?.....	1	2	3	4	5
53. Tuntuuko sinusta siltä, että muut opettajat pitävät musiikkia vähemmän tärkeänä ?.....	1	2	3	4	5
54. Päätsetkö toteuttamaan työssäsi omia kykyjä ja taitoja ?.....	1	2	3	4	5
55. Koetko työn henkisesti raskaaksi ?.....	1	2	3	4	5
56. Koetko oppilaiden motivoinnin vaikeaksi ?.....	1	2	3	4	5
57. Tunnetko itsesi levottomaksi tai haluttomaksi mennessäsi työhön?.....	1	2	3	4	5
58. Tunnetko levottomuutta tai haluttomuutta mennessäsi tiettyyn luokkaan ?.....	1	2	3	4	5
59. Koetko vaikeuksia opetuksen pitkäjännitteisessä suunnittelussa ?.....	1	2	3	4	5
60. Onko Sinulla vaikeuksia opetustyön kehittämisessä ?.....	1	2	3	4	5

61. KUINKA TYYTYVÄINEN TAI TYYTYMÄTÖN OLET TYÖHÖSI KOKONAISUUDESSAAN ?

- |                       |                        |
|-----------------------|------------------------|
| 1 erittäin tyytymätön | 4 tyytyväinen          |
| 2 tyytymätön          | 5 erittäin tyytyväinen |
| 3 vaikea sanoa        |                        |

62. VALITSISITKO MUSIIKINOPETTAJAN AMMATIN, JOS NYT OLISIT AMMATTIA VALITSEMASSA ?

- |                  |               |
|------------------|---------------|
| 1 en             | 4 luultavasti |
| 2 luultavasti en | 5 epäröimättä |
| 3 en osaa sanoa  |               |

SEURAAVASSA LUETELLAAN MUSIIKINOPETTAJAN TUTKINTOON PAKOLLISINA TAI VALINNAISINA KUULUVIA SOLISTISIA JA TAIDOLLISIA AINEITA. ARVIOI OMA TAITOSI NIISSÄ TYÖTÄSI AJATELLEN ?

	täysin riittä- mätön	ei tarpeeksi riittävä	vaikea sanoa	jokseenkin riittävä	täysin riittävä
1. Klassinen pianonsoitto.....	1	2	3	4	5
2. Prima vista -soitto( ennalta näkemättä).....	1	2	3	4	5
3. Laulu.....	1	2	3	4	5
4. Nokkahuilu.....	1	2	3	4	5
5. Orkesterisoitin.....	1	2	3	4	5
6. Kitara.....	1	2	3	4	5
7. Orkesterin - ja kuoronjohto.....	1	2	3	4	5
8. Vapaa säestys.....	1	2	3	4	5
9. Improvisointi.....	1	2	3	4	5
10. Säveltäminen.....	1	2	3	4	5
11. Musiikkiliikunta.....	1	2	3	4	5
12. Lausunta ja puhetekniikka.....	1	2	3	4	5
13. Didaktiikka.....	1	2	3	4	5
14. Opetustaito.....	1	2	3	4	5

SEURAAVASSA ESITETÄÄN JOUKKO VÄITTEITÄ TEEMASTA " MIKSI RYHDYIN OPISKELEMAAN MUSIIKINOPETTAJAKSI". Arvioi jokainen väite oman uranvalintasi kannalta asteikolla 1-5.

Väite pitää paikkansa: 1 ei lainkaan 4 melko paljon  
2 melko vähän 5 hyvin paljon  
3 jonkin verran

MUSIIKINOPETTAJAN AMMATIN URAYALINTAANI VAIKUTTI ei  
lainkaan melko vähän jonkin verran melko paljon hyvin paljon

0. Työssä voin erinomaisesti toteuttaa itseäni.....	1	2	3	4	5
1. Kiinnostus soittamiseen.....	1	2	3	4	5
2. Poikkeuskoulutuksen lyhyt opiskelu-aika.....	1	2	3	4	5
3. Ammatin tarjoama taloudellinen turvallisuus....	1	2	3	4	5
4. Halu syventää musiikinopintojani.....	1	2	3	4	5
4b. Tutkinnon tuoma arvostus.....	1	2	3	4	5

	ei lainkaan	melko vähän	jonkin verran	melko paljon	hyvin paljon
5. Vanhempien toivomus.....	1	2	3	4	5
6. "Varma työpaikka" valmistumisen jälkeen.....	1	2	3	4	5
7. Musiikinopettajan työn helppous.....	1	2	3	4	5
8. Kiinnostus laulamiseen.....	1	2	3	4	5
9. Oman opettajan esikuva.....	1	2	3	4	5
10. Muodollisen pätevyyden hankkiminen.....	1	2	3	4	5
11. Kiinnostus opettamiseen.....	1	2	3	4	5
12. Tarve kehittää itseäni musiikillisesti.....	1	2	3	4	5
13. Aikaisempaan työhön kyllästyminen.....	1	2	3	4	5
14. Halu työskennellä nuorten kanssa .....	1	2	3	4	5
15. Opiskelu musiikkioppilaitoksessa tai yksityisesti.....	1	2	3	4	5
16. Mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiini.....	1	2	3	4	5
17. Kokemus musiikinopettajana.....	1	2	3	4	5
18. Yläasteen musiikinopettajan työn haasteet.....	1	2	3	4	5
19. Halu solistiselle uralle.....	1	2	3	4	5
20. Soveltuvuuteni alalle.....	1	2	3	4	5
21. Hyvä työmarkkinatilanne.....	1	2	3	4	5
22. Musiikki oli mielialaine koulussa.....	1	2	3	4	5
23. Ammatinvalinnanohjajaan suosituksset.....	1	2	3	4	5
24. Pitkät lomat.....	1	2	3	4	5
25. Kiinnostus tieteelliseen työskentelyyn.....	1	2	3	4	5
26. Henkilökohtainen kunnia ja maine.....	1	2	3	4	5
27. Musikaalisuuteni.....	1	2	3	4	5
28. Kokemus soittajana eri popyhtyeissä.....	1	2	3	4	5
29. Halu harjoittaa klassisen musiikin opintoja.....	1	2	3	4	5
30. Rahapalkka.....	1	2	3	4	5
31. Kokemus laulajana eri kuoroissa.....	1	2	3	4	5
32. Saamani musiikinopetus koulussa.....	1	2	3	4	5
33. Halu harjoittaa popmusiikin opintojani.....	1	2	3	4	5
34. Halu edetä urallani.....	1	2	3	4	5
35. Muu tekijä, mikä _____	1	2	3	4	5
36. MIKÄ NÄISTÄ TEKIJÖISTÄ ON VAIKUTTANUT ENITEN ? Merkitse numero _____					

37. HALUAISITKO VAIHTAA KOULUN MUSIIKINOPETTAJAN TYÖSI MUUHUN TYÖHÖN ?

- 1 en
  - 2 kyllä, olen ajatellut asiaa , mutta en ole ryhtynyt toimenpiteisiin
  - 3 vaihtaisin, mutta ei ole mahdollisuutta
  - 4 kyllä, ja olen jo tehnyt käyttöönnön valmisteluja
  - 5 kyllä, ja olen jo saanut muun alan työpaikan.
- Minkä työpaikan? \_\_\_\_\_

		olen			olen	
	täysin	jokseenkin		vaikea	jokseenkin	täysin
	eri mieltä	eri mieltä		sanoa	samaa mieltä	samaa mieltä
38. PÄÄSIN OPISKELEMAAN HALUAMAANI ALAA .....	1	2		3	4	5

39. (JOS ET PÄÄSSYT OPISKELEMAAN HALUAMAASI ALAA, MITÄ OLISIT HALUNNUT OPISKELLA ? \_\_\_\_\_

40. MAINITSE LYHYESTI KAKSI ANTOISINTA TYÖSSÄSI KOKEMAA PUOLTA JA ASETA NE TÄRKEYSJÄRJESTYKSEEN.

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_

41. MAINITSE KAKSI SUURINTA TYÖSSÄSI KOKEMAA EPÄKOHTAA JA ASETA NE TÄRKEYSJÄRJESTYKSEEN.

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_

42. JOS SINULLA OLISI MAHDOLLISUUS VALITA YLÄASTEEN MUSIIKINOPETTAJAKSI OPISKELEVIA, MILLAISIA KRITEREJÄ ASETTAISIT KESKEISELLE SJALLE (esim. kyvyt, taidot, persoonallisuuden piirteet ym.) ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

43. MILLAISEEN TYÖHÖN HAKEUDUT VALMISTUMISESI JÄLKEEN TODENNÄKÖISIMMIN ?

\_\_\_\_\_

Mikäli sinulla on jotakin huomautettavaa tai lisättävää tähän kyselylomakkeeseen, otan mielelläni kaikki kommentit vastaan.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

TARKISTA VIELÄ LOPUKSI, ETTÄ VASTASIT KAIKKIIN KYSYMYKSIIN. PUUTTEELLISET VASTAUKSET HAITTAAVAT LUOKITTELUA JA VOIVAT JOPA AIHEUTTAA KYSEISEN VASTAUKSEN HYLKÄÄMISEN.



---

 Osiotason muuttajat kyselylomakkeessa
 

---

Muttuj. n:o	Kysymyksen n:o	Muuttujan sisältö
1	1	Sukupuoli
2	2	Siviilisääty
3	3	Syntymävuosi
112	3	Ikä
120	3	Ikäryhmä
4	4	Koulutus
5	5	Koulun sijaintipaikka
6	5	Paikkakunta asukasluvun mukaan ryhmitettynä
7	6	Koulun oppilasmäärä
8	7	Koulun rehtori
9	8	Virka tai toimi
10	9	Virkasuhde
11	10	Opetusaste
12	11	Musiikkiluokat
13	12	Nykyisen koulun opetus lukuvuosissa
121	12	Nykyisen koulun opetus ryhmitte tynä
14	13	Opetus yhteensä
122	13	Opetus luokkiin ryhmiteltynä
15	14	Opetustunnit viikossa
123	14	Opetustunnit luokkiin ryhmiteltyinä
16	15	Musiikinopetus muualla
17	16	Opetus- ja työtilat
18	17	Soittimet
19	18	Oppimateriaalit
20	19	Tavoitteiden selkeys
21	20	Opetusryhmien koko
22	21	Työrauha
23	22	Työstä saatu rahapalkka
24	23	Työmäärä
25	24	Kuorotoiminta
26	25	Yhtye- ja musiikkikerhotoiminta

Muuttuj. n:o	Kysymyksen n:o	Muuttujan sisältö
27	26	Muiden opett. suhtautuminen oppi- aineeseen
28	27	Oppilaiden suht. opetukseen
29	28	Itsenäisyys
30	29	Mahdollisuus luovaan työhön
31	30	Työaika
32	31	Opettajainhuoneen ilmapiiri
33	32	Koulun rehtori
34	33	Ammatillinen minäkäsitys
35	34	Valmiin materiaalin hyväksikäyttö
36	35	Yleneminen
37	36	Eriyttäminen
38	37	Tavoitteiden saavuttaminen
39	38	Kirjojen soveltuvuus
40	39	Opetussuunnitelman kahlitseminen
41	40	Opettaja-oppilassuhde
42	41	Oppilaiden kiinnostuneisuus
43	42	Tuntimäärän riittävyys
44	43	Palkan ja koulutuksen vastaavuus
45	44	Rehtorin suhtautuminen
46	45	Koulutuksen antama valmius
47	46	Oman taidon ja työn vaatimusten vas- taavuus
48	47	Ennakkokäsityksen ja todellisuuden vastaavuus
49	48	Optimismi oman koulun suhteen
50	49	Suunnitteluvaikeudet
51	50	Hankalat oppilaat
52	51	Tunnustus oppilailta
53	52	Tunnustus työtovereilta
54	53	Muiden tuki ongelmatilanteissa
55	54	Musiikin arvostus
56	55	Itsensä toteuttaminen
57	56	Työn rasittavuus
58	57	Motivointivaikeus
59	58	Levottomuus ja haluttomuus työhön mennessä
60	59	Levottomuus ja haluttomuus tietyn luokan suhteen
61	60	Vaikeudet pitkäjännitteisessä suun- nittelussa

Muuttuj. n:o	Kysymyksen n:o	Muuttujan sisältö
62	61	Vaikkeudet opetustyön kehittämisessä
63	62	Työtyytyväisyys kokonaisuudessaan
64	1	Klassinen pianonsoitto
65	2	Prima vista -soitto
66	3	Laulu
67	4	Nokkahuilu
68	5	Orkesterisoitin
69	6	Kitara
70	7	Orkesterin- ja kuoronjohto
71	8	Vapaa säestys
72	9	Improvisointi
73	10	Säveltapailu
74	11	Musiikkiliikunta
75	12	Lausunta ja puhetekniikka
76	13	Didaktiikka
77	14	Opetustaito
78	15	Klassinen pianonsoitto
79	16	Prima vista -soitto
80	17	Laulutaito
81	18	Orkesterinsoittimien hallinta
82	19	Kitara
83	20	Nokkahuilu
84	21	Orkesterin- ja kuoronjohto
85	22	Vapaa säestys
86	23	Improvisointi
87	24	Säveltapailu
88	25	Musiikkiliikunta
89	26	Lausunta ja puhetekniikka
90	27	Yleinen musiikkioppi
91	28	Kenraalibasso
92	29	Muotoanalyysi
93	30	Soinnutus
94	31	Kontrapunkti
95	32	Soitinoppi
96	33	Soitinnus
97	34	Musiikinhistoria

Muuttuj. n:o	Kysymyksen n:o	Muuttujan sisältö
98	35	Musiikin estetiikka
99	36	Musiikki- ja kehityspsykologia
100	37	Didaktiikka
101	38	Opetusharjoittelu (auskultointi)
102	39	Musiikkikasvatuksen historia
103	40	Seminaariharjoittelu
104	41	Musiikkileikkikoulu
105	42	Musiikkiterapia
106	43	Musiikkiluokkien metodiikka
107	44	Jazz ja pop
108	45	Musiikkiliikunta
109	46	Kansanmusiikki
110	47	Soitin- ja laulupedagogiikka
111		Ammatinvaihtohalukkuus
112	1	Työn antoisin puoli
113	2	Työn toiseksi antoisin puoli
114	3	Työn kolmanneksi antoisin puoli
115	1	Työn suurin epäkohta
116	2	Työn toiseksi suurin epäkohta
117	3	Työn kolmanneksi suurin epäkohta
118		Tähtihetki
119		Ikä