

”Apua, musta leivotaan opettajaa!”

**Tutkielma erään vuosikurssin kokemuksesta opiskeluajastaan Sibelius-
Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa 1999–2005**

Tutkielma (Maisteri)

30.3.2015

Liisa Huttu-Hiltunen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä 102+8
"Apua, musta leivotaan opettajaa!" Tutkielma erään vuosikurssin kokemuksesta opiskeluaajastaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa 1999–2005.	
Tekijän nimi	Lukukausi
Liisa Huttu-Hiltunen	kevät 2015
Koulutusohjelman nimi	
Musiikkikasvatus	
Tiivistelmä	
<p>Tutkimusasetelma syntyi yliopistojärjestelmän murroksessa, jolloin yhteiskunnallinen keskustelu yliopisto-opintojen merkityksestä ja laadusta oli kiihkeää. Tutkielma tarjoaa ikkunan vuoden 2005 opiskelijoiden ajatuksiin opinnoistaan Sibelius-Akatemian Musiikkikasvatuksen osastolla. Näkökulma on holistinen: se ottaa huomioon opiskelijan elämismaailman ja kysyy miten opinnot sijoittuvat osaksi hänen persoonallista elämänsä. Tutkimusasetelma on mahdollisimman avoin ja pyrkii ennako-olettamattomuuteen: se antaa tilaa opiskelijan omalle reflektiolle hänen omien toiveidensa perspektiivissä.</p> <p>Ensisijaisesti tutkimus tarkastelee muutosta, joka opiskelijoissa on tapahtunut opintojen aikana. Mitkä heidän tavoitteensa olivat heidän pyrkiessään kyseisiin opintoihin, mitä ne ovat nyt, mitä näiden kahden hetken välissä on tapahtunut heidän oman tulkintansa mukaan? Saisivatko he opinnoiltaan mitä toivoivat, vai jotain muuta?</p> <p>Tutkimus lähestyy opintoja yhtenä suurena kokemuksena, joka sisältää useita merkityksiä. Tavoite on ymmärtää kokemusta hermeneuttisen fenomenologian sekä narratiivisuuden keinoin. Aineistoa on sekä kirjallisten narratiivien että narratiivisten haastattelujen muodossa. Teoreettinen viitekehys käsittää koulutuksen tarkastelua yhteiskunnallisena ilmiönä sekä yksilön identiteetin prosessin näkökulmasta. Viitekehys avaa myös kokemuksen tutkimisen rekonstruktivistista luonnetta, sekä kokemuksen ymmärtämisen kenttää.</p> <p>Aineiston analyysi on kaksisuuntainen: yhtenä narratiivisen analyysin vaiheena suoritettu sisällön analyysi on osana tutkimusraporttia ja sitä voidaan tarkastella myös itsenäisesti. Kokonaisvaltaisemmin tuloksista kertoo narratiivisen analyysin kautta syntynyt polyfoninen narratiivi. Metodologisesti tutkimus sijoittuu hermeneuttisen psykologian, fenomenologian ja narratiivisen tutkimuksen yhteiseen maastoon.</p> <p>Tutkimuksen kautta paljastui monen tasoista informaatiota. Narratiivisesti oli kiinnostavaa muun muassa, että 14 opiskelijan tarinat olivat kovin erilaisia keskenään. Tarinoiden sisällä löytyi kuitenkin kategorisia vertailuryhmiä, lisäksi temaattisia yhtäläisyyksiä oli runsaasti. Suurimmat puhekehukset olivat syyt pyrkiä MuKalle, muutokset omassa itsessä, opettajuus (sinänsä sekä suhteessa omaan elämään), itsetunnon ja vuosikurssin merkitys, sekä filosofinen pohdinta. Opiskelijat tarjosivat myös suoria ehdotuksia opintojen paremmin järjestämiseen.</p> <p>Opiskelijat toivoivat, että heitä oltaisi kuunneltu enemmän. He kokivat, että opintojen päämäärä oli ylhäältä saneltu, mikä vaikeutti heidän opintojaan. He toivoivat filosofisten päämäärien pohtimista ja keskustelua, sekä niiden näkymistä osaston toiminnassa. He olivat kuitenkin kokonaisuutena tyytyväisiä opintoihinsa ja uskoivat niistä olevan hyötyä tulevissa erilaisissa työtehtävissä.</p>	

Narratiivisen analyysin tarkoitus on välittää kokemuksellista tietoa, ja sen oleellista sisältöä on mahdotonta tiivistää. Sen merkitys on sekä sen kokemuksellisessa funktiossa, että huolellisen analyysin kautta teroitettussa, mutta silti moniteräisessä informaatiossa.

Koska aineiston keruusta on ehtinyt kulua jo 10 vuotta, kerron tutkielman lopuksi miten tutkimusjoukko työllistyy nyt. Monipuolista osaamista omaava joukko työllistyy monipuolisesti aivan kuten 10 vuotta aiemmin itse arvelivat.

Hakusanat

Kokemuksen tutkiminen, narratiivisuus, koulutuksen arviointi, hermeneuttinen fenomenologia, koulutuksen arviointi

Lisätietoja

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Koulutus yhteiskunnan, elämäntulon ja identiteetin konteksteissa.....	4
2.1 Ammatti- vai yliopistokoulutusta – musiikkikasvatus historian kontekstissa	4
2.2 Koulutus yhteiskunnan ja yksilön näkökulmista.....	6
2.3 Identiteetti	8
2.3.1 Diskurssin valta.....	10
2.3.2 Identiteetti psyykkisen ja diskursiivisen leikkauspisteessä	11
2.3.3 Identiteetin pirstaloitunut moninaisuus	12
3 Kokemuksen narratiivinen rekonstruktio	14
3.1 Kokemuksen ymmärtäminen	15
3.2 Psykologinen ymmärtäminen.....	16
3.3 Kokemuksen tutkiminen ja tieteen traditiot tutkimusasetelman näkökulmasta ...	18
3.4 Narratiivisuus aineistona, filosofiana ja metodina	21
3.5 Metodologinen yhteenveto.....	23
4 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen kulku.....	25
4.1 Tutkimustehtävä	25
4.2 Tutkimusjoukko	25
4.3 Aineiston keruu	26
4.3.1 Kirjalliset narratiivit	26
4.3.2 Narratiiviset haastattelut.....	27
4.4 Aineiston kuvaus	28
4.5 Analyysi.....	30
4.5.1 Aineiston hahmottaminen.....	31
4.5.1 Narratiivinen tarkastelu	33
4.5.1 Narratiivin rakentaminen.....	35
5 Tulokset.....	41
5.1 Polyfoninen narratiivi	41
5.1.1 Alkuasetelmat	42
5.1.2 Muutoksia opintojen varrella.....	44
5.1.3 Lopputulemat	50
5.2 Narratiivien sisällön analyysi.....	53
5.2.1 Alkuasetelmat	53
5.2.2 Ajatuksia opettamisesta.....	56
5.2.3 Muutos.....	60
5.2.4 Arvionti	74
5.2.5 Tulevaisuus	83
5.2 Tulokset aiempien tutkimusten valossa	84
6 Pohdinta.....	86
6.1 Johtopäätökset	86
6.2 Tutkimuksen arviointia	93
Jälkisanat	96
Lähteet.....	97

Liitteet	103
Liite 1, Tutkimuskirje	103
Liite 2, Ydintarinat	105
Liite 3, Puhekehukset	109
Liite 4, Opiskelijoiden syyt pyrkiä mukalle.....	110

1 Johdanto

Aloitin opintoni Sibelius-Akatemian Musiikkikasvatuksen osastolla¹ syksyllä 1999, samaan aikaan kun Bolognassa päätettiin yhtenäistää eurooppalaista korkeakoulujärjestelmää. Suomessa tämä aiheutti muun muassa paineen supistaa tutkintoja ja lyhentää niihin käytettävää aikaa: yliopistojen valtionrahoitus muuttui tutkintoperusteiseksi, ja rahat tuntuivat loppuvan joka puolella. Sibelius-Akatemiaan tämä tulostavasti kolahti erityisen kipeästi, sillä muusikon työt eivät todistuksia edellyttäneet ja tutkinnot oli usein siksi jätetty viimeistelemättä;² yliopiston puoleltahan aikaa ei ollut rajattu eivätkä opinnot vanhentuneet. Samalla yksityisten soittotuntien takia opetus oli maan kalteinta, ja tunnetusti muusikot paneutuivat opintoihinsa syvällisesti ja hartaasti.³ Musiikinopiskelijalle muutos olikin hurja: soittotunnit, joita ennen oli saanut jopa vapaaehtoiisiin sivuinstrumentteihin, hupenivat olemattomiin, kun taas kurssien ja tutkintojen sisällöt pysyivät samoina, mutta aika rajattiin puoleen totutusta.⁴ Taiteellisesta kypsymisestä tuli vitsi. (Ks. myös Karhunen 1998, 5.)

Vasta jälkeinpäin havaitsen, kuinka vahvasti Bolognan prosessi leimasi opintovuoteni: akateeminen vapaus uhattuna ylioppilasliike nosti voimakkaasti profiiliaan, ja itse suorastaan imeydyin sen keskiöön: osoitimme mieltä ja julkaisimme kannanottoja, tapasimme poliitikkoja ja vahvistimme asemiamme yliopistojen hallinnollisessa kolmikannassa. Samalla tulivat koulutuspolitiikka, yliopistojen rakenteet, hallinto, opetussuunnitelmat ja laaduntarkkailu hyvin tutuiksi. Tässä kontekstissa syntyi myös tutkielmani aihe.

Bolognan prosessiin liittyvässä Berliinin kokouksessa syyskuussa 2003 opetusministerit painottivat, että ”korkeakoulujen autonomian periaatteen mukaisesti päävastuu korkeakoulutuksen laadunvarmistuksesta kuuluu kullekin korkeakoululle itselleen, mikä luo pohjan akateemisen järjestelmän todelliselle vastuuvollisuudelle osana kansallista

¹ Lyhennän jatkossa muka, mukalainen

² Karhunen (1998, 22) kysyi syytä sibeliusakatemiaalaisten tutkintojen kesken jättämiseen: ”Kukaan ei laula papereilla”, oli eräs osuva vastaus.

³ Karhusen (2005, 18) mukaan musiikin alan ammattilaiset ovat yksi maamme koulutetuimmista ammattiryhmistä jo pelkästään tutkintoon johtavan koulutuksensa perusteella. Sen lisäksi heillä on jo takanaan huomattava määrä harrastuksiin lukeutuvia opintoja.

⁴ Ylioppilaskunnan aktiivina osallistuin promotiojärjestelyihin vuonna 2003, ja sain tehtäväkseni mm. leikkimielisen kyselyn teettämisen valmistuneiden opintoihin kuluneiden vuosien lukumäärästä. Otos ei tietenkään kestä tieteellistä tarkastelua, mutta kerrottakoon silti, että *keskiarvoksi* saatiin 14 vuotta.

laatu järjestelmää.” Julkilausumassa todetaan myös, että ”vuoteen 2005 mennessä kansallisiin laadunvarmistusjärjestelmiin tulisi kuulua eri asianosaisten elinten ja laitosten välinen vastuunjako, koulutusohjelmien ja korkeakoulujen arviointi, mukaan lukien sisäinen arviointi, ulkoinen arviointi, opiskelijoiden osallistuminen arviointiin sekä tulosten julkistaminen. (Berliinin julkilausuma 2003; Huusko & Saarinen 2003, 40.)

Ideoidessani tutkielman aiheita musiikkikasvatuksen silloinen professori oli juuri käynnistämässä osaston sisäistä seuranta- ja arviointiprojektia. Niitä oli toteutettu myös aiemmin: edellisen kerran vuonna 2001 oli selvitetty mukalta valmistuneiden työllistymistä ja arvioita saamastaan koulutuksesta. Oli tavallista, että opiskelijoiden tutkielmia hyödynnettiin näissä projekteissa, ja tarkensimmekin professorin johdolla tutkimusasetelmani siten, että aineistoani voitaisiin käyttää hyväksi myös tässä mielessä. Aiemmissä tutkielmissa opiskelijat olivat tutkineet muun muassa opiskelutytytyväisyyttä, työelämään siirtymisen vaiheita, työtyytyväisyyttä, ammatti-identiteetin muodostumista ja uranvalintaa, suhdetta tulevaisuuteen ja itseensä sekä opiskelijapalautetta arvioinnin osana. Mielenkiintoisia ovat esimerkiksi Katja Ojalan (2001) tutkimus koulutustyytyväisyydestä ja työllistymisestä, Suvi Lehdon (1999) ammatti-identiteettiä ja työorientaatiota sekä Katariina Kokon (1996) kouluorientaatiota koskevat tutkimukset, Riina Salon (2000) työelämään siirtymistä ja Eeva Maria Nyysösen (2000) itsetunnon ja opintojen suhdetta tarkastelevat työt, Soile Mattilan (1997) oppimiselämäkerrat sekä Outi Mattilan (2001) musiikilliset elämäkerrat aineistoinaan. Minna Lakanniemi (1994) ottaa tutkimuksessaan huomioon sen, että opiskelu ei ole opiskelijan elämän ainoa sisältö, ja Jesse Lindblom (2001) sen, että mukalaiset haluavat monia asioita ja uskovat tavoitteidensa olevan jokseenkin erilaiset kuin koulutusohjelman tavoitteet. Ulla Hiipakka (2003) on tutkinut opiskelijapalautetta arvioinnin välineenä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa, ja Anna Hinkkanen (2008) alkoi kanssani yhtä aikaa kerätä opiskelijapalautetta osana osaston arviointiprojektia.

Koska Bolognan prosessin keskellä tehtiin hyllymetreittäin tilastoja opiskelijoiden valmistumisista ja työelämään sijoittumisista, halusin keskittyä yksilön näkökulmaan. Mielestäni opiskelijoita tarkasteltiin liikaa yhteiskunnan työvoimatarpeesta käsin ja oli unohdettu kysyä, mitä opiskelija itse opiskelultaan toivoi. Minua kiinnosti, miksi opiskelijat olivat hakeneet Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolle ja mitä he opiskellessaan olivat kokeneet. Olivatko he saaneet haluamansa vai jotain muuta? Jotta koulutusta olisi mahdollista arvioida opiskelijan näkökulmasta, tuli ensin ottaa selville, mikä tämä näkökulma oli. En siis halunnut (ylhäältä päin määritellen) tutkia esimerkiksi

opettajaksi tai muusikoksi kasvua vaan kuunnella aidosti opiskelijan suunnitelmia ja pyrkiä ymmärtämään hänen kokemaansa hänen omasta elämysmaailmastaan käsin.⁵ Tämän tarpeen totesi myös Heikki Ruismäki väitöskirjassaan (1991) tutkittuaan musiikinopettajien arvioita (muun muassa) koulutuksestaan kyselylomakkeen avulla; tutkimukseni asetelma on kuin vastaus hänen jatkotutkimusehdotukseensa. Vertaankin tuloksiani paitsi Ruismäen havaintoihin, myös Marjut Laitisen musiikinopettajien opintoihin liittyvään väitöskirjaan (1989), musiikkikasvatuksen opiskelijoiden itsearvioinneista 1998 ja 1999 tehtyyn yhteenvetoon (Bertin-Huolman 1999), soveltuvin osin edellä mainittuihin pro gradu -tutkielmiin sekä Pia Hounin (2000), Airi Hirvosen (2003) ja Kaija Huhtasen (2004) opiskelijoiden ammatillista kasvua käsitteleviin väitöskirjoihin.

⁵ Ks. myös Vuorikoski & Törmä 2004, 9, 62.

2 Koulutus yhteiskunnan, elämänkulun ja identiteetin konteksteissa

2.1 Ammatti- vai yliopistokoulutusta – musiikkikasvatus historian kontekstissa

1850-luvulla perustetuissa suomenkielisissä kansa- ja oppikouluissa annettiin yleissivistävää musiikin opetusta. Sitä kutsuttiin laulunopetukseksi, koska sitä se myös pitkälti oli: kansan sivistys ja opetus oli keskiajalta tähän saakka ollut kirkon vastuulla ja virsilaulu säilyi tärkeänä osana koulujen musiikkia vielä pitkään. Jyväskylässä 1863 perustetussa opettajaseminaarissa musiikinopetus oli tärkeässä roolissa, mutta varsinkin oppikouluissa taso vaihteli suuresti: laulua sai opettaa kuka tahansa, joka osoitti tietoutensa jollekin tunnetulle kanttorille (tietotaitoja ei ollut määritelty).

Ensimmäiset pätevyysvaatimukset koulujen laulunopettajille astuivat voimaan vuonna 1872, mutta systemaattinen koulutus alkoi vasta 1921, kymmenisen vuotta aiemmin perustetun Suomen Lauluopettajien Yhdistyksen toimesta. Helsingin musiikkiopisto oli koulutuksesta päävastuussa, ja kasvatusopin teoriasta huolehti Helsingin yliopisto. Aluksi yksivuotinen Laulunopettajien seminaari laajeni kolmivuotiseksi, ja musiikkiopisto kasvoi konservatorioksi ja myöhemmin Sibelius-Akatemian nimeä kantavaksi korkeakouluksi. Koulumusiikkiosasto perustettiin vuonna 1957, ja pian sen jälkeen koulutuksesta tuli viisivuotinen. Vuonna 1979 toteutettiin korkeakoulujen tutkinnonuudistuksen myötä musiikkikasvatuksen koulutusohjelma: yksiportainen yliopistollinen musiikkikasvatuksen kandidaatin tutkinto, joka oli tarkoitus suorittaa 5,5 vuodessa. Yliopistoksi Sibelius-Akatemia muuttui vasta 1998.

Musiikinopettajien koulutusta laajennettiin 1980-luvulla alueellisesti: Jyväskylän yliopisto sai vuonna 1982 oikeuden kouluttaa musiikinopettajiksi kelpoisia filosofian maistereita ja Oulun yliopisto kelpoisia kasvatustieteen maistereita vuonna 1993. Lisäksi joitain poikkeuskoulutuksia oli jo järjestetty aiemmin eri puolilla Suomea, koska maassa oli todellinen musiikinopettajapula. (Kaikki Sibelius-Akatemiasta valmistuvat musiikinopettajat eivät päätyneet koulujen musiikinopettajiksi, vaan suuntautuivat muun muassa aikuiskasvatukseen.) Lisäksi musiikin osuus opettajien koulutuksessa oli

vähentynyt seminaarien lakkautuksen yhteydessä 1970-luvulla, kun opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin. (Tikkanen & Väkevä, verkkojulkaisu; Vapaavuori 2005, 5–6.)

Sibelius-Akatemia ilmoittaa perustehtäväkseen ”...vaalia ja uudistaa musiikkikulttuuria. Toiminta nojaa kolmeen kulmakiveen: opetukseen, tutkimukseen ja taiteelliseen toimintaan.” (Sibelius-Akatemia.) Oppiaineet – Musiikkikasvatus -polkua seuraamalla avautuu sivu, jossa aineryhmä ilmoittaa: ”Musiikkikasvatuksen opintojen perustana ovat musiikkous, pedagoginen ajattelu ja tutkimus. Osaamistavoitteina ovat laaja musiikillinen yleissivistys, musiikkiaineiden hallinta ja oma pedagoginen näkemys. Koulutusta annetaan suomeksi ja ruotsiksi. Aineryhmän tarjoamalla tietotaidolla on suora yhteys suomalaisten arkeen: musiikkikasvattajat työskentelevät esimerkiksi koulujen ja musiikkioppilaitosten musiikinopettajina tai tutkivat, kuinka musiikki voi lisätä ikäihmisten hyvinvointia hoitoyksiköissä.” Opiskelu – Koulutustarjonta -polun päässä edellisen lisäksi mainitaan vielä varhais- ja aikuiskasvatuksen oppilaitokset. (Sibelius-Akatemia.)

Yliopistoilla on laissa säädetty tehtävä,⁶ kun taas opintolinjoilla sekä oppiaineilla on tehtävään pohjautuva opetussuunnitelma. Osastojen tai aineryhmien, niiden kurssien ja opettajien on toteutettava yliopiston tehtävää käytännössä. Vertailun vuoksi myös ammattikorkeakouluilla on laissa säädetty tehtävä,⁷ joka eroaa oleellisesti yliopiston tehtävästä siinä, että sen tärkein tehtävä on valmistaa opiskelija ammattiin ja palvella työelämää ja seudun elinkeinoja, kun taas yliopiston on ensisijaisesti edistettävä vapaata tiedettä ja taidetta ja palveltava koko ihmiskuntaa.

⁶ ”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Yliopistojen tulee järjestää toimintansa siten, että tutkimuksessa, taiteellisessa toiminnassa, koulutuksessa ja opetuksessa varmistetaan korkea kansainvälinen taso eettisiä periaatteita ja hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen.” (Yliopistolaki 2§.)

⁷ ”Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista.” (Ammattikorkeakoululaki 4§.)

2.2 Koulutus yhteiskunnan ja yksilön näkökulmista

Peruskoulutusta koskevasta oppivelvollisuuslaista säädettiin Suomessa (Euroopan viimeisten joukossa) vuonna 1921 (Öhman 2009). Nyt, miltei 100 vuotta myöhemmin myös ammatillista koulutusta pidetään itsestäänselvyytenä tai sosiaalisena velvoitteena jopa siinä määrin, että puhutaan yhteiskunnallisesta syrjäytymisestä, jos kouluttautumista ei jatketa oppivelvollisuuden täytyttyä. Täytyy kuitenkin muistaa, että vain muutama sukupolvi aiemmin kansakoulun jälkeinen opiskelu oli harvojen etuoikeus. Niin kutsuttu koulutusyhteiskunta on hyvin nuori, Suomessa se kattaa käytännössä vain sotien jälkeisen ajan. (Kauppila 2000, 51–104.) Ymmärtääksemme ja arvioidaksemme koulutusjärjestelmää kriittisesti, onkin tarkasteltava sitä kehitystä ja niitä syitä, jotka ovat nykyiseen tilanteeseen johtaneet.

Teollistuminen aiheutti niin suuria ja verrattain nopeita yhteiskunnallisia rakennemuutoksia 1700–1800-lukujen vaihteessa, että puhutaan jopa teollisesta vallankumouksesta. Se merkitsi paitsi uutta talousjärjestelmää ja valtavaa muuttoliikettä kaupunkeihin, myös palkkatyön ja koulutuksen yleistymistä. Työtehtävien monimutkaistuessa teollisuus alkoi kouluttaa itselleen työvoimaa. Suuret tehtaat⁸ perustivat myös työntekijöidensä lapsille kouluja, koska kaupunkiin muutto ja vanhempien töissä käynti aiheuttivat sen, että lapset alkoivat vetelehtiä kaduilla. (Mm. Antikainen 1998, 147.)

Koulutusta voidaan tarkastella yhteiskunnallisena ilmiönä sosiaalisista ja poliittisista lähtökohdista. Karl Marxin, Emile Durkheimin ja Max Weberin klassisen yhteiskunta-teorian hengessä Ari Antikainen kysyy (2000, 9), ovatko kasvatusta ja koulutusta modernissa yhteiskunnassa sosiaalisen kontrollin eli yhteiskuntaa säilyttävän ja valvovan koneiston välineitä vai tarjoavatko ne yksilöille ja ryhmille myös mahdollisuuden tavoitteidensa toteuttamiseen sekä yhteiskunnan muuttamiseen. Mitkä ovat ne tahot, jotka osallistuvat koulutuksen kehittämiseen (Antikainen 1998, 183)? Hannu Heikkinen (2001, 21) puolestaan kehottaa pohtimaan, millaisia ovat ideologiat koulutuspoliittisten päätösten takana, ja muistuttaa, että pohjimmitaan ideologiatkin ovat valtajärjestelmiä. Kontrolliteoreettisen näkökulman mukaan yhteiskunnan kulloinkin hallitsevat ryhmät ”ajavat omansa koulutuksen suodattimesta läpi” ja torjuvat muiden yritykset. Tällöin yhteiskunnalliset rakenteet (taloudelliset, alueelliset, etniset, sukupuoliset) redusoituvat eli palautuvat ilman vaihtoehtoja (strukturealistinen näkökulma), ja reproduktioteorian mu-

⁸ Suomessa mm. Tampereen Finlayson 1839

kaan tämä onkin juuri koulutuksen tehtävä: uusintaa yhteiskunta sellaisenaan ja säilyttää vallan ja työn jako niin kuin ne ovat. (Antikainen 2000, 80–82.)

Marja Vuorikoski kritisoi koulutuksen merkityksen näkemistä ainoastaan yhteiskunnan työvoimatarpeista käsin. Hän haluaa kouluttaa myös toisinajattelijoita, jotka uudistavat ja muuttavat maailmaa sekä työelämän käytäntöjä (Vuorikoski & Törmä 2004, 99, 113.) Koulutus ei olekaan ainoastaan yhteiskunnan pääomaa, sitä voidaan tarkastella myös yksilön resurssina tai keinona tavoitella omia päämääriään, olivat ne sitten taloudellisia, sosiaalisia tai henkilökohtaisia.⁹ Juha Kauppila (2000, 51–104) on tutkinut eri ikäryhmien suhtautumista omaan ammatilliseen koulutukseensa ja jakaa suomalaiset kolmeen ”koulutussukupolveen”: sodan ja niukan koulutuksen sukupolveen, rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveen sekä hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolveen, joiden aikana keinosta ansaita elanto onkin tullut identiteettikysymys (Ks. myös Antikainen 1998, 196).

Ammatin tai työn merkitys identiteetin määrittelyssä riippuu siitä, mihin perspektiiviin se elämän silloisessa tilanteessa asettuu. Heikki Ruismäki (1991, 33) esittelee Reijo Wileniuksen (1981) kuusi perusasennetta työhön: Interruption, Job, Occupation, Career, Vocation-calling, Mission. Hän puhuu ammatti-identiteetistä ja siitä, kuinka sen voimakkuus korreloi koulutuksen kanssa. Pia Houni (2000, 247) väittää, että taiteilijoiden kohdalla työn keskeisyys identiteettiprosessissa on yksilöä erityisen voimakkaasti määrittelevä tekijä, mutta kieltäytyy määrittelemästä sitä kuitenkaan ammatti-identiteetin kautta, koska ajattelee, että identiteettiprosessi ylittää tällaiset kategorisoinnit. Kaija Huhtanen (2004) on samoilla linjoilla tutkittuaan sibeliusakatemiaalaisten ammatillista kasvua: se, että jo opiskelijaksi pääsy edellyttää huomattavaa musiikin harrastuneisuutta ja määrätietoista opiskelua, ei ole identifikaation kannalta merkityksetöntä.

Suhtautuminen koulutukseen ja työhön on asetettava kuitenkin kontekstiinsa, ajallisesti ja paikallisesti. Kategorisoinneilla ei ole juuri merkitystä silloin, kun olosuhteet eivät tarjoa vaihtoehtoja. Antikainen siteeraa Marxia *luonnenaamiosta*¹⁰ tarkoittaen taloudel-

⁹ Sekä sosioekonominen että koulutus pääomallinen periytyvyys on edelleen voimakasta. Akateemisen isän jälkeläisen todennäköisyys opiskella yliopistossa on 11-kertainen kouluttamattoman isän jälkeläisiin nähden (Antikainen & co 2000, 104) Suomessa ainakin Osmo Kivinen ja Risto Rinne ovat tutkineet asiaa Turun yliopistossa 1995 ja todenneet, että toisaalta koulutusjärjestelmä todella uusintaa yhteiskuntaluokkia, toisaalta yksilön elämäkerran ja kokemuksen kannalta se tarjoaa erilaisia resursseja elämänsä ongelmien ratkaisemiseksi, valtauttaa toimimaan ja vahvistaa identiteettiä ja elämänsä kulkua. (Antikainen & co 2000, 260.)

¹⁰ Luonnenaamiot ovat rooleja, jotka syntyvät kapitalistisen toiminnan (tavaran tuotanto ja sen eriytyminen rahaksi) kautta: myyjän roolissa on erilaiset intressit kuin ostajan roolissa, velallisen roolissa erilaiset

listen suhteiden äänetöntä pakkoa palkkatyötä tekevän roolissa. Koulutuskin voidaan nähdä ikään kuin esipalkkatyöläisyytenä tästä perspektiivistä: nuori sosiaalistuu palkkatyöhön. (Antikainen 1998, 147.)

Koulutusta on tutkittu myös *elämäkulun* käsitteen kautta: Eri elämäalueet voidaan nähdä urina tai polkuina (*trajectories*), joita katkovat merkittävät elämäntapahtumat käännekohtina ja siirtyminä (*transition*) positiosta tai roolista toiseen. Tällöin puhutaan elämäkulun käsitteestä (*life course*), tai merkittävien elämäntapahtumien ketjusta. (Antikainen 1998, 101.) Elämäkulun katsottiin institutionalisoituneen modernina aikana, jolloin koulu, perhe, työ ja eläkeläisyys näyttäytyivät ikään kuin palikoina, joita ihmiset noudattivat melko yhdenikäisesti. Myöhäismoderni on kuitenkin rikkomassa rakennetta, ja nykyään puhutaankin elinikäisestä kasvatuksesta ja -oppimisesta. (Antikainen 1998, 132.) Myös yksilön elämäkulku on historialliseen aikaansa sidottu, ja sen elämäntapahtumien merkitykset riippuvat niiden ajoittumisesta yksilön elämässä. Merkitykset kietoutuvat yhteen toisten yksilöiden kokemusten kanssa, mutta rakentuvat yksilön valintojen ja toimien, yhteisön ”olosuhteiden” sekä biologisten faktojen kautta. (Antikainen 101–113.) On siis merkityksellistä, milloin opinnot aloitetaan ja mitä muita polkuja niiden kanssa limittyy (esimerkiksi avioliitto, lapsia, töitä, sairauksia), millaisia mahdollisia esteitä ympäristö aiheuttaa (sukupuoliroolit) tai millaisilta yksilöiltä saa ”palautetta” (tukea vai vähättelyä) omasta kehityksestään ja ominaisuuksistaan.

Elämästä kerrotaan usein sen siirtymien ja käännekohtien kautta, koska niiden aikana elämäkulusta tullaan tietoiseksi (ks. myös Hänninen 2002). On tehtävä valintoja, ratkaistava eteen tullut ongelma. Koulutus on yksi elämän merkittäviä valintoja: antaessaan mahdollisuuksia se sulkee samalla toisia. Ammatillista suuntautumista pohdittaessa nousevat esiin kysymykset: Kuka olen ja miksi haluan tulla?

2.3 Identiteetti

Ihmisen aikaisempi kokemuspohja on merkittäväällä tavalla mukana kaiken uuden kohtaamisessa. Tutkiakseni opiskelijan kokemusta opiskelustaan minun on tutkittava myös, millaisessa kokemusmaailmassa se ilmenee. Näin toteavat myös Raija Erkkilä ja Maarit Mäkelä: ”Opettajiin kohdistuneessa elämäkertatutkimuksessa on tullut esiin, että opetta-

kuin velan antajan. Joskus ei ole ”varaa valita”, minkä roolin saa. (Köyhän perheen lapsi esimerkiksi jatkaa vanhempien elinkeinoa, tai kouluttautumiselle on taloudellisia esteitä.) Siksi luonnenaamio näyttäytyy taloudellisena pakkona. Koulutus vahvistaa luonnenaamiota tästä näkökulmasta.

jat käyttävät persoonallista viitekehystä hyväkseen luodakseen merkityksen omalle toiminnalleen. Siispä ennen kuin tarkastelemme opettajankoulutuksen merkitystä opiskelijalle, tulee meidän tarkastella sitä, mitä hän itse tuo mukanaan opettajankoulutukseen.” (Erkkilä & Mäkelä 2002, 50; ks. myös Vuorikoski & Törmä 2004, 9, 62.)

Länsimaisessa filosofiassa käsitys suvereenista yksilöstä muodostui renessanssin humanismin ja valistuksen välillä. Aiemmin pysyvistä statuksesta (sääty, sijainti, uskonnolliset säännöt) alkoi erottua ajatteleva subjekti, jonka merkitys suhteessa suuriin ympäröiviin teemoihin (uskonto, maailmakaikkeus, luonnon mysteerit, tiede) alkoi korostua. (Hall 2002, 30–31.) Se, mikä merkitys tai painoarvo yksilölle on annettu kulttuurisista, filosofisista tai poliittisista lähtökohdista käsin, vaihtelee suuresti, myös 2000-luvun suomalaisessa yhteiskunnassa.

Käsite *minä* viittaa yksilön kognitiiviseen (refleksiiviseen) prosessiin, jossa hän tulee tietoiseksi itsestään sekä subjektina että objektina. Minä vaatii peilikseen jonkun toisen (ei-minän), jonka kautta minuus tulee määritellyksi. Se vaatii vuorovaikutusta ja (symbolista) kommunikaatiota, jonka kautta ihminen saa tietää, kuka tai millainen hän on. Ymmärtääkseen minänsä erityisyyttä suhteessa muihin yksilön on ikään kuin astuttava itsensä ulkopuolelle ja tarkasteltava itseään näiden muiden silmin. Koska tietoisuus minästä ja muista kehittyy sosialisoinnin kautta, se ei voi olla erillään kulttuurin tuomisista käsityksistä ja arvoista. Voidaan ajatella, että yksilö peilaa itseään ”yleiseen toiseen”, joka käsittää sen ryhmän kulttuurin, jonka osaksi hän on syntynyt tai liittynyt. (Antikainen 1998, 108–109; Antikainen & co 2000, 266; Houtsonen & co 2000, 14.)

Sosiaalinen minä kehittyy roolien ottamisen, leikin kautta. Ensisijainen (primaari) sosiaalisuus tapahtuu lapsen lähipiirissä, yleisimmin vanhempien kautta, mutta myös elinpiirin laajenemisen kautta tapahtuvat (sekundaari) sosiaalisuudet muovaavat minäkuvaa edelleen läpi elämän. (Antikainen 1998, 108–109; Antikainen & co 2000, 36; ks. myös Huh-tanen 2004.) Minäkäsitystä voidaan kutsua myös identiteetiksi, jolloin viitataan niihin luonnehdintoihin tai merkityksiin, joita itse ja muut toisilleen antavat. Koska sosiaalinen todellisuus on ihmisten rakentamaa ja koska identiteettejä määritellään sosiaalisten symbolien (yleensä vastakkaisuuksien, erottumisen) kautta, rakentuvat identiteetit myös kulttuurin ja yhteiskunnan eräänlaisina heijasteina. Määritellessään identiteettiään yksilö tulee määritelleeksi samalla yhteisöä, jonka osa hän on. (Antikainen & co 2000, 267; Houtsonen & co 2000, 15.)

Opiskelemme ”tullaksemme joksikin”. Muodostaessaan ammatillisia mieltymyksiä nuoret kiinnittävät eniten huomiota siihen, millaisia haluaisivat olla. Tärkein tehtävä onkin saavuttaa tasapaino todellisuuden ja fantasian välillä. Yhteiskunta tarjoaa valmiita identiteettimalleja, joita ihminen vertaa omaan ideaaliminäänsä ”miksi haluaa tulla” sekä tosiasialliseen kuvaan itsestään: uskooko hän omaavansa edellytyksiä siihen, mitä identiteettimalli vaatii. (Houtsonen 2000, 23.)

2.3.1 Diskurssin valta

Tarvitsemme siis toisia tullaksemme itsestämme tietoisiksi. Tarvitsemme tavan kommunikoida. Useimmat kommunikaation muodot ovat symbolisia, tätä käsittelen tarkemmin luvussa kokemuksen representaatiosta. Usein unohdetaan, että kieli merkityksellistyy kulttuurisesti ja jopa yksilöllisesti. Se on luonteeltaan symbolista, ja diskurssi tapahtuu sen symboliikan ehdoilla.

Kieli on sosiaalinen järjestelmä, jonka olemassaolo edeltää meitä. Ilmaistessamme itseämme tuomme mukaan sen koko merkitysjoukon, jonka kielemme sisältää. Emme siis absoluuttisessa mielessä ole ilmaisumme tekijöitä. (Hall 2002, 40.) Identiteetti rakentuu kielen tapaan vastakohtaisuuksille, erillisyyden kautta. Olen tyttö, kun toinen on poika, suomalainen kun toinen on ruotsalainen, laiha kun toinen on lihava. Voin kuitenkin olla myös lihava vielä laihemman kohdatessani; tämä korostaa paitsi toiseuden merkitystä itseni määrittelylle, myös vastakohtaisuuksien olennaisuutta, jonka kautta erilaisuus toiseuteen määritellään.¹¹ Identiteetti siis erottaa, ennen kuin sen on mahdollista yhdistää (Houtsonen 2000, 15).

Kokiessaan itsensä yhteisön osaksi yksilö on jollain tapaa (tietoisesti tai ei) tullut määritelleeksi ja merkityksellistäneeksi kyseisen yhteisön. Stuart Hall (2002, 46) puhuu kulttuurisesta representaatiosta tarkoittaen tapaa, jolla kulttuuriset yhteisöt ilmentävät ominaisuuksiaan. Hän esittää, että tiedämme, mitä on olla (esimerkiksi suomalainen), vain sen perusteella, miten (suomalaisuus) on tullut representoiduksi tiettyinä merkitysten joukkona (suomalaisessa) kulttuurissa.

¹¹ Yhteiskunnallisesti on tärkeää kysyä, millainen on (neutraali) subjekti, jonka kautta ”muut” tulevat määritellyiksi: eurooppalainen, ajatteleva, lukeva, aikuinen, hetero, kristitty, mies? (Ks. myös Hall 2000, 256–270.) Identiteettiä koskevalla kysymyksellä ja teorianmuodostuksella onkin melkoinen poliittinen merkitys (Hall 2002, 271).

Kieli määrittää, rajaa ja antaa merkityksiä asioille ja ilmiöille. Ei ole merkityksetöntä, millaiseksi muodostuu ilmaisu yhteisestä kokemuksesta. Sanat vapaustaistelu, punaka-pina tai kansalaissota kertovat ilmiön arvottamisen eri näkökulmista, jotka tuottavat ”totuuksia” kielen kautta. Hall puhuu Michel Foucault’ta seuraten diskurssin vallasta. Se, joka voittaa valtataistelun, saa määritellä asioiden totuuden. Diskurssin totuudelli-suus ei ole kuitenkaan yhtä tärkeä kuin sen käytännön vaikutus. ”Meidän olisi myönnet-tävä, että valta tuottaa tietoa. [...] Että valta ja tieto edellyttävät suoraan toinen toisensa, että ei ole valtasuhdetta ilman että tuotettaisiin sitä vastaavan tiedon kenttä ja ettei ole tietoa, joka ei edellyttäisi ja rakentaisi [...] valtasuhteita” (Hall 2002, 102–105).

2.3.2 Identiteetti psyykkisen ja diskursiivisen leikkauspisteessä

”Identiteetit kumpuavat minän muuttamisesta kertomuksiksi” (Hall 2002, 251). Käy-tämme historian, kielen ja kulttuurin tarjoamia resursseja tullessamme joksikin, emme niinkään ollessamme jotakin. Ennen kaikkea kysymys on siitä, miksi voisimme tulla, kuinka meidät on esitetty ja kuinka esitämme itsemme. Ei niinkään juurillemme paluu-na, vaan toimeen tulemisella reittiemme kanssa. Emme siis absoluuttisesti kuulu johon-kin, vaan harsimme, kertomalla, itsemme siihen kiinni. Tätä identiteetin rakennelmaa ei voida erottaa sen diskursseista, koska identiteetti kerrotaan aina tiettyssä historiallisessa, institutionaalisessa, sosiaalisessa (jne.) tilanteessa. Identiteetit nousevat esiin erityisten vallan muotojen leikeissä ja ovat ennemmin poissulkemisen ja erottelun tuotteita kuin luonnollisesti syntyviä olemisen muotoja. (Hall 2002, 251.)

Jo peruskouluissa tapahtuu identiteetin tuottamista: oppilas pyrkii tulemaan joksikin, jonka on oltava kelvollinen ympäristön silmissä, eli identiteetin on saatava vahvistus tai se tulee kyseenalaiseksi. Kouluun tullessaan oppilaalla on tiettyjä kykyjä ja ominaisuuksia sekä identiteettejä (esimerkiksi vilkas, urheilullinen, matemaattisesti lahjakas), min-kä jälkeen koulu asettaa hänet symboliseen järjestykseensä (liittyy sekä näkyvään että piiloarviointiin, jokainenhan ”tietää”, millainen on ideaalioppilas), sitten näistä statuk-sista kilvoitellaan ja koulu kohtelee oppilaan resursseja vaihtelevin tavoin. (Houtsonen 2000, 23.) Tähän kouluorganisaation symboliikkaan liittyvään, mutta myös kouluun tuotavaan sosiaaliseen kulttuuriin osallistuvat sekä opettajat että oppilaat aktiivisesti. Kun opetellaan (lukemaan, soittamaan), opitaan samalla itsestä oppijana. Oppijakäsitys liittyy oleellisesti ympäriltä saatuun palautteeseen ja koulun sisäiseen oppimiskulttuu-riin. Puhutaan myös koulutusidentiteeteistä, tyypeistä, joita koulutusjärjestelmä tarjoaa valmiina. Ilmiöllä on kauaskantoisia seuraamuksia, sillä muodostuva koulutusidentiteet-

ti muovaa elämäntulkua ja koulutusvalintoja. (Houtsonen 2000, 10–11; ks. myös Antikainen & co 2000, 274.) Kuitenkin, kuten muidenkin identiteettien, myös koulutusidentiteetin rakentuminen on elämäntulussa jatkuva prosessi, johon sekä koulujen sisäiset että ulkopuoliset asiat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Houtsonen 2000, 45.)

Ihmiset kilvoittelevat statuksista, nimikkeistä, luokitteluista, tutkinnoista ja omanarvontunnon. Weberiläisperäisissä tulkinnoissa painotetaan jatkuvia sosiaalisia ja kulttuurisia konflikteja sekä ihmisten että ihmisryhmien välillä. Konflikteissa tavoitellaan auktoriteettia ja statusta. Yhteisöille on luonteenomaista, että oman ryhmän erityisyyttä vaalitaan muun muassa sulkemalla muita (asioiden hallinnan) ulkopuolelle. Ihmiset tekevät tätä osittain ymmärtämättään, koska asenteet ovat kasvaneet heille luonnollisiksi, järjestelmä arvostaa tiettyjä ominaisuuksia ja niiden hallitsijan katsotaan arvostuksensa ansainneen. (Antikainen & co 2000, 85.) Jokaisella kentällä onkin omat arvostettavat habituksensa. Habitus on tässä yhteydessä Pierre Bourdieun termi ja tarkoittaa tapaa olla ja toimia (kieli, tavat, tiedot, taidot, koulutus...), mutta myös pelisilmää, miten toimia tiettyissä olosuhteissa ja tilanteissa, ja siis tietoisestikin muutettavissa.¹² (Antikainen & co 2000, 87.)

2.3.3 Identiteetin pirstaloitunut moninaisuus

Globaalit yhteisöt ovat paikasta riippumattomia, ja teknologian avulla voimme kokea kuuluvamme yhä tarkemmin määriteltyihin ryhmiin. Voimme olla tekemisissä myös useiden, keskenään ristiriitaisten yhteisöjen kanssa. Jarmo Houtsonen (2000, 17) kirjoittaa, että ”autenttinen minä” on kadoksissa kulttuurin monimuotoisuuden, kasvottomuuden, yhteisön perinteiden katoamisen ja pinnallisten ihmissuhteiden ajassa, mutta samalla (ja juuri siksi) sen tavoittelusta on tullut yhä tärkeämpää. Hän puhuu identiteetin sirpaloitumisen väistämättömyydestä nykyisessä heterogeenisessä, globaalissa, epävarmassa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa, tarkoittaen, että yhden identiteetin sijaan nykyään tuotetaan monta minää eri diskursseissa ja instituutioissa (Houtsonen 2000, 18). Tästä aiheutuva turvattomuuden tunne voi aiheuttaa halun kiinnittyä autenttiseksi tai kiinteäksi ja siksi turvalliseksi koettuun ryhmään, joita tarjoavat muun muassa mainonta, viihde ja ääriyhmät. Myös instituutiot, organisaatiot ja sosiaaliset ryhmät voivat kaivata vakaita identiteettejä, jotka samalla kuitenkin sulkevat pois tai marginalisoivat

¹² Habitus töissä voi olla eri kuin harrastuksen parissa, vrt. urheiluseuran tai sakkikerhon arvostama habitus.

joitakin yhteiskunnan jäseniä. (Houtsonen 2000, 19.) Hannu Heikkinen (2001, 114) kirjoittaa ”eksistentiaalisista identiteettiongelmista postmodernissa yhteiskunnassa”.

Hall kuvaa postmodernin subjektin identiteettiä ”liikkuvaksi juhlaaksi”. Syntymässä saadun, pysyvän (valistuksen) subjektin sijaan se on paitsi interaktiivinen suhteessa sosiaalisiin maailmoihin, myös pirstaleinen. Sisällämme on useita ja keskenään jopa ristiriitaisia identiteettejä, jotka vaihtelevat eri aikoina ja suhteessa eri tilanteisiin. (Hall 2002, 20–23.) Hallin mukaan identiteetin sijaan mielekkäämpää olisikin puhua jatkuvasta identifikaatiosta, joka parhaiten kuvaa sen prosessimaista luonnetta. Psykoanalyttiselta kannalta etsimme jatkuvasti identiteettiämme rakentamalla elämäkertoja ja pyrkimällä niiden kautta muodostamaan jonkinlaista kokonaisuutta jakautuneiden minuuksiemme eri puolista. (Hall 2001, 39–40.)

Identiteetistä on tullut nuoruuden kehitystehtävän sijasta jatkuva projekti. Sitä ei omakсута, vaan se tehdään, se on avoin, eriytynyt, refleksiivinen ja tietenkin yksilöllinen. (Antikainen 1998, 138.) Houni (2000, 243) käyttää termiä identiteettipuhe: se kerrotaan tietyssä ajassa ja paikassa tietylle yleisölle, koska itse identiteetti ilmiönä on liikkuva ja huomenna toisessa paikassa eri tavalla representoitu. Elämäkerta on tapa vaatia tai julistaa itselleen identiteetti. Voidaan jopa ajatella, että identiteetti koostuu elämäkerrasta. Kuitenkin elämäkululla on kiinnittymiskohtansa (ryhmä, sukupolvi, sukupuoli, sosiaaliluokka, historia tai kulttuuri), joiden kontekstissa (kerrontatavat, jaetut kokemukset, ryhmän historia) ne kerrotaan. Useiden elämäkertojen rinnakkainen tutkiskelu mahdollistaa siten myös yhteisön kulttuurisen merkitysjärjestelmän tutkimisen. (Antikainen & co 2000, 264.)

3 Kokemuksen narratiivinen rekonstruktio

Alun perin tarkoitukseni oli toteuttaa tutkimus lomakekyselynä jo valmistuneilla mukantuntuisilla opiskelijoilla. Laadin jo alustavat kysymyksetkin, joita testasin suullisesti parilla opiskelutoverillani. He antoivat vastausvaihtoehtoja ja kysymyksistä periaatteessa hyvää palautetta, mutta ne läpi käytyämme aloimme keskustella aiheesta laajemmin. Keskustelussa nousi heti esiin mielenkiintoisia asioita, joita en olisi osannut suoralla kysymyksellä kysyä, koska ne liittyivät kyseisten henkilöiden henkilökohtaisiin valintoihin ja asioiden painotuksiin. Tajusin, että kysymyslomakkeella saamani tieto ei ollut minulle riittävää; kysymykset kyllä toimivat lämmittelyä keskustelulle, mutta samalla rajasivat vastaukset ahtaaseen sapluunaan.

Kysymysten esittämisen sijasta halusin tarkkailla opiskelijoiden ajatuksenjuoksua; ymmärtää mitä ja ennen kaikkea miten he kokivat asioita, mitä he painottavat tärkeänä ja mikä heidän mielestään on ollut oleellista heidän omassa opiskelussaan ja kasvussaan. Mitkä asiat heidän mielestään ovat vaikuttaneet siihen, mitä heistä on tullut ja miksi? Lomakkeen testaaminen auttoi minua ymmärtämään seuraavat tärkeät seikat: Ensinnäkin olin kiinnostunut kokemuksesta. Toiseksi, kokemus oli subjektiivinen ja liittyi oleellisesti subjektin elämysmaailmaan. Kolmanneksi, minun tuli tutkijana olla olettamatta toisen kokemuksesta yhtään mitään.¹³

Tutkimusotteeni sisältää elementtejä ymmärtävän psykologian (hermeneuttisen) tieteen traditiosta sekä fenomenologisesta tutkimuskentästä. Narratiivisuus liittyy tutkimukseni tiedonvälityksen tapaan, joskin siinäkin, kuten näissä kaikissa kolmessa, voidaan nähdä myös filosofisia aspekteja. Onkin ollut sekä haastavaa että mielenkiintoista pohtia, milloin on kyse metodista, milloin tieteen traditiosta ja milloin niiden avulla otetaan kantaa eksistentiaalisiin, ontologisiin tai epistemologisiin kysymyksiin. (Ks. myös Laine 2001, 26; Heikkinen 2001, 19.) Teoreettisesti ne eivät ole myöskään kovin yksiselitteisiä: tutkijat määrittelevät niitä ja niiden suuntauksia hieman erilaisin termein ja joskus limittäisin perusteluin.¹⁴ Olenkin pyrkinyt poimimaan niistä tutkimukseeni sekä ideologisesti että metodologisesti sopivia työkaluja ja hyväksymään, että mikään suuntaus tai metodi ei yksiselitteisesti kata tutkimusotettani (ks. myös Lehtomaa 2005, 181). Pyrin seuraavaksi selittämään lyhyesti, miten hahmotan kokemuksen tutkimuksen kenttää edellä mainittujen traditioiden ja suuntausten kautta. Niissä keskeisiä ovat kokemuksen, merki-

¹³ Tämän toteaa myös Perttula (2005, 137) ohjeena kokemuksen tutkimiseen.

¹⁴ Tästä ongelmasta kirjoittavat myös Perttula & Latomaa (2005, 9-16)

tyksen ja subjektiivisen todellisuuden eli *elämismaailman* käsitteet. Tietokysymyksistä nousevat esiin esimerkiksi toisen ymmärtäminen, kokemuksen rekonstruktio ja tulkinta.

3.1 Kokemuksen ymmärtäminen

”On tärkeää havaita, että [kokemus]¹⁵ ja tutkijan mahdollisuudet ymmärtää sitä ovat ontologiselta rakenteeltaan identtiset. Tutkimuskohde ja tutkiva ymmärtäminen ilmentävät samaa inhimillistä kokemiskykyä.” (Perttula 2005, 120.) Sekä tutkittava että tutkija joutuvat ratkaisemaan, kuinka kuvata kokemusta toiselle. Kokemusta ei voida sellaisenaan toiselle siirtää. Sen sijaan toisen kokemusta voidaan pyrkiä ymmärtämään.

Juha Perttula erottaa kaksi ymmärtämisen perustapaa: aiheeseen uppoutuneen, pakottavan ymmärtämisen, joka kehkeytyy välittömästi aiheesta, sekä rakentavan ymmärtämisen, joka liittyy ihmisen kykyyn luoda itselleen elämäntilannetta. Rakentavassa ymmärtämisessä ihminen kykenee loitonemaan aiheesta ja tarkastelemaan sitä suhteessa aiempiin kokemuksiinsa ja ymmärrykseensä. Ihminen voi myös muunnella ymmärtämisen kohteena olevaa aihetta. Ihmisen henkinen toiminta käyttää niitä merkitysrakenteita, joiden kautta on tottunut jäsentämään ja joiden avulla voi edelleen kuulua jaettuun maailmaan, tulla ymmärretyksi ja ymmärtää itsekin koetun maailmansa ulkopuolista elämää. Osa kokemuksista saa toisia vahvemman sosiaalis-kulttuurisen luonteen, jolloin niitä voidaan kutsua myös narratiivisiksi kokemuksiksi. (Perttula 2005, 120–123.)

Perttula (2005, 123–133) jakaa myös kokemuksen eri laatuihin: tunteeseen, intuitioon, tietoon ja uskoon. Tunne ja intuitio ovat aiheeseen uppoutunutta ymmärtämistä, tieto ja usko taas rakentavaa ymmärtämistä. Tunteet ovat välittömässä suhteessa elämäntilanteeseen ja auttavat ihmistä sopeutumaan kulloiseenkin kohdattavaan tilanteeseen. Perustunteet kiinnittävät ihmisen ymmärtämistä vaativaan aiheeseen, mutta *tunnetihentymät*¹⁶ taas riuhtaisevat hänet siitä irti. Arkikielessä voidaan puhua tunteiden märehimisestä silloin, kun tunnetihentymä asettuu itse keskiöön ja alkuperäinen aihe unohtuu. Tunnetihentymä voi aiheuttaa havahtumisen itsetietoisuuteen ja vaatia itsensä tarkastelemista. *Intuitio* taas sisältää jo itsessään itsetiedostuksen. Se on kieleton, ihmiselle itselleen todellinen kokemus, joka ohjaa toteuttamaan sen osoittamia tekoja. Perttulan (2005, 127)

¹⁵ Fenomenologisen erityistieteen tutkimuskohteena.

¹⁶ Tunnetihentymä eroaa perustunteesta siten, että se koostuu useammasta peräkkäisestä tai samanaikaisesta tunteesta, kestää perustunnetta pidempään ja houkuttelee ihmistä itsereflektioon (Perttula 2005, 124–126).

mukaan ihmisten intuitiot muistuttavat toisiaan silloin, kun tuntuu, että toista ihmistä ymmärtää epätavallisen helposti. Siinä mielessä intuitiot olisivat ihmisiä yhdistävä, ihmiseksi tekevä tekijä.

Tiedon ja intuition välinen raja on häilyvä. Tieto kokemuksena edellyttää kykyä etäännyttää uppoutuneessa ymmärtämisessä kehkeytyneitä kokemuksia. Tieto rakentuu aina aiheesta, joka on ihmisen oman tajunnallisen rakennustyön tulosta, eikä tämä tajunnan sisäinen tapahtuminen periaatteessa koskaan lopu. Tieto siis on jatkuvasti rakentuvaa ja siltä puuttuu varmuus, joka liittyy intuition tai tunteeseen. Tieto on myös subjektiivisempi tapa ymmärtää; tavat tietää tekevät ihmisistä keskenään erilaisempia kuin tavat tuntea tai kokea intuitiivisesti. (Perttula 2005, 128–129.)

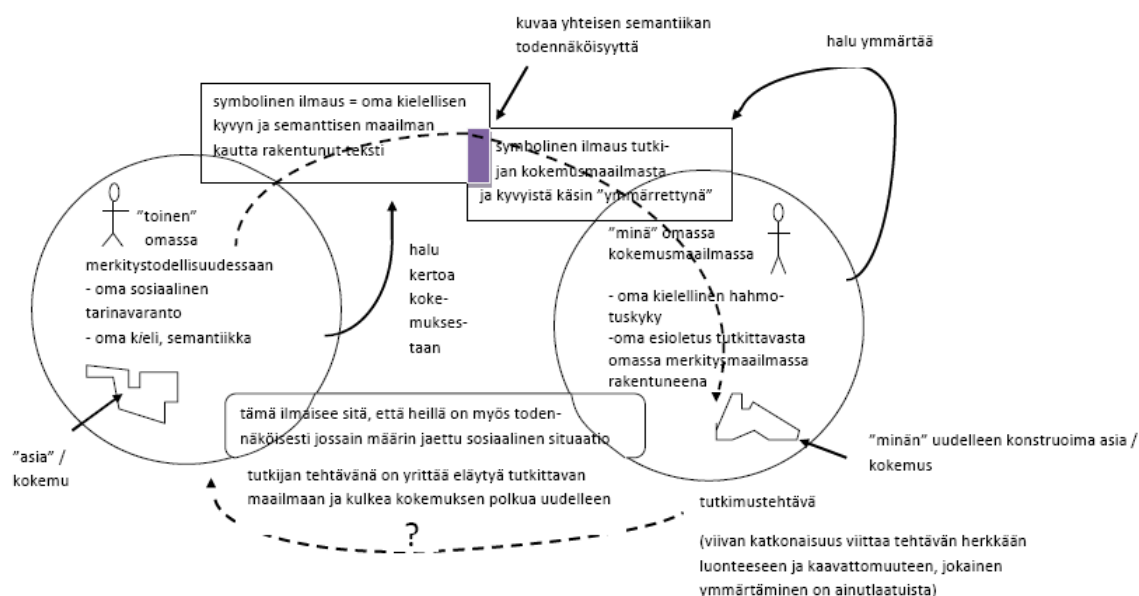
Uskolta ei edellytetä operationalisointia, kuten tiedolta. Uskoa rakennetaan useimmin tunteista tiedon sijaan. Usko on jaettava kokemus (usko kumuloituu jakamisen kokemuksesta), ja se saa olla epäkäytännöllinen ja epärationaalinen. Usko on tiedon tapaan elämänmuodollisen jaettuutensa (uskonnolliset ja tieteelliset yhteisöt, suuretkin, kuten ”länsimaat”) puitteissa vahvasti subjektiivinen tapa ymmärtää. Tieto on tulevaisuuden suhteen epävarma, mutta uskoon ei a priori liity sanaa ’ehkä’ tai ’todennäköisesti’. Uskoa ja tietoa yhdistävä tekijä on, että molempia on aina voitu pitää väärin muodostettuihin ja siksi arvottomina tai epäilyttävänä. Uskon ja tiedon erot ovat yhtäläisyyksiin nähden pienet. Tiukasti voitaisiin sanoa, ettei ihmistieteellinen tieto ole tietoa lainkaan. Tai että myös tiedeyhteisöllä on uskova kiintopiste, jota ennen kutsuttiin totuudeksi ja nykyään yhdessä hyväksytyksi. (Perttula 2005, 130–133.)

3.2 Psykologinen ymmärtäminen

Psykologinen ymmärtäminen on eräs näkökulma ymmärtämiseen, vastakohta loogiselle ymmärtämiselle. Se voi tavoittaa mielensisäisiä ilmiöitä tai ilmiön subjektiivisen kokemuksen ulottuvuuden. (Ajatellaan esim. lausetta Sisälläni on käärme...) Psykologiseen ymmärtämiseen liittyykin kaksoishermeneutiikan käsite (ks. myös Latomaa 2005, 25): tutkittava on antanut jo omasta sosiaalisesta tarina- tai merkitysvarannostaan ymmärtämisen kohteelle merkityksen, ennen kuin tutkija eksplikoi (antaa merkityksen) sen uudesta. (Mitä tutkittava haluaa ilmaista käärmeellä sisällään ja miten vastaanottaja lauseen tulkitsee, mitä käärme itse kullekin merkitsee...)

Jaettu sosiaalinen todellisuus sisältää yhteisesti sovittuja merkkejä, jotka voivat olla sanoja tai eleitä, kuvia, vaikkapa liikennemerkkejä. Timo Latomaa (2005, 25–28) jaottelee merkit niiden laadun perusteella – Charles Piercen mukaan ikoniin, indeksiin ja symboliin: Ikoninen merkki on kohteensa kaltainen, tiedostamattomalle tyypillinen kokemusten esittämistapa: *ikoni* voi olla esimerkiksi muistikuva toisen kasvoista tai puheesta. *Indeksi* puolestaan kuvaa lämpömittarin tavoin vastaavuutta kohteensa kanssa, ja *symboli* on mielivaltainen merkki; sillä ei ole mitään yhteyttä kohteensa kanssa. Sanat ovat hyvä esimerkki symbolista. Voimme puhua merkityssuhteesta, kun ihmisen mielessä ilmenee jokin merkitys, joka on asettunut yhteyteen jonkin asian kanssa, joka ymmärretään puolestaan merkityksen avulla (esim. käärme sisälläni), toisin sanoen, kun jokin alkaa tarkoittaa jollekin jotakin, viitata siihen. Latomaa vertaakin osuvasti semiotiikkaa ja semantiikkaa eli merkki- ja merkityssoppeja tilastotieteeseen ja todennäköisyyslaskentaan: Millä vastaavuudella kaksi kohtaavaa ihmistä kommunikoivat? (Latomaa 2005, 25–29.)

Laadin kuvan (ks. Kuva 1.) hahmottaakseni rekonstruktivistista, psykologista ymmärtämistä kaksoishermeneuttisena ilmiönä, jossa ”minä” haluaa ymmärtää ”toisen” kertomaan. Se kuvaa ajatusta siitä, että vaikka osapuolet jollakin todennäköisyydellä jakavat yhteistä kieltä ja sen symbolisia merkityksiä, ehkä myös elävät osittain samassa sosiaalisessa tilanteessa, toisen kokemuksen ymmärtäminen rakentuu pitkän polun kautta.



Kuva 1. Ymmärtäminen kaksoishermeneuttisena ilmiönä

Toinen ajatuksen, kokemuksen ja kielen eroihin liittyvä käsite on hermeneuttinen kehä tai spiraali. Koska mitään ilmausta ei ymmärretä itsensä avulla, koska kaikki liittyy aina kontekstiinsa, meidän tulee syventää ymmärrystämme tarkastelemalla tutkimuksen kohdetta uudestaan eri näkökulmista. Ajatellaan, että kehä täydentää yksityiskohtaa ja monista yksityiskohdista syntyy kehä. Tekstin kannalta tämä tarkoittaa, että se täytyy aina lukea ensin kokonaan. (Mm. Niskanen 2005, 91.)

Wilhelm Dilthey on käyttänyt termiä objektiivinen henki tarkoittaen ihmisille yhteisiä asioita, kuten kieli, elämäntavat, kulttuuri, yhteiskunta, uskonto ja niin edelleen. Kaikki ihmisten ilmaisut sisältävät objektiivista henkeä, ja ne voidaan ymmärtää hermeneuttisessa kehässä: ilmaisua ei voi ymmärtää ilman objektiivista henkeä ja ilmaisu puolestaan täydentää objektiivista henkeä. Ymmärtäminen edellyttää siis objektiivisen hengen (objektivaatioiden) ymmärtämistä, ja se tapahtuu parhaiten eläytymisen avulla. Eläytyminen edellyttää eläytyjältä empatiaa ja tulkitsevaa päättelyä. Eläytyminen on itse asiassa enemmän kuin ymmärtämistä, se on uudelleen luomista ja sen avulla toinen ihminen voi tavoittaa alkuperäisestä kokemuksesta enemmän kuin alkuperäisen ilmauksen esittäjä on ilmauksensa sisällöstä tietoinen. Ajatukseen liittyy myös siis se, että ilmaukset on kaikki sijoitettava aikakauteensa ja sosiaaliseen merkityskehikseen. (Niskanen 2005, 95–97.)

3.3 Kokemuksen tutkiminen ja tieteen traditiot tutkimusasetelman näkökulmasta

Koska kokeminen on niin subjektiivista, kokemuksen tutkimus liittyy perinteisesti psykologian tutkimuksen kenttään. Tieteenteoreettisesti se on rekonstruktivistista ja ymmärättävää, vaihtoehtona empiiris-analyttiselle tieteelle, joka perustuu observaatioon. Observaatio suuntautuu havaittavaan todellisuuteen, jota voidaan deskriboida eli kuvailla, kun taas ymmärtäminen suuntautuu symbolisesti rakentuneen todellisuuden merkityssisältöihin ja eksplikoi eli tulkitsee sitä. (Ks. myös Latomaa 2005, 50, 85.) Ymmärättävä psykologia perustuu käsitykseen, että psykologian tutkimuskohde eli mieli (merkityksenannoista ja merkityssuhteista rakentuvana symbolisena ja representationaalisen subjektiivisena kokemusmaailmana) on olemukseltaan sellainen, että sitä voidaan tavoittaa vain rekonstruktivisella menetelmällä (Latomaa 2005, 19).

Tieteenfilosofisesti ymmärättävä psykologia voidaan vielä jakaa hermeneuttiseen eli eksistentiaalis-analyttiseen tai syvähermeneuttiseen eli psykoanalyttiseen traditioon

(Niskanen 2005, 89). Hermeneuttinen psykologia eksplikoi symbolisen ilmauksen merkityssisältöä merkityksen pintatasolla. Syvähermeneuttinen psykologia tekee eron symbolisen ilmauksen merkityksen pintatason ja syvätason välillä ja eksplikoi symbolisen ilmauksen merkityssisältöä merkityksen syvätasolla. (Latomaa 2005, 36.)

Kokemuksen tutkimisesta tekee empiiristä se, että tutkija ja tutkimus ovat kiinnostuneita ympäröivästä maailmasta. Muussa tapauksessa tutkimus perustuu tutkijan konstruktioiden välisiin suhteisiin ja on teoreettista. (Perttula 2005, 137.)

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämismaailma. Tutkimalla elämistodellisuutta, ihmisen kokemuksia ja niiden merkityksiä hänen yhteisössään, voidaan yrittää ymmärtää ihmistä. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 34) kirjoittavat, että merkitykset ovat intersubjektiivisiä eli subjekteja yhdistäviä. Merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu, eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan niiden lähde on yhteisö, jossa jokainen yksilö kasvaa ja johon hänet kasvatetaan.¹⁷ Fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksellinen merkitys, tavoitteena on toisin sanoen tehdä jo tunnettu tiedetyksi. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yritetään nostaa tietoiseksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi, tai se, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35.)

Narratiivinen lähestymistapa sisältää ajatuksen ihmisen olemassaolosta kokemuksiinsa kietoutuneena. Kokemuksen käsite on myös siinä keskeinen, koska tarinat kuvaavat kokemusmaailmaa. Kokemukset myös kerrotaan (representoidaan) tavallisesti tarinan muodossa. (Ks. esim. Saarnivaara 2002, 148.) Narratiiveja voidaan käyttää sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa tutkimuksessa, mutta tutkimusotteena niiden päämäärissä on eroja: fenomenologia pyrkii kokemuksen ytimeen, kun taas narratiivisuus on kiinnostunut kokemuksen monista ulottuvuuksista (Erkkilä 2005, 202). Fenomenologisessa erityistieteessä myös kokemusten aihe on rajatumpi ja rakentamattomampi (siis välitön ja ei välttämättä sanallisesti rakennettu) kuin hermeneuttisessa ja narratiivisessa tutkimuksessa. Kuitenkin reflektiivinen kokeminen on ihmiselle luontaista, ja siksi Perttula (2005, 139–140) liittyy myös rakennetut kokemukset fenomenologisen erityistieteen piiriin.¹⁸ Sirkka Niskanen (2005, 111) esittää lisäksi, että vaikka fenomenologisen tutkimuksen tulee välttää kaikkea tulkintaa ja kuvata kokemuksia juuri niin, kuin ne

¹⁷ Ks. myös identiteetti ja sosiaalisuus luvussa 2.3.

¹⁸ Olenkin käyttänyt Perttulan fenomenologisen erityistieteen metodologiaa alkuvaiheena.

on koettu, hermeneutiikan näkökulmasta ymmärtäminen on tulkintaa, ja siksi ne mahtuvat samaan (hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofiseen) traditioon. (Ks. myös Lehtomaa 2005, 193.) Huhtanen (2004, 37) sijoittaa narratiivisuuden osaksi hermeneuttista perinnettä, koska molemmat pyrkivät kuvaamaan yksityiskohtaa aina osana kokonaisuutta.

Hermeneuttinen ja narratiivinen tutkimus ovat perusluonteeltaan subjektiivisia, eikä niiden toteuttamiseksi ole laadittu juuri ollenkaan sellaisenaan sovellettavia analyysimetoodeja. Tutkimuksellinen ymmärrys rakentuu aina tutkijan mielessä, tajunnallisessa suhteessa tutkimusaineistoon, ja on aina tutkijan tulkintaa. Metodien systematisointi voisi siis auttamisen sijasta harhauttaa tutkijaa. Aluksi hermeneutiikka määriteltiin jopa tekstin ymmärtämisen taiteeksi tästä syystä (Niskanen 2005, 89). Fenomenologia puolestaan lähtee siitä, että metodi on keskeinen osa empiiristä tutkimusta. Fenomenologi pyrkii objektiivisuuteen reduktion, eli sulkeistamisen, ja mielikuvamuuntelun avulla ankaralla tieteellisellä asenteella. Vaikka myös fenomenologiassa tutkija on subjekti ja ymmärrys tutkimuskohteesta rakentuu hänen tajunnalleen, metodi pyrkii siihen, että tutkimuskohde ilmenee itsenään. Fenomenologinen ymmärtäminen tapahtuu aiheeseen uppoutuneena, eikä tutkijan tarvitse etsiä tässä vaiheessa jaettavissa olevia ilmaisutapoja. Fenomenologinen ymmärtäminen saa tapahtua sanattomasti, tuntien ja intensiivisesti kokien. (Perttula 2005, 146.)

Perttulan (2005, 157) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää, että myös tutkimustilanne on neutraali ja tutkija häivyttää itsensä sosiaalisesti.¹⁹ Hermeneuttisessa ja narratiivisessa tutkimuksessa se ei ole niin tärkeää, koska tutkittavat kokemukset ymmärretään joka tapauksessa fenomenologiaa vahvemmin laadultaan sosiaalisina. Nämä tutkimustavat ovat kiinnostuneita niistä merkitysten ketjuista, joista ihmisen ideaalinen elämäntilanne muodostuu. Laadultaan kokemukset ovat tällöin tietäviä ja uskovia kokemuksia.

Hermeneuttinen tutkimustapa olettaa, että ihminen tulkitsee kertomuksiaan yhä uudelleen eikä sitä tarvitse tutkimustilanteessakaan yrittää estää. Tulkinnallisuus on keskeinen tapa rakentaa kokemuksia. Narratiivisessa tutkimustavassa taas puhutaan uudelleen rakentamisesta. Siihen liittyy myös ajatus, että ihminen luo kokemuksilleen eheää ja jäsenettyä muotoa. Ihminen käyttää kokemustensa jäsentämiseen oman elämänmuo-

¹⁹ Tämä oli myös tavoitteeni, ja siksi päädyin keräämään nimettömiä narratiiveja. Myöhemmin jouduin kuitenkin lisäämään aineistoa haastatteluilla, mistä kerron tutkimuksen kulussa enemmän.

tonsa sosiaalisia konstruointeja. Sosiaalisesti jaettujen kokemusten tutkimisessa narratiivinen tutkimustapa onkin omimmillaan.

3.4 Narratiivisuus aineistona, filosofiana ja metodina

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa tapaan välittää ja rakentaa tietoa kertomusten avulla. Käsitteenä se ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Hannu Heikkinen (2001, 119–120; 2010, 141) jakaa narratiivisuuden neljään kontekstiin: tiedon prosessi sinänsä, tutkimusaineiston luonne, aineiston analyysitapa ja narratiivien käytännöllinen merkitys (esim. terapeuttisena prosessina tai identiteettiä rakentavana tekijänä). Sen lisäksi, että aineisto voi olla narratiivinen ja aineistoa voidaan analysoida narratiivisin metodein, myös koko raportti voidaan nähdä narratiivina. Huhtanen (2004, 21) käyttää koko tutkimusraportista vertausta näytelmän käsikirjoitusta, jossa tutkija ja tutkimushenkilöt ovat keskeiset henkilöahmot ja jossa tutkimuksen eteneminen muodostaa juonen.

Juonellisuus, tarinallisuus ja kertomuksellisuus ovat usein narratiivisuudesta käytettäviä synonyymeja. Sellaisille käsitteille kuin kertomus tai tarina on omat kielitieteelliset määrittelynsä (ks. esim. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005), mutta niillä ei ole merkitystä monenkaan tieteen kannalta, ei myöskään tässä tutkimuksessa.²⁰ Matti Hyvärinen viittaa Monica Fludernikiin (1994), jonka mukaan alusta loppuun etenevä juonikertomus on pelkkää nollatason kerronnallisuutta, oleellista kertomuksessa on kokemuksellisuus ja sen funktio (kertojan toivoma reaktio). Kertomuksen sisällön lisäksi kertoja voi myös ”antaa ymmärtää”, mikä on hänen suhtautumisensa kertomuksen sisältöön. Etenkin kasvatustieteeseen tähän on myös kielen ulkopuolisia keinoja. (Hyvärinen, 2006, 3; Heikkinen 2001, 202.)

Kertomus voidaankin nähdä myös kommunikaation muotona ihmisten välillä (mm. Hyvärinen 2006, 4). Tällöin korostuu kertomuksen merkitys sosiaaliskonstruktivisena (tiedon)välityksen muotona. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa siirtymistä kuvaamisesta kommunikaatioon narratiivisen työskentelyn avulla: tutkijan ymmärryksen ja tulkinnan kautta narratiivi saa aikaan mahdollisen reaktion lukijassa sen sijaan, että olisi itsessään asian ratkaisu tai tulos (ks. myös Saarnivaara 2002, 151). Kertomus rakennetaan aina perästäpäin, aiemmista kokemuksista rakentuneen tiedon ja tulkinnan kautta (ks. myös

²⁰ Aineistonkeruuvaiheessa pohdin, täytyykö aineiston täyttää kertomuksen tai tarinan kriteeri, ennen kuin voin kutsua sitä narratiiviseksi. Myöhemmin olen ymmärtänyt, että kyse on ennen kaikkea tekstin laadusta: että se on vapaasti konstruoitu ja sisältää siksi myös ”tiedon” henkilökohtaista kontekstia.

Ellis ja Boehner, 2000, 750). Kertomuksen rakentamisen kannalta onkin merkittävää, kenelle se osoitetaan. Mielenkiinnon herättää kertomus, joka sisältää yllätyksellisen aspektin, jonka puolestaan tulee olla sitä isompi, mitä kauempana tapahtuma-ajasta ja -paikasta kuulija on. Hyvärinen mukaan William Labov (1992) käyttää tästä asiasta termiä *tellability*, ja Paul Ricoeur (2004) korostaa, että kertomuksessa oleellisinta on sen *diskordanssi* eli jokin ristiriita, jonka selviämistä kertomus enteilee ja odottaa. Vaikka kertoja ei itse tietäisi, miksi kertomusta kertoo, se mahdollistaa tuon ”epäsöinnun” käsittelyn myöhemmin kertomuksen kautta. Hän puhuu myös *juonentamisesta* (emplotment) kognitiivisena ja henkisenä tulkitsevana prosessina, joka tapahtuu sekä kerrottaessa että vastaanotettaessa. (Hyvärinen 2006, 7–10.) On merkityksellistä, miten kertoja jäsentää tarinansa, mitä yksityiskohtia hän on valinnut kerrottavaksi, kuinka hän ryhmittelee niitä tai antaa niille tilaa. ”Tutkija ei siis tee päätelmiä vain siitä, mistä kirjoittaja kertoo, vaan myös siitä, mitä hän ei kerro”, lisäävät Hyry & Hyvönen (2002, 65).

Tarinallisuus antaa keinot kokea myös toisen elämysmaailmaa olettaen, että tarinan kehukset ovat vastaanottajalle jossain määrin tutut. Jerome Bruner (1986, 17–21) lainaa venäläisformalistien klassisia käsitteitä *fabula* ja *sjuzet*. Fabula tarkoittaa kaikkia ihmiselämän suuria teemoja, jotka esiintyvät tarinasta toiseen ja tuovat siksi tarinaan jotain yleisinhimillistä. Teemojen muunnelmät tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuna ovat nimeltään *sjuzet*. (Heikkinen 2001, 81.) Vilma Hänninen (2002) käyttää termiä *sosiaalinen tarinavaranto*: uusi tarina ymmärretään aina edellisten tarinallisessa kontekstissa. Jotta lukijalle avautuisi tarinan kautta myös uutta tietoa, uusi todellisuuden konstruktio, on sen sisällettävä lukijalle jotain vierasta tutuissa puitteissa. Kuitenkaan ääripäissä tarina ei toimi: jos tarina on liian itsestään selvä tai lukijalle kokonaan vieras, se ei joko kiinnosta lukijaa tai sen merkitykset jäävät avautumatta.

Äärimmillään narratiivisessa filosofiassa pidetään koko ajattelua, olemassaoloa ja elämää tarinallisena (ks. esim. Hänninen 2002). Ajatukselle löytyy kuitenkin kriitikkonsa (mm. Hyvärinen 2006). Pitkää ajanjaksoa tarkasteltaessa tarinallinen hahmottaminen on ihmiselle hyvin luonteenomaista. Ihmisellä on kuitenkin taipumus etsiä kausaaliyhteyttä myös sellaisten tapahtumien ja ilmiöiden välille, jossa niitä ei välttämättä ole. Identiteetti rakentuu elämäntarinan ohella, ja tarinallinen hahmottaminen esimerkiksi terapian välineenä on erinomainen tapa. Kuitenkin identiteetti sisältää myös epätarinoita, kuten genetiikka tai muut ihmisessä lähtökohtaisesti vallitsevat ominaisuudet. Onkin eri asia, tarkastellaanko sisäistä tarinaa prosessina (Hänninen 2002) vai halutaanko tapahtumille löytää esimerkiksi lääketieteellinen syy. (Ks. myös Hyvärinen 2006, 3–5.)

Ihmistutkimuksessa subjektivisuutta ei nähdä pelkästään ongelmana, se voi olla myös etu, jota tutkija voi tarkoituksellisesti käyttää. Seuraava katkelma on yhdysvaltalaisesta laadullisen tutkimuksen käsikirjasta (2000):

Yliopiston professori ja jatko-opiskelija keskustelevat suunnitteilla olevasta väitöskirjasta ja sen menetelmästä. Opiskelija haluaisi tutkia syöpää sairastaneiden naisten kokemuksia, mutta vakuuttaa, ettei aio antaa henkilökohtaisen kokemuksensa vaikuttaa tutkimukseen. Professori yllättää hänet kehoittamalla tekemään juuri niin, antamalla sen vaikuttaa. Opiskelija: ”What do you mean?” – – ”I thought I had to keep my personal experience out of my research. If I want my study to be valid, I can’t mention to my participants that I’ve had a cancer, can I?” Professori pyytää saada kuulla ensin hänen omasta kokemuksestaan ymmärtääkseen paremmin hänen tutkimuksellisia intressejään aiheeseen. Opiskelija kertoo, ja professori liikuttuu samaistuen hänen kokemukseensa ajatellen itseksensä: ”How would I feel if I had a breast removed? – – I can’t imagine their not being there. Wouldn’t I feel incomplete, desexualized? – – This could happen to me.” (Ellis & Bochner, 2000, 736–737.)

Vertailun vuoksi esitän edellisen asian toisin: Useat rintasyövän kokeneet naiset kertovat kokevansa itsensä epätäydellisiksi, epäseksuaalisiksi. Voimme tuntea järisyttävän eron jo näiden kahden eri tekstilaadun lukemisen välillä. Henkilökohtaisuus siis auttaa ymmärtämään kokemusta samaistumisen kautta. Tutkijan apuna on tutkimusjoukon kanssa jaettu situaatio (todellisuus), ja hänen on siksi mahdollista myös tutkijana välittää tämä henkilökohtaisuuden tuntu²¹ raportoidessaan tutkimuksensa tuloksista. ”We need a form that will allow readers to feel the moral dilemmas, think with our story instead about it”, kirjoittavat Ellis ja Bochner (2000, 735).

3.5 Metodologinen yhteenveto

Kokemus liittyy niin vahvasti ihmisen subjektiiviseen todellisuuteen eli elämismaailmaan (esim. Perttula 2005, 137), että sellaisenaan toisen ihmisen on mahdotonta sitä koskaan tavoittaa. Voimme ainoastaan pyrkiä välittämään sitä toiselle ja ymmärtämään toisen kokemusta jonkin välityksellä, esimerkiksi kommunikaation ja eläytymisen kei-

²¹ Ks. myös verisimilitude – truth luvussa 6.2 Tutkimuksen arviointia

noin. Kommunikaation tulee tällöin sisältää molemmille yhteisesti ymmärrettäviä muotoja, olipa kyse sitten fyysisestä, auditiivisesta tai visuaalisesta kommunikaation osa-alueesta. Kieli ja erityisesti tarinankerronta ovat yksi ihmiselle hyvin tyypillinen tapa sekä hahmottaa itse omaa kokemustaan että välittää tietoa siitä toiselle, jos kyse on pitkistä ajanjaksoista. Kokemus itsessään on kuitenkin aina subjektiivinen ja vaikeasti määriteltävä monentyyppisen kokemuksen kokonaisuus. Se sisältää usein tunteita, joiden toiselle välittäminen vaatii sekä itsetuntemusta että tulkintaa puhumattakaan semantiikasta tai muista kielellisistä ja kulttuurisista eroista johtuvista ymmärtämisen ongelmista. Kokemuksesta ei voi siis yksiselitteisesti raportoida, kuten esimerkiksi kemiallisesta reaktiosta. Huhtanen pitää Kiesingerin (1998) ajatuksesta taiteilijasta, joka tulkitsee ympärillään olevia näkemiänsä, maistamiansa, haistamiansa ja aistimiansa asioita. (Huhtanen 2004, 150.)

Kokemuksia voidaan kuvata myös taiteen muodoin, ja se on jopa tarkoituksenmukaisinta silloin, kun kieli nähdään esteenä sanattoman kokemuksen ja sen ymmärtämisen välillä (ks. myös Westerlund & Väkevä 2010). Kokemukset eivät siis aina rakennu kielellisesti, eivät ainakaan ensisijaisesti. Hyvärinen (2006, 3) viittaa esimerkiksi sairauden kokemuksen ruumiillisuuteen ja kaoottisuuteen sekä luonnon kokemuksiin, jotka voidaan nähdä lineaarisena tai syy-seurausyhteydessä vasta kokijan etäännyttyä kokemuksesta riittävästi.

Kuitenkin silloin, kun kyse on pitkän ajanjakson kokemuksesta, joka sisältää useita tapahtumia ja niiden merkityksiä, tarinallinen eli narratiivinen hahmottaminen on mielekästä, jopa ihmiselle luonteenomaista. Puuttumatta väittelyyn siitä, ”ollako kertomus vai sisältääkö kertomuksellisuutta”, kertomukselliset menetelmät ovat erinomainen keino tutkia toisen subjektiivista kokemusta ja ymmärrystä tapahtumien keskinäisestä merkityksestä (ks. myös Hyvärinen 2006, 12).

4 Tutkimusasetelma ja tutkimuksen kulku

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni muodostuu kolmesta kysymyksestä:

- 1) Miten opiskelijat kuvaavat muutosta, joka heissä on tapahtunut opiskeluvuosina 1999–2005 musiikkikasvatuksen osastolla?
- 2) Miten he arvioivat koulutusta omien tavoitteidensa ja kokemustensa valossa?
- 3) Mitä muuta merkittävää aineistossa mahdollisesti nousee esille?

4.2 Tutkimusjoukko

Metodologiset lähtökohdat puolustivat oman vuosikurssini valitsemista tutkimusjoukoksi: sisäpiiriläisyys antaa yhteisen kielen ja helpottaa aineiston keruuta, *hiljainen tieto* tai *intersubjektivisuus* lisää kontekstisidonnaista ymmärrystä. Norman Denzinin mukaan inhimillisen kokemuksen merkitykselliset tulkinnat voivatkin tulla ainoastaan henkilöiltä, jotka ovat kauttaaltaan sukeltaneet ja sulautuneet siihen ilmiöön, jota haluavat tulkita ja ymmärtää (Huhtanen 2004, 38). Yhden vuosikurssin läpileikkaus tuntui perustellulta myös siksi, että samassa ajallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa opiskelijoiden kertomukset täydentäisivät toisiaan. Kuudes lukuvuotemme oli juuri lopuillaan ja suurin osa opinnoista takanapäin; elämänkulun kannalta oli siis otollinen hetki arvioida mennyttä tulevaisuuden valossa.

Aineistonkeruuhetkellä keväällä 2005 meitä vuonna 1999 aloittaneita oli kirjoilla minut pois lukien 22 opiskelijaa, sisään otetuista 25:stä kaksi oli keskeyttänyt opintonsa. Kuukaan ei ollut vielä valmistunut, mutta osa suunnitteli valmistuvansa seuraavana lukuvuonna. Vuosikurssi oli naisvoittoinen, vain viisi 22:sta oli miehiä. Ikäjakama oli pieni, suurin osa oli tullut mukalle suoraan lukiosta tai yhden väli vuoden jälkeen. Vuonna 2005 tämä tarkoitti, että opiskelijat olivat suurimmaksi osaksi 25–26-vuotiaita.

4.3 Aineiston keruu

4.3.1 Kirjalliset narratiivit

Laadin kirjeen (liite 1), jossa pyysin vuosikurssilaisiani kirjoittamaan tarinan opiskelujastaan ja siinä pohtimaan vapaasti seuraavia asioita:

- 1) *Miten käsityksesi itsestäsi on muuttunut koulutuksen aikana*
 - a) *muusikkona/taiteen tekijänä?*
 - b) *musiikkipedagogina?*
 - c) *ihmisenä?*
- 2) *Kerro, miten ajatuksesi tulevaisuudestasi työelämää/uraa tms. ajatellen ovat muotoutuneet/muuttuneet opiskelukaaren aikana.*
- 3) *Arvioi muka:n antamia valmiuksia suhteessa niihin työtehtäviin, joihin aiot hakea valmistumisesi jälkeen.*

Postiosoitteet valmiine vastauskirjekuoriineen sain tutkimuskäyttöön osastolta, lisäksi laitoin saman kirjeen myös sähköisesti siba-osoitteisiin. Halusin antaa opiskelijoille mahdollisuuden ilmaista itseään nimettömänä, ja kerroin kirjeessä mahdollisuudesta kirjoittaa käsin lähettämälläni paperille tai kirjoittaa koneella ja tulostaa tiedosto valmiiseen kuoreen. Luonnollisesti heille jäi myös mahdollisuus vastata sähköpostitse.

Saatuani ainoastaan viisi narratiivia määräaikaan mennessä lähetin sähköpostitse muistutuksen, ja sainkin vielä kolme lisää. Niissä oli kiirettä pahoittelevia saatetekstejä:

*...oon pahoillani että kesti näin kauan, mutta on ollut aikamoista tässä keväällä ja (***) oli todellinen henkinen rutistus.*

Sain yhteensä kahdeksan kirjoitusta. Kuten ajattelinkin, osa (4) vastasi nimellään omaa sähköpostiosoitettaan käyttäen. Osa (3) kuitenkin käytti mahdollisuutta lähettää kertomuksensa käsinkirjoitettuna palautuskuoreessa. Yksi vastasi nimettömänä tuntemattomasta sähköpostiosoitteesta. Mielestäni oman sähköpostin ja käsialan käyttäminen paljastaa, että vastaajien mielestä henkilöllisyyden paljastumisella minulle ei ollut loppujen lopuksi kovin suurta väliä. Olin saatekirjeessä kirjoittanut, että ainoa tekstin lukija olen minä ja että vaikka henkilöllisyyden paljastaisikin, se jää tiedoksi ainoastaan minulle. Jopa tuntemattomasta sähköpostiosoitteesta tekstin lähettänyt kirjoitti näin:

”Hei! Tässä vastaukseni kyselyysi, toivottavasti niistä on apua. Vastaan nyt näin virallisesti nimettömänä, vaikka onkin hyvin todennäköistä että tunnistat meidät vastausten perusteella. Hyvää kesää! t. Eräs”

Itsestäni tuntui kuitenkin tärkeältä pyrkiä lukemaan tarinat tarinoina, ilman henkilöllisyyden mahdollisesti mukanaan tuomaa esioletusta. Pelkäsin suhtautumiseni kirjoittajaan henkilönä värittävän lukukokemusta, joten muutin heti käsin kirjoitetut tekstit tietokoneelle ja nimesin ne numeroin. Sähköpostin kirjoittajat olivat taas useimmiten käytäneet liitetiedostoa, jotka tallensin numerolla, niitä ensin lukematta.

4.3.2 Narratiiviset haastattelut

Toukokuun lopussa minulla oli edelleenkin vain kahdeksan kirjoitusta enkä kokenut sen riittävän aineistona. Tuskaillessani asiaa eräs kurssitoverini kertoi, että kirjoittaminen tuntui ainakin hänestä ylivoimaisen työläältä kaiken muun opiskelun ohessa ja ehdotti haastattelua. Aineiston keruutavan muutos tuntui aluksi masentavalta, mutta koska en tutkinut kieltä vaan kokemusta, ei ilmaisutapa ollut kynnyksikysymys (ks. myös Perttula 2005, 141). Keskusteltuani ohjaajani kanssa soitinkin sattumanvaraisesti vuosikurssilaisilleni, joiden en arvellut vastanneen vielä. Onneksi ainoastaan yksi heistä kertoi jo vastanneensa, ja sainkin pian järjestettyä kuusi haastattelua. Neljäntoista otos 22:sta olisi reilusti yli puolet, ja riittävä.

Pyrin siihen, että haastatteluista saamani materiaali olisi analysoinnin helpottamiseksi mahdollisimman vertailukelpoista kirjallisen aineiston kanssa. Haastattelutilanteita kuvaisikin paremmin termi *itseohjautuva puhe* (ks. myös Pia Houni 2000), mutta koska käytän jo narratiivi-termiä (itseohjautuneista kirjoituksista), *narratiivinen haastattelu* sopii myös aineiston määrittelyyn oikein hyvin (ks. myös Hyvärinen & Löyttyniemi, 2006). Tulostin tutkimuskirjeessä olleet kysymykset paperille vielä kerran ja annoin ne nähtäväksi haastateltaville ennen nauhoitusta ja nauhoituksen ajaksi. Kerroin heille toivovani haastattelujen olevan mahdollisimman samankaltaisia kirjoitusten kanssa ja puuttuvani siksi puheeseen mahdollisimman vähän. Pyysin, että haastateltava kertoisi opiskelustaan ja siihen liittyvästä ajasta mahdollisimman vapaasti, omin sanoin ja niistä asioista, jotka hänelle itselle siitä tulevat mieleen. Korostin, että paperilla olevat kysymykset olivat vain johdattelua pohdintaan.

Haastattelut olivat persoonallisia: osa kertoi asiansa kompaktissa paketissa, osa taas pyöritteli ja pohdiskeli asioita monelta kannalta. Panin merkille, että ne, joilla valmistuminen oli hyvin lähellä, olivat jo valmiiksi pohtineet koulutuksen merkitystä itselleen.

Haastattelutilanteet olivat mielestäni niin luontevia kuin nauhuriin puhumiselta voi odottaa. Jännitin itse ensimmäisiä haastatteluja ja pohjustussanojeni asettelua mahdollisimman neutraalisti, mutta kaikki haastattelut (itseohjautuvat puheet) sujuivat pienen alkukankeuden jälkeen hyvin, ja asiaa tuli runsaasti ilman uutta kehottelua. Joistakin asioista kysyin lisäkysymyksiä ja tarkennuksia, mutta muuten haastateltava puhui asioista omassa tahdissaan, jotkut kysymyspaperia apuna käyttäen. Tunnelma oli kaikissa haastatteluissa mielestäni avoin, kaikki tuntuivat suhtautuvan tutkimukseeni myönteisesti, enkä kokenut missään vaiheessa, että haastateltava olisi jännittänyt tai muuten pidätellyt sanomisiaan. Päinvastoin, kaikki kertoivat asioistaan hyvin avoimesti ja vuolaasti: useimmiten 30-minuuttinen c-kasetin a-puoli ei riittänyt. (Ks. myös Huhtanen 2004, 38.)

Joillekin haastateltaville jouduin korostamaan haastattelun aikana, ettei haittaa, vaikka he puhuisivat asioista ”mukakontekstin” ohi. Koska heidän mahdolliset muualla opiskelunsa, työnsä ja keikkansa olivat vaikuttaneet heihin heidän opiskeluaikanaan, ei niitä voinut eikä tarvinnut sivuuttaa merkityksettöminä tutkimusaiheeni kannalta. (Ks. myös Perttula 2005, 137.)

4.4 Aineiston kuvaus

Aineistoni käsittää kahdeksan kirjallista tuotosta ja kuusi litteroimaani haastattelua. Aineisto on paitsi runsas (52 tiivistä A4-sivua), myös paikoitellen erittäin syväluotaavaa laadultaan. Ensimmäisellä syvälukukerralla lukemiseen kului aikaa neljä intensiivistä tuntia. Kirjoitukset ja haastattelut eroavat toisistaan kielen laadussa ja jäsentelyssä. Yksilöllisiä eroja on myös molempien ryhmien sisällä: osa teksteistä vastaa pelkistetysti ainoastaan avainkysymyksiini, osa taas kertoo ajatuksistaan hyvin vapaasti. Osa haastatelluista vaikuttaa miettineen aihepiiriä jo valmiiksi ja kertoo ajatuksistaan jonkinlaisena yhteenvetona, kun taas osan puhe rönsyilee: he sanovat jotain ja epäilevät sanomaansa välittömästi tai eksyvät välillä kokonaan aihepiiristä. Joukossa on sekä päättäväisiä, selkeän analyttisesti menneisyyttään jäsentäviä, romanttisfilosofisesti, jopa runollisestikin pohdiskelevia tekstejä että pettyneitä ja vihaisiakin tunnelmia. Joskus, erityisesti haastatteluissa, tunnelma ja kielellinen ulosanti saattoivat muuttua istunnon aikana.

Huomasin, että lähettämässäni kirjeessä olleet kahdelle A4:lle sijoittamani kolme kysymystä (kaksi viimeistä jakoivat toisen paperin puoliksi) rajoittivat joskus käsinkirjoitetussa vastauksessa tekstin määrää. Osa oli jatkanut kirjoitustaan kääntöpuolelle, mutta

parista kirjoituksesta näki selvästi, että kirjoitus oli pyritty mahdollittamaan sille annettuun tilaan. Käsien kirjoitetut tarinat olivat muutenkin yleensä lyhempiä, käsin kirjoittaminen on epäilemättä raskaampaa. Pohdin myös, rajasivatko avainkysymykset liikaa ajatuksia. Joidenkin kirjoitukset olivat selviä vastauksia kysymyksiin, vaikka tarkoitin kysymykset enemmänkin vapaan pohdinnan avuksi.

Haastattelut työllistävät tutkijaa erityisesti analyysin alkuvaiheessa (ja ennen sitä), ja analyysin kannalta suurin ero kirjoituksiin tuli näkyviin (jo työlään) litterointivaiheen jälkeen: Saadakseni opiskelijan tarinan esille haastattelut täytyi ikään kuin rakentaa uudelleen mielekkääksi kokonaisuudeksi kaiken puheeseen liittyvän rönsyilyn ja aiheesta toiseen hyppimisen vuoksi. Monisivuisesta tekstistä oli hankalaa etsiä ajassa eteneviä osioita ja muuttaa ne loogiseen järjestykseen siten, että kieli ja kokemuksellinen sisältö (luonnollisesti myös asiasisältö) pysyisivät mahdollisimman autenttisina. Kirjalliset narratiivit puolestaan olivat jo valmiiksi kirjoitettuja, jäseneltyjä ja harkittuja. Toisaalta niiden kirjoitusasu oli joskus monimerkityksinen tai arvoituksellinen, ja analyysin aikana jouduin todella pohtimaan, mitä kirjoittaja oikeastaan tarkoittaa. (Ks. myös Lomaa 2005, 78–80.) Kasvotusten ja nauhoituksia kuunnellessa non-verbaalinen viestintä selvensi sisällön ja sen kertojan suhdetta.

Pidän ryhmänä enemmän kirjallisista narratiiveista. Niiden sisältö koskettaa enemmän kielellisen asunsa takia, ehkä myös siksi, että niistä välittyy kirjoittajan yksinolo ja tunnetason vapautuneisuus. Olen kuitenkin tyytyväinen, että aineistoa on myös haastatelluina. Näin voin olla varma, etteivät ainoastaan hyvät kirjoittajat tai esimerkiksi koulu-tukseen vain myönteisesti suhtautuvat esiinny yllidustettuna aineistossa. Lisäksi haastattelut antoivat minulle mahdollisuuden kysyä lisäkysymyksiä, joita narratiivien luku oli minussa herättänyt. Kaksiportainen aineiston keruutapa toi siis lisäarvoa aineiston kokonaisuuteen. (Ks. myös Hirvonen 2003; Partanen 2011.)

Opiskelijat kertovat minulle omasta kasvustaan muutoksien, valintojen, itsenäistymisen ja itsensä etsimisen ajanjakson aikana. He kertovat pohtivaan sävyyn omasta itsestään: ominaisuuksistaan, toiveistaan ja suunnitelmistaan ja siitä, kuinka ne ovat muuttuneet opintojen aikana. He tarkastelevat itsessään tapahtuneita muutoksia oppimisen ja kasvamisen näkökulmasta, pohtivat niiden vaiheita ja niihin vaikuttaneita asioita, kuten valintojaan ja niiden syitä, mutta myös ulkopuolisia vaikuttimia. He arvioivat Sibelius-Akatemiaa, erityisesti koulutusohjelmaansa ja sen opintososiaalista ympäristöä ja sen vaikutusta mahdollisesti muuttuneisiin tulevaisuudennäkymiinsä.

Erityisesti tekstit liikuttavat syvällisyydellään, mutta haastateltavat puhuivat myös henkilökohtaisista asioistaan. Myös Kaija Huhtanen (2004, 51) kertoo yllättyneensä siitä, kuinka luottamuksellisesti haastateltavat hänelle puhuivat ja kuinka ”rajuja” elämäkokemuksia he hänelle tarjosivat ”itseään vereslihalle avaten”.

4.5 Analyysi

Analyysissa haastavinta oli sopivien analyysitekniikkojen valinta. En löytänyt yhtään tutkimusta, jota olisin sellaisenaan voinut käyttää esimerkkinäni, ja päädyin kokeilujen kautta monivaiheiseen, useita tekniikoita yhdistelevään lopputulokseen. Useat kokemuksen tutkijat huomauttavatkin, että menetelmän muokkaaminen tutkittavaan ilmiöön sopivaksi on enemmän velvoite kuin lupa. (Ks. esim. Lehtomaa 2005, 181.) Kuvaan alla analyysin vaiheet, ensin kokonaisuuden lyhyesti esitellen, sitten vaihe vaiheelta.

Olen analysoinut aineiston kaksisuuntaisesti: kahdella metodilla, joiden eri vaiheet tukivat toisiaan. Näen narratiivisen näkökulman vertikaalina ja holistisena, temaattisen sisällönanalyysin lateraalina ja kategorisena Polkinghornen (1995) ja Lieblichin (1998) tapaan (ks. myös Hirvonen 2003, 52–53). Eri tekniikoita olen poiminut A. Giorgin ja P. F. Collaizzin fenomenologisen psykologian tulkintamenetelmistä (ks. Latomaa 2005, 52–59), Tuomen & Sarajärven (2002) sisällön analyysin ohjeista, Perttulan (2005) fenomenologisen erityistieteen metodista, Alasuutarin (1999) juonirakenneanalyysistä ja Hyvärisen (2006) odotusanalyysistä. Apunani olen käyttänyt myös Eskolan & Suorannan (1998) ohjeita kollektiivisen tarinan (polyfonisen narratiivin) rakentamisesta, Heikkisen (2001), Hännisen (2002), Erkkilän (2005) ja Lehtomaan (2005) ideologisia ja käytännön ohjeita unohtamatta. Samankaltaisiin ratkaisuihin ovat päätyneet väitöskirjoissaan muun muassa Airi Hirvonen (2003) ja Pia Houni (2000). Hirvonen käyttää sekä kaksiportaista aineistonkeruutapaa että kahdensuuntaista analyysia. Hounin ratkaisut ovat jopa välietapeittain erittäin lähellä omiani, tosin tutustuin hänen tutkimukseensa vasta omat ratkaisuni jo tehtyäni.

”Pähkinänkuoressa” prosessi eteni kokonaisuudesta yksityiskohtien kautta uuteen kokonaisuuteen seuraavasti:

A) Aineiston hahmottaminen ja tunteminen sekä kokemukseen eläytyen että loogisisällöllisesti 1) syväluvun 2) eläytymisen 3) juonirakenneanalyysin 4) sisällön analyysin (hermeneuttisten kategorioiden) ja 5) sen/niiden asiakokonaisuuksien esittelemisen kautta

B) Narratiivinen tarkastelu 6) syvenevin hermeneuttisin kierroksin 7) rakenteellisesta näkökulmasta 8) tarinatyyppittelyn näkökulmasta ja 9) ylempien hermeneuttisten kategorioiden näkökulmista.

C) Polyfonisen narratiivin rakentaminen induktiivisesti myös rakenteellisesti ja tekstien eri tasot huomioon ottaen 10) kategorioiden kausaaliyhteyksien testaamisen 11) ja edellisen perusteella rakenteen ratkaisemisen, 12) vielä aineistoon peilaamisen ja 13) kategoriakartan laatimisen sekä viimein 14) auki kirjoittamisen kautta

4.5.1 Aineiston hahmottaminen

1) Syväluke

Tutkijat käyttävät erilaisia tekniikoita hahmottaakseen, millainen heidän aineistonsa kokonaisuutena on ja mitä se pitää sisällään.²² Sosiaalitieteilijät käyttävät apunaan myös tietokoneohjelmia, jotka etsivät apusanojen avulla nopeasti vastaavuuksia isostakin aineistosta. Tällainen sopii, kun aineistosta on tarkoitus etsiä tiettyyn teemaan liittyviä merkitystihentymiä, mutta menetelmä saattaa rikkoa niiden yhteyden kertomuksiinsa. (Hyvärinen 2006, 17.)

Halusin nähdä kokonaisuudet (ja kokonaisuuden) ennen yksityiskohtia, joten litteroinnin jälkeen aloin keskittyneesti lukea aineistoa narratiivi narratiivilta. Lukukierroksia tarvittiin muutama, ennen kuin aineisto kokonaisuutena alkoi hahmottua. Pyrin hahmottamaan aineistosta 14 erilaista tarinaa ja niiden päähenkilöiden erityisyyden suhteessa toisiinsa ikään kuin esiymmärtämisenä. Collaizzi käyttää ilmaisua looginen tai arkiymmärtäminen (Latomaa 2005, 52). Sulkeistaminen²³ ja reduktio mielessä olin sitä ennen kirjoittanut myös oman tarinani, kuten myös Giorgi ehdottaa (Latomaa 2005, 52).

2) Eläytyminen

Etsin eläytymisen ja ”kokeilevan kirjoittamisen” (ks. myös Houni 2000) kautta tapoja kertoa toisen tarinaa omin sanoin sisäistäkseni jokaisesta tarinasta juonta syvemmän sanoman, ymmärtääkseni kokemusta. Noudatan tässä Perttulan (2005, 146) fenomenologisen erityistieteen metodia, joka hänen mukaansa on 1. rakastavaa ja pakottautuvaa asennoitumista tutkittavan koettuun todellisuuteen, 2. keskittyvää mahdollisuuden antamista juuri tässä todellisuussuhteessa heräävälle ihmetyksen tunteelle ja 3. luottamusta

²² esim. Hännisen ”pelkistävä strategia” ja Hirvosen sisällönanalyysi hermeneuttisine kierroksineen

²³ Tutkijan tulee tutustua omiin kokemuksiinsa siksi, että hän osaisi erottaa ne tutkimuksen aikana niistä kokemuksista, jotka ilmenevät suhteessa tutkimuskohteeseen. Lehtomaan (2005, 166) mukaan sulkeistamisessa on kysymys tutkimusasenteesta ja sitä tulee harjoittaa läpi kaikkien tutkimusvaiheiden.

siinä muodostuvien tunteiden ja intuition varmuuteen sekä 4. tietoista ja systemaattista ponnistelua tämän kokonaistilanteen säilyttämiseksi niin, että tutkittavan todellisuuden olemuksen ymmärtäminen saa tilaisuuden toteutua. Perttula (2005, 146) nimittää tutkimusvaihetta uudelleen eletyksi kokemukseksi, Collaizzi puhuu psykologisesta ymmärtämisestä tekstin syvätasolla (Latomaa 2005, 57) ja myös Giorgin mallissa – tosin myöhemmässä vaiheessa – esiintyvät eläytyminen ja mielikuvamuuntelu, joilla haetaan kokemuksen rajoja (Latomaa 2005, 53). Kirjoitustyylien ja kielen matkiminen auttoi minua myös löytämään tyylejä polyfonista narratiivia varten sekä ymmärtämään, miten kerrontatapa vaikuttaa lukukokemukseen ja lukijan oletukseen kertojan ominaisuuksista, mielentilasta ja suhtautumisesta asiasisältöön.

3) Juonirakenneanalyysi

Tarinoihin kokonaisuuksina voidaan perehtyä myös muodostamalla niistä ydintarinoita, mikä viittaa niiden tiivistelmäluonteeseen, tai ontologisia tarinoita (esim. Hänninen 2002), mikä keskittyy siihen, millainen tarina on olemassaololtaan. Alasuutari (1999) puolestaan puhuu juonirakenneanalyysistä, jossa kertomus järjestetään juonellisesti mielekkääksi kokonaisuudeksi. Ydintarinat ovat nähtävissä liitteessä 2.

4) Sisällön analyysi

Tuntiessani nyt narratiivit kokonaisuuksina paneuduin niiden merkityssisältöihin. Etsin puhekehyksiä kysymällä tekstiltä ”mistä informantti puhuu?” (ks. myös Houni, 2000, 144–115). Aina uuden kehyksen löytyessä loin aiheelle otsikon ja sijoitin kyseisen tekstinpätkän sen alle. Uuden henkilön puhuessa jo muodostuneen otsikon aiheesta sijoitin hänen suoran lainauksensa sellaisenaan ”vanhan” otsikon alle erilaisella tekstivärillä. Näin muodostui hyvin pitkä otsikoittain eroteltu tekstitiedosto, josta värin perusteella erottuvat myös eri henkilöt. Collaizzi kehottaa tässä vaiheessa poistamaan samankaltaiset merkityssisällöt, mutta värisysteemini mahdollisti myös numeerisen tilastoinnin sekä ilmaisujen myöhemmän tarkastelun siten, että niiden konteksti oli vielä löydettävissä ja tarkistettavissa (Latomaa 2005, 52, 57). Otsikon tuli olla sellainen, että se kuvaa tarinan erityisyyttä suhteessa muihin. Otsikot onnistuivat hyvin, koska kun vuoden kuluttua palasin niihin, ne palauttivat mieleeni heti kunkin tarinan ominaispiirteet enkä halunnut tarkistuslukukerrankaan jälkeen muuttaa niitä. Ne ovat nähtävissä liittessä 3.

Hahmotan tarkastelunäkökulman lateraalisenä, suurena hermeneuttisena kierroksena (sisältäen useita pienempiä), jossa kokoan yhteen koko aineiston pirstaleisen tiedon

niin, että sitä saattaa tarkastella loogisisällöllisesti temaattisina kokonaisuuksina seuraavan vaiheen lopputuloksessa, joka onkin

5) Asiiasältöjen rakentaminen kokonaisuuksiksi ja niistä raportoiminen loogisisällöllisesti

Giorgi puhuu merkityssisältöjen eksplikoimisesta ja Collaizzi ylemmän tason hermeneuttisista kategorioista ja niiden yhteenvedosta (Latomaa 2005, 52). Tämä vaihe on nähtävissä lukuna 5.2.: Vaikka sisällön analyysi toimikin pääasiallisesti aineiston hahmottamistekniikkana ja siten osana narratiivista analyysia, voidaan sen tuloksia tarkastella myös itsenäisesti.

4.5.1 Narratiivinen tarkastelu

6) Syvenevät hermeneuttiset kierrokset

Tuntiessani nyt aineiston kauttaaltaan sekä juonellisina kokonaisuuksina että loogisisällöllisesti oli seuraavien (suurten) hermeneuttisten kierrosten vuoro. Ne etsivät uusia näkökulmia narratiivien (ja narratiiviseen) tarkasteluun.

Aineistoa voidaankin tarkastella myös kertomuksellisuuden näkökulmasta kokonaisuuksina ja vertailla lajityypeinä (komedia, tragedia, romanssi, ironia), juonirakenteina²⁴ (struktuurialinen narratologia) tai suuntakäyränä (meni hyvin, sitten huonosti, sitten taas paremmin). Tarinoita voidaan tyypitellä myös niiden tapahtumasisällön merkityksen arvioinnin perustella (menestystarina, toipumistarina). (Hyvärinen 2006; Huhtanen, 2004).

Näistä näkökulmista tarkastelemalla aineistosta paljastui seuraavia (uusia, syveneviä) tasoja (viitataan taas hermeneutiikkaan):

- Tarinatyypit: Jakautuvatko narratiivit mahdollisesti samankaltaisiin tyyppiryhmiin? Esimerkiksi Houni on jakanut aineistonsa tyypeihin: kehitys-, sattuma- ja vahvistustarinoihin (emt. 2000, 112–113).

- Tarinan rakenne: Millaisia rakenteita opiskelija tuo tarinaansa ja onko rakenteissa yhtäläisyyksiä tai eroja? Hänninen (2002,51) puhuu juonikaavoista, Hyvärinen (2006, 11) juonentamisesta, *emplotment*.

²⁴ En viittaa tällä juonirakenteenanalyysiin, jossa rakensin ydintarinat, vaan tässä suuntauksessa ollaan kiinnostuneita jo olemassa olevista rakenteista.

- Merkityssuhteet: Miten opiskelija suhtautuu merkityssisältöihinsä? Miten ne esiintyvät suhteessa toisiinsa? (Ks. myös Latomaa 2005, 52.)
- Tarinallinen luonne: Millainen hänen kerronnallinen lajityyppinsä on (esim. komediallinen, romanttinen)?
- Kielellinen luonne: Millaisia ovat ne ominaispiirteet, jotka nostavat persoonan esiin tekstistä? Millaisen vaikutelman persoonasta ja hänen mielentilastaan ilmaisuhetkellä saa kielen perusteella?
- Tarinan dynamiikka: Miten informantti kertoo esimerkiksi menestystarinaansa, onko se suoraviivainen tai pohdiskeleva, varma vai epävarma jne.? Mitä se kertoo suhteesta asiasisältöön?

7) Rakenteellinen hahmottaminen

Miten opiskelijat itse hahmottavat tarinaansa, onko rakenteissa yhtäläisyyksiä? Opiskelijat eivät useinkaan etene kerronnassaan tarinallisesti johdonmukaisesti, mutta ydintarinoita tarkastelemalla huomaa, että kertomuksia voidaan analysoida seuraavien rakenteellisten kategorioiden kautta: Miksi mukalle – Muutos – Lopputulema. Nämä elementit löytyvät 13 kertomasta, ainoastaan yhden opiskelijan kirjoitus on niin suppea ja yleinen, etten pysty käyttämään sitä lainkaan narratiivisessa analyysissä. Hän ei kerro lainkaan omista haluistaan, vaan keskittyy koulutuksen arviointiin yleisellä tasolla raportinomaisesti. Tällaisista aineiston laatuun liittyvistä ongelmista kertoo myös esimerkiksi Latomaa (2005, 78–80).

8) Tarinatyyppien etsiminen

Olin pitänyt mahdollisena, että tarinoista erottuisivat toisistaan eroavat tyypit (mm. Hänninen 2002, Houni 2000) esimerkiksi tapaan ”sain mitä hain – en saanut mitä hain”. Tämä ei pitänyt paikkaansa; aineistoni tarinat eivät jakaudu kokonaisuuksina tyyppeihin. Sen sijaan pystyn jakamaan kertomusten osioita ryhmiin edellä mainitsemieni kategorioiden kautta.

9) Kategoriatyypit

Ensimmäinen kategoria (Miksi mukalle) jakautuu karkeasti tyyppeihin A) Hain tiettyä erikoisosaamista mukalta haaveillen tai suunnitellen tiettyä ammattia, B) Hain monipuolista osaamista mukalta pitämällä useita ammatillisia vaihtoehtoja mahdollisena ja C) En ajatellut ammatillista tulevaisuutta mukalle pyrkiessäni.

Toinen kategoria (Muutos) kertoo muutoksesta tai muuttumattomuudesta: 1) Muutos tapahtui pikkuhiljaa, 2) Koin mullistavan kääntein, 3) Muutosta ei tapahtunut vaan aiemmat oletukset vahvistuivat.

Kolmas kategoria (Lopputulema) kuvaa tyytyväisyyttä ja suunnitelmien selkeyttä: +) Tiedän selkeästi mitä aion tehdä, #) Minulla on monenlaisia suunnitelmia jonkinlaisissa raameissa -) En tiedä mitä aion tehdä. (Käytän niin kirjain- kuin numero- ja merkisympoleja, jotta ne eivät sekoittuisi toisiinsa myöhemmin esitettävissä kuvissa.)

Kategoriatyypin määrittely vaati tulkintaa, koska kaikki eivät suinkaan kerro suoraan mahdollisista taustalla vaikuttaneista haaveistaan. Joskus määrittely vaati karkeaa otetta, koska tarinat ovat niin monisyisiä. Olivatko esimerkiksi opettajaksi tähänneen tulevaisuudensuunnitelmat selkeät, jos hän edelleen tahtoi opettajaksi, mutta koki itsensä kykenemättömäksi opettajan työhön?

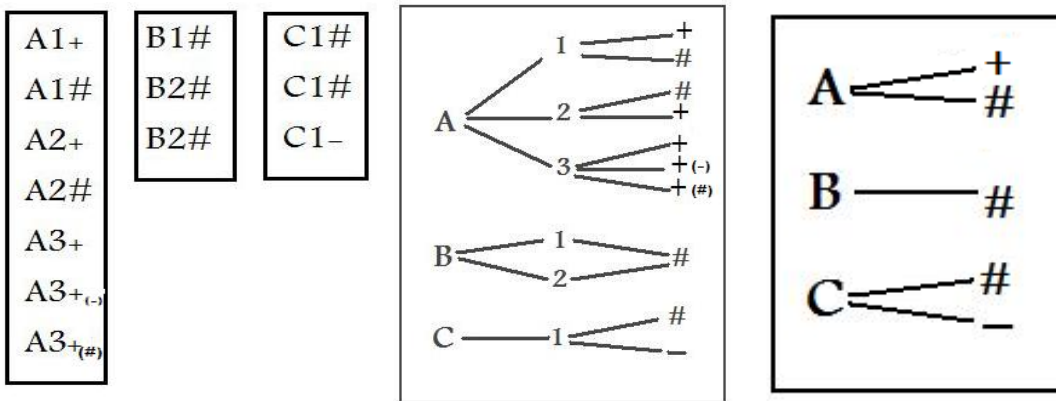
4.5.1 Narratiivin rakentaminen

Narratiivisen analyysin pyrkimys on esittää tutkimuksen tulokset narratiivisesti. Jotta se olisi aidosti induktiivinen eli aineistolähtöinen, tulee rakennettavan narratiivin sisältää myös kerronnallista informaatiota ja ilmentää aineiston olemusta myös niillä tasoilla, joita löysin analyysin kohdassa 6: Syvenevät hermeneuttiset kierrokset. Merkityssisällöt on siis puettava sellaiseen muotoon, että myös em. informaatio tulee esiin tutkimusprosessin kautta rakentuvana yhteenvetona.

10) Kategorioiden kausaaliyhteyksien testaaminen

Ratkaistakseni prosessin alla olevan narratiivin rakenteen (esim. montako tarinaa olisi kerrottava, jotta kaikki tutkimuksellinen informaatio pääsisi esille) testasin oliko kategorioiden välillä seuraussuhteita. Koska tyyppitarinoita ei löytynyt, ajattelin, että voisin tällä tavoin jaotella niitä ”osatyypeihin”. Piirsin kategorioiden seuraussuhteista kuvioita. Aiemmin mainitsemani tulkinnan vaikeuden vuoksi testasin kategorioiden yhteyttä toisiinsa kolme kertaa aloittamalla aina ”tyhjältä pöydältä”, lukemalla ensin ydintarinat ja silmäillen alkuperäistekstiä. Päädyin tulkinnan painotuksista johtuen jokaisella kerralla hieman erilaiseen kuvioon ja pidin sitä ensin ongelmallisena, mutta sittemmin huomasin, että niiden perusteella tulin joka tapauksessa yhtenäisiin johtopäätöksiin.

Kuvassa 2 on esimerkki seuraussuhteiden tarkastelemisesta. Kolmea kuviota luetaan vasemmalta oikealle niin, että seuraava on johtopäätös edellisen perusteella.



Kuva 2. Kategoriat ja niiden seuraussuhteet [Vasemmalla ovat nähtävissä kaikkien narratiivisen analyysin 13 opiskelijan tarinat kategoriatyyppeihin purettuna. Keskimmäinen paljastaa, millaisia erilaisia seuraussuhteita kategoriatyypeillä on toisiinsa, oikeanpuolimmainen yksinkertaistaa ja paljastaa suoraan alkuasetelman suhteet erilaisiin lopputulemiin.]

Kategorioiden tarkastelu osoittaa seuraavaa:

- 1) Monenlaiset seuraamukset ovat mahdollisia mukalle pyrkimisen syistä tai opintojen aikana tapahtuneen muutoksen laadusta riippumatta.
- 2) Kuitenkin näyttää siltä, että suunnitelmien selkeys mukalle pyrkimisvaiheessa ennustaa suunnitelmien selkeyttä (ja tyytyväisyyttä) myös opintojen jälkeen,
- 3) sekä siltä, että suunnitelmien muuttumattomuus edellyttää suunnitelmien selkeyttä.

Kategorioiden sisällöt korostavat ennen kaikkea kohtaa 1), että monet seuraamukset ovat mahdollisia, sillä polut A2+ (suunnitelmien selkeys, suuri käänne, suunnitelmien selkeys) ja B2# (monet mahdollisuudet, suuri käänne, monet mahdollisuudet) ovat myös mahdollisia. Suunnitelmien sisältö siis saattaa vaihtua huomattavasti huolimatta siitä, että ne aluksi ja lopuksi ovat selkeitä. (Esimerkiksi opettajaksi halunnut saattaa kokea käänteän, jonka jälkeen suunnitelmat ovat uudet, mutta taas selkeät.)

11) Rakenteen ratkaiseminen

Opiskelijat kertovat omien valintojensa ja ulkopuolisten tapahtumien vaikuttaneen niin sanottuun lopputulemaan, ja he pitävät mahdollisena, että toisenlainen olosuhde tai valinta olisi johtanut hyvin toisenlaiseen nykyisyyteen. Pohdin pitkään, miten voisin narratiivin kautta avata tätä kokemusta lukijalle, ihmisillä kun on taipumus nähdä kausaa-

lyhteyksiä myös siellä, missä niitä ei ole. (Ks. myös Hyvärinen 2006, 5²⁵.) Pidin ongelmallisena myös sitä, ettei selkeitä tyyppitarinoita löytynyt. Kun myös kategoriapoluista (persoonallisista juonipoluista) muodostui näinkin kirjava kokonaisuus, millä perusteella voisin valita niistä vain muutaman?

Kokeilin muun muassa tarinaa, jossa lukija tekee päähenkilön valinnan ja tarina jatkuu valinnasta riippuen joko sivulla x tai y edeten valinnoista riippuen erilaiseen lopputulemaan. Pelkäsin kuitenkin, että lukija ohittaa valinnat ja lukee tekstiä sivu sivulta eteenpäin, jolloin koko ajatus vesittyy. Kirjoittamalla taas esimerkiksi kolme erilaista sisällöllisesti etenevää tarinaa (mm. Huhtanen 2004; Hirvonen 2003) nämä opiskelijoille tärkeät tienristeykset eivät avautuisi lukijalle. Mielestäni nämä käännekohtat olivat olennaisempia kuin tarinan juonellinen eheys, joten päädyin kirjoittamaan katkelmia niistä käännteistä tai merkityksellisistä ilmiöistä, jotka kirjoituksista olin poiminut. Tällöin ne voidaan kuulla ikään kuin ryhmän yhtenäisenä kertomistilanteena, jossa joku aloittaa tarinansa ja toinen jatkaa siitä eteenpäin omilla kokemuksillaan. Katkelmien kautta voin myös tuoda esiin useita narratiivisia tasoja, usean henkilön äänen, tavan kertoa ja suhtautua kokemaansa.

12) Vielä aineistoon palaaminen

Mielenkiintoinen tapa hahmottaa merkityksiä kertomuksessa on Hyvärisen (2004, 2006, 19–22) odotusanalyysi, jonka fokus suuntautuu käännekohtiin ja paradokseihin: Ensinnäkin, oletetaan, että meillä on tiettyjä oletuksia kertomuksen kulusta, ja ne kohdat, joissa yllätymme, ovat merkityksellisiä. Minitarina ”pääsin mukalle, opiskelin ahkerasti, valmistuin tyytyväisenä” ei herätä kiinnostusta niin kuin ”pääsin mukalle, opiskelin, mutta huomasin, että haluankin ihan muuta, nyt olen löytänyt uuden suunnan”. Jälkimmäinen minitarina herättää kysymyksen, mitä tapahtui, ja suuntaa fokuksen siihen hetkeen, jolloin opiskelija huomasi asioiden uuden laidan. Norman Denzin (1989) on luonut termin *epifania* (Hyvärinen 2006, 20) kuvaamaan niitä tilanteita, kokemuksita, jolloin henkilö joutuu määrittelemään uudelleen suuntaansa suhteessa aiempaan, olivatpa epifaniat pieniä tai suuria tai jopa kasautumia. Toiseksi, meillä on myös oletuksia henkilöistä ja heidän tavoistaan, ja paradoksi voi myös syntyä suhteessa niihin, tai jopa itse kieleen. Lause ”sinä iltana en rankaissut itseäni, vaikka soitinkin tunnilla huonosti”, kertoo tietystä oletuksesta, joka ei toteudukaan, ja on siksi merkittävä. Muutos on mie-

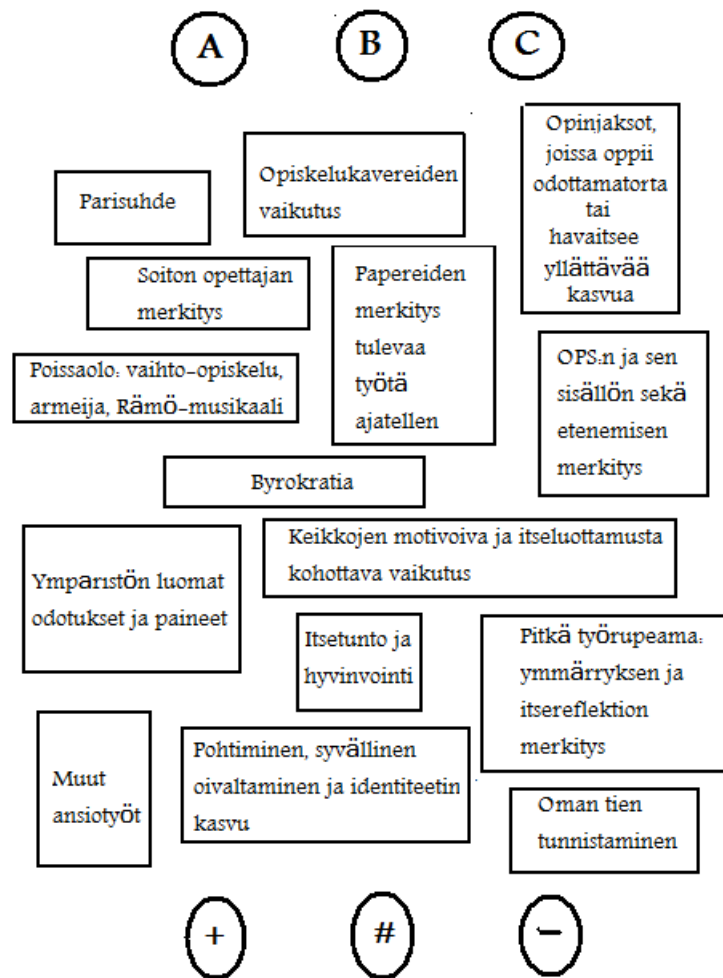
²⁵ Vrt. Hyvärisen (2006, 5) esimerkkitarinoita: ”Erosin vaimostani. Rakastuin Kirsiin” ja ”Rakastuin Kirsiin. Erosin Vaimostani.” kahden lauseen väliin mahtuu aikamoinen joukko välittömiä oletuksia vain siksi, että tapahtumat esitellään peräkkäin.

lenkiintoista, koska jokin on asettanut esteen tarinan odotuksille. (Hyvärinen 2006, 7–8.)

Tavoittaakseni sen, *miten* opiskelijat kuvaavat muutosta, jota heissä on tapahtunut, minun oli etsittävä epifanioita ja tarkasteltava, millaisia merkityksiä opiskelijat niihin liittivät. Luin otsikoidun aineiston läpi kysymällä nyt: ”Missä kerrotaan muutoksesta?” En halunnut vastata kysymykseen pelkkien sisällön analyysissä syntyneiden otsikoiden perusteella, joten luin kaikki tekstit ilman ennakko-oletusta siitä, minkä otsikkojen alta muutosta löytäisin. Samalla minun oli mahdollista vielä kerran tarkistaa, löytyikö otsikoita vielä lisää tai oliko jotain muuta oleellista jäänyt minulta tekstissä huomaamatta. Löysinkin viitteitä muutoksesta myös puhekehysten ulkopuolelta, niin sanotusti rivien välistä: esimerkiksi pedagogiseen ajattelun kehityksestä löytyi viitteitä ilman, että opiskelija varsinaisesti puhui aiheesta ”pedagoginen kehitys”.

13) Merkityskartan laatiminen

Näistä muutosepifanioista ja niihin liitetystä merkityksistä tein pieniä lappusia, jokaisesta yhden. Sijoittelin niitä pöydällä pohtien, mitkä voisivat tulla kerrotuksi yhdessä katkelmassa. Toisin sanoen pyrin yhdistämään *merkitystihentymät* toisiinsa loogisjuonellisesti mielekkäiksi katkelmiksi. Myös Giorgin mallissa laaditaan merkitysverkko/verkot. (Latomaa 2005, 53; ks. myös Eskola & Suoranta 1998, 121.) Piirsin niistä kuvan 3 mukaisen merkityskartan.



Kuva 3. Merkityskartta [Kartassa ovat mukana kaikki narratiiviseen analyysiin hyväksymäni 13 opiskelijan kertomat muutosepifanioiden merkitysisällöt, eli ne asiat, valinnat, tapahtumat tai ilmiöt, joiden he itse kertovat vaikuttaneen nykyisyyden muodostumiseen. Karttaa luetaan ylhäältä alas polyfonisena kudoksena, eikä juonellista eheyttä (yksiäänisyyttä) edes yritetä nähdä.]

14) Auki kirjoittaminen

Collaizzi kehottaa esittelemään analyysin tulokset kokonaisuutena esittävänä narratiivisena esityksenä, merkityskokonaisuutena (Latomaa 2005, 58). Saarnivaara (2002, 152) sekä Huhtanen (2004) kutsuvat lopputulosta kollektiiviseksi narratiiviksi, Erkkilä (2005) puhuu moniäänisyydestä, kun taas Heikkinen (2001) polyfonisesta kertomuksesta.

Kirjallisuudentutkimuksessa termejä moniäänisyys ja polyfonia käytetään synonyymeina,²⁶ mutta musiikin termeinä niillä on selvä ero: polyfonia koostuu useasta itsenäisestä äänestä, jotka soivat mielekkäästi yhdessä, ikään kuin rooleja vuorotellen soljuvat toistensa lomassa. Moniäänisyys taas ei viittaa muuhun, kuin että monta ääntä soi yhtä aikaa. *Polyfoninen narratiivi* kuvaakin osuvasti lopputulostani, jossa useiden henkilöiden

²⁶ mm. kuuluisa kirjallisuuden tutkija Mihail Bahtin (1895-1975) teki näin

merkitystihentymät muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Narratiivi on puolestaan terminä laajempi, kuin esimerkiksi kertomus, jota lopputulokseni ei siis sanan varsinaisessa merkityksessä ole.

Polyfoninen narratiivi sisältää neljä alkuasetelmaa (lisäsin ABC-tyyppien ohene vielä yhden saadakseni esille myös kaikki listaamani narratiiviset tasot), joukon muutostekelmia ja neljä erilaista lopputulemaa. Kirjoittaminen oli yllättävän sujuvaa (flow): analyysin eri vaiheissa kertynyt ”tieto”, erityisesti eläytymisharjoitus ja temaattinen purku ”maksoivat vaivan takaisin”.

Henkilöt ja tarinat eivät siis kuvaa kenenkään yksittäisen todellisen henkilön ilmaisu-tyyliä tai kokemuksia, vaan ovat synteesi monista. Kokonaisuutena ne kuvaavat niitä ja heitä kaikkia, siihen olen parhaani mukaan pyrkinyt. Mitään en ole tarinaan tietoisesti lisännyt enkä mitään pois jättänyt, korkeintaan yhdistänyt toiseen samankaltaiseen kokemukselliseen sisältöön. Narratiivin tarkoitus ei ole siis raportoida, *mitä* kaikkea opiskelijat ovat kokeneet, vaan *miten* he kuvaavat *muutosta*, joka heissä on tapahtunut. En pyri myöskään karrikoimaan kategorioita A-B-C, vaikka olenkin pitänyt ne mielessäni henkilöitä synnyttäessäni. Kuten aiemmin mainitsin, kategorioihin luokittelu oli ennen kaikkea analyysitekniikka, joka auttoi minua selventämään, millaisia tarinoita aineisto käsittää.

5 Tulokset

Esittelen tutkimukseni tulokset kaksisuuntaisesti, eri näkökulmista tarkasteltuna ja erilaisissa muodoissa. Narratiivisen työskentelyn tuloksena olen muodostanut polyfonisen narratiivin, joka koostuu niistä ilmiöistä, joita opiskelijat pitivät merkityksellisinä kuvaessaan muutosta itsessään ja arvioidessaan koulutusta. Se sisältää myös narratiivista informaatiota ja kuvaa, miten opiskelijat kertoivat kokemuksestaan. Sisällön analyysi purkaa aineiston sisältöä pragmaattisesti. Narratiivi painottaakin kysymystä *miten*, kun temaattiset tulokset pureutuvat tarkemmin ja määrällisesti kysymykseen *mitä*.

Suoritin temaattisen sisällön analyysin ensisijaisesti aineiston hahmottamiseen tähtävänä työvaiheena, mutta sen lopputulosta voidaan tarkastella myös itsenäisesti, omana näkökulmanaan. Esittelen ensin polyfonisen narratiivin, kokonaisuuden ennen sen pilkkomista osiin. Lukuna sisällön analyysi toimii näin paitsi itsenään, myös perusteluna polyfoniselle narratiiville. Kahdensuuntaiset tulokset ovatkin toisiaan täydentäviä, vertikaali ja lateraali näkökulma kokemusta käsittelevään aineistoon.

5.1 Polyfoninen narratiivi

Polyfonisen narratiivin kautta pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiin sellaisella tavalla, että lukijan on mahdollista ymmärtää sitä, mikä aineistossa on tulkintani mukaan oleellista, ja samalla sitä, millainen aineisto on laadultaan. Narratiivi sisältää aineiston ”tiedon” sellaisessa muodossa, että lukijan on mahdollista eläytyä opiskelijoiden kokemukseen ja minun kokemukseeni aineiston lukemisesta. Laatimani polyfoninen narratiivi ei ole perinteinen kertomus, mutta se sisältää kertomuksen ainekset: alkuasetelman, kehittelyn ja lopputuleman. Kirjalliselta sisällöltään se on kokoelma anonyymejä katkelmia, jotka polyfoniseen tapaan etenevät esittelyistä kehittelyn kautta finaaliin. Katkelmat eivät sellaisenaan ole otteita kenenkään narratiivista tai elämästä, jokainen niistä on analyysin tuloksena syntynyt yhdistelmä kerronnan tapoja, merkitysisältöjä ja kertojan suhtautumista niihin. Ne etenevät ajassa ainoastaan ryhmänä, katkelmilla ei yksittäin ole kausaali- tai jatkuvuussuhdetta. Polyfonisuus tarkoittaa myös sitä, että kaikkien 14 opiskelijan kertomukset ovat esillä samanaikaisesti, kaikki analyysin kautta löytämäni tutkimuskysymysten kannalta oleellinen informaatio.

Jäsennys kolmeen eri lukuun tulee myös aineistosta; opiskelijat itse kuvasivat ajanjaksoa seuraavan jaottelun kautta: Alkuasetelmat kuvaavat tunnelmia opintojen alussa, odotuksia ja suunnitelmia tulevaisuuden suhteen. Muutoksia -luku avaa muutosta kuvaavia merkitystihentymiä: niitä hetkiä tai asioita, joiden kautta opiskelijat kertovat muuttuneensa. Lopputulemat kertovat aineistonkeruuhetken tunnelmista ja opiskelijoiden tulevaisuuden näkymistä. Koulutuksen arviointi kulkee kerronnan taustalla kantavana ajatuksena.

5.1.1 Alkuasetelmat

Moottoritie on kuuma

Kun mä tulin mukalle, en mä mitään kauheasti ollu miettiny. Paljon olin aina harrastanut musiikkia, laulanut kuoroissa ja käynyt musiikkilukion, pianoakin olin soittanut pitkään ja tehnyt musiikkiopistossa kaikki teoriat sen semmoiset. Niin, että sitä vaan halus jatkaa sellaista, monipuolista musisointia, kaikenlaisen kivan ja luovan tekemistä yhdessä muiden ihmisten kanssa. Sitten vielä vanhemmat ja oikeastaan melkein koko suku kun oli opettajia, niin se vaan tuntu luonnolliselta, että sitä kai sitten aikuisena työksi tehdään. Ja vanhemmat ja kaikki oli tietysti tyytyväisiä kun sinne halusin ja varsinkin kun pääsin. Ne oikein valmisteli mua sinne pääsykokeisiin, et mikä siinä opettamisessa on niin hienoo, vaikka olisin mä sen haastattelun kotiin päin muutenkin hoitanu, sen verran on joutunu vanhempien koulujuttuja kuuntelemaan kotona. Mut mulle itselle oli kuitenkin tärkeintä se musisointi ja opiskelijahenkisyys, että saa yhdessä muiden kans tehdä mukavia proggiksia ja tutustua taas uusiin samanhenkisiin ihmisiin. Sibelius-Akatemia kuulosti hienolta paikalta ja siellähän sitä sitten voisi rauhassa miettiä, mitä sitä oikein haluaa.

Ja nyt kun täällä olen, niin täytyy sanoa, että ihan mahtava paikka! Opiskelukaverit on mielenkiintoisia ja mukavia, koko ajan joku järjestää iltaisinkin vielä yhteistä menoa niin ettei ainakaan tylsäksi käy. Yhtenäkin iltana vaan kokoonnuttiin Hennan luo ja parilla oli kitarat ja Hennalla piano ja jotain muuta, ja me vaan laulettiin ja musisoitiin improvisoiden, ihan mahtavaa! Kaikki on niin hyviä ja jotenkin kans rohkeita musisoimaan silleen spontaanisti. Joskus tietysti tulee vähän sellainen pieni olo, kun joku tulee kouluun silleen, että "anteeks kun oon myöhässä, olin just levyttämässä sitä ja tätä jonkun j. karjalaisen kans". Niinku ei mun suku oo mitään monen polven muusikoita tai mitään. Mut ei ne mitään ylpeitä ole, päinvastoin, tosi hyvin tullaan kaikki toimeen.

Niin ja melkein kaikki nää uudet opinnot on olleet tosi mielenkiintoisia, on uusia soittimia ja kaikenlaista. Tuntuu, että tässähän voi vielä tapahtua mitä vaan, maailma hoi, täältä tullaan, moottoritie on kuuma!

Ammatillista itseä etsimässä

Täytyy sanoa, että muka ei ollut minulle mikään itsestään selvä valinta. Olin päässyt myös erääseen toiseen alan oppilaitokseen ja valinta oli vaikea. Olen kiinnostunut monesta asiasta enkä ole vielä varma mikä tie veisi minua parhaaseen suuntaan. Minulla on erittäin vahva pääainstrumentti ja olen jo muutaman vuoden opettanutkin sitä yksityisesti sekä sijaisena. Toisaalta minua kiinnostaa oman muusikkouden kehittäminen, toisaalta en halua sulkea muitakaan vaihtoehtoja pois. Mukan valitsin, koska sen tutkintopapereita kunnioitetaan enemmän ja sieltä saa myös ns. kirjastivistystä pedagogiaan. On harmillista, että täytyy tehdä valintoja jo tässä vaiheessa, kun ei vielä tiedä mihin omat rahkeet riittävät. Ihailen sellaisia muusikoita, jotka ovat jättäneet kaiken yhden kortin varaan ja uskaltaneet heittäytyä, mutta pelkään, että huonossa tilanteessa maahan onkin todella pitkä matka pudota.

Toistaiseksi olen ihan tyytyväinen alkuvaiheen opintoihin. Sain hyväksiluettua joitain kursseja heti kättelyssä ja aikaa jää onneksi sille, mikä ainakin tässä vaiheessa tuntuu tärkeimmältä. Opiskeluka- vereihin on mielenkiintoista tutustua, he tulevat niin erilaisista musiikillisista taustoista. Joku on jo miltei valmis bändimuusikko, joku taas sellainen kiltti kuoroissa laulanut musiikkilukiotyttö. Kaikilla on erilaisia vahvuuksia ja heikkouksia. On mielenkiintoista nähdä, mihin kukin kehittyy, mitä meistä kaikista oikein tulee!

Ope

Olen oikeastaan halunnut opettajaksi siitä asti, kun olin 3-vuotias. Leikeissä olin aina johtajatyyp- pi, en määrälijä, mutta pidin siitä, että langat olivat käsissäni ja johdattelin muita lapsia leikeissä haluamaani suuntaan. Ei varmaankaan tarvitse sanoa, että leikimme myös usein koulua, ja että itse olin aina opettaja. Kohdalleni on varmaan sattunut myös hyviä opettajia, sillä ihailuni opettajia kohtaan vain kasvoi peruskoulun aikana. Harrastin paljon musiikkia, ja olin siinä hyvä monessakin asiassa. Olin hyvä myös useimmissa muissa aineissa enkä missään vaiheessa ”huralitanut muusikko- si”, niin kuin monet muut musiikkia pitkälle harrastaneet. Halusin nimenomaan opettajaksi ja pyrin mukalle, koska sillä tavoin saatoin yhdistää minulle kaksi rakasta asiaa. Olen hyvä musiikissa, mut- ta muusikoksi en koe mitään halua. Ajattelen ennemminkin, että musiikki on mukava työmuoto ja kasvatusväline.

Omassa ruumiissa

Hakijessani mukalle suorastaan halveksuin ajatusta opettamisesta.

Halusin musisoida, tehdä omaa musiikkia. Oikeastaan en halunnut mitään niin paljon kuin päästä pois kotoa, tehdä jotain omaa ja saada siitä hyväksyntää. Koko lapsuuden olin hakenut hyväksyntää

muiden ehdoilla. Ollut kiltti tyttö, joka tottelee, esiintynyt sievästi sukulaisten juhlissa, pitänyt huoneeni siposistina äidin ylpeydeksi, kantanut kymppin todistukset kotiin joka ikinen jouluku ja kevät, ja pyytännyt anteeksi Jumalalta, vaikkakin oikein tiennyt mitä piti anteeksi pyytää.

Vaiikka yritin jättää kaiken, jokin seurasi minua Helsinkiin ja istahti yksioni sängyn laidalle. Katsoi minua peilistä ja käytti vaatteitani, saastutti ruokani niin, ettei sitä voinut enää syödä. Inhosin sitä, se ei kelvannut mihinkään. Sillä oli säälittävän iso ruumis, oikea romumursu se oli. Vaiikka kuinka rankaisin sitä, se pysyi läsnä, ei jättänyt koskaan. Yritin paeta sitä. Piilottaa itseni. Peittää itseni vaatteilla ja meikillä, pelottaa sen pois riisumalla vaatteet.

Jossain vaiheessa kai onnistuin.

Kadotin itseni.

En tiennyt moneen vuoteen kuka olin, jäljellä oli vain inhon tunne. Muiden seurassa hain aina jonkin roolin, peilasin seuraani ja yritin olla, kuten hän. (Mitä näet, olenko täällä, hyväksytkö minut?)

Oma musiikki oli minulle tapa saada levähtää ja antaa kaiken olla vaan, tulla vaan. Vuosikurssistani tuli minulle perhe. Saisivatko he joku päivä kuulla musiikkiani? Kun mukalla rohkaistiin omaan ilmaisuun, jotain liikahti siellä, mitä en tiennyt olevankaan enää. Teatteri-improvisaatio salli keskeytyksen ja musiikkilukun kautta sai olla ruumiillinen.

Sai olla.

Ruumiissa.

Ruumis ilmaisi.

Minä katsoin ruumista.

MINÄ KATSOIN!

Otakseen muutoksen olleen raju.

5.1.2 Muutoksia opintojen varrella

Toinen kevät mukalla

Sain kesätyöpaikan Siwan kassalta. Työ ei innosta yhtään, mutta vuokra on maksettava myös silloin, kun yliopisto nukkuu. Rakkaan puolisoni on sitä paitsi päästävä autolla tuijki tärkeisiin töihinsä, painotus tuijki tärkeällä. (Opiskelu ei hänen mielestään ilmeisesti ole niin tärkeää.) Kadehdin opiskelijoita, jotka asuvat yksin opiskelijasolussa eivätkä joudu huolehtimaan muiden menemisistä tai kjuuttelua rahan niukkuudesta. Jos haluan asua työssäkäyvän puolisoni kanssa yhdessä, on monien tukien saaminen mahdotonta ja käytännössä 23-vuotias ihminen on vastuussa myös minun

menoistani. Ymmärrän, että se kjuuttaa häntä, mutta hän voisi puolestaan tunnustaa, että teen kuitenkin monin verroin töitä opiskellessani ja lisäksi joutuessani hankkimaan lisätienestettä sieltä täältä. Kun hän saa mennä töihin, siellä on sentään inhimilliset työmäärät ja asioista voi tarvittaessa valittaa esimiehelle tai liittoon. Kelle minä saan valittaa? Muqalaisten työmäärä on yli-inhimillinen, jos edes jotain haluaa oppia! Jo pelkästään neljän instrumentin harjoittelu samaan aikaan on täysin mahdotonta, mutta sen lisäksi pitäisi ehtiä kirjoittaa portfolioa sinne ja analyysejä tänne sekä osallistua itse oppitunneille, joihin jo itsessään menee 20 tuntia! (Laskin tässä huvikseni, montako tuntia oikeastaan tarvitsisin viikkoon suoritutuakseni kaikesta: Pääinstrumenttia täytyisi harjoitella ainakin 2-3 tuntia päivittäin, sivuinstrumenttia samoin pysyäkseen tutkimukseen johtavassa tahdissa. Bändisoittimia onneksi ei tarvitse ihan jokaista joka viikko, mutta seuraavaa tuntia varten pitää osata kaksi uutta biisiä kahdella instrumentilla. Tunti päivässä. Oppitunteja ja luentoja 20 viikkotuntia, sen lisäksi teorian tehtävät n. 3 tuntia/vko, portfolioon laatimista ja muita kirjallisia tehtäviä n.3 tuntia/vko. Yksityisoppilaat 7 tuntia. Aamiainen, lounas ja illalla jotain 3 tuntia per päivä, matkat keskimäärin 3 tuntia päivää (esim.koti-pitsku-t-talo-pitsku-oppilaat-koti). Nukkua pitäisi ja olisi tosi hauskaa huolehtia vähän terveydestäkin vaikka ulkoilemalla, ja niin, sitä kuuluisaa opiskelijaelämääkin... mutta viikkotuntimääräksi tuli jo 124, joten loput 44 tuntia viikossa voin siis nauttia näistä laiskottelijan tarpeista.) Tietävätkö eri kurssien opettajat lainkaan muiden kurssien työmäärää... tai siis tietääkö kukaan muqan hallinnossa mitä käytännössä tarkoittaa suositusten mukainen eteneminen työmäärältään???

Vaikka minun ei tarvitsisi pitää yksityisoppilaita elääkseni tms, en silti usko mitenkään olevan mahdollista selvitä kaikesta samaan aikaan edes rimaa hiipoen. Anteeksi pitää pyydellä joka puolelta, en ehtinyt... yritän ensi viikolla... Itsekunnioitushan tässä alkaa laskea!

En myöskään ymmärrä, miksi kaikkien pitää opiskella kaikkea. Tiedän kyllä jo, mihin haluan suuntautua ja siksi minusta on täysin turhaa istua joillain täysin irrelevanteilla pakollisilla kursseilla. Eikö tämän pitänyt olla yliopisto? Missä on sitten se akateeminen vapaus? Lukijossakin sain suuntautua rehellisemmin omaan juttuun. Ja miksi pääsiäisestä lokaakuuhun ei voi opiskella, minua ei todellakaan hyödytä Siwan kassalla istuminen!

Ensimmäisenä vuonna monipuolisuus oli mukavaa ja läsnäoloa vaativilla kursseilla tutustui muihin opiskelijoihin. Nyt minulle on tullut selvästi vastareaktio tuohon kaikkeen touhottamiseen. Olen aikuinen ja haluaisin itse päättää, mitä opiskella ja millä tavalla. Vastareaktion takia suhtaudun joihinkin kursseihin jo valmiiksi negatiivisesti. Yritän selvitä niistä läpi edes kiinnostumatta oppimisesta ja panostan sen sijaan siihen, mikä minua oikeasti kiinnostaa. Edes jotain on kyettävä oppimaan kunnolla. En halua valmistua touhottajaksi, vaan osaajaksi!

Havaintoja mukalla opiskelusta

Olen tehnyt tässä yli kolmen vuoden opiskelun aikana havaintoja opiskeluun liittyen ja pyrin nyt laittamaan ajatukseni jonkinlaiseen järjestykseen.

Havainto yksi: Akatemian opettajat ovat kaikki erilaisia.

Havainto kaksi: Kaikki opettajat eivät ole kiinnostuneita opettamisesta.

Havainto kolme: On täysin sattumanvaraista, millainen opettaja kohdalle sattuu.

Havainto neljä: Opettajalla on suuri merkitys oppilaan suhteeseen soittimeensa.

Havainto viisi: Ristiriitainen suhde soittimeen voi aiheuttaa identiteettikriisin.

Jep. Eli minulla nyt sitten olisi tässä pieni kriisi. Vähän taustaa: Pianonsoiton opettajani ilmoitti minulle heti opintojen alussa, että olen täysin toivoton tapaus ja huokaili hänelle langennutta mahdollonta tehtävänsä saada minut selviytymään C-tutkinnosta läpi. Tuomio oli erityisen nöyryyttävä siksi, että ennen akatemiaa sentään luulin olevani musikaalinen ja soittavani hyvin ja monipuolisesti pianoa; sainhan ilmaisutaidon lukiossakin usein esiintymistehtäviä kuoron säestäjänä ja erilaisten kokoonpanojen osana sekä ihan solistinakin. Ymmärsin tietysti, että nyt oltiin eri kaliberin oppilaitoksessa ja Sibelius-Akatemian opettajana hän oli tietenkin oikeassa.

Piano oli kuitenkin pääinstrumenttini ja siitä oli tehtävä se C-tutkinto, joten olen hammasta purren rämpinyt bacheja ja scarlatteja opettajani inhoksi nämä vuodet.

Viime vuonna aloitin kuitenkin sivuinstrumenttina saksofonin, ja jostain syystä innostuin siitä valtavasti. Opin kuulemma poikkeuksellisen nopeasti puhallustekniikkaa, joka oli siis minulle täysin uutta. Suoritin juuri sivuainetutkinnon erinomaisin arvosanoin ja nyt opettaja ehdotti, että vaihtaisinkin pääinstrumenttia... siis täh! En ollut edes kuvitellut, että se olisi mahdollista, mutta opettaja vakuutti, että pystyn kyllä C-tutkintoon tuntikiintiöni puitteissa – jos siis luovun pianotunteistani (quel damage se olisikaan...not). Katselimme C-tutkintoon vaadittavaa ohjelmistoa ja minulle tuli oikein sellainen oppimisen nälkä niin kuin sanotaan. Mikä siinä onkin, että tämä opettaja osaa ehdottaa aina erilaisia mielenkiintoisia vaihtoehtoisia kappaleita, kun pianossa edessä on aina vain yksi tylsä seuraava äänikuinen renkutus – pardon my french. Tulee väkisin mieleen, miten pianon soitto olisi voinut lähteä kulkemaan toisenlaisen opettajan kanssa! Kynnys lähteä pyytämään opettajan vaihtoa oli ainakin itselleni liian suuri, pelkäsin uudenkin opettajan vain vahvistavan surkeuteni, sitä paitsi pienissä piireissä opettajan vaihtaminen olisi varmasti leimannut minut hankalaksi ihmiseksi. En sitä paitsi tiennyt ylipäätään, kelle tällaisesta ongelmasta olisi voinut puhua.

No nyt on sitten se identiteettikriisi... ollaako pianisti kunnialla loppuun asti, vaikeu luovuttaa. Jos en tekisikään pianosta C-tutkintoa, se ensinnäkin todistaisi, että opettaja oli alun perin minusta oikeassa. Mitä sitten kaikki muut minusta ajattelisivat, pääinstrumenttihan on niin sidoksissa siihen, miten muut määrittelevät sinut. Tuttuni esittelevät minut aina pianistina, näinhän muusikot tutustuvat aina: nimi, soitin. Voisinko esitellä itseni saksofonistiksi jatkossa, enhän ole siinä vielä läheskään yhtä pitkällä? Lapsesta asti olen ollut aina pianisti, enkä haluaisi olla jatkossa ainakaan entinen, luovuttanut pianisti.

Vuosi poissaolevana

Joskus täytyy mennä kauas nähdäkseen lähelle.

Olen viettänyt vuoden vaihto-opiskelijana, kaukana akatemian kiireestä ja kilpailusta. Silmäni ovat avautuneet sekä ulkoista avaraa maailmaa, että itseäni kohti. Itseni piiskaamisen sijaan olen huomannutkin rakastavani itseäni, itseni riittämättömäksi kokemisen sijaan olen löytänyt itsestäni vahvuuksia, joiden olemassaolosta en ennen tiennyt. Olen ymmärtänyt itsetunnon merkityksen oppimisen edellytyksenä.

Olen miettinyt, onko syy täkäläisessä ilmapiirissä vai oman pääni sisällä. Ehkä akatemialla en ole itse sallinut itseni kokeilla, erehtyä ja onnistua, kun taas täällä ulkomaalaisena minulla on lupa osallistua kursseille ihan kokeilumielessä, hullutellakseni uusilla elämyksillä ilman suoriutumispakkoa. Yllättäen juuri sellaisilta kursseilta olenkin oppinut eniten, mutta oppi on ollut sellaista, mitä ei tutkintotodistuksella tai arvosanoilla määritellä. Olen oppinut olemaan pelottomasti luova ja haastamaan rajojani ilman ryppyä otsalla. Kurssit sinänsä ovat kehnommin järjestettyjä kuin akatemialla, opettajat taidollisesti ja varsinkin pedagogisesti huonompia, joten on todella sääli, etten aiemmin jo kotimaassa ole omaksunut itselleni tällaista asennetta oppimiseen. Olen kuitenkin varma, etten palattuani palaa enää entiseen, sillä nyt tiedän mitä etsin. Olen jotenkin kasvanut kokonaisvaltaisemmaksi ihmiseksi ja aion antaa itselleni luvan olla juuri tällainen kuin olen - myös tulevaisuudessa. Pedagogina olen tajunnut sen olevan myös oppilailleni suurin lahja, mitä voin antaa. Olla itse empaattisesti oma itseni ja kannustaa heitäkin oman itsensä etsimiseen vaikka rantojen kautta, sillä suurin tie ei välttämättä johda yhtään mihinkään. Opettajan päämäärä ei ole oppilaan päämäärä, taidolliset asiat vain kulkuväline matkan varrella.

Olenkin pohtinut laajemmin opettamisen, kasvattamisen ja pedagogian filosofiaa täällä. Emme ole kovinkaan syvällisesti mukalla sellaisia käsitelleet. Koen, että vasta oman syvällisen pohdinnan jälkeen voin opiskelijana asettaa itselleni oppimisen päämääriä, sellaisia että ne taitoina ja tietoina palvelevat omia perimmäisiä päämääriäni. Mukalla on tietysti pohdittu yleisiä taitoja, joita opettajana tarvitaan, mutta jos itse en ole niitä etapiiksi matkalleni valinnut, on kyseenalaista opinko to-

della niitä taitoja, ja opin ko oikeasta näkökulmasta. Olen sitä paitsi pohtinut musiikkikasvatusta laajassa merkityksessä ja millä tavoin ja millä areenoilla musiikkikasvatus voi toteutua. Näen kentän huomattavasti laajempaan kuin ennen, sellaisena, ettei se sulje pois toisaalta omia toiveitani säveltää ja esiintyä, eikä toisaalta haluani kasvattaa ja auttaa musiikin parissa. Haluaisin kyseenalaistaa suppeita käsityksiä musiikkikasvatuksen toiminnan muodoista, ravistella peruskoulun oppisisältöjä ja varsinkin musiikkikasvatuksen koulutusta, koska se katsoo aina ja vain kouluun päin ja lisäksi laahaa nykyisen todellisuuden perässä.

Olen toiveikas ja innokas oman tulevaisuuteni suhteen, nyt tiedän mitä vielä haluan oppia. Ennen koin ahdistavana jaon muusikoiden ja opettajien välille. Koin eläväni salaa kaksoiselämää ja pyrin määrittelemään itseäni hyvin ympäristölähtöisesti. Nyt tiedän, että voin olla avoimesti molempia. Virka koulussa ei ole ainoa tapa kasvattaa eikä solististen opintojen kautta finlanditaloille ainoa tie muusikoksi. Minä olen minä ja luon oman tieni, kaikessa pienuudessa ja suuruudessa.

Apua, minusta leivotaan opettajaa!

En tajua, en! En millään.

Miksi täällä ei saa keskustella? Luulisi kaiken järjen mukaan, että ainedidaktiikassa ainakin kaksokurssilla voisi hieman keskustella itse asiasta, eli opettamisesta ja musiikkikasvatuksesta ja mitä se on. Mutta ei. Saa kyllä sanoa kuinka ihana lintukoto koulu on ja kuinka ei malta odottaa, että sinne pääsee. Mutta jospa haluaisikin pohtia muita vaihtoehtoja? EI. Olet tyhmä ja nyt kuule viet tältä ryhmältä ihan intoa väärään suuntaan niin että triangeli kauniiseen käteen nyt vaan ja suu kiinni. Ja mä en ole edes sanonu, että EN aio opettajaksi, haluaisin vaan pohtia eri (opettamisenkin) vaihtoehtoja ja kuulla mitä muut ajattelee, ja opettajakin vois kertoa omista kokemuksistaan vaikka sitten siitä lintokodosta. Ja sitä paitsi, mikä liukuhihnaopisto tämä nyt sitten on? En muistaakseni ole allekirjoittanut paperia, jossa sanotaan että jos pääsen mukalle vannon kautta kiven ja kannon, että menen sitten yläasteelle virkaan tai mörökölli minut vieköön. Mitä, jos musiikkioipistokin olisi vaikka vaihtoehto... tai mitä jos ihan tarkasteltaisiin yhdessä millaisia vaihtoehtoja täältä valmistujilla on, mitä jos joskus joku muu kuin perusopettaja tulisi meille kertomaan työnkuvastaan? Ihan vaikka jo siksi, ettei kaikilla tietääkseni odota se virka heti kulman takana valmiina.

Mun on pakko sanoa, että opettajan asenne on aiheuttanut mulle vakavat kouluantipatiat!

Sitä paitsi kyse ei ole ainoastaan ainedidaktiikan kurssista, vaan samanlainen hiljainen asenne valitsee lähes kaikkialla. Ei, et saa syventyä tähän tai jatkaa tuon opiskelua, koska sinustahan tulee opettaja, ja opettajathan ei tarvitse noin pitkälle meneviä taitoja! Sovittaminen esimerkiksi kiinnosti minua paljon ja olisin halunnut kokeilla erilaisia tyylejä sovittaa eräälle kokoonpanolle, jonka kans-

sa esiinnyimme usein (ja ehkä vähän oppia oikeasti?), mutta eeei, kun teette nämä harjoitukset nyt koululaisille! Ja nopeasti, koska ei tähän nyt liikaa ehditä syventyä, voitte vaikka vielä kiinnostua liikaa ja valmistuminen viivästyy mars!

Mä siis sanon, että kun mä EN mee kouluun, niin teen sen ihan vaan teidän kiusaksi ettäs tiedätte!

Hassu juttu

No mulle kävi tässä sellanen hassu juttu, että piti saada jostain rahaa ja sitten näin ilmoituksen jossain ylioppilaskunnan jossaki paikassa, että etsittiin niinkun laulajaa bändiin. Siinä piti sitten kans soittaa jotain kitaraa ja mä aattelin, että mennään nyt kokeileen. Se oli semmonen ihan perus bändi, ei mikään maailman paras pumppu. Siihen mä sitte menin, olinhan minä totta kai vähän soittanut pop- ja jazzmusaa aikaisemminkin, mutta sen bändin myötä tuli ensimmäiset keikat. Ehkä siitä lähti minun suuntautuminen siihen, että pitäisi ottaa jazzpianotunteja ja semmosta, että alko se klassinen musa jäähä silleen pienemmälle.

Ja nyt sitte oonki huomannu edustavani mukalla tällasta bändi-ihmisten "klikkiä", mikä on aika yllättävää, koska enhän minä näin sitä suunnitellu! Musatyyliä ja bändit on kyllä jo moneen kertaan vaihtuneet, tai menneet eteenpäin, mutta taakse päin en oo pahemmin katellu.

Nii ja toinen juttu, minkä oon huomannu. Toisilta ihmisiltä, siis muusikoilta oppii tosi paljon. Ettei aina tarvi olla se soittotunti tai tutkinto edessä, mihin treenaa. Vaan kuuntelemalla ja kokeilemalla toisten ihmisten kanssa yhdessä. Ja siksi musta on ihan mahtavaa, että Pitskussa niinku fyysisesti sijaitsee nuo kansanmusa ja jazzosastot. On jotenki tosi rentoa, että kuppilassa tapaa kaikehlaisia muusikkoja, jotka pyytää ja joiden kans voi sopia jonkun vaikka pienenkin homman ja taas oppii jotaki uutta, saa niinku uutta näkemystä siihen hommaan.

Mutta samalla mä sitten oon löytäny tällasen yllättävän vastuullisen kasvattajan ittestäni tässä tänä aikana. Mulla oli yksityisoppilaita silloin joskus, ja muistan kuinka se niinku oli enemmän sellasta selviämistä. Käytti vaan kaikki keinot, että homma toimis. Mutta nyt tietää, ettei tarvi niinku... voi säästellä itteensä ja vähän viisaammin käyttää sanoja ja ajatella vähän pidemmälle. Ja olla niinku ihminen sille toiselle siinä hetkessä. Mutta se nyt on vanhenemista kans samalla tietysti.

Nii että jos nää bändihommat joskus kuivuu, niin siinä olis sitten ainaki työnsarkaa, plan B vai miten sitä sanotaan...

5.1.3 Lopputulemat

Muusikko

Joskus kauan sitten opiskelin hetken aivan toista alaa. Elämässä oli selkeät rajat: tuota minä opiskelen, tämä minä olen. Muusikkous on toista, se hallitsee koko ihmiskuvaa. Musiikki ei ole sarja perättäisiä suorituksia, se on elämänpolku. Se on kaikki mitä ajattelee ja tekee, se on se, mitä on. Kokonaan.

*Olen pohtinut mikä on se veteen pürretty viiva, jonka toisella puolella uivat kalat ja toisella muusi-
kot. Mikä on muusikon osaamisen mitta? Vai onko niin, että mukalaisille vedenjakajassa on jokin
ihan oma näkymätön verkko, jota ei sovi lähestyä? Olen saanut sen verran isoja (ehkä kateuttakin
herättäviä) esiintymistilaisuuksia, että minulta kysytään olenko lähtenyt mukalta pois. Miksei mu-
kalainen voisi saada ja tehdä solistikeikkoja? - Ei, en ole vielä lähtenyt, vastaan, mutta kohta val-
mistun kylläkin. (Ja aion kutsua itseäni muusikoksi.)*

Olen tunnustanut itselleni, että tämä on se tie, jota haluan kulkea. Opiskelun alussa olin musiikillisesti hyvin monipuolinen ja innoissani kaikenlaisesta erilaisesta. Nyt se on kaikki jäänyt pois. Se on sääli, mutta tunnustettava tosi seikka, uhrauksia saan tehdä varmasti jatkossakin. Oikeastaan mukaa on kasvattanut sisukkuuttani, koska niin montaa opintojaksoa olen saanut vaatimalla vaatia, niin monen jyrkän portaikon kautta olen tähän pisteeseen tullut. Olen joskus ihmetellytkin, miksi musiikkiyliopisto on ollut se suurin opiskelujeni jarru. Sama tahoa, joka kouluttaa minunlaisiani ammattilaisia yritti kieltää sen minulta, koska opiskelin osastolla, jonka opiskelijoiden tulisi opettaa myöhemmin koulussa. Ja samaan aikaan olen nimenomaan tyytyväinen juuri saman osaston tarjoamiin musiikillisesti yleissivistäviin, ilmaisutaidollisiin ja pedagogisiin opintoihin. Ironista. Monissa produktionissa nimenomaan mukaa opinnoistani on minulle suuresti hyötyä, se on itse asiassa etuni suhteessa muihin. Mukalla olen oppinut monenlaisia taitoja, joviaalia yhteismusisointia sekä kaikenlaisten ihmisten kanssa toimeen tulemistä. Huomaan usein olevani se öljy, joka saa epävarmat tai äksyilevät diivat puhaltamaan muiden kanssa samaan torveen. Osaan myös suojella itseäni pedagogisen ymmärryksen kautta monissa tilanteissa, joita kilpailuhenkiseen muusikoiden maailmaan valittavasti mahtuu. Rakastan siis mukaa, mutta se tuntuu vihaavan minua, luopiota. Toivoisin, että sekin voisi joskus olla ylpeä minusta, sanoa: minä koulutin hänet, hän on mukalainen!

Kasvattaja

Olen saanut uuden innon opiskeluun. Nyt tiedän selkeästi, että haluan sittenkin opettaa. Välillä olen ollut aivan hukassa, levinneenä joka suuntaan, etten oikein hahmottanut, missä olenkaan. Mukaa monipuoliset opinnot saivat minut innostumaan aina uudesta suunnasta, maailman musiikki vei

mennessään, improteatteri tuntui siltä, kuin olisin syntynyt sitä varten. Olen harkinnut vakavasti myös musiikkiterapiaan suuntautumista. Enkä niitä ole unohtanut edelleenkään, tajusin vain pikkuhiljaa äititysloman sijaisuutta tehdessäni, että voin toteuttaa niitä kaikkia opettaessani, minun ei tarvitse valita!

Tärkein asia opettamismyönteisyydelleni oli kuitenkin se huomio, että opintojen aikana saamani kuva musiikinopettajan työstä oli jäänyt melko ulkokultaiseksi. Harjoitteluissa tuntien piti olla täydellisiä ja olin niin keskittynyt oman shown vetämiseen, etten ollut oikeastaan ikinä katsonut, ketä muita luokassa oli. Tietenkin tarkkailin oppilaiden huomiokykyä ja sitä, oppivatko he suurin piirtein tehtävänsä, mutta en silti nähnyt ihmisiä. Lyhyet sijaisuudet taas ovat olleet niin hirveää lynkkausta, että olin jo haudannut sotakirveeni ja luopunut ajatuksesta opettaa. Ajattelin, että jos kerran vanhemmat eivät kasvata lapsiaan eivätkä koululaiset osaa olla edes lähellekään ihmisiä toisilleen, miksi minun pitäisi aloittaa suunnilleen pyllyn pyyhkimisestä kaiken tämän koulutuksen jälkeen.

Nyt kuitenkin, kuukausien kuluessa jotain tapahtui, oppilaiden ja minun välille syntyi jotain arvokasta; luottamuksellinen kasvatuksellinen suhde, jossa opettaminenkin oli mahdollista. Parhaimmillaan joidenkin innostuneiden ryhmien kanssa unohdin jopa opettavani, ja kun kello soi, tipahdimme kaikki hölmistyneenä takaisin maanpinnalle yhteisestä musiikillisesta flowsta. Tietenkin oli myös niitä hankalia oppilaita ja ryhmiä, mutta periodin päätyttyä huomaan oppineeni heistä. Hankalien oppilaiden hankalia tilanteita olisi hienoa kokea aukaisevansa. Hankala ryhmä on taidollinen haaste. (Tiedän hehkuttavani, mutta annettakoon se anteeksi minulle näin jälkimmäisessä fiiliksessä!)

Opintoja on vielä runsaasti jäljellä, ja se on oikeastaan hyvä, koska nyt tiedän mitä edessä olevilta kursseilta haluaisin vielä ammentaa. Huomasin opettaessani useita oppimisen paikkoja, joita en ilman tositalannetta olisi varmaankaan havainnut. On todella harmi, etten harjoitteluissa ole koskaan edes tullut ajatelleeksi opettajuutta todella, mitä se on ja mitä se myös voisi olla. Harmi, ettei harjoitteluja voi tehdä sijaisuuden kautta, sillä vastuuta ottaa vasta silloin kun on pakko, kun ohjaava opettaja ei hymyilekään luokan perällä. Silloin, kun itse joutuu vastaamaan vanhemmille koulussa tapahtuvista asioista ja kun saa ja joutuu itse ottamaan opettajan auktoriteetin. Se ei tule vapaasästystaidosta tai oikeasta ajan jakamisesta oppitunnin eri osioiden kesken. Eikä se ole papeleistakaan kiinni... vaikka niitä nyt kovasti tavoittelenkin!

Opettajaksi joutunut

Olen iloinen, että teet Liisa graduasi tästä aiheesta, koska olen itsekin juuri kovasti miettinyt kysymiäsi asioita. Olen miettinyt, mitä oikein on tapahtunut, missä on vika: minussa, koulutuksessa

vaike musiikinopettajan työolosuhteissa. Olen valmistunut, ja yhtäkkiä huomannut joutuvani tekemään opettajan töitä. Kyllä, kuulit, oikein. Olin kuvitellut opettamisen olevan erilaista, minulla oli kaikehlaisia ruusuisia kuvitelmiä nuorten ja maailman parantamisesta... (naurahuus) Mutta totuus on, että työni tuntuu pelkältä kurinpitäjän tai käytöspoluisin työltä, musiikki on siitä kaukana.

Minusta on alkanut tuntua vieraalta luokan edessä, tunnen olevani väärässä paikassa. Haluaisin tehdä työtä, jossa saisin käyttää älykkyyttäni... tuntee tekeväni aikuisten ihmisten töitä. Olen hakenutkin muita akateemista tutkintoa edellyttäviä töitä, mutta ilmeisesti työnantajat eivät lue musiikin maistereita akateemikoiksi. Olen heidän kanssaan osittain samaa mieltä. Toivoisin nyt, että opinnoissa olisi peräänkuulutettu enemmän kriittistä ajattelua, luettu ja kirjoitettu muutakin kuin lässyn lässyn portfolioa, joissa piti opettajan mieliksi keksiä satuja omasta pedagogisesta kasvusta.

Mietin, onko maailmassa yhtäkään muuta maisterikoulutusta, jonka läpi pääsee lukematta oikeastaan yhtään kirjaa? Tietysti vika on myös minussa, en ymmärtänyt, että minun itseni olisi vain pitänyt muuttaa opintojeni suuntaa, ehkä miettiä jopa alan vaihtoa ajoissa.

Pidin kovasti musiikillisesti monipuolisesta koulutuksesta, ensimmäiset neljä vuotta olin suorastaan onneni kukkuloilla. Pidän itseäni myös hyvänä musiikin opettajana, pidän varmasti hyviä musiikin tunteja, älä käsitä väärin. En vain koe tämän työn olevan minua varten. En tunne enää musiikin iloa, kaikki on vain puurtamista ja silloin lähtökohdaisesti vain olen väärä ihminen väärässä paikassa. Haluan palata musiikin iloon harrastamisen kautta, niin kuin ennen. Haen siis jatkuvasti muita töitä ja harkitsen myös uudelleen koulutusta.

Kaikki meni hyvin tähän asti

Kun katson taaksepäin kulfuneita vuosia, näen iloisen, todella ahkeran ja motivoituneen opiskelijan, joka halusi musiikkikasvattajaksi ja opettajaksi. En koskaan haaveillut muusiikon urasta, niin kuin monet kaverini, olin hyvä monessa instrumentissa, mutten ikinä tuntenut kunnianhimoa soittamisen suhteen. Monipuoliset taitoni katsoin soveltuvan hyviksi työvälineiksi suunnittelemaani kasvatus-työhön. Nyt on käynyt kuitenkin niin, että olen joutunut sairauslomalle. Valmistuin, parisuhteeni kariutui ja samalla menneisyydestäni nousi esiin asioita, joita en tiennyt siellä olleen. Saan onneksi yhteiskunnalta apua asioiden selvittämiseen ja haluaisin uskoa, että tämä pitkä pimeä tie päättyy joskus. Tiedän nyt, että peitin ongelmani ahkeruuteni ja valoisin roolini alle. Kuukaan ei ikinä uskoi-si juuri minun olevan tässä täysin tunteettomassa tilassa.

5.2 Narratiivien sisällön analyysi

Tutkimuskysymysten valossa kiinnostavia aiheita ovat muutos opiskelijoissa itsessään ja koulutusohjelman arviointi. Isoksi teemaksi aineistossa nousee kuitenkin myös opettaminen ja opettajuus yleensä. Opiskelijat nostavat aiheen niin merkitykselliseksi suhteessa itsessään tapahtuneeseen muutokseen ja koulutuksensa arviointiin, että käsittelen opettamista ja opettajuutta myös omana lukunaan.

Muutos indikoi aina liikettä, muuttuakseen jonkin määritellyn on tultava joksikin muuksi. Jotta voisimme tarkastella muutosta opiskelijoissa, tulee ensin määritellä, keitä he aluksi olivat (ks. myös Erkkilä & Mäkelä 2002, 50). Opiskelijat tekevät tämän itse aloittamalla kertomuksensa miltei poikkeuksetta niistä syistä, jotka saivat heidät pyrkimään Sibelius-Akatemiaan. Kertomalla toiveistaan he määrittelevät samalla itseään. Aineisto järjestyy näin karkeasti yläotsikoihin ja muotoon Alkuasetelma, Ajatuksia opettamisesta, Muutos, Arviointi, Tulevaisuus.

Alaluvut sisältävät runsaasti suoria lainauksia. Olen profiloinut informantit koodein N=narratiivi (1–8) ja H=haastattelu (1–6). Olen valinnut lainaukset niiden sisällön ”osuvuuden” tai tekstin laadun perusteella, ja ne ovat vain esimerkkejä aineistosta. Niiden perusteella ei voida siis tehdä määrällisiä johtopäätöksiä puhekehyyksistä. Jotkut informantit esiintyvät lainauksissa useammin kuin muut, johtuen esimerkiksi täsmällisestä ilmaisusta. Se ei silti vähennä muiden informanttien osuutta tekstin taustalla. Puhekehyykset ja puhujien määrät ovat eriteltyinä liitteessä 3.

5.2.1 Alkuasetelmat

Opiskelijat aloittivat miltei poikkeuksetta opiskeluun liittyvän pohdintansa kertomalla syistä, joiden vuoksi he olivat pyrkineet mukalle. Kaikkien aiheesta kertoneen kahden-toista opiskelijan suurimmaksi yhteiseksi motiiviksi nousi halu musisoida, tarkoitti se sitten päämäärätietoista soitonopiskelua, uusien mahdollisuuksien löytämistä musiikillisesti monipuolisessa ympäristössä tai huoletonta mukavien asioiden tekemistä. Kiinnostusta opettamista kohtaan esiintyy myös, joskin vähemmässä määrin ja yleensä sekundaarina musiikkiin verrattuna.²⁷ Kolme opiskelijaa ilmoittaa pyrkineensä mukalle val-

²⁷ Ruismäki kysyi 1991 musiikkikasvatuksen opiskelijoiden uranvalintamotiiveista ja heidän ajatuksistaan opettamisen suhteen. Tulokset olivat hyvin samantyyppisiä, kuitenkin sillä erotuksella, että Ruismäen aineistossa opettaminen ei ollut kenenkään ensisijainen motiivi (229–233; 139–140). Jesse Lindblomin (2000, 44–45) aineisto 5. vuosikurssin opiskelijoista kertoo täsmälleen samaa. Laitinen (1989, 20) mainitsee opettajaksi ryhtymiseen liittyvän myös korvikevalinnan piirteitä aiemman tutkimuksen perusteella.

mistuakseen musiikin opettajaksi, muiden motiivit ovat pääasiassa musiikillisia. Muut kuin musiikilliset tai ammattipedagogiset motiivit jäävätkin hyvin marginaalisiksi, ja jos niitä ylipäättään mainittiin, nekin liittyivät yleensä jollakin tavalla haluun elää ja työskennellä musiikin parissa.

Vaikuttiminaan opiskelijat kertovat tutkintopapereiden potentiaalisesta hyödyistä (vrt. muusikkokoulutukset) sekä mukan ammatillissosiaalisesta annista muusikon verkostoitumisen ja vertaisoppimisen kannalta, jollekin taas mukalle pyrkiminen näyttäytyi automaationa jatkaa musiikin opiskelua,²⁸ jollekin itsestäänselvyytenä jatkaa sukunsa opettajaperinnettä. Joku kertoo halunneensa täydentää musiikillista osaamistaan pedagogisella ja tieteellisellä ajattelulla, toinen pyrkineensä oman instrumenttinsa ammatitopintoihin. Kaikki eivät olleet pyrkimishetkellä pohtineet (vielä) ammatillista tulevaisuutta, ja muka oli näyttäytynyt heille hauskana paikkana tehdä hauskoja asioita ja musisoida sekä etsiä uusia mahdollisuuksia.²⁹

Oli mielenkiintoista havaita, että muusikon ammatista haaveiltiin, mutta opettajaksi aiottiin. Joskus opettajuus nähtiin myös turvallisenä varasuunnitelmana, jos siivet muusikkona eivät kantaisikaan. Musiikinopettajan pätevyys tarjosi mahdollisuuden työskennellä ”joka tapauksessa” musiikin parissa ”vaikka sitten vain koulun opettajana”.

On muistettava, että tarinat kerrotaan aina perästäpäin rakentuneina (esim. Hänninen 2002; Hyvärinen 2006). Opiskelijan kertomat syyt pyrkiä mukalle ovat väistämättä värittäneet kertomishetken valossa, eikä niitä siksi voida täysin erottaa senhetkisistä tulevaisuuden suunnitelmista. Neljän opiskelijan suunnitelmat vaikuttivat kuudentena opintokeväänä käytännöllisen selkeiltä: niiden kerrottiin liittyneen alusta alkaen opettajan ammattiin ja musiikkipedagogin työtehtäviin. Toiset neljä opiskelijaa tähtäsi (osittain tulkintani mukaan edelleen aineistonkeruuvaiheessa) muusikoksi, mutta sitä oli vaikeampi pukea sanoiksi, ja siksi voimakkaatkin ambitiot vaikuttivat joskus varovaiselta haaveilulta, mieluummin puhuttiin monista mahdollisuuksista ja ammatillisista pätevyyksistä kuin käytännön suunnitelmista. Neljän opiskelijan tulevaisuudensuunnitelmat

Katriina kokon tutkielmassa (1996, 59) puolella opiskelijoista oli voimakas kouluorientaatio, neljäsosa ei halunnut kouluun, ja toinen neljäsosa olivat tässä suhteessa epätietoisia.

²⁸ Soile Mattilan (2001, 54) graduaineistossa peräti seitsemän opiskelijaa kahdestatoista kertoo harrastuksen luonnollisesta jatkeesta.

²⁹ Myöskään Bertin-Huolmanin (1999, 6-7) mukalaisia koskevassa aineistossa erityisesti ensimmäisten vuosikurssien opiskelijat eivät osanneet vielä määrittellä millaiseen ammattiin tähtäsivät. Myös Vuorikoski & Törmä (2004, 79) kertovat opettajankoulutustarinoita käsittelevässä tutkimuksessaan niin sanotuista itsensä etsijöistä.

näyttivät vielä jokseenkin jäsentymättömiltä, mikä korreloi myös jäljellä olevien opintojen määrän kanssa sekä sen, miten opiskelija kertoi pyrkimisensä syistä.

Mukalaiset vaikuttavat kunnianhimoisilta nuorilta, jotka eivät pelkää haastaa omia kykyjään. Heillä on haaveita ja halua tehdä töitä niiden toteuttamiseksi. ”Tulla joksikin”, ”kutsua itseään muusikoksi”, työllistää itsensä ”omilla jutuilla”, saada tehdä jotain ”merkityksellistä” ja ”toteuttaa itseään” ovat ilmaisuja, joita opiskelijat käyttävät pohtiessaan ideaalia tulevaisuuttaan. Heillä on myös suunnitelmia sen varalle, että kaikki ei sujukaan optimaalisesti. Opiskellessaan ja taitojen karttuessa he peilaavat itseään jatkuvasti ympäröivään maailmaan ja haaveitaan käsityksiinsä niiden realistisuudesta. Heillä näyttää olevan myös kykyä suunnata haaveitaan ja suunnitelmiaan uudelleen edellä mainittujen seikkojen valossa.

Kaksi opiskelijaa ei kerro pyrkimisensä syistä, ei liioin aikeistaan. Erityisesti toisen kirjoituksesta päätän, että hän luulee minun tutkivan hänen *opettajaksi* opiskeluaan ja että haluan kuulla hänen ajatuksistaan mukasta *opettajankoulutuslaitoksena*. Hän ilmaiseekin ärtymyksensä: *Omasta kasvusta opettajana on saanut keksiä satuja niin monen harjoittelun portfolioissa, että koko aihe tuntuu loppujen lopuksi turhauttavalta. (N6)*

Myös monen muun kertomuksista kuulen joko suoraan tai epäsuoraan, että he olettavat *mukan päämäärän* olleen kouluttaa heistä koulujen musiikinopettajia. He ovat aluksi varuillaan paljastaessaan omia motiivejaan pyrkiä koulutukseen ja tuntuvat kokevan jollakin tavalla huijanneensa pääsykokeissa. Tämä tulee ilmi myös heidän arvioidessaan mukan antamia valmiuksia työelämään: ensin he kertovat, kuinka heidän mielestään mukalta saa hyvän koulutuksen *musiikin opettajaksi kouluun, mutta...*, ja sitten he kertovat, mitä *itse* ovat koulutukselta toivoneet ja hakeneet – joskus siis jopa syyllisyyttä tuntien. Heillä tuntuu olevan tarve ikään kuin puolustella aikeitaan.³⁰

Esimerkkinä tästä eräs haastateltava puhuu (alkunauhoituksen hyvin korrektissa tunnelmassa) opettamisesta ”ainakin hyvänä varasuunnitelmana” ja siitä, kuinka hän arvostaa opettajia. Hänelläkin on mielestäni aluksi oletus, että tutkin hänen opettajaksi kasvuun. Haastattelun edetessä, lämmentyään hän alkaa kuitenkin kertoa omista intohimoistaan ja paljastuu, ettei hänellä ole lainkaan aikeita opettaa, ainakaan koulussa, eikä hän ole ikinä sensuuntaista ajatellutkaan (muuten kuin varasuunnitelmana, ”sitten joskus,

³⁰ Vrt. Vuorikoski & Törmä (2004, 99): Tutkimushenkilö kirjoittaa, kuinka sairaanhoitajan koulutus näyttäytyi hänelle hyvänä peruskoulutuksena, jonka kautta on mahdollista suuntautua erityyppisiin terveydenhuollon tehtäviin. Opettajan mielestä hänen käsityksensä oli ollut kuitenkin epäeettinen: sairaanhoitajakoulutuksesta valmistetaan sairaanhoitajaksi ja piste.

ehkä”). Vaikuttaakin yhtäkkiseltä puolustautumiselta, kun hän heti perään (vielä kerran) korostaa, kuinka opettaminen on varmasti hyvä ammatti ja kuinka hän opettajaksi ryhtyjiä kunnioittaa. Aivan kuin hän havahtuisi tunneilmaisustaan ja muistaisi puhuvansa sentään nauhuriin (tai minulle). Hänen omista suunnitelmistaan minun on vaikeaa saada mitään täsmällistä selville, ja minulle tulee tunne, että kierrämme kuumaa puuroa, kunnes hän yhtäkkiä tokaisee:

Onko täällä maailmassa jotain ihmisiä, jotka ei haluais olla jotain niinku jotain rokki-tähtiä, jos sais valita? Eiks kaikki halua? (H2)

5.2.2 Ajatuksia opettamisesta

Yhteensä 13 opiskelijaa kertoo ajatuksistaan opettamisesta ja opettajan työnkuvasta riippumatta siitä, näkevätkö he itsessään opettajaksi kasvua tai suunnittelevatko he opettajan työtehtäviä. He puhuvat pääasiassa musiikinopettamisesta ”koulussa” tarkoittaen yläkoulua ja lukiota, mutta sivuavat myös yksityisopetusta. He arvostavat opettajia ja kunnioittavat heidän rankkaa työtään. Kuitenkin vain kolme heistä ilmeisesti aikoo uskaltautua ryhmäopetuksen pariin. Yksityisopetus nähdään helpompana ja miellyttävänä opetuksen muotona peruskoulun ja lukion ryhmäopetukseen verrattuna, mutta sekään ei ole opiskelijoiden haavetyö.

Seuraava esimerkki kuvaa hyvin ajatuspolkua, joka toteutuu useassa kirjoituksessa tai haastattelussa:

Haastateltava (H6) on juuri alkanut puhua. Hän aloittaa kertomalla, miten on muuttunut taiteentekijänä tai muusikkona, ja vaihtaa sitten sujuvasti aiheita:

Mitä sit nyt sitte tuohon pedagogin hommaan tulee (...)Mä olen taas sitä ryhmää X, joka tässä talossa ei haluaa varmaan heti ainaakaan musiikkiopettajaksi kun valmistuu. Mä oon aika selkeesti lähdössä muille urille. Mut en tiä sitte niinku, totta kai mä aattelen sitä, että jos joskus saan sen paperin ulos täältä, nii se on semmonen niinku turva.

Minä: ”Miksi opettaminen ei kiinnosta?”

No, mää uskon silleen että tota, että se homma on niin, että sinne niinku lähtee, niin mää haluaisin kuitenkin tehdä sen hyvin enkä niinku puolivillaisesti. Ja sitte jos nyt pääsis opettajaksi niinku viis päivää viikossa vaikka yläasteella, vaikka se ois niinku kolme tuntia päivässä, niin silti... ainakin niinkun niistä kokemuksista, mitä mulla on opetusharjoittelusta jääny, on se, että vaikka sulla ois vaan se pari-kolme tuntia päivässä, niin kyl se vie silleen niin paljon voimaa ja energiaa niinku se tuntien suunnittelu ja pitäs pitää kaikki... niin mää pelkään, että mulla ei jäis sitte aikaa eikä energiaa vähän niinku sitte tehdä mitään muuta. Ja kuitenkin se opettaminen ei oo niin

ku semmonen intohimo, samalla tavalla kuin musiikintekeminen ja esiintyminen. varsinaisesti mulla ei oo sitä hommaa vastaan ja mä arvostan sitä ihmistä tosi paljon, joka sitä hommaa tekee, mutta ainakaa tällä hetkellä elämässä se ei tunnu suunnalta, mihin haluais ruveta ihan välttämättä.

Kysyn, ovatko nämä ajatukset mahdollisesti muuttuneet opintojen aikana. Opiskelija vastaa myöntävästi, mutta lisää:

... mutta mä en millään sitä laitosta halua moittia. Et mun mielestä sillä ei välttämättä oo ollu negatiivista vaikutusta. Se on ehkä vaa niinku selkeytyttäny mun sitä, että mitä halus.(H6)

Yksitoista opiskelijaa kertoo, kuinka kuva opettajan työstä koulussa on muotoutunut opintojen aikana. Se on toisaalta selkiintynyt, tullut tutuksi ja realisoitunut suhteessa omaan osaamiseen. Se ei ole enää *pelote eikä haave (...)* että sen niinku jollain tavalla nyt tietää, mitä se on, sanoo eräs opiskelija (H1). Kolme opiskelijaa kertoo käsityksensä opettamisesta ja opettajista tai opetuksen laadusta yleensä muuttuneen positiivisemmaksi, kahden käsitys ei ole muuttunut negatiivisemmaksi eikä positiivisemmaksi, yksi aprikoi kumpaankin suuntaan, viisi kertoo muutoksesta negatiiviseen suuntaan. Kaksi niistä kolmesta opiskelijasta, jotka eivät kerro muutoksista kuvassaan opettajan töistä, ilmoittavat alun perin pyrkineensä mukalle valmistuakseen opettajiksi. Heille asiassa ei ilmeisesti ole mitään sellaista, mikä herättäisi tietoista pohdintaa.³¹

Arvioidessaan opettajan työnkuvaa opiskelijat erottelevat opettajan työn *sinänsä* ja opettajan työn *omaa tulevaisuutta ajatellen*. Kaikki arvostavat musiikinopettajan työtä *sinänsä*, se on heidän mielestään haasteellinen ja rankka työ. Kolmelle arvostus on tullut jopa yllätyksenä opintojen myötä.

Ehkä se on sitä, että omat stereotypiat opettajista ja opettamisesta on muuttunu kans vähän... Just sen takia sitä voi ki niinku harkita mahdollisuutena.(H2)

Kyllä siitä työelämästä, jota odottaa oli jonkulaisia käsityksiä, mutta tuota, on se ehkä vähän muuttunu koulun harjoittelujen myötä, et on huomannu, että ehkä siellä on vähän ollu semmosta että, jotenki, ois aliarvioinu sellasta hommaa, mikä on niinku perus musiikinopettajan työ. Nyt ainaki tietää, että se on iso duuni! (H5)

Musiikinopettajien työn arvostus *sinänsä* ei siis tarkoita, että työhön haluaisi välttämättä itse ryhtyä:

Mä oon ehkä päätenyt kuitenkin siihen tulokseen, et välttämättä mun hommani ei oo seuraavaa kahita kymmentä vuotta opettaa samassa koulussa musiikkia. Siihen mä oon niinku päätyny. (H4)

³¹ Ks. myös diskordanssin käsite (Hyvärinen 2006, 10).

Koulumaailmaan menen JOS menen, vasta n. 10-20 vuoden kuluttua.(N4)

Opettajan työ peruskoulussa ja lukiossa näyttäytyy opiskelijoille hyvin raskaana positiona. Tärkein syy kouluhaluttomuuteen onkin työn rankkuus. Haastavaksi koetaan muun muassa tuntisuunnitelmien laatiminen, isot ryhmäkoot ja hankalien oppilaiden hallinta.³² Eräs opiskelija puuskahtaa, että *aika paljon hirveempi noi kersat toisilleen*” (kuin oli ajatellut), ja hänestä *”tuntuu, ettei nykyaikana kersoi kasvateta enää kotona, että sä saat tehdä semmoisia kasvatussuunnitelmia siinä samalla, ja leikkii äitiä ja isää viel siin samalla, niin ku opettaa mikä on oikeen ja väärin.(H4)*

Toiset kritisoijat kokevat samoin: heidän mukaansa *kaikki aika menee niitten ihmisenä pitämiseen, koomasta herättelemiseen (H1) tai järjestyspoliisina olemiseen(H3)*. He pelkäävät *paikoilleen jämähtämistä (N4), omien kykyjen haaskaamista(N6) ja loppuun palamista (N8)*. Jaksamisensa lisäksi eräs opiskelija pelkää korviensa ja äänensä puolesta.

Jotenki mulla on vaan sellanen olo, et... sellai käsitys, et jos mä niinku musiikinopettajana olisin ylä- tai ala-asteella, se olis niinku sitä samaa vuodesta toiseen kuitenkin. Mä haluaisin jotenkin kehittää ja tehdä asioille jotain, viedä niitä eteenpäin.. Totta kai se on jokaisesta ihmisestä kiinni, mitä sä sitte annat koulussa ja mitä lähet toteuttaan. Mutta se on jotenkin tullu sijaisuuksien myötä sellanen olo, et toi on liian niin ku masatoimintaa mulle, et se aina niinku menee samaa rataa ja, sitt siihen ehkä keksii jotain väliin, ja sit taas sitä samaa ja ensi vuonna samat kuviot taas ja seuraavana vuonna vedetään taas samat asiat. Alkaa tuntuu siltä, että mä on paikallaan ja ihmiset vaihtuu.(H4)

Arkirealismi³³ on iskeny aika pahasti, et kun mä olin viime syksyn ala-asteen musiikinopettajana, niin tajus, etten mä täällä työssä tätä musiikkia pysty opettamaan, että tässä on 70% tätä järjestyspoliisin työtä. Ja huutamista ja kurin pitoa ja käytötapojen opettamista. Ja sitten pikkusen pystyy niinkun musiikilla vaikuttamaan, tai pitämään, säveltämään, kehittämään ihmisten muusikkoutta. Mut se on ihan niinku murto-osa siitä kaikesta muusta, et se on silleen aika...aika kovaa löi silleen kasvoille, et mitä se sitte oikeesti se työ on siellä koulussa. (...)mielestäni olen erittäin hyvä opettaja kyllä, mutta että se ei vaan kiinnosta minua ollenkaan.(H3)

He haluaisivat tehdä työn hyvin, eivät puolivillaisesti, ja jotkut epäilevät omia voimiaan ja riittävyttään.³⁴ Eräs opiskelija ei usko olevansa riittävän laaja-alainen, toinen opettajana vielä kyllin hyvä, koska vertaa itseään opettajatyyppeihin elokuvassa *Kuolleiden ru-*

³² Ruismäen tutkimuksessa yli 30 vuotta sitten (1984, 1–2) opettajien hyvinvoinnista ja koulun, yhteiskunnan ja vanhempien roolijaosta kasvatuksen suhteen puhutaan samaan sävyyn! Aineistossa nousevat esiin muun muassa liian suuret ryhmäkoot ja keho palkkaus. Karhusen (1998, 37) mukalaisista 46 % oli kohdannut vaikeuksia työelämään sopeutumisessa opintojen jälkeen (työelämää ei tosin määritelty). 70 %:n mielestä opinnoista puuttui jotain oleellista työelämään liittyvää, ja syiksi mainittiin muun muassa käytännön tiedot koulumaailmasta: todellisuus olikin luultua raadollisempaa (Karhunen 1998, 53, 62).

³³ Myös Pohjannoro (2010, 24) kertoo, että opettajan arki yllätti opiskelijat.

³⁴ Myös Marjo Vuorikoski kirjoittaa opettajien työmäärän ja vaatimusten lisääntymisestä ja opettajien uupumuksesta (Vuorikoski & Törmä 2004, 170).

noilijoiden seura. Rima näyttää siis olevan erittäin korkealla. Parin opiskelijan mielestä koulu on ”massatuotantolaitos”, ja heidän mukaansa työnkuvaa tulisi muuttaa huomattavasti, jotta he voisivat kokea sen mielekkääksi.

Se ei oo ehkä nyt se mun haaveammatti. Ja, must tuntuu että niinkun, mä en tiedä, kyl mä ehkä siel pärjäisin mutta mä luulen että aika moni muu pärjää sillä paljon paremmin ja nauttii siitä enemmän. Et, että tota...Et kyl se tuntuu vähän pelottavalta ajatukselta et mä menisin kouluun pelkästään. Miten mä seillä.. et meniskö puol vuotta ja sitten mä palaisin loppuun enkä enää haluis sinne.(...)et pystyykö antamaan kaiken ja niin laaja-alasesti mitä ne niinkun oppilaat ansaitsee?(H1)

Ittellä on ainaki semmonen, niin paljo kaikkea halua muuttaa jotaki asioita, että se tuntuu välillä semmoselta niinku isolta taakalta se työ, jos rupee oikeesti opettamaan tai jotain, nii mitä pitäs niinku jaksaa sitte tehdä, muuttaa kaikki asiat silleen, että voisi olla tyytyväinen oikeesti siihen mitä tekee.(H2)

Varsinkin sijaisuuksien aikana on tajunnut miten älyttömän rankkaa työ nykyään on. Lähinnä pelkään tuntien valmistelun aikaa vievyyttä, ja omien hermojen, korvien ja äänen kestäkykyä isojen ryhmäkokojen, levottomuuden ja sähköisten soitinten ympäröimänä. Voisin ajatella itseäni koulun musiikinopettajana, mutta se ei ole yksöstoiveeni. Enkä usko että jaksaisin koko työuraani viettää koulussa.(N8)

Oletan, etten ole vielä viisastunut siinä määrin, että pystyisin toimimaan sellaisena opettajana, mitä mielikuvani opettajasta ovat.(N4)

Palkkaus ei ollut askarruttanut yhtään opiskelijaa opintojen alussa, mutta nyt työelämän lähestyessä sekin nousee esiin. Toisen mielestä kouluopettajan työn vaativuus ja palkkaus eivät kohtaa (ks. myös Ruismäki 1984), toista kummastuttaa varsinkin musiikkiopistojen palkka: *Näinkin pitkällä, monipuolisella ja kovatoisella opiskelulla toivoisi saavansa ansaittua arvostusta(N7)*. He kokevatkin, että vaikka itse ainakin nykyään arvostavat opettajia ja opettamista, muu maailma ei tee samoin. *Tuntuu siltä, että musiikin opettamista ei arvosteta enää (H4)*, sanoo yksi, ja toinen pohtii, miksi tuntuu siltä, että on hienompaa kertoa olevansa muusikko kuin opettaja. (Ks. myös Hirvonen 2003; Huhtanen 2004; Hinkkanen 2008, 61.) Eräs sanoo jopa: *Viimeisten opiskeluvuosien aikana olen huomannut, että ainakin olen hyvä pedagogi, mutta se ei jotenkin tunnu riittävän, ja vaikuttaa siltä, että täällä talossa arvostetaan kuitenkin enemmän musiikon ominaisuuksia kuin pedagogin (N5)*. Jää epäselväksi, tarkoittaako hän talolla musiikkikasvatuksen osastoa vai Sibelius-Akatemiaa yleensä.

Mukalaiset vaikuttavat olevan perusluonteeltaan kunnianhimoisia. Sibelius-Akatemiaan pääsy edellyttää, että peruskoulun ja lukion ohessa on opiskeltu musiikkia monipuolisesti, kunnianhimoisesti ja tavoitteellisesti. Opiskelunsakaan aikana he eivät näytä halunneen kulkea siitä, mistä aita on matalin. Myös opettajina he haluaisivat olla erityisiä,

ja heillä on tarve kokea itsensä taitaviksi ja tarpeellisiksi työssään. Opiskelijat kertovatkin erityisesti työharjoittelujen näytetunneista: kuinka kaiken piti olla täydellisesti suunniteltua, ajoitukseltaan tarkasti eri osiin jaoteltua ja oppisisällöltään mielenkiintoista ja eri oppijatyypeille sopivaa, puhumattakaan omasta taitojenhallinnasta muun muassa eri instrumentteja ajatellen.

Työharjoitteluissa olen tajunnut työn ja tuntisuunnitelmien tekemisen stressaavuuden. Vaikka olen saanut aina hyvää palautetta työharjoittelusta, olen aina ollut myös tosi stressaantunut ja väsynyt omaan perfektionisimiini. (N1)

Mua jotenkin ahdisti, ehkä siinä oli just se, etku piti niin viimeisen päälle olla ne tunteet. Jotenkin tuntu, et ei mulla oo koskaan ollu sellasta musiikkituntia, kun me ite pidettiin... (H4)

Vain yksi kolmestatoista kouluelämää arvioineesta aikoo ilmeisesti hakeutua musiikinopettajan töihin kouluun. Toinen on päättänyt opiskella luokanopettajaksi. Kuusi opiskelijaa ei edes harkitse kouluun menoa, viisi jättää tulevaisuuden vielä auki eikä kiellä ajatusta lopullisesti, mutta kertoo ensin ja mieluummin suuntautuvansa muihin (musiikkiin tai musiikkikasvatukseen liittyviin) tehtäviin.³⁵ Ainoastaan yksi opiskelija kertoo kuvansa opettajan työstä muuttuneen niin paljon, että kokee nyt opiskelleensa väärällä alalla. Muut ovat tyytyväisiä koulutukseensa.

Yhtään koulutyötä ylistävää kommenttia ei löydy koko aineistosta. Kritiikki korreloi kuitenkin selvästi koulupalattomuuden kanssa, ja on kuvaavaa, että kaikkein koulumyönteisin opiskelija vaikenee aiheesta. Hänellä ei ole tarvetta perustella valintaansa.

5.2.3 Muutos

Mulla oli ainakki se, että täytyy vaan päästä sisälle ja sen jälkeen mää teen ihan mitä mua huvittaa, että mää napsin vaa sellaset asiat koulutuksesta, mitkä on mun mielestä hauskoja ja, enkä valmistu ikinä. Mutta sikäli mun käsitys on muuttunu että, ittestäni että mää oon itseasiassa aika ahkera koululainen, koska ei mulla tästä oikeestaan enää puutu kun gradu. Ja pari jotain -kursseja-. (H2)

Edellä tarkastelin opiskelijoiden syitä pyrkiä mukalle. Saimme tietoa heidän ammatillisista suunnitelmistaan ja heidän ajatuksistaan opettamisesta. Miten nämä ajatukset ja suunnitelmat ovat muotoutuneet opintojen aikana? Miten opiskelijat kuvaavat muutosta, joka heissä on tapahtunut opintojen aikana?

³⁵ Opiskelijat mainitsevat muun muassa musiikkiterapian, musiikkiteatterin, sävellyksen, musiikkiteknologian, muusikon, soitonopettajan tai muun musiikkipedagogin tehtävät erilaisissa foorumeissa (ks. myös Lindblom 2001; Salo 2000; Ojala 2001).

Uudet vaihtoehdot ja suuntaukset vaiko fokuointi?

Jo lähtökohtaisesti kaikilla mukalle sisään päässeillä opiskelijoilla on monipuolisia musiikillisia taitoja ja edellytyksiä. Osa heistä kertoo monipuolisuuden vain lisääntyneen ja ammatillisten näkymien laajentuneen opintojen edetessä. Osa taas huomasi opintojen aikana kiinnostuksen keskittyvän yhä enemmän tiettyyn osaamiseen ja heistä tulleen laaja-alaisen osaajan sijasta erikoistujia.³⁶ Seitsemän opiskelijaa pohtii ilmiötä kertomuksessaan, ja huomaan aiheen askarruttaneen heitä. Perspektiivin laajentumisesta kerrotaan esimerkiksi näin:

Nyt on vaan huomannu, että semmonen oma, tai että oma vahvuus onki se, että on niinku monipuolinen. Mitä ei ollu tajunnu ennen, ja ehkä sitä ei myöskään ollu niin paljon semmosta, sitä ei ollu tajunnu ennen, sit tuolla nyt ku on tehty kaikkee nii se on vaan tullu esiin.(...)Mutta kyllä myös on muuttunu niinku käsitys musiikin kentästä vaa itelläki, että se on niinku monipuolistunu. Ku on tajunnu, että mitä kaikkea ihmiset tekee työkseen.(...)Niitä on niinku ihan ihmeellisiä duuneja olemassa.(H2)

...kun tuli vaihtoehtoja ja monipuolisuutta, ja sitte alkoi huomaamaan että on olemassa jotain muutakin. Et se on niinku avannu koulun puolesta niinku silmiä, et siellä on lu niin paljo kaikkea erilaista. Et sit siin on tullu niin paljo kaikkea muuta vaihtoehtoo, mikä kiinnostais niinku opettamisen sijalle. (H4)

Ne lukemattomat mahdollisuudet, joita tämä koulutus on työelämässä toimimista varten avannut, ovat laajat. Sitä en aikaisemmin tiennyt... (N4)

Fokusoitumistaan ihmettelee kaksi opiskelijaa suorastaan yllättyneenä:

Yleinen suuntautumiseni mukalla muuttui siis loppujen lopuksi ennalta luullusta all-round-musiikin suuntautumisesta enemmän solistisen esiintyjän suuntaan. Sinänsä voi ajatella, että mukakoulutus on osaltani epäonnistunut, koska ainakaan omaa asenteellisuuttani tiettyjä musiikinlajeja kohtaan tuo koulutus ei pystynyt poistamaan.(N6)

Siinä on itseasiassa semmonen jännä tapaus on, että mulla, mulloli paljon monipuolimpi niinku musiikillinen tausta, et mulla oli aika paljon kevyttä musiikkia silloin kun mä tulin tänne. Niinku mitä mä tein ja muuta. Ja...nyt se kaikki on jäänyt pois! Ja kaikki sitte se on niinku...se, se vaan niinkun on kaventunut.(H1)

Laajentumisen syiksi opiskelijat arvelevat mukan monipuolisen tarjonnan ja sen, kuinka uudet omat taidot ja toiminta ammatillistuvissa ympyröissä alkoivat tuoda lisää ideoita ja mahdollisuuksia. Fokusoitujilla kiinnostus omaan erikoistumiseen kumpusi heistä itsestään niin, että he itekin yllättyivät. Fokusoituminen tuntui enemmänkin totuuden tunnustamiselta; muut epäolennaisuudet ikään kuin vain kuoriutuivat pois olennaisen päältä.

³⁶ Näin raportoi myös Pohjannoro (2010, 11).

Seitsemän opiskelijaa siis pohtii muutosta kiinnostuksenkohteissaan, ja ydintarinoita tarkastelemalla voin päätellä loput: neljäntoista opiskelijan kokonaisjoukosta yhteensä seitsemän opiskelijan tekemiset ja/tai suunnitelmat ovat laajentuneet, tosin yksi heistä oletti sitä alun perinkin. Kolme on fokusoitunut ja neljän suunta on tässä (laaja-suppea) mielessä pysynyt samana opintojen aikana.

Identiteetti rakentuu muusikkouden ja kasvattajuuden ympärille

Opiskelijat kertovat, että muusikkous, pedagogisuus (tai opettajuus, kasvattajuus) eivät ole heille vain ammatteja vaan heitä ihmisenä määritteleviä ominaisuuksia. He pohtivat niitä ja niiden keskinäistä suhdetta heissä itsessään identiteetin määrittelyn kautta. Saman huomion ovat tehneet myös Pia Houni (2000) näyttelijöitä, Airi Hirvonen (2003) ja Kaija Huhtanen (2004) pianisteja sekä Pohjannoro (2010), Lakanniemi (1994, 1) ja Karhunen (1998, 43) mukalaisia koskevissa tutkimuksissaan.

Se on just sillä tavalla paljon sitovampaa niinku se muusikoksi opiskelu, että se niin kun, se hallitsee sitä koko ihmiskuvaa aika paljon...ku vertaa siihen että mä oon opiskellu muualla aiemmin nii, niin ei se ollu niin kokonaisvaltasta... Et se on niinku se mitä tekee ja sitte alkaa olla se mitä on, ja et niinku... se ihmiskuva, myös se millanen nyt on, ni se on aika pitkälle se muusikko.(H1)

Kehitys on ollut valtava, siis nimenomaan identiteetin kehitys. Tullessani taloon en ajatellut olevani muusikko sanan siinä merkityksessä, että voisin keikkaillla työkseni, puhumattakaan siitä, että tekisin omaa musiikkia.(N5)

Musiikillinen materiaali, jota olen kuuden vuoden aikana saanut sisäistää, on muuttanut minua niin paljon, etten "pääse" takaisin kuusi vuotta sitten eläneen tiedollisen minäni ajatuksiin.(N4)

...just tää että onko opiskellu muualla samaan aikaan, onko tehny muusikon hommia, tai onko tehny jotain opettajajuttuja samaan aikaan. Että tää kaikki muu niinku, et se on oikeestaan vaikuttani siihen niinku, että pitääkö itseään... sit se on hauska, että moni muusikko sanoo olevansa muusikko, vaikka tienaa 80% tuloista opettamalla. Että joku semmonen, ettei voi sanoa, että mä oon opettaja, se on hienompaa olla muusikko. Että kyllä mä sanoisin, että mä oon muusikko, tai opettaja-muusikko. Niinkun, mulla alunperin oli se idea ja vieläkin on se käsitys siitä, että pitää olla molemmat (...) ja se tässön niinku vaihtelevasti sitten niinku ollu. Että alussa oli ehkä enemmän, ku ei ollu noita opettajajuttuja tehny, nii oli silleen, halus olla muusikko. Ja lopussa sitten, koittaa, ehkä se opettajarooli on silleen luonnollisempi sitten.(H5)

Opiskelijat pohtivat yhtäältä omaa kuvaansa itsestään, kokemustaan siitä, kuka on, mutta toisaalta myös sitä, miten ympäristö heitä määrittelee. He arastelevat itsensä määrittelystä muusikoksi, vaikka sisäinen kokemus omasta muusikkoudesta olisikin vahva. He pohtivat, ”kuinka paljon pitää osata” voidakseen kutsua itseään julkisesti muusikoksi. Jotkut kertovat kokeneensa, että muiden osastojen opiskelijat voivat kutsua itseään hel-

pommin muusikoiksi, ja mukalaisuus nähtiin tässä suhteessa ennakkoluuloja aiheuttavana leimana.

Ja mä mietin sitä, että milloin itseään voi kutsua muusikoksi... et miten paljon pitää osata, nii ei mulla nyt enää oo mikään semmonen olo että jos mä en oo muusikko nii et ne muut on.(...)voiko muut ihmiset arvostaa mua, vaikka mä oon täältä, et et siin kesti ehkä jonku aikaa et pääsi siitä yli et mä oon vaan täältä (mukalta) ja eihän silloin musta mitään tuu.(...)et ku edelleen tuol on ihmisiä, jotka puhuu et ku me ollaan vaan mukalta. Ja must se on törkeitä!(H1)

...mukalaisen täytyy varmasti aina kamppailla sen asian kanssa, ettei ole missään "tarpeeksi" hyvä. (N5)

...mutta muissa kuin muusikkopiireissä uskallan avata suuni ja jopa kutsua itseäni muusikoksi.(N1)

Opettajuus ja kasvattajuus koettiin jopa luonteenpiirteinä itsessä. Kaksi opiskelijaa, jotka ilmoittivat alun perinkin tähänneensä opettajiksi, kertovat kokevansa itsensä persoonana kasvattajiksi. He kertovat musiikin olevan heille työväline ja vahvuusalue opettamisessa, mutta vierastavansa käsitettä muusikko itseään ajatellen.

En ole kuudenkaan vuoden opiskelun jälkeen oppinut liittämään itseäni sitä leimaa. Oikeampi sana kuvaamaan minua olisi 'musiikkikasvattaja', joka pitää sisällään itselleni tärkeän lähestymistavan -opettamisen.(N3)

Edelleen koen olevani kuitenkin ennen kaikkea opettaja ja musiikki on itselleni vain työväline opettamiseen. Koen olevani duunari-muusikko enkä taiteilija. Tiivistäen voisin sanoa, että olen opettaja, jonka vahva alue nyt vain sattuu olemaan musiikki.(N1)

Ainoastaan kahta informanttia lukuun ottamatta muutkin kuin opettajaksi tähänneet kertovat kasvaneensa myös kasvattajiksi tai pedagogeiksi opintojen aikana, joskus jopa yllättäen:

Juu huomasin olevani tällanen musiikkipedagogi ihan vahingossa, täällä, elikkä, sekün on tullu vähän niinkun salakavalasti, mutta se on ihan mukavaa lisää.(H3)

Mää oon kyllä aina ajatellu, että mä oon muusikko, tai taiteentekijä ensisijaisesti. Mutta sitten mä oon niinku löytäny tällasen yllättävän vastuullisen kasvattajan itsettäni tässä tänä aikana.(H2)

Opiskelijat kertovat myös oman muusikkouden olevan välttämätöntä musiikin opettamisessa (ks. myös Mattila 2001, 70). He kokevat muusikkouden ikään kuin maailmankatsomukseksi, jota ei voi välittää toiselle ihmiselle, ellei sitä ole itse sisäistänyt: Musiikillisten taitojen opettaminen on heidän mielestään toissijaista, tärkeintä on muodostaa oma filosofia musiikillisen maailman olemuksesta ja musiikin tehtävästä yleensäkin maailmassa. Musiikkikasvattajuus koetaan laajana käsitteenä, tapana olla ja ajatella, lähtökohtana, joka määrittelee kaikkea tekemistä. Se, että osa ei suunnittele opettavansa

missään muodossa, ei liity siihen, että he silti kokevat itsensä yhtä aikaa sekä musiikoiksi että kasvattajiksi, tai musiikkikasvattajiksi. Musiikkikasvatusta voidaan toteuttaa heidän mielestään hyvin monella tapaa, muissakin kuin opettajan tehtävissä: se on elämänsänsä.

Kuitenkin opettajat ovat tukeneet oman musiikkisuuden tärkeyttä. Tärkeää se onkin: ei riitä, että opettaja osaa opettamansa asiat taidollisesti. Vasta syvien kokemusten, taitojen ja näkömyksen kautta hän voi siirtää jotakin syvää oppilaalle. Vasta syvä ymmärrys mahdollistaa perinpohjaisen opettamisen.(N2)

...jos haluaa opettaa, nii sitte pitää olla jokun oma ki palo siihen (musiikin tekemiseen) ja se ei oikein säily muuten kun ite tekemällä. Et sen niinku haluis pitää.(H5)

Itse haluan musiikkikasvattajana rohkaista ihmisiä luomaan uutta, kokeilemaan, pistämään itsensä likoon, uskomaan siihen että heillä on jotain sanottavaa ja sitten vielä rohkaista heitä sanomaan sen ilman valmiita kriteerejä siitä, mitä lopputuloksen tulisi olla. Musiikkikasvattajan pitää myös soveltaa tätä kaikkea omaan itseensä, jotta opetus ei jäisi ulkoiseksi sanahelinäksi.(N5)

Musiikin tärkeydestä kertoo myös se, että opiskelijat olivat pohtineet ja pohtivat edelleen suhdettaan musiikkiin: mitä se heille itselleen ja yleismaailmallisesti merkitsee. Neljä opiskelijaa kirjoittaa aiheesta, mutta usean muunkin kerronnan kautta välittyä aiheen läsnäolo.

Vasta taloon tullessani alkoi huima kehitys, kun jatkuvasti jouduin miettimään omaa suhdettani musiikkiin ja muuttamaan käsityksiäni siitä, mitä musiikki on ja mihin sillä pyritään.(N5)

Eräs opiskelija surkuttelee sitä, että opiskelun myötä hän on kadottanut musisoimisen ilon. Hän kertoo musiikin olleen hänelle ennen tapa ilmaista itseä ja kokea tunteita, mutta erityisesti suorituskeskeisyyden ja analyyttisen lähestymisen kautta muuttuneen kliiniseksi tekemiseksi. Hän ei myöskään haluaisi opettaa musiikkia.

Kai mä ennen ajattelin, et mä oon paljon spontaanimpi ja semmonen luonnon lapsi ja sit on täällä saanut musiikillisia lukkoja ja traumoja aika paljon. Että, kaikki semmonen itseluottamus on pikkuhiljaa karissu. Karissu ainaki tän –soitin- uran, harrastuksen saralla, että ennen mä jotenki mielestäni olin, jotenki silleen, koin sitä varsinaista musiikiniloa paljon enemmän. Ja se on tosi surullinen asia, minkä mä oon muutenki huomannu, et ehkä se liittyy muhun ihmisenä aika paljon se, et ennen musiikki oli semmonen... tapa ilmaista itseä, iloa ja suruja. Nyt ku siitä on tullu semmonen niin ku työ ja opiskelu, ja vähän semmosta suoritusmeininkijä aika paljon, täällä näiden kurssitutkintojen ja muiden ihan opiskelun kautta, niin hirveen vähän sitten musisoi niinku muuten. Et tavallaan se ilo siitä musiikista on hävinnyt, mikä on tosi ikävää.(H3)

Toisaalta eräs toinen kertoo, kuinka yleinen innostus musisointia kohtaan on vain vahvistunut(N3).

Musiikillinen kehitys

Muusikkoina ja taiteentekijöinä opiskelijat kertovat kehittyneensä paljon. He ovat oppineet monipuolisesti itse soittamista ja muita musiikillisia taitoja ja syventäneet itse muusikkoutta. He ovat saaneet varmuutta, ammattitaitoa ja rohkeutta ja kertovat kehittyvänsä edelleen.

Kolme opiskelijaa kertoo musiikillisen identiteetin muutoksesta toiseen musiikin genreen, yksi instrumentin ja mielenkiinnon kohteiden vaihtuneen. Eräs opiskelija kertoo myös muutoksen puuttumisesta: *asenteellisuuttani tiettyjä musiikkinlajeja kohtaan tuo koulutus ei pystynyt poistamaan(N6).*

Varsinaisia musiikillisia taitoja merkittävämmäksi asiaksi he kokevat tavan mieltää musiikkia ja itseään muusikkona (ks. myös Lakanniemi 1994, 49). He kertovat itsevarmuudesta ja uskalluksesta muutoksen attribuuttina. Peräti kuusi opiskelijaa kuvaa, kuinka heidän heikko (musiikillinen) itsetuntonsa esti heitä heittäytymästä ja sitä kautta oppimasta mutta kuinka erilaisten vaiheiden kautta he ovat saaneet itseluottamusta ja näkevät nyt omat vahvuutensa ja heikkoutensa selkeästi ja häpeämättä. Yksi heistä kertoo polkunsa kulkeneen *virheiden välttämistä oman persoonallisen musiikin luojaksi ja esittäjäksi(N5).*

Muutoksen mahdollistajiksi he nimeävät monipuolisen opetustarjonnan, positiiviset opintosuoritukset ja niistä saadun palautteen, kokemukset uusista omista taidoista, keikkakokemukset, (musiikillis)sosiaalisen aspektin niin opettajien kuin kanssaopiskelijoiden taholta, itse kokemansa musiikillisen materiaalin sekä oman kovan työn merkityksen.

Alussa koin epävarmuutta nimenomaan muusikkona ja taiteen tekijänä. Olin enemmän opettaja ja mainostin ääneenkin olevani musiikissa vain tällainen yleismies-jantunen. Siis että mitään en osaa kunnolla mutta kaikkea yritän... Opintojen alkuvaiheessa tein pääinstrumenttini C-tutkinnon erinomaisin arvosanoin. Myös opetusharjoitteluissa monipuolisia musiikon taitojani kehuttiin. Nämä kokemukset paransivat musiikon itsetuntoani.(N1)

Joillekin muutos on tapahtunut pikkuhiljaa *huomaamatta matkan varrella(H1)*, kuten eräs opiskelija asian ilmaisee: *oma taiteilijuushan kypsyy parhaiten niin kuin pataruoka uunissa, hiljalleen ja miedolla lämmöllä...(N4)*

Jotkut sen sijaan kertovat heille merkittävästä käänteestä:

...tuli semmonen homma, että piti saada jostain rahaa ja sitten näin ilmoituksen jossain oppilaskunnan jossakii paikassa, että etsittiin niinkun laulajaa bändiin. Siinä piti sitten kans soittaa jotain kitaraa ja mä aattelin, että mennään nyt kokeileen. Olinhan minä totta kai soittanut pop- ja jazzmusaa aikaisemmin, mutta sen bändin myötä tuli ensimmäiset keikat. Ehkä siitä lähti minun suuntautuminen siihen.(H6)

Nimenomaan epävarmuus on estänyt muusiikon identiteettiäni kehittymästä. Muistan, kuinka minua inhotti soittaa sooloja. Bändissä en keksinyt, mitä voisin missäkin biiseissä soittaa. Pianoesiintymiset jännittivät karmeasti. Luovuus ei ollut liikkeessä, virrassa.[...] Neljännen vuoden kevät oli käänne. En tiedä, miten se tapahtui. Mutta se oli yhtäkkiäinen prosessi.[...]Muistan mahtavia vapautumisen hetkiä: kun soitin matineassa Beethovenin pianosonaattia eikä se jännittänytkaan yhtään. Päinvastoin, tunsin ilmaisemisen iloa. Kun kilaarasin afrobändissä bassoa. Kun suhtauduin innoikkaasti tutkintoon (miten se voi olla mahdollista?) Että onkin luontevaa olla esillä ja laval-la.(N2)

Eräs opiskelija kertoo käänteeseen tapahtuneen ulkomailla, poissa ollessa. Hän sai etäisyyden kautta perspektiiviä omaan tekemiseensä ja mahdollisuuden pohtia kykyjään ja asioiden merkitystä syvällisesti. Käänteeseen jälkeen hän on pyrkinyt päämääräänsä uudella innolla ja rohkeudella.

Toisaalta tämän kaiken ulos tuleminen vaati vuoden oleskelun jossain muualla, sillä talon ilmapiiri oli ahdistava kaikessa korkeatasoisuudessaan, eikä talon henkilökunta ole mielestäni kuitenkaan käytännön tasolla rohkaissut meitä kaikkia tarpeeksi oman ilmaisukanavan löytämiseen.(N5)

Itsekritiikkiä löytyy edelleen. Eräs opiskelija sanoo joskus miettivänsä, mitähän sitä on oikein oppinut... Mutta jos oikein miettii, eikä ole taas niin kriittinen itseään kohtaan, niin...(N3)

Oppiminen onkin paitsi oivaltamista, myös hiljaista tietojen ja taitojen karttumista:

...sittenhän sen oppimisen ymmärtää, kun tulee vastaan joku sellainen juttu, missä on tietoja, mitkä ovat tavallaan tänne pakkautuneet vuonna yksi ja kaksi, niitä luulee, ettei ole olemassakaan, mutta sitte tulee semmonen tilanne, missä niitä tarvitaan, ja sitten niitä käyttää hyödyksi.(H5)

Pedagoginen kehitys

Kymmenen opiskelijaa puhuu tai kirjoittaa pedagogisesta kehityksestään. Pedagogisesta kehityksestä kertoo kuitenkin mielestäni myös se, että kuusi pohtii ja kritisoi musiikkikasvatuksen filosofiaa ja sen käsittelemistä opinnoissa. Kaksi heistä ei kuulu aiemmin mainitsemani kymmenen joukkoon, joten kaiken kaikkiaan voidaan sanoa 12 opiskelijan käsittelevän aihetta. Käsittelem tarkemmin musiikkikasvatuksen filosofisia kysymyksiä luvussa Arviointi 5.2.4.

*Nyt mä oon saanu siihen paremman koulutuksen ja tiedän täsmälleen mitä mä teen (H1), ilmoittaa eräs opiskelija. Itsevarmuus, uskallus ja ymmärrys ovatkin tärkeimmät teemat opiskelijoiden ajatuksissa pedagogisesta kasvustaan. Toinen opiskelija kertoo, kuinka opettaminen oli hänelle aluksi sellasta selviämistä (H2) mutta kuinka hän sittemmin on tullut itsevarmemmaksi ja pystyy säätämään omaa pedagogista toimintaansa muun muassa empaattisen oppilaaseen samaistumisen kautta ja hahmottaa toimintaansa pitemmällä perspektiivillä jatkuvuuden kannalta. Hän käyttää sellaisia ilmaisuja kuin *että ois niinku hyvä sille toiselle ihmiselle (H2)*.*

Useimmiten opiskelijat eivät erittele pedagogisia taitojaan, vaan puhuvat pedagogiasta kokonaisvaltaisena tapana ajatella ja toimia. Yksittäisten taitojen opiskelu oli opintojen edetessä laajentunut taustalla vaikuttavien ideologioitten pohdintaan. Pedagogisen oppimisen polkua yksityisestä yleiseen sekä ulkokohtaisesta sisäiseen kuvaavat hyvin seuraavat kommentit:

...oma näkemys musiikkipedagogiikasta on kehittynyt ja mitä siinä näkee olennaisena, ja se tietenkän tuo varmuutta opetukseen (...)-mukalta on saanut paljon työvälineitä ja ajattelun avaruutta.(N8)

Käsitykset musiikkikasvatuksesta ovat myös muuttuneet merkittävästi. Ensin käsitykseni opettamisesta oli ulkokohtaisempaa, ajatukseni oppituntien mahdollisista sisällöistä koostuivat lähinnä pienistä palasista, tyyliin (...)sitten vähän soittoa ja laulua ja jotain leikkijä ja improvisointikin on kivaa". Myöhemmin olen ymmärtänyt, miten syvällisestä asiasta on kyse, ja että musiikkikasvattajan täytyy selvittää itselleen, mihin työssään pyrkii.(...)Musta tuntuu vahvasti siltä, että olen sisäistänyt musiikkikasvatuksen ajatuksen ja myös uskaltanut toteuttamaan sitä itse.(N5)

Eräs opiskelija näkee pedagogisen kehityksen välineenä musiikkikasvattajana kasvamiselle (N3).

Ainoastaan kaksi opiskelijaa ei näe pedagogista kasvua itsessään. Toinen ilmoittaa syyksi sen, ettei ole opettanut lainkaan opintojen alun jälkeen:

Mulloli itse asiassa aika jännä juttu, niin mä olin semmosta niinku opetushommaa tehnyt paljon enemmän ennen kuin tuln tänne, ku mitä mä oon nyt sitte tehny täällä. Et mulla on ollu yksityisoppilaita ja pitänyt sit jotain bändikursseja joskus, niinku ennen tätä hommaa täällä. Ei se niinku mikään, tai en tiä olikse mikään tietonen valinta, mutta ei oo vaan nyt ollu ketään oppilaita. Et mun on vaikea nähdä semmosta niinku pedagogista kasvua itessäni, koska mä en oo silleen tehny mitään hommia ollenkaan, kun mä oon ollut täällä.(H6)

Toinen kieltäytyy koko aiheesta ilmoittaen, että aiheesta on joutunut keksimään satuja niin monen harjoittelun portfolioissa, että koko aihe tuntuu loppujen lopuksi turhauttavalta(N6). (Ks. myös Ajatuksia opettamisesta 5.2.2.)

Kahden opiskelijan pedagoginen kehitys on tapahtunut ”itseltä salaa”. Myös muihin kuin opettajan töihin aikovat ovat kokeneet pedagogista kasvua. Pedagoginen kasvu voi siis olla muutakin kuin asioiden tietoista opiskelua.

Itsetunto on opiskelijoiden mukaan edellytys uskallukselle ja sitä kautta varmuudelle siitä, että ” pärjää ” opetustilanteessa (ks. myös Ruismäki 1991, 248). Kuusi opiskelijaa kertoo alkuvaiheiden epävarmuudesta, joka on ollut pakko voittaa tullakseen pedagogiksi. *Opettajuuden kanssa olen käynyt taistelun ja voittanut sen (N2)*, kertoo eräs heistä dramaattisesti. Hän kertoo todella epäilleensä omia kykyjään ja mahdollisuuksiaan ja joutuneensa kamppailemaan huonon itsetunnon kanssa. Seuraavat kommentit kuvaavat samaa ongelmaa:

Ennen kaikkea itsetuntoni musiikkipedagogina on kasvanut huimasti näiden 6 vuoden aikana. (...) ylipäänsä se, että uskalsin mennä sijaiseksi kouluun (vaikka oma opettajuus vie enemmän pääinstrumentin puolelle) kertoo siitä, että koulutus on kehittänyt ja antanut ainakin rohkeuden kokeilla erilaisia työtehtäviä. (N7)

... alussa ajatus koulussa opettamisesta kauhistutti. Nykyään kyllä harjoittelun ja sijaisuuksien kautta on saanut luottamusta, että pärjää ihan missä tilanteessa tahansa. (N8)

Käsittelen itsetuntoa ja sen merkitystä laajemmin seuraavassa luvussa.

Muutos ihmisenä eli ”elämä”

... tähän, miten mä oon niinkun muuttunu, niin vaikuttaa hirveesti se, että mitä on tehny, niinku elämäntilanne muutenkin. vaikee eritellä, et vaikuttaako tää koulu, vai kaikki tilanteet missä on ollu, että, just tää että onko opiskellu muualla samaan aikaan, onko tehny muusiikon hommia, tai onko tehny jotain opettajajuttuja samaan aikaan. (H5)

Onhan sitä monipuolistunu ihmisenä. Sillon ku tuli, nii ei ois voinu käsittää, että itesä ois semmosia puolia kun nyt on. eihän sitä tietenkään ollu niin itsevarma sillon ku tuli kouluun. Tommosen niinku ihmisten kohtaamisen suhteen ja niin päin pois. Tai oppilaiden kohtaamisen suhteen. (H2)

Opiskelijat etsivät merkityksiä kehkeytyvään elämäntarinaansa ja pohtivat niiden keskinäistä suhdetta. Jotkut näkevät kasvaneensa kriisin kautta, toiset pikkuhiljaa ja huomaamatta, mutta kasvun kokemus, se miten ihmisenä on kasvettu, on yhtenäisempi kuin musiikin ja pedagogian kohdalla.

Kuten aiemmin kerroin, opiskelijoiden on vaikea eritellä kasvuaan pedagogina, muusikkona tai ihmisenä. He kokevat muusikkouden ja kasvattajuuden osaksi persoonaansa³⁷ ja kertovat elämän tapahtumien, tekemisen ja syvällisen oppimisen muovaavan kaikkia näitä osa-alueita. Eräskin opiskelija aloittaa haastattelun pohtimalla, mikä vaikuttaa miinhinkin: hänen mielestään elämä on kokonaisuus, joka koostuu monista eri osa-alueista, ja se, mitä tekee, vaikuttaa siihen, miksi tulee. Koulu ja opinnot ovat erottamaton osa tätä kokonaisuutta.³⁸

Kulunut jakso mukalla ja elämässäni on ollut hyvin merkittävä ja rikastuttava. Olen kasvanut sen aikana itsekseni(...).Näkemykseni itsestäni on kokenut niin valtavan maanjäristyksen, etten oikein tiedä, osaanko kirjoittaa siitä. Siihen on vaikuttanut koko elämäni, jonka osana koulu on tiiviisti ollut.(N2)

Näinä kuutena vuotena oma kokemukseni itsestäni on muuttunut radikaalisti.(N4)

Parasta tässä opiskelussa onkin ollut juuri mahdollisuus kehittyä ihmisenä, olen joutunut kohtaamaan niin monenlaisia haasteita ja joutunut pohtimaan niin paljon syvällisiä kysymyksiä.(N5)

Opiskelu on ollut näiden 6 vuoden ajan hyvin suuri ja merkittävä osa elämäni, joten kyllä se on muokannut minua ihmisenäkin. On vaikea erottaa, että miten paljon juuri Muka:n koulutus on vaikuttanut minuun ihmisenä ja miten paljon toisaalta ”muu elämä” on vaikuttanut siihen.(N7)

Muiksi merkityksellisiksi muutoksen tekijöiksi he mainitsevat iän karttumisen, elämän monenlaiset tapahtumat, kriisit, kaupungin olosuhteet ja ilmapiirin, parisuhteen, ystävät ja opiskelutoverit sekä voimakkaasti vuorovaikutukselliset opintojaksot. Sosiaaliset aspektit nousevat ylivoimaisesti esiin inhimillistä kasvua edesauttavana tekijänä, ja tärkeimpänä mainitaan opiskelutoverit, erityisesti oma vuosikurssi. Tähän palaan myöhemmin luvussa Vuosikurssin merkitys.

Kaiken kaikkiaan siis 12 opiskelijaa pohtii omaa kasvuaan ”ihmisenä”, ja he kaikki näkevät muutoksen olleen suuri. Kuuden vuoden opiskelun jälkeen he kertovat tulleen itsenäisemmiksi, rohkeammiksi, aktiivisemmiksi, vastuullisemmiksi, realistisemmiksi, monipuolisemmiksi, syvällisemmiksi, kärsivällisemmiksi, inhimillisemmiksi, kyynisemmiksi, rosoisemmiksi sekä tietoisemmiksi omasta itsestä. He uskovat oppineensa pärjäämään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, erottelemaan suorituksissa ja ihmisenä epäonnistumisen, muodostamaan uusia ja perustellumpia näkemyksiä ja mielipiteitä sekä olemaan oma itsensä opittujen roolien vetämisen sijaan.

³⁷ Näin kertovat myös Leivon (2010, 121); Lakanniemen (1994, 1) ja Salon (2000, 55) tutkimat opiskelijat

³⁸ Tämä onkin keskeinen teema Aarto-Pesonen (2013) tutkimuksessa

Itsetunto ja osaaminen

Olen oppinut valtavaa lempeyttä ja rakkautta itseäni kohtaan. Olen opetellut rakastamaan itsessäni erityisesti sitä, mitä inhoan. Olen oppinut luottamaan elämään, siihen, että kaiken ytimessä on aina virkistävä lähde, turva ja voima. En pelkää elämää tai haasteita. Siihen olen päässyt vain pelkäämällä ja selviämällä silti hengissä. Kiitän itseäni monista vahvuuksista, osaamisesta ja kaikesta hienosta olematta suuriegoinen narsisti. Että voi myöntää olevansa mahtava alentamatta muita. Että voi pikemmin-kin houkutella muiden mahtavuuden esiin. (N2)

Suurimmaksi kasvun edellytykseksi ja oppimisen auttajaksi nousi itseluottamus³⁹ ihmisenä, pedagogina ja muusikkona. Ilman sitä ei voi itsenäistyä tai rohkaistua, uskaltaa olla oma inhimillinen rosoinen itsensä – omine näkemyksineen – erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Miltei kaikki opiskelijoiden itsessään kokemat muutokset joko edellyttävät itseluottamusta tai kertovat sen kasvusta. Itsetunnosta ja sen muutoksesta puhuttiin niin paljon, että nostin sen jo puhekehysvaiheessa omaksi teemakseen.

Olen heittänyt syrjään epävarmuuden huntuja, jotka ovat estäneet itseyttäni, minuuttani, identiteettiäni tulemasta esiin. Aloittaessani minua kahlitsivat pelot, epävarmuus ja epätietoisuus niin muusikkona, opettajana kuin ihmisenä. Olin jo voittanut monta taistelua, mutta monta oli edessä. (N2)

Ihmisenä olen muuttunut kaikkein eniten, enemmän siis kuin muusikkona tai pedagogina. Jo alussa tajusin oman epävarmuuteni. Vältin ihmisten seuraa, vaikka tulin toki kaikkien kanssa toimeen. Häpeä on ollut ikävä seuralainen. En halunnut näyttäytyä, jos itsetunto oli nolllilla. (N1)

Jos henkistä kasvua ajattelee, on ainakin itsevarmuus ja tietoisuus omasta itsestä kasvaneet huomattavasti. (N6)

Kymmenestä itsetunnon ja -luottamuksen muutoksesta kertojasta yhdeksän on kokenut muutoksen parempaan suuntaan. He kokevat, että itseluottamuksen puute estää oppimista ja haittaa elämää muillakin tavoin. Toisaalta juuri oppiminen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen uskaltaminen parantavat itsetuntoa.⁴⁰

Parina ekana vuotena opiskeluelämä ja kotielämä olivat täysin erillään. Opinnoissa pärjäsin ja tykkäsin opiskelusta, kotona olin epävarma ja ajoittain pahasti masentunut. Pitkäaikainen suhde päättyi eroon samoihin aikoihin kun opiskelutoverit tulivat tosi tärkeiksi. Aloin vähitellen itsenäistyä suhteesta ja löysin ”omia” juttuja ja ”omia” ystäviä. (N1)

³⁹ Opiskelijoiden tapaan käytän termejä itseluottamus, itsetunto ja itsevarmuus synonyymeina tässä yhteydessä. Alkuperäiset ilmaukset huomioon ottaen olisi ollut jopa tulkintaa haittaavaa takertua vivahderoihin, kun rohkeus ja hyväksyminen ovat joka tapauksessa opiskelijoiden tässä niihin liittämät merkitykset.

⁴⁰ Näin raportoivat mukalaiset myös Bertin-Huolmanin (1999, 4-5) selvityksessä. Partanen (2011, 19–22) kirjoittaa minäpystyvyysteoriasta asiaan liittyen.

...melkein koko energia meni epävarmuuden sietämiseen ja sen kurissa pitämiseen. Taistelin huonon itsetunnon kanssa. Jos nyt menisin niille kursseille uudestaan, syöksyisin heti kaiken kimppuun ahneesti ja olisin valmis kokeilemaan kaikkia(...)haasteita epäröimättä. Mutta taas ilman niitä kursseja en ehkä olisi kasvanut tähän, missä olen nyt.(N2)

Itsevarmuus musiikkikasvattajana on heijastunut myös positiiviseen minäkuvaan, jokin välillä niitä kuuluisia "ei musta ikinä oo mihinkään"- puuskia piti läpielää ja rämpiä pohjamudissa, mutta ylös on aina päästy.(N3)

Sen olen huomannut, että jos ihmisenä olo ei toimi, ei musiikkoudesta tai hyvästä pedagogisesta otteesta ole yhtään iloa tai hyötyä kenellekään.(N4)

Kukaan ei tule (tai harvemmin) ovellesi tarjoamaan töitä, vaan itse on otettava selvää työmahdollisuuksista ja tarjottava itseään eri paikkoihin. Silloin itsetunto täytyy olla kohdallaan ja luottamus itseän täytyy olla vahva.(N7)

Opintojen alun epävarmuutta opiskelijat kuvaavat muun muassa näin:

...enkä mä ehkä uskonu siihen siinä vaiheessa et se on mitenkään mahdollista.[...] et antaa muiden tehdä, et en mä varmaan tohon pysty.(H1)

Sitä ehkä tuli vähän sellainen pieni olo aluksi, kun tuli tonne kouluun. Ku siel oli kuitenkin hirveesti kaikkee jengii, jotka: "No anteesi, mä on myöhästyny, et mä olin just soittamassa -kuuluisan muusikon- levyllä -soitinta-. Et sillen, et aijaa... Ja sit on keikkoja siellä ja mullon keikkaa tuolla ja oikeesti itselle alko tuleen semmonen olo, että no, mä nyt oon täältä -paikka-kunnalta- ja laulanu vähän kuorossa ylä-asteella, ja ku ei oo nyt mitään maailmanlaajuisesti menestynyttä bändiä. Et siit tuli silloin aluksi vähän sellanen olo, et kaikki oli ihan hirveen suurissa piireissä ja sellaset miljoonamuusikkosukutaustat, nii siit tuli itelle sellanen vähän pieni olo silloin ensin.(H4)

Eräs opiskelija kertoo aluksi kokeneensa epäonnistuneensa ihmisenä, jos ei ole itse tyytyväinen johonkin omaan suoritukseensa opiskelussa.

Useimmat eivät kerro tietystä muutoksen kohdasta tai ajanjaksosta. Omien sanojensa mukaan he ymmärsivät "jossain vaiheessa" tai "sitten, myöhemmin", että ei tarvitsekaan vähätellä itseään, että onkin riittävän hyvä. Pari poikkeustakin on:

Neljännän vuoden kevät oli käänne. En tiedä, miten se tapahtui. Mutta se oli yhtäkkiäinen prosessi, kuin murtuva pato. Kun olisin ensin ollut likainen, mitätön lamppu ja yhdessä hujauksessa olinkin mahtava henki, joka oli päässyt lampun sisältä vapauteen. Ongelmat kutistuivat mitättömiksi kauas alas jalkojeni juureen. Minulla oli voima ja valta niiden yli.(N2)

Ehkä kävi niin, että, että niin kun se tuli ulkopuolelta se semmonen niinku hyväksyntä, eliikkä mä pääsin tekeen tiettyjä, tiettyjä niinkun keikkoja, tarpeeksi isoja niinkun keikkoja, mitä niinkun ei ehkä sit saa jos on... että ei voi olla ihan semmonen niinku harrastelija pohjalta.(H1)

Lisäksi kaksi opiskelijaa kokee poissaolojakson olleen eräänlainen positiivinen käänne (ks. myös Nyysönen 2000, 24). Etäämpää oli ollut mahdollista tarkastella asioita uusista näkökulmista ja nähdä ne osana isompaa kokonaisuutta.

Itsetunnon rakentuminen on ennen kaikkea sisäinen prosessi, mutta sosiaalisella ympäristöllä on siinä merkittävä osa. Opiskelijat kertovat itseluottamuksensa kohentuneen ulkopuoliselta taholta kokemansa hyväksynnän kautta: opintosuorituksista saatuna palautteena, saatuna keikkoina, parisuhteessa ja ennen kaikkea oman vuosikurssin opiskelukavereiden taholta. Monipuolinen käytännön tekeminen (opiskelussa) koettiin hyvänä asiana, koska se pakotti uskaltamaan toisten edessä, mikä taas edellytti hyväksytyksi tulemisen kokemusta ja itse oppimista, mikä sekkin itsessään kohensi itsetuntoa. Monipuolisten opintojen myötä itsestä saattoi löytyä myös uusia osaamisen puolia.

On ollut erittäin tärkeää, että käytännön musiikin tekemistä on ollut niin paljon, myös ryhmässä. Muistan mahtavia vapautumisen hetkiä: kun soitin matineassa Beethovenin pianosonaattia eikä se jännittänyt kukaan yhtään. Päinvastoin, tunsin ilmaisemisen iloa. Kun kilaarasin afrobändissä bassoa. Kun suhittauduin innokkaasti tutkintoon (miten se voi olla mahdollista?) Että onkin luontevaa olla esillä ja lavalla. (N2)

Vuosikurssin (ja muiden opiskelutovereiden) merkitys

Kanssaopiskelijat (erityisesti oman vuosikurssin) mainittiin ylivoimaisesti suurimmaksi itsetunnon kohottajaksi ja oppimisen ja jopa ihmisenä kasvamisen tukijaksi.⁴¹ Opiskelutoverit esiintyvätkin hyvin tärkeänä osana koko sitä kokemusta, joka opiskelijoilla opiskelustaan ja opiskeluajastaan on (ks. myös Nyysönen 2000, 20). He näyttäytyvät paitsi opiskeluilmapiirin luojina, myös hyvinä ystävinä ja kunnioitettavina kollegoina, joiden toivotaan jäävän osaksi opintojen jälkeistäkin elämää. Omien haasteiden peilaaminen toisen oppimisprosessia vasten on ollut mitä parhainta vertaisoppimista ja mahdollistanut itse prosessin tarkastelua pedagogisesta näkökulmasta. Oma vuosikurssi on koettu tiiviinä yhteisönä, joka loi *perhemäisen ilmapiirin*(N4), ja joka *tempaisi mukaan energiseen tekemiseen sosiaalisuudellaan ja aktiivisuudellaan*(N7). Kahdeksan opiskelijaa suorastaan ylistää opiskelutovereitaan.

on ollu tosi ihanaa ja sillai täältä on saanu hirveesti läheisiä ystäviä että se on ollu tässä tosi ihanaa. ne ekat kaks vuotta, mitkä oli mukalla, niin tuntu ettei voi olla parempaa paikkaa. (H3)

⁴¹ Kaikissa merkittävässä oppimisprosessissa oli Antikaisen tutkimuksessa helposti löydettävissä oppimista tukevia henkilöitä, merkittäviä paikallisia ja kaukaisia ihmisiä (Antikainen 1998, 210). Ks. myös Opiskelun merkittävistä muista (Partanen 2011, 164–173) ja Yhteisöllisyydestä opiskelun voimavarana (Leivo 2011, 132).

...erityisesti mukavat kanssaopiskelijat, joiden kanssa on tullut harjoitettua niin yhteistä opiskelua kuin vapaa-ajankin viettämistä. Meidän vuosikursillamme on niin monia uskomattomia persoonallisuuksia, joista ei tunnu saavan koskaan tarpeekseen, vaan nuo ihmiset paljastavat itsestään jatkuvasti uusia ja muuttuvia piirteitä. Siinä on ollut hienoa kasvukenttää ihmisenä kasvamisen harjoitteluun!(N6)

En tiedä, mikä on koulutuksen ansiota ja mikä elämän tai vaikka niiden oikeasti merkityksellisten kuppilakeskustelujen(...) ennen kaikkea meidän mahtavan mahtava vuosikurssi. SE on ollut minulle paratiisi, koska olin aloittaessani sosiaalisesti pelokas ja tulin sosiaalisesta helvetistä.” ”En usko, että oli sattumaa, että päädyin vuosikurs-sille, joka kollektiivisesti halusi kokea yhteisöllisyyden vahvasti.(N2)

On muistettava, että edesmennyt P-talo⁴² loi kohtaamispaikan musiikinopiskelijoille eri genreistä. ”Jazzarit”, kansanmuusikot ja mukalaiset saattoivat laajentaa näkemystään ja osaamistaan jo pelkän fyysisen läheisyyden ansiosta:

...mulle on ainaki ollu aika hedelmällistä semmonen, kun on oppinut tunteen täällä niinku just vaikka jazzosastolta ihmisiä ja...totta kai mukallakin on ollu paljon sellasia tyyppejä, joiden kans on paljon tehny(...)ne ihmiset, kenen kanssa on tehny töitä ja silleen oppinu tunteen täällä, et ne on varmaan aika paljon kasvattanu(...)suurin etu tässä mulle on ollut se, että olen oppinut tuntemaan ihmisiä, muusikkoja. Et jos mä oisin vaikka ollu siellä mistä mä oon kotosin, ja opiskellu siellä itekseni musiikkia, niin en mä ois varmaan oppinu yhtään näin paljon.(H6)

Nii, että mä vaan, että pitää päästä johonki kouluun, että vaan niinku tutustuu muihin soittajiin alueella,(...)et sen mä aattelin, et se on se ykkönen.(...)Jos olis ihan vaan itse tehny kaiken, ettiny soittajia ja muuta niin en tiä oisko kuitenkin tullu ihan samanlaiseksi.(H2)

Mukalaiset tunnetaan akatemialla sosiaalisesti aktiivisina ihmisinä. Mukalaiset järjestävät yhteistä ohjelmaa puolivakavien konserttien, illanviettojen ja järjestöpoliittisessa mielessä.

Mukalla on niin paljon tosi sosiaalisia ihmisiä, mitä ei välttämättä muilla osastoilla ole ja sellaisia, jotka on hyvin empaattisia ja niinkun toisia huomioon ottavia. Kyllä niiltä ihmisiltä sitä oppi paljon.(H1)

Sosiaaliset taidot ovat luonnollisesti kehittyneet (siitä voin ihan oikeasti antaa kiitosta mukakoulutukselle tai ainakin sen luomalle sosiaaliselle ympäristölle. (N6)

...koen, että mukalaisten (yleisesti tunnettu) aktiivisuus ja sosiaalisuus on tempaissut minun mukaan energiseen tekemiseen (en tosin muutenkaan pidä itseäni passiivisena tai epäsosiaalisena ihmisenä).(N7)

Suurin osa opiskelijoista kokee itseluottamuksensa kasvaneen, mutta on myös tarina musiikin ilon katoamisesta (ks. myös Lehto 1999, 34). Opiskelija (H3) kertoo opintojen

⁴² Ennen musiikkitaloa (= M-talo) Sibelius-Akatemia toimi kolmessa rakennuksessa: Pohjoinen rautatienkatu (R-talo), Töölönkatu (T-talo) ja Pitäjänmäen Kutomotiellä sijainnut rakennus (P-talo). P-talolla sijaittivat pääasiassa musiikkikasvatuksen osasto, kansanmusiikin osasto ja jazzmusiikin osasto.

alussa itseluottamuksen kohonneen uudessa ympäristössä uusien kuvioiden ja mukavan opintososiaalisen *meaningin* myötä. Uusien taitojen karttuessa hän kertoo uskoneensa, että *tässähän on ratkaisu mihin vaan*, kunnes nyt, opintojen lopussa huomaa, ettei niin olekaan. Hän kertoo itsetuntonsa kärsivän siitä, ettei *oikeasti osaa kaan juuri mitään*, ja kokee hänelle mahdollisuuksien rajoissa olevan työtarjonnan suppeana ja epäkiinnostavana.

Kaksi opiskelijaa kertoo myös pitkäaikaista terapiaa vaatineista mielenterveysongelmista. Paraneminen on molemmilla vielä kesken haastatteluhetkellä.

Koko opiskeluaikani olen paininut samojen, todella ristiriitaisten asioiden parissa henkilökohtaisessa elämässäni.(...) Omat ongelmani ovat muuttuneet epävarmuudesta ja epävarmuudesta todellisimmiksi ja tiedostetuimmiksi itselleni. Paras muutos on ollut se, etten enää esitä kaiken olevan hyvin vaan olen avoimesti juuri niin epävarma tai masentunut kuin olen. Toisaalta avoimuus vaikeuksien suhteen myös vahvistaa käsitystä itsestäni ongelmallisena ja jopa sairaana tapauksena(...) Mitä lähempänä valmistumisen on ollut, sitä paremmin olen tajunnut psyykkisen hyvinvoinnin merkityksen. Tässä kunnossa minusta ei työelämään ole, toisin kuin opintojen alussa kuvittelin. Onneksi viimeinkin saan apua yhteiskunnalta asioiden selvittämiseen.(N1)

5.2.4 Arvionti

Arviointi-osiossa keskityn tutkimuskysymykseen: Miten he arvioivat koulutusta omien tavoitteidensa ja kokemustensa valossa?

Kaikki opiskelijat arvostavat mukaan tarjoamaa koulutusta – sinänsä. Tutkijana joudun kuitenkin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, milloin opiskelija kehuu koulutusta yhtenä koulutuksena muiden joukossa ja milloin hän oikeasti vastaa tutkimuskysymykseeni. Kuten aiemmin jo totesin, osa opiskelijoista oletti selvästi, että haluan kuulla heidän arvionsa siitä, miten muka onnistuu tehtävässään kouluttaa musiikin opettajia – riippumatta siis siitä, olivatko he itse suuntautumisessa musiikin opettajiksi.

Minä: ”Jos sinun pitää arvioida tätä koulutusta, haluaisitko kehittää sitä johonkin suuntaan?” *On vähän vaikea arvioida sitä. Ku, että se, mihin täällä koulutetaan ja mihin koulutus tähtää on eri ku ite sitte haluais.(...)Muka ei varsinaisesti valmistakaan, tai ei oo valmentanut mua niihin työtehtäviin, mitä mä nyt teen. Koska tää koulutushan perustuu... tai ainaki niin mä oon käsittäny, että se pyrkii enemmän valmentamaan musiikinopettajia.(H6)*

Haastattelutilanteessa oli mahdollista kysyä lisäkysymyksiä ja siten varmistaa, että puhuimme todella samasta asiasta. Narratiivien kohdalla jouduin päättelemään muun asiassällön perusteella, mitä kirjoittaja itse asiassa arvioi: koulutusta sinänsä vai suhteessa saamiinsa valmiuksiin itseään ajatellen. Näin esimerkiksi seuraavissa tapauksissa:

Periaatteessa Muka tarjoaa paljon hyviä juttuja, joista on apua ja evästä koulun musiikin opetuksessa.(N3)

Musiikinopettajan työhön olen saanut tosi hyviä oppeja ja valmiuksia.(N1)

Kaksitoista opiskelijaa kertoo olevansa tyytyväisiä koulutukseen (ajatellen työelämää tai ei):

...mun mielestä tää on hieno koulutus, että mä en varmaa oo niinku huonompaan suuntaan muuttunu tän aikana.(H2)

...mun mielestä tää on niin kun hyvä koulutus, kaikkeen, ja ei mua oo se millään tavalla kaduttanu.(...)aika vähän siellä on sellasta, mitä ei niin kuin mun nykyisessä, tässä ammattitaidossa niinku oo semmosta mitä ei tartte, vaan sitä niinku pystyy hyödyntämään tosi paljon.(H1)

Luultavasti pyrkisin edelleenkin sinne samaan. Ku se on kuitenkin niin laaja koulutusohjelma.(H4)

MUKA:n antama monipuolinen koulutus pakostakin kehittää.(N7)

Tähän kysymykseen on sinänsä vaikea vastata, että en vielä tarkasti tiedä, mitä aion isona tehdä. Luotan kuitenkin siihen, että jostain paikkani löydän, ja kohtalaisen varmaa on, että musiikin ammattilaisena tulen työtäni tekemään. Siksi mukana antamat valmiudet ovat toki ensiarvoisen tärkeitä, riippumatta tulevien työtehtävien laadusta. Katson, että saamani musiikillinen yleissivistys on siinä määrin laaja, että muga-koulutuksen jälkeen on melko helppo tehdä melkein mitä tahansa musiikin parissa.(N6)

Ainoastaan yhden kirjoituksessa en havaitse tyytyväisyyttä (en toisaalta tyytymättömyyttäkään). Toinen taas kokee kyllä saaneensa hyvän, mutta väärän koulutuksen omia ambitiesiään ajatellen. Hän kehuu koulutusta monisanaisesti, mutta kokee, että hän itse oli pääsykokeissa väärä valinta:

Mun mielestä Muka antaa ihan hyvät valmiudet musiikinopettajan tehtäviin. Tämä koulutus on monipuolinen ja antaa hyvän kuvan suomalaisesta ja ulkomaalaisesta musiikkielämästä, eri musiikkikulttuureista, soittotaitoa, sovitustaitoa, ryhmähallintataitoa. Se on hyvä koulutus.(...)Mukan tavoite on varmasti valita tänne semmoisia aikaopettaja-orientoituneita, koulusta tykkäviä kilttejä tyttöjä ja poikia. Varmaan Muka onnistuu, koska niin monet menee kouluun, ja silloinhan se on hyvä asia. Ja kouluopettamisesta saa tykätä, en mä sano sitä. Mutta mietin, että onko mun kohdalla sitten valinta mennyt pieleen, että mä en sovi tänne, koska mä haluankin jotain muita musiikkiin liittyviä asioita.(H3)

Kaikkiaan 13 vastaajaa kehuu koulutusta kokonaisuutena monipuoliseksi ja korkeatasoiseksi (ks. myös Ojala 2001, 43; Karhunen 1998, 63). Akatemiaa kehuaan suhteessa muihin koulutuspaikkoihin (yliopistoihin, konservatorioihin ja muihin ammatillisiin koulutuksiin) opetukseltaan korkeatasoisena ja laaja-alaista musiikillista koulutusta tarjoavana oppilaitoksena. Muiden osastojen tuomat mahdollisuudet oli koettu erittäin tärkeiksi: niiden olemassaolo mahdollistaa laajan opettajien ja kurssien kirjon sekä aidosti

monimusiikillisen oppimisympäristön kanssaopiskelijoiden panosta unohtamatta. Mukan ja P-talon lämmintä henkeä kiiteltiin tärkeänä, innostavana ja turvallisena oppimisympäristönä sekä henkisen kasvun alustana. Opettajat saavat sekä kiitosta että kritiikkiä: kiitosta kannustavuudesta ja oman muusikkouden tukemisesta, kritiikkiä ahdasmielisyydestä ja oppilaan lähtökohtien tai motiivien kuuntelemattomuudesta.

Tunne opettajaksi painostuksesta suorastaan raivostutti opiskelijat. Heistä vaikutti siltä, että opettajien ja henkilökunnan päämääränä oli vain ja ainoastaan kouluttaa heistä musiikin opettajia peruskouluun ja lukioon. He kertovat kokeneensa, ettei muusta saanut edes keskustella. Miksei koulutus voisi olla onnistunut, he kysyvät, jos he kerran kokevat saaneensa välineitä tulevaan ammattiinsa, oli se sitten mikä tahansa? Eikö olisi jopa osaston profiilia kohottavaa todeta, että mukalta valmistuu monipuolisesti työelämään sijoittuvia moniosaajia, kysyy eräs haastateltava. He kertovat tuttavistaan useilta eri musiikin ja kulttuurin aloilta ja siitä, kuinka nämä nimenomaan kiittelevät mukalta saamaansa monipuolista koulutusta. Aivan kuten he itsekin tekevät.

*... mikä viika sinä on, että esimerkiksi niinku niitä, niiden töiden tuloksia niinkun no-
teerattais, sehän on vaan niinku semmonen oman osaston profiilin nostatus Että aka-
temia vois ihan hyvin niinkun ikään kun hyötyä siitä, että meiltä tulee tällasia osaa-
jia.(...) Ja esimerkiksi kapellimestarit, nii ne ilahtuu jos ne kuulee et sä oot mukalta,
koska se tarkoittaa, että saattaa olla et sä oot musikaalinen ja osaa seurata kapellimes-
taria, osaa solfata, mitä monet ei valitettavasti osaa, et siinon hirveesti positiivista ja
miksei sitä niinku hyödynnetä? (...)parhaat musiikkiopistonopettajat on mukalta, ja
monet parhaat opettajat niinku muuallaki (muilla osastoilla kun mukalla) akatemiasta
lähtien että ne on mukalta. (H1)*

*Täällä kauheesti pakkosyötetään sitä kouluun opettajaksi menoa, vaikka täältäähän
valmistuu ihmisiä moniin muihinkin pedagogin tehtäviin(...) Et ei oo paljon musiikki-
toimittajia käynyt täällä kertomassa omasta työstään, tai kriitikkoja, tai muiden kult-
tuurialan asiantuntijoita, joihin tehtäviin täältä varmasti kanssa menee ihmisiä. Että
eipä heitä paljon täällä näy. Täällä näkyy ne Tehtaankadun ala-asteen touhutädit
näyttämässä että näin tämä triangeli toimii. Tai muuten tälläisiä, et näin sä teet hyvän
bändisovituksen kouluun(...) aina kun mä oon yrittänyt näitisti esim. didaktiikan tun-
nilla kysellä, että mitäs jos täältä ei nyt ihan sataprosenttisesti ihmiset mene kouluun,
niin tuntuu, että sitä vaihtoehtoa ei edes harkita. Se on ihan silleen, et sä oot tyhmä
kun sä et halua sinne. Ihanaan lintukotoon. Ja sitten kun oon tehny sitä työtä ja yritin
alkaa tykätä siitä ja en oikein tykänny, niin sitä ei niinku saa sanoa ääneen; silloin on
heti niinkun viika minussa ja mun pedagogisissa taidoissa, vaikka sitte muista työpai-
koista tulee kiitosta ja kannustusta, ja mä luulen et mulla on ihan hyvät pedagogiset
taidot kuitenkin. Mä tuln tänne että mä saisin itse täältä jotain. Sit mä huomasin
jossain vaiheessa, et hei, mustahan niinku leivotaan täällä jotain opettajaa, että
apua!(H3)*

*...joillain kursseilla on tullu se että, ettei oo luvallista sanoa että en aio, aio opettaa
ryhmiä. Ja sitten kun sitä ei pysty ottaan hyödykseen siellä tunnilla(...)untuu, että
monet opettajat usko, että meidän koulutus menee hukkaan, jos ei me just mennä sin-
ne kouluun.(H1)*

*No onhan se kaikkien huulilla, että teistä tulee nyt musiikinopettajia yläasteelle tai luki-
kioon. (H6)*

Opiskelijat kertovat lisäksi, kuinka kasvatustieteellisistäkin opintokokonaisuuksista olisi saanut enemmän hyötyä omaan tulevaan työhön, jos siellä olisi saanut keskustella musiikkikasvatuksesta laajemmin kuin vain peruskoulua ja lukiota ajatellen. He toivoivat näkökulman laajentamista ja mahdollisuuksia syventyä varhaiskasvatukseen tai erityisopetukseen, musiikkiterapiaan tai muihin erilaisten oppilaitosten edellyttämiin taitoihin.

Erityisesti ainedidaktiikan kurssit saavat kritiikkiä, kuten myös useissa aiemmissä tutkimuksissa (Lakanniemi 1994, 43; Lehto 1999, 33; Ojala 2001, 44; Hinkkanen 2008, 39; Pohjannoro 2010, 16; Karhunen 1998, 64). Näillä kursseilla oli koettu eniten painostusta ja ”hyssyttelyä”, jos halusi yhteisesti keskustella musiikkikasvatuksen moninaisuudesta ja sen filosofiasta. Ainedidaktiikan olisi opiskelijoiden mielestä pitänyt olla ”the” foorumi asioiden yhdessä pohdiskeluun, mutta sen sijaan keskustelu pidettiin hyvin opettajajohtoisena ja pinnallisena. Opettajalla ei joskus tuntunut olevan kurssisuunnitelmaa, ja osa koki aikansa todella menneen hukkaan. Useat asiat oli käyty läpi moneen kertaan, jos joku oli poissa. Ihmeteltiin, eikö aineen tulisi olla musiikkikasvatuksen olennaisin fokus.

...syyinä moniin kouluantipatioihin löytyy myös muakouluksesta, (...) opettajiensa asenteellisuuden ja muiden mielipiteiden sietämättömyyden vuoksi. (N6)

Millainen on musiikkikasvatuksen filosofia musiikkikasvatuksen osastolla? Tätä kysyy kuusi opiskelijaa (ks. myös Lehto 1999, 34; Salo 2000, 59). He itse olivat joutuneet pohtimaan omaa filosofiaansa ja kysyivät nyt, eikö osastonkin tulisi vaalia musiikillisen ajattelun laajuutta välineellisen oppimisen sijaan. Voiko opettaja päättää, mitä oppijan tulee oppia vai tulisiko opettajan tukea oppijan omaa musiikillista ja pedagogista kasvua, he ihmettelivät. Heidän mielestään musiikkikasvatuksen filosofiaa tulisi pohtia enemmän, laajemmin ja syvemmin, niin opiskelijoiden kuin opettajienkin (ks. myös Ruismäki 1991, 278–283). He kertovat, kuinka heidän mielestään toisaalta oma muusikkous on musiikinopettajan filosofian perusta, toisaalta kuinka kasvatuksellinen näkemys puuttui joiltakin kursseilta täysin.

jokaisen ihan (mukan) opettajankin kannattais vielä enemmän mieltä, tai täällä pitäis mun mielestä kiinnittää paljon enemmän huomiota siihen, että miksi teen näitä valintoja opettajana. Et oikeestaan sitä ei täällä hirveesti pohdita. Että tehdään vaan ja pidetään hauskaa ja taputetaan käsiä ja lauletaan, tehdään vaan ja tosiaan leikitään pupuja ja liikennemerkkejä, sävelletään itse, improvisoidaan kauheasti ja ilmaistaan ja ollaan spontaaneja, mutta sieltä sisältä puuttuu mun mielestä ihan täysin se, niinku se opettajan oma suunta, mihin kukin haluaa mennä, semmonen tila ja pakottaminenkin

semmoseen pohdiskeluun, että MIKSI!?(...)Tuntuu, että täällä se toiminta on kaikista tärkeintä. Ja sehän se on, mutta sillä toiminnalla ei ole mitään järkeä, jos ei osaa perustella ollenkaan, et minä takia mä teen tätä, mihin tää vaikuttaa, miten tää edistää ryhmän päämääriä ja miten tää edistää ihmisen identiteettiä ja minäkuvaa.(H3)

On ollut vain merkkillistä huomata, miten harvassa ovat ne opettajat, jotka pedagogias-
ta puhuvat, sitä toteuttavat ja ottavat huomioon omassa opetuksessaan.[...]Oma
muusikkous on totta kai tärkeää, mutta tuntuu, että se on Mukān lähtökohhta, vaikka
jo nimi 'musiikkiKASVATUKSEN osasto' antaisi aiheetta keskittyä enemmänkin sii-
hen kasvatuspuoleen.(N3)

Kaikeñ tunneilla tehtävän tulisi rakentua suuremman filosofisen pohjan päälle. Itse
haluan musiikkikasvattajana rohkaista ihmisiä luomaan uutta, kokeilemaan, pistä-
mään itsensä liioon, uskomaan siihen että heillä on jotain sanottavaa ja sitten vielä
rohkaista heitä sanomaan sen ilman valmiita kriteerejä siitä, mitä lopputuloksen tulisi
olla. Musiikkikasvattajan pitää myös soveltaa tätä kaikkea omaan itseensä, jotta ope-
tus ei jäisi ulkokohtaiseksi sanahelinäksi. Oma tehtäväni musiikkikasvattajana ei ole
pitää yllä klassisen tai muun musiikkityylin korkeaa tasoa, vaan päämääräni on ihmi-
sen henkinen kasvu ja identiteetin vahvistaminen musiikin avulla. Musiikki on keino,
ei päämäärä. (...) talon ilmapiiri oli ahdistava kaikessa korkeatasoisuudessaan, eikä
talon henkilökunta ole mielestäni kuitenkaan käytännön tasolla rohkaissut meitä
kaikkia tarpeeksi oman ilmaiskäytännön löytämiseen.(...) Kasvatusaatteet meidän
kohdalla jäävät enemmänkin rutiininomaisen rohkaisun tasolle, eikä täällä mielestäni
tarpeeksi korosteta sitä, että kasvatuksen omat tavoitteet sekä tulevassa työssään että
omassa henkisessä kasvussaan pitää jokaisen sisäistää, jotta musiikkikasvatus pääsisi
tavoitteisiinsa.(N5)

Erittäin suurta kritiikkiä saa myös opinto-ohjelman suoraviivaisuus: omaa opetussuun-
nitelmaa ei saanut räätälöidä itselleen sopivaksi.⁴³ Yliopistolle tunnusomainen akatee-
minen vapaus puuttui: pakollisia opintoja oli runsaasti, eikä erikoistumiseen annettu
mahdollisuutta tai aikaa. Yhdeksän opiskelijan pitkät vuodatukset täyttivät sekä kasetit
että paperit.

...tää on myös sellanen koulutus, missä ei kauheesti jätetä aivoille tilaa. Tää on aika
tällanen suoraviivanen systeemi(...) No tää on ihan selvä kaava, en mä oo kerennyt
niinku tekemään mitään ylimäärästä koulun sisällä; en mä oo ottanu yhtään ylimää-
räästä kurssia(...) Musiikinopettajanhommiaki on erilaisia(...) Mun mielestä se on ty-
perää, että kaikille ihmisille opetetaan samat asiat(...)Kannatan valinnaisuutta ai-
kuisilla ihmisillä hyvin pitkälle. (...)Jotenkin mä en millään usko siihen, että semmo-
nen yleissivistys on niinku käyttökelposta mihinkään, semmonen niinku että tietää
vaikka että... tai niinku että mitä määki tiedän, jos pitäis jostain bachista ruveta pu-
humaan, niin tänkään koulutuksen perusteella? (H2)

Toivon, et Mukā antais pikkuisen laajemman valmiuden muihin kuin koulunopettajan
tehtäviin. Enemmän vielä sellaista analyyttistä ajattelua, tekstin jäsentämistä, kirjoit-
tamisen valmiuksia, äidinkielen perustaitoja – tällaisia kaipaisin.(...) hyvä ettei tule
pyllyä pyyhkimään tuolla vessassa ja seki pitää tehdä silleen että "näinhän se menee"⁴⁴

⁴³ Karhusen (1998, 57) mukalaisista 45 % toivoi lisää valinnaisuutta, myös Lakanniemen aineisto kertoo samaa (1994, 45–48).

⁴⁴ Jo ennen opintojen alkua meille annettiin valmiit opintosuunnitelmat (silloin ei puhuttu henkilökohtai-
sista opintosuunnitelmista), joiden otsikko oli "Näinhän se menee".

*eikş meekjn, sä saat tehdä ihan mitä vaan, mut luet vaan tästä paperista ja teet näin”... ”Mä olen saanut tosi paljon kriitikkiä siitä, että en halunnut suorittaa kääk-
kja opintoja ihan samassa järjestyksessä. Niin sit on heti sillai et ”etsä osaa lukee, vai
mitä?” kun mä itse aattelin että täällä on vähän pakko olla akateemista vapautta,
mutta sitä ei täällä kyllä oo. Korostan, sitä etten pidä Sibelius-Akatemiaa oikeana yli-
opistona, vaan tämä on semmoinen leikkipaikka.⁴⁵ Aitoa akateemisuutta ei mielestäni
täältä löydä, eli kriittistä ajattelua, kirjoitustaitoa, analysointikykyä, yleissivistys-
tä.(H3)*

*...jossei niinku heti saanu sillai ku ne, mitkä olis niinku ehdotettu tietyille vuosille,
niin sit sen tajuski niinku sen, että okei, ei nää oo oikeastaan ehdotuksia, kun täs ois
vähän niin kuin pakko.(H4)*

*Mulla oli jotenkin ärsyttävää käydä näillä tunneilla sen takia, koska ne jutut, jotka
popjazpuolella tuli, ne oli ihan älyttömän helppoja mulle, koska mä oon niitä jo teh-
nyt. Ja silti niillä tunneilla piti istua.(H6)*

*Vaikka opiskelijalla taloon tullessa jo olisi selvillä oma kiinnostuksen kohde, eli alue,
johon eniten haluaisi panostaa, on se mukalla aika mahdotonta, koska on niin paljon
pakollisia aineita joita täytyy suorittaa ja ne vievät aikaa ja energiaa tältä ”omalta”
jutulta. Oma suuntautumiseni on ollut selvää jo alusta lähtien, joten olisi voinut toi-
voa saavansa keskittyä enemmän siihen.(N7)*

Eräs opiskelija kertoo, että piti opiskella neljä vuotta, ennen kuin pääsi käsiksi niihin opintoihin, joita oikeasti haki mukalta:

*Kyllähän sen ymmärtää, että jos ei kouluun tullessa osaa soittaa mitään niin ethän sä
voi heti ***kursseille mennä *** tekemään, mutta (...) itte tuntee paljonkin semmosia
ihmisiä, jotka ois pystynyt tekemään sen heti. Että semmonen on vähän turhaa ja hidas-
taa turhaan opiskelua ja asioiden kulkua.(H5)*

Musiikkikasvatuksen osasto saa kritiikkiä myös opintopalveluistaan. Neljä opiskelijaa kertoo, että tietoa on ollut välillä hankalaa saada tai sitä ei joskus ole saanut ollenkaan. Joskus tieto on ollut jopa niin virheellistä, että opinnot ovat siitä kärsineet (ks. myös Hinkkanen 2008, 55–57; Ojala 2001, 45). Opintoja on ollut hankala suunnitella tunti-kiintiöiden vaihtuessa jatkuvasti, ja yhteismusisointia on ollut vaikea harjoitella tilojen puutteen tai vaikean varausjärjestelmän takia.

Toisin kuin akatemialla yleensä, mukalaiset arvostavat valmistumista ja siitä todistuksen saamista.⁴⁶ Se johtuu tietenkin käytännön syistä: palkka nousee tutkinnon mukaan opetus- ja kulttuurialalla. Toisin kuin solistisen koulutuksen saanut musiikin maisteri, mukalta valmistunut maisteri on kirjoittanut maisterintutkielman ja suorittanut yleisesti akateemisina pidettyjä opintoja. Vaikka opettajaksi ei haluaisikaan, maisterin papereista

⁴⁵ Saarnivaaran (2002) näyttämötyön opiskelija sanoo täsmälleen samoin: ”Se on sillä tavalla turvallista, että kun siellä olet, niin se on niin kuin jonkinlainen leikkikoulu, jossa sulle kannetaan ne asiat eteen.”

⁴⁶ Esim. Karhunen 1998, 20–22.

koetaan olevan hyötyä työn haussa.⁴⁷ Muusikoksikin aikovat mukalaiset ajattelevat maisterin papereiden olevan hyvä varmuuden vuoksi, näin heillä on enemmän mahdollisuuksia, jos muusikon työt eivät syystä tai toisesta riitä. Itsekunnioituksen kannalta on myös tärkeää, että asiat suoritetaan loppuun asti:

Mulle itselle on aika tärkeä, että moon alusta loppuun asti käynyt jonkun näin perin pohjaisen koulutuksen(...) mä niinku haluan vaan tehdä tämän koko kokonaisuuden, koska tämä on mielestäni kuitenkin hyvä koulutus, ns. hyvä meriitti, vaikka jos ettii jotain kulttuurialan töitä tai muita.(H3)

Nää muusikon koulutuksethan ei sinänsä merkkää yhtään mitään. Sikäli tää koulutus, minkä oon saanu, nii oon tyytyväinen siihen, että siitä tulee paperi, ja mä oon tyytyväinen siihen, että sitä arvostetaan ihan mukavasti ja mä oon tyytyväinen siihenki et se on monipuolinen.(H2)

Mutta ehdoton plussa on tietenkin se, että opettajan paperit tulee joka tapauksessa, et jos se olis niinku ollu semmonen koulutus, et mistä ei olis saanu ku jonkun epämääräsen muusikon paperin vaan, että nyt ot sit muusikko ja tee tällä paperilla mitä tykkäät, niin se ei olis sit se, mihin mä olisin alunperin lähteny.(H4)

Se on semmonen niinku turva.(H6)

Paradoksaalisesti mukan perusongelmaksi koetaan sen paras puoli: monipuolisuus (ks. myös Ojala 2001, 44). Opiskelijat ovat innokkaita, mutta aikaa on vain rajallisesti. Vain yhtenä esimerkkinä mainittakoon, että suosituspintojen mukaan etenevä ensimmäisen vuoden opiskelija joutui harjoittelemaan peräti yhdeksää instrumenttia samanaikaisesti. Se ei yksinkertaisesti ole mahdollista, vaikka intoa olisi kuinka. Väistämättä opiskelijalle jääkin riittämättömyyden tunne:

Kun aloitin opinnot mukalla, koin olevani seisovassa pöydässä. Herkkua on siinä niin monenlaista, ettei tiedä, mitä maistaisi ensin. Seisovien pöytien ongelma on kuitenkin se, että tulee syöneeksi vähän kaikkea eikä jälkikäteen muista ehkä mistään mitään. Mahdollisuus syödä hitaasti, nautiskellen joka sillin ja salaatin mausta on käytännössä täysin mahdotonta.(N2)

...välillä on ollut tunne että kaikenlaista tulee väsätyä, mutta mitään asiaa ei kuitenkaan osaa todella hyvin.(N7)

Rahanpuute ja kiire eivät tietysti ole ainoastaan musiikin opiskelijoiden ongelma, mutta toisin kuin kirjallisia töitä, soiton opiskelua ei ole mahdollista tehdä ”urakalla”, töistä tai luennoista vapaina päivinä (ks. myös Hinkkanen 2008, 51). Oppilaitoksen tarjoamat harjoittelutilat ovat lisäksi rajalliset, eikä helsinkiläisissä kerrostaloasunnoissa saa soittaa öisin.

⁴⁷ näin myös Bertin-Huolmanin (1999, 8) selvityksen mukaan.

...ku on ollu niin kiire, ettei oo ehtiny treenata(...) Minkäläinen kuva täst koulutuksesta ois tullu, jos ois niinkun koroajan ollu niinku enemmän aikaa?(H1)

Ei oo ollu oikein aikaa, tietysti, oishan sitä voinu olla tekemättä muuta, mutta ei voi oikeesti olla tekemättä muuta, kun pitää saada fyrkkaakin jostain.(H2)

Mukalaisille näyttää olevan tyypillistä määritellä itseään ”poppariksi” tai ”klasariksi”. Osa kokee jaon tietoisena valintana, osa ihmettelee vastaushetkellä edelleen, kumpaan ryhmään kuuluu. Opettajaksi haluavat eivät pohdi asiaa, määrittelyn pohdinta korostuu niillä opiskelijoilla, jotka kokevat olevansa identiteetiltään (myös tai vain) muusikoita:

Plus sitten niinku pedagogina suhteessa muihin nii on tajunnu, että jaa mää edustan tämmöstä niin ku bändi-ihmisten tämmöstä, kikkää, tämmöstä afromusan, nii sitäkään ei ollu sillätavalla tiedostanu. Kuitenki oli soitanu klassistaki. Niin ku kaikki melkeen. Varmaan kaikki on soitanu klassista. Kaikki ainaki mun tuntemat popparit on soit-tanu ennen oikeesti aika paljon klassista.(H2)

”Syrjityllä puolella” koetaan olevan riippumatta ”puolesta” (ks. myös Hinkkanen 2008, 62; Lakanniemi 1994, 47; Ojala 2001, 44). Tämä on tullut esiin myös vuosittaisissa avoimissa osastokokouksissa.

...ku vastustetaan ja vältellään sitä semmosta et on vaikka pop-jazz, ja semmonen klassinen ajattelu on niinku erikseen. Mutta, täällä kun on silleen vähemmistöpuolella, musta ainakin tuntuu siltä, että niinku poppari, niin on paljon semmosia ihmisiä, jotka ei oo niinku klassisen musiikin kans semmosia kunnianhimosia, mutta sitte tosi monella on semmonen tausta kuitenkin, että sitte sieltä yhtäkkiä tulee vaikka orkesterinjohdonkurssilla, niin ne osaa käyttää, vaikka ne sanoo, että ne ei oo koskaan, niin huomaa, että niillä on niinku näkemystä. Enemmän niinku ehkä et ois voinu noita pop-jazz asioita opiskella niinku nopeemmin, ja syvemmin.(H5)

Hyvä että tuli mainittua, niin tullu vastaan semmosia tilanteita, että eei tämmösiä, tämmösiä siis ei voi kirjoittaa. Mulla on ollu vähän semmonen olo, että mukan voi käydä läpi oppimatta oikeita reaalisointuja. Tai sitte se, että teoriaopetus oli sitä klassista, tai että b-solfaryhmässä oli kyllä vaikeeta, oli sellasta erilaista rytmikkäa, kvintoleita jne. Ja teoriassa vastaavasti kirjoitettiin fugaatoja. Se piti olla muka Muka, mutta siellä kirjoitettiin fugatoja ja mulla roikkukij se viime vuoteen asti vielä. Ja mun mielestä se on sääliä, että tulee vastaan sellasia b-kurssin tehneitä soittajia, jotka ei osaa kirjoittaa sellasta melodiaa, että sieltä kuuluis soinnut. Mikä on taas jazzmusiikin niinku perusasioita. Että se on vähänniinku että häh.(H5)

...esimerkiks ku joskus ollaan noita (kurssin) loppukonsertteja järjestetty, niin me ollaan kutsuttu koro osaston opettajat, kun ne ei koskaan tiedä, et mitä me tehdään, ja tää (kurssi) on mun keskeinen mukan aine, hyvin kouluttava ja tarpeellinen, niin me ollaan yritetty saada niitä sinne, ollaan järjestetty joku spehtaakkeli, niin kukaan ei tuu paikalle. Kyllä mä tiedän et on kiireitä, mut se on myös se, että kyllä ne on kuitenkin jokaisessa afromatineassa, vaikka se ois jossain baarissa eikä niiden työaikana. Tuntuu

et tää on vähän niinku poppiosasto ja et kyllähän sen huomaa, et afrotunteja on paljon helpompi saada.(H1) ⁴⁸

Opiskelijat listasivat myös joitain konkreettisia parannusehdotuksia:

Vuorovaikutuksellisia opintoja keuhuttiin ryhmähenkeä, itsetuntoa ja sitä kautta opintoasennetta ja motivaatiota parantavana. Varsinkin vuorovaikutustaidot-opintojakso sai tästä kiitosta ja sen toivottiin jatkuvan jollain tapaa punaisena lankana opintojen läpi.

Neljä opiskelijaa toivoo harjoitteluja järjestettävän uudella tavalla, koska nykyisellään opitut taidot jäävät niissä ulkokultaisiksi. Lyhyessä ajanjaksossa oppilaisiin ei ehdi luoda kasvatuksellista otetta, mikä on heidän mielestään edellytys kasvatuksellisen ajatuksen kehitykselle (ks. myös Ruismäki 1991, 278–283). Harjoittelukoulujen kirjo koettiin liian suppeaksi, eikä niistä saanut realistista kuvaa kouluelämästä. Harjoittelujen tiiviys ja samalla päällekkäisyys muiden opintojen kanssa aiheutti vaikeuksia (ks. myös Hinkkanen 2008, 47).

Akateemisen vuoden lyhyys pitkittää turhaan opintoja, kun suurta osaa vuodesta ei ole edes mahdollista opiskella. Opintojen parempi jaksottaminen voisi parantaa opiskelijan mahdollisuutta opiskella tehokkaammin ja joustavammin.

Opettajat saavat kiitosten lisäksi myös moitteita eri syistä. Yksi opiskelija kertoo siitä, kuinka hän lopetti erään instrumentin soittamisen kokonaan, koska koki opettajan mitätöivän hänet. Toinen opiskelija kysyy, voitaisiinko laadunvalvontaa parantaa jotenkin. Hänen mielestään on käsittämätöntä, että opetus jatkuu huonolaatuisena vuodesta toiseen aina uudelle ryhmälle, kun kukaan ei kykene puuttumaan asiaan. Opiskelijan mahdollisuudet valittaa ovat heikot hankalaksi leimautumisen pelossa. Eräs väittää, että akatemian opettajilla ei ole ihan selvää kuvaa siitä, millaisia koulu ja oppilaat nykyään ovat.

Puoleen ja toiseen arvostelua saavat historian opinnot, johtamiskurssit ja teoreettiset aineet. Jonkun mielestä jotain niistä oli liikaa, toisen mielestä juuri se oli mielenkiintoista. Yksi haukkui tasoa musiikkiopistoa helpommaksi, toisen mielestä pätättiin hyvin yksityiskohtaista sirpaletietoa. Popparit ja klasarit valittivat vääränpuoleista painotusta kursseilla, mutta kun yhdellä kurssilla oli käyty asioita kummankin kannalta, koettiin, että oman ”puolen” asiat olivat aivan liian helppoja ja aika meni hukkaan. Rehellistä

⁴⁸ Ruismäen (1984) aineistossa päinvastoin kritisoidaan pop-osaamisen (”konemusiikin”) puuttumista koulutusohjelmasta kokonaan! Tähän on siis tullut suuri muutos.

erikoistumista, kokonaisvaltaisuutta ja päällekkäisyyden välttämistä kaivattiin: aidosti henkilökohtaisen opintosuunnitelman laatimista. Kokonaisvaltaisuuteen ja päällekkäisyyksien välttämiseen voisi auttaa, että opettajat olisivat paremmin tietoisia toistensa opetussisällöistä.

Eräs opiskelija toivoi kirjoituksessaan koulutuksen sisältävän enemmän työelämään liittyvää koulutusta ja työelämäyhteyksien luomista (ks. myös Saarnivaara 2003, Hinkkanen 2008, 63).

Kaiken kaikkiaan opiskelijat toivoivat lisää yhteismusisointiin painottuvia vuorovaikutuksellisia opintoja, joissa keskityttäisiin oman kontrollin ja estojen purkamiseen sekä kritiikittömän musiikin eli ilon ja luovuuden vaalimiseen – joissa olisi itsensä haastamisen ja oppimisen mahdollisuus sekä kasvatuksellinen (ei välillinen vaan syvälinen) aspekti taustalla.

5.2.5 Tulevaisuus

Viisi opiskelijaa pohtii tulevia työtehtäviään ja suhtautuu luottamuksella ja valoisasti mahdollisuuksiinsa. Paria poikkeusta lukuun ottamatta myös muiden teksteistä välittyy positiivinen suhtautuminen tulevaisuuteen. Kukaan ei pelkää työttömyyttä, muutaman negatiiviset ajatukset koskevat omaa vointia, työtehtävien laatua ja palkkausta. Yleisesti ottaen opiskelijat kokevat, että heillä on useita mahdollisuuksia erilaisiin työtehtäviin (ks. myös Pohjannoro 2010, 13).

... ei tarvi pelätä sitä, ettei jotenki ei ois hommia joku päivä. Niitä on ihan kauheesti! Kaikenmaailman juttuja. Kyllähän sitä nyt aina niitä töitä löytää. Jos ei mitään muuta, niin sitten mää vaan lähen jonneki fakin humppakeikalle. Ja liksa tulee sieltä sitten. (H2)

... kyllä työmarkkinoilla menin mä sitten mihin tahansa, varmaan enemmän sitte jonnekki, kulttuurituottamiseen tai muulle alalle niin, kyl mä uskon sinänsä, et tästä koulusta ja taustasta on pakko olla jotain hyötyä jossain vaiheessa. (H3)

*Tämä koskee suoraan työelämää. Minulla on alusta asti ollut huoleton ja mihinkään perustumaton varmuus, että saan töitä ja löydän paikkani. ***työllisyystilanne on yleisesti huono, mutta se ei liikuta minua. Tämän oivalluksen kevään jälkeen olin entistä varmempi siitä, että jos vain annan oman vahvuuteni säteillä itsestäni, mitään hättää ei ole. Jos minut torjutaan *** takia, en luultavasti haluaisikaan työskennellä siinä yhteisössä. (N2)*

Opiskelun tuoman koulutuksen kautta on saanut varmuutta itseen ja sitä kautta myös uskoa, että myös työelämässä mahdollisuudet ovat monet. Tarjoitan lähinnä sitä, että monipuolinen koulutus antaa valinnan mahdollisuuksia. (N7)

Luotan kuitenkin siihen, että jostain paikkani löydän, ja kohtalaisen varmaa on, että musiikin ammattilaisena tulen työtäni tekemään. Siksi mukana antamat valmiudet ovat toki ensiarvoisen tärkeitä, riippumatta tulevien työtehtävien laadusta. Katson, että saamani musiikillinen yleissivistys on siinä määrin laaja, että mukakoulutuksen jälkeen on melko helppo tehdä melkein mitä tahansa musiikin parissa. (N6)

Myös aiempien tutkimusten mukaan mukalaiset työllistyvät hyvin, ja tilastollisia faktoja tästä tarjoavat mm. Karhunen (1998), Hinkkanen (2008) sekä Ojala (2001). Etenkin ensimmäisinä vuosina opintojen jälkeen elannon joutuu hankkimaan ehkä useista erillisistä tulonlähteistä, mutta toisaalta monet toivovatkin monipuolisia työtehtäviä (ks. esim. Bertin-Huolman 1999, 7⁴⁹). Karhusen (1998, 25) melko suuresta otoksesta (258) 59% toimi opetustehtävissä, 7% muusikon tehtävissä, 23% ilmoitti sopivansa usean ammattinimikkeen alle ja 2% ei työskennellyt ollenkaan musiikkiin liittyen. Opetustehtävät jakautuivat kouluun 32%, musiikkiopistoon 23%, muihin 10%, useisiin yhtä aikaa 33% sekä Sibelius-Akatemiaan 2%. Hyvin samansuuntaisia ovat tutkielmien pienemmät otokset. Opiskelijat luettelevat ammattinimikkeitä tarkemmin, listaan ne satunnaisessa järjestyksessä: soitonopettaja, nuottikaupan esimies, yläasteen/lukion musiikinopettaja, luokanopettaja, projektien vetäjä, kuoronjohtaja, orkesterinjohtaja, musiikkiterapeutti, muskarin opettaja, muusikko, musiikin alan tiedottaja, musiikin hallinnolliset tehtävät, rehtori, musiikin toimittaja, säestäjä, koulusihteeri. (Salo 2000, 53–55; Ojala 2001, 49; Lehto 1999.)

5.2 Tulokset aiempien tutkimusten valossa

Olen yllättynyt siitä, että tulokset ovat niin samanlaisia verrattuna aiempiin tutkimuksiin. Tiedyt teemat, kuten identiteetti-prosessin kietoutuminen opiskelun viitekehykseen tai musiikin ja kasvattajuuden syvät merkitykset, ovat toki ajasta riippumattomia. Muusikon taidot ja muusikkoidentiteetti ovat mukaansatempaavia niin kauan, kuin oppimisympäristö on korkeatasoinen musiikkiyliopisto, ja opettajakoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa on huomattu, että valmistumisen kynnyksellä on tyypillistä (kasvatus)filosofinen (itse)reflektio. Itsetunnon ja ”merkittävien muiden” teemat voidaan myös nähdä alalle ja elämänvaiheelle tyypillisinä. Sen sijaan vuosikymmenestä toiseen toistuva kritiikki ainedidaktiikan kurssia kohtaan tai vaatimus osaston läpäisevästä filosofian

⁴⁹ Bertin-Huolmanin (1999, 7) mukaan mukalaiset toivoivat työllistyvänsä monipuolisissa kasvatus- ja opetustehtävissä, yhdistäen useita osaamisalueita niin muusikkona, taiteilijana kuin kasvattajana ja opettajana. Hän mainitsee ammattitavoineina olleen mm. laulun- soitonopettajan, esiintyvän taiteilijan, orkesterimuusikon, musiikkiterapeutin, yrittäjän, lähetystyöntekijän, musiikkitoimittajan, musiikkileikkikoulun opettajan, oopperalaulajan, kuoronjohtajan työt.

ja kasvatustieteellisen asenteen esiintuonnista sekä muusikkouden ja opettajuuden (ja jopa musiikin lajien) tietynlainen vastakkainasettelu yllättävät: Eikö asioihin todella ole löydetty parannusta? Luulisi myös, että opintojärjestelyt paranevat miltei automaattisesti vuosien kokemuksen myötä: Miten ihmeessä on mahdollista, että edelleen niiden kerrotaan jopa haittaavan opintoja? ⁵⁰ Tarkoitin opintojärjestelyillä koko organisaation eri tasot läpäisevää informaatiota ja sääntöjen toimeenpanemista, en ainoastaan yksittäisiä, opiskelijapinnassa toimivia työntekijöitä.

Toisaalta aiempien tutkimusten vaateisiin on myös vastattu: bändi-instrumentit ja uusia musiikin tyyli- ja teknologiaa on otettu osaksi opinto-ohjelmaa. ⁵¹ Kasvatustieteelliset opinnot ovat tuoneet lisää apua ryhmänhallintaan (vaikka muun muassa Hinkkasen [2008] aineistossa niitä peräänkuulutetaan edelleen lisää), musiikkiteknologian opintoihin tunnutaan nykyään jopa tyytyväisiltä, ja ilmeisesti myös valinnaisuutta on lisätty oman aineiston keruun jälkeen. Lehdon (1999, 34) aineistosta nousevaan tarpeeseen on vastattu improvisaatiolla ja vuorovaikutustaidoilla. Palautetta kerätään, ja sitä on myös oma-aloitteisesti mahdollista antaa anonymisti yliopiston sisäisen tiedostusfoorumin, intranetin kautta. Palautteen saamiseksi myös jatkossa onkin tärkeää, että palautteesta seuraisi toimenpiteitä.

⁵⁰ Ks. mm. Hinkkanen (2008, 55–57); Ojala (2001, 45). Toisaalta Bertin-Huolman kertoo (1999, 8) mukailaisten vaikuttavan tyytyväisiltä organisaatioon. Kertovatko opiskelijat siis helpommin vaikeuksistaan toiselle opiskelijalle, koska useissa opiskelijoiden tutkielmissa organisaatio sai kritiikkiä? Vai onko kyse ohimenevistä ilmiöistä, ja siis aineistonkeruuhetkestä?

⁵¹ Näitä vaativat Salon (2000, 59); Karhusen, (1998, 60); sekä Ruismäen (1991) tutkimushenkilöt.

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätökset

On hieman ironista, että huolimatta tutkimusasetelmani opiskelijalähtöisyydestä ja pyrkimyksestä olla olettamatta yhtään mitään etukäteen juuri ennakko-olettamukset nousivat keskeiseksi aineiston teemaksi. *No onhan se kaikkien huulilla, että teistä tulee nyt musiikinopettajia yläasteelle tai lukioon (H6).*

Joskus ääneen lausumattomat asiat vaikuttavat enemmän kuin ääneen lausutut: ne ovat läsnä, mutta koska kukaan ei ole niitä ääneen lausunut, niitä ei voida käsitellä tai ottaa kriittiseen tarkasteluun. Pitkään vaikuttaessaan ne muuttuvat itsestään selviksi, niiden olemassaolo hyväksytään pureksimatta, ”koska ainahan niin on ollut”.⁵² En toki tarkoita, että opettajuudesta sinänsä olisi vaiettu, kasvatustiede ja pedagogiikkahan käsittelevät aihepiiriä nimenomaisesti, mutta taustalla vaikuttavista ajatuksista (että kaikkien mukalle otettujen tulisi suuntautua kouluihin ja muunlaiset ajatukset työkentän suhteen tulisi unohtaa) olisi pitänyt käydä julkinen, virallinen keskustelu yksittäisten didaktiikan tuntien sijaan. Tällöin kaikki mielipiteet olisi saatettu tietoisiksi ja niihin olisivat kaikki myös voineet ottaa kantaa. Asetelma olisi kaikille selkeä alusta alkaen. Yliopistohan ei ole mikään muuttumaton laitos; lainsäädännön puitteissa se voi itse linjata toimintaansa. (Yliopiston päätöksentekoon kuuluu kaikki tasot läpäisevä kolmikanta, johon professoreiden ja muun henkilökunnan lisäksi kuuluvat opiskelijat.) Onkin resurssien tuhlausta, jos yhteisten päätösten ja toiminnan taustalla elää ääneen lausumattomia asenteita, jotka vaikuttavat käytännön tasolla.⁵³ (Ks. myös Stenberg 2011, 29.) Jos julkisesti todetaan, että musiikkikasvattajat työllistyvät musiikin ja kasvatuksen laajalla kentällä, tätä laajaa kenttää tulisi aidosti voida tarkastella osana opintoja. Marjut Laitinen kysyykin Musiikkikasvatuslehdessä (1997, 6), joko dikotomiasta taiteilija VAI opettaja voitaisiin päästä niiden molempien hyväksymiseen osaksi identiteetin jatkumoa. Olemmehan jo tottuneet ajatukseen identiteetin monista puolista, jotka painottuvat eri ajassa ja tilanteessa eri

⁵² Viittaan tällä fenomenologian ajatukseen, että tottumus häivyttää ilmiöitä huomaamattomiin tai itsestään selviksi, ja niitä on mahdollista havaita vasta kauempaa tarkasteltaessa. (Ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 35.)

⁵³ Myös Marja Vuorikoski (2004, 39–43, 54–55) kertoo kokemuksistaan, joissa opettajan arvomaailma tai uskomukset ovat tulleet näkyviin toiminnan kautta ilman, että niitä on koskaan julkilausuttu tai kyseenalaistettu. Hän kritisoikin (perus)koulumaailman ideaalia oppilasta, joka istuu kärsivällisesti paikoillaan ja toimii tunnollisesti ohjeiden mukaan niitä kyseenalaistamatta, ja vihjaa, että toisenlaisetkin ihmiset ovat arvokkaita.

tavoin. Hän ehdottaa myös molempien (kulttuuristen) identiteettien avointa yhteistä tarkastelua ja kysyy, onko opettaja oppilasobjektiin oikeaa tietoa kaatava virkamies ja onko mestari–kisälli -malli ainoa mahdollisuus taiteilijan ja oppilaan suhteeseen. Keskustelun avaus oli hyvä, harmi, ettei se tavoittanut myös meitä ”ruohonjuuressa”.

Aiheen merkityksellisyydestä opiskelijoille kertoo tulosluvussa paitsi sen määrällinen, myös tunteen volyymi. (Onkin tavallista, että puhumattomat asiat jäävät hautumaan ja paisuvat, kunnes pullahtavat tunteellisesti ilmoille.) Opiskelijat kertovat kokeneensa painetta ja painostusta ja tunteneensa jopa syyllisyyttä omista haaveistaan. Mistä tällainen päämäärien ristiriita oikein juontaa juurensa? Johdannossa avasin yliopistollisen ja ammatillisen koulutuksen lainsäädännöllistä eroa ja kerroin, kuinka musiikkikasvatuksen historia yliopistokoulutuksena on hyvin lyhyt. Elävätkö siis eri sukupolvet, opettajat ja opiskelijat mahdollisesti eri ajallisessa konstruktiossa? Me 1970–80-lukujen vaihteessa syntyneet opiskelijathan olemme (historiasta tietämättä) tutustuneet Sibelius-Akatemiaan kiistatta musiikkiyliopistona, jonka taustalle oletimme yliopistoihin liitettäviä traditioita, kuten vapauden, itsenäisyyden ja tietyn anonymiteetin. Ehkä opettajien näkökulmasta ”vielä äskettäin”⁵⁴ oli huutava pula pätevistä musiikinopettajista ja he kokivat (pää)tehtäväkseen tämän puutteen paikkaamisen?

Luettuani aiempia tutkimuksia ymmärrän ajallisen perspektiivin paremmin. Esimerkiksi Ruismäen (1984) tutkimus musiikinopettajien työtyytyväisyydestä on jopa huvittavalla tavalla monesta kohtaa ajankohtainen yli 30 vuotta myöhemmin: opettajien hyvinvoinnista ja koulun, yhteiskunnan ja vanhempien rooliasta kasvatuksen suhteen puhutaan ”joukkomediassakin”, eivätkä musiikinopettajan koulutuksen saaneet välttämättä tee musiikinopettajan töitä (Ruismäki 1984, 1–2).

Laitinen kirjoittaa (1989, 19): ”Korkeakoulujen opiskelijoiden valintaperusteiden tulisi määräytyä laitoksen koulutustehtävästä, sen kokonaistavoitteista.” Ruismäki (1991, 278–283) ehdottaa koulu/opettajaorientaation testaamista pääsykokeissa ja sen vahvistamista koulutuksen aikana. Heille kummallekin koulutuksen tavoite vaikuttaa itsestään selvältä.⁵⁵ Onko se valmistaa kouluihin musiikinopettajia? Meille 2000-luvun opiskelijoille tämä tavoite on ollut kaikesta päätellen epäselvä. Kuvittelimme, että opinnot ovat

⁵⁴ 1980–90-luvuilla oli todella musiikinopettajapula, minkä vuoksi S-A järjesti poikkeus- ja kelpoisuus-koulutuksia (mm. vuosina 1989–1990 Suomessa oli 358 musiikinopettajan virkaa, joista 31,8 % hoitivat epäpätevät) (Ruismäki 1991, 11).

⁵⁵ Myös 90-luvun (valmistuva) opiskelija Katriina Kokko (1996, 62–64) pohtii tutkielmassaan, kuinka muka voisi täyttää tehtävänsä saamalla opiskelijansa kouluihin opettamaan. Hän kirjoittaa myös opettajapulasta.

meille tarjottavia resursseja⁵⁶, ei yhteiskunnan työvoimaleipomo: *mä tulín tänne että mä saisin itse täältä jotain. Sit mä huomasin jossain vaiheessa, et hei, mustahan niinku leivotaan täällä jotain opettajaa, että apua!(H3)* (ks. myös Karhunen 1998, 64).

Ketä varten koulutus on? Kenen intressejä se palvelee? Tulee muistaa, että tutkintojärjestelmät, opetussuunnitelmat ja muut koulutusta säätelevät ohjeistukset ovat syntyneet poliittisen päätöksenteon tuloksena. Marja Vuorikoski (2004, 39–43) kirjoittaa koulutusjärjestelmän vallasta: Koulutusjärjestelmä sosiaalistaa ihmisiä yhteiskuntaan ja valikoi ihmisiä yhteiskunnallisiin asemiin jo varhaiskasvatuksesta lähtien. Koulutuksen ajatellaan olevan neutraalia ja arvovapaata, mutta sellaista se ei hänen mukaansa ole, eikä voikaan olla. Tieto ei ole neutraalia, ihmisen toiminnasta puhumattakaan.

Eräänlainen ajatusmalli on, että opintopaikkojen valtiollinen säätely takaa työllistymistä ja että koulutusjärjestelmän tulee vastata työelämän tarpeisiin. Voidaan kuitenkin kysyä, kuinka hyvin tämä malli toteutuu käytännössä, jos ihmisiä ei voida pakkokeinoin sijoittaa työelämään. Eikö sitä paitsi markkinatalous kuitenkin säätele työhön sijoittumista? Tarkoitan tällä sitä, että houkuttelevaan tehtävään havittelija hankkii kyllä itselleen siihen tarvittavan pääoman. Jos jokin tehtävä ei houkuttele, miksi katse Sibelius-Akatemiassa kääntyy koulutukseen eikä kyseiseen työhön?⁵⁷

Voidaan myös kysyä, tuleeko koulutusjärjestelmän ylipäätään palvella työelämää. Eikö koulutuksella voitaisi nähdä myös sivistyksellistä itseisarvoa? Kontrolliteoreettisesta näkökulmasta vaikuttaa kummalliselta, että kommunismin jälkeisessä yhteiskunnassa antaisimme työelämän säädellä sivistystämme. Koska kuulen jo jonkun huutavan: ”niin mutta raha! veronmaksajat! laiskat haahuilevat opiskelijat!”, esitän asian vielä valtion talouden intressistä käsin: Meillä on koulutus, johon pyritään sankoin joukoin, jonka sisältöön ollaan tutkitusti erittäin tyytyväisiä. Sen opiskelijat työllistyvät lähes satapro-

⁵⁶ Vuoteen 2012–2013 saakka, ennen taideyliopistoa, painettiin vuosittain Sibelius-Akatemian opinto-opas, jossa esiteltiin jokaisen kurssin tavoitteet ja sisältö, samalla niiden yläotsikot, ja myös koulutusohjelmien tehtävät kirjoitettiin auki. Mukan kohdalla luki: ”tavoitteena on antaa opiskelijalle sellainen yleismusiikillinen perehtyneisyys, musiikinopetuksessa kyseeseen tulevien opettavien aineiden hallinta ja pedagoginen harjaantuneisuus, että tutkinnon suorittaneet kykenevät toimimaan peruskoulun ja lukion musiikin aineenopettajan tehtävissä ja muissa musiikkipedagogista asiantuntemusta vaativissa tehtävissä sekä saavat valmiudet jatko-opintoihin”. (Ks. esim. Hinkkanen 2008, 11.)

⁵⁷ Heikki Ruismäen (1984, 1991) tutkimusten ”alkuitu” juontuu 1980-luvun alun pohdinnoista, miksi monet muodollisesti pätevät musiikinopettajat eivät hakeudu koulutyöhön, miksi opettajat vaihtavat alaa ja miksi jo koulutusvaiheessa muut tehtävät tuntuvat kiinnostavammilta (emt. 1991, 11–12). Hänen tutkimuksensa vastaa näihin kysymyksiin täsmälleen samoin kuin oman tutkimukseni opiskelijat: opettajan työ on rankkaa ja alipalkattua, ryhmäkoot liian suuret, ryhmien hallinta vaikeaa, musiikki jää taka-alalle em. vaikeuksien vuoksi. Myös Karhusen tutkimuksessa (1998) käy ilmi, että opintoihin ollaan tyytyväisiä, mutta palkkaus ja työn raadollisuus ovat yllättäneet opintojen jälkeen.

senttisesti⁵⁸, mikä on tilastojen valossa huikea saavutus. Missä siis on ongelma? Onko sitä edes, vai jäävätkö koulut kenties ilman musiikinopettajia? Työvoimatoimiston sivuilla haetaan tällä hetkellä kolmea musiikinopettajaa, joista yhtä alle vuoden kestävään työsuhteeseen. Siis koko maassa, jossa on sentään 2 719 peruskoulua ja 388 lukiota. Entiset opiskelutoverit kertovat kilpailleensa avoimesta virasta pääkaupunkiseudulla 60 muun hakijan kanssa. Varmasti maaseudulla on myös kouluja, joihin kaivattaisiin pätevää musiikinopettajaa, mutta usein niiden tuntimäärä ei riitä edes päätoimisuuteen⁵⁹ (ks. myös Pohjannoro 2010, 3). Koulujen sijainti ja paikkakuntien väestörakenne eivät kuitenkaan ole koulutuksen kautta ratkaistavia ongelmia. (Syrjäseutulisa sen sijaan toimi aikoinaan kai ilmeisen tehokkaasti; viittaa taas työn houkuttelevuuteen.)

Identiteetin tavoin myös koulutusputki on pirstoutunut. Se ei ole enää yksittäinen eikä yhtenäinen ”palikka” elämänkulussa, vaan identiteetin tavoin koko elämän jatkuva, itseään päivittävä projekti. Koulutuksen keskeyttämistä tutkinut Katja Komonen (2000, 116–117) kertoo, että nuoret näkevät koulutuksen episodimaisina kokeiluina oman itsensä etsimisen tiellä, mitä taas edellinen sukupolvi kritisoi, koska pitää sitä vaarallisenä. Juha Kauppila (2000, 91–95) kutsuu 2000-luvun opiskelijoita *kolmanneksi koulutussukupolveksi*, jota määrittelevät seuraavat merkitykset: oppivelvollisuus on itsestäänselvyys monien oppimisympäristöjen viidakossa, sen jälkeinen koulutus on hyödykkeelistynyttä, koulutuksen ja työssä oppimisen suhde institutionaalistunutta, koulutuksen ja työn suhde epävarmaa ja odotushorisontti lyhentynyt. Hänen mukaansa aiemmalle sukupolvelle koulutus on ollut merkittävä investointi, mutta kolmas sukupolvi on ensinnäkin kohdannut valmiit *kulttuuriset mallit* (joihin ”astutaan”, niitä ei tuoteta tai vaadita), lisäksi koulutusinflaation (vaikkapa maisterin koulutus oli ennen meriitti, nykyään enemminkin normi) ja epävarmuuden (globaali yhteiskunta ja työelämä muuttuvat nopeasti) ja kyseenalaistaa yhteiskunnalliset instituutiot, joita heidän vanhempansa kunnioittavat. Myös maailma ja odotukset tulevaisuuden suhteen ovat muuttuneet: Antikaisen (2000) mukaan maailmansotien jälkeen neljännesvuosisadan ajan ihmisten oli mahdol-

⁵⁸ Koko S-A:n valmistuneiden työttömyysprosentti oli vuonna 1998 kaikkien taidekorkeakoulujen kyselyjen pienin, vain 3 %. Musiikkikasvattajien työllisyystilanne on lisäksi keskimäärin S-A:ssa parempi (Karhunen 1998, 27–29). Tutkielmien pienemmät otokset kertovat samaa (esim. Ojala 2001, 47).

⁵⁹ Toki syynä on joskus juuri itseään toteuttava kehä: epäpätevä opettaja ei houkuttele musiikin valinnaisuuteen ja siksi päätoimisuutta ei synny. Tilanne saattaisikin kääntyä päinvastaiseen suuntaan innostavalla ja osaavalla opettajalla. En kuitenkaan ymmärrä, miten koulutus voisi vastata tähän tarpeeseen. Kyse on valtion kunta- ja syrjäseutupolitiikasta, sekä ennen kaikkea opettajan työn huonosta palkan ja rasittavuuden suhteesta. Emme voi myöskään syyllistää ihmisiä siitä, että he haluavat työskennellä sosiaalisesti tutuksi tulleella alueella, tai että he vertailevat osaamistaan erilaisiin potentiaalisiin työpaikkoihin. Syyllistämmekö insinöörejä tai ekonomeja vastaavasti? Onko opettaja jotenkin erityisen uhrautuva ihmislaji, ”kansankynttilä”?

lista odottaa kaksinkertaista varallisuutta vanhempiinsa nähden ja jopa nelinkertaista isovanhempiinsa nähden. Koulutus toi tästä näkökulmasta turvaa ja mahdollisuuksia, kunnes 1980–90-luvuilla koulutuksen ”menestystarina” päättyi globalisaation, työttömyysuhkien ja poliittisen ilmapiirin vaikutuksesta (emt. 133–135).⁶⁰

Tutkimusten perusteella (mm. Houtsonen 2000, 41) ihmiset näyttävät hakeutuvan sellaisiin ammatteihin, joissa on jotain tuttua ja arvokasta heidän senhetkisen elämäkokemuksensa perusteella. Muun muassa vanhempien ammatti, sosiaalinen elinympäristö ja käsitys omasta itsestä oppijana (esimerkiksi akateeminen vai käytännöllinen) vaikuttavat siihen. (Ks. myös Antikainen 2000.) Kuten tässä tutkimuksessa, myös Jarmo Houtsonen haastateltavista suurimmalla osalla koulutusvalinnat näyttivät tapahtuneen ikään kuin automaattisesti (ks. myös Antikainen 1998, 197). Hän kertoo, että ihmisen sisäinen maailma, (identiteetti) ikään kuin keskustelelee ulkopuolisen maailman kanssa ja että koulutusvalinnassa on kyse valmiiden kulttuuristen mallien arvioinnista ja käsityksistä siitä, sopivatko ne itselle. Todistetusti nämä mielikuvat myös muuttuvat eri aikoina (vrt. nainen pappina, sotilaana jne.). Arvioidessaan koulutusmaailman ja identiteetin yhteensopivuutta henkilö havainnoi oikeasti luomaansa mielikuvaa todellisuudesta. ”Aito halu” on siis todellisuudessa kulttuuristen, taloudellisten, poliittisten, sosiaalisten ja historiallisten seikkojen värittämä. (Houtsonen 2000, 40) Millaisia ominaisuuksia liitetään opettajiin? Entä muusikoihin?

”Ai siitä tuli vaan opettaja” (Huhtanen 2004, 109.)

Kaija Huhtanen esittää tutkimuksessaan (2004), että opettajan ammatti näyttäytyy (taide)musiikin maailmassa epäonnistumisena. Esiintyjä-identiteettiä on vahvistettu pienestä musiikin harrastajasta asti, ja ammatti-ideaalia on hyvin vaikeaa enää aikuisiällä muuttaa. Hän puhuu *kulttuurisista sankaritarinoista*, kuinka ne ohjaavat käsityksiämme hyväksyttävistä elämän/amatillisista poluista (ks. myös Houni 2000, 152–154). Koska tarinat kerrotaan perästäpäin, menestyneiden muusikoiden taival huipulle vaikuttaa monesti valheellisen suoraviivaiselta. Hän peräänkuuluttaakin tarinoita myös niistä, jotka ovat kokeneet vaikeuksia ja hämmennystä ammattiin suuntautuessaan tai ”ajautuessaan”, (niin kuin hänen informanttinsa asian ilmaisevat). Näin yksityiseksi ja eriyttäväksi koettu voisikin muuttua vahvasti jaettavaksi ja tulla voimaannuttavaksi kokemukseksi, osaksi yhtenäistä tarinavarantoa. On raskasta poiketa yhteisestä tarinavarannosta tai

⁶⁰ Myös Pohjannon (2010, 13) musiikkikasvatuksen opiskelijoille oli povattu ”pilvin pimein” töitä kouluissa, kunnes toisin kävi.

seurata sellaista tietä, joka yleisesti käsitetään epäonnistumiseksi (Huhtanen, 2004, 81; Hänninen 2002).

Hannu Hekkinen ja Rauno Huttunen (2002, 181) puhuvat moniäänisestä identiteetti-työstä (opettaja)koulutuksen sisällä: heidän mukaansa tilaa tulee antaa *useille* vaihtoehtoisille kertomuksille ja kertomisen tavoille – myös siis ristiriitaisille ja epäsovinnaisille. Marjatta Saarnivaara (2003, 117) heittää pedagogisen haasteen opettajille ja kehottaa heitä ensisijaisesti *kuuntelemaan, välittämään ja vastaamaan*. Hänen mukaansa opiskelu on opiskelijan näkökulmasta voimautumista: sitä, että hän taidon kehittymisen myötä oppii huolehtimaan itsestään ja edelleen oppimisestaan, myös kyseenalaistaen toimintaansa jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. Pedagoginen haaste on dialogisessa vuorovaikutuksessa: Kuinka opettaja kohtaa oppilaan? Sinikka Viskari kertoo opettajafilosofiastaan dialogin, läsnäolon ja näkyväksi tulemisen näkökulmasta. Hän pyrkii hiljentämään omat ennakkoluulonsa, odotuksensa ja tarpeensa, koska kokee tehtäväkseen toisen ihmisen aidon kohtaamisen siten, että tämä saa tulla esiin omana itsenään. (Vuorikoski & Törmä 2004, 143.)

Valitettavasti opiskelijat kertovat päinvastaista. Heitä ei ole kuunneltu, vaihtoehtoja ei ole saanut pohtia. Moniäänisen identiteettityön sijaan musiikkikasvatuksen osasto onkin ajanut painostavaa linjaa. Opiskelijat vaativat kasvatustilanteiden esiintuomista musiikkikasvatuksen osastolta yhteisenä linjana, niin että osasto kokonaisuudessaan asettuu pedagogin asemaan. Filosofiasta puhutaan erinäisillä kursseilla,⁶¹ mutta eikö olisi johdonmukaista, että pedagoginen toiminta ilmentäisi omaa ideologiaansa myös suhteessa heihin oppijoina, he kysyvät. ”Aivan erityisillä tavoilla meihin vaikuttavat ihmiset, jotka meitä ohjaavat”, muotoilee Ari Antikainen (1998, 111–112). Katariina Stenberg (2011, 53) näkee opettajan ammatissa yhteiskunnan kannalta jopa poliittisia merkityksiä ja alleviivaa taustalla vaikuttavien ajatusten tiedostamista myös opettajan itsensä hyvinvoinnin kannalta.

Itsetunto nousi aineistossa keskeiseksi attribuutiksi muusikkona, pedagogina ja ihmisenäkin kasvamisen tiellä (ks. myös Ruismäki 1991, 252–253). Hyvä itsetunto onkin myös yksi oppimisen yleisohdoista (Antikainen 1998, 134).⁶² Kouluttajan näkökulmasta

⁶¹ Ruismäki (1991, 24) kertoo tutkimuksensa perusteella opettajanfilosofian pohtimisen tarpeesta osana opintoja, sitä ei ilmeisesti hänen tutkimukseensa osallistuneilla ollut vielä ollenkaan.

⁶² Rauste-von-Wrightin mukaan oppimisen yleisohdot ovat oppijan eheä ja johdonmukainen maailmankuva, oppijan kyky itsereflektioon oppimisprosessin ulkopuolellakin yleisesti ja oppijan riittävä itsearvostus, jotta hän uskaltaa kokeilla uutta ja kokee haasteet myönteisiksi (Antikainen 1998, 134).

olisi siis tärkeää tukea oppijan itsetunnon rakentumista. Valitettavasti opiskelijat olivat törmänneet ajatukseen opettajaksi ”joutumisesta” ja mukalaisten keskinkertaisesta muusikkoudesta myös Sibelius-Akatemian sisällä. Vaikka tiedetään, että mukalaiset joutuvat opettelemaan useita soittimia ja että heidän valttinsa on juuri monipuolisuus, jostain syystä yhden soittimen eksperttiys koettiin edelleen vallitsevaksi ideaaliksi. Nimesin ilmiön ”mukalaissyndroomaksi”, koska sekä aineiston että oman kokemukseni mukaan se haastaa jokaisen mukalaisen perustelevaan oman itsekunnioituksensa (ks. myös Pohjannoro 2010, 15). Valitettavasti jopa Sibelius-Akatemian opettajat osallistuvat joskus mukalaisten vähättelyyn, ehkä tahattomasti, mutta juuri siksi tämäkin aihe tulisi nostaa julkiseen keskusteluun. Opiskelijoiden mieleen pienetkin kommentit jäävät vuosikausiksi, varsinkin jos ne lausutaan tilanteessa, jossa opiskelija on erityisen haavoittuvainen. Musiikki on elementtinä niin intiimi, että on vaikea erotella, milloin arvioidaan sitä, milloin sen esittäjää. Musiikin opiskelu on myös luonteeltaan erittäin kilpailuhenkistä (ks. myös Bertin-Huolman 1999, 6; Airi Hirvonen 2003; Kaija Huhtanen 2004), ja Sibelius-Akatemian pedagogisena tahona tulisikin linjata, miten opiskelijoiden henkistä taakkaa voitaisiin helpottaa. Mielenterveysongelmat ovat nimittäin tosiasia, niin tilastojen valossa⁶³ kuin omassa aineistossanikin. (Ks. myös Houni 2000, 177; Nyysönen 2001.)

Avoimeen keskusteluun ja yhteisten linjojen määrittelyyn on siis tarve monelta kannalta. Yksi keskustelun muoto on palautteen antaminen ja kerääminen organisaation kaikilla tasoilla. Yliopistokoulutuksen laadun tutkija Sampo Koivula (2003, 30–31) puhuu eräänlaisena ideaalina toimintakulttuurista, jossa arvostettaisiin palautteen antamisen ja saamisen matalaa kynnystä ja korostettaisiin neuvottelullisuutta. Opettajien ja opiskelijoiden dialogisuutta korostettaessa opiskelijat osallistuisivat aktiivisesti yhdessä opettajien kanssa ongelmien selvittämiseen sekä kehitys- ja muutostyöhön. Tämä korostaisi taas opiskelijoiden asemaa tasavertaisina osallistuvina yhteisön jäseninä ja toisi julkisesti näkyviin opiskelijan vastuullisuuden ja omistajuuden opetustoiminnan kehittämisessä. (Ks. myös Huusko & Saarinen 2003, 48.) Gunnel Knubb-Manninen ja Anneli Sarja (2003, 57–75) painottavat niin ikään yhteisöllisyyden merkitystä yliopistoissa. Yhteisöllisyyden konkreettisiksi ilmentymiksi opetuksen laatuyksiköissä he nimeävät sitouttamisen periaatteen, osallistuttamisen periaatteen ja tuottamisen periaatteen. Tuottamisella

⁶³ YTHS:n johtava mielenterveyden asiantuntija Salli Saari luennoi Sibelius-Akatemiassa keväällä 2004 ja kertoi muun muassa, että taiteen alan opiskelijat voivat mielenterveydellisesti muiden alojen opiskelijoita selvästi huonommin. Toimenpiteenä myöhemmin Sibelius-Akatemiassa alkoi päivystää oma psykologi (Ilona Rauhala). Nyysönen (2001, 7) kertoo gradussaan psykologin päivystyksestä jo vuosina 1996–1998 ja että psykologin palveluille olisi ollut myös jatkossa tarvetta.

he tarkoittavat aitoa mahdollisuutta tuottaa itse vastakohtana hyvin ylhäältäpäin sanellulle toiminnalle.

Myös toimiva opettajatutor-opiskelijasuhte toisi apua useisiin edellä mainittuihin ongelmiin. Suhteen tulisi olla ehdottoman luottamuksellinen, jotta opiskelija voisi vapaasti antaa palautetta ja avoimesti pohtia omia opintojaan päämääriensä näkökulmasta. Opiskelijat kertovat aineistossa osittain jo vanhentuneesta käytännöstä, jossa hopsia (henkilökohtainen opintosuunnitelma) ei vaadittu tai se oli rasti ruutuun -systeemi, eikä todellisuudessa tutorointia tapahtunut ollenkaan (ks. luku Arvioni: ”Näinhän se menee”). Tutoropettaja oli myös useana vuonna samanaikaisesti osastonjohtaja, eikä asetelma tällöin ollut kovin suotuisa aidolle kohtaamiselle (epäilemättä vilpittömistä aikeista huolimatta). Se, kokeeko opiskelija tutorin ensisijaisesti osaston ja sen ”kontrollin” edustajana vai aidosti opiskelijaa auttamaan pyrkivänä työntekijänä, on olennaista tutoroinnin lopputuloksen kannalta. ”...voidaan lähteä siitä, että ohjaamisen tavoitteena on auttaa opiskelijaa kehittämään taitoaan ja huolehtimaan itsestään, voimautumaan. (...) Opiskelijan kannalta yksi keskeisimmistä kysymyksistä on, miten hänet otetaan huomioon – miten avunpyyntöihin suhtaudutaan, ja miten opiskelijan oma kokemusmaailma vedetään opetukseen ja keskusteluihin mukaan.” (Saarnivaara 2003, 111–112.)

6.2 Tutkimuksen arviointia

Mitä jos en olisikaan testannut (sittemmin hylättyä) kysymyslomaketta kurssitovereilla vaan lähettänyt sen jo valmistuneille entisille opiskelijoille alkuperäisen suunnitelman mukaisesti? Millaista aineistoa olisin saanut, millainen tutkimusprosessista olisi kehkeytynyt?

Tutkimuksen kannalta kaikkein oleellisin oivallus syntyi siis ennen aineiston keruuta, ja hyvä niin. Voi olla, että prosessi olisi sujunut suoraviivaisemmin ja huomattavasti nopeammin, mutta kokemuksena se olisi ollut varmasti viileämpi. Koin löytämäni näkökulman merkitykselliseksi silloisen ajan valossa, ja sain runsaan ja syväluotaavan aineiston, joka velvoitti minua. Usein minua neuvottiin: ”Se on vain gradu, kunhan kirjoitat

jotain”, mutta yhtä usein 14 opiskelijan tarinat vaativat tulla kohdelluksi ansaitsemallaan tavalla. Minuun oli luotettu, en voinut enää perääntyä.⁶⁴

Tutkimushenkilöiden vertaisuus (intersubjektiivisuus) osoittautui hyödyksi aineiston käsittelyssä ja keruussa, aivan kuten Ellis ja Bochner (2000, 750) ennustivat. Prosessi onkin muuttanut käytännön tasolla käsityksiäni tiedon luonteesta, totuuden määrittelystä, tarinallisuudesta ja tekstin käsittelystä. Tarinallisuuden voima paljastui kokonaisuudessaan vasta aineiston myötä: vaikka prosessin vaiheena teinkin myös sisällönanalyysin, se ei riittänyt alkuunkaan kuvaamaan tyhjentävästi aineiston sisältöä, se ainoastaan kertoo siitä. Tutkimuskysymysten valossa tulosluku 5.2 Narratiivien sisällön analyysi siis kertoo *kokemuksista* (kertoja ottaa välimatkaa ilmiöön ja tarkastelee sitä objektina palasiin purkaen), kun polyfoninen narratiivi kuvaa *kokemusta* (kertojan pysyessä ilmiön välittömässä keskiössä ja kokien itse ilmiötä subjektiivisesti). Polyfoninen narratiivi sisältääkin sekä paradigmaattista tietoa (truth) että narratiivista tietoa (verisimilitude) (vrt. Heikkinen, 2001). Tutkimuksen alussa kerron myös narratiivien funktion merkityksestä, joka tässä tapauksessa on opiskelijan asettaminen subjektiksi. Narratiivin avulla tarjoan mahdollisuutta asettua opiskelijan paikalle ja kokea jotakin, minkä uskon olevan lähempänä *totuutta* kuin muilla raportoinnin keinoilla on saavutettavissa.

Käsitellessäni opiskelijoiden tarinoita olen tullut samalla käsitelleeksi omaani. Subjektiivisen adekvaattisuuden vuoksi kirjoitin ennen aineiston keruuta oman narratiivini, ja se on kulkenut prosessin ohessa peilinä aineistolle. Heikkinen (2001, 24) kirjoittaakin sulkeistamisen tärkeydestä.

Tutkimuksen kulku ei ollut ennalta suunniteltua, eikä se sujutkaan ilman mutkia. Ilman esikuvaa metodologisten ratkaisujen löytäminen tuntui välillä labyrintissä harhailulta. Kuvaan tutkimuksen kulun vaihe vaiheelta ehkä turhankin tarkasti, mutta luotettavuuden kannalta koin sen välttämättömäksi (ks. myös Polkinghorne 2007, 476; Latomaa 2005, 81).

Kaikkein tärkeintä sekä tutkimushenkilöiden anonymiteetin että tulosten luotettavuuden kannalta oli kuitenkin palaute, jota sain (ja en saanut) itse informanteilta: he ovat saaneet luettavakseen kaiken heitä koskevan julkaistavan materiaalin ja mahdollisuuden kritiikkiin. (”Heillä” tarkoitan siis koko vuosikurssia, enhän edelleenkään tiedä koko-

⁶⁴ Kandidaatin tutkinnon seminaarityö syntyi vasta vuonna 2007, siis kaksi vuotta tämän aineiston keruun jälkeen, aivan toisella aineistolla, metodilla ja kielellä. Siitä olisi voinut tulla myös gradu, professorin mukaan pienellä vaivalla. Moraalisista syistä en vain voinut jättää tätä aineistoa käsittelemättä.

naisuudessaan, keitä vastaajat olivat.) Foorumi oli vuosia sitten perustamamme Facebook-ryhmä, ja saatteena kerroin, että kaikki saavat halutessaan kommentoida riippumatta siitä, olivatko he osana aineistoa vai eivät (myös anonyymina sähköpostitse). Sain ainostaan positiivista, nostalgisesti liikuttunutta palautetta. Jotkut olivat tunnistaneeet itsensä, mutta se ei haitannut heitä. Ellis & Bochner (2000, 751) kehottavatkin: ”Give it back to the people who are involved”. (Ks. myös Latomaa 2005, 58.)

Aineiston runsaudesta ja sen syvällisestä luonteesta johtuen koen vastanneeni tutkimuskysymyksiin tyhjentävästi. Aineiston kaksipuolaisuus sekä analyysin kaksisuuntaisuus toivat täydentäviä näkökulmia aineiston tarkasteluun. Olisi kuitenkin mielenkiintoista laajentaa tutkimusjoukkoa, ja tutkia ovatko esiin nousseet teemat edelleen ajankohtaisia, tai laajemmin yleistettävissä. Miten esimerkiksi itsetunto ja mielenterveys esiintyvät taideyliopistojen opiskelijoiden ajatuksissa kaiken kaikkiaan? Aikaperspektiivin jatkaminen voisi olla jatkotutkimuksessa toinen vaihtoehto: Miten entisten opiskelijoiden ajatukset ovat muuttuneet työn sekä muun elämän kokemuksen myötä? Olisi mielenkiintoista pyytää heiltä narratiiveja uudelleen vaikkapa työuran loppupuolella ja verrata niitä alkuperäisiin. Olisivatko he toteuttaneet oman suunnitelmansa, vai olisiko jokin mahdollisesti muuttunut ja miksi? Miten he itse arvioisivat vanhoja kertomuksiaan silloisen tiedon valossa?

Tutkimusetiikasta ei puhuttu maisterin tutkielmien yhteydessä aineistoa kerätessäni yhtä huolella kuin nyt (ks. esim. Kuula 2006). Emme esimerkiksi laatineet sopimuksia informanttien kanssa aineiston säilytyksen suhteen. Tutkimuskirjeessä (Liite 1) lupasin käsitellä heidän kirjoituksiaan luottamuksellisesti ja nimettömästi, siinä kaikki. Onkin hyvä, että meidän on mahdollista olla yhteydessä edelleen asiaan liittyen. Aion kysyä lupaa aineiston säilyttämiseen mahdollisia jatkotutkimuksia ajatellen. Aineisto on tallella ainoastaan sähköisessä muodossa, eikä se sisällä henkilötietoja. Jopa soittimet ja muut henkilöihin viittaavat yksityiskohdat muunsin yleisnimiksi heti aineiston tallennusvaiheessa. Sen perusteella ei voida päätellä henkilöistä yhtään tarkempaa tietoa, kuin tutkimusraporttia lukemalla. Harkitsinkin tarkasti myös informanttien profiloimista koodeilla, ja uskalsin julkaista koodit vasta annettuani heille mahdollisuuden kritiikkiin.

Jälkisanat

Sattuneista syistä on kulunut tovi jos toinenkin opintojemme alusta, aineiston keruustakin jo pyöreät kymmenen. En malta olla kertomatta, mitä meille 23:lle kuuluu. 13:sta on tullut äiti tai isä. Peräti 6 työskentelee musiikinopettajana ala- tai yläkoulussa tai lukiossa (tai on hoitovapaalla kyseisestä työstä). Ainakin 3 opettaa musiikkia jossain muussa muodossa, 4 ansaitsee elantonsa esiintymällä tai musiikin tekemisellä, 2 tähtää tohtoriksi, 1 työllistyy kulttuurialan, 3 kokonaan muun alan tehtävien kautta. Kaikista en tiedä, enkä kaikkea, moniosajaat työllistyvät monipuolisesti. Mutta sen tiedän, että musiikin maisteriksi valmistuneita on jo peräti 19, ehkäpä tämän ollessa luettavissa 20...

Niin, ne kuulumiset. Huijasin. Tai ehkä kerron sitten jatkotutkimuksessa. Kerään aineiston sitten, kun olemme siirtyneet olemattomalle eläkkeellemme. Videoin tapaamisen, koska jokaisessa ryhmätapaamisessa kuitenkin keskustelemme kiivaasti juuri näistä aiheista. Ehkä en rajaakaan aihetta etukäteen: jospa tutkinkin, miten ja millaiseksi eläkeläisten entisten mukalaisten ryhmätapaamisessa keskustelu kehkeytyy, mikä yhteisen nimittäjän kontekstissa on silloin oleellista.

Vuosien varrella on järjestetty jo kaksi vuosikurssitapaamista. Edellisen kerran ihmettelimme sitä, että satojen kilometrien ja vuosien eronkin jälkeen yhteishenki on edelleen elossa. ”Vasta eilen” (15 vuotta sitten) muodostimme sanattomasti ihmiskollaaseja vuorovaikutustaito-kurssilla ja tänään jatkamme siitä täydellisessä yhteisymmärryksessä, hyväksyvässä ja kannustavassa hengessä. Yleensä saunailloissa puheensorina täyttää takkahuoneen, mutta meidän kesken istumme edelleen ringissä, koska kaikki haluavat kuulla kaiken, kukaan ei halua menettää kenenkään kuulumisia tai huomiota. Hölmöihin leikkeihin ei tarvitse suostutella, niihin *heittäydytään*, koska ”Moka on lahja!”⁶⁵ Mikä taito, mikä lahjakkuus, mikä luovuus ja rohkeus ja voima meissä yhdessä onkaan! Kiitos muka, että yhdistit nämä ihmiset!

Sanottua:

Kyllä mä hakisin uudelleen (H4).

⁶⁵ Kunnianosoituksena edesmenneelle Ilkka Talasrannalle, joka ryhmäytti meidät teatteri- ja musiikki-improvisaation kautta heti opintojen aluksi.

Lähteet

- Aaltola, Juhani & Valli, Raine. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Chydenius-Instituutin julkaisuja 3/2001.
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Finlex – Säädökset alkuperäisinä – verkkojulkaisu. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932> luettu 17.2.2015.
- Antikainen, Ari. 1998. Kasvatus, elämä ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY
- Antikainen, Ari & Rinne, Risto & Koski, Leena. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Aarto-Pesonen, Leena. 2013. ”Tää koulutus ei oo tehny musta pelkkää jumppamaikkaa” Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Bertin-Huolman, Arna. 1999. Yhteenveto Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatuksen osaston opiskelijoiden itsearviointeista keväällä 1998 ja 1999. Sibelius-Akatemian sisäinen julkaisu.
- Bruner, Jerome. 1986. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Ellis, Carolyn & Bochner, Arthur. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as Subject. Teoksessa Norman Denzin & Yvonna Lincoln (toim.) Hand book of qualitative research. Sage Publications, Inc. London. Toinen painos, 733–767.
- Erkkilä, Raija & Mäkelä, Maarit. 2002. Polkuja yliopistossa. Teoksessa Hannu Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–63.
- Erkkilä, Raija. 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 195–226.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart. 2002. Identiteetti. Suom. ja toim. Lehtonen, M. & Herkman, J. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

- Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen Hannu L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Kansanvalistusseura: Helsinki, 184–197.
- Heikkinen Hannu L. T. & Huttunen Raino. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Kansanvalistusseura: Helsinki, 163–183.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. Uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Hiiipakka, Ulla. 2003. Opiskelijapalaute arvioinnin välineenä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.
- Hinkkanen, Anna. 2008. Opiskelijapalautetta musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta. Tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.
- Hirvonen, Airi. 2003. Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi: solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Houni, Pia. 2000. Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmista. Acta Scenica 5. Näyttämötaide ja tutkimus. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Houtsonen, Jarmo & Kauppila, Juha & Komonen, Katja. 2000. Koulutus, elämäntilanne ja identiteetti: kasvatussociologisia avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian laitoksen julkaisuja nro 3. Joensuun yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, Laura. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Huhtanen, Kaija. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 22.
- Huusko, Mira. & Saarinen, Taina. 2003. Opetuksen laatu korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Teoksessa Gunnel Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät: havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 33–57.

- Hyry, Eeva-Kaisa & Hyvönen, Leena. 2002. Musiikki opettajan elämässä. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 64–85.
- Hyvärinen, Matti. 2006. Kerronnallinen tutkimus. Verkkojulkaisu luettu 6.8.2013 http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Hänninen, Vilma 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. 5. painos, verkkojulkaisu. Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1> luettu 28.3.2015
- Karhunen, Paula. 1998. Musiikkialan korkeakoulutus ja työmarkkinat. Selvitys Sibelius-Akatemiassa opiskelleiden työtilanteesta ja koulutustyytyväisyydestä. Taiteen keskustoimikunta.
- Karhunen, Paula. 2005. Musiikin koulutuksesta työelämään. Kyselytutkimus toisen asteen ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista. Taiteen keskustoimikunta.
- Kauppila, Juha. 2000. Sivistysihanteesta markkinatavaraksi? Teoksessa Jarmo Houtsonen & Juhan Kauppila & Katja Komonen. (toim.) Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3. Joensuun yliopisto, 51–108.
- Knubb-Manninen, Gunnel (toim.) 2003. Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Koivula, Sampo. 2003. Yliopisto-opetus ja laadun merkitykset. Teoksessa Gunnel Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 17–32.
- Kokko, Katariina. 1996. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kouluorientaatio. Tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.
- Komonen, Katja. 2000. Keskeyttäjästä kunnan kansalaiseksi. Teoksessa Jarmo Houtsonen, Juha Kauppila & Katja Komonen (toim.) Koulutus, elämänkulku ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Sosiologian laitoksen julkaisuja 3. Joensuun yliopisto, 109–153.
- Kuula, Arja. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Laine, Timo. 2001: Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, Juha & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laitinen, Marjut. 1997. Taiteilija vai opettaja? *Musiikkikasvatus* 2, 2, 4-6
- Laitinen, Marjut. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. *Tutkimuksia* 73. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lakaniemi, Minna. 1994. Opintojen keskivaihe ja elämäntilanne. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman 3. vuosikurssin opiskelijoiden suhde opintoihinsa, koulutukseensa ja tulevaisuuteensa. Tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Latomaa, Timo. 2005. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–88.
- Lehto, Suvi. 1999. Ammatti-identiteetin muodostumisprosessi ja uran valinta sekä esimerkkejä musiikkikasvattajien työnkuvista. Tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Lehtomaa, Merja. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Leivo, Marjaana. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Lestinen, Leena & Saarnivaara, Marjatta. 2002. Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylän yliopisto.
- Lindblom, Jesse. 2001. Muusikoksi vai musiikinopettajaksi? Viidennen vuosikurssin opiskelijoiden arvioita opinnoistaan ja saamastaan opetuksesta. Tutkielma. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto.
- Mattila, Outi. 2001. Musiikillisia omaelämäkertoja musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kertomana. Tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.
- Mattila, Soile. 1997. Piirteitä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden musiikillisissa oppimiselämäkerroissa. Tutkielma. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto.
- Niskanen, Sirkka. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.
- Nyyssönen, Eeva-Maria. 2000. ”Mä oon vaan tämmönen, en mä osaa mitään”. Tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.

- Ojala, Katja. 2001. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta vuosina 1998 ja 1999 valmistuneiden musiikin maistereiden koulutustyytyväisyys ja työllistyminen. Tutkielma. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto.
- Partanen, Anne. 2011. ”Kyllä minä tästä selviän.” Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajina. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Perttula, Juha. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 116-162.
- Perttula, Juha & Latomaa, Timo. 2005. Saatteeksi. Teoksessa Juha Perttula & Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 9-16.
- Polkinghorne, Donald E. 2007. Validity Issues in Narrative Research. *Qualitative Inquiry* 13, 4, 471–486.
- Pohjannoro, Ulla. 2010. Näkökulmia musiikinopetuksen arkeen. Nuorten musiikkikasvattajien kokemuksia ja tulevaisuusnäkymiä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 11. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 11/2010.
- Ruismäki, Heikki. 1984. Peruskoulun yläasteen musiikinopettajien työtyytyväisyys ja työolot. Tutkielma. Helsingin yliopiston musiikkitieteellinen laitos.
- Ruismäki, Heikki. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Saarnivaara, Marjatta. 2002. Tekstin synty ja metodologinen avaus. Lähtökohtana eletty kokemus. Teoksessa Leena Lestinen & Marjatta Saarnivaara (toim.) Kohtaamisia ja ylityksiä. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–174.
- Saarnivaara, Marjatta. 2003. Pedagogisesta ohjaamisesta laatua opetukseen? Teoksessa Gunnel Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 101–119.
- Sarja, Anneli & Knubb-Manninen, Gunnel. 2003. Yhteisöllisyys oppimisen tukena laatuksiköissä. Teoksessa Gunnel Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 57–75.
- Salo, Riina. 2000. Musiikkikasvattajan työelämään siirtymisen vaiheita. Tutkielma. Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemia.

- Sibelius-Akatemia verkkosivut <http://www.uniarts.fi/siba> luettu 16.2.2015
- Stenberg, Katariina. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Syrjälä, Leena. 2001. Tarinat ja elämäkerrat tutkimuksessa. Teoksessa. Aaltola, Juha & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Tikkanen, Riitta & Väkevä, Lauri. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. <http://www.muto.fi/documents/10157/21312/Musiikkikasvatuksen%20osasto%20eilen%20ja%20t%C3%A4n%C3%A4n.pdf> luettu 14.2.2015.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vapaavuori, Hannu. 2005. Pitäjänmuusikko. Selvitys musiikkikasvatukseen painottuvasta kanttorin tutkinnosta ja virasta sekä musiikinopettajan ja kanttorin tehtävien hoitamisesta kunnan ja seurakunnan yhteistyönä. Suomen Ev.lut.kirkon keskushallinto. Sarja C 2005:7.
- Vuorikoski, Marja & Törmä, Taina (toim.) 2004. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri. 2010. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. 40 Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 35–57.
- Yliopistolaki 558/2009. Finlex – Säädökset alkuperäisinä – verkkojulkaisu. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558> luettu 17.2.2015.
- Öhman, Pipsa. 2009. Oppivelvollisuuslaki 1921. Kaikki koulun penkille. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. Julkaistu 5.11.2009. luettu 22.2.2015 http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2009/0511/koulun_penkille.html

Liitteet

Liite 1, Tutkimuskirje

Helsingissä 7.4.2005

Hei!

Kuusi lukuvuotta on miltei kulunut siitä, kun aloitimme opiskelut MuKa:n koulutusohjelmassa syksyllä 1999. Useat alkavat valmistua tai ainakin ovat muuten opintojensa loppusuoralla. Mitä tällä välillä on tapahtunut? Millaisiksi ja miten ajatukset itsestäsi, opiskelusta ja tulevista työmahdollisuuksista ja päämääristä ovat muotoutuneet? Muistatko, mitä ajattelit opiskelujesi alussa ja mitä ajattelet silloisesta itsestäsi nyt? Olisitko tehnyt jotain toisin nykyisyyden valossa? Oletko saanut koulutusohjelmalta sitä mitä haitkin, vai jotain muuta? Olisiko jokin voinut olla paremmin? Oletko toteuttanut itseäsi? Millaiselta tulevaisuutesi näyttää nyt?

Opiskelijana minua ärsyttävät suunnattomasti opetusministeriön tutkimukset, joissa opiskelijoita käsitellään pelkästään tilastoina. Olemmehan muutakin kuin lukuja; meillä on omat päämäärämme ja halumme, toimintatapamme ja suunnitelmamme. Emme myöskään ole eristyksissä muusta maailmasta, ympäristö ja elämäntilanteet vaikuttavat myös meihin. Onhan meillä oikeus kasvaa ja kehittyä ja toteuttaa itseämme?

Teen nyt aluksi pro seminaarin, mutta tarkoitukseni on laajentaa aihe myös graduksi ja käytän nyt keräämäni aineistoa molempiin. Jotta tutkimustuloksillani olisi kehittävää vaikutusta johonkin, teen työni osana MuKa:n osaston arviointiprojektia, jonka päämääränä on kehittää koulutusohjelmaa edelleen. Pyydänkin teitä nyt rastittelemisen sijasta kirjoittamaan oman tarinanne opiskelukaarestanne. Uskon, että siten saan arvokasta tietoa teistä inhimillisinä opiskelijoina, hyvine ja huonoine kokemuksineen ja valintoineen.

Kirjoituksenne käsittelen täysin luottamuksellisesti ja nimettömänä. Tämä kirje on lähetetty siis kaikille vuosikurssimme opiskelijoille (22kpl + minä). Voitte vastata minulle oheisen palautuskuoren avulla täysin nimettömänä.

Kirjoituksessa toivon sinun pohtivan seuraavia asioita:

- 1) *Miten käsityksesi itsestäsi on muuttunut koulutuksen aikana*
 - a) *muusikkona/taiteen tekijänä?*
 - b) *musiikkipedagogina?*
 - c) *ihmisenä?*
- 2) *Kerro, miten ajatuksesi tulevaisuudestasi työelämää/uraa tms. ajatellen ovat muotoutuneet/muuttuneet opiskelukaaren aikana.*
- 3) *Arvioi MuKa:n antamia valmiuksia suhteessa niihin työtehtäviin, joihin aiot hakea valmistumisesi jälkeen.*

Kiitos vaivannäöstä!

Kirjoituksesi on arvokas sekä minun tutkimukselleni että sitä kautta MuKan koulutusohjelman kehittämistyölle. Toivon sinulle menestystä loppuopinnoissasi ja opintojen jälkeisessä elämässä. Kiitos vielä ajasta, jota olen saanut viettää kanssasi opiskeluun liittyvissä (ja sitä sivuavissakin) merkeissä, toivottavasti törmätään vielä!

(Allekirjoitus)

Vastauskirjekuoressa on jo osoitteeni, mutta tässä vielä yhteystietoni:

.....

Liite 2, Ydintarinat

AINAHAN OMAN ELÄMÄN KANNALTA TÄRKEÄT VALINNAT TEHDÄÄN HETKEN MIELIJOHTEESTA

- haki myös toiseen opiskelupaikkaan eikä valinta instrumenttiopettajan tai musiikinopettajan opintojen välillä ollut helppo
- myöhemmin vahva pääinstrumentti vaihtui toiseen ja siitä tuli uusi vahva osaamisen alue
- käsitys omasta muusikkoudesta koki muutoksen niin instrumenttissa kuin muissa kiinnostuksen alueissa, allaround muusikosta solistisen esiintyjän suuntaan
- käsitys musiikista ei muuttunut ennakkosenteista
- käsitys koulumaailmasta muuttunut negatiiviseen suuntaan, ei koe sitä mielekkäänä
- suuntautuu yksityisopetukseen ja solistiseen esiintymiseen
- tietoisuus omasta itsestä ja itsevarmuus kehittynyt, samoin sosiaaliset taidot
- tyytyväinen saamaansa koulutukseen ja luottavainen työelämää ajatellen

OLIN AJATELLUT PÄÄSSÄNI KAIKEN VALMIIKSI, MUTTA TÖISIN KÄVI!

- tarkoitukseni oli tulla musiikinopettajaksi ja musisoida
- vähän niin kuin sattuman kautta aloin työllistymään ihan toisessa musiikin genressä ja painottamaan sen alueen opiskelua
- kaikki alkoi kumuloitua ja nyt olen sen genren muusikko, en opettaja ollenkaan
- muusikkona olen siis kokenut vahvan mullistuksen, pedagogista kasvua en näe, koska en ole opettanut ollenkaan
- haluan paperit turvaksi elämän varrelle, mutta suuntautumiseni on selvästi ja ainoastaan oman musiikin tekeminen
- kokee, että mukan päämäärät ovat olleet täysin erit kuin hänen, on oppinut musiikkia tekemällä, ei koulutuksen vuoksi
- suurin etu mukalla opiskelemisessa hänelle ovat olleet musiikilliset kontaktit

HALVEKSIN OPETTAMISTA – MUSIIKINTEKEMISEN PALETTI RÄJÄHTI-NYT OPETTAMINENKIN MAHDOLLISUUS

- ei halunnut opettajaksi
- kuvaa muusikkona muutoksen olleen rajua. kokee muuttuneensa niin paljon eri musiikillisten materiaalien kautta, ettei pääse enää takaisin entiseen minäänsä
- mieltää musiikin nykyään uudella tavalla, laajemmin
- taiteilijana kypsytynyt ja kypsyy edelleen, vaikei laske sitä niinkään koulutuksen ansioksi
- kokemus itsestä muuttunut radikaalisti, korostaa sosiaalista ympäristöä
- ei koe enää opettamista mahdottomuutena, ei edes tulevaisuudessa koulussa, suuntautuu nyt yksityispedagogiaan sekä oman musiikin tekemiseen
- koulutus avannut lukemattomia mahdollisuuksia työelämään

MUKALLA OPISKELU AVASI SILMÄNI POHTIMAAN MITÄ OIKEIN HALUAN

- mukalle haku oli luonnollinen osa jatku-moa musiikkilukiosta ja kaikista musiikkiharrastuksista, halusi mahdollisimman monipuolisen musiikinopettajan koulutuksen, saada paperit ja opettaa mahdollisuuksilla
- kuva koulumaailmasta sekä opettajien arvostuksesta muuttunut, ajattelee opettajan työn olevan liian rankkaa
- musiikillinen osaaminen laajentunut ja musiikillinen ajattelu avartunut, kokee saaneensa lisää mahdollisuuksia
- puolella välissä opiskelua pohti kovasti mitä oikein työelämältä haluaa, nyt alkaa tietää mihin itse suuntautuu
- tunsi itsensä pieneksi toisten rinnalla opiskelun alussa, ei tuntenut kuuluvansa joukkoon, sittemmin oppinut olemaan oma itsensä omalla tavallaan ja ajattelee että on erilaisia ihmisiä joukossa, ei homogeenistä joukkoa
- haluaa valmistua papereiden takia ja etsinee monipuolisia vaihtelevia töitä, ehkä projekteittain, ryhmäopetusta ja oman erityisosaamisen testaamista eri hommissa

HAAVEESTA VANKAKSI AMMATTILAISEKSI MUKAN KAUTTA

-tuli taloon saadakseen instrumentissaan opetusta, innostui alussa monenlaisesta tekemisestä, mutta koki tarvetta keskittyä omaan juttuun (kun kaikessa ei voi olla erinomainen)

-kuvaa olleensa aluksi laaja-alisempi, tehneensä monenlaista musiikkia, nyt yhteen alueeseen keskittynyt

-saanut ikään kuin huomaamatta varmuutta, ammattitaitoa ja omaa näkemystä sekä uskoa taiteilijuuteensa, ei käännteitä tai ajatuksen muutoksia, pikkuhiljaa pyrkinyt toteuttamaan haavettaan ja onnistunut siinä

-työnäkymät esiintyjänä sekä instrupedagogina, koulussa opettaminen ”ei nyt edelleenkaan ole se mun haaveammatti”

-kokee saamansa koulutuksen olleen hyvä ja työnäkymiinsä tarkoituksenmukainen ja laaja. joutunut kuitenkin taistelemaan saadakseen syventyä omaan alueeseensa. kokee kouluttajien päämäärän olleen sokeasti ja kuuntelematta koulun suuntaan ja ajatteleekin jatkuvan oman tekemisen puolustamisen ja perustelemisen vahvistaneen häntä taistelemaan myös työtilanteista.

OPETTAJAKSI TYYTYJÄSTÄ SYVÄLISEKSI MUSIIKKIKASVATTAJAKSI JA MONIOSAAJAKSI

-halusi tehdä musiikkia, tulevaisuudessa opetus tuntui ainoalta mahdolliselta, vaikkei tuntenut siihen mitään kutsumusta

-nyt mielessä huimia suunnitelmia tulevaisuuden varalle

-ei mieltänyt olevansa muusikko, oli lukko ja itseluottamuksessa ei uskonut omaan luovuuteensa

-huima kehitys talossa muusikkona ja pedagogina: joutui pohtimaan suhtettaan musiikkiin, mitä se on ja mihin sillä pyrkii

-kokee merkittävänä kasvulle myös ulkoilla olon opiskelun aikana

-käsitys musiikkikasvatuksesta muuttunut ulkokohtaisesta pedagogiasta syvälliseksi ihmisen kasvattamisen filosofiaksi, jossa musiikki on keino, ei päämäärä

-kokee löytäneensä musiikkikasvatuksen idean ja soveltanut sitä itseensä: nykyään uskaltaa luoda omaa ja tuoda sen persoonallisesti julki.

-kasvanut henkisesti koulutuksen tuomien haasteiden ja syvällisten kysymyksien edessä

EN EDELLEENKÄÄN HALUA KOU LUUN, VAIKKA OLENKIN OPPINUT PALJON

-alussa opettaminen kauhistutti, harjoitte-
lujen ja sijaisuuksien kautta saanut luot-
tamusta ja uskoo pärjäävänsä missä tilan-
teessa tahansa

-(koulussa?) opettaminen ei edelleenkaan
ykköstoive, mutta yksi mahdollisuus

-muusikkona itsevarmuutta ja uskallusta
ylittää omia rajoja, tietotaito lisääntynyt

-näkemys musiikkipedagogiasta on kehiti-
tynyt syvällisemmäksi

-saanut mukalta työvälineitä ja ajattelun
avaruutta

-ei kerro mitä alussa halusi, tai mitä nyt,
mutta ilmeisesti harkitsee (ei koulussa)
opettamista, koska puhuu mm. musiikki-
kasvatuksen filosofiasta, koulutusta arvi-
oiden didaktiikasta ja opettajan työhön
liittyvistä käytännön ongelmista. mahdol-
lisesti tullut opiskelemaan monipuolisesti
musiikkia, ja miettii nyt jonkinlaisia pe-
dagogisia tehtäviä, koska kehuu tai-
to/musiikkiaineita ja sanoo saaneensa
varmuutta ja työvälineitä opetukseen.

HALUSI OPETTAJAKSI, SAI ITSELLEEN SIIHEN VAHVAN TYÖKALUN

-halusi opettajaksi, opettajuus aina tuntu-
nut luontevalta, musiikki sen työväline

-aluksi alemmuudentunne muusikkona,
sai kuitenkin hyvää palautetta opiskellessa
ja nyt löytänyt omat vahvuudet myös
musiikillisessa osaamisessa, toisaalta
myös tiedostaa omat heikot osaamisen
alueet entistä vahvemmin

-halu kasvattamiseen, kokee olevansa
opettaja, jonka vahva alue nyt vain sattuu
olevan musiikki

-on tajunnut, että pelkästään musiikkia ei
jaksaa opettaa sen työläisyyden takia, halu-
aa mus.painotteiseksi luokanopettajaksi

-ihmisenä muuttunut eniten, vaikeat läh-
tökohdat ja sosiaaliset pelot alussa, opis-
kelun aikana sosiaalinen ympäristö muut-
tunut ja tullut omaksi, löytänyt hyväksyn-
tää ja ystäviä

-nyt uskaltaa näyttää heikkoudet, toisaalta
ei koe ihmisenä olevansa vielä tarpeeksi
ehjä työelämään, vaikka siihen ammatilli-
sesti onkin valmiudet

HALUAN SOITTA A IHMISILLE, MUTTA OLEN MYÖSKIN LÖYTÄNYT ITSESTÄNI YLLÄTTÄVÄN VASTUULLISEN KASVATTAJAN

-tuli mukalle saadakseen kontakteja, ajatuksenaan napsia hauskimmat asiat koulutuksesta eikä valmistua koskaan
-huomasi yllätyksekseen olevansa voiton puolella valmistumisen suhteen ja ajattelee papereista olevan vielä hyötyä niiden arvostuksen takia
-ei ajatellut opettamista koskaan, mutta löysikin itsestään yllättävän vastuullisen kasvattajan
-on oppinut kunnioittamaan opettajia erilailla, ennen kertoo nähneensä pääsääntöisesti huonoa opetusta ja yllättyneen positiivisesti kuinka hienoa hyvä opettaminen voikaan olla
-sosiaalis-pedagogiset taidot kehittyneet, myös itsensä säästäminen opetustilanteessa ja pidemmälle ajattelu
-käsitys itsestä monipuolisena muusikkona vahvistunut, käsittää nyt juuri sen omaksi vahvuudekseen □
-instrupedagogin hommat ovat työnäkymissä, koulussa opettamisen näkee mahdollisuutena ”sitten joskus, kun asettuu”, kokee sen kunnianhimoisena urakkana luoda omaa, muuttaa asioita, mutta myös siksi taakkana. nyt haluaa kokeilla täysillä omaa taiteilijuutta ja katsoa mihin se johtaa
-kokee koulutuksen olleen suurimmakseen häntä hyödyttävää, toisaalta kritisoi koulun yleissivistävyyttä, kysyy miksei aikuinen ihminen saa erikoistua, kun työtehtäviäkin on niin paljon erilaisia
-kokee että taiteilijana olisi voinut kysyä ilman mukaakin, muuten musiikkia itse tekemällä. muusikon koulutus ei hänestä ”sinänsä merkkää mitään”, mutta katsoo papereiden hyödyttävän häntä silti joihinkin tehtäviin hakeutuessa, lisäksi papereita arvostetaan yleisesti

MONESTA KIINNOSTUNEEN EPÄVARMUUDESTA MONIOSAAJAN ITSELUOTTAMUKSEEN

-monipuoliset mahdollisuudet opiskella musiikkia, kiinnostusta laaja-alaisesti, myös pedagogiikka
oli mahdollisuus, ei silti tietoa suunnasta
-alussa epävarmuus omasta osaamisesta ja pelot epäonnistumisista kahlitsivat niin muusikkona, opettajana kuin ihmisenä ja estivät luovuutta ja kehitystä
-koki suuren käänteen 4.nä vuonna itsetunnollisesti (koki kuuluvansa ryhmään, kiitos kanssaopiskelijoiden sekä empaattisten opettajien, ryhmässä tekeminen mahdollisesti)
-edelleen monen tien kulkija, monia mahdollisuuksia ja kiinnostuksenkohteita edessä, mutta nyt myös osaamisen tunne sekä luottamus haasteiden voittamiseen

PONNAHDUSLAUTA TYÖELÄMÄÄN OMAN ONNENSA SEPPÄNÄ MAHDOLLISUUKSIEN EDESSÄ

-oma suuntautuminen instrumenttipedagogiaan alusta alkaen selvää
-monipuolinen koulutus ”pakostakin kehittää” ja antaa mahdollisuuden kokeilla omia rajoja, on tehnyt kovasti töitä ja kehittynyt muusikkona paljon
-puhuu musiikkipedagogista ”roolina” ja kokee tarvetta kehittyä siinä edelleen, vaikkakin itsetunto ja rohkeus pedagogina myös koulua ajatellen kasvanut huomasti
-oppinut erottamaan suorituksen ihmisyydestä, opiskelun aikana kokenut epäonnistuneensa ihmisenä jos jokin suoritus on mennyt huonosti
-sosiaalinen ilmapiiri tehnyt hänestä entistä rohkeamman ja sosiaalisemman, oppinut oman onnensa sepäksi
-koulutuksen myötä uskoa moniin valinnan mahdollisuuksiin työelämässä

MENETIN MUSISOIMISEN ILON JA SAIN LEIKKITÄDIN TUTKINNON

-ei ajatellut työelämää lainkaan tullessaan mukalle, tuli soittamaan ja laulamaan, ei ole koskaan halunnut opettajaksi ja yhtäkkiä huomasi että hänestä leivotaan opettajaa

-opiskelun aluksi kaikki tuntui mukavalta; uusi kaupunki, ystävät, spontaanisuus ja musiikkileikit

-katkera siitä itselleen, että ei ajatellut tulevaisuutta tarkemmin aiemmin työn kannalta

-musiikin tekemisen ilo on hävinnyt jonnekin kaikkien tutkintojen ja analyttisen tarkastelun väliin ja muuttunut suorittamiseksi

-yliopistossa pitäisi ruokkia enemmän tutkimisen ja kirjoittamisen kulttuuria, akatemian(kin) opettajien pitäisi pohtia ja perustella ainakin itselleen opettajana tekemänsä valinnat

-haluaa paperit kuitenkin, että kokisi suorittaneensa jonkin opintokokonaisuuden loppuun, saada maisterin paperit, liikaa aikaa on kulunut muuten (taas) hukkaan

-olisi toivonut koulutukselta avointa suhtautumista oman työsuuntautumisen etsimiseen, miksei lukemattomia musiikin ja kulttuurian alan työtehtäviä ei ole edes mainittu?

kokee että osastolla aivopestään koulua kohti

-koulutus on hänen mielestään hyvä koulun musiikinopettajan työhön, mutta hän kokee joutuneensa opettajaksi, koska ei muutaakaan työtä saa

-on tajunnut vasta lähiaikoina koulumaailman realismin ”aika kovaa löi silleen kasvoille”

-yksityis-, tai sitten pienryhmäopettaminen on ainoa järkevä tapa tehdä musiikkikasvatusta

-suunnittelee opintoja toisessa paikassa, että saisi aitoa akateemisuutta leikkitädin tutkinnon sijaan

MUKA TOTEUTTI SUUNNITELMANI TURHAN HITAASTI

-oli opiskellut jo musiikkia paljon, tuli mukalle hakemaan yleissivistystä ja musiikin ”älyllistä puolta”

-halusi kehittää muusikkouttaan hyvien opettajien ja kanssamuusikoiden kanssa, sitä myös sai

-halusi ja haluaa edelleen mus.opettajan paperit

-tiesi mitä halusi, oli suunnitelmallinen, mutta ei saanut edetä haluamaansa tahtiin

-olisi halunnut edetä nopeammin kiinnostuksensa mukaan, koki paljon turhauttavia kursseja koska aikaisempaa osaamista ei aina otettu huomioon

-tasapainoili muusikon töiden ja opiskelun välillä, motivaatio harppasi kun pääsi oman kiinnostuksen opintoihin käsiksi

-ryhmäopettaminen loi motivaatiota opettajan pedagogisia opintoja kohtaan

-pohtinut opiskelun edessä identiteettiään muusikko-opettaja akselilla, kokee että tunne vaihtelee riippuen kumpaa tekee milloinkin enemmän

-oma muusikkous laajentunut, löytänyt lisää vahvuuksia, toisaalta vahvistanut jo olemassa olevia vahvuuksia

-opettajana saanut työkaluja monipuoliseen opettamiseen

-oma arvostus koulun musiikinopettajan

MÄÄRÄTIETOISESTI PÄÄMÄÄRÄÄN

-halunnut 3-vuotiaasta asti opettajaksi, musiikki on hänelle kasvatuksen työkalu

-pyrkinyt määrätietoisesti päämäärään, välillä luottamus omaan osaamiseen kokenut ylä- ja alamäkiä

-ei ole koskaan identifioinut itseään muusikoksi vaan musiikkikasvattajaksi

-oppinut musiikillisia taitoja ja kehittynyt musiikkikasvattajana, yleinen innostus musisointia kohtaan vain vahvistunut

-ajatukset itsestä työelämässä eivät ole muuttuneet vaan vahvistuneet koulutuksen aikana



Liite 3, Puhekehukset

Ne esiintyvät omassa esiintymisjärjestyksessään ja numero ilmaisee aiheesta puhuneiden opiskelijoiden määrän. (N=14)

Ammatillinen suuntautuminen ja miksi haki Mukalle	12
Kuva musiikin opettamisesta	9
Suhteeni musiikkiin	4
Pedagoginen kehitys	10
Musiikillinen kehitys	14
Akateeminen vapaus	7
Uudet vaihtoehdot ja suuntaukset/fokusointi	7
Opintomotivaatio	4
Musiikkikasvatuksen filosofia?	6
Oma erikoisosaaminen pahasta?	2
Miksei saa keskustella?	3
Organisaatio hankaloittaa matkaa	4
Ajanpuute, kiire ja toimeentulo	4
"Se nyt ei oo se mun unelma-ammatti"	10
"Nykyajan kersat"	2
Tarve tuntea itsensä tarpeelliseksi ja kysytyksi	3
Musiikinopettajien arvostus	6
Tieto lisää tuskaa, musisoimisen ilo häviää	2
Mukan profiloituminen poppiosastoksi? leireihin jakautuminen?	3
Mukalaissyndrooma	4
Onhan tää (sinänsä) hyvä koulutus	12
Papereiden arvostus	4
Identiteetti rakentuu muusikkouden ja kasvatuksen ympärille	7
Muutos ihmisenä eli "elämä"	12
Vuosikurssin (ja muiden opiskelutovereiden) merkitys	8
Itsetunto ja osaaminen	8
Vaikeuksia omakuvan/psyhyksen kanssa, terapiaa	2
Positiivinen luottamus työllistymiseen	5
Ainekohtaista arviointia	14
Musiikkikasvatuksen tulevaisuus	1

Liite 4, Opiskelijoiden syyt pyrkiä mukalle

12 opiskelijaa kertoi syistään hakea opiskelemaan mukalle, tässä analyysin välivaiheena henkilöittäin laatimani lista (sisältää myös tulkintaa)

- 1) sen hetkinen halu oppia omaa instrumenttiaan lisää. taustalla ääneen lausumaton ammatillinen haave (muusikko)
- 2) sen hetkinen halu tehdä hauskoja asioita (kuten kehittyä soittajana). ammatillis-sosiaalinen ympäristö, eli tulevaisuuden yhteistyökumppaneiden etsiminen. ääneen (vitsillä) lausuttu ammatillinen haave.
- 3) puhdas sen hetkinen halu musisoida ja tehdä hauskoja juttuja
- 4) automaattinen jatkumo musiikin opiskelulle ja (suvun) sosiaalinen itsestänselvyys opettajuuteen
- 5) tutkintopaperit, musiikin ”älyllinen puoli” ns. kirjasivistys, opiskeluaiheen laajentaminen täydentämään musiikillista osaamista ja edelleen oppimista
- 6) harkittu päätös tulla musiikinopettajaksi
- 7) kiinnostus opettamiseen ja opettajaksi tulemiseen, musiikki oma vahvuus
- 8) halu musisoida, omien mahdollisuuksien etsiminen
- 9) aina halunnut opettajaksi
- 10) hieman epäselvää, tulkitsen, että halu musisoida ja etsiä itseä
- 11) halu tehdä musiikkia, ammatillisia haaveita, jotka tuntuivat kuitenkin epärealistisilta, siksi opettamiseen tuntui ”sopivalta tyytyä”. ei osannut kuvitella muutaakaan vaihtoehtoa saada työskennellä musiikin parissa.
- 12) halu opiskella omaa instrumenttia ja opettamista