Synnynnäishulluutta?

Musiikkiluokanopettajan työmotivaatio

Ullamaija Kaippio ja Tuula Karlsson

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Elokuu 2006

Opettajankoulutuslaitos

Tampereen yliopisto

Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Elokuu 2006
Synnynnäishulluutta? – Musiikkiluokanopettajan työmotivaatio
Ullamaija Kaippio ja Tuula Karlsson
96 sivua ja 1 liite

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella musiikkiluokanopettajan työmotivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Tähän tavoitteeseen päästäksemme olemme kirjallisuuden pohjalta eritelleet käsitteitä opettajuus ja motivaatio sekä perehtyneet musiikkiluokkatoimintaan.

Tarkastelemme ilmiötä yksittäisten musiikkiluokanopettajien kokemusten kautta. Tutkimusotteemme on tämän vuoksi kvalitatiivinen ja tarkemmin fenomenologis-hermeneuttinen. Aineiston hankimme teemahaastatteluilla kahdeksalta tarkoituksenmukaisesti valitulta asiantuntijalta. Motivaation lisäksi haastatteluissa käsiteltiin musiikkiluokkatoimintaa ja sitä, millaiseksi haastatellut kokevat musiikkiluokanopettajuuden.

Tulokset osoittavat, että musiikkiluokanopettajilla on vahva sisäinen yleismotivaatio työnsä tekemiseen. Tämä johtuu pitkälti siitä, että opettajan työn sisältämät aspektit sopivat hyvin yhteen heidän yksilöllisten motiivihierarkioidensa kanssa. Vahva yleismotivaatio taas tukee tilannemotivaation syntymistä ylimääräisen työn tekemiseen. Motivaatiota vahvimmin ylläpitävät tekijät ovat työstä itsestään saatava tyydytys, musiikki, oppilaat ja työmoraali. Sosiaalisen ympäristön ja aineellisten resurssien vaikutus on vähäisempi.

Tutkimuksemme antaa ainutlaatuisen näkökulman harvojen musiikkiluokkiin suuntautuneiden tutkimusten joukkoon, jotka ovat pääsääntöisesti käsitelleet musiikkiluokkien oppilaita ja heidän kokemuksiaan. Tutkimuksemme antaa myös hedelmällisiä näkökulmia keskusteluun musiikkiluokkatoiminnan elitismistä sekä opettajan työn arvostuksesta ja palkkauksesta.

avainsanat: työmotivaatio, motivaatio, opettajuus, musiikkiluokkatoiminta

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 1
2 OPETTAJAN TYÖ 3
2.1 Professionaalisuus 3
2.1.1 Opettajan professio 3
2.1.2 Opettajan ammatin kehittyminen professioksi 4
2.2 Opettajuus 5
2.2.1 Opettajuuden osatekijät 7
2.4 Opettajan ammattikuvan muutos 10
2.4.1 Koulutuksen tavoitteiden muutos 11
2.4.2 Muutoksen suunnannäyttäjät 12
3 MOTIVAATIO 14
3.1 Motivaatioteoriat 17
3.2 Työmotivaatio 18
4 MUSIIKKILUOKAT 20
4.1 Musiikkiluokkien historiaa 20
4.2 Musiikin opetuksen opetussuunnitelman synty 21
4.3 Musiikin opetussuunnitelma nyt 22
4.4 Musiikkiluokkatoiminta tänään 23
4.5 Musiikkiluokkien käyttämät valintatestit 24
4.6 Musiikkiluokkatoiminta haastattelupaikkakunnilla 26
5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT 28
5.1 Tutkimuksen lähtökohdat 28
5.2 Tutkimusongelmat 30
6 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN 31
6.1 Kvalitatiivinen tutkimusote 31
6.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus 32
6.2.1 Ihmiskäsitys 33
6.2.2 Tiedonkäsitys 34

6.3 Teemahaastattelu 34
6.4 Tutkimuksen vaiheet 36
6.4.1 Ennen kentälle menoa 36
6.4.2 Aineiston keruu 37
6.4.3 Analyysi 39
6.4.4 Tulosten tulkinta 41
6.5 Haastateltavien henkilökuvat 41
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULKINTA 45
7.1 Musiikkiluokanopettajuus 45
7.1.1 Kutsumusammattilaisiako? 49
7.1.2 Työtä omalla persoonalla 50
7.1.3 Itsensä kehittäminen 51
7.1.4 Vaikutusmahdollisuudet 54
7.2 Musiikkiluokanopettaja työyhteisön jäsenenä 55
7.3 Ylimääräinen työ 58
7.4 Musiikkiluokanopettajan työmotivaatio 61
7.5 Motivaatioprosessi 70
7.6 Yksilölliset motiivihierarkiat 71
7.6 Oikeudenmukaisuusteoria 77
7.7 Yhteenvetoa motivaatioteorioista 79
7.8 Aikaisemmat tutkimukset 79
8 TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTIA 83
8.1 Tutkimuksen eettisyys 83
8.2 Tutkimuksen luotettavuus 84
9 POHDINTA 87
LÄHTEET 90
LIITTEET 97

1 JOHDANTO

> *Kyllä se vaatii määrätynlaista synnynnäishulluutta, että täs hommassa viihtyy ja haluu sitä tehdä. (Matti)*

Musiikkiluokalla oleminen tuo mieleemme vain myönteisiä muistoja. Laulettiin paljon ja käytiin esiintymässä. Aina oli uusia ja erilaisia kappaleita opeteltavaksi. Esiintymisreissut kasvattivat yhteishenkeä sekä luokan sisällä että musiikkiluokkien välillä. Ja opettaja oli aina mukana innostamassa ja kannustamassa.

Musiikkiluokat ovat jo vuosia, joillakin paikkakunnilla jopa 40 vuotta, tarjonneet musiikillisesti lahjakkaille ja esiintymishaluisille lapsille mahdollisuuden musiikin painottamiseen koulun ohessa. Luokat järjestävät konsertteja, esiintyvät erilaisissa tilaisuuksissa ja tekevät musiikin merkeissä yhteistyötä koulun ulkopuolistenkin tahojen kanssa. Opettajan kannalta musiikin parissa työskentely on oman harrastuneisuuden vuoksi varmasti antoisaa, mutta teettää myös oppituntien ulkopuolista ylimääräistä työtä. Ovathan esitykset yleensä iltaisin tai viikonloppuisin

Opettajan ammatinkuvan muuttuminen ja työmäärän kasvaminen on ajankohtainen keskustelun-aihe. Musiikkiluokanopettajat tekevät aivan saman työn kuin luokanopettajat ja päälle vielä musiikin painottamisen aiheuttaman ylimääräisen työn. Mistä he löytävät motivaation ylimääräisen työn tekemiseen? Mitä tuo ylimääräinen työ pitää sisällään ja saako siitä rahallisen korvauksen? Esimerkiksi näihin kysymyksiin haluamme löytää vastauksen, sillä tulevaisuudessa haluaisimme itse opettaa musiikkiluokkaa.

Tutkielmamme aluksi perehdymme kirjallisuuden pohjalta opettajuuteen, motivaatioon ja musiikkiluokkatoimintaan. Musiikkiluokanopettajien omat kokemukset opettajuudestaan ja musiikkiluokkatoiminnan muodot ovat ratkaisevan tärkeitä tekijöitä heidän työmotivaationsa rakentumisessa, joten emme voi toivoa ymmärtävämme tutkittavaa ilmiötä perehtymättä kaikkiin näihin merkitysulottuvuuksiin. Tutkimusongelmiemme kirjaamisen jälkeen esittelemme tutki-musotteemme sekä raportoimme tutkimuksemme kulun. Olemme valinneet fenomenologis-hermeneuttisen menetelmän, sillä tarkoituksemme on tutkia tarkoituksenmukaisesti valittujen haastateltujen kokemuksia. Tuloksien esittelyn lomassa on omaa pohdintaamme sekä tulosten

vertailua kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin. Lopun pohdinnassa vedämme vielä lyhyesti yhteen tärkeimpiä havaintojamme.

Kaikki eivät näe musiikkiluokkatoimintaa myönteisenä asiana. Joidenkin mielestä musiikkiluokat lisäävät epätasa-arvoisuutta koulussa, koska oppilaat valitaan erityisellä testillä. Melko yleinen näkemys on, että musiikkiluokkalaiset menestyvät koulussa paremmin kuin painotuksettomien luokkien oppilaat. Tällaiset käsitykset aiheuttavat musiikkiluokkien leimautumista elitistiseksi toiminnaksi. Kritiikissä voi osaksi olla perääkin, mutta kielteisten asenteiden takana on myös perusteettomia ennakkoluuloja. Vaikka tutkimuksemme ensisijainen tarkoitus onkin ymmärtää musiikkiluokanopettajien työmotivaatiota, haluamme myös lisätä ajankohtaista tietoa musiikkiluokkatoiminnasta, jotta harhaluuloja ei pääsisi syntymään.

2 OPETTAJAN TYÖ

Koska tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia musiikkiluokanopettajan työmotivaatiota, on opettajan ammattikuvan sekä siinä tapahtuneiden muutosten käsittely oleellisen tärkeää. Tutkiessamme, mikä motivoi opettajaa työhönsä, on meidän tiedettävä, mitä opettajan työ tänä päivänä pitää sisällään. Kirjallisuudessa musiikkiluokanopettajuutta ei ole erikseen käsitelty, ja luokanopettajankin ammattia hyvin vähän, kun taas opettajan työtä yleisesti kartoittavia teoksia löytyy runsaasti. Tästä syystä olemme lähestyneet musiikkiluokanopettajan ammattikuvaa yleisemmin opettajan ammattikuvan kautta. Koska opettajana toimimisen perusteet ovat lähes samanlaiset eri opettajaryhmien välillä, on yleistyksiä mielestämme mahdollista tehdä.

2.1 Professionaalisuus

Professionaalisuuden yleisiä tunnusmerkkejä ovat muun muassa ammatinharjoittajan suhteellisen laaja autonomia, erityiset ammattieettiset säädökset, tieteellinen yhdistys, yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tarjoaminen sekä akateeminen koulutus, jossa korostuvat älylliset taidot (Luukkainen 2005, 27–28). Professiolle on lisäksi tyypillistä ammatillinen sitoutuneisuus, jossa profession haltija sitoutuu toimintatapoihin ja noudatettuihin sääntöihin (Pursiainen 1998, 206–207). Tärkeintä on henkilön oma pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan (Tirri 2002, 207).

2.1.1 Opettajan professio

Professionaalisuus merkitsee opettajan työssä ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Edellä mainittujen ominaisuuksien perusteella opettajan työtä ja opettajuutta on alettu yhä useammin määritellä professio-käsitteen avulla. Laineen (2004, 56) mukaan tämä edellyttää, että ammattikunnan edustajat kehittävät itse työtään sisältä päin, ei ulkoisesta pakosta tai määräyksestä, sekä puolustavat ammattiaan ulkoisesti. Heikkinen (1998, 95) pitää opettajuutta nykyaikaisena professiona, selkeänä auttaja-ammattina, johon tähdätään

pitkällä tieteellisellä koulutuksella. Simolan (1998, 106) mukaan opettajan työ kuitenkin eroaa perinteisistä professioista (lääkäri, juristi) ainakin siinä, että se on perimmäiseltä luonteeltaan joukkotyötä, onhan opettaja yleensä tekemisissä oppilasryhmän kanssa.

Opettajan ammatin professionaalistumista ei nähdä pelkästään positiivisena asiana. Opettajaprofession myötä ovat kehittyneet monet opettajan työnkuvan muutokset. Syrjäläinen (2002, 38) pitää professionalismin käsitettä ideologisen merkityksen antajana, jonka avulla on voitu peittää ja naamioida opettajan työoloissa tapahtuneita todellisia muutoksia. Puhuttaessa opettajuudesta professiona on opettajan ammatin perustehtävä, oppilaiden opettaminen, jäänyt toisarvoiseksi. Opettajien väsyminen ja loppuun palaminen voivatkin olla seurausta juuri siitä, että varsinaiseen opetustehtävään ei jää riittävästi aikaa eikä arvostusta professionaalisen vastuun retoriikassa. (Syrjäläinen 2002, 97–98.) Ehkä tämä on myös osasyynä Laineen (2004, 58) esittämään olettamukseen, etteivät opettajat itsekään tahdo uskoa ammattinsa professionaalisuuteen, omaan asiantuntijuuteensa ja erityisosaamiseensa. Tirri (1999, 14) huomauttaakin, että professionaalisuuteen sitoutuminen on jokaisen opettajan henkilökohtainen näkemys ja siksi tämä sitoutumisen aste tulee nähdä yhtenä ammattietiikan keskeisistä kysymyksistä.

2.1.2 Opettajan ammatin kehittyminen professioksi

Opettajan ammatin luonteesta ja statuksesta 1980-luvun loppupuolelta lähtien nousseen keskustelun tavoitteena on ollut nostaa opettajuus itsenäiseksi, korkean tason koulutusammatiksi eli professioksi. Keinoina tähän on käytetty muun muassa opettajankoulutusaikojen pidentämistä ja tutkintotason nostamista. Kuitenkin edelleen opettajuuden professionaalisuus vaikuttaa Laineen mukaan ainakin osittain ristiriitaiselta, epävarmalta ja epävakaalta. (Laine 1998, 110; 2004, 56, 58.) Luukkainen (2005, 30–31) esittelee Hargreavesin ja Fullanin (2000) luoman nelivaiheisen mallin opettajan profession kehittymisestä 1900-luvulla.

Ensimmäistä vaihetta, esiprofessionaalista aikaa, kuvastaa Hargreavesin ja Fullanin mukaan koulutuksen ja opetuksen näkeminen tehdasmaisena massatuotantona, jolloin yleisimmät opetusmetodit olivat opettajajohtoisia. Opetuksessa käytettiin paljon luentomaista opettaja kysyy – oppilas vastaa –menetelmää ja opetus tapahtui lähinnä luokkatilassa omilla paikoilla istuen.

Opettamiseen otettiin mallia omilta kouluajoilta ja vanhemmilta opettajilta. Yhteistyö opettajien kesken oli lähinnä muutaman rohkaisevan sanan vaihtamista.

Toista vaihetta, joka alkoi 1960 luvulla, Hargreaves ja Fullan kutsuvat eristäytyväksi itsenäisyydeksi. Opettajat työskentelivät eristäytyneinä omissa luokissaan ovet tiukasti kiinni pidettyinä. Opettaminen koettiin ainutlaatuisena haasteena ja opettaja sellaisena auktoriteettina, ettei hänen toimintatapojaan, tai kasvatuksen perinteitä yleisesti, kyseenalaistettu. Tänä aikana opettajankoulutusaika piteni ja palkkaus parani. Opettajien välinen yhteistyö oli lähinnä nuorempien noviisiopettajien auttaminen vanhempien opettajien toimesta. Tällainen tutorointi koettiin lähinnä alentavana ja siitä haluttiin päästä nopeasti eroon.

Hargreaves ja Fullan katsovat kolmannen vaiheen alkaneen 1980-luvun loppupuolella, jolloin koulunkäynnin monimuotoisuus kasvoi ja opettajat alkoivat kohdata aivan uudenlaisia haasteita. Ongelmia ratkaistakseen opettajat pyrkivät kehittämään omia tietojaan ja taitojaan sekä alkoivat kehittää yhteistoiminnallista kulttuuria. Tällaisen yhteistoiminnalliseen kulttuuriin tähtäävän opetustavan yleistyminen vaikutti osaltaan suuresti myös opettajankoulutuksen kehittymiseen.

Nykypäivän koulumaailman Hargreaves ja Fullan katsovat sijoittuvan neljänteen, kollegiaalisen professionaalisuuden, vaiheeseen. Tähän ajanjaksoon kuuluvat sosiaaliset, taloudelliset, kulttuuriset ja poliittiset muutokset vaikuttavat voimakkaasti koulutuksen asemaan ja merkitykseen ja sitä myötä opettajuuteen ja sen muuttumiseen. Kollegiaaliseen professioon kuuluu monitahoinen ja tiivis yhteistyö opettajakollegoiden, muiden ammattikuntien edustajien sekä oppilaiden vanhempien kanssa. Tässä pärjätäkseen opettajan ja kouluinstituution tulisi ottaa vastuuta jatkuvasta ammatillisesta kouluttautumisesta.

2.2 Opettajuus

Opettajuus on suomalaisessa kasvatustieteen diskurssissa kehittynyt käsite, eikä sille löydy suoraa samankaltaista vastinetta muista kielistä (Kari & Heikkinen 2001, 44). Opettajuus käsitteenä on hyvin moniulotteinen ja alan kirjallisuudessa sille on annettu useita ristiriitaisiakin merkityksiä. Opettajuutta pidetään kaiken kattavana yläkäsitteenä, se saatetaan rinnastaa

opettajan ammatti-identiteettiin tai sitä käytetään synonyyminä opettajan professiolle. Luukkainen (2005, 17–18) määrittää opettajuuden erilliseksi termiksi opettamisesta ja opettajan professiosta. Opettajuus syntyy, kun opettaja itse analysoi työnsä päämäärää ja keinoja siihen pääsemiseen. Se kiinnittyy opettajan työn sisältämiin osiin, muttei kuitenkaan ole luettelo työn sisällöistä. Opettajuus on käsitteenä yhteiskuntalähtöinen, mutta jokainen yksilö toteuttaa sitä oman näkemyksensä mukaisesti. (Luukkainen 2005, 13, 17–18; Kari & Heikkinen 2001, 44.) Luukkainen (2005, 18) tiivistää opettajuuden käsitykseksi opettajan tehtävistä, jotka ovat sisällöiltään ja painotuksiltaan aikansa ja kulttuurinsa ilmiöitä.

Kari ja Heikkinen (2001, 44) näkevät opettajan ennen kaikkea persoonana ja opettajuuden henkilökohtaisena sitoutumisena, johon kasvetaan tai jopa synnytään. Tämä erottaa opettajuuden sosiaalisen rooliodotuksen monesta muusta ammatista, johon valmistutaan kouluttautumalla. Myös Krokfors (1998, 73) puhuu opettajaksi kasvamisesta ja kehittymisestä juuri pedagogisten valintojen tekemiseen perustuen. Keskeisiksi aiheiksi yksilön kehittymisessä opettajuuteen nousevat arvojen tiedostaminen ja niiden eettisten perusteiden ymmärtäminen sekä tietoiset omat valinnat ja niiden perustelut (Krokfors 1998, 73). Opettajuuden rakentuminen alkaa yksilön sisäisenä valintaprosessina jo ennen koulutukseen tuloa. Laineen (1998, 110) mukaan koulutukseen hakeutuva sitoutuu hyväksymään tavoitteekseen vaatimuksen hyvästä opettajuudesta. Yhteiskunnalla on ulkoisen valintaprosessin kautta mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoiden valintaan. Valinnassa kiinnitetään eritoten huomiota siihen, kuinka tietoisesti ja pitkäjänteisesti yksilön sisäinen kasvattajaorientaatio on muodostunut. (Kari & Heikkinen 2001, 47.)

Luukkaisen (2005, 53) mukaan ratkaisevaa opettajuuden kehittymisessä on se, mitä opettaja itse ajattelee tai tekee. Opettajan oma kokemus muutoksesta ja sen merkittävyydestä on suurin uudistusta liikkeelle paneva voima tai sitä jarruttava tekijä. Oman opetuksen ja opettajuuden kehittymiseen ja uudistumiseen ei virallisen tason muutoksilla ole samanlaista vaikutusta kuin opettajien omilla kehittämisideoilla ja innovaatioilla. (Syrjäläinen 2002, 17.) Meneillään oleva yhteiskunnallinen muutos on aiheuttanut myös arvomaailman muuttumista. Opettajan työ on muuttunut passiivisesta määräysten vastaanottajasta ja muutoksiin reagoijasta yhteiskunnassa haluttujen muutosten aktiiviseksi tekijäksi, vaikuttajaopettajuudeksi. (Varis 1998, 180.)

Luukkainen (2005, 53) näkeekin tulevaisuuden opettajuuteen vaikuttavan kolme opettajan keskeistä roolia:

1. opettaja yksilönä
2. opettaja työyhteisön jäsenenä
3. opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana.

Krokfors (1998, 74) näkee näistä rooleista yhteiskunnallisen ulottuvuuden toimivan jäsentäjänä koko opettajuudelle. Opettaja yksilönä edustaa hänen mukaansa pedagogiseen ajatteluun perustuvaa asiantuntijuutta ja rooli työyhteisössä kollegiaalisuutta työ- ja toimintaympäristön kehittämisessä. Laine (2004, 259) puolestaan toteaa tutkimuksensa tulosten osoittavan, etteivät luokanopettajaopiskelijat koe opettajan roolia kovinkaan selkeäksi. He eivät koe valmistuvansa mihinkään yhteiseen opettajuuteen tai selkeisiin rooleihin, jotka tarjoaisivat esimerkiksi toimintamallit työyhteisössä tai selviytymiskeinot ammatin harjoittamisessa. He kokevat, että opettajan on kyettävä perustelemaan auktoriteettiasemansa ammatillisella taidolla ja osaamisella, sillä yleisesti tunnustettua yhteiskunnallista perustetta ei opettajan auktoriteetille nykyisessä moniarvoisessa ja yksilöä painottavassa kulttuurissa enää ole. (Laine 2004, 259.)

2.2.1 Opettajuuden osatekijät

Opettajuuteen liittyvät osatekijät ovat Krokforsin (1998, 79–80) mielestä tapoja suhtautua tietoon, tapoja opettaa oppilaita ja toisaalta tapoja siirtää oppilaille toivottuja inhimillisiä ominaisuuksia, joita sellaisenaan ei voi opettaa. Luukkainen (2005, 54) on lähestynyt opettajuutta rakentavia osatekijöitä jaottelemiensa opettajan roolien mukaan. Seitsemän erillistä osatekijää eivät ole itsenäisiä ja rinnakkaisia, vaan osittain päällekkäisiä ja niiden suhde toisiinsa on kuvattu kuviossa 1.

KUVIO 1. Opettajuuden osatekijät Luukkaisen (2005) mukaan.

Keskeisin asia koulutyössä on Luukkaisen (2005) näkemyksen mukaan oppimisen edistäminen. Onnistuakseen tässä on opettajan hallittava opetettava ala ja aines sekä kyettävä liittämään sisällöt todelliseen elämään. Koska eettisyys koskettaa olennaisesti opettajan suhdetta oppilaisiin, mutta ulottuu myös opetuksen sisältöjä ja metodeja koskeviin valintoihin, on opetuksen tapahduttava eettiset päämäärät kokonaisvaltaisesti huomioiden. Luukkainen näkee tärkeäksi opettajan pyrkimyksen tulevaisuushakuisuuteen, sillä tietoja ja taitoja ei tule opettaa ja konstruoida vain tämän päivän tarpeita ajatellen. Nykyisyydessä tehtävät päätökset ja teot vaikuttavat tulevaisuuden syntymiseen. Yhteiskuntasuuntautuneisuus tarkoittaa koulutuksen tehtävää inhimillisen yhteiskunnan kehittäjänä ja opettajan aktiivista osallistumista yhteiskunnan toimintaan. Yhteistyön sekä erityisosaamisen ja moniammatillisuuden hyödyntäminen ovat avaintekijöitä koulujen toimintakulttuurien kehittämisessä sekä opettajien jaksamisessa työssä. Opettajan työn tärkein tavoite on oman asiantuntijuuden kehittäminen, sillä tieto sekä käsitykset opettamisesta ja oppimisesta muuttuvat ja niiden mukana muuttuvat myös opetussisällöt sekä toiminta- ja oppimisympäristöt. (Luukkainen 2005.)

2.3 Opettajan ammatti-identiteetti

Räisäsen (1996, 38) mukaan ammatti-identiteetti voidaan nähdä:

1) sosiaalisena ammattikunnan identiteettinä
2) henkilökohtaisena identiteettinä.

Sosiaalinen identiteetti on muotoutunut historiallisten tekijöiden ja ammattikunnan yhteiskunnallisten mielipiteiden muovaamana ja se ilmenee ammattikunnan yhteisenä toimintana. Ammattikunnan identiteetissä on kaksi toisistaan eroavaa näkökulmaa. Se, millaiseksi ammattikunta kokee itsensä ja se, millaisena muut näkevät ja kokevat ammatin ja sen identiteetin. (Räisänen 1996, 38–39.)

Henkilökohtaisesta ammatti-identiteetistä puhutaan kuvattaessa yksittäisen opettajan toimintaa ammatissa (Räisänen 1996, 38). Henkilökohtaiseen identiteettiin sisältyy käsitys ammatillisesta minästä, jolla tarkoitetaan yksilön luomaa kuvaa toimimisestaan ammatin edellyttämissä tehtävissä, selviytymisestään ammatissa ja pyrkimyksistään ammatissa. Tämä ammatillinen minäkäsitys ja itsearvostus heijastuvat opettajan opetuskäyttäytymisessä. (Laine 2004, 76.) Ammatti-identiteetin muotoutumisessa keskeistä on myös saatu koulutus. Esimerkiksi ymmärrys opettajan tehtävistä, suhde oppilaisiin ja vanhempiin sekä kollegiaalinen yhteistyö muotoutuvat erilaisiksi luokan- ja aineenopettajakoulutuksessa. (Välijärvi 2005, 115.)

Ammatti-identiteetti kehittyy jatkuvasti. Laineen (2004, 253) mukaan tulevaisuudessa työn välineellistyessä, sen rakentumista suuntaa vahvasti myös kilpailu menestyksestä. Kehitykseen vaikuttavat myös opettajan uran aikana tapahtuvat opetus- ja kasvatusteorioiden pääsuuntausten muutokset, jolloin opettajan oma näkemys voi erota yleisesti hyväksytystä teoriasta. Vaikka kasvatustieteellinen tutkimus ja teoriat suuntaavat opettajan työtä, on opettajan pääsääntöisesti toimittava omien ihmis- ja oppimiskäsitystensä pohjalta. (Tuomi 1998, 89.) Kari & Heikkinen (2001, 48) kuvaavat ammatti-identiteetin kehittämistyötä tarinaksi, johon yksilö reflektiivisellä ajattelullaan opettajaksi tulemisesta, opettajana toimimisesta ja opettajan työn olemuksesta vaikuttaa jatkuvasti. Identiteetin muodostuminen on osa ammatillista kasvua ja se luo yksilölle tunteen, että hän taitaa työnsä ja on sopiva tehtäväänsä. Tällöin yksilö myös todennäköisesti

onnistuu työssään ja saa siitä tyydytystä. (Räisänen 1996, 39.) Opettajuuteen kohdistuvien eri tahojen vaatimusten risteyksessä voidaan opettajan nähdä rakentavan ammatti-identiteettiään kutsumuksen, mallikansalaisuuden ja asiantuntijuuden pohjalta (Värri 2002, 45).

2.4 Opettajan ammattikuvan muutos

Kouluinstituutio on aina yhteydessä ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriseen koodiin, joka muuttuu ajan myötä. Luukkaisen (2005, 14) mielestä myös koulun ja opettajan tehtävät ovat osa tätä koodia, ja niiden tarkoituksena on edistää sen säilyvyyttä ja kehitystä. Yksi koulutuksen tehtävistä onkin sosiaalistaa yksilö senhetkiseen yhteiskuntaan kriittiseksi ajattelijaksi ja eteen-päin vieväksi jäseneksi.

Laineen (2004, 251) mukaan opettajalta odotetaan uudistumista ja uudistamista, sillä postmoderniksi tulkittu yhteiskunta vaatii jatkuvaa muutosta ja tämä hektisyys on saapunut myös koulumaailmaan. Kuitenkaan mikään taho ei tunnu kantavan uudistuksista lopullista vastuuta, jolloin niiden tulokset ja arvioinnit jäävät usein hyvin pintapuolisiksi. Näin uudistukset eivät suuntaa toimintaa tarkoituksenmukaisesti uudelleen. (Laine 2004, 251). Herääkin kysymys, tehdäänkö uudistuksia vain niiden itsensä ja uudistumisenhalun takia, vaikkei niitä asianmukaisesti tulevaisuudessa hyödynnettäisikään? Varsinkin kun nämä uudistukset Syrjäläisen (2002, 61, 96) mukaan kuluttavat sitä arvokasta aikaa, jonka opettaja haluaisi käyttää oman opetuksensa suunnittelemiseen ja kehittämiseen.

Syrjäläisen (2002, 66) mukaan tämän päivän koululaitokseen kohdistetut odotukset ovat ylimitoitettuja ja opettajan työlle asetetut tavoitteet ja vaatimukset ovat epärealistisessa suhteessa ihmisen kykyyn uusiutua ja omaksua uutta. Opettajalla tulee olla kyky muutoksen käsittelemiseen, jotta hänellä on mahdollisuus seurata työhön liittyvien osa-alueiden kehittymistä sekä hallita alati kasvavaa ja paisuvaa tietotulvaa. Opettajat sekä opettajankoulutus joutuvatkin jatkuvasti arvioimaan omaa merkitystään uuden sukupolven ohjaamisessa sellaisiin tietoihin ja taitoihin, joita sen hetkisessä yhteiskunnassa pidetään tärkeinä. (Syrjäläinen 2002, 66–67.)

2.4.1 Koulutuksen tavoitteiden muutos

Ymmärtääksemme, miten tämän päivän opettajuuteen on tultu ja mihin suuntaan sitä ollaan edelleen kehittämässä, on hyvä tarkastella aihetta koulun muuttuneiden tehtävien ja merkityksen kautta. Koulutuspoliittisella päätöksenteolla pyritään ennakoimaan tulevaisuuden tarpeita. Tämän päivän nuoret opettajat ovat mukana työelämässä vielä vuonna 2040 ja sen hetken oppilaat vielä vuosisadan taitteessa. Koulutuspolitiikassa koulutus ei ole kaikenkattava itseisarvo, vaan tulevaisuutta ennakoivat linjaukset perustuvat vahvempiin talous- ja yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin. (Lehtisalo & Raivola 1999, 38.) Tämä johtaa Syrjäläisen (2002, 61) mukaan siihen, ettei kaikilla uudistuksiin liittyvillä koulutuspoliittisilla linjauksilla edes pyritä palvelemaan koulun todellista kehitystä.

Koulutuksen tehtävät jäsentyvät perinteisesti taloudellisiin, sosiaalisiin, valikoiviin, emansipoiviin ja säilyttäviin tehtäviin. Osa koulun funktioista on pysynyt ennallaan, tosin muotoaan muuttaen. Yhteiskunnassa tapahtuneet rakennemuutokset – teollistuminen, kaupungistuminen sekä väestönkasvu – ovat tekijöitä, jotka ovat oleellisesti vaikuttaneet koulutuksen tavoitteisiin. Esimerkiksi elinikäisen oppimisen malli on aikamme ideaali, jolle voidaan nähdä myös piilotarkoitus: työttömyystilastojen kaunistaminen. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 136, 180–181.)

Rinne (1984, 137–138) on määritellyt koulutuksen tavoitteet itsenäisen Suomen aikana kolmeen kauteen, kristilliseen humanismiin, kansalaiskasvatukseen ja kansainvälisyyteen (taulukko 1). Näiden koulutuksen tavoitteiden muutosten aikana on myös opettajan rooli kasvattajana, asiantuntijana ja moraaliauktoriteettina ymmärrettävästi kokenut muutoksen (Värri 2002, 48).

Kausi	Koulutuksen tavoitteet
kristillinen humanismi (1920–1944)	yksilön kristillissiveellisen luonteen kasvattaminen ja kotiseutuun sosiaalistaminen
kansalaiskasvatus (1945–1969)	yhteisön humaaniksi jäseneksi kasvattaminen ja kotimaahan sosiaalistaminen
kansainvälisyys (1970→)	persoonallisuuden kehittäminen ja yksilön sosiaalistaminen maailmaan

TAULUKKO 1. Koulutuksen tavoitteet Rinteen (1984) mukaan.

Koulutuksen arvo on itsenäisyyden aikana noussut ihanteesta työn hankkimisen välineeksi, nykyisin jopa itsestäänselvyydeksi ja hyödykkeeksi. Kun koulutus ei vielä ollut kaikkien saatavilla, takasi se ihmiselle korkeamman sosiaalisen aseman, arvon ja statuksen. Koulutuksen yleistyessä ja laajentuessa nousi sen tehtäväksi toimia valtion palvelijana, kansalaisten kasvattajana ja sivistäjänä. Koulutus näyttäytyy nykyään yhä enemmän välineenä yksilön minän rakentamiselle, jolloin siitä haetaan vahvistusta identiteetille, arvoille ja elämäntavalle. (Antikainen ym. 2000, 57–58, 278.)

2.4.2 Muutoksen suunnannäyttäjät

Lehtisalon ja Raivolan (1999, 109–110) mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja samalla koulutuksessa ja koulutuspolitiikassa tapahtui huomattava murros 1990-luvulla. Tällöin yhteiskunnan suurimpia muutoksia olivat siirtyminen tietoyhteiskuntaan, markkinatalouden esiinmarssi suuren laman jälkimainingeissa sekä EU-jäsenyyden myötä korostunut kansainvälistyminen. Johtavia ajatuksia koulutuspoliittisissa uudistuksissa olivat valinnanvapaus, yksilöllisyys ja elinikäinen oppiminen. Aikuiskoulutus ja varhaiskasvatus alettiin ymmärtää yhä tärkeämmiksi osiksi yhteiskunta- ja koulutuspoliittista kenttää. (Lehtisalo & Raivola 1999, 114–115.)

Opetuksen kehittyminen ja oppilaiden sekä vanhempien muuttuvat odotukset koulua ja opettajaa kohtaan ovat aiheuttaneet suuria ja nopeita muutoksia opettajuudessa. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat pakottaneet koululaitoksen avautumaan ja ottamaan huomioon myös muiden yhteiskunnan instituutioiden tarpeet ja vaatimukset. (Kari, Moilanen & Räihä 2001, 8.) Lisäksi muun muassa informaatioteknologian kehitys, tiedonvälityksen nopeutuminen sekä globalisoituminen ovat asettaneet opettajuudelle ja opettajan työssä toimimiselle uudenlaisia haasteita. Tiedolliset ja taidolliset vaatimukset lisääntyvät muutosten myötä sekä määrällisesti että laadullisesti. Opettajuuden perusluonteeseen kuitenkin kuuluu sopeutuminen itse työtehtävien muuttumiseen. Ja jos muuttuvat olosuhteet vaativat, on tarvittaessa muutettava myös itse työn tekemisen tapaa. (Laine 2004, 236)

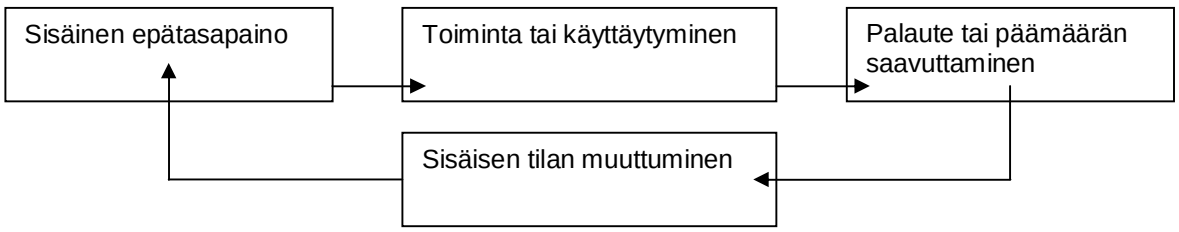
Tällä hetkellä Kohosen ja Kaikkosen (1998, 130) mukaan opetustyöhön kohdistuviin odotuksiin vaikuttavat erityisesti muutokset perherakenteissa ja työelämässä sekä yhteiskunnalliset epävarmuustekijät ja toimintaympäristön kansainvälistyminen. Nämä lisäävät yhteiskunnallista erilaisuutta ja eriarvoisuutta, jotka lienevät tulevaisuuden opettajan suurimpia haasteita. Eriarvoisuuden kasvaminen ja keskittyminen lisää lasten ja nuorten henkistä pahoinvointia, mikä puolestaan lisää opettajien vastuuta omasta työstään. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.) Luukkainen (2005, 123) näkee yhteiskunnallisen kasvatusvastuun tästä syystä laajenevan entisestään ja opettajan merkityksen syrjäytymisvaarassa olevan lapsen elämässä lisääntyvän. Kun perheet hajoavat ja kasvatus siirtyy enenevässä määrin kodin seinien ulkopuolelle, nousee kasvattajan rooli yhä tärkeämmäksi opettajuuden osaksi. Vaikka opettajat kaikissa koulutus-muodoissa näkevät kasvatuksen keskeisenä osana työtään, on viime vuosikymmenen aikana tapahtunut työn painopisteen selkeä siirtyminen kasvatuksen suuntaan hämmentänyt heitä melkoisesti (Luukkainen 2002, 55).

Useat kasvatusalan asiantuntijat ovat teoksissaan kuvanneet opettajuuteen vaikuttavia tavoitteita ja ulottuvuuksia. Syrjälän (1998, 30) mukaan tulevaisuuden Suomi tarvitsee opettajia, jotka tuntevat yhteiskunnan infrastruktuurin, sosiaalisen ja teknologisen rakenteen ja ovat siten kykeneviä suunnittelemaan opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle. Värrin (2002, 42) mukaan listaa voidaan jatkaa moraalikasvattajan, syrjäytymisen ehkäisijän ja mediakasvattajan vaatimuksilla. Heikkinen (1998, 95) näkee tulevaisuuden kasvattajan työn mahdottomaksi yhtä-löksi, sillä eri instanssien tavoittelemat päämäärät eivät kohtaa keskenään. Opettajalta myös odotetaan useisiin eri tieteenaloihin perustuvaa moniammatillista osaamista, ja yhä useammin opettaja toimiikin työssään opetus- ja kasvatusalan ammattilaisen roolin lisäksi myös sosiaalikasvattajana, psykologina, perheterapeuttina, poliisina, sairaanhoitajana ja tuomarina. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130; Luukkainen 2005, 123; Syrjäläinen 2002, 66.) Laine (2004, 251) kuvaileekin tulevaisuuden opettajaa osuvasti ”karismaattiseksi taruolennoksi, joka pelkällä tahdonvoimallaan hallitsee epäinhimillisiä tilanteita”.

3 MOTIVAATIO

Sana motivaatio on johdettu latinan sanasta *'movere'*, joka merkitsee liikkumista. Nykyään termillä tarkoitetaan käyttäytymistä virittävien, ohjaavien ja säilyttävien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasana on motiivi. Motiivit ovat esimerkiksi yksilön tarpeita, haluja, viettejä ja sisäisiä yllykkeitä sekä palkkioita ja rangaistuksia. Motivaatio on siis motiivien aikaansaama tila. (Peltonen & Ruohotie 1992, 16.) Motivaatio näkyy sekä tiettynä toimintana yksittäisissä tilanteissa, että toimintojen samankaltaisuutena koko elämänkaarella (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10). Peltonen ja Ruohotie (1992, 17) käyttävät näistä käsitteitä tilannemotivaatio ja yleismotivaatio, joista edellinen on jälkimmäisestä vahvasti riippuvainen. Motivaatio ei ole aina tiedostettua (Nurmi & Salmela-Aro 2002, 10). Jos jonkin asian tekeminen tuntuu hyvältä tai pahalta, on sen takana todennäköisesti omat motiivinsa. Leontjevin (1977, 92) mukaan toimintaa ilman motivaatiota ei ole olemassa. Tavoite on aina olemassa, mutta se voi olla havaitsematon tai toiminta tähtää siihen välillisesti.

Kun motivaatiota tutkitaan, yritetään vastata kysymykseen: Miksi toimimme tietyllä tavalla? Tähän kysymykseen perustuu koko motivaatiotutkimuksen traditio. (Weiner 1992, 2.) Motivaatio on prosessi, joka virittää, ohjaa ja pitää yllä käyttäytymistä. Lyhyesti motivaatioprosessia voidaan kuvata seuraavasti: Sisäinen epätasapaino, kuten tarve tai halu, johtaa käyttäytymiseen, jonka odotetaan johtavan toivottuun tulokseen. Käyttäytyminen aiheuttaa muutoksia yksilössä itsessään tai ympäristössä, ja näin yksilö saa palautetta käyttäytymisensä vaikutuksista. Palaute saa yksilön joko lopettamaan, muuttamaan tai jatkamaan käyttäytymistään. Näin sisäinen tila on taas muuttunut. (Steers & Porter 1979, 6-7.)



KUVIO 2. Motivaatioprosessi Steersin & Porterin (1979) mukaan.

Samankaltaista prosessia kuvaavat myös Peltonen ja Ruohotie (1992, 16–17) esittäessään kolme motivaatiota kuvaavaa ominaisuutta:

1. Vireys: energiavoima, joka virittää ja ylläpitää käyttäytymistä.
2. Suunta: motivoituneella toiminnalla on aina päämäärä.
3. Systeemiorientoituminen: ulkoinen tai sisäinen palaute, joka säilyttää käyttäytymistä tai sammuttaa sen.

Yllä esitetyt kuvaukset motivaatioprosessista ovat tietenkin yksinkertaistettuja, mutta ne kuvaavat hyvin käsitystämme motivaatiosta. Pelkät ulkoiset tekijät eivät aiheuta motivaatiotilaa, vaikka ne voivatkin olla voimakkaita motiiveja. Vain sisäinen yllyke saa aikaan tarvittavan vireyden toimimiseen. Kognitiivisena olentona yksilö asettaa tavoitteita, joita kohti pyrkiä. Esimerkiksi fysiologisten tarpeiden tai mainonnan vaikutuksesta motivaatiota suuntaava tavoitteiden asettelu voi olla tiedostamatontakin. Motivaatio sinänsä ei kuitenkaan määrittele sitä, onnistuuko yksilö pääsemään tavoitteisiinsa. Yksilö voi arvioida tilanteen väärin asettaen näin vääriä tavoitteita. Yksilöllä voi olla väärä käsitys siitä, millaisella toiminnalla toivotut tavoitteet saavutetaan tai yksilöltä saattaa puuttua tietoja, taitoja tai ominaisuuksia, joita tavoitteiden saavuttaminen edellyttää. Tällöin saatu palaute ohjaa käyttäytymisen muuttamiseen, mikäli se ymmärretään oikein.

Motivaatio-termin käyttämiseen liittyy ongelmia, joihin on syytä kiinnittää huomiota (Peltonen & Ruohotie 1991, 11–12; 1992, 18):

1. Motivaatio on käyttäytymisen ymmärtämistä helpottava käsitteellinen skeema. Sitä ei voida suoraan mitata tai havainnoida.
2. Käyttäytymistä ei voida selittää ainoastaan motivaation avulla, sillä siihen vaikuttavat myös monet muut tekijät.
3. Itse motivaatioprosessin lisäksi motivaatioon sisältyy muitakin prosesseja, esimerkiksi tarjolla olevan informaation valitseminen ja tulkinta. Mikään yksittäinen motivaatioteoria tuskin pystyy täysin kuvaamaan yksilön motivaation.

4. Yksilön motivaatiotilat ovat dynaamisia. Ne vaihtelevat tilanteiden mukaan ja saattavat olla jopa ristiriidassa keskenään.
5. Motiivit vaikuttavat yksilöihin eri tavoin. Samoin motiivien tärkeysjärjestys, motivaation suuntaan toimimisen intensiteetti ja tavoitteen saavuttamisen vaikutukset ovat yksilöllisiä.
6. Motivaatio on sidoksissa arvoihin ja tavoitteisiin. Puhuttaessa esimerkiksi opettajan työstä monet arvot ovat peräisin yksilön ulkopuolelta.

Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole suoraan mitata motivaatiota, vaan haluamme perehtyä opettajien omiin kokemuksiin työmotivaatiostaan. Näitä kokemuksia voimme lähestyä vain kielen kautta. Pyrimme vähentämään muiden käyttäytymistä säätelevien tekijöiden vaikutusta tuloksiin perehtymällä huolellisesti motivaatio -termiin sekä tarkastelemalla aineistoa kriittisesti. Myös haastattelukysymyksemme ohjaavat haastateltuja itseään kertomaan asioista, joiden he kokevat vaikuttavan nimenomaan motivaatioon.

Työmme perustana ei ole mikään yksittäinen motivaatioteoria, joka rajoittaisi aineistosta esiin nousevia tekijöitä. Motivaation dynaamisuuden, prosessien päällekkäisyyden ja yksilöllisyyden huomioimme avoimella aineistoon perehtymisellä. Emme pyri pelkistämään aineistosta nousevia eroja tai ristiriitoja ahtamalla niitä yleistyksien muottiin.

Perehtymällä opettajuus-käsitteeseen pyrimme saamaan kuvan siitä, millaiset yksilön ulkopuoliset arvot ja tavoitteet opettajan työtä ja mahdollisesti myös motivaatiota ohjaavat. Kun kyseessä on nimenomaan opettajan työmotivaatio, koulukontekstiin liittyviä arvoja ei mielestämme ole edes välttämätöntä kokonaan suodattaa pois. Opettajan työn sisällään pitämät arvot ja tavoitteet ovat varmasti olennainen osa työmotivaation kokemista. Koska motivaatio on myös osaksi tiedostamatonta, voimme olettaa, että koulun tavoitteiden toteuttaminen tuntuu hyvältä, mikäli opettajan oma yleismotivaatio on samansuuntainen, ja päinvastoin.

3.1 Motivaatioteoriat

Motivaatioteorioita on olemassa valtavat määrät jokaisen painottuessa omaan rajattuun näkökulmaansa. Kaikkein tärkeimpiä ja merkityksellisimpiä teorioita on vaikea tunnistaa. Varhaisimmat valtateoriat, kuten Freudin psykoanalyyttinen ja Hullin drive-teoria perustuivat fysiologisen homeostaasin säilyttämiseen tai näkemykseen ihmisestä koneen kaltaisena (Weiner 1992, 23; 59). Nämä varhaisimmat teoriat eivät sovi kognitiivisuutta ja konstruktiivisuutta korostavaan ihmiskuvaamme.

Kirjallisuudessa motivaatioteorioiden esittely perustuu aina kirjan kirjoittajan tai toimittajan omiin lähtökohtiin. Nurmi & Salmela-Aro (2002) esittelevät motivaatioteorioita, jotka ovat vaikuttaneet modernin motivaatiopsykologian syntyyn. Teoriat lähtevät klassisista fysiologiseen homeostaasiin perustuvista teorioista päätyen uusiin yksilön tavoitteita ja henkilökohtaisia elämäntehtäviä tarkasteleviin teorioihin. Teoriat on esitelty suppeasti ja suurimmasta osasta on hankala löytää lisätietoa. Siksi emme voi hyödyntää kaikkia esiteltyjä teorioita.

Työmotivaatiota motivaatioteorioiden näkökulmasta tarkastelevan kirjallisuuden ajankohtaisuudessa on toivomisen varaa. Ajankohtaisista lähteistä tuntuisi olevan puutetta, sillä Antilakin viittaa vuonna 2006 tekemässään työpoliittisessa raportissa 1970–1980-luvuilla kirjoitettuihin teoksiin. Tämä ilmeisesti olikin motivaatiotutkimuksen kulta-aikaa (ks. Nurmi & Salmela-Aro 2002, 20). Käyttämämme kirjallisuus – mainittakoon keskeisimpinä Steers ja Porter (1979) sekä Peltonen ja Ruohotie (1977, 1987, 1991, 1992) – muodostaa kuitenkin sisäisesti melko loogisen kokonaisuuden työmotivaation kentällä eniten käytetyistä teorioista. Kukin teoria tarkastelee motivaatiota rajatusta näkökulmasta painottuen esimerkiksi tarpeisiin tai koettuun tasa-arvoisuuteen.

Vaikka motivaatiosta on laadittu useita teorioita, ei yhtäkään voida pitää täysin kattavana. Teoriat voidaan nähdä osin myös toisiaan täydentävinä. (Steers & Porter1979, 9-14.) Koska teorian arvon määrittelee sen käyttökelpoisuus, valitsemme oman tutkimuksemme kannalta merkittävät teoriat aineistosta nousseiden tulosten perusteella. Se on mielestämme myös paras perustelu tiettyihin teorioihin keskittymiselle ottaen huomioon kentällä vallitsevan runsaudenpulan. Fenomenologis-

hermeneuttisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tarkastelemme vasta aineistosta nousseita valmiita tulkintatuloksia yksittäisten teorioiden kautta. Hyödyllisiksi osoittautuneet yksittäiset motivaatioteoriat on esitelty tarkemmin tutkimuksen tulosten tarkastelun yhteydessä.

3.2 Työmotivaatio

Toimintaamme ja käyttäytymiseemme vaikuttaa yleensä monia tekijöitä samanaikaisesti ja toistensa kanssa vuorovaikutuksessa (Weiner 1992, 3). Työmotivaation kontekstissa sisäisen tasapainotilan muutoksiin vaikuttavat tekijät voidaan Steersin ja Porterin (1979, 20–24) mukaan jakaa kolmeen kategoriaan:

1. Yksilölliset ominaisuudet pitävät sisällään työntekijän kiinnostukset, asenteet ja tarpeet.
2. Työn ominaisuudet liittyvät siihen mitä työntekijä työssään tekee. Esimerkkejä tällaisista tekijöistä ovat työntekijän autonomian määrä, työtehtävien vaihtelevuus sekä työstä saatu palaute ja palkkiot.
3. Työympäristön ominaisuudet koskevat työyhteisöä ja laajemmin koko organisaatiota. Tässä tapauksessa kyseessä ovat koulu ja koulutusjärjestelmä hallintoelimineen. Työtoverit ja hallinnointitapa ovat esimerkkejä yksilön sisäiseen tasapainotilaan vaikuttavista tekijöistä tässä kategoriassa.

Työmotivaatio syntyy näiden tekijöiden vuorovaikutuksesta. Mitä vahvempi työntekijän kiinnostus työtään kohtaan on, sitä vähemmän hän tarvitsee ulkopuolisia palkkioita ja päinvastoin. Jos yksilöllä on esimerkiksi korkea tarve työskennellä itsenäisesti, hänelle sopii autonominen työ. Yksikään motivaatioteoria ei kata näitä kaikkia kategorioita. Oletammekin, että tulosten tarkastelun yhteydessä joudumme luomaan jonkinlaista synteesiä teorioista, jotka osoittautuvat hyödyllisiksi.

Esiteltyjen kategorioiden lisäksi työmotivaatiota voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen motivaation kautta. Sisäinen motivaatio syntyy kokemuksesta, että työn tekeminen itsessään on palkitsevaa, tyydyttävää ja mielekästä. Motiivit nousevat tällöin yksilöstä itsestään. Ulkoinen motivaatio taas perustuu ulkoiseen palkitsemiseen, jolloin joku muu välittää palkkiot yksilölle. Sisäisten palkkioiden katsotaan olevan ulkoisia tehokkaampia ja aiheuttavan pitempikestoisen

motivaatiotilan. Käsitteet eivät missään nimessä ole toisistaan riippumattomia, vaan ulkoinen ja sisäinen motivaatio voivat täydentää toisiaan. (Peltonen & Ruohotie 1987, 25–26.)

Antila (2006, 9) arvelee raportissaan, että työelämää käsittelevässä tutkimuksessa ja keskustelussa karkeiden yleistysten luominen on aikansa elänyt näkökulma. Työelämän pirstoutuessa yksilöillä ja ryhmillä on omat kokemuksensa työelämän tilanteesta. Tämä tukee valintaamme keskittyä rajattuun asiantuntijajoukkoon yleistysten sijaan. Antila (2006, 10) esittelee vuoden 2000 World Values Surveyn tuloksia siitä, mitä suomalaiset pitävät tärkeänä työelämässä. Yli 60 % vastaajista asetti tärkeimmiksi tekijöiksi mielenkiintoisen työn, mukavat työkaverit, työpaikan varmuuden ja hyvän palkan. Palaamme tärkeimmiksi asetettujen tekijöiden pariin aineistostamme nousseiden tulosten tarkastelun yhteydessä.

4 MUSIIKKILUOKAT

Musiikkiluokkatoiminta on pisimpään maassamme jatkunutta erikoisluokkatoimintaa. Musiikkiluokilla tarkoitetaan sellaisia perusopetuksen luokkia, joilla on musiikkia vähintään kolme viikkotuntia. Hyvin yleistä on, että varsinkin alakoulun puolella musiikin tunteja on tätä enemmän. (Koulujen Musiikinopettajat.) Musiikkiluokille oppilaat valitaan testaamalla heidän musiikillisia valmiuksiaan. Vaikka yhtä yleisesti käytettävää testiä musiikkiluokkavalintoja tehtäessä ei ole olemassa, testit eri puolilla Suomea ovat hyvin samankaltaisia. Suomalaisen musiikkiluokkatoiminnan esikuvina ja mallimaina ovat toimineet Ruotsi sekä eritoten Unkari. (Vähälä 1996, 12.)

4.1 Musiikkiluokkien historiaa

Musiikkiluokkatoiminnan katsotaan alkaneen Lahdessa vuonna 1966 Unkarilaisen Zoltan Kodályn luoman musiikkikasvatusmenetelmän mukaisesti. Tosin Helsingissä Töölön kansakoulussa yritettiin aloittaa musiikkiluokkatoimintaa jo vuonna 1961. Kokeilu kuitenkin kariutui kolmen vuoden kuluttua, sillä kaupungin koulujärjestelmä ei vielä ollut valmis erikoisluokkatoimintaan, jossa oppilaat valitaan testaamalla. Lahden mallin mukainen musiikkiluokkatoiminta levisi nopeasti kaupunkeihin läpi Suomen. (Vähälä 1996, 12.)

Musiikkiluokkien syntymiseen vaikuttivat Vähälän (1996, 12) mukaan suuresti kolme lahtelaista asiasta kiinnostunutta miestä, Aarre Hemming, Olavi Ketonen ja Kuisma Pesola. He kävivät Unkarissa tutustumassa Kodály-menetelmällä saavutettuihin uskomattomiin musiikillisiin tuloksiin ja halusivat saada metodin käyttöön myös suomalaisessa koulussa. Tarmokkaan musiikkiluokkien perustamishankkeen takana oli myös ajatus metodin soveltamisesta myöhemmin tavallistenkin luokkien musiikin opetuksessa niiden tuntimäärien edellyttämällä tavalla. Tuona aikana musiikin opetuksella ei ollut selkeää opetussuunnitelmaa ja toiminta koettiin jokseenkin päämäärättömänä. (Vähälä 1996, 12).

Suunniteltaessa musiikkiluokkatoimintaa tehtiin tutustumismatkoja Unkarin ohella myös Ruotsiin. Ruotsissa musiikkiluokkaopetuksessa painotettiin mallia, jossa tärkeään asemaan nostettiin orkesterisoittimet. Unkarilaisessa metodissa taas painopiste oli solmisaatiomenetelmään perustuvassa opetuksessa. Yksi syy Unkarilaisen mallin omaksumiseen suomalaiseen musiikkiluokkatoimintaan olikin sen edullisuus; Ruotsalaisen mallin toteuttaminen olisi vaatinut kalliiden soittimien hankintaa. (Vähälä 1996, 13–14.)

4.2 Musiikin opetuksen opetussuunnitelman synty

Koulumusiikki oli 1950-luvulle asti lähinnä laulamista. Kansakoulun opetussuunnitelmassakin ainetta nimitettiin lauluksi. Vähitellen koulumusiikkia alettiin kehittää monipuolisempaan suuntaan ja laulun rinnalle nousivat myös soittaminen, kuunteleminen, liikkuminen sekä musiikillisen luovuuden kehittäminen. Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä aineen nimeksi vakiintui musiikki ja alettiin puhua musiikinopetuksesta. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1994.)

Vuonna 1967 antoi Suomen hallitus eduskunnalle lakiesityksen peruskoulu-uudistukseksi. Tätä uudistusta varten Valtioneuvosto asetti komitean valmistelemaan oppiainekohtaisen opetussuunnitelman (POPS II). Tässä mietinnössä musiikinopetuksen tavoitteina oli muun muassa ohjata oppilaita luonnolliseen äänenkäyttöön, perehdyttää oppilaita ajankohtaiseen lauluaineistoon, tarjota oppilaille mahdollisuus luovaan ilmaisuun ja totuttaa oppilaat yhteistoimintaan musiikin parissa. Omat mainintansa löytyivät myös musiikin teorian ja historian opettamiselle. (Komiteamietintö 1970, 274.) Mietinnössä kehotetaan hyödyntämään musiikin ja muiden oppiaineiden, esimerkiksi maantiedon, uskonnon ja äidinkielen, yhtymäkohtia, eli jo tuolloin haluttiin tuoda esille eheyttämisen ja integraation merkitys tieto- ja taideaineiden opetuksessa. (Komiteamietintö 1970, 285–286.) Vaikka Suomessa oli tuohon aikaan jo useita musiikkiluokkia, ei niiden opetuksen järjestämisestä tässä komiteamietinnössä kuitenkaan mainittu.

Opetusministeriö asetti vuonna 1973 toimikunnan laatimaan ehdotuksen musiikinopetuksen kokonaisjärjestelyksi. Toimikunnan mietinnössä (1974) todetaan kokemuksien tehostetusta musiikinopetuksesta, eli musiikkiluokkakokeilusta, olevan erittäin myönteisiä. Musiikkiluokkien

tarpeellisuutta perustellaan muun muassa sen kollektiivisella toiminnalla, oppilaiden musiikillisten erityistaitojen kehittämismahdollisuuksilla sekä koulun ja musiikkiopistojen yhteistyömahdollisuuksilla. Mietinnössään toimikunta ehdottaakin, että musiikkiluokkatoimintaa jatkettaisiin ja laajennettaisiin entisestään takaamaan musikaalisesti lahjakkaiden oppilaiden taitojen kehittyminen ja musiikinopetuksen tason nousu kansainvälisesti vertailukelpoiselle asteelle. (Musiikinopetustoimikunnan mietintö 1974, 40–42.)

Musiikkiluokkatoiminnan laajentuessa suunniteltiin Kouluhallituksessa yhtenäistä, kaikkia Suomen musiikkiluokkia koskevaa opetussuunnitelmaa. Peruskoulun tehostetun musiikin opetuksen järjestämistä tutkinut työryhmä julkisti sen muistiossaan vuonna 1978. Muutamilla paikkakunnilla sen noudattaminen kaikessa laajuudessaan ja kattavuudessaan aiheutti kuitenkin ongelmia ja siksi siirryttiin paikkakuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin. Näissä opetussuunnitelmissa kyettiin helpommin korostamaan paikkakuntien omaleimaisuutta. (Vähälä 1996, 24.)

4.3 Musiikin opetussuunnitelma nyt

Vuonna 2004 hyväksyttiin uusitut valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joihin kuntien ja koulujen on siirryttävä viimeistään 1.8.2006. Nämä perusteet on laadittu yhtenäiselle perusopetukselle, joka edellyttää ala- ja yläkoulujen musiikinopettajien yhteistyötä kuntakohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa. Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määritellään ne opetusta eheyttävät aihekokonaisuudet, joita kaikissa kouluissa tulee toteuttaa. Koulujen musiikinopettajien liitto (2004) haluaa muistuttaa, että kunnilla ja kouluilla on mahdollisuus lisätä opetussuunnitelmaan omia aihekokonaisuuksia omaleimaisuuttaan korostaakseen. Näin mahdollisuus esimerkiksi musiikkiluokkatoimintaan säilyy.

Opetusministeriön (2004) laatiman uuden tuntijaon mukaan on perusopetuksessa pakollisia musiikintunteja yhteensä seitsemän. Musiikkiluokille tarpeellisia ylimääräisiä musiikintunteja saadaan käyttämällä taito- ja taideaineiden niin kutsuttuja välystunteja. Näiden välystuntien jaosta päätetään joko kunta- tai koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa. Kuten vanha, myös uusi tuntijako antaa perusopetusasetuksen mukaisesti mahdollisuuden lisätä oppilaille opetusta minimituntien päälle (Perusopetusasetus 1998/852 3§).

Koulujen musiikinopettajien liiton (2004) mukaan uusi musiikinopetuksen opetussuunnitelma on laadittu siten, että jokainen opettaja voi toimia melko vapaasti omien tietojensa ja taitojensa pohjalta. Musiikin opetuksen päätavoitteena on tukea kokonaisvaltaista oppimista sosio-konstruktivistisen oppimisteorian mukaisesti. Perusteissa painottuvat selkeästi musisointi ja tekemällä oppiminen, ja yksi keskeisimmistä tavoitteista on oppilaan oman luovuuden kehittäminen. Musiikin tiedollisten ainesten oppimisen tulee tapahtua lähinnä musiikillisten kokemusten kautta, vaikkakaan kaikkea tavoitteissa mainittua suomalaisen musiikin ja musiikki-elämän tuntemista ei ilman kirjaoppimista voida saavuttaa. Opetussuunnitelman perusteiden toteuttaminen vaatii opettajalta sekä hyvät pedagogiset että musiikilliset tiedot ja taidot. (Koulujen musiikinopettajien liitto 2004)

Uuden opetussuunnitelman mukaan musiikin opetuksen tehtävänä on muun muassa auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta omat kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista häntä musiikilliseen toimintaan. Tärkeää on myös antaa oppilaalle valmiuksia musiikilliseen ilmaisuun ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Välineinä tähän tulee käyttää sosiaalisia taitoja kehittävää yhteismusisointia sekä oppiaineiden välistä integrointia. Opetuksessa tulee myös hyödyntää teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 229.)

4.4 Musiikkiluokkatoiminta tänään

Nykyisin musiikkiluokkatoiminta on laajentunut kattamaan koko maan ja toimintaa harjoitetaan lähes kaikissa suuremmissa kaupungeissa. Yleistä on, että kaupungeissa, joissa on musiikki-luokkatoimintaa, sitä tarjotaan läpi peruskoulun joko ensimmäisestä tai kolmannesta luokasta yhdeksänteen luokkaan asti. Monilla suurimmilla paikkakunnilla oppilailla on mahdollisuus jatkaa opintojaan musiikkilukiossa. Musiikkiluokkien tai niillä opiskelevien lasten lukumääristä samoin kuin musiikkiluokkien käyttämien opetussuunnitelmien sisällöistä ei ole saatavilla esimerkiksi tilastotietoa.

Opiskelu ja koulunkäynti musiikkiluokilla on pääpiirteissään samanlaista kuin millä muulla luokalla tahansa. Ainoa ero on musiikkiin käytettävien viikkotuntien määrä. Koulujen musiikin-

opettajien liiton (2004) mukaan onkin erityisen tärkeää, että musiikkiluokkatoimintaan on kunnallisessa tuntijaossa varattu riittävät toimintaedellytykset. Musiikkiluokilla musiikinopetuksen tavoitteet ovat korkeammalla kuin muilla luokilla ja siksi kouluissa, joissa on musiikkiluokkatoimintaa, on yleensä oma opetussuunnitelma musiikkiluokkien musiikinopetusta varten. Muiden aineiden kohdalla noudatetaan yleistä opetussuunnitelmaa. Musiikkiluokilla ylimääräisten musiikintuntien tarve aiheuttaa yleensä muiden aineiden tuntimäärien vähentymistä. Eri vuosina vähennetään tunteja eri oppiaineista, yleisimmin muista taito- ja taideaineista kuten liikunnasta ja kuvataiteesta. (Koulujen musiikinopettajien liitto 2004.)

Musiikkiluokkatoiminta tukee koulun sosiaalisen kasvatuksen tehtävää erinomaisesti, sillä se tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan. Yhteistoiminta tulee esille erityisesti esiintymistilanteissa. Vähälän (1996, 71) mukaan musiikkiluokkatoiminnan tarjoamalla suunnitelmallisella ja tehokkaalla opetuksella pystytään erinomaisesti tukemaan lasten ja nuorten pitkäjänteistä ja tavoitteellista musiikkiharrastustoimintaa. Useat musiikkiluokat tekevätkin yhteistyötä paikallisten musiikkikoulujen kanssa. Musiikkikasvatus kehittää oppilaan tunne-elämää ja luovuutta sekä tukee hänen persoonallisuutensa kokonaisvaltaista kehitystä. Aktiivinen musiikin tuottaminen, laulaminen, soittaminen, kuunteleminen sekä musiikkiliikunta tukevat musiikillisen minäkäsityksen kasvua ja antavat hyvän harrastuspohjan elämää varten. (Vähälä 1996, 71).

4.5 Musiikkiluokkien käyttämät valintatestit

Musikaalisuuden mittaamiseen on kehitelty lukuisia standardoituja musikaalisuustestejä, jotka noudattavat yleisiä testeille asetettuja vaatimuksia. Musikaalisuuden testaaminen perustuu näkemykseen, että musikaalisuus on ainakin jossain määrin periytyvä tai hyvin varhain kehittynyt ominaisuus (Linnakivi, Tenkku & Urho, 1994, 14). Testit voidaan jakaa valmius-, saavutus- ja diagnostisiin testeihin. Näistä valmiustestit mittaavat nimenomaan pitkällä aikavälillä kehittyneitä ominaisuuksia. Niillä pyritään myös ennustamaan oppilaan menestymistä jonkin osa-alueen oppimisessa tai jossain tietyssä koulutusohjelmassa, kuten musiikkiluokalla. (Woolfolk 1987, 503–508.)

Lahdessa musiikkiluokkien alkutaipaleella itse valintatesteihin pääsi kultakin kakkosluokalta 5 oppilasta luokanopettajan suosituksesta. Alkuvuosina valinnassa kiinnitettiin myös huomiota oppilaiden keskiarvoihin, sillä epäiltiin, että heikosti koulussa menestyvät eivät pysyisi mukana musiikkiluokan nopeutetussa opiskelutahdissa. (Vähälä 1996, 22). Nykyään edellä mainitut käytännöt eivät ole mahdollisia, sillä musiikkiluokalle valitsemiseen ei saa vaikuttaa mikään muu tekijä kuin hakijan musikaalisuus. Tämän vuoksi käytettävä testi on suunniteltava tarkkaan ja testaajien tulee olla selvillä erinäisistä testaamiseen ja testitilanteeseen liittyvistä ulottuvuuksista. Musiikkiluokkia kritisoivien henkilöiden mielipiteissä esiintyy usein väite, että musikaalisuuden lisäksi testeillä mitataan myös hakijoiden muita ominaisuuksia ja näin luokille valikoituu ”eliittijoukko” kunnan oppilaista, jolloin perusopetuslain mukainen tasa-arvo ei toteudu musiikki-luokkien ja normaaliluokkien välillä.

Teimme musiikkiluokkien pääsykoetesteistä proseminaarityön, jossa kartoitimme, millaisia testejä Etelä-Suomen läänin alueella käytetään valittaessa oppilaita musiikkiluokille. Saamiemme tulosten mukaan koulujen käyttämät testit ovat hyvin samankaltaisia. Luonteeltaan ne ovat aktiivisia, jolloin myös testaajan osuus on merkittävä ja häneltä vaaditaan musikaalisuutta. Testit ovat yksilöllisiä ekspressiivisiä testejä, jolloin testaaja pystyy havainnoimaan hakijan esiintymis-valmiutta ja -varmuutta. Nämä eivät Lottin (1988, 37) mukaan ole varsinaisia musikaalisuuden mittareita, mutta musiikkiluokkatoiminnan kannalta ne ovat kuitenkin olennaisia. Karma (1986, 68) toteaa ekspressiivisen yksilökokeen eduksi myös testaajan kontrollimahdollisuuden, jolloin testaaja huomatessaan hakijan suorituksen epäonnistuvan ujouden tai jännityksen vuoksi voi antaa tälle uusintayrityksen.

Käytettävät testit ovat myös selvästi reproduktiivisia eli toistamiseen perustuvia. Yleisesti testit sisältävät seuraavanlaisia tehtäviä: rytmintoistotehtävä, sävelentoistotehtävä, intervallintoisto-tehtävä, melodiantoistotehtävä sekä musiikin tuottamiseen liittyvä laulutehtävä, jossa hakija esittää joko itse valitsemansa tai ennalta määrätyn laulun. Joissakin kouluissa on tämän lisäksi mahdollista esittää myös vapaehtoinen soittonäyte. Suurimmissa kaupungeissa, joissa hakijoita on paljon, käytetään esikarsintatestinä Karman musikaalisuustestiä. (Kaippio & Karlsson 2004, 31–33.)

4.6 Musiikkiluokkatoiminta haastattelupaikkakunnilla

Keräsimme aineistomme haastattelemalla kahdeksaa musiikkiluokanopettajaa viideltä eri koululta neljästä erikokoisesta kaupungista (Helsinki, Hämeenlinna, Kerava, Riihimäki). Kaikissa kouluissa musiikkiluokkatoiminta on alkanut viimeistään 1980-luvulla. Musiikkiluokkatoiminta on näissä kouluissa hyvinkin samankaltaista, mutta myös huomattavia eroja löytyy. Esimerkiksi musiikkiin käytettävissä olevat tuntimäärät vaihtelevat. Osassa kaupungeista koulut saavat itse päättää taito- ja taideaineiden välystunneista ja pystyvät sillä takamaan suuremman tuntimäärän musiikinopetukseen. Helsingissä musiikkiin käytettävä tuntimäärä on kaikkein suurin ja Hämeenlinnassa pienin.

Kaupungin tarjoamien mahdollisuuksien lisäksi tukea toiminnalle antavat aktiiviset vanhemmat ja heidän muodostamansa tukiyhdistykset. Niissä kouluissa, joissa tukiyhdistys on, sen toiminta koetaan merkittäväksi auttavaksi tekijäksi. Se kerää rahaa musiikkiluokille, huolehtii konserttien käytännönjärjestelyistä, rahoittaa opettajien ehdottamia hankintoja sekä mahdollistaa muun muassa kerhotuntien pitämisen ja opettajien kouluttautumisen. Ylimääräisten kerhotuntien avulla musiikkiluokat pystyvät tasapainottamaan vähentynyttä musiikin opetusta. Niitä käytetään orkesteri-, kuoro- ja bänditoimintaan. Yhdessä koulussa tukiyhdistystä ei ole koskaan ollutkaan, vaan tulot saadaan esiintymisistä ja opettajat päättävät suoraan niiden käyttämisestä. Kyseisessä koulussa musiikkiluokkien käytössä on myös kaksi kerhotuntia viikossa, joista opettaja saa palkan. Yksi kouluista on valtion rahoittama. Kolmessa koulussa musiikkiluokkatoiminnan resurssit olivat niukentuneet huomattavasti siltä tasolta, mitä ne 80 -luvulla olivat olleet.

Kaikissa kouluissa musiikkiluokat järjestävät vuosittain kaksi suurempaa konserttia: toisen joulun alla ja toisen loppukeväästä. Näiden lisäksi luokat järjestävät pienempiä konsertteja ja matineoita sekä esiintyvät useissa koulun, kaupungin, seurakunnan sekä eri yhdistysten tai yksityisten tahojen tilaisuuksissa. Musiikkiluokat tekevät vaihtelevasti monipuolista yhteistyötä myös oman koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Esimerkkeinä mainittakoon musiikkiopisto, seurakunta ja ulkomaalainen ystävyyskoulu. Toimintaa mukautetaan aina luokkien ja opettajien valmiuksien ja vahvuuksien mukaan.

Yhdessä koulussa musiikkiluokat alkavat ensimmäiseltä luokalta, tosin vain joka kolmas vuosi. Toisessa ollaan juuri syksyllä ensimmäisen kerran aloittamassa musiikkiluokka jo ensimmäiseltä luokalta, ja luokat tullaan edelleen ottamaan joka vuosi. Kahdessa koulussa jatkuu tavallisemman mallin mukaan musiikkiluokkien aloittaminen kolmannelta luokalta. Yhdestä koulusta musiikkiluokkatoiminta on jo hiipunut pois oppilasmäärien ja resurssien vähenemisen myötä.

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmat ohjaavat tiedonhankintaa ja kiteyttävät sen, mitä haluamme ymmärtää tutkimastamme ilmiöstä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää joustavasti tutkimuksenteon edetessä, sillä etukäteen voi olla vaikea tietää tarvittavan aineiston määrää ja siitä voi nousta esiin odottamattomia asioita. Tästä syystä myös tutkimusongelmat voivat muotoutua ja muuttua tutkimuksen edetessä, sillä aineistosta saattaa nousta esiin aivan uusiakin tutkimusongelmia.

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Myönteiset ennakko-oletuksemme musiikkiluokkatoiminnasta muodostuvat pitkälti sen pohjalta, että olemme molemmat olleet oppilaita musiikkiluokalla. Oma mielenkiintomme toimia tulevaisuudessa musiikkiluokanopettajana herätti kysymyksen, millaista opetustuntien ulkopuolista eli ylimääräistä työtä musiikkiluokanopettaja tekee ja lisääkö nimenomaan musiikkiluokan opettaminen tämän ylimääräisen työn määrää? Oma kokemuksemme oli, että tällaista työtä on paljon ja koska luokan- ja musiikkiluokanopettajan palkka on täysin sama, ei motivaatio voinut olla kiinni ainakaan rahasta. Suuri kysymyksemme on siis alusta lähtien pysynyt samana: Miksi musiikkiluokanopettajat tekevät ylimääräistä palkatonta työtä?

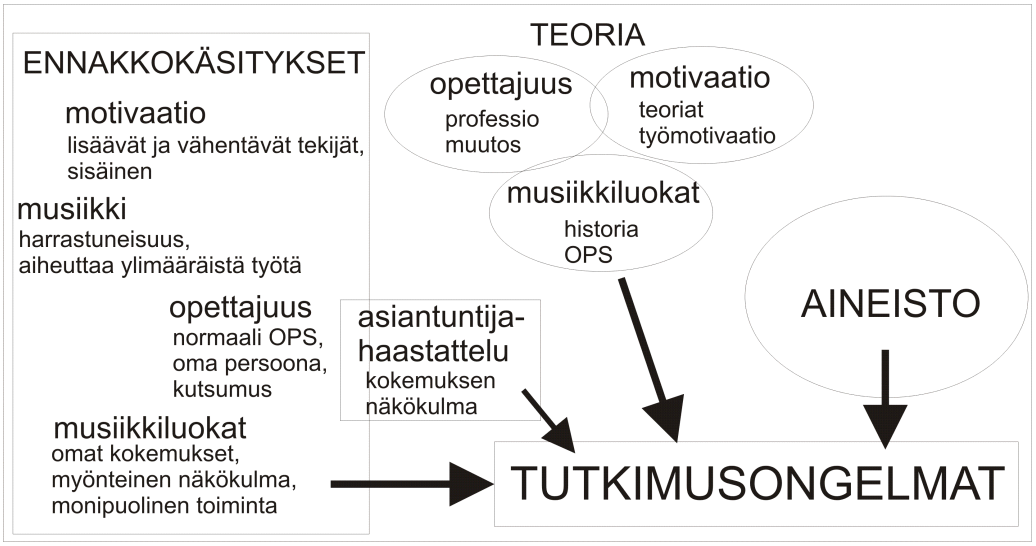
Opettajien työmotivaatiota ei ole viimeaikoina juurikaan tutkittu, vaikka opettajuus on jatkuvassa murroksessa ja noin 10 % opettajaksi kouluttautuneista työskentelee muilla aloilla. Myös musiikkiluokanopettajat itse pitävät aihetta tärkeänä. Tämän voimme päätellä siitä, että vaikka haastattelut tehtiin kevätlukukauden viimeisillä, kiireisillä viikoilla, ei yksikään haastateltavaksi pyydetty kieltäytynyt. Lisäksi saimme yhteydenottoja musiikkiluokanopettajilta, jotka olivat kuulleet tutkimuksestamme ja halusivat myös mieluusti osallistua siihen.

Musiikkiluokanopettajia koskevia tutkimuksia olemme löytäneet vain kaksi, molemmat pro gradu -tasoisia ja lähes kahden vuosikymmenen takaa. Musiikkiluokista ei ole olemassa kuin pro gradu -tason tutkimusta sekä eri paikkakuntien musiikkiluokkatoiminnan historiikkeja. Toiminnalla on

kuitenkin niin pitkät juuret Suomessa ja perinteet eri paikkakunnilla, että aihetta tutkimukselle tai ainakin tilastoinnille kyllä olisi.

Musiikkiluokkatoiminnan ja sen eri ulottuvuuksien tutkiminen on mielestämme tärkeää myös musiikkiluokkien vastaisten ennakkoluulojen oikaisemiseksi. Hiljattain musiikkiluokkatoiminta nousi julkiseen keskusteluun Helsingin Sanomien mielipideosastolla. Keskustelun aloitti painotuksetonta luokkaa käyvien lasten äiti, joka syytti musiikkiluokkajärjestelmää elitismin ja epätasa-arvoisuuden vaalimisesta koulussa (H.S. 5.6.2006). Aihetta ovat sen jälkeen kommentoineet muun muassa eräs musiikkiluokanopettaja (H.S. 13.6.2006) ja Suomen varmaankin tunnetuin musikaalisuustestien laatija dosentti Kai Karma (H.S. 23.6.2006). Katsomme tämän julkisen keskustelun tukevan aiheemme merkittävyyttä ja ajankohtaisuutta.

Esiymmärryksemme aiheesta muodostavat ne merkitykset ja merkityskokonaisuudet, jotka olemme ennakko-oletustemme pohjalta tutkittavalle ilmiölle antaneet. Kerätäksemme relevanttia aineistoa, joka auttaisi meitä ymmärtämään ilmiötä, meidän oli perehdyttävä ilmiöön ulottuvuuksiin laajemmin. Asiantuntijahaastattelun ja kirjallisuuskatsauksen avulla muodostimme käsityksen siitä, millaisia aspekteja aineiston keruussa olisi syytä huomioida. Aineistoon perehtyminen antoi tutkimusongelmillemme lopullisen muotonsa. Ne eri tekijät, jotka ovat vaikuttaneet tutkimusongelmiemme muotoutumiseen, on kuvattu kuviossa 3.



KUVIO 3. Tutkimusongelmien muotoutuminen.

5.2 Tutkimusongelmat

Tarkoituksenamme on päästä käsiksi musiikkiluokanopettajien kokemuksiin omasta opettajuudestaan ja työmotivaatiostaan. Haasteenamme on koetella ennakko-oletuksiamme tulkitessamme aineistoa hermeneuttisella menetelmällä, ei vain hakea niille vahvistusta. Lisäksi tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selvittää, millaista musiikkiluokkatoimintaa eri kaupungeissa on. Olemme jäsentäneet tutkimusongelmamme yhteen pääkysymykseen ja sitä tarkentaviin alaongelmiin. Alaongelmiin perehtymisen koemme välttämättömäksi, jotta voimme muodostaa vastauksen pääkysymykseen ja paremmin ymmärtää tutkittavaa ilmiötä.

Pääongelmamme on

Miksi musiikkiluokanopettajat tekevät ylimääräistä palkatonta työtä?

- motivaatiota lisäävät tekijät
- motivaatiota vähentävät tekijät

Alaongelmia ovat

1) Mitä on opettajuus ja miten sen kokeminen vaikuttaa musiikkiluokanopettajien työmotivaatioon?
2) Mitä musiikkiluokkatoiminta on ja mitä on musiikkiluokanopettajuus?
3) Mitä tämä ylimääräinen palkaton työ pitää sisällään?
4) Voidaanko musiikkiluokanopettajien työmotivaatiota selittää motivaatioteorioiden avulla?
5) Mitä on opettajuus ja miten sen kokeminen vaikuttaa musiikkiluokanopettajien työmotivaatioon?
6) Mitä musiikkiluokkatoiminta on ja mitä on musiikkiluokanopettajuus?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Valitsemalla tietyn tutkimusmenetelmän ja -otteen asetamme työskentelyllemme tiettyjä tavoitteita. Katsomme valintojemme aukikirjoittamisen tärkeäksi, jotta sekä lukija että me itse voimme todeta, kuinka näihin tavoitteisiin on pyritty ja kuinka hyvin ne on saavutettu. Perustelemalla valintamme huolellisesti annamme lukijalle mahdollisuuden arvioida valintojemme ja tutkimuksemme kohteena olevan ilmiön yhteensopivuutta. Tutkimuksen kulun raportointi taas on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

6.1 Kvalitatiivinen tutkimusote

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuskohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on tuoda esille tutkittavan oma ääni. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152.) Pyrimme tutkimuksessamme pääsemään käsiksi musiikkiluokanopettajien kokemuksiin työstään ja työmotivaatiostaan, ja koska laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen elämismaailma, näimme laadullisen tutkimusotteen järkeväksi lähestymistavaksi aiheeseemme.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan olla kiinnostuneita myös yksilöllisistä kokemuksista ja näkökulmista. Emme tutkimuksessamme pyri löytämään koko maata kattavia yleistyksiä, vaan perehtymään haastattelemiemme asiantuntijoiden kokemuksiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihmistä pidetään parhaana tiedon kerääjänä ja analysoijana, koska ihminen pystyy parhaiten mukautumaan vaihteleviin tilanteisiin ja hahmottamaan monimutkaisia asiayhteyksiä. Tämä on tärkeää, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään hankkimaan tietoa todellisuudesta todellisissa tilanteissa. Siksi tulokset ovat aina kontekstisidonnaisia. (Hirsjärvi ym. 2005, 152.) Varron (1992, 116) mukaan laadullinen tutkimus on aina vain rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemista ja siitä syntyneitä merkityksiä. Meidän tutkijoina tulee luottaa haastateltaviemme kertomiin kuvauksiin kokemuksistaan, sillä emme voi päästä käsiksi itse kokemuksiin.

Eskolan & Suorannan (1998, 19) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle ilman hypoteeseja tai määritelmiä, jolloin puhutaan aineistolähtöisestä analyysistä, jossa teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta lähtien. Emme halunneet lähteä todentamaan ennalta määrättyjä hypoteeseja, vaan pyrimme siihen, että aineisto johdattelisi meidät tärkeimpien kysymysten äärelle. Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkimussuunnitelma elää joustavasti tutkimuksenteon edetessä, sillä etukäteen voi olla vaikea tietää tarvittavan aineiston määrää ja aineistosta voi nousta esiin odottamattomia asioita. Avoin tutkimussuunnitelma myös korostaa tutkimuksen eri vaiheiden kietoutumista yhteen ja tulkinnan jakautumista koko tutkimusprosessiin. Tästä johtuen jopa tutkimusongelmia saatetaan joutua tarkistamaan tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta 1998, 16; ks. myös Hirsjärvi ym. 2005, 155.)

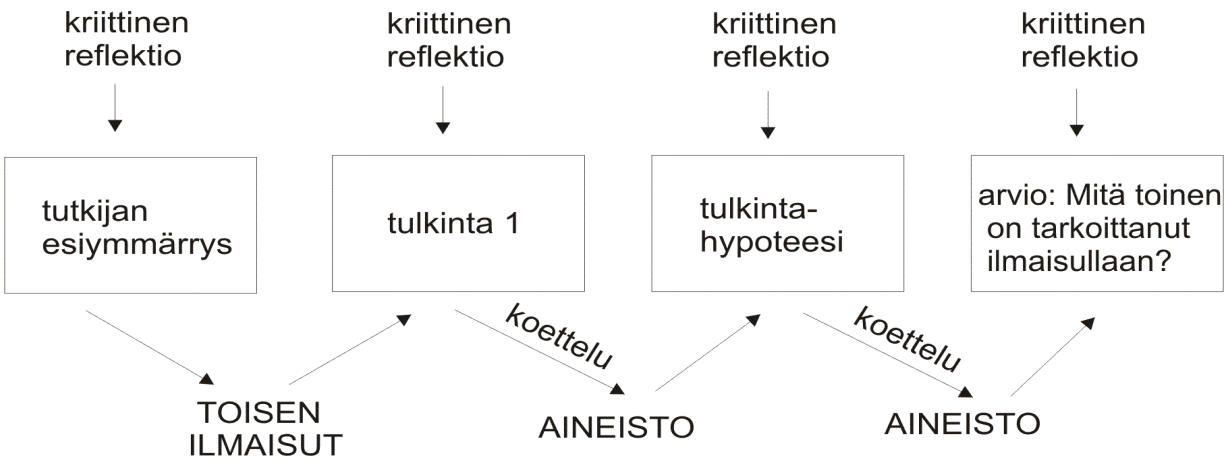
6.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Koska kiinnostuksemme kohdistuu nimenomaan yksilöiden omiin kokemuksiin, totesimme fenomenologisen metodologian ja ajatusmaailman sopivan tutkimukseemme parhaiten. Motivaatio on yksilöllinen asia, joten parhaiten voimme sitä ymmärtää yksilöiden kautta. Hermeneuttisella analysointiotteella pyrimme saamaan systemaattisuutta aineiston kanssa käymäämme keskusteluun. Koska olemme tutkijoina kokemattomia, koemme valmiiksi strukturoidun tavan lähestyä aineistoa tuovan työskentelyymme varmuutta.

Fenomenologia tutkii maailmaa sellaisena kuin ihminen sen kokee, eli ihmisen elämismaailmaa (Ahonen 1994, 116). Elämismaailma on yksilön subjektiivinen versio luonnollisesta maailmasta. Se jäsentyy merkityksiksi, eli ymmärrämme maailmaa merkitysten kautta. Nuo merkitykset ovat osaksi yksilöllisiä ja osaksi yhteisössä rakentuneita. Nämä merkitykset ilmenevät ihmisen suunnitelmina ja toimintana. Kun tutkija ja tutkittava ovat samasta kulttuuripiiristä, helpottaa merkitysten samankaltaisuus toisen ilmaisujen ymmärtämistä. (Laine 2001, 36.)

Hermeneuttista menetelmää tarvitaan tutkimuksen analyysivaiheessa. Päästäksemme käsiksi toisen ihmisen merkityksiin, on meidän ymmärrettävä ja tulkittava keräämäämme aineistoa. Hermeneuttisella menetelmällä pyritään aitoon ymmärtämiseen jatkuvasti koettelemalla aineistosta tehtyjä tulkintoja. Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin tulosten induktiivinen yleistäminen.

Hermeneuttinen menetelmä pyrkii tuomaan aineiston analysointiin kurinalaisuutta ja vähentämään tutkijan omien merkitysten vaikutusta tuloksiin. Aineistoon suhtaudutaan avoimesti ja ymmärrystä syvennetään hermeneuttista kehää kulkien. (Laine 2001, 34–35.)



KUVIO 4. Hermeneuttinen kehä Laineen (2001) mukaan.

Tutkijalle rakentuu esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä heti tutkimuksen alussa. Esiymmärrystä on jatkuvasti kriittisesti koeteltava aineistoon syventymisen myötä. Välittömästi tehtyihin tulkintoihin on otettava etäisyyttä, jotta aineistosta nousevat esiin myös sellaiset merkitykset, jotka ovat ristiriidassa tutkijan esiymmärryksen kanssa. (Laine 2001, 34–35.) Omat ennakkokäsitykset on tiedostettava, jotta aineiston kanssa voidaan käydä dialogia ja ymmärtää tutkittavan toiseus (Gadamer 2004, 34). Ilmiötä ei voida ymmärtää, jos sen päälle liimataan omia merkityksiä tai valmis teoria (Varto 1992, 60). Fenomenologisessa tutkimuksessa mikään valmis teoria ei ohjaa tutkimuksen kulkua, vaan se, mikä on tärkeää, nousee esiin aineistosta. Joitakin teoreettisia lähtökohtia on kuitenkin määriteltävä, kuten käsitys ihmisestä, kokemuksesta ja merkityksistä. (Laine 2001, 33.)

6.2.1 Ihmiskäsitys

Ihminen on kehollinen, kokeva ja havainnoiva olento. Jäsennämme kokemuksiamme sen mukaan, millaisia merkityksiä ilmiöihin liitämme. Maailmasuhteemme on intentionaalinen, sillä

kaikki merkitsee meille jotain. Nämä merkitykset ohjaavat toimintaamme ja ovat näin kokemustemme pohjana. (Laine 2001, 26–27.) Ihminen luo aistiensa avulla mielikuvia maailmasta muodostaen näin oman, subjektiivisen elämismaailmansa (Ahonen 1994, 116). Ihminen on olennaisesti myös yhteisöllinen olento. Vaikka luomme omia merkityksiä, opimme monet merkitykset siitä yhteisöstä, johon kasvamme. (Varto 1992, 23.)

6.2.2 Tiedonkäsitys

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa käsitys ihmisestä määrittää sen, miten voimme hankkia tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 65). Ymmärrämme ihmistä suhteessa tämän elämismaailmaan, eikä ymmärtämistä voi tapahtua irrallaan tuosta kontekstista (Laine 2001, 26–27). Tässä elämismaailmaa käytetään erotukseksi luonnollisesta maailmasta. Elämismaailma koostuu merkityksistä. Ihmisinä emme voi päästä elämismaailman ulkopuolelle, emmekä näin ollen voi myöskään olla täysin objektiivisia tutkiessamme elämismaailman ilmiöitä. Emme pääse tutkimaan ilmiöitä sinänsä merkitysrakenteiden taakse. (Varto 1992, 24–26.)

Kokemukset ja merkitykset ovat yksilöllisesti konstruoituja. Tutkimuksessa haastateltava pukee kokemuksensa ilmaisuiksi, joille tutkija pyrkii löytämään mahdollisimman oikean tulkinnan (Laine 2001, 29). Kukin tutkimus tuo ilmiöstä esiin vain ne puolet, jotka ovat oleellisia tutkimustehtävän kannalta. Saamme käsityksen ilmiöiden luonteesta tutkimalla niiden merkityssuhteita (Laine 2001, 26–27, 40). Toisin sanoen ilmiö saa merkityksensä suhteessa muihin ilmiöihin.

6.3 Teemahaastattelu

Valitsimme tiedonkeräysmenetelmäksemme haastattelun, sillä koimme aiheemme kannalta oleelliseksi antaa tutkittavan äänen puhua. Koimme, että tarkkailemalla emme pysty pääsemään käsiksi opettajien kokemuksiin, sillä emme voi suoraan havainnoida toisen elämismaailmaa. Pääsemme siihen käsiksi vain kielen kautta, ja kyselylomakkeen tunsimme antavan liian vähän tilaa tutkittavan omille kokemuksille. Oma subjektiivinen kokemuksemme myös on, että kysely-

lomakkeiden täyttäminen koetaan vaivalloisemmaksi kuin haastattelu. Tälle saimme vahvistusta myös haastattelutilanteissa. Haastattelutilanteessa nonverbaalisen viestinnän keinot auttavat haastattelijaa löytämään haastatellun käyttämille käsitteille mahdollisimman oikean tulkinnan. Yksi haastattelun suurimpia etuja on joustavuus, sillä haastattelija voi toistaa kysymyksen, selventää sitä lisäkysymyksillä, varmistaa, että kysymykset on ymmärretty oikein ja oikaista väärinkäsityksiä. Haastattelija voi myös halutessaan pyytää tarkentamaan jotain vastausta varmistaakseen ymmärtäneensä haastateltavan luoman merkityksen. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Aineiston hankintaan käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelussa tiedonantaja saa puhua vapaasti haastattelijan huolehtiessa, että kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset aiheet käsitellään (Grönfors 1982, 106). Käsiteltyjen aiheiden järjestys ja laajuus saattavat kuitenkin vaihdella haastattelusta toiseen. Pidimme aiheemme kannalta teemahaastattelua täysin strukturoitua haastattelua parempana, koska halusimme haastateltavalla olevan täysi vapaus tuoda omat ajatuksensa esiin omalla kielellään. Koimme, että täysin avoimessa haastattelussa emme saisi ilmiön koko laajuutta esiin. Haastatellut eivät välttämättä olisi juuri haastattelutilanteessa tulleet ajatelleeksi kaikkia niitä ilmiön aspekteja, joista heillä on kokemuksia. Fenomenologisessa tutkimuksessahan tarkoituksena on nimenomaan tuoda esiin niitä asioita, joista on muodostunut itsestäänselvyyksiä. Sillä, että haastattelussa ei käytetä täysin valmiita kysymyksiä tai vakioituja vastausvaihtoehtoja pyritään minimoimaan haastattelijan ennakko-oletusten vaikutus annettuihin vastauksiin (Grönfors 1982, 106).

Olimme haastattelulupaa pyytäessämme kertoneet tutkimuksemme aiheesta, mutta emme lähettäneet teemahaastattelun runkoa haastateltaville etukäteen. Emme halunneet, että haastateltavat ottaisivat mahdollisesti selvää erilaisista opettajuuteen tai työmotivaatioon liittyvistä teorioista, vaan halusimme nimenomaan selvittää musiikkiluokanopettajien omat subjektiiviset kokemukset aiheista. Haastattelutilanteessa haastateltavilla saattaa olla taipumus pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksyttyjä tai kontekstin kannalta ”oikeita” vastauksia, mikä heikentää haastattelun luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2005, 195.) Pyrimmekin luomaan haastattelutilanteesta mahdollisimman rennon ja luonnollisen esimerkiksi antamalla haastateltavan itsensä valita ajan ja paikan sekä viemällä haastattelua eteenpäin mahdollisimman keskustelunomaisesti. Teimme myös selväksi, ettei haastatellut ole tunnistettavissa raportissamme.

6.4 Tutkimuksen vaiheet

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimus raportoidaan selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Lukijan on kyettävä seuraamaan prosessin kulkua ja tehtyjen ratkaisujen taustalla vaikuttavia periaatteita, jotta hän voi tehdä omat päätelmänsä tutkimuksen luotettavuudesta. Raportista on myös selvittävä, kuinka vastaava eli lähtökohdiltaan, tutkimustavaltaan, tulkinnaltaan ja yleistämiseltään samankaltainen tutkimus voitaisiin toteuttaa uudelleen (Varto 1992, 111). Tutkimuksen kulun raportoinnissa pyrimme esittämään ja perustelemaan kaikki ne olennaiset valinnat, jotka ovat ohjanneet prosessiamme.

6.4.1 Ennen kentälle menoa

Tutkimusprojektimme alkoi aiheen valitsemisella. Musiikkiluokkatoiminta oli aiheena jo pro seminaari -työssämme. Aihe kiinnosti edelleen, sillä olemme molemmat musiikin erikoistujia ja kiinnostuneita toimimaan tulevaisuudessa musiikkiluokanopettajina. Orientoituminen tulevaan työhön oli syynä siihen, että valitsimme aiheeseen nimenomaan opettajan näkökulman.

Koulutuksemme aikana on ollut paljon puhetta opettajalle asetettujen vaatimusten lisääntymisestä ja loppuun palamisen vaarasta. Näemme työssäjaksamisesta huolehtimisen erittäin tärkeänä osana opettajan työtä, ja valitsimmekin aiheeksemme työviihtyvyyden. Päästäksemme jyvälle kentän tilanteesta teimme aiheesta alkukartoituksen Koulujen Musiikinopettajien liiton syyspäivillä Turussa. Alkukartoituksessa kyselimme lomakkeen avulla musiikkiluokanopettajilta heidän työviihtyvyyttään lisäävistä ja vähentävistä tekijöistä. Lomakkeen täytti yhdeksän musiikkiluokanopettajaa.

Alkukartoituksen tehtyämme tulimme siihen tulokseen, että meitä kiinnosti laajemmin musiikkiluokanopettajien työmotivaatio, ei käsitteenä suppeampi työviihtyvyys. Työmotivaatioon perehtyminen taas edellytti myös perehtymistä opettajuuteen. Emmehän voi ymmärtää työmotivaatiota, jos emme tunne itse työtä. Samoin emme voi ymmärtää musiikkiluokanopettajan työtä,

jollemme perehdy musiikkiluokkatoimintaan. Näin olimme löytäneet tutkimuksemme pohjana olevat teemat.

Perehdyimme alustavasti aiheeseen kahdella eri tavalla. Haastattelimme musiikkiluokanopettajana toiminutta musiikinopetuksen asiantuntijaa työmotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Lisäksi teimme alustavan kirjallisuuskatsauksen, mikä osoitti, että musiikkiluokkatoiminnasta ja opettajien työmotivaatiosta on niukasti ajankohtaista tutkimusta. Rajasimme kiinnostuksenkohteeksemme musiikkiluokanopettajien omat kokemukset työmotivaation tekijöistä ja musiikkiluokanopettajuudesta.

6.4.2 Aineiston keruu

Haastattelua ohjaavat teemat valitsimme kirjallisuuden, asiantuntijahaastattelun ja omien kiinnostustemme pohjalta. Haastattelu on aina kontekstisidonnainen, eivätkä kaikki haastateltavankaan mielestä oleelliset asiat tule välttämättä juuri kyseisellä hetkellä mieleen. Haastattelurunkoa käyttämällä pyrimmekin siihen, että tutkittavien ilmiöiden eri aspektit tulisivat haastattelussa esiin mahdollisimman laajasti. Runkoa ei kuitenkaan ollut tarkoitus käydä orjallisesti läpi, vaan antaa tilaa haastateltavan omalle kerronnalle.

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajaa ei valita satunnaisotoksen menetelmää käyttäen, vaan harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti. Henkilöiden, joilta tietoa kerätään, tulee tietää tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja heillä tulee olla siitä kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88.; Hirsjärvi 2005, 155.) Halusimme tutkimukseemme näkökulmia eri paikkakunnilta ja eri kouluista, mutta taloudelliset resurssit eivät mahdollistaneet haastateltavien valitsemista kovin laajalta alueelta. Päätimme rajata otanta-alueen kahteen maakuntaan, Kanta-Hämeeseen ja Uusimaahan. Näiden sisältä valitsimme neljä erikokoista kaupunkia, jotka ovat suhteellisen lähellä asuinpaikkaamme, ja joissa musiikkiluokkatoiminnalla on pitkät perinteet: Helsingin, Hämeenlinnan, Keravan ja Riihimäen.

Haastateltavat asiantuntijat valitsimme siten, että saisimme aiheeseen erilaisia näkökulmia. Haastateltavien taustat eroavat toisistaan esimerkiksi koulutuksen, työuran pituuden ja musiikki-

harrastuksen suhteen. Selvitimme koulujen yhteystiedot internetin avulla ja otimme yhteyttä joko koulun rehtoriin tai suoraan musiikkiluokanopettajiin. Pyysimme haastateltaviksi kuutta musiikkiluokanopettajaa. Yksikään pyydetyistä ei kieltäytynyt haastattelusta, vaikka suoritimme haastattelumme toukokuussa, joka on kouluissa vuoden kiireisimpiä aikoja. Kaksi musiikkiluokanopettajaa tarjoutui haastateltaviksi omasta aloitteestaan kuultuaan tutkimuksestamme haastatelluilta. Pidämme tätä merkkinä siitä, että tutkimusaihettamme pidetään kentällä tärkeänä. Näiden kahdeksan haastattelun jälkeen koimme aineistomme kylläänyteen.

Haastatteluajan ja -paikan saivat haastateltavat valita itse. Yhtä lukuun ottamatta kävimme tekemässä haastattelut opettajien työpaikoilla. Yhden haastattelun teimme kahvilassa. Kuudessa haastattelussa olimme molemmat paikalla, kahdessa vain toinen. Molempien ollessa paikalla toinen toimi päähaastattelijana toisen lähinnä pohtiessa täydentäviä kysymyksiä, jotta emme puhuisi toistemme päälle. Haastattelun lopuksi annoimme haastateltavan lukea haastattelurunkomme (liite 1) läpi siltä varalta, että hänellä on jostain teemasta vielä sanottavaa. Emme noudattaneet haastattelurunkoa orjallisesti, vaan pyrimme luomaan haastattelusta keskustelunomaisen, luontevan tilanteen. Koimme näin saavamme fenomenologialle tärkeät yksilölliset piirteet haastattelussa paremmin esiin.

Haastateltaville tehtiin selväksi, ettei heidän nimeään tai kouluaan tuoda tutkimuksen raportoinnissa esille. Haastattelut tallennettiin nauhoittamalla, jotta haastateltavien kertominen tallentuisi tarkasti heidän omalla kielellään. Haastattelun aluksi testasimme nauhurin toimivan moitteettomasti. Haastattelut kestivät 30–50 minuuttia. Aika täyttyi luontevasti, keskusteltavaa riitti, emmekä joutuneet pitämään kiirettä. Haastatellut olivat aktiivisia koko haastattelun ajan, emmekä huomanneet merkkejä väsymisestä tai kyllästymisestä.

Litteroimme haastattelut toukokuun aikana lähes välittömästi haastattelun jälkeen. Kirjasimme haastattelut sanatarkasti, mutta jätimme joitakin merkityksettömiä äännähdyksiä ja toistoja kirjaamatta. Emme myöskään tehneet äänen sävyä tai muuta sellaista kuvaavia merkintöjä, sillä tarpeen tullen olisimme voineet kuunnella nauhat uudestaan. Lähetimme kullekin haastatellulle sähköpostilla luettavaksi litteroidun version omasta haastattelustaan. Pyysimme korjaamaan

mahdolliset väärinkäsitykset ja epäselvyydet, mikäli tekstissä sellaisia oli. Emme saaneet takaisin mitään tekstin sisältöön olennaisesti vaikuttavia korjauspyyntöjä.

Emme aloittaneet varsinaista raportointia ennen haastattelujen tekemistä. Näin pyrimme siihen, että työmme olisi mahdollisimman aineisto-, ei teorialähtöinen. Kuten Gadamer (2004, 32) toteaa, hermeneuttisen tutkimuksen tärkein tehtävä on ymmärtäminen, johon päästään ennakkokäsitysten jatkuvalla muokkaamisella aineistoon syventymisen tuloksena.

6.4.3 Analyysi

Aineiston kanssa työskenneltäessä olemme edenneet Laineen (2001, 38–41) kirjaamien fenomenoligis-hermeneuttisen tutkimuksen vaiheiden mukaisesti. Aineiston pohjalta laadimme ensin kuvauksen käyttäen kieltä, joka on mahdollisimman lähellä haastatellun käyttämää kieltä. Kuvauksessa pyrimme esittämään haastatellun kertomuksen kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisenä, joskin tehden jo karsintaa tutkimustehtävän kannalta oleellisen ja vähemmän oleellisen tiedon välillä. Pyrimme välttämään liiallista yleistämistä ja yksinkertaistamista, jottei analyysin kannalta oleellisia merkityksiä katoaisi.

Tehdyt haastattelut eivät sinällään ole valmis tietovarasto, vaan keskustelukumppani. Tieto syntyy dialogissa tutkijan ja aineiston välillä. Tämä hermeneuttinen kehä, jossa tutkijan ymmärrys jatkuvasti syvenee, muistuttaa, että meidän on suhtauduttava kriittisesti oman subjektiivisuutemme rajoittuneisuuteen. (Laine 2001, 34.) Tarkastelimmekin aluksi aineistoa kumpikin tahoillamme, jotta saisimme edes kaksi erilaista näkemystä ilmiöön. Aineistosta löytämämme merkitykset olivat suurelta määrin yhteneviä, mikä vaikuttaa myönteisesti myös tutkimuksen luotettavuuteen.

Laineen mukaan teemme jo aineistoa kerätessämme ensimmäiset, välittömät tulkinnat haastateltavien ilmaisuista. Oletamme ymmärtäneemme oleellisen, vaikka tulkinnat perustuvat omiin merkityksiimme. Näihin ensimmäisiin tulkintoihin on suhtauduttava kriittisesti ja otettava niihin etäisyyttä, ennen kuin aineistoa aletaan lukea uudestaan. Kun aineistoon nyt suhtaudutaan avoimemmin, nousee esiin merkityksiä, joita aluksi piti epäolennaisina omien välittömien tulkinto-

jensa pohjalta. (Laine 2001, 34–35.) Tulkittuamme nyt ilmaisujen merkityksiä uudelleen muodostimme tulkintaehdotuksen eli hypoteesin: musiikkiluokanopettajat kokevat työmotivaationsa perustuvan työn tekemisen iloon, sillä mitään aineellista korvausta ylimääräisestä työstä ei ole. Koettelimme hypoteesia joka kerta palatessamme uudelleen aineiston pariin.

Ilmiöt, kuten opettajuuden ja työmotivaation kokeminen, muodostuvat aina useista merkityksistä. Pyrimme analyysivaiheessa löytämään nämä merkitykset aineistosta. Ryhmittelimme yksittäiset merkitykset merkityskokonaisuuksiksi sisäisen yhtäläisyytensä perusteella. Toisin kuin yleistyksiä hakevassa tutkimuksessa, yksittäisiä eroavaisuuksia ei jätetä huomioimatta, sillä ne antavat arvokkaita aspekteja tutkittavaan ilmiöön. Muuntaessamme haastateltavien käyttämän kielen omalle kielellemme käytimme tulkinnanvaraisten käsitteiden avaamisen apuna nauhoitettuja haastatteluja saaden näin ilmaisun merkitykselle tuen haastattelukontekstista. (Laine 2001, 39–40.)

Tutkimusongelmat määrittelevät sen, mitä aineistosta nousee esiin. Jonkun toisen tutkimusongelman näkökulmasta tehty analyysi antaisi samasta aineistosta aivan erilaisen tuloksen. Tutkimuksemme tärkeimmät ilmiöt ovat musiikkiluokanopettajien kokemukset opettajuudestaan ja työmotivaatiostaan. Lähtökohtaisesti tutkimusaiheemme oli nimenomaan työmotivaatio, mutta aineistoon perehtyessämme tulimme siihen tulokseen, että työmotivaatio on niin vahvasti sidoksissa kokemuksiin opettajuudesta, että siihenkin perehtyminen on tutkimuksemme kannalta oleellista. Tästä syystä etsimmekin aineistosta merkitysyhteyksiä näistä molemmista näkökulmista.

Koska merkityskokonaisuudet ovat kaikki saman ilmiön osia, ne eivät ole toisistaan irrallisia. Synteesivaiheessa pyrimme hahmottamaan merkityskokonaisuuksien suhteet siten, että ilmiöstä muodostuu kokonaisuus. Jotkin merkityssuhteet saattavat olla ilmiön kannalta keskeisempiä kuin toiset. Jos synteesi auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä paremmin, voidaan Laineen (2001, 41) mukaan analyysia sanoa onnistuneeksi.

6.4.4 Tulosten tulkinta

Kun ilmiö on aineistokeskeisesti määritelty, voidaan saatua tulosta alkaa verrata kirjallisuudessa esitettyihin teorioihin sekä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tuloksia voi käsitteellistää ja arvioida erilaisten teorioiden kontekstissa. (Laine 2001, 42.) Luotuamme aineiston pohjalta synteesin tutkimistamme ilmiöistä, opettajuudesta ja työmotivaatioista, palasimme kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten pariin. Etsimme teorioita ja aikaisempia tuloksia, jotka voisivat käydä hedelmällistä keskustelua saamiemme tulosten kanssa.

6.5 Haastateltavien henkilökuvat

Haastateltujen esittelyissä on keskitytty tuomaan esiin niitä keskeisiä piirteitä, joiden uskomme vaikuttavan haastateltujen kokemuksiin musiikkiluokanopettajuudesta ja työmotivaatiosta. Koska musiikkiluokkia on määrällisesti vähän, emme yksilöi mistä kaupungeista haastateltavat ovat, vaan mainitsemme vain heidän edustamansa maakunnan. Näin pyrimme välttämään sen, ettei aineistoamme voida liittää yksittäisiin opettajiin. Samasta syystä kutsumme haastateltuja opettajia muutetuilla nimillä. Olemme koonneet haastateltavista tutkimuksen kannalta oleellisimmat taustatiedot taulukkoon 2. Tällä haluamme selkeyttää lukijalle haastateltavien koulutuksen ja opettajakokemuksen yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Emme käsitelleet haastatteluissa haastateltujen elämäntilanteita tai perhesuhteita, sillä kiinnostuksemme kohteena on heidän työnsä ja työstä itsestään nousevat motivaatiotekijät. Näin ollen emme tiedä kaikkia tekijöitä, jotka vaikuttavat haastateltujen musiikkiharrastukseen ja kouluttautumiseen. Esimerkiksi pienten lasten vanhemmilla jää työn ja kodin ulkopuolisille harrastuksille vähemmän aikaa. Emme myöskään ole huomioineet haastateltavien mahdollisia äitiyslomia tai vanhempainvapaita laskiessamme heidän opettajana toimimiaan vuosia.

Hilkka

Hilkka on koulutukseltaan musiikkiin erikoistunut luokanopettaja, ja hän on työskennellyt opettajana 14 vuotta. Musiikkiluokkaa hän on opettanut yhteensä kuusi vuotta, joista viisi vuotta

Uudellamaalla. Lisäksi hän on opettanut vuoden verran musiikkiin painottunutta luokkaa. Ennen ryhtymistään musiikkiluokanopettajaksi hän toimi neljä vuotta luokanopettajana. Hilkalle musiikin tekemisen ilo on erittäin tärkeää, mistä johtuen hän ennen hakeutumistaan opettajankoulutuksen mietti toisena vaihtoehtona kouluttautumista Sibelius-Akatemiassa. Hänen mielessään on myös käynyt mahdollisuus kokeilla jotain muuta työtä.

Ilona

Ilonalla on luokanopettajan työtä takanaan 25 vuotta, joista 22 hän on toiminut musiikkiluokanopettajana Kanta-Hämeessä. Kaksi vuotta hän toimi yläasteen, lukion ja kansalaisopiston musiikin lehtorina ja vuoden luokanopettajana. Ilona on koulutukseltaan musiikkiin erikoistunut luokanopettaja ja hän on suorittanut ammattikorkeakoulussa koulutanssinopettajan tutkinnon. Lisäksi hän on käynyt muun muassa Sibelius-akatemian, Orff-instituutin ja Sulasol-instituutin kursseja sekä opiskellut tanssiin liittyen myös Italiassa ja Saksassa. Aikaisemmin Ilona on harrastanut aktiivisesti musiikkia esimerkiksi useiden kuorojen johtajana. Nykyään hän kokee musiikin harrastamisen lähinnä siksi, mitä työssään tekee.

Jukka

Jukka on koulutukseltaan musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Erityisalakseen hän mainitsee myös tietotekniikan, jota hän on opettanut muun muassa opettajankoulutuksessa. Opetusalalla hän on toiminut 20 vuotta, josta 12 vuotta musiikkiluokanopettajana ja kolme vuotta luokanopettajana. Musiikkiluokkaa Jukka on opettanut kahdessa eri kaupungissa Uudellamaalla. Lisäksi hän on työskennellyt yliopistolla, Sibelius-akatemiassa, koulun tietotekniikkakeskuksessa sekä koulujen pedagogisena mikrotukihenkilönä. Opetustehtävien välillä Jukka pistäytyi myös bisnesmaailman puolella, mutta palasi takaisin musiikkiluokanopettajan työhön kokien sen olevan kaikkea sitä, mitä työltään haluaa ja odottaa. Jukan intohimoihin kuuluu omien sävellysten ja sovitusten tekeminen ja hän onkin tehnyt useita lastenlauluja ja musikaaleja.

Kaisa

Kaisa on opiskellut musiikkikasvatusta ja valmistunut musiikin aineenopettajaksi. Koulutustaan hän täydensi luokanopettajaopinnoilla (35 opintoviikkoa), joten hänellä on niin sanottu kaksoiskelpoisuus. Päätoimisena opettajana Kaisa on toiminut Uudellamaalla kaksi ja puoli vuotta, joista

kaksi vuotta musiikkiluokanopettajana. Opiskeluaikoina Kaisa teki sijaisuuksia musiikkikoululla, ja valmistuttuaan hän toimi lukion musiikinopettajana yhden lukukauden. Kaisa on harrastanut musiikkia koko ikänsä muun muassa bänditoiminnan ja keikkailun muodossa. Hän kokeekin omat monipuoliset musiikkiharrastuksensa ja niihin liittyvän sosiaalisen kontekstin erittäin tärkeiksi.

Leila

Leila on valmistunut sekä musiikkiin erikoistuneeksi luokanopettajaksi että Sibelius-akatemialta pianonsoitonopettajaksi. Leilalla on takanaan laaja ja monipuolinen musiikkiharrastuneisuus. Hän on opiskellut pianonsoiton lisäksi laulua sekä kitaran- ja poikkihuilunsoittoa. Hän on myös lapsesta saakka laulanut eri kuoroissa, muun muassa Savonlinnan oopperakuorossa. Tällä hetkellä hän kokee omien musiikkiharrastustensa jääneen kovin vähäisiksi. Leila on toiminut opettajana 18 vuotta, joista 17 vuotta musiikkiluokanopettajana Kanta-Hämeessä. Hän on työskennellyt myös pianonsoitonopettajana Uudellamaalla.

Matti

Matti on valmistunut musiikkiin erikoistuneeksi luokanopettajaksi ja hän on toiminut opettajana Kanta-Hämeessä 27 vuotta. Musiikkiluokanopettajana Matti toimi 24 vuotta. Musiikkia hän on harrastanut laajalti koko ikänsä muun muassa pianoa ja kitaraa soittaen, ja laulusta hän on suorittanut akatemia I –tutkinnon. Matin koulussa musiikkiluokkatoiminta on ollut hiljalleen hiipumassa muun muassa kaupungin rahatilanteen ja oppilasmäärien vähenemisen takia. Nykyisin koulussa ei ole varsinaisia musiikkiluokkia, vaan oppilaat kerätään rinnakkaisluokilta ainoastaan musiikin opetuksen ajaksi. Matin mielestä tällaisesta systeemistä putoaa ”se musiikkiluokkaidea” kokonaan pois.

Noora

Noora on toiminut luokanopettajana 35 vuotta ja tästä ajasta hän on ollut musiikkiluokanopettajana Uudellamaalla 21 vuotta. Hän on koulutukseltaan musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Nooralle tärkeää on itsensä jatkuva kouluttaminen ja kehittäminen sekä uusien ideoiden löytäminen musiikkiluokkatoimintaan. Tästä syystä hän osallistuu joka kesä vähintään yhdelle

musiikkikurssille. Tänä kesänä Noora hakee virikkeitä syksyn työhön tinapilli- ja irlantilais-musiikkikurssilta. Noora on itse innokas kuorolaulaja, ja hän on myös johtanut useita kuoroja.

Oili

Oili on valmistunut musiikin aineopettajaksi ja poikkeuskoulutuksen myötä myöhemmin myös luokanopettajaksi. Opettajana hän on työskennellyt 13 vuotta. Ennen siirtymistään musiikki-luokanopettajaksi hän työskenteli neljä vuotta yläasteen ja lukion musiikin lehtorina. Viimeiset yhdeksän vuotta hän on toiminut Uudellamaalla musiikkiluokanopettajana. Oili on opiskellut pääaineenaan pianonsoitto ja sen myötä ollut keikkailemassakin. Nykyisin hän sanoo musisoinnin työn ulkopuolella jäävän melko vähäiseksi ja kaikki ylimääräinen harrastusaika kuluu puoli-vakavan harrastuksen eli kilpatanssin parissa.

haastateltavat	**sukupuoli**	**koulutus**	**toiminut opettajana**	**toiminut musiikkiluokanopettajana**
Hilkka	nainen	musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	14 vuotta	6 vuotta
Ilona	nainen	musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	25 vuotta	22 vuotta
Jukka	mies	musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	15 vuotta	12 vuotta
Kaisa	nainen	musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja	2,5 vuotta	2 vuotta
Leila	nainen	musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	18 vuotta	17 vuotta
Matti	mies	musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	27 vuotta	24 vuotta
Noora	nainen	musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	35 vuotta	21 vuotta
Oili	nainen	musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja	13 vuotta	9 vuotta

TAULUKKO 2. Haastatellut opettajat.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULKINTA

Tulosten esittelyn ja tulkinnan yhteyteen olemme sijoittaneet kursiivilla merkittyjä lainauksia haastatelluilta. Lainaukset ovat sanatarkkoja, mutta luettavuutta parantaaksemme olemme poistaneet puhekielisiä täytesanoja, kuten niinku ja sitte. Haastateltujen lainauksissa merkintä (…) tarkoittaa poisjättöä. Hakasulkeisiin merkityt sanat ovat tekemiämme lainausta selventäviä lisäyksiä.

7.1 Musiikkiluokanopettajuus

Samoin kuin opettajan yleinen toimenkuva, myös musiikinopettajan toimenkuva on uudistuvan koululaitoksen myötä muuttunut ja saanut lisähaasteita. Modernin kasvatustieteen ja perinteisen musiikinopetuksen välillä vallitsee ilmeinen ristiriita. Tämän vuoksi tärkeimmäksi kysymykseksi koulumaailmassa muotoutuukin se, pitäisikö opettajan keskittyä jakamaan tietoa musiikista vai kehittämään oppilaiden musiikillista tietämystä. (Anttila 2004, 321.) Nykyisen oppimiskäsityksen valossa tehdyt valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet antavat opettajalle suunnan painottaa oppilaan musiikillisia valmiuksia. Musiikin tiedollinen puoli tulee joustavasti eheyttää itse musiikin tekemiseen. (OPS 2004.)

Musiikkiluokanopettajina toimivat yleensä musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat. Omat ryhmänsä muodostavat myös aineenopettajaksi valmistuneet, jotka ovat hankkineet luokanopettajan pätevyyden myöhemmin, sekä täydennyskoulutuksella pätevöityneet opettajat. Haastattelemamme opettajat edustavat näitä kaikkia kategorioita (ks. luku 6.5). Suurin ero luokanopettajakoulutuksessa ja musiikin aineenopettajakoulutuksessa on painotuksella. Luokanopettajakoulutuksessa musiikinopetus on selkeästi painottunut enemmän pedagogiikkaan ja didaktiikkaan, aineenopettajapuolella sen sijaan omaan aineeseen ja aineenhallintaan. (Ruismäki 1991, 227). Musiikkiluokanopettajan toimenkuvassa painottuvat nämä molemmat puolet. Opettajan tulee omata selkeä pedagoginen ja didaktinen näkemys musiikin opettamisesta lapsille sekä hallita opetettava aines, musiikin eri osa-alueet, eksperttimäisesti.

Osa haastatelluista opettajista mainitsi nykymallisen opettajankoulutuksen olevan riittämätön musiikkiluokanopettajana toimimiselle. Tämän vuoksi lähes kaikki heistä ovat opettajankoulutuksen lisäksi lisäkouluttaneet itseään musiikin saralla. Haastateltujen keskuudessa opettajankoulutuksen suureksi heikkoudeksi koettiin eritoten taito- ja taideaineiden opetuksen alasajo. Juuri näiden aineiden avulla saadaan koulupäiviin luotua toimintaa, kokemuksia ja elämyksiä, ja siksi näiden oppiaineiden vähentäminen on selkeästi ristiriidassa eheyttävän opetusideologian kanssa.

> *En mä tiennyt musiikkiluokan opettamisesta mitään kun mä OKL:sta valmistuin. Että eihän siellä semmoisia asioita opetettu. Se oli sitä peruspedagogiikkaa, ei sellaisista asioista mihin täällä törmää, ei mun mielestä, ei edes puhuttu. (Jukka)*

> *Mä toivoisin, että musiikkiluokanopettajat saisivat laajamittaisesti koulutusta. Että nyt kun opettajankoulutuksessa ajetaan alas taito- ja taideaineiden opetus, se on ihan hirveätä. Tämä luokanopettajan ammatti on kuitenkin niin pitkälle myös taitoammatti, ei pelkästään tietoammatti. Että jos taito- ja taideaineet ajetaan alas, niin Suomen koulu alkaa olla aika ahtaalla. Me ei olla enää sitten Pisassakaan ykkösiä. Kun nyt jo oppilaat ei hirveästi viihdy koulussa näiden tutkimusten mukaan. Mun mielestä taito- ja taideaineita lisäämällä saataisiin sitä oppia paremmin perille muullakin lailla. (Ilona)*

Musiikkiluokkien opettajat opettavat kouluissaan musiikkia runsaasti myös muille luokille. Opettajien vahvuuksien ja erityistaitojen hyödyntämisen voidaan katsoa olevan koko koulun etu, mutta Mills:n (2005) mukaan sillä voi olla myös haittapuolensa. Jos oma luokanopettaja opettaa luokalleen kaikki muut aineet paitsi musiikin, oppilaat saattavat omaksua mallin siitä, että musiikki on jotain erityisen haastavaa ja vaikeaa ja että kenellä tahansa ei sen opettamiseen ole mahdollisuuksia tai tarvittavia taitoja. Tällainen malli voi jopa vahingoittaa oppilaan käsityksiä omista valmiuksistaan, musiikillisista taidoistaan ja mahdollisuuksista musiikin oppimiseen. (Mills 2005, 27.) Myös haastattelemiemme opettajien kouluissa musiikkiluokkien opettajilla on paljon rinnakkaisluokkien musiikintunteja. Omassa työjärjestyksessä musiikinopetusta saattaa olla jopa kolmasosa koko viikkotuntimäärästä.

Tutkimuksissaan Mills on huomannut, että peruskoulun alaluokilla oppimista tapahtuu enemmän musiikillisilta taidoiltaan vaatimattomamman luokanopettajan opetuksessa kuin aineenopettajan opettamana. Hän perustelee tulosta luokanopettajien oppilaantuntemuksen vahvuudella ja sen mukananan tuomalla mukautumis- ja joustamiskyvyllä. (Mills 2005, 28–29.) Haastattelemistamme opettajista etenkin aineenopettajakoulutuksen saaneet ja musiikin aineenopettajina toimineet opettajat toivat esiin oppilaantuntemuksen merkityksen. Musiikinopetus myös koettiin joustavaksi ja kokonaisopetusta eheyttäväksi sen integrointimahdollisuuksien ansiosta.

> *Sulla on ne tietyt oppilaat koko ajan. Sä opit tuntemaan tosi paljon paremmin ne oppilaat, joitten kanssa teet töitä. Sä näet aineenopettajana kaks kertaa, kolme kertaa viikossa ne, tai nyt kun on tämä jaksojärjestelmä, niin saattaa olla tiettyjä jaksoja, että sä et näe oppilaita ollenkaan ja sitten niillä taas saattaa olla useampi tunti. Että semmoinen tietty jatkuvuus ja pitkäjänteisyys siinä musiikinopetuksessa tulee paremmin esille.(Oili)*

> *Musiikkiluokkalaisten kanssa tuli tehtyä paljon kaikennäköistä muuta, mitä ei normaalin luokan kanssa tule tehtyä. Eli sen musiikin kanssa pystyy tekemään. Musiikkia pystyy integroimaan muihin aineisiin, äidinkieleen, jopa matikkaan ja tämmöisiin (Matti)*

Haastattelemamme opettajat kokevat tekevänsä luokanopettajan työtä, jota on maustettu runsaalla musiikilla. Erottaviksi tekijöiksi musiikkiluokan opettamisen ja painottoman luokan opettamisen välillä opettajat näkivät lähinnä jatkuvan kiireen ja musiikillisten tavoitteiden aiheuttaman ylimääräisen työn. Musiikkiluokkien opetussuunnitelmat poikkeavat painottomien luokkien opetussuunnitelmista vain musiikin osalta. Yleisen opetussuunnitelman mukaisesti opiskellaan myös niissä aineissa, joiden oppitunteja on vähennetty ylimääräisen musiikin takia. Tästä syystä opettajat kokivat tasapainottelun esiintymisten harjoittamisen ja normaalin koulutyön välillä erittäin haastavaksi tekijäksi. Musiikin ja erityisesti lähestyvien konserttien koettiin vaikuttavan suuresti kaikkeen koulutyöhön ja sen organisointiin.

> *Samaa työtähän se on kun muutenkin normaalin luokan opettajan työ, mutta välillä on varmaan hirveän paljon kiireempi kuin muuten. Että meilläkin on nyt sillain, että suunnitellaan samat hommat noiden kahden muun vitosluokan kanssa ja tehdään samat*

jutut. Mutta sitten kun on konsertti, niin se on sitten ihan hirveätä kiirettä. Pitää miettiä, että milloin ehtii ne koulutyöt. Tavallaan tasapainottelua sen koulutyön ja sitten sen musiikin [välillä]… Olis kauhean kiva ettei tarvitsisi tinkiä niistä musiikillisista tavoitteista, mutta johonkin se pitää vaan se raja vetää, että minkä verran lapset jaksaa sitä ja kuin paljon. Kuitenkin se perus koulutyö pitää aina hoitaa. (Hilkka)

Syksyllä aina kauhea into on, että mennään ihan lukujärjestyksen mukaan ja säännöllisesti kaikki ne oppitunnit, historiat ja matematiikat ja muut. Mutta sitten kun esiintyminen lähestyy, niin on niin, ettei oikeastaan muuta pysty tekemään kun harjoittelemaan. Että kyllä se musiikki tässä värittää koko tätä koulupäivää aina ja muutakin. (Noora)

Haastattelemiemme opettajien näkemykset erosivat tavassa tehdä musiikkiluokanopettajan työtä. Työn täysipainoisen tekemisen koettiin olevan ohjaajan ja ammattimuusikon välimaastossa. Osa opettajista koki tärkeimmäksi nimenomaan laaja-alaisen musiikillisten tietojen, taitojen ja valmiuksien opettamisen oppilaille. Tästä syystä he eivät kokeneet, että heidän tulisi itse olla eksperttejä jollain tietyllä musiikin saralla. He myös näkivät tekevänsä työtä ja saavuttavansa tuloksia yhdessä oppilaiden kanssa. Toisena ääripäänä oli näkemys, että omien musiikillisten taitojen tulee olla lähes muusikon tasolla, jotta työn tekeminen olisi täysipainoista. Tällöin harjoitukset ja esiintymiset koettiin lähinnä opettajan itsensä tekemäksi työksi, oppilaiden johtamiseksi ja ohjaamiseksi.

Silloin just kun mua pyydettiin [musiikkiluokan opettajaksi], niin mä mietin, että riittääkö mun resurssit, koska mä en ole mikään säestäjä esimerkiksi tai mä en ole mikään sooloviulisti tai näin edespäin. Mutta tässä on osoittautunut se, että tietää kuitenkin musiikista sen verran laaja-alaisesti että pystyy opastamaan oppilaita eteenpäin, sillä eihän mun tarvitse olla se priimus joka asiassa. (Noora)

Mä olen sitä mieltä, että tämä on, tämä vaatii musiikillisesti niin paljon että täytyy olla jonkin tason muusikko, että sä pystyt tätä hommaa ihan täysillä tekemään. (Jukka)

7.1.1 Kutsumusammattilaisiako?

Kautta historian on opettajan ammatin yhteydessä puhuttu kutsumuksesta, jolla on tarkoitettu opettajan sisäistä tarvetta toimia aina oppilaansa parhaaksi (Linden 2001, 18). Vaikka kansankynttilöiden ajasta on kuljettu jo pitkä matka eteenpäin, ei leima kutsumuksesta ole hävinnyt opettajan ammatin ympäriltä vieläkään. Linden (2001, 10) perustelee näkemystä sillä, että opettajainstituutioon pääsemiseen vaikuttavat koulutuksen ja tutkinnon lisäksi myös yksilön persoonalliset ominaisuudet. Opettajan ammatti onkin yksi tarkimmin määritellyistä sekä koulutuksen että kelpoisuuden suhteen. Myös näkemykset opettajuuteen syntymisestä ovat omiaan lisäämään opettajuuden kutsumusluonnetta. Kari (1986, 30) luonnehtii opettajan kutsumuksen sisältöä seuraavasti:

1) yksilöllä on aito kasvattajan asenne
2) yksilö suhtautuu kouluun myönteisesti
3) yksilö kunnioittaa valitsemaansa elämänuraa
4) yksilöllä on syvällinen mielenkiinto oppilaita ja heidän kaikinpuolista varttumista kohtaan.

Edellä mainittuja kutsumuksen sisällön piirteitä on löydettävissä haastattelemiemme opettajien kokemuksista opettajuudesta. Karin mainitsemat *”aito kasvattajan asenne”* sekä *”mielenkiinto oppilaiden kehittymistä kohtaan”* näkyvät selkeästi haastateltujen opettajien halussa toimia oppilaiden edun saavuttamiseksi. Tätä tavoitellessaan opettajat ovat valmiita tekemään ylimääräistä työtä ja käyttämään omaa vapaa-aikaansa korvauksetta.

> *Se on musta ihan hirmuisen kiva, kun ne lapset oppii jotain. Mä nautin siitä suunnattomasti. (Leila*)

> *Opettajahan ei näistä mistään ekstrahommista koskaan saa mitään korvausta, ne on täysin ilmaista työtä, mitä opettaja tekee. Se korvaus on sitten se, kun pääset viemään oppilaita mukaviin paikkoihin ja näet sen, kuinka heidän maailmankuvansa avartuu ja muuta. Se on se opettajan palkka. Ja tietysti se hyvä mieli sitten, mikä siitä työstä tulee. (Ilona)*

Haastattelemamme opettajat näkivät tärkeäksi sekä elämyksien tuottamisen oppilaille että niiden kokemisen yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajat kokivat yhteisten kokemusten ja elämysten myös kasvattavan luokan yleistä työskentelyilmapiiriä sekä oppilaiden keskinäistä yhteishenkeä. Yhdessä koetut musiikkielämykset olivat voimakkaita ja mieleenpainuvia tunnekokemuksia myös opettajille.

> *Kyllä musiikissa, kun joku juttu onnistuu, tai lähtee skulaamaan sillai, niin tulee joskus ihan vedet silmiin. (…) Tulee mahtavia fiiliksiä. Ne [oppilaat] tajuaa, että nyt tapahtu jotain semmosta vähän suurempaa. Et nyt me koettiin joku semmonen juttu yhdessä. Et me yhdessä voidaan päästä jollekin sellaiselle tunnetasolle. (Oili)*

7.1.2 Työtä omalla persoonalla

Tuloksellinen opetus- ja kasvatustyö vaatii opettajalta muutakin kuin opettamisen tekniikkaa, tietoja ja taitoja. Kasvatustyössä opettajan persoonalla on aivan keskeinen merkitys, ja persoonallisuus nähdäänkin usein opettajan työvälineenä. (Kari 1996, 54.) Laadukas opetus on kokonaisuus, joka muodostuu opettajan persoonallisuudesta, hänen pedagogisesta osaamisestaan ja vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Vaikka hyvän opettajan ominaisuuksia ehkä voidaankin määritellä, opettajat käyttävät persoonallisuutensa ominaisuuksia yksilöllisesti. (Krokfors, 1998, 78–80.)

> *Jokainen opettajahan tekee omalla persoonallaan työtä, että se kuinka paljon sä sitä työtä haluat tehdä, niin se on ihan sinusta itsestäsi kiinni. Ei ole mitään lakia ja velvoitetta, joka määrää, että musiikkiluokanopettajan täytyy tehdä sitä tai tätä, vaan se on kunkin omasta lähtökohdasta ja luokan lähtökohdasta kiinni. (Ilona)*

Kun ihminen työskentelee persoonallaan toisen hyväksi, on hänen vaikea löytää tilaa omalle heikkoudelle ja hänelle tulee halu osoittaa työnsä hallitseminen piinkovana ammattilaisena. Kuitenkin opettaja joutuu työssään kohtaamaan myös vaikeita sosiaalisia konflikteja. Hänen tulisi pystyä yhteistyöhön erilaisia sosiaalisia ja taloudellisia todellisuuksia edustavien vanhempien kanssa sekä käsitellä työyhteisön sisällä ilmenevää erilaisuutta. Opettajan työ voikin toisinaan

olla kaaoksen ja ristiriitojen keskellä elämistä. Persoonalla työskentelemiseen liittyy uupumisen, pettymisen ja riittämättömyyden pelkokuva, joka pahimmillaan uhkaa opettajan minäkäsitystä. (Heikkinen 1998, 95–96.)

Myös haastattelemillamme opettajilla oli kokemuksia omien rajojen vastaan tulemisesta. Alati kasvavat vaatimukset työtä kohtaan sekä omien tavoitteiden asettaminen liian korkealle saattavat opettajan helposti toimimaan jaksamisen äärirajoilla. Etenkin joulu- ja kevätjuhla-aikojen alla opettajat kokivat työkiireiden kasvavan liian suuriksi, sillä suurimmat vuotuiset konsertit järjestetään juuri samaan aikaan, kun opettajien tulisi tehdä oppilaiden arviointityötä.

> *Mulla oli tänä vuonna vauhti vähän liian kova ja vähän kroppa rupesi pistämään hanttiin ja näin. Että ensimmäistä kertaa elämässä, että koskaan aikaisemmin en ole ollut sairaslomalla äänen takia. (Jukka)*

> *Miten oppii sitä [työtä] vuosien varrella tekemään niin, että säästää myös itseänsä. Rajat täytyy vetää johonkin, että sä voit pistää puhelimen kiinni kello viis jos sä oot vanhemmille ilmoittanu niin. Tai sä voit käyttää vanhoja biisejä, tai sä voit käyttää vanhoja kokeita, kun sulla niitä on vuosien aikana kertynyt. Niin sä voit sillä tavalla myös olla itsellesi armollinen, ihan kaikkea ei tarvitse tehdä. (Kaisa)*

7.1.3 Itsensä kehittäminen

Ruismäki (1991, 19) määrittelee yhdeksi musiikinopettajan suurimmaksi haasteeksi ajankohtaisuuden, sillä opettajan ja oppilaiden musiikkikulttuurinen ero saattaa olla huomattava. Myös musiikin merkitys ihmisten elämässä on alati kasvanut ja saanut uusia muotoja. Anttila (2005, 319) toteaakin, ettei ihmiskunnan historiassa koskaan olla harrastettu, tehty ja kuunneltu musiikkia niin paljon kuin tänä päivänä. Koska musiikki ja sen uudet tuulet ovat helposti kaikkien saatavilla, tulee opettajan Ruismäen (1991, 19) mukaan eritoten ymmärtää ajankohtaisen rock- ja popkulttuurin hetkellisyys ja siihen liittyvä idolikulttuuri pysyäkseen mukana ajan hermolla.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että musiikin opetuksessa tulee hyödyntää teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia. Tämä edellyttää, että kouluilla on resursseja tietokoneiden ja tätä tarkoitusta varten tehtyjen ohjelmistojen hankintaan. Tietotekniikan tuomat mahdollisuudet musiikinopetukseen ovat lähes rajattomat, ja uusien sähköistyvien soittimien ansiosta koko musiikillinen maailma muuttuu ja monipuolistuu. Tämä kaikki vaatii opettajalta valppautta seurata nopeasti kehittyvää alaa ja kouluttaa itseään, jotta musiikinopetus pysyisi ajan tasalla. (Ruismäki 1991, 20).

Opettajan työ tarjoa haasteellisuutensa, vaihtelevuutensa ja itsenäisyytensä takia hyvät lähtökohdat itsensä kehittämiselle. Jotta ihmiset pyrkisivät kehittymään työssään, tulee ympäristön tarjota siihen mahdollisuuksia, tukea ja riittävän vaativia haasteita. Ihannetapauksessa opettajan kasvu- ja kehittymisprosessi jatkuu koko työikäisyyden ajan. (Ruohotie 1996, 207–208.) Haastatellut opettajat kokivat itsensä kouluttamisen erittäin tärkeäksi oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Koulujen kesälomilla järjestettävät kurssit nähtiin oiviksi keinoiksi uusien ideoiden keräämiseen sekä omien voimavarojen kartuttamiseen tulevaa lukuvuotta varten. Myös omien musiikkiharrastusten koettiin herättävän uusia ajatuksia ja auttavan oman ammattitaidon ylläpitämisessä.

> *Kun sitä on halunnut olla niin sanotusti sormi ajan valtimolla, niin kyllä se vaatii sitä että kurssittaa itseänsä. Sitten on halunnut uhrata kesälomansa siihen. Että tietty halu kehittää itseänsä ja pysyä ajan tasalla ja saada uusia ideoita. Ne on olleet hirveän tärkeitä just nämä kurssit. (Noora)*

> *Mä itse olen kokenut eduksi sen, että harrastaa itse musiikkia. Että on muutakin kautta tekemisissä sen kanssa kun työn kautta. Se antaa sitten valmiuksia ja eväitä toimia lastenkin kanssa luokassa. Aina itsekin täytyy omasta osaamisesta pitää huolta. (Kaisa)*

Haastatellut opettajat kokivat kehittyneensä musiikkiluokanopettajina toimiessaan eniten organisoinnissa ja joustavuudessa. Musiikki värittää lähes jokaista koulupäivää ja etenkin isojen konserttien lähestyessä harjoitusten määrä tihenee. Tällöin jää muuhun koulutyöhön vähemmän aikaa, joka täytyy esiintymisten jälkeen kiriä kiinni.

Semmoinen organisaatiokyky on vahvistunut kovasti. Venyy varmasti joissain tilanteissa paljon pitemmälle kun on joutunut venymään. Eikä hätkähdä pienistä muutoksista. (Hilkka)

Ehkä siis tavallaan kuinka monen asian hallintaa pitää pystyä pitämään kasassa. Se on ehkä ollut semmoinen suuri haasteellinenkin asia. Että miten sä hoidat sen musiikin. Sulla on konsertti tulossa ja miten saat ohjelmiston sinne, miten sä organisoit ja treenaat ja teet et se homma pelaa. (Kaisa)

Musiikkia on melkein joka päivä ja sitten kun meillä on konsertteja tulossa, niin sitten tietysti musiikkia saattaa olla monta tuntia päivässä, että se menee niinku vähän tälleen kausittain, että projektiluontoisesti. Että sitten taas keskitytään siihen normaali arkityöhön enemmän. (Oili)

Opettajien käsitysten mukaan myös oppilaiden joustokyky kasvaa, ja he kokivat oppilaiden sopeutuvan hyvin kausiluonteiseen – välillä kiivaaseen, välillä rauhallisempaan – koulunkäynti-tahtiin. Tämän nähtiin myös olevan oppilaille eduksi tulevaisuuden entistä hektisempää työ-elämää ajatellen.

Ja toisaalta oppilaatkin oppii semmoiseen joustavuuteen, koska ne tietää, että nyt ei voida edetä lukujärjestyksen mukaan. Se kasvattaa kyllä siinäkin mielessä semmoista joustavuutta, mitä tarvitaan mun mielestä elämässä ja työelämässä nykyisin aika paljon.(Oili)

Kun on nyt vuoden tehny töitä, niin nyt nää [oppilaat] jo melkein kaikki osaa sen ja tietää. Et voi sanoo, että ne on jo kasvatuksellisestikin oppineet sen, että minkälaista on olla musiikkiluokkalainen. (Jukka)

Eräs haastatelluista opettajista kuitenkin mietti, tarjoaako opettajan työ tulevaisuudessa tarpeeksi mahdollisuuksia uusiin haasteisiin ja itsensä kehittämiseen. Ruohotien (1996, 207) mukaan tällainen kasvuprosessin katkeaminen on opettajan ammatissa jossain vaiheessa hyvin

todennäköistä. Ammattiroolin vakiinnuttua opettaja saattaa ajautua urarutiiniin jolloin työmotivaatio heikkenee ja työ menettää merkityksensä.

> *Kyllä sitä silti aina miettii kaikenlaista, että onko tämä aina sitä mitä mä teen lopulta. Että tämä opettajan työ on kuitenkin, että sä voit tiettyyn pisteeseen asti kehittää sitä työtä, mutta kuitenkin se on sitä opettajan työtä. Että hauska olisi välillä kokeilla jotakin muuta. (Hilkka)*

7.1.4 Vaikutusmahdollisuudet

Sillä, kuinka haastavana ja itsenäisenä opettaja työnsä kokee, tuntuu olevan suuri merkitys myös opettajan motivoituneisuuden ja työviihtyvyyden kannalta. (vrt. Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001, 39.) Opettajat pitävät tärkeänä myös mahdollisuutta vaikuttaa omaan työhönsä sekä luokkatilan ulko- että sisäpuolella. Opettajan työn itsenäisyyttä kuitenkin rajoittavat vastuu opetussuunnitelman sisältöjen toteutumisesta sekä mahdollinen kouluviranomaisten kontrolli. Opettajan ammatissa on myös oma ammattietiikkansa, joka asettaa opettajana toimivalle korkeat vaatimukset. (Kari 1996, 11–12.)

Koulun hallinnon tasolla päätösvaltaa on viime vuosina siirretty entistä enemmän kunnille ja yksittäisille kouluille, jotta koulujen erityispiirteet ja toiveet pääsisivät paremmin esille. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet jättävät paikkakuntakohtaista liikkumatilaa ja tuntikehykseen on lisätty ns. välystunteja, joista kunnat tai koulut päättävät itse. (Santavirta ym. 2001, 40.) Nämä opetussuunnitelmien ja tuntikehysten uudistukset vaikuttavat opettajien mielestä myös musiikkiluokkatoimintaan. Ratkaisevaa siinä, nähdäänkö uudistukset kielteisinä vai myönteisinä, on opettajien oma vaikutusmahdollisuus. Musiikintuntien vähentymistä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa pystytään tasapainottamaan koulukohtaisilla välystunneilla. Kaikissa kunnissa ei kouluille kuitenkaan ole annettu mahdollisuutta käyttää välystunteja musiikin lisäämiseksi. Niissä kouluissa, joissa tämä mahdollisuus on voitu hyödyntää, opettajat kokivat sen myönteisenä vaikuttamismahdollisuutena.

Suurin piirtein kahdeksankytluvun lopulla tehtiin silloiset valtakunnalliset opsit, jolloin musiikkiluokilta poistettiin musiikin tunteja. (…) No nyt kun tuli taas tämä uusi opsi kolmisen vuotta sitten, niin se poisti taas meiltä musiikin tunteja. (Ilona)

Nythän kun tuntikehyksessä on tämä koulun valinnainen, me pystytään hyödyntämään sitä sillä tavalla, että me saadaan sieltä se yks musiikintunti. Että nämä uudet tuntijaot antaa siihen mahdollisuuden, nämä koulukohtaiset valinnaiset. (Noora)

Musiikkiluokkatoiminnan taustalla vaikuttavat tukiyhdistykset koettiin pääasiassa suureksi avuksi ja osaltaan myös toiminnan mahdollistajaksi. Kuitenkin opettajat kokivat niiden toiminnan joskus myös työtä lisääväksi rasitteeksikin. Iltaisin pidettäviin kokouksiin on osallistuttava aktiivisesti ja hankintoja varten on tehtävä erillisiä anomuksia ja selvityksiä. Koulussa, jossa Kaisa on töissä, ei taustalla toimi tällaista tukiyhdistystä, vaan musiikkiluokat ja niiden toiminnan rahoitus ovat täysin opettajien kontrollissa. Kaisa koki tämän lisäävän henkilökohtaista työpanostaan, mutta on tyytyväinen nykyiseen käytäntöön, koska hän pystyy pitämään ohjat omissa käsissään.

No jonkun harvan kerran on osunut semmoinen vanhempi tuohon tukiyhdistykseen, että ne vahtii kaikkea semmoista asiaa, jotka on kuluvia osia. En ymmärrä että ne on arkunvartijoita tai tällaisia. Että vatvotaan sitä sitten puoli tuntia.(Leila)

Me opettajat itse käydään sitten hakemaan soittimet tai mitä ikinä tarvitaankin. Että sillä tavalla se lisää semmoista henkilökohtaista työtä. Mutta toisaalta siinä on sitten taas niin semmoista omaa työmukavuutta, kun saa sitä mitä haluaa.(Kaisa)

7.2 Musiikkiluokanopettaja työyhteisön jäsenenä

Opettajan työn perinteisiin on kuulunut toimia yksin. Opettajan professionaalistumisen myötä kollegiaalinen yhteistyö on lisääntynyt ja opettajan rooli on muuttunut hiljaisesta yksinahertajasta tiimityöskentelijäksi. Keskeisin muutos on koulutason työskentelyn lisääntyminen suhteessa luokkatyöskentelyyn. (vrt. Kohonen & Kaikkonen 1998, 130; Välijärvi 2005, 105) Opettajuuden

asiantuntijuuden kehittymisen voidaankin nähdä perustuvan entistä enemmän koko työyhteisön voimavarojen hyödyntämiseen ja aloitteelliseen vuorovaikutukseen, mistä syystä opettajan tulee olla yhteistyötaidot hallitseva ammattilainen (Välijärvi 2005, 108).

Jokaisella koululla on oma erityislaatuinen kulttuurinsa, joka heijastuu yhteisön toiminnassa, ajattelussa ja päätöksenteossa. Tällä kulttuurilla tarkoitetaan vallitsevia epävirallisia normeja, ohjeita, tottumuksia ja tapoja sekä yhteisön henkilöiden välisiä suhteita ja arvostuksia. Lisääntynyt yhteistyö vaatii toimiakseen avoimuutta, oman mielipiteen esiintuomista, kohtaamisia ja konflikteja. (Luukkainen 2005, 138–139.) Koulun kulttuuriin kuuluvat olennaisesti myös oppilaat. Henkilökunnan keskinäinen työilmapiiri sekä käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa heijastuvat sekä oppilaiden keskinäiseen että oppilaan ja opettajan väliseen käyttäytymiseen. (Välijärvi 2005, 117.)

Kollegiaalisuutta kuvaa myönteinen ilmapiiri, joka ilmenee kannustamisena, henkisenä vapautena, arvostuksena ja tukena (Luukkainen 2005, 162). Haastattelemistamme opettajista lähes kaikki kokivat koulunsa työilmapiirin myönteisenä ja asemansa työyhteisössä tasavertaisena muiden opettajien kanssa. He kokivat saavansa tehdä oma työtään omalla tavallaan muiden arvostuksessa. Opettajat myös näkivät, että musiikkiluokat ovat osa koulun julkista kuvaa ja identiteettiä sekä tuovat rikkautta koulun yhteiseen elämään.

> *Mä koen, että saan tässä työyhteisössä olla semmonen kun oon. Mä saan tehdä musahommaa sillä otteella kun mä siitä tykkään ja jolla mä sen haluan tehdä. Et mull on sillä tavalla niinku vapaat kädet ja työyhteisö antaa siihen mahdollisuuden. Meillä on tosi hyvä henki täällä ja sit täällä on hyvä tehdä töitä. (Kaisa)*

> *Osa opettajista arvostaa valtavan paljon musiikkiluokanopettajan työtä ja sitä, kuinka musiikkiluokat näkyy esimerkiksi koulun ulkopuolisessa elämässä ja tuolla ympäri. Et osa arvostaa ja antaa siitä palautetta. (Ilona)*

Niitäkin on, jotka ehdottomasti on iloisia siitä, että koulussa on semmonen rikkaus, että on musiikkiluokat. On kiva olla meidän juhlissa kun laulu raikuu ja on oppilaat säestäjinä. (Noora)

Illuusio täysin ongelmattomasta työyhteisöstä on Luukkaisen (2005, 157) mukaan harhaa, sillä aina jossain vaiheessa ilmenee ongelmia suhtautumisessa esimerkiksi työtovereihin ja toimintatapoihin. Kuuden haastatellun mukaan musiikkiluokkien erikoislaatuisuus aiheuttaa jonkinasteista kateutta työyhteisössä. Tämän koettiin kuitenkin kohdistuvan yleisesti musiikki-luokkajärjestelmään, ei suoranaisesti opettajiin henkilöinä. Suurin osa eripuraisuudesta perustui pinttyneisiin väärinkäsityksiin ja vanhentuneisiin tietoihin. Neljä opettajista mainitsikin koulunsa tästä syystä tietoisesti pyrkineen parantamaan työyhteisön ilmapiiriä. Ennakkoluuloja on pyritty avaamaan ja yhteistyötä rinnakkaisluokkien kesken lisäämään. Muutama opettajista myös koki, että työyhteisössä ei aina ymmärretä musiikkiluokkien ja niiden opettajien tekemän ylimääräisen työn määrää. Tällöin kateutta on syntynyt työllä tehdyin varoin toteutetuista yhteisistä retkistä ja matkoista.

Aina sillon kun kyse on jostakin erikoisesta, niin se myös erottuu ja sille esitetään vaatimuksia. Ja myöskin siihen liittyy kateutta. Et kun me ollaan esiintymässä, me myöskin näytään ja kuulutaan ja saadaan kiitosta tai ei saada. Ollaan siis julkisuudessakin enemmän sitten kun normaalit luokat. Niin ei voi mitään. Se herättää kateutta. (Noora)

Rinnakkaisluokat, jotka oli opetuksen normaaliluokkia, niin siellä oppiaines oli vähän heterogeenisempaa ja ehkä heikompitasoisempaa, koska musiikki korreloi kuitenkin jonkin verran tohon koulumenestykseen. Ja kun musiikkiluokat on tyttöpainotteisia niin rinnakkaisluokat tuli enemmän poikapainotteisiksi, niin oli sit enemmän semmosta levottomuutta. Ja siitä sai kuulla aina sillon tällön, että on niin hankalia nää muut luokat. Mutta ei se kohdistunu henkilökohtasesti opettajaan vaan tähän järjestelmään. (Matti)

Kun musiikkiluokka sitten keikoilla ja konserteilla ja muilla tekee rahaa, eli oppilaat tekevät työtä ja saavat siitä palkan. Niin siitä palkasta kun lähdetään nauttimaan, niin se aiheuttaa närää joillakin henkilöillä. (Ilona)

Haastattelemistamme opettajista suuri osa koki tekevänsä yhteistyötä toisten nimenomaan musiikkiluokanopettajien kanssa suhteellisen runsaasti. He pitivät tärkeänä, että koulussa on musiikkiluokka jokaisella luokka-asteella, jotta hedelmällistä yhteistyötä pystyttäisiin täysipainotteisesti tekemään. Koulussa, jossa musiikkiluokka aloittaa vain joka kolmas vuosi, ei yhteistyötä samassa mittakaavassa ymmärrettävästi kyetä tekemään. Yhdessä suunnitteleminen ja tekeminen sekä vastuun jakaminen esimerkiksi konsertteja järjestettäessä koettiin merkittäväksi avuksi. Toisten asiantuntijuutta arvostettiin ja sitä haluttiin hyödyntää. Haastatellut kokevat saavansa kollegoilta uusia eväitä omaan työhönsä.

On ollu tosi hienoa tavata erilaisia ihmisiä. Eihän me opettajatkaan olla kaikki samanlaisia eikä kaikilla oo samoja taitoja, mut just sehän se on sitä rikkautta. Voidaan toimia kuitenkin yhdessä ja aina sen mukaan, mitä uusilla opettajilla on niitä vahvuusalueita, niin suunnitella sitä työtä. Se on upeeta. (Noora)

Et varsinkin nää musaluokkakollegat, niin niiden kanssa tullaan tosi hyvin juttuun. Ja mä oon jokaisen kanssa yrittäny tehdä tässä sitten jonkun projektin. (Jukka)

Mikä minun mielestä on aika hedelmällistä, on se yhteistyö. Se on kauheen kivaa ja meillä on kauheen hyvä tiimi täällä. Tehdään paljon yhteistyötä ja joskus opettajien kahvitilaisuuksissa soitellaan ja se on tosi kiva juttu. (Kaisa)

7.3 Ylimääräinen työ

Ruismäki (1991) on tutkinut musiikin aineenopettajien työtyytyväisyyttä ja todennut opettajien kokevan suurimmiksi musiikin opettamisen haasteiksi ajankohtaisuuden, uusien musiikkikulttuurien sisäistämisen ja hyväksymisen, oppimateriaalien yksipuolisuuden ja aikasidonnaisuuden sekä koulujen liian vähäiset resurssit musiikin teknologian ja median tarjoamien

mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Aineiston pohjalta toteamme edellä mainittujen haasteiden koskettavan olennaisella tavalla myös musiikkiluokanopettajan työtä. Nämä tekijät paitsi vähentävät opettajan mahdollisuuksia toteuttaa opetustaan tarpeeksi laaja-alaisesti, myös tuottavat paljon ylimääräistä työtä.

Aineistomme mukaan kaikki haastatellut kokevat musiikkiluokan opettamisen ja nimenomaan musiikin tekemisen aiheuttavan ylimääräistä työtä verrattuna painotuksettoman luokan opettamiseen. Haastatellut myös kuvasivat tuon ylimääräisen työn sisältöä hyvin samankaltaisesti. Pääosin musiikkiin liittyvä ylimääräinen työ koostuu aineiston etsimisestä, sovittamisesta, harjoittamisesta ja esiintymisistä. Tilaisuudet, joissa musiikkiluokat esiintyvät, ajoittuvat hyvin harvoin kouluajalle. Suurin osa konserteista ja esiintymisistä onkin iltaisin ja viikonloppuisin. Paikkojen laittaminen valmiiksi, soittimien kunnossapitäminen ja virittäminen sekä tavaroiden kuljettaminen pidentävät päiviä usein melkoisesti.

> *Esimerkiksi jos meillä on esiintyminen, sehän on varma, kun se on jossain juhlatilaisuudessa, niin se on illalla, se on viikonloppuna, se on lauantai-iltana. (Leila)*

> *Mikä teettää töitä, niin on konsertit ja juhlat. Silloin tehdään tosi pitkää päivää. Varataan salia ja pidetään soittimia kunnossa ja viritetään ja laitetaan ja siis se vie [aikaa]. (Kaisa)*

Jokainen haastateltu koki oikeanlaisen ja oppilaiden tasoon sopivan ohjelmiston hankkimisen ylimääräistä työtä vaativaksi tehtäväksi. Tämän hetken musiikin oppikirjoissa näkyy selkeästi aikasidonnaisuus. Kaikissa käytettävissä kirjasarjoissa on paljon tällä hetkellä suosittuja kappaleita, joiden suosio hiipuu muutamassa vuodessa. Kustantajat kyllä uudistavat sarjoja usein, mutta koska kouluilla ei ole varaa pysyä mukana tässä jatkuvassa uudistuksessa, vanhoja oppikirjoja kierrätetään vuodesta toiseen. Uudet kirjasarjat on suunniteltu toteuttamaan uuden opetussuunnitelman perusteita, mutta niitä ei ole suunnattu musiikkiluokille eikä niissä huomioida musiikkiluokkien kaipaamaa materiaalitarvetta. Musiikkiluokat taas ovat kohderyhmänä niin pieni, että oman kirjasarjan laatiminen tätä tarkoitusta varten ei ole kustantajille kannattavaa.

Materiaalin etsiminenhän vie, se vie yllättävän paljon aikaa. Sehän on aina oikeastaan puoleksi tehty kun sä löydät siihen esiintymistilaisuuteen sopivan jutun, mitä sä sit rupeat harjoituttamaan (Noora)

Hyvin harvoin löytyy mitään orkkasovitusta tai semmoista, mitä vois suoraan käyttää. Nämä on nämä luokat, täällä kun on fagottia soittanu puoli vuotta ja viulua soittanu viis vuotta ja kaikkea muuta siltä väliltä. (Jukka)

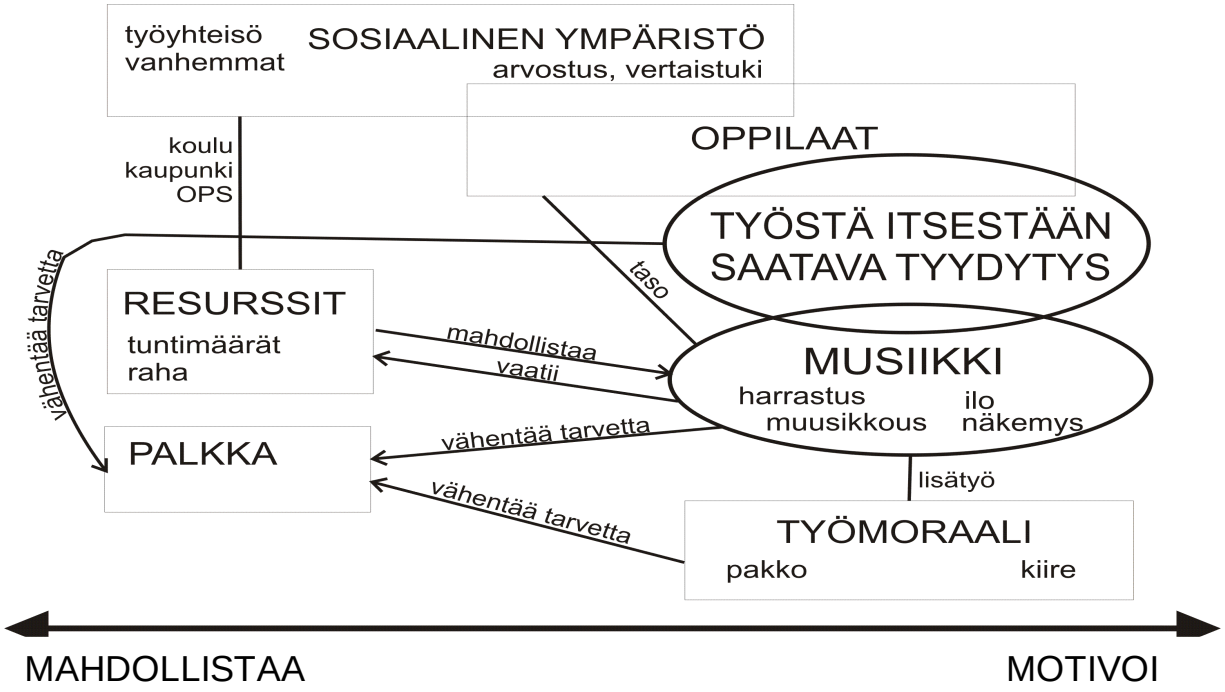
Syrjäläisen (2002, 91) mukaan opettajalle kasautuu jatkuvasti uusia työtehtäviä aiempien päälle, mutta niiden suorittamiseen ei anneta lisää aikaa. Eniten on lisääntynyt oman opetuksen rinnalla kulkeva muu suunnittelutyö, joka käytännössä tarkoittaa kokouksia, työryhmiä sekä ennen kaikkea lisääntynyttä paperityötä. Työmäärää on merkittävästi lisännyt myös uudenlaisen arviointikulttuurin siirtyminen koululaitokseen. Oppilasarviointien lisäksi opettajat arvioivat niin omaa toimintaansa, työyhteisönsä toimintaa kuin koko koulun ja sen johtajan toimintaa. (Syrjäläinen 2002, 92.) Suuri osa haastatelluista totesi tämän muun ulkopuolisen työn vievän aikaa ja resursseja itse opetustyöltä. Musiikkiin liittyvät ylimääräiset työtehtävät nähtiinkin yleisesti mieluisempina kuin esimerkiksi koulun työryhmiin kuluminen tai byrokratian hoitaminen.

Kaikki tämmönen ylimääräinen hallinnollinen hörhellys, mikä täs on. Et se on kasvanu ihan hirveesti. Et tota mä oon hyvin huono sellasissa (…)Että tämmöset käytännön ylimääräiset, jollei oo niinku mitään tekemistä sen varsinaisen opettamisen, tai sillä tavalla sen opetustyön kanssa. (Jukka)

En mä oikeestaan musiikkiin oo koskaan sillain väsyny. (…) K*un siellä [musiikin rinnalla] jatkuvasti kulkee ne muutkin oppiaineet. Tavallaan ne painaa ne kokeet ja on sitä kokeitten korjaamista ja vihkojen lukemista ja pitäs tehä. Ja sit on niitä työryhmiä ja sellasii. Et sitä yhteistä juttua tehään, niitä opsin juttuja ja millon mitäkin sitten näitä. Että kun koko ajan pitäs sitä ja tätä olla tekemässä siellä ja täällä, ja olla poliisina ja sosiaalityöntekijänä. (Oili)*

7.4 Musiikkiluokanopettajan työmotivaatio

Haastateltujen kokemukset omasta motivaatiostaan tehdä ylimääräistä työtä sisältävät paljon yksilöllisiä piirteitä, mutta myös paljon yhteistä. Kokemukset työmotivaatiosta sisältävät kaikilla samankaltaisia yksittäisiä tekijöitä eli motiiveja, jotka olemme jakaneet kategorioihin. Työstä itsestään saatava tyydytys ja musiikki ovat ehdottomasti voimakkaimmin motivoivat kategoriat. Seuraavaksi tärkeimmät ovat oppilaat ja työmoraali. Sosiaalinen ympäristö osaksi motivoi parempiin suorituksiin, kun taas palkalla ja resursseilla on lähinnä mahdollistava funktio. Ilmiöt muodostuvat yksittäisten merkitysyhteyksien välisistä suhteista. Alle olemmekin muodostaneet kuvion siitä, kuinka motivaatiotekijöiden kategoriat ovat suhteessa toisiinsa, kun kyse on musiikkiluokanopettajien ylimääräisestä työstä.



KUVIO 5. Musiikkiluokanopettajan työmotivaatio

Tutkimuksemme keskittyy tarkastelemaan työmotivaatiota rajautuen musiikkiluokanopettajiin. Työntekoa motivoi tietenkin aina saatu palkkio ja tätä kautta perustarpeiden tyydyttäminen ja elintason ylläpito. Aineistomme kuitenkin selkeästi osoittaa, että haastateltavat tekevät enemmän

työtä, kuin heidän palkkansa edellyttäisi. Haluammekin erityisesti pureutua siihen, mikä motivoi haastateltaviamme tekemään kaiken sen työn, joka ei opetustunteihin sisälly.

> *Että siis työtä [musiikkiluokan opettaminen] teettää ja palkassahan ei ole mitään lisää. Että siitä täytyy kyllä olla itse innostunut. (Leila)*

Tärkeimmät työmotivaatiota lisäävät tekijät ovat työstä itsestään saatava tyydytys ja musiikki. Musiikkiluokanopettajien työssä nämä kaksi aluetta ovat sulautuneet niin vahvasti yhteen, ettei niitä ole mielekästä edes käsitellä täysin erillisinä luokkina. Työstä itsestään saatava tyydytys edustaa tässä tekijöitä, jotka yleensäkin saavat työnteon tuntumaan mielekkäältä. Haastatellut arvostavat opettajan työssä haasteellisuutta, vaihtelevuutta ja itsenäisyyttä. Myös Jokisaaren (2002, 78) mukaan haasteellisuus, autonomia ja ammatillinen itseohjautuvuus ovat avaintekijöitä yksilön työmotivaatiossa. Opettajan työ täyttääkin kriteerit hyvin. Työ on melko monimutkaista, esimiehen vaikutus on suhteellisen pieni, tehtävät eivät ole vahvasti rutinoituneita ja mahdollisuus oman työskentelyn suunnittelemiseen on suuri (Jokisaari 2002, 78).

> *Haasteitahan pitää aina olla. Kun on haasteita ja pääsee haasteiden herraksi, niin sehän vaan lisää sitä motivaatiota ja mielenkiintoa tehdä työtä. (Matti)*

> *Tää on oikeasti tosi kivaa työtä. Semmosta, että saa itsenäisesti tehdä, luoda ja kehittää. (Kaisa)*

Musiikin parissa työskentely lisää musiikkiluokanopettajan työn haasteellisuutta, vaihtelevuutta ja itsenäisyyttä. Esiintymisten edellä aikataulun on joustettava, ja muita koulutöitä on joskus tehtävä urakalla, koska musiikin tekeminen vie aikaa. Esiintyminen on aina haaste, josta suoriutuminen kunnialla motivoi sekä itsessään että ulkoisen palautteen kautta. Myös musiikin parissa toimiminen sinänsä on motivoiva tekijä. Haastateltavat kokevat saavansa tehdä sitä, mistä pitävät.

> *Ihmiset olettaa, että kun on musiikkiluokka, niin on aina valmista esitettävää. Varmaan kaikki ei tajua sitä, millaista venymistä se vaatii. (Noora)*

Siinä [musiikin tekemisessä] menee aikaa, mutta mä nautin siitä niin, että mä en laske tunteja. (Jukka)

Mahdollisuus omien näkemysten toteuttamiseen korostuu varsinkin musiikissa. Musiikki on tavoitteellista toimintaa, jota tavoitteiden saavuttamista seuraavat onnistumiselämykset motivoivat. Nämä tavoitteet asettaa opettaja itse ja kokee itse pitkälti vastaavansa niihin pääsemisestä. Haastatellut kokevat erittäin tärkeänä sen, että saavat tehdä työtänsä omalla tavallaan. He toimivat myös oman työnsä valvojina. Jatkuvan itsensä kehittymisen näkökulma tulee ilmi jokaisessa haastattelussa. Varsinkin musiikin ollessa kyseessä musiikkiluokanopettajuutta leimaa henkilökohtainen uuden opettelu ja uusiin tavoitteisiin pyrkiminen työssä.

Tää on aika monipuolista hommaa ja täytyy jotenkin sitä omaa taitotasoa miettiä, että omaa ammattitaitoa pitää yllä. (Kaisa)

Se musiikki on sillä tavalla, se on mun päässä tämmönen junarata. Mä tiedän mitä siinä asiassa teen. (Leila)

Tässäkin talossa meitä [musiikkiluokanopettajia] on neljä, ja kaikki tekee sitä eri tavalla, tätä työtä. Eli saa toteuttaa niitä musiikillisia ajatuksiaan ja tehdä pieniä juttuja tai tehdä isoja juttuja ja laulu raikaa ja soitto soi joka päivä. (Jukka)

Musiikin yhteydessä haastatteluissa nousivat esiin myös voimakkaat affektiiviset vaikutteet. Tunneperäiset tekijät ovat ilmeisen tärkeitä motivaation luojia. Haastateltujen halu tehdä musiikkia ja harrastuksenomainen suhtautuminen musiikin parissa työskentelyyn vähentävät selkeästi ulkoisten palkkioiden tarvetta. Aineistosta nousee haastateltujen halu tarjota elämyksiä musiikin parissa myös oppilailleen.

Kyllä musiikissa, kun joku juttu onnistuu tai lähtee skulaamaan, niin tulee joskus ihan vedet silmiin. (…) Tulee mahtavia fiiliksiä ja sitten mäkin aina sanon oppilaille, että kuuletteks te nyt, että miten hyvin tämä menee? Ne tajuaa, että nyt tapahtui jotain

semmosta suurempaa. Että nyt me koettiin joku semmonen juttu yhdessä. Että kyllä sellaisia elämyksiä tulee. (Oili)

Kesällä oltiin kuoroliiton leirillä, ja minkälainen fiilis siellä oli. Kun 700 tenavaa vetää, esimerkiksi kirkossa laulettiin Jumalan kunnia luonnossa, niin lapset itki ja lauloi. Ei sitä fiilistä saa mistään muualta. Se meni täällä [selkärangassa]. Se anto hirveen pitkäksi aikaa voimia. (Matti)

Motivoivia tekijöitä kysyttäessä esiin tuli myös käsite pakko. Kun on musiikkiluokanopettajaksi ryhtynyt, niin työt tehdään, vaikkei erillistä korvausta saisikaan. Tämän haastateltavat toteavat itsestäänselvyytenä. Suhtautuminen musiikin aiheuttamaan ylimääräiseen työhön vaihtelee toteavasta vähättelevään. Mitä harrastuksenomaisemmin haastateltava musiikkiin suhtautuu, sitä vähäisemmäksi ylimääräisen työn kuormittavuus koetaan. Puolet haastateltavista ei edes mainitse toivovansa korvausta työhön käytetystä vapaa-ajasta. Tämän luokan olemmekin nimenneet työmoraaliksi. Se on kokemus sisäisestä tyydytyksestä, jonka aiheuttaa tunnollisuus ja oman osuutensa hoitaminen, omiin tavoitteisiin pääseminen. Tämä kokemus lisää työstä itsestään saatavaa tyydytystä. Musiikkiin se on suhteessa ylimääräisen työn kautta. Musiikin aiheuttama ylimääräinen työ lisää tarvetta työmoraalille, sillä rahallista korvausta ei ole.

No, tietysti työt pitää tehdä. Että kun sen on ottanut vastaan, niin se hoidetaan. (Oili)

Toisaalta mä tykkään hirveesti, että musiikki on tosi tärkeä juttu ja mä haluan tehdä sen. Ja joskus on vaan pakko tehdä, että sä et vaan voi mennä bändiharjoitukseen sillain, että sulla ei ole lapsille sellaisia nuotteja, joita ne pystyy lukemaan. (Kaisa)

Kyllähän se [aineiston etsiminen ja sovittaminen] teettää työtä. Mutta en mä sitä ajatellut, että sekin kuuluu siihen työhön. Ja tässä mä sitten korostaisin vielä, että jokainen opettajahan tekee omalla persoonallaan työtä, että se kuinka paljon sitä työtä haluat tehdä, niin se on ihan sinusta itsestäsi kiinni. (Ilona)

Oppilaat ovat tietenkin olennainen osa opettajan työtä. Haastateltavat kokivat oppilaat motivoivana tekijänä, mutta eri näkökulmista. Osa haastateltavista mainitsi oppilaat ja varsinkin heidän kehityksensä seuraamisen työn motivoivimmaksi tekijäksi. Tältä osalta oppilaat ovatkin sulautuneet osaksi työstä itsestään saatavan tyydytyksen luokkaa, kuuluuhan oppilaiden kehittymiseen pyrkiminen olennaisesti opettajan työhön. Varsinkin aineopettajataustaiset haastatellut kokivat tärkeänä sen, että oppilaat oppii tuntemaan. Osa haastateltavista taas koki musiikkiluokan oppilaiden parissa työskentelyn motivoivaksi, sillä oppilaiden musikaalinen lahjakkuus mahdollistaa opettajan asettamien musiikillisten tavoitteiden saavuttamisen. Oppilaat-kategorian suhdetta musiikkiin voidaankin parhaiten kuvailla käsitteellä taso. Oppilaiden musikaalisuuden on oltava tietyllä tasolla, jotta opettaja voi toteuttaa musikaalisia tavoitteitaan. Toki tavoitteet suhteutetaan aina ryhmään, mutta musikaalisista tavoitteista tinkiminen vaikuttaisi työmotivaatioon laskevasti.

> *Silloin kun mä olin normaaliluokilla, niin kyllä sielläkin pistettiin kuorot pystyyn. Mutta se tuota, sanotaan se taiteellinen taso ei tietysti ollut ihan sellaista, mitä näitten kanssa pystyy tekemään. (Jukka)*

> *Musta on ihanaa nähdä se oppilaiden into, se oppilaiden taidon kasvu ja se semmonen esiintymishalun ja –valmiuden kasvu. (Ilona)*

Yhtä haastateltua lukuun ottamatta kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että musiikkiluokan oppilaat ovat fiksumpia ja suoriutuvat koulunkäynnissä painotuksettomien luokkien oppilaita paremmin. Tämä ei varsinaisesti motivoi, mutta helpottaa työskentelyä sikäli, että muu koulutyö saadaan hoidettua vaivattomammin. Käsitys oppilaiden monipuolisesta lahjakkuudesta perustuu varmasti haastateltujen havaintoihin, mutta kyseessä voi olla osaksi myös itseään toteuttava ennustus. Keltikangas-Järvisen (2003, 191–192) mukaan opettajan ennakkoasenteilla on huomattava merkitys oppilaiden suoriutumiseen. Ennakkoasenne vaikuttaa luokan ilmapiiriin ja oppilaat aistivat opettajan suhtautumisen herkästi. Tutkimuksellakin on osoitettu, että opettajan myönteiset ennakkoasenteet vaikuttavat oppilaiden suoriutumiseen myönteisesti (Keltikangas-Järvinen 2003, 192).

Haastateltu, jonka mielestä musiikkiluokkalaiset ovat aivan samanlaisia kuin muidenkin luokkien oppilaat, opettaa musiikkiluokkaa ensimmäisestä luokasta lähtien. Koulumenestyksen ei kuitenkaan pitäisi enää vaikuttaa musiikkiluokkalaisten valintaan. Keltikangas-Järvisen (2003, 179-180) mukaan koulumenestys ja itsetunto ovat vuorovaikutuksessa. Koulun aloitettuaan lapsi alkaa suhtautua yhä kriittisemmin omiin suorituksiinsa, ja menestymistä koulussa määrittääkin pikemminkin usko omiin kykyihin kuin lahjakkuus. Koulun vaikutus itsetuntoon on voimakas varsinkin ensimmäisinä vuosina. Kun musiikkiluokalle pyrkivät testataan toisen luokan lopussa, asettavat ne lapset, joilla on hyvä itsetunto, varmasti mieluummin itsensä alttiiksi arvostelulle kuin lapset, joiden koulu-uraa ovat sävyttäneet epäonnistumiset.

> *Lapset on [musiikkiluokalla] jotenkin motivoituneempia. Ja yleensä semmonen yhteen puhaltamisen tunne on paljon isompi. Helpommin saa lapset mukaan ja tekemään yhdessä. Muutkin koulujutut on mukavampia sitten, kun on ne musiikkiluokka tai musiikkijutut. Ja sellasia myönteisiä lapsia. (Hilkka)*

> *Kyllä normaalin luokan kanssa on ihan eri tavalla esimerkiksi oppimisvaikeuksia. Että niiden kanssa joutuu tekemään sillä suunnalla paljon enemmän työtä kun musiikkiluokkalaisten kanssa. Et kyllä siinä rehellisesti sanoen musiikkiluokan vetäminen siltä osin oli helpompaa. (Matti)*

> *Mullahan on musiikkiopetusta tavallisillekin luokille, sielläkin on meillä keskimäärin 30 oppilasta luokassa, ja sitten siellä on ihan, aika haastaviakin lapsia. Että voi sanoa että ei sillä musiikinopetuksen, että hyvin vähän tekemistä musiikinopetuksen kanssa. Että se on enemmän sitä, että ollaan luokassa ja miten istutaan omalla paikalla ja joskus tuntuu, että voi ei, voi voi. (Kaisa)*

Opettajan työ on vuorovaikutusammatti. Musiikkiluokanopettajan työmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä löytyykin myös sosiaalisesta ympäristöstä. Vertaisryhmä, eli muut musiikkiluokan-opettajat, ja yhteistyö sen sisällä koetaan tärkeäksi motivoivaksi tekijäksi. Muidenkin opettajien

kesken ollaan mielellään hyvissä väleissä ja yhteistyössä, mutta heidän merkityksensä motivaation kannalta ei ole yhtä suuri. Oma kaupunki ja koulun johto tulivat esiin lähinnä saadun palautteen ja esiintymispyyntöjen kautta. Saatu arvostus koettiin motivoivaksi.

> *Me [musiikkiluokanopettajat] saadaan toisiltamme vinkkejä ja apua. Meillä on aika kiva tämä neljän porukka, että ei olla sitten kuitenkaan yksin tässä. Sekin antaa voimia, että jaksaa eteenpäin. (Oili)*

> *Kyllä mä koen asemani aika tasa-arvoiseksi muiden opettajien kanssa. (…) Joitakin vanhoja juttuja tuolla elää, joista huomaa, että joitakin asioita ei kannata sanoa esimerkiksi ääneen, että meillä on hirveen kiire konsertin järjestämisessä. Se saattaa herättää närää. Että itse me ollaan valittu, että ei valitettais. (Hilkka)*

> *Jos ajatellaan, että meitä pyydetään kaupungin itsenäisyysjuhlaan, niin kyllä se mun mielestä on jo suuri arvostus sinällään. Meidät on noteerattu, meidän työ on noteerattu. (Noora)*

Yhteistyö vanhempien kanssa motivoi sikäli, että aktiiviset vanhemmat helpottavat opettajien taakkaa huolehtimalla esimerkiksi esiintymisten käytännönjärjestelyistä. Haastatellut kokivat, että musiikkiluokan vanhemmat ovat keskimäärin aktiivisempia kuin painotuksettomilla luokilla. Tätä perusteltiin myös musiikkiluokkien tukiyhdistysten aktiivisella toiminnalla vanhempainyhdistyksiin verrattuna. Haastatellut mainitsivat tärkeäksi myös sen, että vanhemmat ovat musiikkiluokkatoiminnan hengessä mukana. Tämä tarkoittaa esimerkiksi myönteistä suhtautumista musiikin tekemiseen käytettäviin ylimääräisiin tunteihin ja kouluajan ulkopuolelle sijoittuviin esiintymisiin.

> *Kyllä se vanhempien tuki on erittäin tärkeetä, se henki. Että vaikka ei joka päivä nokakkain oltaisikaan, niin se henkihän on hirveen tärkeä. Että voi tuntee sen että vanhemmat on tässä jutussa mukana. (Noora)*

Vanhemmat teki töitä kerätäkseen rahaa kuoroleireihin ja muihin ja sillä tavoin se yhteistyö oli vähän eri sorttista. Se oli tavallaan positiivisempaa kuin normaalit kodin ja koulun yhteistyöt, joissa puhutaan oppilaiden ongelmista.(Matti)

Sosiaalinen ympäristö on suhteessa työstä itsestään saatavaan tyydytykseen ja musiikkiin saadun palautteen kautta. Musiikki lisää musiikkiluokanopettajan työn näkyvyyttä koulun sisällä ja ulkopuolella. Myönteisen palautteen lisäksi näkyvyys voi aiheuttaa myös kielteisiä ilmiöitä, kuten kateutta muissa opettajissa. Tämäkään ei työmotivaatioon kuitenkaan olennaisesti vaikuta. Haastatellut eivät ole riippuvaisia ulkoisesta palautteesta, vaikka tietty arvostus ja luottamus heidän tärkeäksi kokemiltaan tahoilta onkin edellytys ylimääräisen työn tekemiselle. Vähemmän tärkeäksi kokemiltaan tahoilta he sietävät jopa vastustusta.

Musiikkiluokkatyöskentelyä rajoittavat resurssit ovat raha ja tuntimäärät. Lisärahaa välineiden hankkimiseen, opettajien täydennyskoulutukseen ja kerhotunteihin haastateltujen luokat yhtä lukuun ottamatta saavat tukiyhdistyksiltä. Kaikenlainen rahaan liittyvä byrokratia koettiin turhauttavaksi, oli kyseessä sitten tukiyhdistyksen kanssa asioiminen tai esiintymistilojen varaaminen ja avustusten hakeminen kaupungilta.

Tarkoituksenmukainen välineistö, kuten musiikin tekemiseen sopivat tilat, instrumentit ja teknologia koettiin kyllä tärkeäksi, mutta se ei ollut varsinaisesti motivoiva tekijä. Tuntimäärien väheneminen uusien opetussuunnitelmien myötä nousi esiin motivaatiota vähentävänä tekijänä muutaman haastatellun kohdalla. Kolmea viikkotuntia pidettiin aivan liian vähäisenä, neljäkin koettiin niukkana ja toivottiin lisäksi kerhotuntia. Haastatellut, jotka kokivat tuntimäärät riittäviksi, eivät kuitenkaan maininneet sitä motivoivaksi tekijäksi. Resurssit ovat suhteessa musiikkiin siten, että riittävä raha ja tunnit mahdollistavat musiikin tekemisen ja asetettuihin tavoitteisiin pääsemisen. Huippuresurssit eivät kuitenkaan yksinään motivoi huippusuorituksiin. Sosiaalinen ympäristö sisältää ne tahot, joilta resursseja toivotaan.

Aikaisemmin [kaupunki] maksoi [kurssittautumisen], meillä oli tämmöinen koulutusmääräraha. Hyvin usein sai sieltä, mutta sittenhän näitä kaikkia määrärahoja

supistettiin. Sitten mä maksoin omasta pussista ja joinakin vuosina musiikkiluokkien tukiyhdistysi, joka meillä toimii aktiivisesti, on antanut rahaa. (Noora)

Ei niillä välineilläkään sitten, jos ei itsestä lähde se into ja se motivaatio, niin vaikka olis kuinka hienot puitteet, niin kyllä se aika kolisevaa, tyhjää on sitten. (Oili)

Työstä saatava palkka nousi esiin haastatteluissa. Puolet haastateltavista koki, että jos opetustuntien ulkopuolisesta työstä saisi palkan, se motivoisi. Palkka ei kuitenkaan voi olla kovin voimakkaasti motivoiva tekijä, sillä sen mainitsi vain puolet haastatelluista, ja hekin tekevät ylimääräisen työn ilman palkkaa. Kolme haastatelluista ei edes koe tekevänsä ylimääräistä työtä musiikin vuoksi, koska ovat niin harrastusorientoituneita. Korkea työmoraali sekä työstä itsestään saatava tyydytys vähentävät palkan merkitystä entisestään.

Kyllä mun mielestä tässä opettajan työssä – tietysti tätä voi tehdä hirveän monella eri tavalla – mutta kyllä mun mielestä tässä työssä on niin paljon hyviä puolia, että ei se palkka aina ole se. Se on loppupeleissä ihan hyvä. (Jukka)

Tietysti [motivaatiota vähentää] palkan pienuus, kun aina joku sanoo niin, että paljonko te saatte ylimäärästä. Että ihmiset ei tajua sitä, että me saadaan normaali luokanopettajan palkka. Vaikka me oltais esiintymässä mihin aikaan ja miten kauan. On ulkopuolista työtä tai niin sanottua lisätyötä, niin ei, ei liksaa, ei mitään. (Noora)

Yleensä ottaen haastatellut puhuivat työstään innostuneesti. Motivaation lähteet ovat kaikille yksilöille erilaiset, ja haastatellutkin sijoittuvat ilmiöstä laatimallemme kartalle eri kohtiin sen mukaan, mitkä tekijät painottuvat heidän työmotivaatiossaan. Ilonalle, Leilalle ja Nooralle pääasiallinen motivaationlähde ovat oppilaat ja heidän kehittymisensä. Hilkan ja Kaisan motiivit ovat tasapuolisesti peräisin vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa ja musiikin parissa työskentelystä. Matilla ja Oililla avaintekijä on musiikin tekemisestä saatavat tunne-elämykset, jotka saavutetaan yhteistyössä oppilaiden kanssa. Jukkaa motivoi omien musiikillisten näkemysten toteuttaminen.

7.5 Motivaatioprosessi

Motivaatioprosessi käsittää tekijöitä, jotka virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät toimintaa (Steers & Porter 1979, 6-7). Selvimmin aineistosta nousevat toimintaa ylläpitävät tekijät. Se, että kaikki haastatellut ovat toimineet musiikkiluokanopettajina useamman vuoden todistaa, että heillä on vahva yleismotivaatio toimia musiikkiluokanopettajina. Yleismotivaatiota ylläpitävät tekijät muodostuvat niistä kokemuksista ja palautteesta, jotka musiikkiluokanopettaja saa työnsä tuloksista. Motivaatiota ylläpitäviä tekijöitä kuvaa ilmiöstä muodostamassamme kaaviossa osa-alueiden sijoittuminen janalle motivoi – mahdollistaa. Mitä lähempänä motivoi-päätyä tekijä on, sitä tärkeämpi on sen ylläpitävä vaikutus.

Tilannemotivaatiota katsomme tarvittavan esimerkiksi yksittäisten konserttien toteuttamisessa. Tällöin vahva yleismotivaatio tukee motivoitumista yksittäisissä tilanteissa (Peltonen & Ruohotie 1992, 17). Tilannemotivaatiota virittäviä tekijöitä ovat esimerkiksi oppilasryhmän taidot, opettajan sen hetkiset musiikilliset kiinnostukset ja ambitiot, sekä yhteistyö muiden musiikki-luokanopettajien kanssa.

Yleismotivaatiokin on dynaaminen ja muuttuva. Työstä saatu sisäinen ja ulkoinen palaute sekä käytettävissä olevat sisäiset ja ulkoiset resurssit vaikuttavat yksilön sisäiseen tilaan ja näin ollen myös pitkäaikaisiin motivaatiorakenteisiin. Tästä esimerkkeinä ovat Hilkan toteamus kiinnos-tuksestaan kokeilla muutakin työtä ja Matin luopuminen musiikkiluokan opettamisesta sen jälkeen, kun hän huomasi vararehtorin tehtävien vievän liikaa aikaa.

Decin ja Ryanin (1985, 33) mukaan sisäisesti motivoitunut yksilö etsii jatkuvasti haasteita, joiden tulee olla optimaalisella tasolla yksilön kompetensseihin nähden. Kaikki haastatellut asettavatkin jatkuvasti haasteita musiikillisille näkemyksilleen sekä taidoilleen opettajana ja musiikin tekijänä valmistamalla luokkiensa kanssa monenlaisia esityksiä ja projekteja. Odotusarvoteoria selittää mekanismia haasteiden optimaalisen tason etsimisen takana. Odotusarvoteoria tarkastelee sitä, mille tasolle yksilöt suorituksissaan pyrkivät. Suoritustason valitsemiseen vaikuttavat kokemuk-set aikaisemmista suorituksistamme sekä se, kuinka vaikeaksi arvioimme tehtävän. Annamme

tehtävässä onnistumiselle tietyn arvon sen mukaisesti, kuinka vaikeana tehtävää pidämme. (Weiner, B. 1992. 163–164.)

Teorian mukaan motivaatioprosessissa on neljä ajallista vaihetta (Weiner, B.1992.165):

1. Edellinen suoritus, jonka pohjalta teemme johtopäätökset osaamisestamme.
2. Pyrkimystason asettaminen, johon vaikuttavat se, kuinka vaikeaksi tehtävän arvioimme ja kuinka arvokkaana pidämme onnistumista.
3. Uusi suoritus.
4. Reaktio uuteen suoritukseen, jolloin saamme palautteen tehtävästä tekemämme arvion todenmukaisuudesta.

Haastatellut suhteuttavat haasteille asettamaansa vaikeustasoa käytettävissä oleviin ulkoisiin ja sisäisiin resursseihin sekä oppilaiden taitoihin ja kiinnostuksiin. Musiikkiluokan opettamisen aiheuttaman ylimääräisen työn onkin oltava itsessään palkitsevaa, sillä työstä saadut kokemukset ja palaute vaikuttavat yksilön tavoitteisiin, suunnitelmiin ja resursseihin (Jokisaari 2002, 68). Mikäli työ ei palkitsisi, eivät opettajien henkilökohtaiset resurssit riittäisi vuodesta toiseen, ja he asettaisivat helpompia tavoitteita. Toki haastatellut myös säätelevät resurssiensa riittämistä. Esimerkiksi joinakin vuosina he tekevät kevyempiä esiintymisprojekteja.

> *Että mulla on halua ja intoa tehdä tämmöisiä isompia projekteja joka toinen vuosi. (Jukka)*

> *Pitää keksiä aina jotain uutta, tuntuu, että pitäisi aina olla jotain. Että edellisvuonnakin oli, niin nyt pitäisi olla taas jotain [suurempaa].(…)Että sitten me ollaankin tehty sellaisiakin konsertteja, et on palattu, tehty jotain tosi perusjuttua. Ja otettu erilaisia teemoja. (Oili)*

7.6 Yksilölliset motiivihierarkiat

Decin ja Ryanin (1985, 32–34) mukaan sisäisen motivaation aiheuttavat yksilön tarve toteuttaa itseään ja kokea itsensä päteväksi. Nämä tarpeet ohjaavat yksilön etsimään optimaalisia haasteita,

ja työskentelemään niiden voittamiseksi. Voimakkain palaute sisäisesti motivoituneesta toiminnasta taas on kokemus itsenäisyydestä ja mahdollisuudesta vaikuttaa sekä näiden rinnalla nautinnon ja innostuksen tunteet. Tähän viittaavat myös haastateltujen kuvaukset onnistumisen ilosta, oppilaiden kanssa jaetuista elämyksistä ja hyvästä fiiliksestä. Autonomia taas sisältyy opettajan työhön.

Peltonen ja Ruohotie (1987, 25) ovat eritelleet käsityksiä ulkoisista ja sisäisistä palkkioista seuraavan taulukon mukaan.

Tutkija	Sisäiset palkkiot	Ulkoiset palkkiot
Saleh & Grygier	- liittyvät työn sisältöön (monipuolisuus, vaihtelevuus, mielekkyys, itsenäisyys, onnistumisen kokemukset jne.)	- ovat johdettavissa työympäristöstä (palkka, ulkopuolinen tuki ja kannustus, kiitos/ tunnustus, osallistumismahdollisuudet jne.)
Deci	- ovat yksilön itsensä välittämiä	- ovat organisaation tai sen edustajan välittämiä
Slocum	- tyydyttävät ylemmän asteen tarpeita (päteminen, itsensä toteuttaminen ja kehittäminen jne.)	- tyydyttävät alemman asteen tarpeita (yhteenkuuluvuus, turvallisuus, ravinto jne.)
Wernimont	- ovat subjektiivisia; esiintyvät tunteiden muodossa (tyytyväisyys, työn ilo jne.)	- ovat objektiivisia; esiintyvät esineiden tai tapahtumien muodossa (raha, kannustava tilanne jne.)

TAULUKKO 3. Käsityksiä ulkoisista ja sisäisistä palkkioista (Peltonen & Ruohotie 1987, 25)

Aineistosta voimme todeta, että haastateltujen on saatava tekemästään ylimääräisestä työstä sisäisiä palkkioita, sillä ulkoisia palkkioita ei juurikaan ole tarjolla. Heidän motivaationsa on siis enemmän sisäistä ja ulkoiset palkkiot joko tukevat tai vähentävät sitä. Esimerkiksi myönteinen palaute on sisäistä motivaatiota tukeva tekijä ja ylimääräisen työn palkitsematta jättäminen vähentävä tekijä. Voimakkaimmin motivoivat tekijät ovat subjektiivisia ja tunteenomaisia, kuten musiikin tekemisen ilo ja kokemus omasta pätevyydestä. Jokainen haastateltu kokee työnsä yksilöllisesti, minkä vuoksi eri motiivit vaikuttavat heihin eri tavoin.

Esittelimme aikaisemmin kolme kategoriaa, joihin Steers ja Porter (1979, 20-24) jakoivat työmotivaatioon vaikuttavat tekijät. Peltonen ja Ruohotie (1987, 23) ovat avanneet näitä kategorioita seuraavasti:

Yksilölliset ominaisuudet	Työn ominaisuudet	Työympäristö
Mielenkiinnon kohde, harrastukset Asenteet työtä ja itseä kohtaan Tarve liittymiseen, arvostuksen saamiseen ja itsensä toteuttamiseen	Työn sisältö - mielekkyys, vaihtelevuus - vastuu, itsenäisyys - palaute, tunnustus Saavutukset, eteneminen, kehittyminen	Taloudelliset ja fyysisen ympäristön tekijät - palkkaus, sosiaaliset edut - työolosuhteet, työn järjestely Sosiaaliset tekijät - johtamistapa - ryhmäkiinteys, normit - sosiaaliset palkkiot - organisaation ilmapiiri

TAULUKKO 4. Työmotivaatioon vaikuttavat tekijät (Peltonen & Ruohotie 1987,23)

Aineiston pohjalta voimme sanoa, että voimakkaimmin musiikkiluokanopettajia motivoivat tekemään ylimääräistä työtä yksilölliset ominaisuudet ja työn ominaisuudet. Musiikki on se mielenkiinnon kohde ja harrastus, joka pitää yleismotivaatiota yllä ja virittää aina uusien projektien vetämiseen. Velvollisuudentunto värittää asennetta työtä kohtaan. Ylimääräisetkin työt tehdään juuri kyseenalaistamatta. Asenne työhön on myös hyvin myönteinen. Se on sitä, mitä haastatellut haluavat tehdä. Haastatellut suhtautuvat itseensä varmuudella. He kokevat työn itsenäisen luonteen myönteisenä asiana ja luottavat omaan näkemykseensä musiikin tekemisessä ja työskentelyn johtamisessa. Samalla he kehittävät itseään jatkuvasti. Haastateltujen työskentely musiikin parissa tuntuisi tuottavan myönteisen noidankehän. Musiikin tekeminen motivoi kehittämään omia tietoja ja valmiuksia, mikä motivoi tekemään musiikkia eri tavalla, ja niin edespäin. Hedelmällinen vertaistuki, saatu arvostus ja mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen on aineistossa niin ikään mainittu motivoiviksi tekijöiksi.

Työn sisältö mahdollistaa työstä itsestään saatavan tyydytyksen. Nämä tekijät ovat tällöin vahvasti yhteydessä yksilön ominaisuuksiin. Haastatellut ovat sellaisia persoonia, joita opettajan

työn ominaispiirteet motivoivat. Kun tavoitteet saa asettaa itse, on niitä kohti pyrkiminen, niiden saavuttaminen jollakin tasolla ja palautteen saaminen motivoivaa sinänsä. Saavutukset syntyvät vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa opettajan näkemysten pohjalta. Tällöin kehittämisen näkökulma ei voi rajautua vain opettajaan itseensä, vaan oppilaiden kehittyminen on myös motivoiva tekijä. Musiikkiluokan kanssa tehdyt esiintymiset antavat runsaasti tilaisuuksia palautteen ja tunnustuksen saamiseen. Arvostus ja kiitokset motivoivat työskentelyyn, mutta opettajan oma arvio asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta painaa vähintään yhtä paljon.

Vertaamalla taulukoita 3 ja 4 huomaamme, että kuvaukset sisäisistä palkkioista vastaavat hyvin Steersin ja Porterin (1979, 20–24) kategorioita yksilölliset ominaisuudet ja työn ominaisuudet. Nämä kategoriat totesimme vahvimmin haastateltuja motivoiviksi. Tämä vahvistaa entisestään näkemystämme haastateltujen motivaation sisäisestä painottuneisuudesta.

Työympäristö näyttäytyy aineistossa melko neutraalissa valossa. Jos haastatellut kokivat näiden tekijöiden olevan kunnossa, eivät he näitä tekijöitä juurikaan maininneet. Kategorioista resurssit, palkka sekä sosiaalinen ympäristö sisältävät kyseisiä tekijöitä, ja nämä kategoriat sijoittuvatkin kaaviossa lähemmäksi tyytymättömyyttä aiheuttavaa kuin motivoivaa aluetta. Kaaviossamme kategorioiden sijoittuminen janalle mahdollistaa – motivoi sopii täsmälleen yhteen kaksifaktoriteorian kanssa.

Herzbergin kaksifaktoriteoria jakaa motiivit kahteen perusulottuvuuteen: Työn ulkoiset olosuhteet ovat hygieniatekijöitä, jotka poistavat esteitä työsuorituksen tieltä, mutta eivät sinänsä motivoi hyvään suoritukseen. Hygieniatekijöitä ovat esimerkiksi hallinto, henkilösuhteet ja työpaikan siisteys. Työ itsessään sisältää motivaatiotekijöitä. Jos yksilö kokee työn mielenkiintoiseksi, kehittäväksi ja haastavaksi, hän motivoituu hyvään työsuoritukseen. (Thierry & Koopman-Iwema 1984, 141–142; ks. myös Ruohotie 1977, 28–32.)

Aineistosta nousee selvästi esille motivaatioon vaikuttavien tekijöiden jakautuminen hygienia- ja motivaatiotekijöihin. Jako hygienia- ja motivaatiotekijöihin on subjektiivinen ja riippuvainen siitä, kuinka tärkeänä haastateltu kutakin motivoivaa kategoriaa pitää. Yhtäläisyyksiäkin on. Kukaan haastatelluista ei kokenut palkan tai resurssien olevan motivaatiotekijöitä, eivätkä

musiikki ja työstä itsestään saatava tyydytys olleet kellekään hygieniatekijöitä. Voimakkaimmat erot ovat havaittavissa oppilaat-kategoriassa, joka osalle haastatelluista on tärkein motivaatiotekijä ja osalle lähinnä osa sosiaalista ympäristöä. Myös Antila (2006, 30–31) toteaa Herzbergin teorian selittävän hyvin työmotivaatiota, vaikka sitä on kritisoitukin.

Käsite tarve on noussut motivaation yhteydessä esiin jo esitellessämme Decin ja Ryanin (1985) sekä Steersin ja Porterin (1979) näkemyksiä. On olemassa useita teorioita, joissa motivaatiota lähestytään tarpeiden tyydyttämisen näkökulmasta. Tunnetuimpia ja työmotivaatiokirjallisuudessa käytetyimpiä on Maslown tarvehierarkiateoria. Se perustuu kahteen periaatteeseen. Ensinnäkin ihminen pyrkii tavoitteellisesti tyydyttämään perustarpeitaan, jotka Maslow'n (1979, 45) mukaan luetellaan seuraavasti:

1. fysiologiset tarpeet
2. turvallisuuden tarve
3. kiintymyksen ja liittymisen tarve
4. arvostuksen tarve
5. itsensä toteuttamisen tarve

Toinen periaate on, että ihminen voi siirtyä toteuttamaan ylemmän tason tarvetta vasta, kun alemman tason tarpeet on tyydytetty. Motivaatio syntyy halusta tyydyttää tarve. Tyydytetty tarve ei enää motivoi toimintaa. Tyydyttymisen ei tarvitse välttämättä olla täydellistä, jotta seuraavalle motivaatiotasolle voidaan siirtyä. Teorian mukaan työympäristön tulisi siis olla sellainen, että se mahdollistaa korkeamman tason tarpeiden tyydyttämisen. (Maslow 1979, 45.) Tämä on sinänsä loogista, että esimerkiksi sairauden heikentäessä fysiologista tasapainoa, ei voimia juuri jää ylemmän tason toimintaan.

Epäilemättä nämä tarpeet vaikuttavat kaikkien yksilöiden toimintaan. Esimerkiksi haastateltujen toive vanhempien henkisestä tuesta voidaan liittää turvallisuuden tarpeeseen. Jos musiikkiluokanopettaja kokee, että vanhemmat suhtautuvat vihamielisesti musiikin tekemiseen käytettävään ylimääräiseen aikaan, hän tuskin uskaltaa käyttää esitysten valmisteluun ylimääräisiä tunteja. Kiintymyksen ja liittymisen tarvetta palvelevat vertaistuki ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Itsensä toteuttamisen eli omien näkemysten toteuttamisen olemmekin jo todenneet

tärkeäksi haastateltujen motivaatioon vaikuttavaksi tekijäksi varsinkin musiikin tekemisen kohdalla.

Arvostusta musiikkiluokanopettaja voi saada kaupungilta, työyhteisöltä, vanhemmilta ja oppilailta, sekä esiintymisten kautta myös esiintymisen tilaajilta, yleisöltä ja medialta. Yksilö arvostaa eri lähteistä saatua palautetta sen mukaan, kuinka voimakkaasti se liittyy häntä motivoiviin tekijöihin. Jukka kokee opettajuuden ohella olevansa myös muusikko, joten musiikin asiantuntijoiden palaute on hänelle voimakkaasti motivoiva tekijä. Leila nauttii ennen kaikkea oppilaidensa kehittymisestä, joten suorat havainnot myönteisistä muutoksista oppilaissa motivoivat häntä voimakkaimmin.

Vaikka Maslown tarvehierarkia käykin hyvin yksiin aineistosta nousseiden tulosten kanssa, sen vajavaisuutena on näkemys, että tarvehierarkia on kaikille sama (ks. Nurmi & Salmela-Aro 2002, 15). Tulostemme mukaan motiivien tärkeysjärjestys on kuitenkin voimakkaasti yksilöllinen. Ehkä Maslowta soveltuvampi näkemys onkin Leontjevilla, jonka teorian Nurmi ja Salmela-Arokin (2002, 14–15) esittelevät.

Leontjevin (1977, 94) teoria korostaa yksilön tavoitteenasettelua toiminnan perustana. Tarpeet ja niiden hierarkiat ovat subjektiivisia, ja motiivit muodostuvat tarpeiden ja niitä vastaavien kohteiden vuorovaikutuksesta (Leontjev 1977, 156). Koska motivaatio syntyy tarpeiden ja kohteiden vuorovaikutuksesta, voimme päätellä, että haastateltujen vahvan sisäisen yleismotivaation takana on heidän subjektiivisten tarpeidensa ja ympäristön tarjoamien toteuttamismahdollisuuksien yhteensopivuus. Kaikilla haastatelluilla on esimerkiksi tarve itsenäiseen työskentelyyn ja tavoitteenasetteluun, jolloin vahva motivaatio syntyy, kun työ tarjoaa siihen mahdollisuuden. Rajoitukset mahdollisuuksissa tarpeiden tyydyttämiseen vähentävät myös motivaatiota.

> *Ennen meillä oli tunteja tarpeeksi käytettävissä. Silloin sitä motivaatiota tuli siitä ihan itsekseen, kun sai tehdä ja kun näki sen työnsä tuloksen. (Matti)*

Leontjevin (1977, 162), kuten Decin ja Ryaninkin (1985, 34) mukaan motivoituneen toiminnan tavoitteen saavuttamisen jälkeen yksilö saa palautteen ensin emotionaalisen elämyksen muodossa. Nämä emootiot heijastavat sitä, kuinka menestyksekästä yksilön toimiminen motivaation suuntaisesti on, ja ne voivat siis olla kielteisiäkin (Leontjev 1977, 162). Suhteutettuna sivulla 13 esittämäämme Steers & Porterin (1979, 7) kaavioon motivaatioprosessista, nämä emootiot sijoittuvat palautteen kohdalle muuttaen yksilön sisäistä tilaa ja sen kautta toimintaa. Kielteisiä emootioita ovat haastatelluille aiheuttaneet esimerkiksi turhautuminen byrokratiaan välineitä hankittaessa ja vaikeudet oppilaiden kanssa tai työyhteisön sisällä.

Toiminnan takana on siis aina motivaatio. Tarpeiden lisäksi Leontjevin (1977, 92-94) teoriassa keskeisessä asemassa ovat teoista koostuvat ketjut. Yksittäiset teot tähtäävät konkreettisiin tavoitteisiin, joiden saavuttaminen on motivaation suuntaista. Motivaation suuntainen kehittynyt toiminta sisältääkin useita konkreettisia tavoitteita. Esimerkiksi käy haastateltujen motivaatio toteuttaa omia musiikillisia näkemyksiään ja ambitioitaan. Tämä edellyttää heiltä muun muassa kouluttautumista, aineiston etsimistä ja laatimista, oppilaiden harjoituttamista sekä esiintymisien järjestämistä. Yleismotivaatio toimia musiikkiluokanopettajana ja tehdä sen eteen ylimääräistä työtä sisältääkin lukemattomia konkreettisia tavoitteita, jotka vaativat myös tilannemotivaatiota.

7.6 Oikeudenmukaisuusteoria

Oikeudenmukaisuusteoria ei etsi motivaation lähdettä yksilön sisältä vaan yksilön suorittamasta vertailusta. Teorian mukaan työsuoritusten, niiden eteen nähdyn vaivan ja työstä saatavan tyydytyksen määrittää yksilön työyhteisössä havaitsema tasa-arvoisuus tai epätasa-arvoisuus. Kyseessä on siis nimenomaan yksilön havainto, ei välttämättä todellinen tilanne. Yksilö vertaa näkemänsä vaivan ja saamansa palkkion suhdetta vastaavissa tehtävissä oleviin. (Steers & Porter 1979, 104–105.) Aineistomme osoittaa, että palkan lisäksi haastatellut saavat työstään myös sisäisiä palkkioita, jotka ovat palkan lisäksi mukana vertailussa.

Osa haastatelluista toi selvästi esille kokevansa epäoikeudenmukaisuutta verratessaan työmääränsä ja palkkansa suhdetta niihin opettajiin, jotka eivät opeta musiikkiluokkaa. Liike-elämässä joitakin vuosia toiminut Jukka taas totesi opettajan palkan olevan ihan hyvä suhteessa työhön.

Jukka vertaa nykyistä työtään liike-elämään, jonka hän koki kovaksi ja paineita luovaksi. Vertailukohteen muuttaminen onkin yksi keino vähentää havaitun epäoikeudenmukaisuuden aiheuttamaa sisäistä jännitettä (Adams 1979, 119.) Näin se ei heikennä työmotivaatiota.

Oikeudenmukaisuusteorian mukaan havaitun epäoikeudenmukaisuuden aiheuttamaa painetta pyritään aina vähentämään tavalla tai toisella (Adams 1979, 113). Mikään Adamsin (1979, 113–123) luettelemista keinoista ei kuitenkaan vaikuttaisi nousevan esiin epäoikeudenmukaisuutta havainneiden haastateltujen kerronnasta. He eivät karsi omaa työskentelyään, lopeta työtään tai vaadi vertailukohtana käyttämiään opettajia tekemään lisää töitä, eivätkä he voi vaikuttaa palkkioihinsa. Ainoa jäljelle jäävä keino on vääristellä oman vaivannäkönsä ja palkkion suhdetta ristiriidan häivyttämiseksi. Tällöin oman vaivannäön merkitystä voidaan vähätellä tai saatujen palkkioiden merkitystä suurennella.

Yksi piirre, jonka huomasimme epäoikeudenmukaisuutta havainneiden haastateltujen kerronnassa, oli työn aiheuttaman kiireen korostaminen. Kiire saattaisikin olla yksi keino vääristellä työstä saatua palkkiota. Seppänen (2004, 86–87) toteaa kiireen muodostuneen työelämässä statussymboliksi. Tärkeät ihmiset ovat kiireisiä. Kenties kiireen korostaminen lisää yksilön tunnetta kokemusta siitä, että hän hoitaa työnsä hyvin. Kuten Seppänen (2004, 37–39) toteaa, työ on moraalinen asia. Tunnollisuus johtaa kunniallisuuteen sekä omissa että muiden silmissä, eikä työaika saisi rajoittaa omistautunutta työntekijää. Vertailun vääristely voi olla kyseessä myös niiden haastateltujen kohdalla, jotka eivät ota musiikin aiheuttamaa ylimääräistä työtä huomioon vertailussa. He ehkä vähättelevät ylimääräistä vaivannäköä vähentääkseen havaittua epäoikeudenmukaisuutta.

Musiikin kokeminen harrastuksena vähentää entisestään haastateltujen epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia. Musiikin parissa tehty ylimääräinen työ ei tällöin ole mukana vertailussa. Vaikutusta on myös yksilöllisillä tarvehierarkioilla. Mitä tärkeämpi motiivi työstä saatava palkka on, sitä voimakkaampi kokemus epäoikeudenmukaisuudesta todennäköisesti on. Ne haastatellut, jotka eivät palkkaa lainkaan maininneet, vertaavat työmääränsä ja palkkansa suhdetta todennäköisesti muihin musiikkiluokanopettajiin, tai vähättelevät musiikin aiheuttamaa ylimää-

räistä työtä. Tasa-arvoisuusteoria antaa työmotivaatioon hyvin suppean näkökulman, mutta sopii hyvin täydentämään muita teorioita.

7.7 Yhteenvetoa motivaatioteorioista

Aineistostamme nousseet tulokset eivät tukeneet vain jotain yksittäistä motivaatioteoriaa, vaan eri teoriat tukevat toisiaan tulosten tarkastelun yhteydessä. Motivaatioteorioiden kielelle käännettynä voimme todeta, että haastatelluilla on vahva sisäinen yleismotivaatio tehdä musiikin ja musiikkiluokan parissa ylimääräistä työtä. Erilaiset ulkoiset motiivit tukevat tai vähentävät tätä sisäistä motivaatiota. Motivaatio syntyy yksilön oman tarvehierarkian ja työn tarjoamien toteuttamismahdollisuuksien yhteensopivuudesta.

Motivaatioon vaikuttavat tekijät jakautuvat kahteen ulottuvuuteen. Motivaatiotekijät motivoivat yhä parempiin suorituksiin. Aineistossa tällaisia sisältyy kategorioihin työstä itsestään saatava tyydytys ja musiikki. Resurssit ja palkka taas sisältävät hygieniatekijöitä, jotka voivat aiheuttaa tyytymättömyyttä, mikäli ne koetaan puutteellisiksi. Kun puutetta ei koeta, nämä tekijät ovat motivoivalta arvoltaan neutraaleja. Yksilöllisten tarvehierarkioiden vuoksi haastateltujen motiivit asettuvat näihin ulottuvuuksiin eri tavoin.

Havaittu epätasa-arvoisuus vaivannäön ja palkan välisessä suhteessa verrattuna toiseen vastaavaa työtä tekevään voi vähentää motivaatiota tehdä ylimääräistä työtä. Tämä ilmenee niillä haastatelluilla, jotka vertaavat omaa tilannettaan painotuksettoman luokan opettajiin ja ottavat vertailussa huomioon myös musiikin tekemiseen liittyvän ylimääräisen työn.

7.8 Aikaisemmat tutkimukset

Antila (2006, 10) esittelee raportissaan World Value Surveyn vuoden 2000 tuloksia siitä, mitä suomalaiset pitävät työssään tärkeänä. Vaikka kyseisissä tuloksissa on kyse palkkatyön tekemisestä yleensä, ovat yhtäläisyydet omien tulostemme kanssa huomattavat. Kaikkein tärkein tekijä on mielenkiintoinen työ. Oman tutkimuksemme haastatelluilla tuo mielenkiintoisuus pitää sisäl-

lään motiivikategoriat työstä itsestään saatava tyydytys ja musiikki. Toisena sijalle World Value Surveyssa nousivat mukavat työkaverit, jota vastaa tutkimuksessamme vertaistuen tärkeys ja hyvässä tapauksessa koko työyhteisö. Seuraavana listalla olivat turvallinen työpaikka ja hyvä palkka. Nämä voidaan liittää turvallisuuden tarpeeseen. Yksilö, jonka toimeentulo ei ole turvattu, tuskin tekee ylimääräistä työtä. Yli 50 % suomalaisista piti vielä tärkeänä, että työssään voi kokea saavuttaneensa jotain, ja että työ sopii yhteen omien kykyjen kanssa. Nämäkin tekijät nousevat myös omasta aineistostamme. Haastatellut saavuttavat ylimääräisen työn kautta esimerkiksi hyviä ”fiiliksiä” tai onnistumiselämyksiä nähdessään oppilaiden kehittyvän tai saadessaan myönteistä palautetta. Musiikkiluokanopettajan työssä myös omat kyvyt ovat keskeisen tärkeitä. Kaikki haastatellut ovat lähteneet alalle oman harrastuneisuutensa vuoksi. Harrastuneisuus heijastuu myös musiikin aiheuttamaan ylimääräiseen työhön vähentäen sen kuormittavuutta.

Antilan (2006, 27) varsinainen tutkimus käsittelee työn mielekkyyttä ja sen kokemista. Antila toteaa, että työn mielekkyys ja työmotivaatio korreloivat hyvin voimakkaasti keskenään. Omat haastateltumme pitävät selvästi ylimääräisen työn tekemistä mielekkäänä, sillä se pitkälti mahdollistaa omien musiikillisten näkemysten toteuttamisen ja sen subjektiivisen, emotionaalisen palautteen, joka voimakkaimmin motivoi työskentelyä. Voimme siis omankin tutkimuksemme perusteella todeta, että työn mielekkyydellä, jonka synonyyminä voisi käyttää motiivikategoriaa työstä itsestään saatava tyydytys, on vahva yhteys työmotivaatioon. Antilakin toteaa, että varsinkin kutsumusluonteisissa ammateissa työskentelevillä, kuten opettajilla, työn mielekkyys voi nousta työn sisällöstä ja tarkoituksesta, mikä auttaa sietämään myös motivaatiota vähentäviä tekijöitä (Antila 2006, 30). Juuri tästä on kyse haastateltujemme sisäisessä yleismotivaatiossa.

Kutsumuksen vaikutuksen on huomannut myös Räisänen (1996, 130–131) tutkiessaan luokanopettajien työorientaatiota. Kutsumus on käsitteenä hieman ongelmallinen, ehkä jopa aikansa elänyt, eivätkä Räisäsen haastatellut sen paremmin kuin omammekaan tuota käsitettä suoraan käyttäneet. Kutsumusorientaatiolle on tyypillistä, että opettaja tiedostaa työn vastuun, kokee työn itselleen sopivana ja viihtyy työssään. Työhön käytetään vapaa-aikaa ja omaa rahaa, mikäli muualta ei resursseja löydy. Työtä ohjaa pikemminkin sisäisen tarve, eivät palkkapolitiikka tai ulkoiset rajoitteet. (Räisänen 1996, 130–131.) Nämä kaikki piirteet kuvaavat hyvin haastateltujemme motivaatiota ylimääräisen työn tekemiseen. Tarve tekemiseen on

sisäinen, työ tarjoaa toteuttamismahdollisuudet. Ulkoisten rajoitteiden ei anneta rajoittaa toimintaa liiaksi, vaan tuntikehyksessä joustetaan, ylimääräistä rahaa saadaan tukiyhdistykseltä ja omia resursseja venytetään vapaa-ajan puolelle. Haastatelluillemme musiikki on opettajuuteen verrattava kutsumus- tai motivaatiotekijä.

Tervahartiala (1995) käsittelee tutkimuksessaan 55–64 vuotiaiden kuntatyöntekijöiden työmotivaatiota. Tuloksista löytyy runsaasti yhtäläisyyksiä omiemme kanssa, vaikka suurin osa haastatelluistamme ei tuohon ikähaarukkaan sovikaan. Yhtä lukuun ottamatta kaikki ovat kuitenkin kuntatyöntekijöitä. Tärkeimpiä motivaatioon vaikuttavia tekijöitä on ikääntyvän työntekijän psyykkinen kuormittuneisuus. Psyykkiseen kuormittavuuteen taas vaikuttaa työn sisältö, kuten mahdollisuudet kehittyä ja vaikuttaa. Hyvän motivaation kannalta olennaista on löytää optimaalinen kuormittavuuden taso. (Tervahartiala 1995, 24–25; 75.) Haastatelluillamme tuo optimaalinen taso tuntuisi olevan melkoisen lähellä, tuottaahan työn tekeminen sinänsä tyydytystä.

Tervahartialan (1995, 75–76) tulosten mukaan hyvään motivaatioon liittyvät myös hyvä sosiaalinen tuki, hyvät työn hallintamahdollisuudet, mahdollisuudet hyödyntää omaa kokemustaan sekä työympäristössä ja -välineissä tapahtuneet myönteiset muutokset. Kaikki nämä tekijät ovat löydettävissä aineistostamme. Sosiaalisessa tuessa emme ole huomioineet kuin työhön liittyvän verkoston, sillä aiheen kannalta emme katsoneet tarpeeksi tunkeutua haastateltujen yksityiselämään. Haastateltujen työ on itsenäistä, joten hallintaan ja oman kokemuksen hyödyntämiseen on runsaasti mahdollisuuksia. Ympäristön ja välineistön kehittyminen ovat hygieniatekijöitä, jotka kylläkin tukevat motivaatiota poistamalla rajoitteita.

Ruohotien (1980) tutkimus käsittelee peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiota ja siihen liittyviä tekijöitä. Tämän uudempaa opettajien työmotivaatioon suuntautunutta tutkimusta emme ole löytäneet, paitsi pro gradu -tasoisena. Ruohotien (1980, 236–237) tulokset osoittavat, että opettajan työhön liittyy paljon sisäisiä palkkioita, ja että yleisesti ottaen opettajat viihtyvät työssään. Opettajat eivät kuitenkaan koe saavansa työstään asianmukaista arvostusta ja tunnustusta. Ruohotie jakaa työmotivaation kolmeen dimensioon: Yleinen työmotivaatio koostuu työssä viihtymisestä ja halukkuudesta toimia opettajan ammatissa. Arvostusmotivaatio sisältää

ulkoisen arvostuksen ja palkitsemisen. Kasvumotivaatio liittyy kokemuksiin työn monipuolisuudesta ja mielenkiintoisuudesta sekä työn tarjoamiin mahdollisuuksiin toimia luovasti ja hyödyntää kykyjään. Tulokset pitävät hyvin yhtä omiemme kanssa, joskaan arvostus ei noussut yhtä merkittäväksi tekijäksi aineistossamme. Jaottelun sijaan olemme pyrkineet omassa tutkimuksessamme synteesin luomiseen motivaatiosta ymmärtääksemme ilmiötä paremmin. Ruohotien dimensioiden sisältö on nähtävissä omissa tuloksissamme eri muodossa. Esimerkiksi kasvumotivaatio vastaa hyvin motiivikategorioita työstä itsestään saatava tyydytys ja musiikki.

Sorri (1993) on laatinut pro gradu -tasoisen tutkimuksen luokanopettajien työmotivaatiosta. Hän päätyy tulokseen, että opettajilla on hyvä työmotivaatio, mikä on pitkälti työstä saatavien sisäisten palkkioiden ansiota. Myös tunnustuksen ja arvostuksen puute näkyy tuloksissa. Sorri jakaa Ruohotien (1980) tapaan työmotivaation kolmeen dimensioon. Yleinen työmotivaatio liittyy halukkuuteen toimia opettajan ammatissa ja oppilaiden kanssa sekä kokemukseen omalla alalla olemisesta. Sisäinen motivaatio koostuu työn sisältämistä mahdollisuuksista vaikuttamiseen, kehittymiseen ja itsensä toteuttamiseen. Tunnustusmotivaatio käsittää kokemuksen tunnustuksen ja kannustavan palautteen saamisesta. (Sorri 1993, 95.) Tulostemme yhtäläisyydestä voimme todeta saman kuin Ruohotien (1980) tutkimuksen kohdalla.

8 TUTKIMUSPROSESSIN ARVIOINTIA

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisen henkilökohtaista elämismaailmaa ja tutkija on tärkein mittaus- ja analysointiväline. Tämä asettaa tutkijan ja tutkimuksen eettisyydelle ja luotettavuudelle monia haasteita. Näemmekin tärkeäksi soveltamiemme periaatteiden aukikirjoittamisen, jotta lukija voi arvioida onnistumistamme niiden toteuttamisessa.

8.1 Tutkimuksen eettisyys

Eettinen ulottuvuus on läsnä kaikissa valinnoissa, joita tutkimuksen aikana teemme. Tutkijan on perusteltava, miksi on oikein etsiä tietoa ja millaisilla välineillä sitä on oikeus hankkia. (Haaparanta & Niiniluoto 1990, 88–89.) Mielestämme tiedon hankkiminen maailmasta on arvo sinänsä, eikä sen eettisyyttä tarvitse sen kummemmin perustella, kunhan hankinta ei vahingoita ketään. Olemme hankkineet tietoa kirjallisuuden kautta ja haastatteluilla. Kirjallisuudesta hankitun tiedon olemme merkinneet tekstiimme lähdeviittauksin (ks. Hirsjärvi ym. 2005, 27). Haastatellut ovat osallistuneet tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti, ja haastattelutilanteen keskustelunomaisuudella olemme pyrkineet siihen, että he ovat saaneet omaehtoisesti ja painostamatta kertoa kokemuksistaan. Haastatelluille on tehty selväksi, että keskustelu nauhoitetaan ja tutkimus julkaistaan pro gradu -tutkielman muodossa, joten epäselvyyksiä heidän antamansa tiedon käyttötarkoituksesta ei ole päässyt syntymään. Litteroidut haastattelut on myös lähetetty haastateltujen luettaviksi väärinkäsitysten välttämiseksi.

Tärkein eettinen kysymys tutkimusta tehdessämme on ollut haastateltujen integriteetin kunnioittaminen (vrt. Hirsjärvi ym. 2005, 26). Haastatteluissa saamaamme tietoa raportoitaessa ja julkistettaessa olemme pyrkineet varmistamaan haastateltujen anonymiteetin. Luottamuksellisuuteen olemme pyrkineet kertomalla haastatelluille, ettei heidän nimiään tai koulujaan tulla raportissa mainitsemaan. Vaikka aiheemme sinänsä ei ole arkaluontoinen, on haastatelluilla ehdoton oikeus yksityisiin mielipiteisiinsä. Tutkimuksessamme olemme myös pyrkineet tuomaan haastateltavien oman äänen esiin. Haastattelun vapaamuotoisuudella, aineistolähtöisellä työskentelyllä ja hermeneuttisen kehän käyttämisellä olemme pyrkineet varmistamaan, ettemme vääris-

tele aineistosta nousseita asioita. Raportoinnissa ja tulosten esittelyssä olemme pyrkineet rehellisyyteen, avoimuuteen ja tarkkuuteen (ks. Hirsjärvi ym. 2005, 28).

Eettinen näkökulma on ollut vahvasti tutkimuksessamme mukana tiedonkeruusta aina raportointivaiheeseen saakka. Tutkimuksen teon eettiset ratkaisut lähtevät jo aiheen valinnasta. On pohdittava kenen ehdoilla aihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Hirsjärvi ym. 2005, 26; Tuomi & Sarajärvi 2002, 126). Tutkiessamme motivaatiota ei tarkoituksemme ole asettaa haastateltujen motiivihierarkioita paremmuusjärjestykseen, tai osoittaa, että jotkin motiivit ovat parempia kuin toiset. Emme halua mitenkään arvottaa motiiveja, vaan ainoastaan paremmin ymmärtää ilmiötä. Tutkimusaiheemme sinänsä ei siis pidä sisällään arvolatausta, emmekä ole pyrkineet sellaista tutkimukseemme tuomaan.

Eettinen tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä perinnettä. Haaparanta ja Niiniluoto (1990, 88; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 124) esittelevät Robert Mertonin tiivistyksen tieteen eetoksen neljästä perusnormista.

1. universalismi eli tietoväitteiden perusteleminen epäpersoonallisilla kriteereillä
2. ”kommunismi” eli tieteellisen tiedon julkisuus ja yhteisomistus tiedeyhteisössä
3. puolueettomuus eli tiedon hankinta ilman henkilökohtaisen voiton intressiä
4. organisoitu skeptisismi eli järjestelmällisen kriittisen menetelmän hyväksikäyttö.

Vaikka laadullisessa ja fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan rooli ei voi olla täysin objektiivinen, olemme pyrkineet nimenomaan järjestelmällisen kriittisen menetelmän, hermeneuttisen kehän, käyttämisellä häivyttämään oman persoonallisuutemme vaikutuksen aineistosta nousseisiin tuloksiin. Tutkielman julkaiseminen tekee siitä tiedeyhteisön julkista omaisuutta. Tutkimuksellamme ei myöskään ole minkäänlaista henkilökohtaisen voiton intressiä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on subjekti ja tutkimusväline. Luotettavuuden arviointi kohdistuukin koko tutkimusprosessiin pelkän mittaamisen sijaan. Kvalitatiivisessa perinteessä ei

luotettavuuden arvioinnille ole yksiselitteistä ja vakiintunutta käytäntöä. Tärkein luotettavuuden kriteeri onkin tutkimuksessa esitettyjen väitteiden perusteltavuus ja totuudenmukaisuus. Näiden perusteella tiedeyhteisö voi arvioida luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 212.)

Tutkimuksemme luotettavuuden olemme pyrkineet varmistamaan ennen kaikkea huolellisella ja avoimella raportoinnilla (ks. Hirsjärvi ym. 2005, 217). Olemme pyrkineet tuomaan esille kaikki oleelliset seikat, joiden perusteella lukija voi prosessimme luotettavuutta arvioida. Olemme reflektoineet työskentelyymme vaikuttavia ennakkoasenteita ja kirjoittaneet ne näkyviin, jotta itsekin tiedostaisimme niiden mahdollisen vaikutuksen. Olemme perustelleet kaikki aineiston keräämiseen ja käsittelyyn liittyvät valinnat sekä pyrkineet järjestelmällisyyteen ja jatkuvaan prosessin kriittiseen arviointiin.

Jotta tutkimus olisi pätevä, on sen tulosten vastattava sille asetettuihin kysymyksiin. Vastausten ja päätelmien taas tulee nousta tematisoidusta kokonaisuudesta. (Varto 1992, 103.) Tutkimuksemme tarkoitus on ymmärtää paremmin musiikkiluokanopettajien motivaatiota ylimääräisen työn tekemiseen. Katsomme tulosten johtaneen juuri tuohon päämäärään. Aineistolähtöisellä työskentelyllä, kriittisyydellä ja reflektiolla olemme pyrkineet siihen, että tulokset nousisivat aineiston sisäisestä logiikasta.

Kun haastattelua käytetään tiedonhankinnan välineenä ongelmana on, että haastatellut saattavat pyrkiä antamaan sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia totuudenmukaisten sijaan. Mielestämme haastatellut kuitenkin kertoivat meille asioita, jotka eivät pyri luomaan epätodellisen ihanteellista kuvaa heistä itsestään. Omaa arviotamme parempaa todistetta haastateltujen rehellisyydestä ei ole.

Silvermanin (1993, 144) mukaan työstä tekee tieteellisen tutkimusaiheeseen sopiva metodi ja metodologia, sekä kriittinen ja objektiivinen suhtautuminen aineistoon ja tietoon. Katsomme, että laadullinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote sekä teemahaastattelu ovat palvelleet erinomaisesti pyrkimystämme ymmärtää tutkimaamme ilmiötä. Kriittisyyteen olemme pyrkineet käyttämällä aineiston analysoinnissa hermeneuttista menetelmää reflektoiden näin järjestelmällisesti omien ennakkokäsitystemme vaikutusta aineiston tulkintaan. Tämän lähemmäs objek-

tiivisuutta ei fenomenologisessa tutkimuksessa ole mahdollista tai tavoiteltavaakaan päästä, sillä ihminen on aina sidottu omaan elämismaailmaansa.

Tutkimuksen luotettavuuden kuvaamisessa käytetään varsinkin kvantitatiivisessa tutkimuksessa käsitteitä reliabiliteetti ja validiteetti. Näitä termejä voidaan jossain määrin käyttää kvalitatiivisenkin tutkimuksen yhteydessä, vaikka ne melko vieraita sen lähtökohdille ovatkin. Laadullisen tutkimuksen reliabiliteettia lisää, jos eri henkilöt päätyvät samankaltaisiin luokitteluihin ja tuloksiin aineiston pohjalta (Silverman 1993, 148). Näin vähennetään sattuman vaikutusta tuloksiin (Hirsjärvi ym. 2005, 216). Aineistoon perehtymisen ja luokittelun teimmekin aluksi erikseen. Toisistamme riippumatta nostimme aineistosta esille suunnilleen samat asiat, joiden pohjalta jatkoimme tulosten etsimistä yhdessä. Myös etukäteen suorittamamme asiantuntijahaastattelu, aiheeseen perehtyminen ennen haastatteluja sekä haastattelukysymysten avoimuus parantavat reliabiliteettia (ks. Silverman 1993, 148).

Validiteetti perustuu siihen, kuinka hyvin tulokset vastaavat todellista ilmiötä eli kuinka hyvin annettu tulkinta sopii kuvaukseen (Hirsjärsi ym. 2005, 217); Silverman 1993, 149; vrt. Eskola ja Suoranta 1998, 212). Tähän olemme pyrkineet suhtautumalla aineistoon avoimesti ja tekemiimme tulkintoihin järjestelmällisen kriittisesti. Tarkka raportointi antaa myös lukijalle välineet arvioida yhteensopivuutta. Haastatellut itse eivät välttämättä pysty arvioimaan omakohtaisesta aiheesta tehtyjä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 212), mutta lähetimme litteroinnit heille luettavaksi varmistaaksemme, että heidän suuhunsa ei ole pantu vieraita sanoja. Vaikka tarkoituksemme ei olekaan tehdä yleistyksiä, antaa tulostemme vertailu aikaisempiin tutkimuksiin varmistusta siitä, etteivät tuloksemme ole vain sattuman tai omien näkemystemme heijastumia.

9 POHDINTA

Tutkimuksemme pääasiallinen tarkoitus oli selvittää, miksi musiikkiluokanopettajat tekevät ylimääräistä palkatonta työtä. Mistä heidän motivaationsa rakentuu? Voidaksemme ymmärtää tämän ilmiön, oli meidän perehdyttävä myös opettajuuteen, musiikkiluokanopettajuuteen sekä musiikkiluokkatoimintaan.

Musiikkiluokanopettajat kokevat oman opettajuutensa lähtökohdaksi luokanopettajuuden. Musiikilla on suuri rooli jokaisessa koulupäivässä ja etenkin esiintymisten lähestyessä se värittää koulutyötä melkoisesti. Opettajuutta koskevat suurimmat yksilölliset erot nousevat esiin tavassa tehdä työtä täysipainotteisesti. Toiset painottivat enemmän omien musiikillisten taitojen tärkeyttä, toiset oppilaiden ohjaamista.

Karin (1996) kuvaamien kutsumusammattilaisuuden piirteiden mukaisesti katsomme, että musiikkiluokanopettajilla kutsumus omaan työhönsä on vahva. Työtä tehdään oppilaiden parasta ja innostuksen kasvattamista ajatellen. Yhteiset kokemukset oppilaiden kanssa koetaan erittäin merkittäviksi. Kutsumus näkyy tuloksissa myös opettajien valmiutena tehdä ylimääräistä opetustuntien ulkopuolista työtä korvauksetta sekä runsaana oman vapaa-ajan käyttämisenä musiikkiluokkatoiminnan mahdollistamiseksi. Kolme opettajista ei edes kokenut tekevänsä mitään ylimääräistä työtä. Luonnehdinnat kutsumusopettajan piirteistä vastaavatkin hyvin kuvaustamme haastateltujen vahvasta sisäisestä motivaatiosta.

Opettajat kokevat musiikkiluokan opettamisen ja nimenomaan musiikin tekemisen aiheuttavan runsaasti ylimääräistä työtä verrattuna painotuksettoman luokan opettamiseen. Pääosin musiikkiin liittyvä ylimääräinen työ koostuu aineiston etsimisestä, sovittamisesta, harjoittamisesta ja esiintymisistä. Myös soitinten hankkiminen, niiden kunnossa pitäminen ja kuljettaminen lisäävät tunteja työpäiviin. Esiintymisten ajoittuminen yleensä illoille ja viikonlopuille tietää opettajan oman vapaa-ajan käyttämistä. Ylimääräisen työn liittyminen musiikkiin vähentää sen kuormittavuutta, sillä haastatellut ovat musiikin suhteen hyvin harrastus-orientoituneita. Ylimääräisen työn huomioimatta jättäminen vähentää tarvetta rahalliselle korvaukselle.

Oman jaksamisensa kannalta opettajat näkevät tärkeiksi tekijöiksi itsensä jatkuvan kehittämisen ja ammattitaidon ylläpitämisen kouluttautumalla. Myönteisiksi tekijöiksi opettajat kokevat myös toimivan yhteistyön vanhempien kanssa sekä taustalla vaikuttavat musiikkiluokkien tukiyhdistykset. Nämä ulkoiset vahvistukset tukevat sisäistä motivaatiota. Haastatelluille on tärkeää myös päästä vaikuttamaan omaan työhönsä. He kokevat kykenevänsä tiedostamaan omien rajojensa vastaan tulemisen ja pyrkivät helpottamaan työtään lisäämällä keskinäistä yhteistyötä sekä suhteuttamalla henkilökohtaisiin resursseihinsa sen, mille tasolle yksittäisessä suorituksessa pyritään. Tämä itsevarmuus sopii hyvin yhteen opettajan työn itsenäisen luonteen kanssa.

Haastatellut kokevat olevansa työyhteisönsä tasavertaisia jäseniä, joskin musiikkiluokka-toiminnan erityislaatuisuuden nähtiin välillä nostavan esiin esimerkiksi kateutta. Osa haasta-telluista kertoi, että heidän työyhteisössään on tietoisesti pyritty madaltamaan raja-aitoja lisäämällä yhteistyötä rinnakkaisluokkien opettajien kesken. Vaikka opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä myös koulun muiden opettajien kanssa, kokivat he tärkeimmiksi työtovereikseen toiset musiikkiluokanopettajat.

Halukkuuden ylimääräisen työn tekemiseen aiheuttaa vahva sisäinen yleismotivaatio. Sisäinen motivaatio saa haastatellut asettamaan jatkuvasti itselleen optimaalisen tasoisia haasteita. Yleismotivaatio rakentuu sisäisistä palkkioista, joiden voimakkuus riippuu yksilöllisistä motiivihierarkioista. Voimakkaimmin motivoivat tekijät, jotka kaikki haastatellut mainitsivat, ovat työstä itsestään saatava tyydytys, musiikillisten näkemysten toteuttaminen, työmoraali ja taitavat oppilaat. Kaikki nämä tekijät liittyvät myös opettajuuteen. Suorituksista jatkuvasti saatava sisäinen ja ulkoinen palaute voi myös muuttaa yleismotivaatiota, mistä esimerkkinä yhden haastatellun halu kokeilla jotain toista ammattia.

Tuloksista löytyi runsaasti yhtäläisyyksiä joihinkin motivaatioteorioihin, joiden avulla pystyimme käsitteellistämään omia havaintojamme ja tulkintojamme. Tämä tukee näkemystä, että motivaatioteoriat voidaan nähdä toisiaan täydentävinä, vaikka kukin tarjoaa yksinään liian suppean näkökulman monimutkaiseen prosessiin. Myös aikaisemmasta tutkimuksesta löytyi samansuuntaisia tuloksia, mikä antaa vahvistusta omille johtopäätöksillemme.

Tutkimuksen tulokset vastaavat hyvin niihin ongelmiin, jotka tutkimukselle asetimme. Yleistettäviä tuloksia varten aineiston tulisi kuitenkin olla kattavampi. Musiikkiluokanopettajien työmotivaatiota ei ole tietääksemme aikaisemmin tutkittu, joten tutkimuksemme tarjoaa ainutlaatuisen näkökulman suppealle musiikkiluokkiin kohdistuneelle tutkimuskentälle. Luomamme synteesi auttaa ymmärtämään ilmiötä paremmin, mikä olikin tutkimuksemme tavoitteena.

Tutkimustuloksistamme on toivoaksemme tukea yleensäkin opettajien omalle reflektiolle työmotivaatiostaan. Tutkimuksemme tuo myös esille haastateltujen näkemykset siitä, millaiset puitteet tukisivat parhaiten työskentelyä musiikkiluokanopettajana. Nämä näkemykset tulisi ottaa huomioon musiikkiluokkatoimintaa kehitettäessä. Toivoaksemme tutkimuksemme voi myös osaltaan hälventää niitä ennakkoluuloja, jotka aiheuttavat negatiivista suhtautumista musiikkiluokkatoimintaa.

Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe voisi olla verrata musiikkiluokanopettajien työmotivaatiota muiden painotuksellista luokkaa opettavien työmotivaatioon. Vertausta voisi tehdä myös painotuksetonta luokkaa opettaviin luokanopettajiin. Kenties heidän työstään löytyy myös yksilöllisiä painotusalueita, joiden eteen he ovat motivoituneita tekemään ylimääräistä työtä. Opettajien tekemää ylimääräistä työtä tulisi pyrkiä tutkimuksenkin kautta nostamaan yleiseen tietoisuuteen, sillä se toisi arvokkaan näkökulman keskusteluun opettajan ammatin arvostuksesta ja palkkauksesta. Myös musiikkiluokkatoimintaa tulisi tutkia, jotta sitä voitaisiin kehittää ja ehkäistä toimintaan kohdistuvia harhaluuloja.

LÄHTEET

Adams, J.S. 1979. Inequity in Social Exchange. Teoksessa R.M. Steers & L.W. Porter (toim.) Motivation and Work Behaviour. McGraw-Hill international book company, 107-123.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy, 113–160.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Porvoo: Ws Bookwell Oy.

Antila, J. 2006. Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Helsinki: Työministeriö.

Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopistopaino.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour. New York: Plenum Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Tampere: Vastapaino.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1990. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitos.

Hekkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Kuohu: PS-viestintä, 93-109.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Jokisaari, M. 2002. Vuorovaikutusta tavoitteellisen toiminnan, sosiaalisen pääoman ja työelämän välillä. Teoksessa J.-E. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–83.

Kaippio, U. & Karlsson, T. 2004. Luokka täynnä musikaalisia lapsia? Tutkimus musikaalisuudesta ja musiikkiluokkien pääsykoetesteistä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Proseminaaritutkielma.

Kari, J. 1986. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Kari, J. & Heikkinen, L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 41–60.

Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. 2001 Opettajaksiko opiskelemaan? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. 7-10.

Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Offset Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. 2003. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: PS-viestintä, 130–143.

Krokfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: PS-viestintä OY. 66–88.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 110–119.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat – Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Helsinki WSOY.

Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri oy.

Linden, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24, 9-32.

Linnankivi, M., Tenkku, L., & Urho, E. 1994. Musiikin didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Lotti, T. 1988. Musikaalisuus ja musiikkiopinnot. Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestysten ennustajana. Tutkimuksia 119, Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen laitos.

Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) raportti 15. Loppuraportti. Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Maslow, A.H. A Theory of Human Motivation. 1979. Teoksessa R.M. Steers & L.W. Porter (toim.) Motivation and Work Behaviour. McGraw-Hill international book company, 41-46.

Mills, J. 2005. Music in the School. Oxford University Press.

Musiikinopetustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1974: 139. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. 2002. Modernin motivaatiopsykologian perusta ja käsitteet. Teoksessa J.-E. Nurmi & K. Salmela-Aro (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–27.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1987. Motivaatio – menetelmiä työhalun parantamiseksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Pursiainen, T. 1998. Yleisten merkityshorisonttien katoaminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: PS-viestintä Oy, 203–222.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja C 44.

Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: University press.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajan työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylän yliopisto: Studies in the arts, 37.

Ruohotie, P. 1977. Opettajien työmotivaatio - Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti 13. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos.

Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio – Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä.

Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 201–215.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.

Seppänen, J. 2004. Hullu työtä tekee. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Silverman, D. 1993. Interpreting Qualitative Data. London: SAGE Publications.

Simola, H. 1998. Toiveet, Lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutosten puristuksessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 89–121.

Sorri, M. 1993. Luokanopettajien työmotivaatio ja koulun johtamistyyli. Kasvatustieteiden tiedekunta, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Steers, R.M. & Porter, L.W. 1979. Motivation and Work Behaviour. McGraw-Hill international book company.

Syrjälä, L.. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Kuohu: PS-viestintä, 25–38.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja 2002.

Tervahartiala, T. 1995. Ikääntyvien kuntatyöntekijöiden työ ja työhön motivoituminen. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Thierry, H. & Koopman-Iwema, A.M. 1984. Motivation and satisfaction. Teoksessa P.J.D. Drenth, H. Thierry, P.J. Willems & C.J. de Wolff (toim.) Handbook of Work and organizational Psychology – Volume 1. John Wiley and sons.

Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa – Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 203–224.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Tuomi, M. 1998. Johdantopuheenvuoro artikkeliin: Toiveet, lupaukset ja koulun arki. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Jyväskylä: PS-viestintä Oy. 89–90.

Varis, T. 1998. Tietointensiiviseen yhteiskuntaan kasvaminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. 1998. Jyväskylä: PS-viestintä OY. 166–200.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vähälä, B. 1996. Vuosien varrelta: Lahden musiikkiluokat 30 v. Lahden kaupungin painatuskeskus.

Välijärvi, J. 2005. Muutosten kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 105–120.

Värri, V.-M. 2002. Opettajan identiteetti – moraalikasvattajasta muutosagentiksi ja informaatiotulvan tulkiksi. Teoksessa K. Harra Aivot, maailmankuva informaatiotulva-opettajuus? Helsinki: Okka-säätiö. 42–64.

Weiner, B. 1992. Human Motivation. London: SAGE publications.

Woolfolk, A. 1987. Educational Psychology. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET:

Koulujen musiikin opettajat. 2004. Musiikki kuuluu kaikille! Tulostettu 1.6.2006. http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/opstieto.html

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Tulostettu 19.6.2006. http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Taustatiedot

1. ikä, sukupuoli, koulutus: onko musiikkikoulutusta?
2. Kuinka kauan olet toiminut opettajana? musiikkiluokka/luokka, muut koulut/muut kaupungit?

Nykytilanne

3. Kuvaile musiikkiluokan opettajan työtä.
4. Jos olet toiminut sekä musiikkiluokan että luokanopettajana, kerro miten työt eroavat toisistaan?
5. Teettääkö musiikkiluokan opettajana toimiminen mielestäsi opetustuntien ulkopuolista työtä?
6. Jos, niin mitä tuo työ sisältää?
7. Miten musiikkiluokanopettajana toimiminen on kehittänyt sinua ja miten opettajuutesi on kehittynyt?
8. Millaiseksi koet asemasi työyhteisössäsi?

Motivaatio

9. Mikä sinua motivoi tekemään opetustuntien ulkopuolista työtä?
    - oppilaat?
    - vanhemmat?
    - työyhteisö?
    - oma musiikkiharrastus?
    - koulun johto?
    - saa tehdä sitä mistä pitää?
    - haasteet?
    - vaihtelevuus?
    - itsenäisyys?

10. Mitkä tekijät vähentävät motivaatiota?

11. Kuvaile ihanneolosuhteet musiikkiluokan opettajana työskentelemiselle.

Toiminta

12. Mitä voit kertoa meille oman koulusi / kaupunkisi musiikkiluokkatoiminnasta?
    - historia
    - oppilas- ja opettajamäärät
    - tuntijako
    - konkreettinen toiminta (konsertit, kuorot, orkesterit)
    - yhteistyö muiden musiikkiluokkien, -oppilaitosten tai organisaatioiden kanssa
    - resurssit
    - arvostus