

Mikä minusta tulee isona?

**Tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan
ammatti-identiteetistä**

Maisterin tutkielma

5.3.2015

Heta Blom

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Mikä minusta tulee isona? Tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetistä.	82+7
Tekijän nimi	Lukukausi
Heta Blom	Kevät 2015
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatus	
Tiivistelmä	
<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja sen muotoutumista musiikkikasvatuksen opintojen kontekstissa. Tutkin opiskelijoiden ajatuksia heidän ammatti-identiteetistään sekä sitä, millainen yhteys musiikkikasvatuksen opiskelulla on opiskelijoiden ammatti-identiteetin sekä erityisesti muusikko- ja opettajaidentiteettien muotoutumiseen.</p> <p>Teoreettisessa viitekehysessä tarkasteltiin identiteetin käsitettä, opettajuutta, muusikkoutta, ammatti-identiteettiä niin yleisenä ilmiönä kuin musiikkikasvattajankin näkökulmasta sekä musiikkikasvatuksen opiskelua Sibelius-Akatemiassa koulutuksen tavoitteineen ja sisältöineen. Kyseessä oli kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tapauksia olivat kolme musiikkikasvatuksen maisterivaiheen opiskelijaa Sibelius-Akatemiasta.</p> <p>Tutkimusaineistoni koostui kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan litteroiduista yksilöhaastatteluista. Aineisto kerättiin kesällä 2014 teemahaastattelun avulla. Analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia.</p> <p>Musiikkikasvatuksen opiskelijoista jokainen koki olevansa sekä opettaja että muusikko, mutta painotuksissa ilmeni eroja. Tutkimustulokset osoittivat, että musiikkikasvatuksen opiskelu koetaan mielekkääksi, monipuoliseksi ja hyödylliseksi sekä muusikkoidentiteettiä ja opettajaidentiteettiä edistäväksi toiminnaksi. Esimerkiksi ainedidaktiikat ja instrumenttipedagogiikat koettiin opettajaidentiteettiä edistäviksi opinnoiksi ja muun muassa instrumentti- ja lauluopinnot, rytmisektiosoitimien perusopinnot sekä laulaja ja säestäjä näyttämöllä -erikoistumisopinnot muusikkoidentiteettiä edistäviksi opintojaksoiksi. Musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteettiä kokonaisvaltaisesti rakentavina opintoina nähtiin afroamerikkalaisen musiikin kurssi, bändipedagogiikka sekä lastenmusiikkikurssi.</p>	
Hakusanat	
Ammatti-identiteetti, opettajuus, muusikkous, musiikkikasvatus	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 MONIMUOTOINEN IDENTITEETTI	8
2.1 Identiteetin käsitteestä	8
2.2 Ammatti-identiteetti	11
2.3 Opettajaidentiteetti	15
2.4 Muusikkoidentiteetti	18
2.5 Musiikkikasvattajaidentiteetti	22
3 MUSIIKKIKASVATUKSEN OPISKELU SIBELIUS-AKATEMIASSA	26
3.1 Koulutuksen tavoitteet	28
3.2 Koulutuksen sisältö	29
4 TUTKIMUSASETELMA	34
4.1 Tutkimuskysymykset	34
4.2 Tutkimusmenetelmät	34
4.3 Tutkimuksen kulku	36
4.3.1 Haastateltavien valinta	36
4.3.2 Haastattelujen toteutus	37
4.4 Aineiston analyysi	39
4.5 Tutkimusetiikka	41
5 MUSIIKKIKASVATUKSEN OPISKELIJAN AMMATTI-IDENTITEETTI	44
5.1 Musiikkikasvatuksen opintoihin hakeutuminen	45
5.2 Musiikkikasvatuksen opiskelu	47
5.2.1 Opetussuunnitelmasta ja opintojen sisällöistä	49
5.2.2 Keskustelua opettajista	50
5.3 Opettajuus	51
5.4 Muusikkous	53
5.5 Musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti	56
5.6 Ammatti-identiteettiin liittyviä tekijöitä	58
5.6.1 Työkokemus	58
5.6.2 Musiikin läsnäolo vapaa-ajalla	59
5.7 Tulevaisuuden näkymiä	61

6 POHDINTA	64
6.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelu	64
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	68
6.3 Ajatuksia jatkotutkimuksista	70
LÄHTEET	73
LIITTEET	83
Liite 1, Musiikin kandidaatin tutkintoon sisältyvät opinnot.....	83
Liite 2, Musiikin maisterin tutkintoon sisältyvät opinnot	86
Liite 3, Teemahaastattelun runko	88

1 JOHDANTO

Maisterin tutkielmassani pyrin selvittämään Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja sen muotoutumista. Kiinnostuin tutkimusaiheestani, kun aloin pohtia omaa ammatti-identiteettiäni taustalla ajatus valmistua pian musiikin maisteriksi musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta. Miellän itseni sekä opettajaksi että muusikoksi, musiikin varhaiskasvattajaksi, kuoronjohtajaksi ja instrumenttipedagogiksi. Musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetti onkin usein monitahoinen ja ainakin omalla kohdallani työkokemuksella on suuri vaikutus siihen, millaisena koen ammatti-identiteettini. Myös ulkopuolelta tuleva palaute saattaa olla yhteydessä ammatti-identiteetin muotoutumiseen. Esimerkiksi onnistunut musiikillinen projekti saattaa edistää muusikkoidentiteettiä ja oppilailta saadut kehu hyvän tunnin pitämisestä taas opettajaidentiteettiä.

Musiikkikasvatuksen opiskelulle ominaista on monipuolisuus, vuorovaikutuksellisuus sekä käytännönläheisyys, mutta opiskelu voidaan kokea myös vaativana ja kuormittavana. Musiikkikasvatuksen koulutus kokonaisuutena antaa laajan musiikillisen sekä pedagogisen osaamisen sekä valmiuksia musiikki- ja opetusalan työelämään (ks. Sibelius-Akatemia 2013a). Musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetti muodostuu osittain ennen opintoja, jäsentyy merkittävästi opintojen aikana ja rakentuu edelleen varsinaisessa työelämässä (ks. Heikkinen 1999, 275; Huhtanen 2004, 92; Laine 2004, 77; Rasehorn 2009, 281; Roberts 1991, 34; Stenström 1993, 35–37). Ammatti-identiteetin muotoutuminen musiikkikasvatuksen aineryhmässä ei aina ole kovin yksiselitteistä. Musiikkikasvatuksen opiskelija kohtaa monia haasteita opintojensa aikana ja joutuu usein asettamaan muusikkoutensa ja opettajuutensa koetukselle. Laitinen (1997, 5) toteaaakin musiikkikasvattajaksi kasvamisen olevan monimuotoinen, jopa identiteettiä hajottava prosessi.

Identiteetti on kiinnostanut tutkijoita kautta aikojen ja identiteetin käsitteestä löytyykin runsaasti kirjallisuutta. Myös ammatti-identiteettiä on tutkittu suhteellisen paljon, ja musiikki- ja opetusosalta löytyy aiheeseen liittyen jonkin verran tutkimuskirjallisuutta. Opettajaidentiteettiä ovat tutkineet muun muassa Laine (2004), jonka väitöskirja käsittelee luokanopettajakoulutusta ammatillisen identiteetin rakentajana sekä Huhtinen-Hildén (2012), jonka tutkimus perehtyy ammattitaidon ja opettajuuden rakentumiseen musiikin opettamisen yhteydessä. Muusikkoidentiteettiä käsittelee

esimerkiksi Hirvosen (2003) tutkimus solistisen koulutuksen musiikinopiskelijoista identiteettinsä rakentajina, Huhtasen (2004) väitöskirja pianistin matkasta soitonopettajaksi sekä Mertasen (2011) Jyväskylän yliopistossa tehty maisterin tutkielma musiikkikasvattajan musiikillisen identiteetin kasvusta ja kehityksestä opintojen aikana. Lisäksi Tereska (2003) on tutkinut luokanopettajaksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä ja Ruismäki (1991) musiikinopettajien työtyytyväisyyttä, ammatillista minäkäsitystä sekä uranvalintaa.

Tarkastelen tutkimuksessani, millaisia ajatuksia Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on heidän ammatti-identiteetistään. Pohdin myös, minkälainen yhteys musiikkikasvatuksen opiskelulla on opiskelijoiden ammatti-identiteetin sekä erityisesti muusikko- ja opettajaidentiteettien muotoutumiseen. Tutkimukseni on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena, jonka tapauksia ovat kolme maisterivaiheessa olevaa Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijaa. Tarkastelen musiikkikasvatuksen opiskelijoita teemahaastattelun avulla. Tutkimukseni avaa näkökulmia muusikko- ja opettajaidentiteettien muotoutumiseen ja auttaneen valmistuvia musiikkikasvattajia jäsentämään ja hyödyntämään oppimaansa sekä tiedostamaan oman ammatti-identiteettinsä.

Musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetillä tarkoitan tämän tutkimuksen yhteydessä opiskelijan käsitystä itsestään ammatillisena toimijana sekä samastumista musiikkikasvattajan harjoittamien ammattien, kuten opettajan, muusikon tai musiikinopettajan, ominaisuuksiin, piirteisiin ja tunnuksiin (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26; Ruismäki 1991, 50; Sippo 2000, 23). Musiikkikasvatuksen opiskelijalla puolestaan tarkoitan henkilöä, joka opiskelee päätoimisesti Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä noudattaen suositusten mukaista opiskelutahtia ja pyrkimyksensä valmistua musiikin maisteriksi (ks. Sibelius-Akatemia 2012a, 5, 241–244).

Tutkittaessa ammatti-identiteettiä on myös määriteltävä, mitä identiteetin käsitteellä tarkoitetaan ja miten ammatti-identiteetti rakentuu osaksi ihmisen kokonaisidentiteettiä. Identiteetin ja ammatti-identiteetin tutkimus on ajankohtainen ilmiö muuttuvassa postmodernissa maailmassamme. Tutkimuskohteina identiteetti ja ammatti-identiteetti ovat kuitenkin haastavia niiden lukuisten määrittelytapojen vuoksi. Käsitteelen

identiteettiä ja ammatti-identiteettiä enemmän luvussa kaksi, joka pureutuu myös opettajuuteen ja muusikkouteen sekä tarkentuu lopulta musiikkikasvattajaidentiteettiin.

Teoreettinen viitekehys jatkuu luvussa kolme, joka sisältää faktatietoa Sibelius-Akatemiasta ja musiikkikasvatuksen aineryhmästä sekä selvittää musiikkikasvatuksen koulutuksen tavoitteita ja sisältöä. Neljännessä luvussa kerron tutkimusasetelmastani esitellen tutkimuskysymykset, tutkimusmenetelmät, tutkimuksen kulun haastatteluineen sekä aineiston analyysin. Olen myös kiinnittänyt huomiota tutkimuksen eettisiin kysymyksiin. Viides luku koostuu tutkimushenkilöiden esittelystä sekä tutkimustuloksista. Viimeisessä eli kuudennessa luvussa pohdin tuloksia kokonaisuutena sekä niiden yhteyksiä aikaisemmin esitettyyn teoriaan. Lisäksi olen tarkastellut tutkimukseni luotettavuutta ja ideoinut mahdollisia jatkotutkimuksia.

2 MONIMUOTOINEN IDENTITEETTI

2.1 Identiteetin käsitteestä

Tutkimuskirjallisuudesta löytyy useita eri tapoja määritellä identiteetti. Identiteetin käsitteen monivivahteisuuden vuoksi määritelmä on paljolti kiinni siitä, mistä näkökulmasta identiteettiä tarkastellaan. Monet tutkijat ovat todenneet identiteetin käsitteen olevan niin laaja, että sitä on erittäin vaikea määritellä ja vielä haastavampaa tutkia. Identiteetin käsite on ajankohtaistunut ja aiheuttanut paljon keskustelua eri tieteenaloilla. Identiteetin tutkimus on tieteessä tuore, mutta nouseva ilmiö. (Eteläpelto 2009, 93–97; Saastamoinen 2006, 170.)

Beijaardin ym. (2004) mukaan identiteetti kuvaa sitä, kuka tai mikä joku on. Tämä tarkoittaa erilaisia merkityksiä, joita henkilöt voivat liittää itseensä, tai toisten heihin liittämiä merkityksiä. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 107–128.) Yleisesti identiteetillä tarkoitetaan ihmisen kokemusta itsestään ja kuulumisestaan johonkin yhteisöön tai kulttuuriin. Identiteettiin liittyvät kysymykset siitä, kuka olen, mistä tulen ja mihin kuulun. Vastausta näihin kysymyksiin haetaan taukoamattomassa samana pysymisen ja muuttumisen prosessissa suhteessa omaan elämänhistoriaan ja sosiaalisiin kontakteihin. (Eteläpelto 2009, 96; Saastamoinen 2006, 172; Sippo 2000, 28.)

Sana identiteetti merkitsee samanlaisuutta, yhtäläisyyttä. Erikson (1950, 1968, 1980, 1994) huomauttaa, että ihmisellä on tarve tuntea omaan olemassaoloonsa liittyvää samankaltaisuutta ja jatkuvuutta vuodesta ja erilaisista tilanteista toiseen, vaikka ulkoiset seikat kehityksen vaikutuksesta muuttuisivatkin ja käyttäytyminen vaihtelisi kypsymisen ja uusien roolien myötä. Sen lisäksi, että ihmiselle on tärkeää henkilökohtainen jatkuvuuden tunne, hän odottaa myös toisten havaitsevan tuon jatkuvuuden hänessä. (Pulkkinen 1989, 77; ks. Erikson 1994, 108–110.)

Käsitykset identiteetistä ovat muotoutuneet erilaisiksi eri historiallisina aikoina. Stuart Hall (1999) erottaa kolme toisistaan varsin erilaista käsitystä identiteetistä. Hallin identiteettikäsitykset (valistuksen subjekti, sosiologinen subjekti ja postmoderni subjekti) ilmentävät selkeästi käsitteen muuttumista valistuksen aikakaudelta

nykypäivään. Nämä eriävät käsitykset identiteetistä heijastavat kukin oman aikansa yhteiskunnallista ajattelua ja sosiaalisia rakenteita. (Hall 1999, 21–23.)

Valistuksen ajalla yksilöllä katsottiin olevan ”sisäinen keskus”, joka sai alkunsa ihmisen syntyessä ja jonka jälkeen se pysyi olemukseltaan muuttumattomana koko yksilön olemassaolon ajan. Identiteettinä pidettiin tätä minän olemuksellista keskusta. Hall toteaa, että kyseessä oli hyvin individualistinen käsitys subjektista ja hänen identiteetistään. (Hall 1999, 21.)

Modernina aikana syntyi käsitys sosiologisesta subjektista, jonka sisäistä ydintä ei pidetty enää autonomisena, staattisena kokonaisuutena, vaan sen katsottiin muodostuvan suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”, jotka välittivät yksilölle kulttuuria. Identiteetin katsottiin muodostuvan minän ja yhteiskunnan välisessä vuoropuhelussa. Subjektin sisäinen ydin, ”tosi minä”, muokkaantui dialogisesti ympärillä olevien kulttuurien ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Sosiologisessa käsityksessä identiteetti yhdistää henkilökohtaiset ja julkiset maailmat. (Hall 1999, 21–22.)

Postmoderniin aikaan tullessa käsitys identiteetistä on tullut hajanaiseksi. Yksilöllä ei katsota olevan mitään kiinteää tai pysyvää identiteettiä vaan identiteetti muokkautuu yhtenäisen meitä ympäröivissä kulttuurisissa infrastruktuureissa. Subjekti voi näyttäytyä eri identiteettien kautta eri aikoina, mutta nämä identiteetit eivät kuitenkaan jäseny yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi minkään eheän minän ympärille. Yksilö omaa useita ristiriitaisia ja eri suuntiin sinkoilevia identiteettejä, minkä vuoksi hänen identifikaationsa vaihtelee jatkuvasti. Postmodernin näkemyksen mukaan täysin yhtenäinen identiteetti on mahdotonta saavuttaa. (Hall 1999, 22–23.)

Postmoderni käsitys subjektista tarjoaa mahdollisuuksia mitä moninaisimmille identiteettipositioille. Yksilö voi toteuttaa itseystään vapaasti, mutta vapauten sisältyy kuitenkin varjopuolensa: kaiken suhteellisuus ja vapaus identifioitua miten vain voi riittää elämältä perustan ja merkityksen. Identiteetistä tuleekin eräänlainen koko elämän kestävä projekti, jota rakennetaan erilaisten roolien kautta. Rooleja luodaan ja hylätään tilanteiden mukaan. Ellei näin tehdä, identiteetistä tulee epävakaa ja ongelmallinen, mikä voi johtaa ihmisen oman elämänsä ulkopuolelle. Yksilön identiteettiä pidetään ongelmallisena silloin, kun se on herkästi haavoittuva tai se puuttuu kokonaan. Jos yksilö ei tiedosta, kuka hän on ja mihin hän kuuluu, ei hän ole kyennyt tunnistamaan ja

visualisoimaan omaa ominaislaatuaan. Identiteettiä koskevia dilemmoja ja kriisejä syntyy myös silloin, kun aiempi käsitys itsestä joutuu kyseenalaiseksi tai kumoutuu muutoksen edessä. Tällöin yksilöltä vaaditaan identiteettityötä, jonka avulla itseä voidaan määritellä uudelleen. (Eteläpelto 2009, 93–94; Heikkinen 2001, 29.)

Heikkisen (2001) mukaan Hallin määrittelemät identiteettikäsitteet eivät ole yksiselitteisiä (Heikkinen 2001, 30). Keskeistä nykyaikaiselle käsitykselle identiteetistä on ennen kaikkea vuorovaikutuksen näkökulma sekä dynaamisuus. Identiteetti muotoutuu jatkuvassa prosessissa, jossa ympäristöllä on erityisen tärkeä asema. (Fadjukoff 2009, 179; Hirvonen 2003, 25.)

Mead (1934) painottaa minuuden ja yhteiskunnan välistä dialogia identiteetin rakentumisessa. On mahdotonta ymmärtää toista ilman toista, ja yksilön identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 10.) Identiteetin eli minuuden käsitettä voidaan käyttää monissa, hyvin erilaisissa yhteyksissä (Hägglund, Pylkkänen & Taipale 1978, 63). Ihmiset omaavat useita sosiaalisia rooleja, jotta voisivat ymmärtää minuuttaan muiden ihmisten näkökulmasta. Identiteetin erilaiset roolit voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi muusikko saattaa esiintymistilanteessa näyttäytyä avoimena ja sosiaalisena persoonana, mutta arkitodellisuudessa olla hyvinkin introvertti. (Hargreaves ym. 2002, 10.) Erilaiset sosiaaliset roolit ovat jatkuvan muutoksen kohteena ja yksilön identiteetti muokkaantuukin lukuisten psyykkisten, kulttuuristen ja sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta. Voidaankin puhua useista identiteeteistä: minäidentiteetistä, kulttuurisesta identiteetistä, sosiaalisesta identiteetistä, ammatti-identiteetistä jne. (Hargreaves ym. 2002, 10; Hägglund ym. 1978, 63.) Myös Rhoda Bernard (2006) puoltaa ajatusta monista identiteeteistä (Bernard 2006, 70).

Erikson erottaa toisistaan identiteetin subjektiivisen ja objektiivisen puolen. Identiteetin subjektiivinen puoli sisältää yksilön selkeän kuvan omasta itsestään. Identiteetin objektiivinen puoli taas viittaa siihen, että tämä kuva on harmoniassa ulkomaailman ja kanssaeläjien käsitysten kanssa. Selkeää identiteettiä tavoitellessaan ihminen tasapainottelee alati identiteetin subjektiivisuuden ja objektiivisuuden välillä. (Hägglund ym. 1978, 63.)

Ricouer (1992) määrittelee identiteetin käsitteelle kaksi käyttötapaa: identiteetti samuutena ja identiteetti itseytensä. Samuus merkitsee yksilön liittymistä yhteisöön, kun taas itseys viittaa yksilön erottautumiseen muista ihmisistä. (Ricouer 1992, 116.) Harré (1983) kutsuu näitä sosiaalisiksi ja persoonallisiksi identiteettiprojekteiksi. Sosiaalisessa identiteettiprojektissa yksilö pyrkii samankaltaisuuteen yhteisönsä kanssa. Persoonallisessa identiteettiprojektissa identiteetti rakentuu yksilön vakuuttaessa muut erityisillä ominaisuuksillaan. Voidaan todeta, että ihmisten yksilöllisyys kehittyy vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa ja identiteetin rakentuminen tapahtuu kahtena, rinnakkaisena prosessina. (Harré 1983, 273–279.) Myös Ojasen (1994) mukaan identiteetissä korostuu sekä yksilöllisyys että yhteisöllisyys (Ojanen 1994, 32–33).

Sosiaalisessa identiteettiprojektissa olennaista on jakaa identiteetti sosiaalisen ryhmän jäsenten kesken (Williams 1995, 7–9). Henri Tajfel määrittelee sosiaalisen identiteetin yksilön tietoisuutena kuulua johonkin sosiaaliseen ryhmään, jonka jäsenyys on hänelle huomattavan arvokasta. Tajfel pitää välttämättömänä analysoida sosiaalista identiteettiä myös ryhmien välisissä suhteissa ottaen huomioon laajemmat sosiaaliset kontekstit. (Tajfel 1982, 5.)

2.2 Ammatti-identiteetti

Tarkastelen tutkimuksessani musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteettiä. Jotta voisimme ymmärtää tutkimuskohdettani paremmin, perehdyn tässä luvussa ammatti-identiteetin käsitteeseen yleisellä tasolla. Matti Sipon (2000) mukaan ammatti-identiteetillä tarkoitetaan yksilön samastumista tietyn ammatin ominaisuuksiin, piirteisiin ja tunnuksiin. Samastuminen on yhteydessä yksilön koko elämäntilanteeseen ja perustuu subjektiiviseen käsitykseen ammatista. Sippo jatkaa, että yksilöllinen ammatti-identiteetti on huomattava sosiaalinen identiteetti, joka kehittyy osaksi työkokemusten ja osaksi yleisen persoonallisuuden kypsymisen kautta. (Sippo 2000, 23–24.) Myös Heikkinen (1999) ja Stenström (1993) vahvistavat, että opiskelun aikana ei voida saavuttaa valmista ammatti-identiteettiä, vaan se kypsyy vasta varsinaisen työnteon myötä osana yksilön kokonaisidentiteettiä (Heikkinen 1999, 275; Stenström 1993, 35–37). Edellä mainitun perusteella nuorella ammatinharjoittajalla, jolla on vielä jokseenkin vähän työkokemusta, voi ammatti-identiteetin muodostuminen olla varsin kesken.

Eteläpellon ja Vähäsantasen (2008) mukaan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan henkilön elämänsisällönsä perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Käsitys sisältää yksilön työtä koskevat arvot ja eettiset kysymykset, mielenkiinnon kohteet, ammatillisen osaamisen, tavoitteet ja unelmat, tulevaisuuden päämäärät sekä näkemykset siitä, mihin hän kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mihin hän sitoutuu työssään ja miksi hän haluaa ammatissaan tulla. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.)

Ruismäen (1991) mukaan ammatti-identiteetti kuvaa niitä ominaisuuksia ja piirteitä, jotka käyvät ilmi työntekijän samastumisessa ammattiin ja ryhmään sekä työpaikalla vallitsevaan olotilaan, järjestelmään ja ideologiaan. Ammatti-identiteetti merkitsee yksilön käsitystä itsestään työssään. Ammatti-identiteetin muodostumista voidaan verrata itsetunnon kehittymiseen. Mitä tärkeämmän elämänsisällön työ muodostaa yksilölle, sitä enemmän hänen ammatillinen identiteettinsä ja yleinen itsetuntonsa ovat yhteydessä toisiinsa. (Ruismäki 1991, 50.)

Ammatillinen identiteetti jaetaan kahteen eri käsitykseen, modernismiin ja jälkimodernismiin. Modernismin käsitys on suhteellisen vakaa, elämäkerrallista jatkuvuutta sisältävä ydinidentiteetti. Jälkimodernismin käsitys ammatillisesta identiteetistä puolestaan on rikkoutunut ja tilanteesta toiseen muuttuva. Nykyajan minä nähdään dynaamisena ja jatkuvasti uudelleen neuvoteltavana minänä, joka rakentuu vuorovaikutuksessa kokemusten, tilanteiden ja ihmisten kanssa. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.)

Sippo (2000) korostaa ympäristön ja yksilön välistä vuorovaikutusta ammatin harjoittamisen yhteydessä. Subjektiiiviseen käsitykseen itsestä ammatillisena liittyvät arviot omasta pätevyydestä ja riittävydestä työssä, käsitykset toimenkuvasta, omasta roolista, työn velvoitteista, viiteryhmästä, oman työn arvosta sekä ammatillisista kehityskohteista. Ammatti-identiteetin rakentuminen on hidas prosessi, jossa kehitytään tietyn ammatin harjoittajaksi ja jonkin kapean alan asiantuntijaksi. Prosessi vaatii oppimisprosessin ohella sisäistymistä ammattiin, jotta ammatin harjoittaminen ei jäisi vain teknisen osaamisen tasolle. Ammatillinen kasvu kulkee rinnan yksilön persoonallisuuden kasvun kanssa. Ihminen rakentaa ammatti-identiteettiään samastuessa johonkin ammattiryhmään, jonka intressit ja normit hän kokee omikseen. (Sippo 2000, 23–25.)

Ammatti-identiteetin rakentaminen on vuorovaikutteinen prosessi yksilön ja niiden yhteisöjen välillä, joissa hän toimii. Identiteettityölle keskeistä on syvälinen reflektio, jossa mennyt, nykyinen ja tuleva minä ovat dialogissa. Näin henkilö tulee tietoiseksi jännitteestä, jota esiintyy tämänhetkisen ja ideaalin identiteetin välillä. Usein tämä jännite saa henkilön muuttamaan käsityksiään ja toimintaansa. (Arnon & Reichel 2007, 441–464; Lutovac & Kaasila 2011, 225–236.) Reflektion kautta ammatinharjoittaja analysoi kokemuksiaan löytääkseen uuden tavan ymmärtää asioita tai vaihtoehtoisia toimintatapoja erilaisiin tilanteisiin. Reflektioprosessin vaiheet ovat aiemman kokemuksen tietoinen tarkastelu, huomion kohdistaminen kokemuksen herättämiin emootioihin ja viimeisenä kokemuksen uudelleen arviointi. (Boud & Walker 1993, 73–86.)

Stenström (1993) esittelee kaksi teoriaa ammatti-identiteetistä. Stenströmin (1993, 37) mukaan Holland (1985) on määritellyt ammatinvalintaedellytysten näkökulmasta ammatillisen identiteetin tilanteena, jossa henkilöllä on selkeä ja stabiili kuva tavoitteistaan, kiinnostuksen kohteistaan sekä taidoistaan. Selvä ammatillinen identiteetti ilmenee ammatillisten päämäärien niukkuutena ja luottamuksena omiin ammatinvalintapäätöksiin. Opiskelemaan pyrkivän henkilön hakeminen useille eri aloille kuvastaa selkiytymätöntä ammatillista identiteettiä. (Stenström 1993, 37.)

Stenströmin (1993, 37–38) mukaan Rätty (1982) on määritellyt ammatti-identiteettiä ammatissa toimimisen näkökulmasta. Hänen teoriassaan on kyse kolmesta kriteeristä, joiden täyttymistä ammatti-identiteetin muodostuminen edellyttää. Ensimmäinen edellytys on, että yksilön samastumisen kohteena olevan ammatin täytyy olla tunnustettu, selkiytynyt yhteiskunnallisilta tarkoituksiltaan, tehtäviltään, vastuultaan ja velvollisuuksiltaan. Lisäksi ammatilla on oltava ominaisuuksia ja piirteitä, joiden avulla se erottuu muista ammanteista. Viimeisenä kriteerinä on minäkuvan selkiyttäminen taustalla näkemys samastumisesta, jonka perustana on työntekijän subjektiivinen käsitys ammatistaan. (Stenström 1993, 37–38.)

Ammatti-identiteettiä voidaan tarkastella myös ammattiryhmän kautta. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, miten ryhmä kokee itse itsensä. Ammatinharjoittajilla on selkeä tietoisuus omista päämääristään ja rooleistaan sekä siitä, keitä he ovat ja mihin tähtäävät. Toisaalta ammatti-identiteetti voidaan nähdä myös siltä kannalta, miten toiset ihmiset suhtautuvat tiettyyn ammattiin. Ammattikunnan identiteettiin suotuisasti

vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa koulutusinstituutio, jäsentynyt toimenkuva, toiminnan tärkeys ja välttämättömyys yhteiskunnassa sekä yleinen arvostus. (Stenström 1993, 38.)

Stenströmin (1993) mukaan yksilöllä on ammatillinen identiteetti, kun hän omaa ammatin vaatimat taidot ja vastuun tekemisistään hänen ollessa myös tietoinen resursseistaan sekä omista rajoitteistaan. Ammatti-identiteettinsä tiedostava henkilö pyrkii kehittymään työssään ja samastumaan ammattiryhmänsä normeihin ja etiikkaan. Ammatillinen identiteetti syntyy sosialisoinnin kautta, mikä edellyttää, että yksilö kokee olevansa osa yhteiskuntaa, joka taas on osa omaa työyhteisöä. (Stenström 1993, 38.) Edellytykset voimakkaalle ammatti-identiteetille ovat korkeatasoinen koulutus, vankka pätevyys sekä ammatillinen itsekunnioitus. Ammatti-identiteetti ei muodostu automaattisesti jonkin työn alkaessa, vaan sitä täytyy prosessoida itse kaiken aikaa. (Ruismäki 1991, 50.)

Nykyajan yhteiskunnassa voi olla haasteellista löytää ja rakentaa yhtä ja kestäväää ammatillista identiteettiä, joka kantaa läpi elämän (Filander 2006, 52). Modernisaation myötä vanhat rakenteet rappeutuvat ja ammatit ovat jatkuvan muutospaineen alla. Lisäksi työllisyystilanne vaikuttaa aikuisten uudelleen kouluttautumiseen. Epävakaassa yhteiskunnassa lähes jokainen joutuu miettimään useampaa kuin yhtä ammattivaihtoehtoa elämänsä aikana. (Stenström 1993, 39.)

Alituisen muutoksen yhteiskunnassa työpaikoilla siirrytään kiinteistä ammatillisista identiteeteistä ja työkuvista kohti yhteistä ”työmaata” ja toimenkuvattomia tehtäviä. Ammatinharjoittajan osaaminen erilaistuu, yksilöityy ja muuttuu yhä työpaikkasidonnaisemmaksi työsuhteiden lyhentyessä ja vakinaisuusasteen pienentyessä. Yleistyvissä pätkätyösuhteissa voi olla vaikeaa löytää oman identiteettinsä perustaa työyhteisön parista tai työpaikoilta. Yksilöllisyys korostuu henkilön siirtyessä määräaikaisesta työsuhteesta toiseen ja vaihtaessa useasti työpaikkoja. Jos jokaisessa työpaikassa on omat norminsa ja tavoitteensa ammattiosaamiselle, voi ammatti-identiteetin rakentaminen tällaisessa epävarmuuden yhteiskunnassa olla erittäin vaikeaa. (Filander 2006, 52–54.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että ammatillisen identiteetin kehittyminen edellyttää joustavuutta. Kypsän ammatti-identiteetin omaava yksilö kykenee helpommin

sopeutumaan muutoksiin ja asettamaan uudelleen tulevaisuuden tavoitteitaan. Ammatti-identiteetin muodostumiselle keskeistä on koulutus sekä sen aikana saadut valmiudet ja taidot vastaanottaa työelämän haasteet. (Stenström 1993, 42–43.) Laajimmillaan ammatillinen identiteetti voidaan tulkita yksilön omakohtaisena suhteena yhteiskunnalliseen toimintaan ja työntekoon – siihen, miten hän näkee paikkansa, asemansa ja osallisuutensa kokonaiskuvassa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 45).

2.3 Opettajaidentiteetti

Opettajan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan opettajan sisäistä kuvaa itsestään opettajan tehtävissä sekä kuvaa siitä, miten hän selviytyy ja mihin hän pyrkii ammatissaan (Almiala 2008, 35). Opettajan identiteetti ei ole pysyvä, vaan se on jatkuva kokemusten tulkinnan ja elinikäisen oppimisen prosessi. Se vastaa kysymykseen, kuka minä olen opettajana tällä hetkellä ja miksi haluan tulla ammatissani. Opettajan ammatillisen identiteetin yhtenä keskeisimpänä tekijänä on opettajan oma aktiivisuus ja toimijuus ammatillisen identiteetin muotoutumisprosessissa. Näin ollen ammatti-identiteetti ei ole jotakin, joka opettajalla on, vaan keino, jota hän käyttää hahmottaakseen itseään opettajana. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122–123.)

Opettajan ammatti-identiteetti liittyy erottamattomasti osaksi sekä ihmisen kokonaisidentiteetin persoonallista että sosiaalista ulottuvuutta. Jokisen (2002) mukaan persoonallinen identiteetti viittaa ihmisen kokemukseen omasta ainutkertaisuudestaan ja erottuvaisuudestaan muihin nähden (elämänhistoria, lapsuudenkoti, koulutushistoria, minäkuva). Sosiaalinen identiteetti puolestaan tarkoittaa, miten ihminen kokee itsensä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (yksilöiden välinen taso, ihmissuhteisiin perustuva identiteetti) tai toimiessaan sosiaalisen ryhmän jäsenenä (ryhmätaso, kollektiivinen identiteetti). Opettajan ammatti-identiteetti merkitsee, millaisena opettajana yksilö määrittelee itsensä, mitä teemoja hän sisällyttää työhönsä ja miten hän opettajana näkee ammattinsa osana persoonallista ja sosiaalista identiteettiään. (Jokinen 2002, 127–128.)

Malinen (2002) toteaa, että opettaminen ei ole ollenkaan tekninen asia, vaan opettajuus on jotakin hyvin eheää, joka rakentuu yksilön perusolemuksen päälle tai oikeastaan kietoutuu sen ympärille (Malinen 2002, 87). Opettajankoulutus on olennainen osa opettajaidentiteetin muodostumisprosessia. Koulutuksen aikana tuleva opettaja sitoutuu

opettajan työhön. Hän punnitsee tulevan työn haasteita ja pyrkii kehittämään osaamistaan niin, että se vastaa työn vaatimuksia aina pitkäjänteisestä toiminnasta spontaaneihin ratkaisuihin. (Laine 2004, 77.)

Opettajan identiteetin rakentuminen on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen prosessi, jonka perustana ovat lapsuuden ja nuoruuden kokemukset. Opettajankoulutuksessa välitetyt teoriat eivät välttämättä kanna koulun käytäntöihin, vaan opetustyötä ohjaavat pikemminkin opettajan omat kokemukset oppilaana, muiden opettajien imitointi sekä tarve hallita luokkatilanteita. Opettajaksi kasvamista tarkastellaan usein elämänmittaisena projektina. Opettajuuden lähtökohtaa muokkaavat perheen, lähiyhteisön ja koulutuksen piirissä saadut kokemukset sekä myös koko henkilökohtainen elämä onnistumisineen ja vastoinkäymisineen. Ammattiin hakeutuminen samoin kuin opettajan ammatillisten päämäärien ja toimintamallien muotoutuminen ovat vain osin tietoisien pohdinnan tulosta. (Vuorikoski & Törmä 2004, 13.)

Opettajaksi oppiminen ei ole vain tietojen ja taitojen kehittymistä, vaan se on ”tulemista” opettajaksi. Prosessi on monivaiheinen ammatillisen kehittymisen osalta ja alkaa jo ennen opettajankoulutusta. Mielikuvat ja uskomukset opettajan työstä perustuvat aikaisempiin kokemuksiin, joita on kerätty vuosikaudet muun muassa oppilaana koulussa. Opiskelija omaa siten ennalta jo vankan käsityksen siitä, mitä on olla opettaja. Opettajaksi opiskelevien tulisi sitoutua omien tavoitteidensa tunnistamiseen, omien oppimistoimintojensa valintaan ja suunnitteluun sekä reflektointiin ja tulkintaan. (Väisänen & Silkelä 2000, 132–133.) Opettajaidentiteetin muodostumisen kannalta olennaista on purkaa kaikki omaan minään vaikuttaneet opetusmallit ja tiedostaa ne siten, että valinnan tekeminen niiden soveltamisen ja hylkäämisen välillä on mahdollista (Huhtanen 2008, 43).

Opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja, taitoja, valmiuksia ja asenteita, joita pidetään oppimisen arvoisina. Opettaja arvottaa asioita uudelleen: hän valitsee tärkeinä pitämiään asioita opetettavakseen ja jättää omasta mielestään toisarvoisia asioita pois. (Heikkinen 1999, 285.) Opettaja on myös vaikuttaja, jonka jälki näkyy hänen oppilaissaan. Tämä osoittaa opettajan työn eettisen vastuun. Opettajien toiminta on yhteydessä kansalaisten valmiuteen oppia uutta koko elämänsä ajan, mikä on olennaista yhteiskunnan menestymisen kannalta. (Niemi 2006, 73–74.)

Opettajan työ on identiteettityötä eli toimintaa, jonka kautta ihmiset ymmärtävät itseään ja suhdettaan maailmaan (Heikkinen 1999, 275). Heikkinen (1999) toteaa, että hyväksi opettajaksi kasvaminen on muutakin kuin yksilön ominaisuuksien kehittämistä. Kasvuun liittyy vahvasti itsensä löytäminen siinä yhteisössä, jossa toimii. Opettaminen on myös sosiaalista toimintaa, joten se on yhteydessä yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin. (Heikkinen 1999, 275.)

Opettajuus on nykyään sekä pedagoginen että yhteiskunnallinen kysymys. Opettajan ammatillisesta identiteetistä käytetään termiä uusprofessionaalisuus, joka viittaa siihen, että opettaja sitoutuu työhönsä ja kehittää itseään ammatillisesti, suhtautuu työhönsä tutkijan tavoin, huomioi työnsä eettiset seikat sekä pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan työyhteisöönsä ja yhteiskunnassa. Opettajan ammatti on hyvin laaja-alainen ja opettajan työhön kohdistuu monia vaatimuksia ja odotuksia. Lisäksi opettajan työssä korostuu vahva persoonasidonnaisuus, jossa ammatillinen minä määrittää työtä sen sijaan, että itse ammatti määrittäisi yksilön minää, kuten monilla muilla aloilla. (Rasehorn 2009, 280–281.) Persoonallisuutta pidetäänkin yhtenä tärkeimpänä opettajan työvälineenä. Opettaja on jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja vaikuttaa heihin monilla muillakin tavoilla kuin pelkkien faktatietojen tasolla. Halusi tai ei, opettaja on aina myös kasvattaja. (Anttila 2004, 329–330; Laine 2004, 75.)

Opettajuutta määritettäessä tulee pyrkiä moniulotteisuuteen, sillä opettajuus voidaan selittää monelta kannalta, esimerkiksi tapana olla opettaja, opettajan työn ilmentymänä tai yhteiskunnallisena tehtävänä. Suomalaista opettajuutta määrittäviä tekijöitä ovat muun muassa yksilöllisyys, kulttuuri- ja tilannesidonnaisuus, ammatin historia ja perinteet, opettajan tehtävä yhteiskunnassamme sekä suomalaisen opettajankoulutuksen erityinen malli. Opettajan työ on vaativaa asiantuntijatyötä, joten opettajan ammatillisessa kasvuprosessissa on väistämättä kyse asiantuntijuuden kehittymisestä. Opettajaksi kouluttautuminen ei johda opettajaksi valmistumiseen, vaan ammatillinen kasvu nähdään läpi elämän kestävässä prosessina. Keskeisimpiä osa-alueita opettajan ammatillisessa kasvussa ovat opettajan oman persoonallisuuden ohella kognitiiviset prosessit, ammatilliset toimintavalmiudet ja yhteisöllisyys. Opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä tärkeää on pysyä ”ajan hermolla” ja opiskella jatkuvasti uutta sekä katsoa tulevaisuuteen ja soveltaa ammattitaitoaan muuttuviin tilanteisiin. (Rasehorn 2009, 281.)

Opettajan ammatillinen identiteetti on hänen toimintansa suuntaaja ja hänen tekemiensä ratkaisujen peruspilari. Avoin, itseensä uskova, asiantunteva ja oppilaat huomioonottava, vuorovaikutustaitoinen itseään ammatin kautta toteuttava terve aikuinen on jokaisen lapsen kannalta ihanneopettaja. Epäilemättä jokainen tuleva opettaja haluaisi olla sellainen. Valmistuvan opettajan konteksti kuitenkin on erittäin vaikea. Häneltä odotetaan uudistamisia, joita hänen edeltäjänsäkään eivät ole onnistuneet toteuttamaan. Postmoderniksi tulkittu yhteiskuntamme muuttuu jatkuvasti ja paineet heijastuvat myös opettajan työhön. (Laine 2004, 249–251.)

Opettajaksi opiskelleiden ammatti-identiteetti on rakentunut yliopistossa toisenlaisessa todellisuudessa, suojattuna ja ihanteita julistavassa ilmapiirissä. ”Todellisuusshokki” työelämään siirryttäessä on väistämätön. Opettajan rooli on osittain hajautunut ja hämärtynyt. Varsinaista yhteistä opettajuutta ei ole, joten jokainen joutuu rakentamaan sen itse pienistä palasista. Kaikilla opettajilla on omat selviytymiskeinonsa, ja jokainen tekee työtään omalla tavallaan henkilökohtaisista lähtökohdistaan ja arvostuksistaan asioita tulkiten. Identiteettiä säätelevät kuitenkin ulkoiset vaatimukset, sillä opettaja ei elä tyhjiössä vaan osana yhteiskuntaa. (Laine 2004, 250–252.)

Vahva ammatillinen identiteetti on opettajan työn perusta. Työ on sekä vaativaa että vastuullista, ja selkeä kuva omasta tehtävästä itsestä sen suorittajana auttaa selviytymään muuttuvissa ja haastavissakin olosuhteissa. Myös työtehtävien muuntumiseen on pystyttävä sopeutumaan ja työn tekemisen tapaa on tarvittaessa kyettävä muuttamaan olosuhteisiin sopivaksi. Vahva ammatti-identiteetti saa opettajan ajattelemaan, että hän tietää voimavaransa, vahvuutensa ja rajoituksensa. Vahvan ammatillisen identiteetin omaava opettaja oppii myös laittamaan asiat tärkeysjärjestykseen ja tarvittaessa sanomaan ”ei”. Koulutuksen tulisi opettajan perusosaamisen lisäksi antaa valmiudet selviytyä ongelmatilanteista sekä tukea opettajan kehittymistä ihmisläheiseksi ja vastuuntuntoiseksi kasvattajaksi. (Laine 2004, 253.)

2.4 Muusikkoidentiteetti

Yksilö voi työstää omaa identiteettiään musiikin kautta. Identiteetin rakentamisen lisäksi musiikki voi tukea jo olemassa olevan identiteetin vahvistamista, esiintuomista ja ilmaisemista. Musiikin avulla ihminen voi pohtia omaa minuuttaan yksityisesti musiikin

toimiessa rakenteena, johon on mahdollista heijastaa omaan minuuteensa liittyviä kokemuksia ja merkityksiä. Minuuden ilmaisukeinona musiikki koetaan varsin turvalliseksi. Muusikolle musiikki on usein identiteetin keskeinen osa-alue ja tärkeä kanava reflektoida itselleen arvokkaita asioita. (Saarikallio 2009, 224.) Omakohtainen suhde musiikkiin saattaa liittyä myös elämäntarkoituksen ja merkityksellisyyden kokemiseen (Saukko 2013, 2).

Muusikkous voidaan nähdä elinkeinona, elämäntapana tai harrastuksena. Jollekin se voi olla erottamaton osa persoonallisuutta. Muusikon käsite on varsin monisyinen, sillä muusikoksi saattavat itseään kutsua niin nuotteja osaamaton, kuuluisa rocktähti, tiiviisti keikkaileva itseoppinut soittaja kuin musiikin harrastajakin, jolle musiikki ei ole pääasiallinen tulonlähde, mutta silti todellinen intohimo elämässä. (Nikkonen 2004, 130–133.) Huhtinen-Hildénin (2012, 127) tutkimuksessa muusikkoudella tarkoitetaan musiikin esittämistä laajempaa näkökulmaa. Se sisältää solistisen osaamisen lisäksi myös musiikillisen ajattelun, hahmottamisen, luovuuden ja tuottamisen sekä yhteisöllisen muusikkouden ulottuvuudet (Huhtinen-Hildén 2012, 127). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut muusikosta alan koulutuksen saaneena esittävänä taiteilijana, musiikin asiantuntijana ja opettajana.

Vanhan sanonnan mukaan kukaan ei ole seppä syntyessään. Niinpä muusikoksikaan ei synnytä, vaan siihen kasvetaan prosessinomaisesti. David Elliottin (1995) mukaan muusikkous ilmenee tekemisenä, ei sanoina. Muusikkouden prosessiin liittyy vahvasti kulttuurisuus: soittajan tai laulajan on ymmärrettävä musiikkikulttuuria ja käytäntöjä saavuttaakseen halutun esiintymisen. Prosessille luonteenomaista on jatkuva itsensä arviointi. Jotta esityksestä tulisi huolellisesti valmisteltu kokonaisuus, on esiintyjän kyettävä teoksen tulkitsemiseen erilaisten peräkkäisten äänten ja rytmien tuottamisen sijaan. Tämä tuo ilmi yhden todellisen esiintyvän muusikon ja harrastelijan välisen eron. Esitys, jonka taiteilija antaa sävellyksestä, on samalla näyte hänen musikaalisuudestaan. (Elliott 1995, 53–59.)

Sidsel Karlsen (2007) toteaa, että muusikoksi kasvamisen prosessissa on erityisen tärkeää yksilön suhde musiikkiin. Musiikki on vahva identiteetin rakennusaine ihmisille, jotka sitä aktiivisesti harjoittavat, mutta myös heille, jotka sitä vastaanottavat. Musiikkimaun kautta samastumme johonkin tiettyyn ryhmään ja toisaalta irrottaudumme muista ryhmistä. Musiikin aktiivinen tekeminen, kuten soittaminen,

laulaminen tai säveltäminen, koetaan toisinaan hyvinkin henkilökohtaisesti. Musiikki voi olla väline käsitellä tunteita tai kanava ilmaista itseään ja ajatuksiaan toisille ihmisille. Ajoittain myös musiikin tekemisen vuorovaikuttuneisuus ja musiikin mahdollisuus koskettaa laajojakin ihmisjoukkoja korostuvat. (Karlsen 2007, 40–42.)

Myös Roberts (1991) esittää, ettei muusikkotermin käyttö ole lainkaan ongelmatonta. Hänen mukaansa eräässä kanadalaisessa yliopistossa on sanonta, että he kouluttavat ensisijaisesti muusikkoja ja sitten vasta opettajia. Tämä viittaa siihen, että instrumentin hallinta sekä esiintymistaidot tuovat yksilölle yhteiskunnallisen muusikkostatuksen, joka selvästi pitää omata ennen kuin ryhtyy rakentamaan omaa opettajaidentiteettiään. Roberts jatkaa, että hänen tutkimuksessaan musiikkikasvatuksen opiskelijat yrittävät saavuttaa identiteettinsä muusikkona, joka on yhteydessä eniten juuri esiintymiseen ja esittäjään. Hän lisää, että musiikinopettajalla on suurempi halu olla muusikko kuin esimerkiksi historianopettajalla on halu olla historioitsija. Samoin musiikinopiskelijoilla on ideaali kuva muusikkoudesta; heille se on sosiaalinen ura, joka vaatii loputonta ylläpitämistä ja neuvottelua. (Roberts 1991, 30–34.)

Toisin kuin muut yliopisto- ja korkeakouluopiskelijat, joiden opiskelu käynnistyy ylioppilaaksi kirjoittamisen jälkeen, ovat musiikillisesti lahjakkaat nuoret aloittaneet soittamisensa jo vuosikausia aikaisemmin, viimeistään koulunkäynnin alkuvuosina. Ylioppilastutkinnon suoritettuaan he ovat varsin pitkällä ”koulutusputkessa”. Heillä muusikon identiteetti on jo kehittymässä, sillä soittamiseen sitoutuminen on vaikuttanut olennaisesti identiteetin muovautumiseen: merkittävä osa itseä on investoitu musiikin harjoittamiseen. (Huhtanen 2004, 92.)

Musiikin opiskelu voidaan nähdä kokonaisvaltaisena prosessina. Myönteisen identiteettiprosessin kannalta olisi ehdottoman tärkeää, että instrumenttiopinnoille asetetut vaatimukset ja tavoitteet vastaisivat mahdollisimman hyvin yksilön potentiaalia. Musiikinopiskelijat ja muusikot ovatkin usein taipuvaisia perfektionismiin, mikä voi johtaa ankaraan itsekritiikkiin. Tällöin yksilön hyvinvointi on vaarassa. (Hirvonen 2003, 30.)

Hirvosen (2003) mukaan lapsuuden ja nuoruuden kokemuksilla sekä harrastuneisuudella on suuri merkitys muusikkouden prosessissa. Erityisesti kiinnostus, lahjakkuus ja taipumus musiikin harjoittamiseen ovat tärkeimpiä edellytyksiä

musiikkiharrastukselle ja myöhemmin ammatillisuudelle. Hirvonen jatkaa, että muusikkouden prosessissa tulee kaikeksi vastaan ajankohta, jolloin yhä haastavammaksi käyvä ohjelmisto alkaa vaatia tavoitteellista, säännöllistä ja intensiivistä harjoitusta. Toiset panostavat harjoitteluun yhä motivoituneemmin kohti alan ammattia, toiset eivät ylitä tätä rimaa ja musiikki jää heille harrastukseksi. (Hirvonen 2003, 72–76.)

Musiikin ammattilaisten erilaiset musiikilliset identiteetit rakentuvat spesifistä osaamisesta ja mielenkiinnon kohteista. Erilaisia musiikki-identiteettejä ovat muun muassa solisti-identiteetti, kamarimusikkoidentiteetti, soitonopettajaidentiteetti, bändiohjaajaidentiteetti sekä musiikkileikkikoulunopettajaidentiteetti. Muusikkoidentiteetille on tunnusomaista, että yksilö on valinnut alansa yleisesti musiikin takia. Tällöin opiskelija ei koe tarvetta määritellä sen kummemmin, mikä hänestä on ammatillisesti tulossa; hän vain haluaa soittaa tai laulaa. (Hirvonen 2003, 74.)

Tässä tutkimuksessa identiteettiä on tarkasteltu sekä samuutena, sosiaalisena identiteettiprojektina, että itseyytenä, persoonallisena identiteettiprojektina. Musiikin ammattiopiskelijan näkökulmasta sosiaalinen musiikki-identiteetti alkaa muotoutua jo lapsuudessa (Hirvonen 2003, 133; Huhtanen 2009, 43). Musiikkiharrastuksen myötä lapsi tai nuori sosiaalistuu oman soittimensa muiden harrastajien joukkoon ja omaksuu kollektiivisia käyttäytymismalleja ja puhetapoja, jotka ovat tyypillisiä kyseisen soittimen soittajalle (Huhtanen 2009, 43). Avainasemassa musiikkialalla tehtävän uran kannalta ovat jossakin musiikkioppilaitoksessa suoritettut menestyksekkäät opinnot sekä onnistumisen kokemukset ylipäättään musiikin harjoittamisessa. Nämä vahvistavat opiskelijan käsitystä itsestään muusikkona ja saattavat johtaa ajatukseen musiikista ammattina. (Hirvonen 2003, 133.)

Persoonallinen musiikki-identiteetti rakentuu rinnakkain sosiaalisen identiteettiprojektin kanssa. Yksilö pyrkii erottautumaan muista persoonallisten itseilmaisujen avulla. Musiikin ammattiopintojen alkuvaiheessa persoonallinen musiikki-identiteetti näyttää melko avoimena, mutta täsmentyy opintojen edetessä. Musiikin alalla erilaiset saavutukset ja niiden kautta saatava tunnustus ovat olennainen osa persoonallisen musiikki-identiteetin muodostumista. (Hirvonen 2003, 134.)

2.5 Musiikkikasvattajaidentiteetti

Marjut Laitinen (1997) toteaa, että musiikkikasvattajaksi kasvaminen on monimuotoinen, jopa identiteettiä hajottava prosessi. Kasvattajaksi kypsyminen vaatii kovaa työtä etenkin tilanteessa, jossa perusasetelma on se, että opettaminen olisi korvikeratkaisu tunnetuksi taiteilijaksi tulemiselle. Epäonnistuneen taiteilijan joutuminen opettajaksi ei tietenkään ole oikea lähtökohta kasvattajan rooliin. Laitisen mukaan omakohtainen, elävä suhde taiteeseen on tärkeää musiikkikasvatuksen opinnoissa. Tämä ei kuitenkaan estä opettamisen näkemistä myönteisenä ja arvokkaana asiana, eikä myöskään rajaa pois pyrkimystä valmistautua tehtävään hyvin. (Laitinen 1997, 5–6.)

Musiikkikasvatuksen opintojen alkuvaiheessa opiskelijan musiikillinen osaaminen näkyy ulospäin paljon paremmin kuin se, millaiseksi musiikkikasvattajaksi hän kehittyi prosessin myötä. Roberts (1991, 34) tuokin esille, että harva hänen tutkimuksessaan mukana olleista musiikkikasvatuksen opiskelijoista rakensi identiteettiään opettajan ammattia silmällä pitäen. Opiskelijat halusivat ennemmin rakentaa identiteettiään opettavana muusikkona (Roberts 1991, 34). Musiikinopettajan muusikkous eroaa huomattavasti perinteisestä esiintyvän muusikon käsityksestä. Joillekin opiskelijoille voi olla vaikeaa hyväksyä tämä muusikkouden muovautuminen, ja he mieltäisivätkin itsensä paljon mieluummin perinteisiksi muusikoiksi. (Roberts 1991, 35.)

Sosiaalinen identiteettiprojekti käynnistyy esimerkiksi silloin, kun uusi opiskelija aloittaa opintonsa Sibelius-Akatemiassa, tässä tapauksessa musiikkikasvatuksen aineryhmässä, tavoitteenaan musiikin ammattilaiseksi tuleminen. Hänen on opeteltava ”talon tavoille” omaksumalla musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan sisältyvät normit sekä laajemminkin musiikkiammattiin opiskelevien kulttuuri. Päästäkseen hyväksytyksi yhteisön jäseneksi hän joutuu hakemaan hyväksyntää yhteisössä jo paikkansa lunastaneilta jäseniltä. Liittyminen yhteisöön tapahtuu siis yksilön omaksuessa vallitsevat arvot ja toimintaperiaatteet. (Huhtanen 2004, 86.)

Musiikkikasvattajaidentiteetti rakentuu monissa vaiheissa. Useimmiten musiikkikasvatuksen opiskelija omaa ensin lapsuudessa ja nuoruudessa itämään lähteneen muusikkoidentiteetin, jonka rinnalle opettajaidentiteetti kehittyy musiikinopettajakoulutuksen edetessä ja varsinkin työkokemuksen myötä (ks. Hirvonen

2003, 72–76; Huhtanen 2004, 92; Laine 2004, 77; Rasehorn 2009, 281; Roberts 1991, 34). Ruismäen ym. (1996) mukaan hyvä musiikkikasvattaja nähdään työlleen omistautuvana, luonteenpiirteiltään ja didaktisilta taipumuksiltaan monipuolisena ja laaja-alaisena musiikillisena toimijana (Ruismäki, Väkevä & Ojala 1996, 63).

Musiikkikasvattajaidentiteetti kulminoituu musiikinopettajaidentiteetiksi, jos yksilö profiloituu musiikinopettajan työhön ja ammattiin. Musiikinopettajan työ rakentuu yleisistä opettajuuteen liittyvistä tehtävistä ja arvoista sekä musiikinopettajan ammattiin sisältyvästä erikoisosaamisesta, musiikillisista tiedoista ja taidoista. Musiikinopettajan työ on monipuolinen kokonaisuus, joka haastaa tekijänsä niin opettajana, muusikkona kuin musiikkikasvattajanakin. (Ks. Ruismäki 1991, 14–18.) Koulujen musiikinopetus on yksi alue laajalla musiikki- ja opetusalan kentällä, johon musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta valmistunut pätevä musiikinopettaja voi hakeutua (Ruismäki 1991, 17).

Musiikki on läsnä elämyksissä: sitä voidaan jäsentää ja opiskella juuri sitä kautta. Hyvä musiikinopetus on sellaista, jossa opettaja huomioi oppilaat niin, että kaikki voivat osallistua ja yhteinen tekeminen on mielekäästä. Hyvän musiikinopetuksen lähtökohtana voidaan pitää yhteistä toimintaa, jonka kautta pyritään avaamaan ovia laajasti musiikin maailmaan. (Airosmaa 2012, 92.) Musisoimisen ja omakohtaisen tekemisen kautta oppilaat innostuvat ja viihtyvät tunnilla (Ruismäki 1991, 270). Musiikinopettajan tulisi luopua liian kunnianhimoisista tavoitteistaan ja lähteä liikkeelle niin yksinkertaisista tehtävistä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osallistua ja kokea onnistumisia. Opettajan on osattava motivoida myös taitavampia oppilaita tarjoamalla heille sopivia haasteita. Tärkeää on kasvattaa oppilaat siihen, että musiikin tunneilla opiskellaan eikä vain pidetä hauskaa. Musiikinopetuksen tulisi tukea oppilaan henkilökohtaista kokemusta musiikista. Jokaisella on mahdollisuus löytää oma tapansa nauttia musiikista ja rakentaa sitä kautta myönteistä minäkuvaa. (Airosmaa 2012, 92.)

”Musiikinopettajalla on oltava tiedot monelta musiikin alueelta ja hänen on kehitettävä eri kulttuurien musiikkia koskevaa tietoutta” (Ruismäki 1991, 18). Yleisesti musiikkia pidetään yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista (ks. Jaakkola 1998, 129, 141), sillä se vaatii sekä musiikillisia että musiikkikasvatuksellisia valmiuksia, kuten laulu- ja soittotaitoa, tietoaineiden edellyttämien puhe-, luku- ja kirjoitustaidon lisäksi. Musiikissa virheet ”kuullaan”, joten musiikin oppiaine on perinteisesti koettu myös

kriittisimpänä aineena opettaa. Musiikin opettamisen vaikeutta lisäävät osaltaan oppilaiden suuret keskinäiset tasoerot. (Tereska 2003, 202.) Onnistuakseen musiikinopettajan työssä musiikinopettaja tarvitsee musiikillisen osaamisen lisäksi tietoa erilaisista oppilaista, opettamisesta sekä kulttuurisesta kontekstista, jossa opettaminen ja oppiminen tapahtuu. Opettajan tulee myös huolehtia opiskeluun liittyvistä sosiaalisista tekijöistä, kuten vuorovaikutuksesta sekä yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. (Anttila 2004, 328–329.)

Anttilan (2004) mukaan suuri kysymys musiikinopetuksessa syntyy modernin kasvatustieteen ja perinteisen musiikinopetuksen ristiriidasta: tulisiko opettajan opettaa musiikkia eli keskittyä jakamaan tietoa musiikista vai ihmistä eli kehittää oppilaan musiikillista tietämystä? Kyse on siis opettajan ajattelutavasta ja opetuksen painopisteestä. (Anttila 2004, 321.) Musiikinopetuksen laaja-alaistuminen on tuonut mukanaan ongelmia. Musiikinopettajalta edellytetään paitsi tietoa keskeisistä musiikkitraditioista ja -käytännöistä, myös musisointitaitoja ja kykyä ohjata oppilaita vaihtelevien musiikkityylien puitteissa. Musiikinopettajalta odotetaan muiden opettajien tavoin pystyvyyttä ja halukkuutta muutoksille. Lisäksi opettajan on pysyttävä mukana musiikin teknologian nopeatempoisessa kehityksessä sekä seurattava jatkuvasti musiikkiteollisuuden muuttuvaa kenttää. Musiikinopettajakoulutuksen haasteeksi jää luoda asenteelliset, tiedolliset ja taidolliset puitteet, joiden pohjalta musiikinopettaja kykenee hoitamaan työtään ja seuraamaan alansa kehitystä sekä tarvittaessa toimimaan musiikkikasvatuksen muutoksen tekijänä omassa työyhteisössään. (Ruismäki, Väkevä & Ojala 1996, 57–58.)

Musiikinopettajan ammattikuva muodostuu Rasehornin (2009) mukaan viidestä osa-alueesta, joita ovat musiikinopettajan tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet ja sisäinen malli. Musiikinopettajan tehtävät voidaan jakaa kolmeen tasoon: yhteiskunnalliset, kouluinstitutionaaliset sekä yksilötason tehtävät. Kaikki nämä tasot vaikuttavat oleellisesti muihinkin musiikinopettajan osa-alueisiin. Tiedot ja taidot -osioissa erotellaan ammatillinen eli aineenhallintaan keskittyvä sekä didaktinen eli pedagogisia tietoja ja taitoja sisältävä puoli. (Rasehorn 2009, 265–267.) Ammatillinen puoli on vahvasti esillä musiikinopiskelussa, sillä suurin osa musiikkikasvattajan opiskeluajasta kuluu omien taitojen harjaannuttamiseen (Ruismäki 1991, 61). Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi henkilökohtaiset soittotaidot, jotka ovat musiikinopettajalle hyvin olennainen asia. Soittotaitojen pitäisi olla sillä automaation tasolla, että opettaja voisi

keskittää voimavaransa opettamiseen ja oppilaiden oppimiseen opetustilanteessa. (Ruismäki 1991, 276.)

Musiikinopettajan ammattikuvan ominaisuuksia ovat muun muassa erilaiset persoonalliset piirteet. Käsitukset niin kutsutusta hyvästä opettajasta ja hänen ominaisuuksistaan assosioituvat helposti mieleemme. Ihanteet voivat kääntyä myös itseään vastaan ja aiheuttaa opettajalle tarpeetonta tyytymättömyyttä ja riittämättömyyden tunnetta. Viimeisenä osa-alueena on sisäinen malli, joka koostuu ammatillisesta minäkäsityksestä, opettajan omasta opetusfilosofiasta sekä taideopetuksen ominaispiirteistä, joita ovat luovuus, vuorovaikutuksellisuus sekä hiljainen tieto¹. (Rasehorn 2009, 265–267.) Musiikinopettajan ammatillinen minäkäsitys syntyy kokemuksen myötä pitäen sisällään opettajan subjektiivisen arvion omasta pätevyydestään, riittävydestään ja itsestään oman työnsä toteuttajana (Ruismäki 1991, 65–66).

¹ Nuutisen (2014) mukaan hiljaisella tiedolla tarkoitetaan intuitiivista, ei-sanallista tietämystä, joka karttuu toiminnallisen kokemuksen kautta.

3 MUSIIKKIKASVATUKSEN OPISKELU SIBELIUS- AKATEMIASSA

Musiikkikasvatusta voi opiskella Suomessa kolmessa eri paikassa: Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, Jyväskylän yliopistossa sekä Oulun yliopistossa. Taideyliopistosta Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistuu musiikin maisteriksi, Jyväskylän yliopiston humanistisesta tiedekunnasta filosofian maisteriksi ja Oulun yliopistosta kasvatustieteiden tiedekunnasta kasvatustieteen maisteriksi. (Fredrikson 2009, 451; Kosonen 2009, 440–441; Pajamo 2007, 224.)

Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatuksen opiskelu on ollut mahdollista vuodesta 1957 alkaen silloisella koulumusiikkiosastolla, jonka taustalla vaikutti laulunopettajien seminaari 1920–1950-luvuilla (Dahlström 1982, 216; Pajamo 2007, 77; Tikkanen & Väkevä 2009, 425). Tutkinnonuudistusten myötä koulumusiikkiosasto muuttui vuonna 1979 musiikkikasvatuksen osastoksi (Pajamo 2007, 118–119; Tikkanen & Väkevä 2009, 432) ja edelleen vuonna 2011 musiikkikasvatuksen aineryhmäksi (Sibelius-Akatemia 2011). Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta on voinut opiskella vuodesta 1982 ja Oulun yliopistossa vuodesta 1993 (Fredrikson 2009, 451; Kosonen 2009, 439).

Sibelius-Akatemia on Suomen ainoa ja yksi Euroopan suurimpia musiikkiyliopistoja. Opetuksesta vastaa kaksi osastoa: Klassisen musiikin osasto sekä Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto. Osastot jakautuvat useisiin aineryhmiin, joista esimerkkinä jälkimmäiseen osastoon kuuluva musiikkikasvatuksen aineryhmä. (Taideyliopisto 2013c.) Sibelius-Akatemiassa on yhteensä noin 1400 opiskelijaa (Taideyliopisto 2013c), joista läsnä olevia musiikkikasvatuksen opiskelijoita noin 220 (Rautioaho 2014). Viime aikoina Sibelius-Akatemiaan on hakenut vuosittain reilusti yli tuhat perusopiskelijaa, joista sisään on päässyt 150–170 perusopiskelijaa kerrallaan (Taideyliopisto 2013c). Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opintoihin valitaan vuosittain noin 30 uutta opiskelijaa, joista 2–5 opiskelijaa aloittaa ruotsinkielisessä koulutuksessa (Rautioaho 2014).

Sibelius-Akatemian nimi on muokkaantunut aikojen saatossa. Oppilaitos perustettiin Helsingin Musiikkiopistona yksityisestä aloitteesta vuonna 1882 (Taideyliopisto

2013a). Eräs – ja myöhemmin myös tunnetuin – oppilaista oli Jean Sibelius (Pajamo 2007, 31). Toiminnan laajennuttua opiston nimi muutettiin Helsingin konservatorioksi vuonna 1924 ja myöhemmin Sibelius-Akatemiaksi vuonna 1939. Sibelius-Akatemiasta tuli valtion oppilaitos vuonna 1980 ja yliopisto vuonna 1998. (Taideyliopisto 2013a.) Vuodesta 2013 alkaen Sibelius-Akatemia on ollut osa Taideyliopistoa yhdessä Kuvataideakatemian ja Teatterikorkeakoulun kanssa (Taideyliopisto 2013b).

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä suoritettavaan musiikin maisterin tutkintoon tulee kuulua opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen (986/1998) mukaiset perusopetuksen ja lukion kelpoisuuteen vaadittavat musiikin opetettavan aineen opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot (Sibelius-Akatemia 2012a, 5). Tämä antaa pätevyyden toimia musiikin aineenopettajana peruskoulussa ja lukiossa sekä opettajana musiikkioppilaitoksissa, työväenopistoissa ja kansalaisopistoissa. Lisäksi vähintään kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistunut maisteri on pätevä opettamaan myös muun muassa konservatorioissa ja ammattikorkeakouluissa. (Sibelius-Akatemia 2012a, 8.) Monipuolinen koulutusohjelma mahdollistaa työllistymisen niin ikään erilaisiin varhais- ja aikuiskasvatuksen oppilaitoksiin sekä lukuisiin muihin musiikki- ja kulttuurialan sekä viihdeteollisuuden tehtäviin (Sibelius-Akatemia 2013a).

Maisterin tutkinto antaa kelpoisuuden myös jatko-opintoihin. Sibelius-Akatemian jatkokoulutus nojautuu siihen lähtökohtaan, että taiteelliset, tutkimukselliset, pedagogiset ja muut musiikkiin liittyvät toimintamuodot ovat vuorovaikutuksessa keskenään säilyttäen kuitenkin omat erityispiirteensä. Jatkotutkintoina voi suorittaa musiikin lisensiaatin ja musiikin tohtorin tutkinnot. Pääpaino on musiikin tohtorin tutkinnoissa, joissa koulutusta annetaan kolmen eri suuntautumisvaihtoehdon (taiteilija-, tutkija- tai kehittäjäkoulutus) mukaisesti. Sibelius-Akatemiassa jatkokoulutus järjestetään kahdessa tohtorikoulussa (DocMus Klassisen musiikin osastolla ja MuTri Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osastolla), jotka yhdessä muodostavat yliopiston tohtoriakatemian. Musiikkikasvatuksen aineryhmässä on 2000-luvulla valmisteltu niin taiteellisia, tieteellisiä kuin kehittäjäkoulutuksenkin jatkotutkintoja. Ensimmäinen ja toistaiseksi ainoa musiikkikasvatuksen taiteellinen väitös tarkastettiin vuonna 2010. (Sibelius-Akatemia 2012b; Tikkanen & Väkevä 2009, 435.)

3.1 Koulutuksen tavoitteet

Musiikkikasvatuksen opinnot Sibelius-Akatemiassa perustuvat kolmen keskeisen tekijän, muusikkouden, pedagogisen ajattelun ja tutkimuksen, ympärille. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman päämääränä on antaa yksilölle laaja musiikillinen yleissivistys, musiikkiaineiden hallinta sekä valmiudet muodostaa oma pedagoginen näkemys. Työelämässä musiikkikasvattajan ammattitaitoa koetellaan päivittäin kohtaamisissa erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kanssa – musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistuneet ovatkin usein pedagogisia moniosaajia arjen keskellä. (Sibelius-Akatemia 2013a.)

Monipuolisen muusikkouden ja musiikinopettajuuden opiskelun lisäksi musiikkikasvatuksen aineryhmä on intensiivisesti mukana kehittämässä alaa tutkimalla opettamisen ja oppimisen erilaisia muotoja ja mahdollisuuksia. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmä onkin sekä kansallisesti että kansainvälisesti aktiivinen tutkijayhteisö, jonka tutkijat ovat osallisena useissa musiikkikasvatusta edistävässä projekteissa. (Sibelius-Akatemia 2013a.)

Sibelius-Akatemian Opinto-oppaassa 2012–2013 (Sibelius-Akatemia 2012a, 241) koulutuksen tavoitetta kuvaillaan seuraavasti:

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tavoitteena on antaa opiskelijalle sellainen yleismusiikillinen perehtyneisyys, musiikinopetuksessa kyseeseen tulevien opetettavien aineiden hallinta ja pedagoginen harjaantuneisuus, että maisterin tutkinnon suorittaneet kykenevät toimimaan peruskoulun ja lukion musiikin aineenopettajan tehtävissä ja muissa musiikkipedagogista asiantuntemusta vaativissa tehtävissä sekä saavat valmiudet jatko-opintoihin.

Musiikkikasvatuksen aineryhmästä musiikin maisteriksi valmistunut omaa laajan musiikkikasvatukseen liittyvän taidollisen, tiedollisen ja taiteellisen osaamisen, jonka pohjalta tutkinnon suorittanut hallitsee tiedon systemaattisen ja kriittisen käsittelyn sekä kykenee kehittämään uusia ideoita ja soveltamaan oppimaansa käytännön työssä. Maisterin tutkinnon suorittaneella on myös valmiudet yhdistää tiedollista ja taiteellista osaamistaan vaativissakin ongelmanratkaisutilanteissa ja hän pystyy toimimaan käytännön olosuhteissa myös vaillinaisen tiedon puitteissa. Maisterin tutkinnon suorittanutta kuvaa myös kyky kommunikoida ammattilaisten ja muun väestön kanssa taiteellisista valinnoistaan perustellen ne selkeästi ja ymmärrettävästi. Lisäksi hän

kykenee jatkamaan oppimistaan ja luovaa työskentelyään itsenäisesti sekä omaa valmiudet lisenssiaatin ja tohtorin opintoihin. (Sibelius-Akatemia 2012a, 5.)

Vuoden 2014 visiossaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän tavoitteena on tarjota laadukasta ja kattavaa taiteellista ja pedagogista koulutusta sekä tutkimusta. Tarkoituksena on kouluttaa opiskelijoista luovia pedagogeja, jotka kykenevät kriittiseen reflektioon ja yhteisöllisyyteen. Aineryhmän toiminnan taustalla on elinikäisen oppimisen periaate. Yksilön musiikillista kasvua tarkastellaankin yhtenäisenä jatkumona musiikkileikkikoulusta ja musiikin varhaiskasvatuksesta aina tutkijaksi asti. Muuttuvassa yhteiskunnassa musiikkikasvatuksen aineryhmä pyrkii toiminnassaan huomioimaan monikulttuurisuuden ja erilaisten oppijoiden tarpeet sekä edistämään koko työ- ja opiskelijayhteisön hyvinvointia. (Sibelius-Akatemia 2013a.)

3.2 Koulutuksen sisältö

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opinnot rakentuvat musiikin kandidaatin ja musiikin maisterin tutkinnoista. Musiikin kandidaatin tutkinto on laajuudeltaan 180 opintopistettä ja sen suositeltu suoritus aika on kolme vuotta. Maisteritutkinnossa opintojen laajuus on 150 opintopistettä ja suositeltu suoritus aika on 2,5 vuotta. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma on kestoltaan yhteensä 5,5-vuotinen ja sen laajuus on minimissään 330 opintopistettä. Musiikin tai muun alan (esimerkiksi kasvatusalan) korkeakoulututkinnon suorittaneilla on mahdollisuus myös hakea vain musiikin maisterin opintoihin ja suorittaa suoraan ylempi korkeakoulututkinto. (Sibelius-Akatemia 2012a, 5, 241–244.)

Sibelius-Akatemiassa voidaan suorittaa musiikin kandidaatin (MuK), musiikin maisterin (MuM), musiikin lisenssiaatin (MuL) ja musiikin tohtorin (MuT) tutkintoja (Sibelius-Akatemia 2012a, 4). Tässä tutkimuksessa keskityn musiikkikasvatuksen koulutusohjelman perustutkintojen, kandidaatin ja maisterin, sisältöihin. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä musiikin kandidaatin ja musiikin maisterin tutkintoa suorittavien opiskelijoiden pääaineena on musiikkikasvatus (Sibelius-Akatemia 2012a, 4). Kandidaatin tutkinto sisältää pääaineopintojen lisäksi pääainetta tukevia sivuaineopintoja, pedagogisia opintoja, valinnaisia opintoja sekä kieliopintoja yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (794/2004) 6 §:n mukaisesti (Sibelius-Akatemia 2013b; Sibelius-Akatemia 2012a, 12; ks. Liite 1). Maisterin tutkinto

koostuu musiikkikasvatuksen pääaineopinnoista, pedagogisista opinnoista ja valinnaisista opinnoista (Sibelius-Akatemia 2013b; ks. Liite 2).

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opinnot ovat kokonaisuudessaan erittäin monipuoliset antaen opiskelijalle erinomaiset yleismusiikilliset tiedot ja taidot sekä pedagogisen osaamisen. Pääosin opetus musiikkikasvatuksen aineryhmässä on ryhmäopetusta. Ensimmäisinä opiskeluvuosina vuosikurssit noudattavat melko yhtenäistä lukujärjestystä suorittamalla suurimmaksi osaksi samoja pakollisia kursseja. Vuosikurssien sekoittumista alkaa tapahtua lähinnä kandidaatin tutkinnon lähestyessä, kun osa opiskelijoista suorittaa tutkinnon tavoiteajan mukaisesti kolmessa vuodessa ja osa neljässä vuodessa tehden esimerkiksi kandidaatin ja maisterin opintoja limittäin tai työskentelemällä säännöllisesti koulunkäynnin ohessa sijoittaen kursseja tarkoituksellisesti neljälle vuodelle. Maisteriopinnoissa vuosikurssit voivat sekoittua entisestään johtuen muun muassa valinnaisuuden lisääntymisestä ja erilaisten opintopolkujen kirjosta, mahdollisista väli- ja vaihto-opiskelijavuosista sekä potentiaalisen työelämän alkamisesta tai lisääntymisestä kokemuksen ja kontaktien kartoittamiseksi. (Sibelius-Akatemia 2012a, 20–21, 233–240.)

Musiikkikasvatuksen opinnot sisältävät ryhmäopetuksen lisäksi myös henkilökohtaista opetusta, jota annetaan instrumentti- ja laulutunteina. Lisäksi tietyt opintokokonaisuudet, kuten tutkielmaseminaarit ja osa teoreettisista aineista, sisältävät muutamia tunteja henkilökohtaista ohjausta ja tarkistusta. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa korostuu vuorovaikutuksellisuus. Suurin osa kursseista perustuukin yhteisöön, -laulun tai keskustelujen ympärille sekä opittavan aihekokonaisuuden mittaamiseen kirjallisten töiden sijaan/ohella esiintymisen tai opetusnäytteen kautta. Kursseilla työskennellään useimmiten pienryhmissä tai parin kanssa. Musiikkikasvatuksen opintoihin kuuluu myös perinteistä yliopisto-opetusta luentojen muodossa, ja joitakin opintojaksoja on mahdollista suorittaa itsenäisesti kirjatentteinä. (Sibelius-Akatemia 2012a, 20–21, 233–240.)

Arviointi musiikkikasvatuksen opinnoissa toteutetaan enimmäkseen asteikolla hyväksytty/hylätty (a / i). Käytössä on myös numeroasteikko 0–5, jossa 0 = hylätty, 1 = hyväksytty, 2 = tyydyttävä, 3 = hyvä, 4 = kiitettävä ja 5 = erinomainen. Arvosana määräytyy musiikkikasvatuksen aineryhmässä laadittujen arviointikriteerien pohjalta. Kursseja koskevat arviointikriteerit käydään läpi opettajan toimesta opintojakson alussa.

Numeroarviointia käytetään muun muassa joissakin instrumenttiopintojen tasosuorituksissa, kuoronjohdon sekä orkesterin ja yhtyeen johtamisen kursseilla, teoria- ja säveltapailuaineissa, musiikin historian opintojaksoilla sekä osassa opettajan pedagogisia opintoja. (Sibelius-Akatemia 2012a, 12–21, 233–240.)

Suomessa musiikkikasvattajat koulutetaan kohtaamaan kaikenikäisten oppijoiden kasvatukselliset vaatimukset. Populaarimusiikki, improvisointi sekä korvakuulolta oppiminen ovat ansainneet paikkansa nykypäivän musiikkikasvattajien koulutuksessa. Kaikilta musiikkikasvatuksen opiskelijoilta edellytetään bändi-instrumenttien käytännön osaamista, kykyä tehdä omia sovituksia sekä johtamis- ja esiintymistaitoa pop/rock-yhtyeessä. Tämä perustuu ajatukseen, että klassisen musiikin taidot ja ymmärrys eivät välttämättä muunnu muiden musiikkityylien tarpeita vastaaviksi. Tämänhetkinen musiikinopettajakoulutus houkuttelee yhä enemmän kansanmusiikki- ja populaarimusiikkitaustan omaavia opiskelijoita, mikä on merkittävä muutos reilun vuosikymmenen aikana. (Väkevä & Westerlund 2007, 97.)

Tällä vuosituhanella musiikkikasvatuksen koulutuksen keskeisenä haasteena on monialaisen ja -kulttuurisen musiikkikäsityksen sovittaminen yleissivistävän musiikkikasvatuksen pedagogisiin vaatimuksiin (Tikkanen & Väkevä 2009, 423). Koulutusohjelman ydinaines, jossa monipuolinen muusikkous yhdistyy asiantuntevaan opettajuuteen, luo tiukat vaatimukset sekä opiskelijoille että koulutusohjelman kehittämiselle (Tikkanen & Väkevä 2009, 436). Suomalainen musiikkikasvatus maailmanlaajuisine saavutuksineen on 2000-luvulla ollut suuren mielenkiinnon kohteena muun muassa afroamerikkalaisen musiikin ja vapaa säestyksen pedagogiikan kehittämisen johdosta (Tikkanen & Väkevä 2009, 437–438).

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tärkeinä tulevaisuuden kehityshaasteina nähdään muun muassa aktiivinen vuorovaikutus muuttuvaan yhteiskuntaan, musiikkikasvattajien laaja-alaisen opettajuuden ja muusikkouden kehittäminen perus-, jatko- ja täydennyskoulutuksen avulla, rytmimusiikin ja vapaa säestyksen pedagogiikan koordinoiminen ja kehittäminen sekä laulunopetuksen monialaisen pedagogiikan kehittäminen. Lisäksi koulutusohjelmalla on aktiivinen rooli Sibelius-Akatemian organisaatorakenteen ja teknologia- sekä viestintäkäytänteiden kehittämisessä. (Tikkanen & Väkevä 2009, 438.)

Westerlund ja Väkevä (2011) tarkastelevat artikkelissaan John Deweyn (1859–1952) filosofiaa taidekasvatuksen näkökulmasta. Taidekasvatuksen tärkeimpinä tehtävinä pidetään laadukkaan elämän edistämistä kokemusten kautta sekä ajatusta taiteen kuulumisesta kaikille ja kaikkialle, taiteen demokratisointia. Taidekasvatuksen arvo ei saisi määrittää sen mukaan, miten tehokkaasti se kykenee rekrytoimaan lahjakkuudet taiteen eliitin koulutukseen. Taidekasvatuksessa on kyse laajasta kokemusten kirjosta, ihmiseksi kasvamisesta ja sivistymisestä, ei niinkään sisäisten arvojen, normien ja standardien siirtämisestä sukupolvelta toiselle. (Westerlund & Väkevä 2011, 43–44.)

Taideinstituutioiden arvo rakentuu siitä, kuinka ne pystyvät vastaamaan yksilöiden tarpeisiin ja tulevaisuuden haasteisiin. Taidekasvattajan (tai musiikkikasvattajan) pedagogisena haasteena on pohtia, miten auttaa ihmisiä omaksumaan esteettinen asenne, joka mahdollistaa taiteellisen asenteen toteuttamisen arjessa ja näin kohentaa kaikkien ihmisten elämänlaatua. Olennaista on uteliaisuus ja vuorovaikutusalttius niihin asioihin, joilla taide muokkaa elinympäristöä tuoden samalla ilmi sen merkityksiä ja sitä kautta kokemuksen ilmaisullisia ulottuvuuksia. (Westerlund & Väkevä 2011, 44–45.)

Elämän taideteoksista kokonaisuus on elämä itse yksilön löytäessä paikkansa ja samalla itsensä yhteisössä. Kommunikaatio ja osallistuminen ovat edellytyksiä yksilöllistymiselle sekä välillisesti myös esteettiselle kokemukselle. Demokratialla Deweyn mukaan tarkoitetaan joustavaa ja sosiaalista elämäntapaa, jossa erilaisista lähtökohdista tulevat ihmiset oppivat toisiltaan, koordinoivat tavoitteitaan ja rakentavat yhdessä poliittista tahtoa. Avainasemassa demokraattisen elämän rakentamisessa ovat kasvatus ja koulutus. Koulun eettisenä tehtävänä on kulttuurin ja yhteiskunnan uudistaminen niin, että ne pystyvät tyydyttämään demokraattisen elämäntavan tarpeet. Luovuudella on tärkeä asema demokraattisen elämäntavan kontekstissa: luovat sosiaaliset prosessit ja niissä syntyvä tasa-arvo edellyttävät moniarvoisuutta ja eriäviä intressejä heijastavia konflikteja. Monimuotoisuus on arvokasta, mutta sosiaalisen elämän edellyttämä eettinen harkinta ei kuitenkaan voi pohjata kaikkien ryhmien vaatimukseen oman näkökulman kelpuuttamiseksi. Deweylle elämän taide tarkentuu politiikan taiteessa, joka merkitsee erilaisten intressien ja tarpeiden koordinaatiota. Poliitiikan taide, demokratia, muotoutuu alinomaan uudelleen. (Westerlund & Väkevä 2011, 48–49.)

Taidepedagogiikan tehtävänä on taiteen sosiaalisten merkitysyhteyksien osoittaminen. Lisäksi taidekasvatus pyrkii ilmentämään tavan, jolla voimme löytää itsemme yhteiskunnallisina yksilöinä kokemuksellisessa kommunikaatiossa. Taidekasvattajien tulee löytää kutsumuksensa taiteen yleisten ja erityisten pedagogisten merkitysten suhteesta. Taidekasvatuksen yleisenä merkityksenä pidetään hyvän elämän rakentamista, joka tapahtuu ihmisten osallistuessa yhteiskunnalliseen toimintaan ja neuvotellessa toiminnan arvoista ja merkityksistä. (Westerlund & Väkevä 2011, 51–52.)

4 TUTKIMUSASETELMA

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tapauksia ovat kolme Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijaa. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden litteroiduista yksilöhaastatteluista.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on tarkastella Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja sen muotoutumisprosessia musiikkikasvatuksen opintojen kontekstissa. Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Millaisia ajatuksia Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on heidän ammatti-identiteetistään?
2. Minkälainen yhteys musiikkikasvatuksen opiskelulla on opiskelijoiden ammatti-identiteetin sekä erityisesti muusikko- ja opettajaidentiteettien muotoutumiseen?

4.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jolle on tyypillistä kokonaisvaltainen tiedon hankinta luonnollisissa, todellisissa tilanteissa sekä tarkoituksenmukaisesti valitun ihmisjoukon suosiminen tiedonkeruun instrumenttina mittausvälineiden sijaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston hankinnassa suositaan laadullisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Tällaisiin metodeihin lukeutuu esimerkiksi teemahaastattelu. Laadullisen tutkimuksen aineistoa tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja monelta eri kannalta. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti sekä tutkimussuunnitelma että tutkimuskysymykset muotoutuvat ja tarkentuvat tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen eri vaiheet, kuten aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi eivät välttämättä toteudu perinteisessä järjestyksessä, vaan ne enemmänkin kietoutuvat toisiinsa ja tapahtuvat

limittäin. Tutkijan on toimittava joustavasti ja muutettava suunnitelmiaan olosuhteiden mukaisesti. (Eskola & Suoranta 1998, 15–16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160.)

Kiviniemi (2007) toteaa, että laadullisen tutkimusprosessin edetessä tutkimuksen johtoajatukset saattavat muuttua ja mahdollisesti vaihtua kokonaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan tutkimusasetelmia koskevan rajaamisen välttämättömyyttä. Kaikkea tutkimuksessa kerättyä aineistoa ei siis kannata yrittää sisällyttää varsinaiseen tutkimusraporttiin. (Kiviniemi 2007, 70–73.)

Tapaustutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen työtavoista. Luonteenomaista tapaustutkimukselle on kokonaisvaltaisen ja yksityiskohtaisen tiedon tuottaminen tutkittavista tapauksista. (Anttila 2005, 286; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.) Anttilan (2005) mukaan tapaustutkimus on ns. intensiivinen tutkimusmenetelmä, joka kohdistuu ajankohtaisiin asioihin ja jossa on mahdollisuus suorittaa systemaattista observointia tai haastatteluja (Anttila 2005, 287). Tapaustutkimus kohdistuu enemmän kuvaamiseen ja selitykseen kuin tulkintaan, mutta ei pyri edustamaan yleistettävyyttä toisin kuin kvantitatiivinen tutkimus (Anttila 2005, 287; Eskola & Suoranta 1998, 65–66). Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoita, mutta voidaan olettaa samansuuntaisten ajatusten löytyvän myös muilta aineryhmän opiskelijoilta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 65–68; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189–190). Perusteena tälle on muun muassa se, että samassa oppilaitoksessa opiskelevat ”amentavat” usein melko samanlaisia kokemuksia, opiskelijaelämä yhdistävänä tekijänä (Eskola & Suoranta 1998, 67).

Tapaustutkimuksen avulla tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada syvällisempää tietoa. Olennaista tapaustutkimuksessa on sen kohdistuminen nykyhetkeen ja todelliseen tilanteeseen, jota ei voida keinotekoisesti järjestää kokeelliseksi asetelmaksi. Tapaus edustaa esimerkkiä jostakin suuremmasta joukosta, josta se lopulta erottuu omaksi kokonaisuudeksi. Tapaustutkimus on myös arvosidonnaista, jolloin tutkijan persoonallisuus ja sen myötä hänen arvomaailmansa ovat yhteydessä tutkittavasta ilmiöstä muodostettavaan käsitykseen. (Syrjälä 1994, 11–15.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla itsellään on merkittävä rooli. Tutkija on osa sosiaalista todellisuutta ja siten koko tutkimusprosessia. Tutkija on yksi tutkimusvälineistä, sillä hän vaikuttaa muun muassa käsitteiden valintaan ja tulkintaan

sekä aineiston keruuseen ja analysointiin. (Eskola & Suoranta 1998, 20; Hirsjärvi & Hurme 2001, 18.) Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tutkija voi pelkällä läsnäolollaan vaikuttaa tapahtumien kulkuun osallistuessaan tutkimansa kohteen luomisprosessiin. Esimerkiksi kaikki haastattelut ovat haastattelijan ja haastateltavan yhteistyön tulosta, sillä haastattelija saattaa tiedostamattaan vahvistaa haastateltavan sanomisia. Tutkijan raportti tapauksesta on aina hänen tulkintansa siitä. Tulkinta puolestaan on inhimillisen prosessoinnin tulosta. (Anttila 2005, 287; Hirsjärvi & Hurme 2001, 23; Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185–186.)

4.3 Tutkimuksen kulku

4.3.1 Haastateltavien valinta

Valitsin haastateltavikseni kolme opiskelutoveriani Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä seuraten kohdejoukko valittiin harkinnanvaraisesti tavoitteena tutkia tapausta mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi & Hurme 2001, 59). Haastateltavia ei pitäisi valita satunnaisesti, vaan heidän tulisi edustaa sellaista näytettä, josta tutkimusaineistoa arvellaan saatavan parhaiten (Eskola & Suoranta 1998, 18; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Laadullisessa tapaustutkimuksessa tulee arvioida, kuinka monta haastateltavaa tarvitaan antamaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto. Haastateltavat kutsutaan tutkimukseen tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58.) Mielestäni haastateltavia oli riittävästi, sillä tapaustutkimuksessa keskitytään usein melko pieneen määrään toisiinsa suhteessa olevia tapauksia, jolloin tilastollisten yleistysten sijaan pyritään tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen ja perusteelliseen analysointiin. Ratkaisevinta on kestävien tulkintojen tekeminen. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 67–68; Hirsjärvi & Hurme 2001, 59; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kaikki valitsemani tutkimushenkilöt olivat musiikkikasvatuksen opintojensa loppuvaiheessa. Valintaperusteena oli haastateltavien monivuotinen kokemus musiikkikasvatuksen opiskelusta sillä oletuksella, että heidän ammatti-identiteettinsä muodostumisprosessi olisi jo pitkällä. Lisäksi haastateltavat olivat keskenään

jokseenkin samassa opintojensa vaiheessa, joten tutkimushenkilöiden keskinäisten eroavaisuuksien ja yhtäläisyyksien huomioiminen lienee helpompaa.

Halusin tutkimukseeni sekä nais- että miesopiskelijoita, keskenään suunnilleen samanikäisiä ja täysipäiväisesti opiskelijoita toimivia ihmisiä. Siten pystyin sulkemaan pois joitakin mahdollisesti ammatti-identiteetin muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä, kuten iän tai vuosittaisten opintopisteiden määrällisen eron. Rajasin tutkimukseni käsittämään sellaisia Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoita, jotka aloittivat opintonsa musiikkikasvatuksen aineryhmässä ilman aikaisempaa opiskelutaustaa musiikin ammattiopintojen tai kasvatustieteiden osalta. Tällä halusin varmistaa haastateltavien ammatti-identiteetin, erityisesti muusikko- ja opettajaidentiteettien, muotoutumisen pohjautuvan suurin piirtein samoihin lähtökohtiin ja rakentuvan pääasiassa musiikkikasvatuksen opintojen kontekstissa.

4.3.2 Haastattelujen toteutus

Haastattelu on eräs käytetyimmistä tiedonkeruun muodoista. Se soveltuu monenlaisiin tarkoituksiin ja sen avulla voidaan saada syvällistä tietoa. Tutkimushaastattelulla voidaan selvittää haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita, minkä vuoksi valitsinkin sen tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11, 34, 41.) Haastattelu oli luonteva valinta myös sen vuoksi, että pystyin haastattelijana johdattelemaan keskustelua tai pitämään sitä yllä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 86).

Keskeistä haastattelussa on sen vuorovaikutuksellisuus, joka mahdollistaa tulkinnan käydystä keskustelusta, osapuolten puheenvuoroista, asentojen ja katseiden muutoksista sekä erilaisista ilmeistä ja eleistä. Vuorovaikutuksen tuloksena haastattelutilanteesta muodostuu arkikeskustelun omaista kanssakäymistä tai joihinkin tiettyihin toimintatapoihin nojautuvaa kommunikaatiota, jonka päämääränä on hoitaa määrätty tehtävä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11; Ruusuvuori 2010b, 270.) Haastattelun suurimpana etuna pidetään joustavuutta, sillä tiedonhankintaa voidaan ohjata tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti ja vastausten taustalla vaikuttavia motiiveja on myös mahdollista saada selville (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34). Haastattelija voi myös toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää sanavalintojaan. Lisäksi

tutkija voi esittää kysymykset siinä järjestyksessä kuin tilanteen kannalta on relevanttia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Tutkimushaastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, jolloin kyseessä oli eräänlaisia keskusteluja perinteisen kysymys–vastaus-muodon sijaan. Teemahaastattelussa aihepiirit määritellään etukäteen, mutta niiden järjestys ja laajuus saattavat vaihdella haastattelutilanteesta riippuen (Eskola & Suoranta 1998, 87; Eskola & Vastamäki 2007, 25–28.) Teemahaastattelua kutsutaan niin sanotuksi puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. Vaikka kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja suunnitelmallista järjestystä, ovat haastattelun teemat silti kaikille samat. Teemahaastattelu korostaa ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamiaan merkityksiä sekä merkitysten syntymistä vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustehtävän mukaisesti. Ennalta valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78.)

Valitsin haastattelumenetelmäksi teemahaastattelun sillä perusteella, että teemojen varassa etenevä haastattelu mahdollisti haastateltavan varsin vapaamuotoisen kerronnan ja hänen näkemystensä selkeän esiintulon. Täysin strukturoidussa haastattelussa haastateltavan näkemykset olisivat saattaneet jäädä helposti tutkijan ennakkokäsitysten varjoon. Lisäksi teemahaastattelun teemat muodostivat konkreettisen kehyksen, jonka avulla litteroitua aineistoa pystyi lähestymään edes jossain määrin jäsennellysti. (Eskola & Suoranta 1998, 88.)

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina kesän 2014 aikana. Haastattelin kahta valitsemaani musiikkikasvatuksen opiskelijaa Helsingin keskustan Musiikkitalossa, Sibelius-Akatemian tiloissa. Yhden opiskelijan haastattelu toteutettiin tutkijan kotona logististen syiden takia, kun haastateltavan oli helpompi saapua kesäloma-aikatauluineen Helsingin esikaupunkialueelle ydinkeskustan sijaan. Haastattelutilanteesta oli tarkoitus luoda mahdollisimman vapautunut ja vuorovaikutukseltaan avoin tapahtuma. Haastateltavat suhtautuivatkin erittäin myönteisesti haastattelutilanteeseen. Tutkimuksen aihe näytti kiinnostavan haastateltavia, ja pääosin he muotoilivatkin huolella vastauksiaan haastattelussa

esitettyihin kysymyksiin. Haastattelutilanteet onnistuivat kokonaisuudessaan hyvin ja ylittivät odotukseni keskustelun sujuvuudesta.

Haastatteluissa keskustelumme eteni teemahaastattelun rungon (ks. Liite 3) mukaisesti, mutta tarkentavat kysymykset sekä teemojen järjestys ja laajuus vaihtelivat jonkin verran, mikä on teemahaastattelulle luonnollista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77–78). Haastattelujen lopuksi annoin aikaa myös haastateltavan omille huomioille ja mahdollisille jatkokysymyksille. Lisäksi pyrin koko haastattelun ajan pitämään ilmapiirin miellyttävänä ja vastaanottavaisena niin, että haastateltavalla oli mahdollisuus esittää missä tahansa välissä lisäkysymyksiä tai kommentoida jo ohitettua asiaa tarkemmin.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin, ja ne olivat kestoiltaan noin 50 minuuttia. Tallensin haastattelut tietokoneella, ja tein varmuuskopiot jokaisesta haastattelusta heti kyseisen tapahtuman jälkeen. Haastattelut toteutettiin viikon sisällä, ja litterointi eli puhtaaksikirjoitus aloitettiin pikimmiten. Litteroinnin tarkkuus on yhteydessä tutkimustehtävään (Hirsjärvi & Hurme 2001, 139). Kovin yksityiskohtainen litterointi ei ole tarpeen, jos tutkittavana kohteena ovat haastattelun asiasisällöt, eivätkä esimerkiksi puheen piirteet tai äänenpainot (Ruusuvoori 2010a, 425). Tästä huolimatta käytin tutkimuksessani täydellisen sanatarkkaa litterointia huomioiden puhekieliisyyden, puheen tauotukset sekä naurahdukset, jotta analyysivaiheessa muistaisin autenttiset tilanteet sekä asioiden syy-seuraussuhteet ja osaisin analysoida aineistoani mahdollisimman luotettavasti.

4.4 Aineiston analyysi

Empiirisen tutkimuksen yhteydessä analyysillä tarkoitetaan aineiston huolellista lukemista, tekstimateriaalin järjestelyä ja sisällön jäsentämistä. Tarkoituksena on kiteyttää haastattelujen sisältöä ja tarkastella tutkimustehtävän kannalta olennaisten asioiden esiintymistä tekstimassassa. Tärkeää on vuorovaikutus teorian, empirian ja tutkijan ajattelun välillä. Päätaavoite on saada kokoon jotakin alkuperäisaineistoa laajempaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä on laadullinen sisällönanalyysi. Sen avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi &

Sarajärvi 2002, 105). Tässä yhteydessä dokumentteina toimivat litteroidut haastattelut. Sisällönanalyysilla pyritään saamaan tiivis ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä informaatiota kuitenkin kadottamatta sekä aineisto järjestettyyn muotoon johtopäätösten tekoa varten (Eskola & Suoranta 1998, 138; Grönfors 1982, 161; Tuomi & Sarajärvi 2002, 105, 110).

Laadullista sisällönanalyysia voidaan tehdä teorialähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai aineistolähtöisesti (Eskola 2001, 136; Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–117). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi on pääosin aineistolähtöistä eli induktiivista laadullista sisällönanalyysia. Teoria on kuitenkin aineiston kanssa vuorovaikutuksessa. Vaikka varsinainen analyysi voidaan tehdä aluksi aineistolähtöisesti, on toivottavaa, että aineiston ja teorian välille syntyisi vuoropuhelu. (Eskola & Suoranta 1998, 83; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–97.) Aineistolähtöisessä analyysissä on huomioitava, että mikään analyysi ei voi olla täysin puhtaasti aineistolähtöistä. Aineistonkeruuvaiheessa tutkija tekee väistämättä teoreettisia valintoja ja tulkintoja. Samoin analyysivaiheessa tutkija on loppuun asti sidoksissa omiin käsityksiinsä ja tutkimuksen taustoittavaan teoreettiseen viitekehykseen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19–20.)

Aineistolähtöisestä sisällönanalyysista voidaan erottaa kolme vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistämässä karsin aineistosta tutkimuksen kannalta kaiken epäolennaisen informaation pois. Tämän jälkeen aineiston ryhmittelyssä etsin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja muodostin niistä erilaisia ryhmiä. Viimeisessä vaiheessa muodostin valikoidusta tiedosta teoreettisia käsitteitä ja tein asianmukaisia johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–115.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa yhdistellään käsitteitä ja saadaan näin vastaus tutkimuskysymyksiin. Sisällönanalyysi pohjautuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Lähtökohtana eivät ole teoriat, vaan niitä verrataan alkuperäisaineistoon uutta teoriaa muodostettaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115.)

Toisaalta aineiston analyysi voi olla myös teoriasidonnaista analyysia, jolla voidaan selvittää aineistolähtöisen analyysin ongelmia. Teoriasidonnaisessa analyysissä on

tiettyjä teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoranaisesti pohjautu teoriaan. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta aikaisemman tiedon ohjatessa tai auttaessa analyysia. Tutkimuksen empirialla voidaan pyrkiä vahvistamaan tai kumoamaan teoreettisessa viitekehyksessä esitettyjä näkemyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.) Tutkimukseni aineistosta on haettu teoriasidonnaisesti ammatti-identiteettiin, erityisesti opettaja- ja muusikkoidentiteetteihin, liittyviä tekijöitä. Toisaalta aineistosta on etsitty aineistolähtöisesti muita ammatti-identiteetin muotoutumiseen ja koko tutkittavaan aiheeseen liittyviä tekijöitä.

Litterointi oli tärkeä aineistoon tutustumisen vaihe. Ennen varsinaista analyysivaihetta kuuntelin haastatteluja vielä läpi seuraamalla samalla litteroituja haastattelutekstejä. Pyrin saamaan aineistosta kokonaiskuvan helpottamaan aineiston analysointia ja tulkintaa. Tämän jälkeen tein tarvittavia korostuksia teksteihin ja teemoittelin aineiston pienempiin osiin. Teemoittelu eli aineiston jäsentäminen teemojen mukaisesti on yleinen teemahaastatteluaineiston yhteydessä käytetty menetelmä aineiston ollessa jo jonkinlaisissa aihealueissa (Eskola & Vastamäki 2007, 42). Onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian välistä vuorovaikutusta, joka näkyy tutkimuksessani niiden lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 176).

4.5 Tutkimusetiikka

Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää tutkijalta hyvää tieteellistä käytäntöä, jonka lähtökohtia esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on määritellyt. Näitä ohjeita seuraamalla on mahdollista tehdä hyväksyttävää ja luotettavaa tutkimusta sekä saada aikaan uskottavia tutkimustuloksia. Tutkimusetiikan näkökulmasta hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyön kaikissa vaiheissa, asianmukaisesti valitut ja eettisesti kestävät tutkimusmenetelmät, vastuullinen viestintä tutkimuksen tuloksia julkaistessa, toisten tutkijoiden työn ja saavutusten kunnioittaminen sekä oikeaoppinen viittaustekniikka, tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tieteelliselle tiedolle asetettujen edellytysten mukaisesti sekä mahdollisten tutkimuslupien hankkiminen riittävän ajoissa. (TENK 2012, 6.)

Eettiset normit tekevät tutkijan oikeuksista ja velvollisuuksista selkeämpiä, mutta myös herkistävät tutkijaa tietoisesti pohtimaan tutkimuksensa eettisiä näkökohtia (Hirvonen 2006, 34). Hirvonen (2006) on luonnostellut eettisesti hyvän tutkimuksen normeja seuraavasti: epäilyn velvollisuus eli tutkijan jatkuva epäily kaikkia totuuksia kohtaan, rajankäynnin velvollisuus eli tieteen olemuksen ja määritelmien avoimuuden sekä rajojen häilyvyyden hyväksyminen, vapauden velvollisuus eli tutkimuksen vapaus olla irrallaan uskonnollisista tai ideologisista ajattelutavoista, ajattelun velvollisuus eli tutkijan velvollisuus miettiä asioita syvästi tehokkaan informaation tuottamisen sijaan, avoimuuden velvollisuus eli tutkijan nöyryys ja antautuminen avoimuuteen tutkimuksessaan, vastuunottamisen velvollisuus eli tutkijan vastuu omasta työstään, sen tuottamasta informaatiosta ja tulosten käyttötarkoituksista sekä viimeisenä kohtana säännöttömyys, jonka mukaan eettisesti hyvää tiedettä ei voi perustaa valmiiksi annettuihin normistoihin, vaan tutkijan on viime kädessä luotettava omaan harkinta- ja arviointikykyynsä. (Hirvonen 2006, 38–46.)

Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen ihmisarvoa on kunnioitettava ja yksilöille on suotava itsemääräämisoikeus eli mahdollisuus omaan päätöksentekoon koskien heidän osallistumistaan tutkimukseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 25). Jokainen tässä tutkimuksessa mukana ollut henkilö suostui tutkimukseen vapaaehtoisesti. Ennen haastatteluja kerroin tutkimushenkilöille pääpiirteet tutkimuksestani sekä sen tavoitteista ja etenemisestä. Vakuutin haastateltavat myös anonymiteetin säilyvyydestä ja luottamuksella annettujen tietojen suojaamisesta. (Ks. Kuula 2011, 102.)

Yksi tunnetuimpia ihmistieteiden tutkimuseettisiä normeja on tunnistettavuuden estäminen (Kuula 2011, 201). Toteutin tämän muuttamalla haastateltavien nimet heidän luvallaan ja muokkaamalla heidän käyttämiä omaperäisiä ilmaisuja sekä murre sanoja yleiskielisemmiksi. Lisäksi olen anonymisoinut muita tunnistettavuuteen liittyviä yksityiskohtia. Luettavuuden edistämiseksi olen karsinut tutkimushenkilöiden lainauksista joitakin epäolennaisia ja toistettuja sanoja. (Ks. Kuula 2011, 214–219.) Laadullisen tutkimuksen eettisenä tavoitteena on, että tutkittava tunnistaisi itsensä tutkimustiedoista, mutta kukaan muu ei siihen varmuudella pystyisi (Perttula 1996, 95). Tutkimusaineiston oikeudet pidän vain itselläni ja tutkimuksen jälkeen säilytän aineistoa huolellisesti suojattuna ulkopuolisilta mahdollista tieteellistä jatkokäyttöä varten (Kuula 2011, 219).

Koen tutkimusta tehdessäni toimineeni hyvän tieteellisen käytännön ja tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. Olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkijan hyveitä: rehellisyyttä, kärsivällisyyttä, pitkäjänteisyyttä ja motivoituneisuutta (Gylling 2006, 358). Olen pohtinut tutkimuseettisiä kysymyksiä koko tutkimusprosessin ajan ja noudattanut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia ohjeita sekä Hirvosen (2006) hahmottelemia normeja (ks. Hirvonen 2006, 38–46; Kuula 2011, 35–36; TENK 2012, 6–7).

5 MUSIIKKIKASVATUKSEN OPISKELIJAN AMMATTI-IDENTITEETTI

Kaikki kolme haastateltavaani, Sara, Eemeli ja Liisa (nimet muutettu), opiskelevat musiikkikasvatusta Sibelius-Akatemiassa. He olivat haastatteluhetkellä maisteriopintojensa loppuvaiheessa ja opiskelivat kokopäiväisesti suorittaen noin 50–60 opintopistettä vuodessa. Esittelen tutkimushenkilöt seuraavassa tarkemmin.

Sara on vuonna 1989 syntynyt musiikkikasvatuksen opiskelija. Hän on opiskellut Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä viisi vuotta. Sara pääsi opiskelemaan musiikkikasvatusta suoraan lukiosta ja oli positiivisesta pääsykoetuloksesta yllättynyt, mutta samalla hyvin onnellinen. Hän ei kuvitellut omaavansa mahdollisuuksia päästä Sibelius-Akatemiaan ja tuli pääsykokeisiin omien sanojensa mukaan ”vain katselemaan mutta yrittämään kuitenkin tosissaan”. Saralle pääsy Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmään oli unelmien täyttymys.

Tutkimukseni ainoa miespuolinen henkilö on vuonna 1988 syntynyt Eemeli. Hän on Saran tavoin opiskellut musiikkikasvatusta viiden vuoden ajan. Eemelille Sibelius-Akatemian ovet aukesivat toisella yrittämällä. Ennen musiikkikasvatuksen opintoja Eemeli työskenteli koulunkäyntiavustajana erityisluokalla puoli vuotta. Sitä kautta hän sai perspektiiviä koulumaailmassa työskentelyyn ja vahvistusta ammatinvalintaansa. Eemelin mukaan hänellä oli ollut alun alkaenkin tunne, että musiikkikasvatuksen opinnot voisivat olla hänelle oikea koulutusala.

Kolmas tutkimukseni henkilö, Liisa, on vuonna 1988 syntynyt seitsemännen vuoden musiikkikasvatuksen opiskelija. Liisalle oli hyvin luontevaa hakea Sibelius-Akatemiasta musiikkikasvatuksen opiskelupaikkaa, sillä hän kävi musiikkilukion ja monet hänen silloisista opiskelukavereistaan sekä musiikkiopistokavereistaan pyrkivät samaan opinahjoon. Liisa pääsi musiikkikasvatuksen opintoihin ensiyrittämällä ja oli siitä erittäin innoissaan. Hän olisi ollut valmis yrittämään sisäänpääsyä vaikka kymmenen vuoden ajan, mutta onneksi hänen ei tarvinnut sitä tehdä.

5.1 Musiikkikasvatuksen opintoihin hakeutuminen

Kaikki tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat ennen musiikkikasvatuksen opintoja pohtineet jonkin verran musiikin alan ammattia ja opettajuutta. Saralla oli taustalla alaluokilta lähtien kyttenyt kipinä tulla opettajaksi.

No, jos mä nyt alotan niin kaukaa, ku ala-asteelta, ni mä oon...halunnu opettajaksi, että mä aina...kavereitten kanssa leikin koulua ja mä halusin aina olla opettaja ja oli tärkeätä, että oli just kaikkia kyniä ja sellai niinku opettajilla oli opettajanpöydällä joitain tarvikkeita ja...no siitä oikeestaan...mä halusin opettajaksi. (Sara)

Musiikin opiskelun suhteen Sara ei ollut niinkään varma. Hän niin sanotusti ajautui musiikin alalle ympäristön vaikutuksesta ja löysi itse vasta opintojen alkamisen jälkeen musiikista oman alansa.

Tuntu, että muut ihmiset...oletti, että musta tulee...musiikin alan joku työntekijä... Tai, että...mun ammatti on musiikin alalla. – – Kun lukio läheni loppuaan, niin...mä aattelin..., että ehkä musiikki sitte onkin mun juttu. – – Ja mä hain ja mä pääsin ja sit sen jälkeen oikeestaan se on vasta...tuntunu, että hei, että tähän onkin mun juttu! (Sara)

Eemelin kohdalla tilanne oli hieman erilainen. Hän ei ollut kiinnostunut oikeestaan mistään alasta, paitsi jonkin verran musiikkikasvatuksesta. Eemelin opintoja edeltävä työskentely koulussa ja rippileireillä lienee vaikuttanut koulutusohjelman valintaan. Eemeli otti aktiivisesti itse selvää musiikkikasvatuksen opinnoista sen lisäksi, että hän sai informaatiota musiikkikasvatuksen aineryhmässä jo opiskelevilta vanhoilta lukiotovereiltaan.

Liisalle musiikin alan ammatti näyttäytyi selkeänä suuntauksena lukion päätyttyä. Liisa ei ollut varma koulutusohjelman valinnasta, mutta hän sai kannustusta ystäväpiiristään ja musiikkikasvatuksen opintojen monipuolisuuden vuoksi päätti hakeutua musiikkikasvatuksen aineryhmään opiskelemaan. Liisa kuvailee ammatinvalintaansa seuraavasti:

Mulle...vinkattiin, et ”hei tosi kivaa on!” ja...täs on mahdollista valmistua moneksi, et...sä et oo tuomittu olemaan yhden lokeron sisällä, ku mä en ollu ihan varma, mitä mä haluan. Ni sit mä päädyin tänne. Mä aattelin, et musiikinopettajan työ voisi olla hauskaa. Mä en tiää, mitä muuta mä oisin tehny, ku jotain musiikin parissa. (Liisa)

Sekä Eemelin että Liisan vanhemmista toinen on ammatiltaan opettaja, millä on saattanut olla yhteys heidän hakeutumiseensa opetuslalle. He arvioivat asiaa näin:

Mut vähän semmonen kutina oli alun perin, [koska] toinen vanhemmista on opettaja, että tää [musiikkikasvatus] vois olla [oma juttu]. (Eemeli)

Ehkä se on osaks, et meiän äiti oli [on] opettaja. Sil oli aika selkeetä, että sinä...et voi olla [vain] muusikko, sinun pitää mennä johonkin, jossa saat...turvaton leivän! Et se on varmaan ollu se, minkä takia oon hakeutunu opettajaksi. Ja tietysti musiikkikasvatusta...musiikki ja opettaminen ni siinä...nyt on kaks omaa semmosta lempijuttua. (Liisa)

Sara ja Eemeli perustelevat musiikkikasvatuksen opiskelun valintaa sulkemalla pois muun muassa esittävän säveltaiteen opiskelun.

Mä en...ikinä halunnu miksikään solistiksi, että mä en kokenu, että mä olisin...mikään esiintyvä taiteilija...tai...edes yhden instrumentin opettaja. Mä tiesin, et mä haluan kouluun opettamaan ryhmää. (Sara)

Kait se oli, että mul oli semmonen arsenaali sitä omaa valmiutta, että se oli levittäytyny sillee hajalleen, että ei ollu mitenkää huippu missään instrumentissa, eikä...kiinnostanu myöskään aloittaa edes opiskelua missään niinku [solistina]. (Eemeli)

Liisa puolestaan näki itsessään esiintyvän taiteilijan jo ennen musiikkikasvatuksen opintojen aloittamista, mutta mainitsee, että Suomesta puuttuu kevyeen musiikkiin suuntautunut, solistinen yliopistotasoinen koulutuslinja², joka voisi musiikkikasvatuksen opintojen jälkeen olla hänelle yksi jatko-opiskelumahdollisuuksista. Liisa myöntää silti, että musiikkikasvatuksen aineryhmä on antanut hänelle enemmän kuin hän koskaan olisi uskaltanut edes toivoa ja kokee voivansa kehittää omaa solistisuuttaan itsenäisesti musiikkikasvatuksen opintojen tuottaman pääoman avulla.

Haastateltavilla oli melko hajanaisia ajatuksia musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta ennen sisäänpääsyään. Sara kertoo, ettei hänellä ollut oikeastaan minkäänlaista ennakkokäsitystä opinnoista, mutta pääsykokeet antoivat vihiä siitä, että koulutusohjelmassa tullaan perehtymään useisiin soittimiin sekä muun muassa kuorolauluun, vapaa säestykseen ja muihin yleismusiikillisiin asioihin. Eemelin mukaan opintosuunnitelma vaikutti aluksi todella ennalta määrättyltä ja joustamattomalta.

² Sibelius-Akatemiassa on mahdollista opiskella pääaineenaan esittävää säveltaidetta klassisen musiikin, jazzmusiikin sekä kansanmusiikin koulutusohjelmissa, mutta ei esimerkiksi populaarimusiikin saralla (Sibelius-Akatemia 2012a).

Opintojensa loppuvaiheessa Eemeli kuitenkin toteaa, että musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa on mahdollista toteuttaa itseään hyvin monipuolisesti ja valita omien mieltymystensä mukainen opintopolku. Niin ikään Liisalla oli vain vähän ennakkotietoa musiikkikasvatuksen opinnoista. Hänellä ei ollut selkeää käsitystä, millaista opiskelu tulee olemaan, mutta joitakin opintokokonaisuuksia hän osasi kuulemansa perusteella nimetä, kuten kitaransoiton ja orkesterinjohdon. Liisa oli positiivisesti yllättynyt, kun ensimmäisenä opiskeluvuonna hänelle selvisi musiikkikasvatuksen opintosuunnitelman monitahoisuus.

5.2 Musiikkikasvatuksen opiskelu

Musiikkikasvatuksen opintojen pohtiminen herättää tutkimushenkilöissä suuren mielenkiinnon. Sara nostaa esille ryhmässä työskentelyn ja vuorovaikutuksen merkittävän aseman. Hän kokee, että vuorovaikutus musiikkikasvatuksen opinnoissa on kehittänyt hänen sosiaalisia taitojaan ja kykyä työskennellä muiden ihmisten kanssa sekä vahvistanut hänen lähtökohtaisesti positiivista ja avointa suhtautumistaan toisiin ihmisiin.

Kaikki paitsi omat soittotunnit ni on ryhmäopetusta ja ryhmätyöskentelyä, et vaikka ois...luentomuotoinen kurssikin ni siellä usein sanotaan..., että keskustelkaapas ryhmässä. Et tosi paljon...pitää niitten toisten opiskelijoitten kanssa työskennellä, mikä on hyvä asia ja mun mielestä se on...kivaakin. – – Emmä sanois, et se [suhtautuminen muihin ihmisiin] ois muuttunu...mistään, että mä olisin ennen suhtautunu huonosti, ei, vaan, et se on...korostunu tän koulun aikana, että suhtautuu muihin...ja elämään ylipäätään avoimesti. (Sara)

Liisan mukaan musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa yritetään saada balanssi didaktiikan eli pedagogisen opiskelun ja instrumenttiopiskelun välille. Opintojen laajuuden vuoksi opiskelu on ollut Liisalle toisaalta melko haastavaa, toisaalta hyvin antoisaa. Liisa täsmentää ajatuksiaan seuraavasti:

Meil on niin paljon opittavaa ja ainakin mun omalta osaltani mul on ollu kunnianhimoa kaikessa, mihin mä oon ryhtyny eli se on ollu aika haastavaa. Tuntuu, et on...levittäytyny aika ohuelti joka paikkaan (naurahdus) ja sit ikään kuin mistään ei oo saanu semmosta...täydellistä fokusta. Eli...se [opiskelu] on antanu paljon, mut ei se ihan helpointa kyllä oo ollu. (Liisa)

Eemeli on Liisan kanssa samoilla linjoilla: opiskelu on työntäyteistä. Eemeli kuvailee musiikkikasvatuksen opiskelua pääasiassa hauskaksi, mutta myös raskaaksi. Hänen

mukaansa opiskelu on niin raskasta, mitä siitä itse tekee. Jos kaiken haluaa tehdä kovin huolellisesti, vaatii se paljon voimavaroja ja aikaa.

Sara kokee, että musiikkikasvatuksen opinnot ovat antaneet hänelle hyvän ja monipuolisen pohjan aloittaa musiikinopettajan työt. Hän uskoo ottaneensa opinnoista irti kaiken, mitä on pystynyt ja uskoo myös, että ei kykenisi opintosuunnitelmansa mukaiset opinnot suorittamaan enää kovin paljon enempää oppimaan samalta koulutuslinjalta. Saran mukaan loput musiikinopettajan työhön liittyvät asiat on opeteltava käytännön työelämässä.

Eemeli toteaa musiikkikasvatuksen opinnoista olevan hyötyä niin muusikon kuin pedagoginkin työn kannalta ja lisäksi opinnot johtavat tutkintoon, joka oikeuttaa työmarkkinoilla saamaan pätevän maisterin palkkaa. Eemelin mukaan musiikkikasvatuksen aineryhmään valikoituu sosiaalisia ihmisiä, ja heidän kanssaan opintietä kulkiessa tulee kehitettyä väistämättä omia vuorovaikutustaitoja. Yhteisöllisyys ja sosiaalinen kanssakäyminen ei kuitenkaan ollut itsestänselvyys Eemelille, joka opiskelun alkuvuosina vetäytyi aineryhmän yhteisistä tapahtumista ja löysi samanhenkisiä ihmisiä ympärilleen vasta muutaman opiskeluvuoden kuluttua.

Opintojen monipuolisuudesta on ollut paljon hyötyä Liisalle. Esimerkiksi toimiessaan säestäjän tehtävissä hän on kyennyt hyödyntämään genretietouttaan ja vapaa säestyksessä opittuja taitojaan. Liisa näkee opinnoissaan myös negatiivisen aspektin. Hänellä on toisinaan henkisiä paineita opiskelun korkean tason vuoksi ja hän saattaa esiintyessään kokea, ettei pysty täyttämään suuria odotuksia.

On ollu myös haittaa, täytyy sanoa, sillä tavalla, et se [opiskelu] on asettanu sen riman mun omassa mielessäni niin korkeelle, et joskus [esiintymis-]tilanteissa on käyny niin, et mä oon itse...syöny sitä mun omaa osaamistani sillä, et mä aattelen vaan, et tää [musiikki] ei oo tarpeeks hyvää. (Liisa)

Musiikinopiskelijoilla ja muusikoilla onkin havaittu usein olevan perfektionistisia piirteitä, jolloin itsekritiikki voi olla todella armoitonta. Hirvosen (2003, 30) mukaan esiintyjä saattaa kokea riittämättömyyttä siitä, ettei pysty vastaamaan häntä kohtaan asetettuihin odotuksiin. Liisan hyvinvointi voi olla ”vaakalaudalla” perfektionismin vaikuttaessa liian hallitsevasti hänen elämäänsä.

5.2.1 Opetussuunnitelmasta ja opintojen sisällöistä

Sara kertoo musiikkikasvatuksen opintojen rakentuvan enimmäkseen konkreettisen tekemisen, kuten soittamisen ja laulamisen, ympärille. Kirjallisia töitä on niukalti, vaikkakin ne ovat lisääntyneet maisterin opintoihin tullessa. Saran mukaan opiskelu on monipuolista ja korkeatasoista, kuten opetuskin. Sara toteaa, ettei yksikään kurssi, etenkin pakollinen, ole ollut hyödytön elämän tai tulevan työssäkäynnin kannalta. Liisa puolestaan on sitä mieltä, että läheskään kaikki kurssit eivät valmenna työelämään, mutta keskimäärin opintosisällöt ovat hänenkin mukaansa olleet hyviä ja opettavaisia. Myös Eemeli on ollut pääosin tyytyväinen opintojen sisältöihin. Hän kertoo musiikkikasvatuksen koulutusohjelman kursseista seuraavasti:

Kaikki [kurssit] on semmosia, jotka tukee sitä päämäärää eli musiikin aineenopettajan... ammattitutkintoa... ja sit se on se ite opiskelija, joka päättää, mitä se ottaa niistä kursseista mukaan reppuunsa ja mitä ei. – – Mun mielestä ne pakolliset [kurssit] puolustaa aika hyvin paikkaansa, että ne pitääkin olla... Kaikilla pitää olla käsitys niin ala-aste- [kuin] yläasteopetuksesta[kin], jos ne meinaa täältä valmistua, vaikka ne ei ikinä meniskään duuniin. Mutta, jos tääl pääasiassa koulutetaan aineenopettajia niin kyl se silloin pitääkin olla niin, että kaikilla on käsitys siitä, mitä tällä alalla voi tehdä! (Eemeli)

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelma antaa siitä valmistuneelle musiikin maisterille aineenopettajan pätevyyden (Sibelius-Akatemia 2012a, 8). Aineenopettaja työskentelee useimmiten yläkoulussa ja lukiossa, mutta yhä enenevässä määrin myös alakoulujen puolella (ks. Tereska 2003, 205; Vesioja 2007, 208). Sara kritisoi musiikkikasvatuksen koulutusta siitä, että kurssit keskittyvät pääasiassa yläkoulun ja lukion musiikinopetukseen alakoulun jäädessä vahvasti niiden varjoon. Saran mielestä alakouluikäisiin painottuvaa didaktiikkaa voisi olla enemmän.

Sara ei jättäisi opetussuunnitelmasta varsinaisesti mitään pois, mutta lisäisi siihen ainedidaktiikan ohella äänitekniikkaa ja monipuolisempaa koulujen lukukauden ja opetuksen suunnittelun ohjausta. Sara toteaa kuitenkin, että sisällön lisäämisen seurauksena joistakin osa-alueista pitäisi vastaavasti vähentää opintoja. Hän keksii ratkaisun kurssien yhdistelemisestä ja integroinnista. Saran mukaan esimerkiksi opintojaksot Suomen kansanmusiikki ja Maailman musiikkikulttuurit voitaisiin harkita yhdistettävän yhdeksi laajemmaksi kokonaisuudeksi.

Eemeli lähestyy opintojen sisältöjä koskevaa keskustelua instrumenttiopintojen näkökulmasta. Hänen mielestään niitä on pieni määrä, mutta hän tiedostaa, että

musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma on jo melko täynnä ja instrumenttiopintojen määrään vaikuttavat niin resurssit kuin opetussuunnitelman joustavuuskin. Pedagogisia opintoja musiikkikasvatuksen aineryhmässä on Eemelin mukaan riittävästi, mutta hän kokee kasvatustieteen opintojen olevan hieman alemmalla tasolla kuin kaikkien alojen opettajia kouluttavissa yliopistoissa. Eemeli selventää kantaansa seuraavassa:

Mut meil on taas tasokkaampaa sitte toi taiteellinen koulutus, koska tää Taideyliopisto nyt keskittyy pääasiassa...esittäviin taiteisiin tai taiteisiin ylipäänsä. Et se pedagogiikka on...pienemmässä roolissa siinä, ku vertaa johonkin Jyväskylään, Ouluun tai muuhun ni siel se pedagogiikka on paljon isommassa roolissa. Ja se tukee sitä stereotypiaa, että mukalta [Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä] tulee vähän enemmän taiteilijoita, kun Jyväskylästä ja Oulusta saattaa tulla...vähän enemmän pedagogin vikaa omaavia. Mun mielestä se pitää jossain määrin paikkansa. (Eemeli)

Liisan ja Eemelin mukaan vahvistettu opintosuunnitelma on jokseenkin joustamaton, sillä musiikkikasvatuksen koulutusjärjestelmä sulkee herkästi pois vaihtoehtoisia opintopolkuja opiskelijan valitessa tietyt opintokokonaisuudet opintojensa suunnitteluvaiheessa. Eemeli arvelee tämän johtuvan osittain koulutuksen korkeasta hinnasta ja sen myötä aineryhmän resurssien rajallisuudesta. Liisa on samaa mieltä ja parantaisi tilannetta niin, että ensimmäisen vuoden opiskelijoille kerrottaisiin vieläkin selvemmin erilaisista opintoreiteistä ja syventymiskohteista. Näin opiskelijat tiedostaisivat, mitä ylipäänsä on mahdollista tehdä ja miten lopullisia valinnat ovat. Liisan mukaan olisi myös hyvä tuoda esiin valintojen rajoitukset, kuten joidenkin kurssien päällekkäisyys sekä niiden järjestäminen vain joka toinen vuosi.

5.2.2 Keskustelua opettajista

Saran mielestä suurin osa musiikkikasvatuksen aineryhmän opettajista on erittäin taitavia ja päteviä. Jotkut yksittäiset tapaukset ovat harmillisia heidän hoitaessaan asioita vähän ”vasemmalla kädellä”. Saran mukaan muutamista opettajista huomaa, että heillä on valtava määrä tietotaitoa, joka ei kuitenkaan aina välity opiskelijoille. Tästä huolimatta Sara korostaa, että valtaosa tekee työnsä hyvin ja on osaavia, suorastaan Suomen huippuopettajia.

Saran tavoin Liisa on sitä mieltä, että opettajayhteisö musiikkikasvatuksen aineryhmässä on erittäin hyvä ja pätevä. Liisan mukaan hänellä on ollut onnea myös instrumenttiopettajien kanssa, sillä hän on ollut hyvin tyytyväinen saamaansa opetukseen. Liisa tiivistää seuraavassa mietteitään musiikkikasvatuksen opettajista:

Todella mahtavia tyyppejä ja parhaintahan siinä on se, että tosi monet on...entisiä mukalaisia [musiikkikasvatuksen opiskelijoita], että...se on kiva, että täällä opettaa oikeesti sellaset ihmiset, jotka tietää, minkälaista tääl on ollu opiskella. (Liisa)

Eemeli jaottelee musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opettajat taitaviin pedagogeihin ja taitaviin taiteilijoihin. Hänen mukaansa opettajissa on nuorta ja innokasta väkeä sekä vanhoja ”konkareita”. Heillä kaikilla on omat vahvuusalueensa. Eemeli mieltää suurimman osan opettajista päteviksi ja on pääosin tyytyväinen opettajakuntaan.

5.3 Opettajuus

Opettajuus käsitteenä voidaan ymmärtää hyvin moniulotteisesti. Sara ajattelee opettajuuden olevan itselleen jonkinlainen sisäänrakennettu ja automaattinen asia. Hänen mukaansa opettaja on opettaja vapaa-ajallaankin, vaikka se ei ulospäin näkyisikään. Sara kokee ehdottomasti olevansa opettaja. Hän kuvailee opettajuuden tuottamaa iloa seuraavassa:

Mul on semmonen ajatus, että musta tulis hyvä opettaja... Emmä tiedä, se tuntuu jotenki luontevalta vaan, että mä olisin opettaja. Ja mä tykkään siitä ja...saan siitä itelle tosi paljon..., jos mä...huomaan, että joku on oppinu sen asian, mitä mä oon opettanu, ni siitä tulee kyllä tosi hyvä mieli. Että jes, mä oon onnistunu. Ja..., jos se oppilas...tulee iloiseksi mun tunneista, ni siitä tulee tosi hyvä mieli! (Sara)

Eemelille opettajuus tarkoittaa sitä, että opettaa esimerkiksi yhtyeitä tai yksityisoppilaita tai työskentelee koulussa opettajan tehtävissä. Eemeli kokee olevansa opettaja, koska hän omaa valmiuksia opettajan työhön ja hän työskentelee opettajana. Eemelille opettajuus on rakentunut sekä työtä tehdessä että opettajaksi opiskellessa. Tärkeintä on ollut pääseminen kenttätöihin ja omien pedagogisten taitojen testaaminen käytännössä. Ennen musiikkikasvatuksen opintoja Eemelillä ei ollut omien sanojensa mukaan mitään opettaja-ambitioita, vaan opettajaidentiteetti on alkanut muotoutua hänelle musiikkikasvatuksen koulutusohjelman ansiosta. Myös työelämä on vaikuttanut hänen opettajaidentiteettinsä rakentumiseen omalta osaltaan. Opetusharjoittelut voivat avartaa käsityksiä opettajuudesta ja opettamisesta. Eemeli pohtii asiaa näin:

Aika pitkälti harjoittelussahan kaikki pääsee testaamaan sitä [opettajuutta] käytännössä. Siellä näkee pienen vilauksen siitä, mitä se [työelämä] voi olla. Ja...siihen mun mielestä valmennetaan, että siitä [opetusharjoittelusta] kannattaa ammentaa...aika paljon. Osa huomaa, että okei, tää duuni ei oo mua varten. Mulle on tullu...semmosia [oivalluksia]...lähtien käytännön nikseistä, että...mikä toimii tämmösen ryhmän kanssa ja [mikä ei]. Niistä pienistä palasista kasautuu se opettajuus mulle. (Eemeli)

Myös Laine (2004) on sitä mieltä, että jokainen tuleva opettaja joutuu kokoamaan oman opettajuutensa pienistä paloista. Opettaja kohtaa todellisuuden siirtyessään työelämään, joka on täynnä uusia haasteita. Vastatakseen näihin haasteisiin on kaikilla opettajilla omat keinonsa selviytyä ja ratkaista ongelmia. Kuten Eemelikin kertoi edellä, käytännön konstit on oivallettava itse. Tällä tavoin opettaja voi kehittää omaa opettajuuttaan. (Laine 2004, 250–252.)

Liisa käsittää opettajuudeksi muun muassa pedagogisen osaamisen sekä kyvyn jakaa tietoa. Hän mieltää itsensä vahvasti opettajaksi ja kokee, että opettajuus on olennainen osa hänen persoonaansa (ks. Anttila 2004, 329–330; Laine 2004, 75). Saran tavoin myöskään Liisa ei pysty eriyttämään opettajuutta itsestään, vaan kokee opettajuuden iskostuneen syvälle sisimpäänsä. Liisalle ajatus opettajana toimimisesta heräsi hänen omakohtaisina yläkoulu- ja lukioaikoinaan:

Kyl se [haave opettajan ammatista] on...tullu joskus...yläaste-lukioaikana. – – Mä oon pitäny kyllä siitä, jos mä oon saanu antaa neuvoja. En silloin [murrosiässä] varmaa kauheen pedagogisia neuvoja oo antanu (naurahtaa), mutta jotenki mä oon kokenu, et se [neuvominen] on antanu mulle paljon ja..., jos mä oon pystyny jakaa mun omia osaamisiani toisten kanssa. (Liisa)

Saran mukaan kaikki opintojaksot, joissa yksilö joutuu itse työstämään omaa opettamistaan ja tekemään sitä konkreettisesti, ovat edistäneet opettajuutta. Hän mainitsee esimerkkeinä ainedidaktiikat, afroamerikkalaisen musiikin kurssin sekä opetusharjoittelut. Harjoitteluista erityisesti päättöharjoittelu on edistänyt Saran opettajuutta eniten. Seuraavassa Sara kertoo viimeisen opetusharjoittelun eli päättöharjoittelun synnyttämistä ajatuksista:

Kun teki pitkään saman ryhmän kanssa töitä, niin siinä jotenki meni tavallaan jo ohi se vaihe, että en tunne oppilaita, en tiedä, mitä ne on aikasemmin tehny tai en tiedä, mitä ne osaa. – – Pääsi syvemmälle siihen, että joo, tän verran ne osaa, toi ihminen on tollanen..., et oppi tuntemaan ne vähän paremmin. – – Sillon pysty myös keskittymään siihen opettamiseen enemmän, ettei kaikki huomio just menny siihen, että vasta yrittää päästä siihen [opetettavaan asiaan] sisään, ni siinä mieles...[tämänkaltainen] pitkä jakso oli hyvä. – – Sai sellasen prosessin aikaan, niin semmonen on opettanu eniten. (Sara)

Eemelille opettajuus on rakentunut pienistä osasista tasaisesti koko musiikkikasvatuksen opiskelun ajan. Hän ei osaa nimetä yksittäisiä kursseja, jotka edistäisivät opettajuutta tai auttaisivat löytämään sen. Eemelin mukaan lähimpänä opettajuuden edistämistä ovat kaikki musiikkikasvatuksen pedagogiset opinnot riippumatta niiden laajuudesta tai suoritusvuodesta.

Pop/jazz-laulupedagogiikka sekä vapaa säestyksen pedagogiikka ovat olleet Liisalle merkittävimmät opettajuutta edistävät kokonaisuudet. Näiltä opintojaksoilta hän kokee oppineensa paljon itsestään opettajana ja siitä, millaiseksi opettajaksi haluaa tulla. Toisin kuin Saralle, opetusharjoittelut ovat olleet Liisalle pintapuolisia kokemuksia. Hän ei koe saaneensa harjoitteluista ”ahaa-elämyksiä” siitä, millainen opettaja hän on ja miten kehittyä musiikinopettajan ammatissa. Liisa tiivistää mietteitään opettajuudesta näin:

Ku mun mielestä...mitä on opettajuus, sitä ei voi kukaan...opettaa sulle, vaan sun pitää ite saada se kokemuksen kautta. (Liisa)

Huhtasen (2008, 43) mukaan opettajaidentiteetin muotoutumisen kannalta on erittäin tärkeää purkaa omaan minään vaikuttaneita opetusmalleja ja tehdä valintoja niiden soveltamisen ja hylkäämisen välillä. Tähän liittyen Sara kertoo omakohtaisesta musiikinopettajamuistostaan:

Musiikinopettaja halusi aina soittaa soolon kappaleeseen. – – Vaikka seki ehkä oli vaan sitä, et se halus ite niin paljon soittaa, mutta ettei pitäisi itteään pistää niitten oppilaitten yläpuolelle, että minä nyt tässä esittelen taitojani. – – Että olis voinu ehkä antaa tilaa niille oppilaille vähän enemmän ja antaa niittenkin tuoda taitojaan [esiin]. Ja just, että sillähän ne oppii, et ne ite tekis. Ni se [musiikinopettaja] ois voinu opettaa enemmän muille, että miten soitat soolon, kun, että hän olisi ite soittanu. (Sara)

Sara on selvästi pohtinut edellä kuvattua tilannetta tarkasti, kyseenalaistanut oman opettajansa metodit ja miettinyt keinoja musiikinopetuksen parantamiseksi kokemustensa jälkeen. Saralla on kypsä ote musiikinopettamiseen, ja hän olisi valmis antamaan tilaa oppilaille ja heidän oppimiselle. Omien taitojensa esiintuomisen ja niin kutsutun ”elvistelyn” sijaan Sara haluaisi ehdottomasti opettaa oppilaille haastaviakin asioita ja antaa vinkkejä esimerkiksi kitarasoolon soittamiseen. Huhtaseen (2008, 43) viitaten voidaan todeta, että Sara on valmis hylkäämään oman musiikinopettajansa antaman opetusmallin ja soveltamaan musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa saamaansa tietoutta ja osaamista omaan opetukseensa.

5.4 Muusikkous

Saralle muusikkous merkitsee monipuolista musiikin tekemistä, kuten soittamista ja laulamista. Lisäksi muusikkouteen sisältyy hänen mukaansa yleinen ymmärrys musiikista, minkä hän myöntää korostuvan nimenomaan musiikkikasvatuksen

koulutusohjelmassa. Saran mielestä henkilö voi olla muusikko myös ilman soitto- tai nuotinlukutaitoja, ja hän nostaakin esille muun muassa DJ-kulttuurin mieltäen myös ”tiskijukat” muusikoiksi.

Eemelin käsitys muusikkoudesta on erittäin laaja. Tiivistetysti muusikkous on hänelle sitä, että hän tekee ammattimaisesti musiikkia itselleen ja toisille ihmisille. Laveammin ajateltuna muusikkous sisältää Eemelin mukaan myös säveltämistä, yhtyeiden kiertueiden tuottamista, tanssiteatteriesitysten järjestämistä ja kulttuurituotantoa, aikatauluttamista, kehonhuoltoa sekä kaikkea muuta, mitä muusikon työn arkeen kuuluu. Eemeli on ryhtynyt muusikoksi alun perin instrumenttipohjalta, mutta nykyään muusikkous tarkoittaa hänelle myös paljolti soittamisen ulkopuolelle jääviä asioita, joita edellä jo mainittiinkin.

Myös musiikin aktiivinen harrastaja voi kutsua itseään muusikoksi (ks. Nikkonen 2004, 130–133). Eemeli toteaa, että muusikkous merkitsee eri ihmisille erilaisia asioita. Hänelle muusikkous on ammattimaista tekemistä, jollekin toiselle se voi olla pelkkä harrastus. Eemeli selventää ammatillisuuden ja harrastuneisuuden rajaa seuraavassa:

Tämmöses suomalaises kulttuuris, mis meillä eletään, ni se ammattimainen tekeminen on sitä, että sitä pystyy tekemään myös muille. Harrastaminen voi olla pelkästään, että sä teet sitä vaan itselles tai itseäs varten. Vaikka sä esiinnyt, ni sä pääasiassa teet sitä itseäs varten. Mun mielestä se raja menee jossain määrin siinä. (Eemeli)

Liisan mukaan muusikkouteen sisältyy suuri määrä musiikillista tietoutta erityisesti siltä musiikin alueelta, jossa toimii. Tällaista tietoutta ovat muun muassa musiikin historian tuntemus yleisellä sekä oman genren tasolla, tekniikka toteuttaa asioita tyylinmukaisesti sekä taito tulkita kappaleita. Lisäksi muusikkous vaatii Liisan mielestä paljon kärsivällisyyttä ja heittäytymiskykyä uusia tilanteita kohtaan. Vaikka muusikkoudella ja opettajuudella lienee paljon yhdistäviä tekijöitä, Liisa kokee muusikkouden eroavan opettamisesta ainakin siltä osin, mistä lähtökohdista toiminta alkaa.

Se [muusikkous] on hyvin erilaista kuitenkin mun mielestä kuin opettaminen. Opettaminen lähtee sen oppilaan lähtökulmista, niin tää muusikkous lähtee sun omista...taiteellisista tavoitteista. (Liisa)

Eemelille ja Liisalle taiteilijuus näyttäytyy osana muusikkoutta luovan työn kautta. Liisa korostaa, että muusikko ei voi olla vain robotti, joka soittaa kerta toisensa jälkeen teknisesti oikein vaan itse luomistyöllä ja kappaleen prosessoinnilla on tärkeä osuus

muusikon arjessa (ks. Elliott 1995, 53–59). Eemeli toteaa lisäksi, että taiteellinen työ tähtää aina uuden luomiseen.

Eemeli kokee olevansa vahvasti muusikko, koska omaa valmiudet tehdä muusikon työtä ja käytännössä harjoittaa sitä. Hän tuntee omat rajansa, miten ja missä toteuttaa omaa muusikkouttaan. Rajojen tunnistaminen on Eemelin mukaan erittäin tärkeää oman jaksamisen kannalta. Liisalle muusikkous on läsnä hänen jokapäiväisessä elämässään riippumatta siitä, harjoittaako hän sitä konkreettisesti. Liisa kertoo muusikkouden olevan osa hänen persoonaansa ja tapa toteuttaa itseään. Myös Liisa mieltää itsensä muusikoksi, sillä hän kokee muusikkouden tuovan sisältöä hänen elämäänsä. Lisäksi hän tiedostaa prosessoivansa muusikon työhön liittyviä asioita säännöllisesti.

Sara on Liisaa ja Eemeliä epävarmempi omasta muusikkoudestaan, sillä hän kokee oman opettajuutensa vahvana ja mieltää itsensä helpommin opettajaksi kuin muusikoksi. Tämän taustalla vaikuttaa Saran mukaan ainakin se, että hänen musiikilliset taidot eivät keskity virtuoottisesti yhden instrumentin ympärille, vaan hänen osaamisensa on levittäytynyt laajalle ja ehkä hieman yleisemmälle tasolle. Sara näkee itsessään muusikon, mutta toivoisi oman muusikkoidentiteettinsä vahvistuvan tulevaisuudessa.

Musiikkikasvatuksen opiskelu voi auttaa löytämään yksilön oman muusikkouden monin tavoin. Saran mukaan opinnot, jotka sisältävät käytännön musisointia, edistävät muusikkoutta parhaiten. Tällaisia opintojaksoja ovat hänen mukaansa esimerkiksi instrumenttiopinnot, rytmisektiosoitimien perusopinnot sekä afroamerikkalaisen musiikin kurssi. Kaikilta musiikkikasvatuksen opiskelijoilta edellytetäänkin bändi-instrumenttien osaamista, mitä edellä mainitut opinnot vahvistavat (ks. Väkevä & Westerlund 2007, 97). Sara jatkaa, että opiskelu musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa on edistänyt häntä jokaisessa instrumentissa, jota on elämänsä aikana soittanut. Opintojen myötä Saran oma muusikkouden taso on selkiytynyt hänelle ja hän tiedostaa nyt, mitkä asiat hän osaa hyvin ja mitä pitäisi vielä kehittää. Hän näkee opinnoista saatavan musiikillisen hyödyn ja kokonaismuusikkouden vahvistumisen merkittävänä pääomana koulussa opettamisen kannalta:

Nyt tietää, että hallitsee kaikki bändisoittimet, ja sitä varmasti tarvii musiikinopettajan työssä. – – Ja, että osaa antaa jotain neuvoja, vaikka se oppilas olis mua parempi niin siltiki pystyy [neuvomaan]. Ehkä...se on sitä kokonaismuusikkoutta, että just osaa opettaa, vaikka ei itse osais soittaa niin hyvin,

kun se oppilas. Jos on vaikka joku tosi hyvä kitaransoittaja, niin kuitenkin osaa jotain vinkkejä antaa varmasti. (Sara)

Laulaja ja säestäjä näyttämöllä -erikoistumisopinnot ovat olleet Liisalle avartava muusikkouden kokemus. Kyseisen opintojakson kautta Liisa löysi oman persoonansa muusikkona ja ymmärsi sen, että ei yritä teknisesti tai taiteellisesti olla mitään muuta kuin oma itsensä. Laulaja ja säestäjä näyttämöllä -opintokokonaisuus oli Liisalle myös terapeutin ja henkisesti parantava kokemus sillä hetkellä, kun hän osallistui kurssille. Liisa luokittelee kyseisen kurssin yhdeksi parhaimmista musiikkikasvatuksen opinnoista.

5.5 Musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti

Sara mieltää itsensä sekä muusikoksi että pedagogiksi, mutta musiikinopettajuuden näkökulmasta hän näkee itsensä paljon enemmän opettajana kuin muusikkona. Hän perustelee asiaa taitojensa kautta:

Koska mä en koe olevani niin hyvä muusikko kuin opettaja. Koen olevani taitavampi opettaja kuin muusikko. (Sara)

Sara kokee olevansa ammatti-identiteetiltään musiikinopettaja, mikä johtunee siitä, että hän näkee itsensä työskentelemässä nimenomaan koulussa. Saran mukaan yksilön täytyy voida toteuttaa omaa muusikkouttaan työnsä ohessa esimerkiksi satunnaisen keikkaelämän kautta ollakseen hyvä musiikinopettaja. Lisäksi Sara korostaa, että musiikinopettajan on oltava pedagogin ja muusikon ohella jollain tasolla myös taiteilija voidakseen tehdä työtään täysipainoisesti.

Opettajuuden ja muusikkouden limittymisestä Sara ottaa esille bändipedagogiikan opintokokonaisuuden. Yhteisillä opiskelijoiden bändipedagogiikkatunneilla syvennettiin omia muusikon taitoja eri instrumenteissa sekä opeteltiin rytmimusiikin opettamista. Saran mukaan kurssiin liittyvä harjoittelujakso mahdollisti sekä omien pedagogisten että musiikillisten taitojen testaamisen. Bändipedagogiikkaharjoittelussa Sara opetti yhtyettä soittamaan ja laulamaan sekä myös toimimaan ryhmänä.

Niin ikään Eemeli on sitä mieltä, että muusikkous ja opettajuus limittyvät bändiopetuksessa. Hän on erikoistunut opinnoissaan bändipedagogiikkaan ja tehnyt myös ahkerasti töitä yhtyeopetuksen parissa. Eemeli vertaa musiikkikasvatukseen

ensimmäisen ja toisen vuoden pakollisia rytmisektio- ja bändikursseja myöhempien opiskeluvuosien valinnaisiin syventymiskohteisiin ja tiivistää ajatuksiaan seuraavassa:

Kyl siellä ekoinakin vuosina pureuduttiin vähän pedagogiikkaan, mutta todella vähän, koska monella ihmisellä oli se itse soitinten hallinta se pääjuttu siinä, et ei mietitty, miten niitä [soittimia/kappaleita] opetetaan. Mutta kaikillahan siinä [toisen vuoden bändikurssilla] piti olla se juttu, et sä tuot jonku biisin ja sit opetat muille. Niin sillee...sivuttiin sitä opettamista, mut vast siellä, ku syvennytään, kun ihmisillä on itellä ne taidot, mitä siihen vaaditaan, ni sit siinä voi oikeesti peilata vähän tarkemmin, et...miten sä oikeesti opetat tän. (Eemeli)

Eemeli pohtii, että bändikurssien lisäksi lastenmusiikkikurssi nivoo muusikkouden ja opettajuuden yhteen. Hänen mukaansa lastenmusiikkikurssi edistää pääasiassa muusikkoutta, mutta lasten ollessa kohderyhmänä muusikoilla on tietynlainen pedagoginen velvollisuus tehdä laadukasta, lapsille suunnattua musiikkia. Kurssi toteutettiin musiikkikasvatuksellisista lähtökohdista ja taiteellista vapautta ohjasi usein ajatus siitä, miten kappaleet toimivat myös pedagogisesti.

Liisalle opettajuus ja muusikkous limittyvät ensisijaisesti instrumenttiopinnoissa. Hän kokee saaneensa instrumenttiopettajiltaan sekä musiikillisia oppeja että pedagogisia näkökulmia siitä, kuinka asioita voi opettaa toiselle. Liisan on hankalaa hahmottaa, missä opettajuus loppuu ja mistä muusikkous vastaavasti jatkuu tai toisinpäin. Hänen mukaansa musiikkikasvattaja tarvitsee opettaessaan tietoa ja taitoa opetettavasta aineesta eli musiikista. Liisa toteaaakin itsestään, että hän ei voisi opettaa musiikkia, jos ei tuntisi olevansa muusikko. Hän täsmentää kantaansa ohessa:

Mulle tulee enemmän [musiikillisia] ideoita, ku mä opetan erilaisia persoonia, ihmisiä ja sit toisaalta mulle tulee enemmän ideoita opettamiseen sen muusikkouden kautta. – – Se muusikkous hoitaa mua itseäni jollain tavalla, jolloin mä jaksan [työelämässä]. – – Mä koen, et se muusikkous ruokkii sitä opettajuutta tosi hyvin, nää niinku sopii hyvin yhteen. (Liisa)

Yksittäisistä opintojaksoista, jotka edistävät sekä opettajuutta että muusikkoutta, Liisa mainitsee improvisaatiokurssin sekä laulaja ja säestäjä näyttämöllä -erikoistumisopinnot. Hän ei osaa täsmentää, miksi juuri nämä opintokokonaisuudet nivovat muusikkouden ja opettajuuden yhteen, mutta hän toteaa kurssien olevan moniulotteisia, luovuutta kehittäviä ja moneen musiikkikasvattajan ammatilliseen osa-alueeseen vaikuttavia kokonaisvaltaisia opintojaksoja.

5.6 Ammatti-identiteettiin liittyviä tekijöitä

5.6.1 Työkokemus

Kaikki tutkimushenkilöt ovat jo jonkin verran työskennelleet omalla alallaan. Ammatti-identiteetti rakentuu lopullisesti vasta varsinaisen työnteon myötä osana yksilön kokonaisidentiteettiä (Heikkinen 1999, 275; Stenström 1993, 35–37). Sara on asettanut koulunkäynnin etusijalle ja päättänyt keskittyä suorittamaan tutkinnon mahdollisimman yhtäjaksoisesti. Tämän vuoksi hän ei ole tehnyt töitä lukuvuosien aikana juuri ollenkaan lukuun ottamatta muutamia 1–3 päivää kestäneitä sijaisuuksia musiikinopettajan ja luokanopettajan tehtävissä peruskoulussa sekä lukiossa. Saralla on lisäksi ollut satunnaisia koulun ulkopuolisia esiintymisiä joko yksin tai bändin kanssa.

Eemeli on työskennellyt aktiivisesti opintojensa ohessa erilaisissa musiikki- ja opetusalan tehtävissä sekä ennen musiikkikasvatuksen opintoja puolen vuoden ajan koulunkäyntiavustajana. Eemeli on tehnyt töitä muun muassa bändiohjaajana, yksityisopettajana useissa soittimissa sekä toiminut muutaman kerran musiikinopettajan sijaisena yläkoulussa ja lukiossa. Lisäksi hän on kirjoittanut itse kappaleita ja esiintynyt paljon yhtyeiden kanssa multi-instrumentalistina.

Samoin kuin Eemeli, myös Liisa on työskennellyt ahkerasti opiskelun rinnalla. Hän on toiminut yksityisopettajana noin kahdeksan vuoden ajan ja on Eemelin tavoin opettanut useita eri instrumentteja. Liisa on toiminut myös bändin- ja kuoronohjaajana sekä tehnyt muutamia lyhyitä sijaisuuksia kouluissa. Lisäksi hänellä on yhden päivän kokemus musiikkileikkikoulusta. Liisan esiintymiskokemus on karttunut niin solistina kuin yhtyeiden jäsenenäkin. Hän on aktiivinen omien kappaleiden kirjoittaja sekä oman taiteellisen työnsä edistäjä.

Sara näkee työnteon ammatti-identiteettiä edistävänä seikkana, mutta esimerkiksi sijaisuuksia tehdessään hän ei ole kokenut päässeensä sisälle ryhmään ja itse työhön kovinkaan syvällisesti. Hän arvelee tämän johtuvan sijaisuuksien lyhyestä kestosta ja siitä, että oppilaat saattavat käyttäytyä sijaista kohtaan eri tavalla kuin vakituista opettajaansa kohtaan. Sijaisuudet eivät kuitenkaan ole horjuttaneet Saran tahtoa pyrkiä kouluun työskentelemään. Hän tiivistää mietteitään seuraavassa:

Vaikka olis...ollu ala-asteella huono kokemus musiikintunnin pitämisestä, niin ei se oo saanu mun ajatusta muuttumaan [siitä, että haluan musiikinopettajaksi alakouluun]. Että ei ne [sijaisuuskokemukset] sinänsä oo horjuttanu sitä [ammatti-identiteettiä]. Tietenki välil aina on tullu sillä lailla, että, no, että onkohan tää nyt sittenkään mun juttu, että kestänkö mä tällästä päivittäin, mutta kyl...sitte taas, ku...on ollu niitä onnistumisia, ni sitte ne on...ehkä painanu enemmän siinä vaakakupissa. (Sara)

Eemelille työskentely opintojen ohessa on auttanu selvästi häntä löytämään oman ammatti-identiteettinsä. Eemelin mukaan työtä oppii ennen kaikkea tekemällä sitä, eikä erityistä ”oikotietä onneen” ole. Varsinkin erilaisten yhtyeiden opettaminen on laajentanu Eemelin käsityksiä ryhmädynamiikasta, ja työtapoja voi hänen mukaansa soveltaa myös omaan bändityöskentelyyn.

Oman alan töiden tekeminen opiskelun ohessa on ollut Liisalle merkittävä askel kohti työelämää. Liisan mukaan työskentely on ehdottomasti edistänyt hänen ammatti-identiteettiään, sillä hän on saanu omia oppilaita ja pystynyt solmimaan heihin pitkällä aikavälillä luottamuksellisia suhteita. Liisa pohtii asiaa seuraavassa:

Erilaisia ryhmiä on tullu vastaan, erilaisia persoonia, haasteita, ongelmatilanteita...ja täytyy sanoo, et siihen on hirveesti auttanu se, et mul on ollu opiskelu siinä rinnalla. – – Se [opiskelu] on pakottanu myös mieltii...toisesta näkökulmasta, koska se ongelma on tullu työelämässä, mut mä oon ite kuitenkin ollu täällä koulussa ja...saanu vinkkejä erilaisiin oppilaisiin, pystyny purkaa niitä työtilanteita kouluyhteisössä jonkun opettajan kanssa, jolloin mä oon saanu siihen apua ja...funtsittuu sen ihan eri näkökulmasta. (Liisa)

Kaiken kaikkiaan Liisa pitää opintojen aikana hankittuja työelämän kontakteja tulevaisuuden kannalta erittäin tärkeänä. Lisäksi hän kokee työelämän kanssa samaan aikaan tapahtuvasta opiskelusta olleen paljon hyötyä hänen pohtiessaan työelämässä koettuja tilanteita ja ongelmia.

5.6.2 Musiikin läsnäolo vapaa-ajalla

Saralle musiikki harrastuksena on muuttunu olennaisesti hänen aloitettuaan ammattiopintonsa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Yhtäkkiä harrastuksen luonne muuttui vapaa-ajan tekemisestä päätoimiseksi työksi eli opiskeluksi. Saran musiikin tekeminen varsinaisella vapaa-ajalla on vähentyny, sillä hän kokee koulunkäyntinsä niin musiikkipainotteiseksi, ettei välttämättä jaksaa enää kotona musisoida yhtä paljon kuin aikaisemmin.

Sara mieltää vapaa-ajan bänditoiminnan musiikilliseksi harrastukseksi. Hänen mukaansa toiminta tuntuu harrastukselta, kun se on vapaaehtoista, eikä sillä ole yhteyttä koulun kursseihin. Sara lisää, että olisi sääli, jos kaikki omat musiikilliset harrastukset loppuisivat ammattiopintojen aloittamiseen ja jatkossa tiedossa olisi vain opettamista. Hän haluaakin kiistatta jatkaa omia vapaa-ajan musiikkiprojektejaan, sillä hän näkee musiikilliset harrastukset ainoastaan positiivisina, yksilön ammatti-identiteettiä tukevinä asioina. Saran mukaan on tärkeää muistaa myös musiikin ulkopuolelle jäävät harrastukset, kuten esimerkiksi liikunta ja kuvaamataito. Nämä auttavat häntä irtautumaan musiikin opiskelusta ja antamaan tilaa luovalle ajattelulle.

Eemeli on Saran kanssa samaa mieltä siitä, että musiikin ammattiopiskelijan ei-musiikilliset harrastukset auttavat ajatusten ”nollaamisessa”. Hänen mukaansa vapaa-ajan liikuntaharrastukset voivat edesauttaa työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Eemeli ei juurikaan omaa musiikillisia harrastuksia. Hän kokee, että kaikki hänen tekemä musiikillinen aktiviteetti on enemmän tai vähemmän osa hänen työtään. Eemelin mukaan ”koira ei pääse karvoistaan” eli muusikko ei pääse musiikillista ajatteluaan pakoon:

Kylhän se muusikon homma on semmosta...et sä voi sulkee korvias siltä, mitä radiosta tulee, että se on tavallaan...kaikki, mitä sä kuulet, niin joko sä tietoisesti tai tiedostamatta purat sitä palasiks, koska sä teet sitä työkseesi päivittäin. (Eemeli)

Liisalle musiikki on harrastus, kun se liittyy hänen vapaa-ajan aktiviteetteihinsa, kuten lenkkeilyyn tai tanssitunteihin. Hän pyrkii siihen, että hänen ei tarvitse analysoida musiikkia silloin, kun fokus on liikunnassa. Liisalla on useita ei-musiikillisia harrastuksia, jotka hän kokee merkityksellisinä ammatti-identiteettinsä ja etupäässä muusikkoidentiteettinsä kannalta:

Esimerkiks taide, kirjallisuus ja matkustelu; mä ammennan niistä tosi paljon siihen mun luovaan prosessiin, ne on sellasia keinoja, millon mä voin...täydentää mun varastoja muilla tavoin, kun sit keksiä musiikillisesti jotain kikkoja. Ne...pakottaa mut ajattelee luovasti, muulla tavalla, ku pelkästään sen musiikin kautta. (Liisa)

Liisalle luovuudella on suuri merkitys hänen elämässään. Esimerkiksi liikunta, lukeminen sekä kuvataiteen analysointi edistävät hänen luovaa ajatteluaan. Avarakatseisuus ja laaja-alaisuus ovat hänelle tärkeitä musiikin tekemisen lähtökohtia.

5.7 Tulevaisuuden näkymiä

Sara näkee itsensä työskentelemässä koulumaailmassa. Hänen unelmana on suuntautua alakoulun puolelle ja hoitaa sekä musiikinopettajan että luokanopettajan tehtäviä. Koulussa opettamisen lisäksi hän voisi mahdollisesti ohjata kuoroa tai orkesteria sekä esiintyä jonkin verran ylläpitääkseen omia musiikillisia taitojaan ja saadakseen vaihtelua päivätyöhönsä.

Kymmenen vuoden kuluttua Sara haluaisi olla alakoulun opettaja, joka opettaa suurimman osan koko koulun musiikintunneista sen lisäksi, että opettaa myös muita aineita omalle luokalleen. Hän toivoisi työpaikakseen pienehköä koulua pieneltä paikkakunnalta. Saran ihannetyöympäristö olisi monipuolinen, turvallinen ja työrauhaa ylläpitävä luokka, jossa kaikille annettaisiin mahdollisuus yrittää ja jossa kaikki kokisivat oppivansa jotakin.

Eemelin unelma-ammatti koostuu muusikon ja musiikkipedagogin tehtävistä ja sellaisena hän myös näkee tulevaisuudenkuvansa. Hän haluaisi tehdä puolet viikosta opetustyötä, ensisijaisesti musiikkioppilaitoksissa tai kansalaisopistoissa, ja toisen puolikkaan viikosta toimia freelance-muusikkona. Eemelin strategiana on solmia suhteita erilaisten instituutioiden kanssa mahdollisimman tiheästi ja kartuttaa samalla ansioluetteloaan. Opetuspuolella Eemeliä kiinnostaa eniten yhtyeiden ohjaaminen ja hän toivoisikin, että voisi tulevaisuuden työelämässään yhdistää muusikon työt bändipedagogiikkaan.

Liisan unelma-ammattinkuva on laulaja-pianistin ammatin harjoittaminen. Hän uskoo saavuttavansa unelmansa hivuttautumalla vähitellen musiikkiteollisuuden maailmaan erilaisten bändi- ja sooloprojektien avulla. Liisa haaveilee oman albumin tekemisestä ja täysin muusikkouteen perustuvasta ammatista, mutta hän ei kuitenkaan sulje pois opettamista tulevaisuuden työnkuvastaan:

Se mun salainen haave tietysti on elättää itteni ihan laulajana ja muusikkona. Mutta toisaalta mulle opettaminen on hirveen tärkeätä, et...realistisesti mä nään itteni tekemässä niitä kahta duunia rinnakkain, sekä opettamassa että esiintymässä, keikkailemassa. – – Mut sanotaan, et, jos noista kahesta jompikumpi tulis liian dominoivaks, ni mä toivoisin, et se ois aina se laulajan ammatti. (Liisa)

Tulevaisuuden työelämältään Liisa toivoo turvallista ja yhteisöllistä työilmapiiriä. Toimiva työyhteisö on hänelle huomattavan tärkeä niin muusikkojen kuin pedagogienkin keskuudessa. Koulumaailmassa Liisa suuntautuisi mieluiten yläkouluun tai lukioon nuorten pariin. Hän sanoo pitävänsä myös aikuisopetuksesta.

Kaikki haastateltavat ovat omasta mielestään oikealla alalla ja kokevat musiikkikasvatuksen aineryhmän olleen heille oikea opiskelupaikka. Sara on vilpittömästi kiitollinen musiikkikasvatuksen aineryhmän opinnoistaan. Hän kertoo tunteistaan näin:

En olisi voinu parempaa koulua itelleni toivoa. Että on ollu ihan...täydellinen paikka minulle, tuntuu siltä. On ollu niin kivaa opiskella, että tuntuu tosi haikealta lopettaa. (Sara)

Myös Liisa on samoilla linjoilla Saran kanssa huolimatta siitä, että hänellä oli opintojensa alussa hieman epäilyksiä ja koulutus osoittautui hyvin erilaiseksi, mitä hän oli etukäteen odottanut. Liisalle oikean alan valinta on vahvistunut vuosien mittaan, eikä hän nykyään voisi olla enää varmempi asiasta.

On se [musiikkikasvatuksen aineryhmä] ollu mulle oikee, se on ollu sekä yksityiselämässä jollain tavalla hirveen hyvä...että myöskin sit ihan ammatillisesti, joo. Se on antanu sitä, mitä mä oon toivonu. Eväitä siihen, mihin mä haluisin pyrkiä työelämässä. (Liisa)

Musiikkikasvatuksen opintojen jälkeen Sara aikoo jatkaa opiskelua vielä luokanopettajaksi. Hän uskoo kaksoispätevyuden olevan merkittävä ”valttikortti” työelämässä ja alakouluun suuntautumisessa. Valmistumisensa jälkeen Sara toivoisi voivansa hyödyntää musiikkikasvatuksen opinnoissa hankittuja taitoja ja kykyjä mahdollisimman pian, kun asiat ovat vielä tuoreena muistissa. Hän suunnittelee jatkossa opiskelun ja työelämän yhdistämistä. Haastattelun lopuksi Sara kiteyttää ammatti-identiteettinsä seuraavaan iskulauseeseen:

Uskon, että musta tulee ihan hyvä opettaja! (Sara)

Eemelin kokonaisnäkemys omasta tulevaisuudestaan on vielä avoinna. Yhtäältä hän haluaisi mieluusti tehdä ainoastaan muusikon töitä, toisaalta opettaa yksityisoppilaita ja yhtyeitä muusikon tehtävien rinnalla. Lisäksi on mahdollista, että hän päätyy kokoaikaiseen musiikinopettajan toimeen esimerkiksi yläkouluun. Varmaa on vain se,

että Eemeli aikoo työskennellä monipuolisesti musiikki-, kulttuuri- ja opetusalailla erilaisten työmahdollisuuksien mukaan.

Liisa kokee, että hänen olisi jo aika siirtyä täysipäiväiseen työelämään. Hän toivoo valmistuvansa mahdollisimman pikaisesti ja aikoo sen jälkeen tarttua ennakkoluulottomasti erilaisiin työtarjouksiin sekä muusikkona että opettajana. Seuraavassa Liisa kertoo tulevaisuuden aikeistaan:

Mä aion kehittää mun omaa uraa muusikkona eli...yrittää päästä sinne, mihin mä haluan...ja...toivottavasti tehdä niitä töitä ja sitte just laulunopettajan ja vapaa säestyksen opettajan töitä sivussa. En sulje pois...musiikinopettajana toimimista, en missään nimessä, haluisin sitäkin kokeilla pidemmän aikaa. – – Jos mä jatko-opiskelen, niin se ois jotain musiikin parissa. – – Laulopedagogiikkaa...ja laulamista tuun kyllä jatko-opiskelemaan ehdottomasti, [tosin] muissa yhteyksissä kuin yliopisto-opinnoissa. (Liisa)

Liisan mukaan musiikkikasvatuksen opiskelijat eivät voi tarkasti ennustaa, millaisiin töihin lopulta päätyvät. Hänen mukaansa verkostoitumisella ja opintojen aikana luoduilla työelämän kontakteilla on korvaamaton merkitys ja kauaskantoinen vaikutus nykyajan musiikkikasvattajalle. Liisa onkin itse pyrkinyt solmimaan opintojensa aikana mahdollisimman paljon erilaisia ammatillisia suhteita opetus- ja musiikkialalla yli kaupunkirajojen. Liisa, Eemeli ja Sara uskovat jokainen musiikkikasvattajien hyvään työtilanteeseen ja siihen, että pystyvät tavoittelemaan unelmiensa ammatinkuvaa musiikki- ja opetusalan laajalle levinneeltä kentältä. He näkevät tulevaisuutensa valoisana seikkailuna kohti musiikkikasvattajuuden värikästä maailmaa.

6 POHDINTA

6.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja sen muotoutumisprosessia musiikkikasvatuksen opintojen kontekstissa. Tutkimuskysymyksinä olivat: millaisia ajatuksia Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on heidän ammatti-identiteetistään ja minkälainen yhteys musiikkikasvatuksen opiskelulla on opiskelijoiden ammatti-identiteetin sekä erityisesti muusikko- ja opettajaidentiteettien muotoutumiseen. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia kvalitatiivisen lähestymistavan kautta. Opiskelijoiden (3) litteroidut haastattelut toimivat tutkimusaineistona, jonka avulla vastauksia haettiin. Teemahaastattelun kysymysten perusteella aineisto jaoteltiin kysymyksiä vastaavien teemojen alle. Eri teemojen avulla oli tarkoitus löytää opiskelijoiden vastauksista yhdistäviä ja erottavia tekijöitä liittyen musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatti-identiteettiin ja sen muotoutumiseen.

Samoin kuin identiteetti, myös ammatti-identiteetti muotoutuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön ja siinä vaikuttavien ihmisten kanssa (ks. Fadjukoff 2009, 179; Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 10; Hirvonen 2003, 25). Musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijan ammatti-identiteetti rakentuu näin ollen vuorovaikutuksessa hänen opiskeluympäristönsä sekä sen sisältämien ihmisten kanssa. Tähän ihmisjoukkoon kuuluvat muun muassa opiskelutoverit, opettajat, opintosuunnittelijat ja muut opiskelijan elämässä vaikuttavat henkilöt. Olennainen jakso musiikkikasvattajan ammatti-identiteetin muodostumiselle on musiikkikasvatuksen koulutus sekä sen aikana saadut valmiudet ja taidot vastaanottaa tulevan työelämän muutokset (ks. Stenström 1993, 43).

Sippo (2000) toteaa ammatti-identiteetin muodostumisen olevan hidas prosessi (Sippo 2000, 24–25). Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman ollessa kyseessä ammatti-identiteetin rakentumisprosessissa kehitytään vähitellen musiikinopettajan ammatin harjoittajaksi ja musiikkikasvatuksen alan asiantuntijaksi. Musiikkikasvatuksen opiskelijat syventyvät vielä musiikkikasvatuksen sisällä johonkin osa-alueeseen, kuten esimerkiksi instrumentti-, laulu- tai bändipedagogiikkaan, varhais- tai myöhäisään

musiikkikasvatukseen, musiikkiterapiaan tai musiikkiliikuntaan (Sibelius-Akatemia 2012a, 21). Musiikkikasvatuksen opiskelija rakentaa ammatti-identiteettiään samastuessaan musiikkikasvattajien ammattiryhmään. Erikoisosaamisen ja työelämän myötä musiikkikasvattaja syventää samastumistaan esimerkiksi musiikinopettajien, instrumenttiopettajien, musiikkileikkikouluopettajien, muusikoiden tai alan tutkijoiden ammattiryhmään. (Ks. Sippo 2000, 25.)

Musiikinopettajakoulutus on keskeinen osa musiikkikasvattajan opettajaidentiteetin muotoutumisprosessia. Tällöin tuleva musiikinopettaja sitoutuu opettajan työhön punnitsemalla musiikinopettajan työn vaatimuksia ja kehittämällä osaamistaan niin, että se vastaa työn haasteisiin. (Ks. Laine 2004, 77.) Kaikki tutkimukseeni osallistuneet henkilöt ovat pohtineet opettajuuttaan ja opettajaidentiteettiään joko ennen musiikkikasvatuksen opintoja tai sen aikana. Musiikkikasvatuksen koulutus on vaikuttanut suurelta osin opiskelijoiden opettajaidentiteetin rakentumiseen ja antanut valmiudet kehittää sitä tulevassa työelämässä edelleen. Opettajuus ei ole irrallinen asia, vaan pikemminkin ehyt kokonaisuus, joka rakentuu yksilön perusolemuksen päälle (Malinen 2002, 87). Tämän perusteella voidaan todeta, että jokaisessa tutkimukseen osallistuneessa musiikkikasvatuksen opiskelijassa ”asuu pieni opettaja” heidän sisimmässään.

Musiikinopiskelijoille muusikkous on sosiaalinen ura, joka vaatii jatkuvaa ylläpitämistä ja neuvottelua (Roberts 1991, 30–34). Musiikkikasvatuksen opiskelijoille itsenäinen soitto- ja lauluharjoittelu onkin osa opiskeluelämää. Sosiaalisesti muusikkouden tekee se, että harjoittelutyön lopullinen tulos nähdään ja kuullaan harjoitteluhuoneen ulkopuolella esimerkiksi konserteissa, tapahtumissa sekä tietenkin myös opetettaessa musiikkia muille ihmisille. Tyypillistä muusikkoidentiteetille on, että opiskelija on halunnut musiikkialalle itse musiikin vuoksi, eikä hän opintojen alussa välttämättä koe tarvetta määritellä tulevaa ammatinkuvaansa sen tarkemmin (ks. Hirvonen 2003, 74). Musiikkikasvatuksen aineryhmässä voidaan havaita tällaisia opiskelijoita, jotka eivät ole varmoja omasta opettajaidentiteetistään, mutta ovat vakuuttuneita siitä, että heidän tuleva uransa liittyy jollain lailla musiikkiin. Haastateltavista opiskelijoista mielestäni Eemeli on lähimpänä tällaisia tapauksia. Opintojensa alussa hän mielsi itsensä ennen kaikkea muusikoksi, ja opettajaidentiteetti alkoi rakentua hänelle vasta musiikkikasvatuksen opinnoissa. Onkin hyvin yleistä, että musiikkikasvatuksen opiskelijalla on aluksi soitto- tai lauluharrastuksen myötä itämään lähtenyt

muusikkoidentiteetti, jonka oheen opettajaidentiteetti kehittyy musiikinopettajaopintojen edetessä (ks. Hirvonen 2003, 72–76; Huhtanen 2004, 92; Laine 2004, 77; Rasehorn 2009, 281; Roberts 1991, 34).

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on varsin jäsenyneitä ajatuksia ammatti-identiteetistään. Heillä on myös selvä visio siitä, millaista työtä haluavat jatkossa tehdä. Kaikilla tutkimushenkilöillä voidaan havaita olevan opettaja- ja muusikkoidentiteetti, vaikkakin hieman eri lailla painottuneina.

Saralla opettajaidentiteetti on selvästi vahvempi kuin muusikkoidentiteetti. Hän haluaisi tulevaisuudessaan työskennellä koulumaailmassa, erityisesti alakoulussa. Saran muusikkoidentiteetti on vielä selkiytymätön, mutta vahvistunee ajan kanssa ja muusikon tehtäviä harjoittamalla. Ensisijaisesti Sara mieltää itsensä opettajaksi. Hän on haaveillut opettajan ammatista pienestä pitäen ja lähtenyt opiskelemaan musiikkikasvatusta nimenomaan opettajaksi tulemisen valossa. Saralle alakoulun musiikinopettajan ammatti on hänen haaveammattinsa ja sitä hän aikoo myös tavoitella.

Eemelin kohdalla muusikkoidentiteetti on selvästi pidemmälle rakentunut kuin Saran tapauksessa. Eemeli omaa paljon kokemusta muusikon työstä, mikä on mahdollisesti vaikuttanut hänen muusikkoidentiteettinsä muotoutumiseen. Eemeli on lähtökohtaisesti aloittanut muusikkona musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Hänelle opettajaidentiteetti alkoi muodostua vasta musiikkikasvatuksen opintojen myötä. Hän oli työskennellyt kouluavustajana ennen ammattiopintojaan ja nähnyt koulun arkea aikuisen silmin, mutta hänellä ei ollut erityistä kutsumusta opettajaksi. Opintojen loppuvaiheessa Eemeli kokee olevansa sekä muusikko että opettaja. Tulevaisuuden työssään hän haluaa harjoittaa kumpaakin ammattia. Hänen pyrkimyksenä onkin yhdistää esimerkiksi yhtyeiden ohjaaminen ja opettaminen omaan bändityöskentelyyn ja muusikkona toimimiseen.

Kolmesta tapauksesta Liisan ammatti-identiteettiä on haastavinta analysoida. Yhtäältä hän kokee vahvasti olevansa muusikko ja haluaisi elättää itsensä pelkästään muusikon työllä, mutta toisaalta opettajuus on juurtunut vankasti osaksi hänen persoonaansa ja tapansa ajatella. Vaikka Liisa pitää opettamisesta hyvin paljon, hänen päällimmäisenä haaveenaan on kuitenkin keskittyä oman muusikkoutensa kehittämiseen ja sen myötä esiintyvänä artistina toimimiseen. Liisan unelmana on tavoitella levytyssopimusta

tekemälleen musiikille ja päästä sitä kautta kenties suuremman yleisön tietoisuuteen. Tätä muusikon uralla menestymistä ja sitä kautta säännöllisen ansiotulon hankkimista on mahdotonta suunnitella tarkasti ja sen saavuttamiseen vaaditaan taitojen lisäksi paljon onnea. Menestyksen ”jäävuorenhuippu” on erityisen ahdas myös siltä kannalta, että artistin uraa havittelee ammattimuusikoiden lisäksi suuri määrä luonnonlahjakkuuksia ja harrastelijoita esimerkiksi erilaisten kykyjenetsintäkilpailujen kautta. Jos tarkastellaan realistisesti Liisan valmistumisen jälkeistä työelämää, hän toimii todennäköisesti ainakin aluksi sekä muusikon että opettajan tehtävissä.

Musiikkikasvatuksen opiskelulla voidaan todeta olevan selvä yhteys musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatti-identiteetin muodostumiseen. Esimerkiksi ainedidaktiikat, afroamerikkalaisen musiikin kurssi sekä instrumenttipedagogiikat koettiin opettajuutta ja opettajaidentiteettiä edistävinä opintojaksoina. Opetusharjoittelusta oltiin kahta mieltä. Ne saattavat auttaa opiskelijaa rakentamaan omaa opettajaidentiteettiään ja löytämään oman sisäisen opettajansa. Parhaimmillaan harjoittelut ovat opiskelijalle erilaisten opetusmenetelmien testauskenttä ja loistava alusta opettajaksi oppimiselle. Toisaalta harjoittelut voivat myös muuttaa tai kumota opiskelijan ”ruusuisia” käsityksiä opettajan ammatinkuvasta ja saada aikaan jopa identiteettikriisin. Opetusharjoitteluita kritisoitiin muun muassa niiden lyhytkestoisuuden ja pintapuolisuuden vuoksi. Lisäksi harjoittelut saattavat antaa epärealistisen kuvan musiikinopettajan työstä.

Muusikkoutta ja muusikkoidentiteettiä edistävinä opintoina koettiin instrumentti- ja lauluopinnot, rytmisektiosoitimien perusopinnot, afroamerikkalaisen musiikin kurssi, lastenmusiikkikurssi sekä laulaja ja säestäjä näyttämöllä -erikoistumisopinnot. Näiden lisäksi myös muut käytännön musisointia jollain tavalla käsittelevät kurssit koettiin muusikkoidentiteettiä edistäviksi. Sekä opettaja- että muusikkoidentiteetin rakentumista edistävinä kursseina nähtiin bändipedagogiikka ja siihen valmentanut opintojakso afroamerikkalaisen musiikin kurssi, lastenmusiikkikurssi, improvisointi sekä laulaja ja säestäjä näyttämöllä -erikoistumisopinnot. Lisäksi yksi haastateltava mainitsi henkilökohtaiset instrumenttitunnit ammatti-identiteettiä kokonaisvaltaisesti edistävinä opintoina.

Tämän tutkimuksen tekemiseen kului aikaa noin kaksi vuotta. Tänä aikana sain kolmen opiskelijan avulla entistä laajemman käsityksen musiikkikasvatuksen opiskelun arjesta,

muusikkouden ja opettajuuden ilmenemisestä musiikkikasvatuksen opinnoissa sekä musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetin muotoutumisesta. Lisäksi tutustuminen opiskelijoiden työkokemukseen sekä vapaa-aikaan ja sen sisältämään musiikkiin auttoi ymmärtämään musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetin muodostumisprosessia kokonaisuudessaan.

Koin tutkimusaiheeni tärkeäksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmälle niin opiskelijoiden, opettajien kuin opintoja suunnittelevienkin näkökulmasta. Näin valmistumiseni kynnyksellä tutkimukseni on selventänyt myös omia ajatuksiani ammatti-identiteetistäni. Tutkimustulosten perusteella on ilo todeta, että musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on paljon sanottavaa heidän ammatti-identiteettiinsä ja tulevaan työnkuvaansa liittyen. He ovat pohtineet muusikko- ja opettajaidentiteettejään jo pitkän aikaa läpi opintojen ja tuntuvat jäsentäneen itselleen, mitä musiikkikasvattajana haluavat tulevaisuudeltaan.

Positiivista musiikkikasvatuksen aineryhmän näkökulmasta on, että opiskelijat kokevat musiikkikasvatuksen opintojen olleen kattava kokonaisuus musiikin ja kasvatustieteiden opintoja antaen heille monipuoliset yleismusiikilliset sekä pedagogiset tiedot ja taidot (vrt. Sibelius-Akatemia 2013a). Haastateltavien opiskelijoiden kohdalla Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tavoitteet on täytetty kiitettävästi (ks. Sibelius-Akatemia 2012a, 241). Musiikkikasvatuksen opiskelun koettiin olevan pääosin moniulotteista, korkeatasoista, hyödyllistä tulevan ammatin kannalta, vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisuutta parantavaa ja jopa hauskaa yhteisöllistä toimintaa. Kaikki haastatteleman musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat olleet tyytyväisiä uranvalintaansa ja valitsemaansa koulutusohjelmaan. Heille kaikille musiikkikasvatuksen opiskelu on ollut toivottu jakso elämässä, ja he kaikki voisivat lämpimästi suositella musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaa alasta kiinnostuneille.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan avoin selvitys kaikista tutkimuksen vaiheista parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tulisi pystyä kertomaan aineistonkeruusta ja sen jälkeisistä tapahtumista mahdollisimman selvästi. Myös perustelut, kuinka tuloksiin on päädytty ja miksi ne olisi hyväksyttävä, ovat tarpeen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kertomaan tutkimuksen eri vaiheista

mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tutkimusasetelma- ja tulosluvuissa pyrin totuudenmukaisiin ja jäsenneilyihin kuvauksiin tutkimuksen eri osioista. Tutkimukseni luotettavuutta kohentaa myös tarkka selostus aineiston keräämisen olosuhteista, tapahtumapaikoista ja siihen käytetystä ajasta. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 227.)

Nauhoitetut ja litteroidut haastattelut hankin kahdenkeskisissä tilanteissa haastateltavan opiskelijan kanssa. Litteroinnit tein sanatarkasti sisällyttäen niihin myös haastattelutilanteiden tunnelmat. Kaikki kolme teemahaastattelua olivat hyvin luontevia ja keskustelunomaisia tilanteita. Tutkimustuloksissa pyrin siteerausten avulla elävöittämään tekstiä ja antamaan haastateltavistani mahdollisimman todellisen kuvan. Haastatteluista ottamani suorat lainaukset lisäävät tutkimukseni luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 228).

Tuomi ja Sarajärvi (2002) mainitsevat tutkijan puolueettomuusnäkökulman. Tällä he kyseenalaistavat sen, pystyykö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa ilman, että tieto suodattuisi tutkijan oman näkökannan läpi. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkija on tiedon tulkitseja, ja siten puolueettomuus olisi syytä ottaa huomioon luotettavuuspohdinnassa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) En koe minulla olevan opiskelijana ja haastattelijana sellaista asemaa, joka olisi saattanut vääristää tutkimushenkilöiden sanomisia. Musiikkikasvatuksen opiskelijat olivat mukana anonyymeinä, ja uskon heidän olleen täysin rehellisiä haastatteluvastauksissaan. Tutkijana minulla ei ole siis syytä epäillä tutkimusaineistoni todenmukaisuutta. Se, että tutkija teemottelee ja järjestää aineistoa, on tulkintaa, jossa tutkijan subjektiivisuus on läsnä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 209–210). Opiskellessani itsekin musiikkikasvatusta ymmärrän paljon tutkittavasta ilmiöstä, mikä voi lisätä luotettavuutta tutkimustulosten jäsentelyyn ja tulkintaan.

Teoreettisessa viitekehyksessä pyrin ottamaan huomioon asioiden useat näkökulmat. Tutkijan urani on vielä jokseenkin alkutaipaleella, mikä on mahdollisesti vaikuttanut siihen, että asioiden syvälinen tarkastelu ei välttämättä ole toteutunut kaikkialla. Viittauksissa olen tähännyt selkeyteen ilmentääkseni, milloin teksti on tutkimuksellista ja milloin tutkijan omaa näkemystä.

Luotettavuustarkastelussa otetaan usein esille käsitteet reliabelius ja validius. Ensin mainitulla tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta ja jälkimmäinen viittaa tutkimusmenetelmän kykyyn mitata juuri sitä, mitä oli tarkoituskin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 226.) Laadullisen tutkimuksen kentällä näitä käsitteitä on kuitenkin kritisoitu, sillä ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja vastaavat lähinnä vain kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133).

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatti-identiteettiä ja sen muodostumista. Teemahaastattelut käsittelivät kattavasti tutkimusaiheeni, ja aineistosta tuli riittävä tutkimuksen tarkoitukseen nähden. Tutkimuksen validius eli pätevyys toteutui mielestäni hyvin, sillä haastattelukysymyksillä saatiin vastauksia haluttuihin aihealueisiin. Myös aihealueiden valinnat olivat onnistuneet tutkimuksen kannalta, sillä niillä saatiin vastauksia itse tutkimuskysymyksiin. Tutkimus voitaisiin toistaa samoilla tutkimushenkilöillä, mutta uutta tietoa ei luultavasti ilmenisi, sillä haastattelut pyrittiin suorittamaan huolella ja niissä varmistettiin, että haastateltava ymmärtää kysymykset ja vastaa niihin niin hyvin kuin osaa. Tutkimuksesta saadut tulokset eivät siten ole sattumanvaraisia eli reliabelius on toteutunut hyvin. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 226–227.)

6.3 Ajatuksia jatkotutkimuksista

Olisi erittäin mielenkiintoista laajentaa ammatti-identiteetin tutkimusta. Yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi olla esimerkiksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistuneiden ammatti-identiteetti ja sen muotoutuminen niin opintojen kuin valmistumisen jälkeisen työelämänkin aikana. Jo muutaman vuoden täysipäiväinen työskentely voi vaikuttaa huomattavasti musiikkikasvattajan ajatuksiin omasta ammatti-identiteetistään. Ruismäen (1991) mukaan ammatti-identiteetti on yksilön käsitys itsestään työssään (Ruismäki 1991, 50). Tämän perusteella opiskelijan ammatti-identiteetti on vielä keskeneräinen ja vakiintuu vasta varsinaisessa työelämässä. Voidaan olettaa, että työelämässä olevien musiikkikasvattajien ammatti-identiteetti on jäsentyneempi ja kehittyneempi kuin opiskelijoilla, joiden opinnot ovat vielä kesken ja mahdollinen työssäkäynti osa-aikaista.

Toinen varteenotettava tutkimuksen kohde voisi olla musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetti ja sen muotoutuminen Suomen kaikissa musiikkikasvattajia

kouluttavissa korkeakoulutasoisissa oppilaitoksissa (ks. s. 26). Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijoiden lisäksi tutkimukseen osallistuisi musiikkikasvatuksen opiskelijoita myös Jyväskylän ja Oulun yliopistoista. Tutkimuksessa voisi vertailla eri koulutusohjelmia ja opiskelijoiden kokemuksia niistä. Olisi kiehtovaa saada tutkimustietoa siitä, millaisena opiskelijat kokevat musiikkikasvatuksen opinnot Sibelius-Akatemiassa sekä myös Jyväskylän yliopistossa ja Oulun yliopistossa, ja miten heidän ammatti-identiteettinsä muotoutuu eri musiikkikasvatuksen koulutusohjelmissä. Painotetaanko jossakin yliopistossa pedagogisia aineita kenties enemmän kuin instrumenttiopetusta ja yleismusiikillisia taitoja edistäviä oppiaineita? Onko Sibelius-Akatemian vahvuus Suomen ainoana musiikkiyliopistona musiikillisten tietojen ja taitojen opettamisessa? Omaavatko Jyväskylän ja Oulun yliopisto laajemman näkökulman pedagogiikan opetukseen heidän kouluttaessaan musiikinopettajien lisäksi myös luokanopettajia ja muiden alojen aineenopettajia? Kiinnostavaa olisi tutkia, miten koulutusohjelma vaikuttaa musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteettiin ja sen rakentumiseen. Omaavatko pätevyydeltään samanarvoiset, mutta eri paikoista valmistuneet musiikinopettajat lopulta erilaisen ammattiosaamisen ja miten se ilmenee käytännössä? Tulevaisuuden kannalta olisi myös hyödyllistä tietää, miten yliopistot voisivat tehdä yhteistyötä ja jakaa tietotaitoaan keskenään parantaakseen ja kehittääkseen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmiaan.

Eräs jatkotutkimuksen aihe voisi käsitellä opiskelijan opintopolkua ennen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaa. Musiikkiakatemiaan pääseminen edellyttää pitkälle kehittyneitä musiikillisia taitoja, joiden hankkiminen on useimmiten aloitettu jo lapsuudessa (ks. Huhtanen 2004, 92). Soitto- ja laulutaidon lisäksi musiikkikasvatuksen koulutusohjelman pääsykokeissa painottuvat sosiaaliset taidot sekä monipuolisuus. Olisi mielenkiintoista tutkia musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa juuri aloittaneita opiskelijoita ja heidän mielteitään omasta rakentumaan lähteneestä ammatti-identiteetistään. Tutkimuksessa voisi vertailla, mistä lähtökohdista opiskelijat tulevat, mitä odotuksia heillä on musiikkikasvatuksen opintojen suhteen ja miksi he ovat valinneet musiikkikasvatuksen opiskelualakseen.

Jatkotutkimusta voisi tehdä myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opettajien ammatti-identiteetistä. Musiikkikasvatuksen aineryhmässä useat opettajat ovat entisiä musiikkikasvatuksen opiskelijoita joko Sibelius-Akatemiasta, Jyväskylän

yliopistosta tai Oulun yliopistosta. Tällaisten opettajien ammatti-identiteetin tutkimus olisi kiintoisaa, sillä he omaavat kokemusta musiikkikasvatuksen opiskelijana olemisesta, valmistumisen jälkeisestä työelämästä ja mahdollisten jatkotutkimusten tekemisestä sekä musiikkikasvatuksen aineryhmässä opettamisesta ja työskentelystä osana Sibelius-Akatemian henkilökuntaa.

Musiikkikasvatuksen opettajilta saatu tutkimusaineisto voisi olla heterogeenisempi kuin tämän tutkimuksen aineisto johtuen esimerkiksi opettajien erilaisista elämänpoluista maisterin opintojen jälkeen sekä siitä, että opettajat ovat sittemmin erikoistuneet musiikkikasvatuksen alalla johonkin tiettyyn, hyvin kapeaan osa-alueeseen, kuten esimerkiksi tutkielma-aineisiin tai vaikkapa oman pääinstrumenttinsa pedagogiikkaan. Vaikka musiikkikasvatuksellinen ajattelu yhdistääkin kaikkia musiikkikasvatuksen opettajia, voi heidän näkemyksissään olla hajontaa riippuen heidän opetettavasta aineestaan ja siitä, millainen työnkuva heillä ylipäätään on. Musiikkikasvatuksen opettajat saattavat nimittäin työskennellä Sibelius-Akatemian lisäksi myös muissa oppilaitoksissa, kuten musiikkiopistoissa, mikä saattaa vaikuttaa heidän kokonaisammatti-identiteettiinsä.

LÄHTEET

Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampere: Tampereen yliopisto.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 319–332.

Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi Oy.

Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practise* 13 (5), 441–464.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education. International Journal of Research and Studies* 20 (2), 107–128.

Bernard, R. 2006. Identity work in music education. *The Mountain Lake Reader* 4, 69–74.

Boud, D. & Walker, D. 1993. Barriers to Reflection on Experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using Experience for Learning*. The Society for Research into Higher Education. Buckingham: SRHE and Open University Press, 73–86.

Dahlström, F. 1982. Sibelius-Akademin 1882–1982. Sibelius-Akademin publikationer 1. Helsingfors.

Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Erikson, E. H. 1994. *Identity and the Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 133–157.

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

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.

Eteläpelto, A. 2009. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 90–142.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Vantaa: Hansaprint Oy, 26–49.

Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana tekijänä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.

Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.

Fredrikson, M. 2009. Musiikkikasvatus Oulun yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 451–457.

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

Gylling, H. A. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy, 349–359.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. toim. M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.

Hargreaves, D.J., Miell, D.E. & MacDonald, R.A.R. 2002. What are musical identities, and why are they important? Teoksessa R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D.E. Miell (toim.) Musical Identities. New York: Oxford University Press, 1–20.

Harré, R. 1983. Personal Being: A Theory for Individual Psychology. Oxford: Blackwell.

Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 275–290.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy, 31–49.

Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Huhtanen, K. 2008. Rakentamassa tietoista soitonopettajuutta. *Musiikkikasvatus* 11 (1–2), 37–48.

Huhtanen, K. 2009. Identiteettityö tukemassa soitonopettajuuden rakentumista. *Musiikki* 39 (1), 42–54.

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hägglund, T-B., Pylkkänen, K. & Taipale, V. 1978. Nuoruusiän kriisit. Jyväskylä: Gummerus.

Jaakkola, E. 1998. Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. Tapaustutkimus neljän ala-asteen ja kahden yläasteen musiikkikasvatuksesta. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998. II osa. Helsinki: Opetushallitus.

Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? Tampere: Tampereen yliopisto.

Karlsen, S. 2007. The Music Festival as an Arena for Learning. Luleå University of Technology. Department of Music and Media. Dissertation.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle

utkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kosonen, E. 2009. Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 439–449.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopisto.

Laitinen, M. 1997. Taiteilija vai opettaja? Musiikkikasvatus 2 (2), 4–6.

Lutovac, S. & Kaasila, R. 2011. Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education* 16 (2), 225–236.

Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikerta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.

Mertanen, M. 2011. Muusikkous myötä- ja vastamäessä. Musiikkikasvattajan musiikillisen identiteetin kasvu ja kehitys opintojen aikana. Jyväskylän yliopisto. Maisterin tutkielma.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.

Nikkonen, A. 2004. Ravintolamuusikon ammatin nousu ja tuho. Suomen Etnomusikologisen Seuran julkaisuja 11. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Nuutinen, O. 2014. Hiljainen tieto. Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. Jyväskylän yliopisto. [Http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/hiljainen-tieto](http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/hiljainen-tieto). Luettu 16.12.2014.

Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 83–108.

Pulkinen, L. 1989. Nuoren persoonallisuuden kehitys. Teoksessa P. Niemelä & J-E Ruth (toim.) Ihmisen elämänsä. Keuruu: Otava, 75–89.

Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 259–285.

Rautioaho, H. 2014. Sähköpostikirjeenvaihto Taideyliopiston Sibelius-Akatemian Opintohallinnon suunnittelijan Heli Rautioahon kanssa 6.10.2014.

Ricouer, P. 1992. Oneself as Another. Käänt. K. Blamey. Chicago: The University of Chicago.

Roberts, B. 1991. Music Teacher Education as Identity Construction. *International Journal of Music Education* 18, 30–39.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ruismäki, H., Väkevä, L. & Ojala, J. 1996. Kontekstuaalinen pluralismi Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden musiikkikäsityksissä. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 56–65.

Ruusuvuori, J. 2010a. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Ruusuvuori, J. 2010b. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyyttinen näkökulma. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 269–299.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. [Http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/). Luettu 31.1.2015.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–195.

Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 221–231.

Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampereen yliopisto, 170–180.

Saukko, P. 2013. Musiikki ilona ja lapsen kuntoutumisen tukena. Satakieliseminaarin julkaisu. [Http://whm02.louhi.net/~satakiel/wp-content/uploads/2013/10/MUSIIKKI-ILONA-JA-LAPSEN-KUNTOUTUMISEN-TUKENA-P%C3%A4ivi-Saukko.pdf](http://whm02.louhi.net/~satakiel/wp-content/uploads/2013/10/MUSIIKKI-ILONA-JA-LAPSEN-KUNTOUTUMISEN-TUKENA-P%C3%A4ivi-Saukko.pdf). Luettu 23.1.2015.

Sibelius-Akatemia. 2011. Intro. Osastouudistus – O2. <https://intro.siba.fi/ajassa/teemat/osastouudistus>. Luettu 31.10.2014.

Sibelius-Akatemia. 2012a. Opinto-opas 2012–2013. Helsinki: Sibelius-Akatemia. [Http://www.siba.fi/documents/10157/97938e4f-a965-4098-b949-834686569821](http://www.siba.fi/documents/10157/97938e4f-a965-4098-b949-834686569821). Luettu 5.10.2014.

Sibelius-Akatemia. 2012b. Sibelius-Akatemian jatkokoulutuspoliittinen suunnitelma. Helsinki: Sibelius-Akatemia. [Http://www5.siba.fi/documents/10157/27df90fc-3e9c-4fd6-ac64-3ca006044976](http://www5.siba.fi/documents/10157/27df90fc-3e9c-4fd6-ac64-3ca006044976). Luettu 22.9.2014.

Sibelius-Akatemia. 2013a. Musiikkikasvatus. Esittely. [Http://www.siba.fi/studies/degrees-and-programmes/music-education/about-us](http://www.siba.fi/studies/degrees-and-programmes/music-education/about-us). Luettu 22.9.2014.

Sibelius-Akatemia. 2013b. Musiikkikasvatus. Opinnot. [Http://www.siba.fi/studies/degrees-and-programmes/music-education/study](http://www.siba.fi/studies/degrees-and-programmes/music-education/study). Luettu 22.9.2014.

Sippo, M. 2000. Sairaalasielunhoitajan ammatti-identiteetti. Suomalainen teologinen kirjallisuusseura. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–45.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 9–66.

Taideyliopisto. 2013a. ME. Hetkeä ennen. [Http://www.uniarts.fi/fi/me/#hetkea-ennen](http://www.uniarts.fi/fi/me/#hetkea-ennen). Luettu 22.9.2014.

Taideyliopisto. 2013b. ME. Kuvataideakatemia + Sibelius-Akatemia + Teatterikorkeakoulu = Taideyliopisto. [Http://www.uniarts.fi/fi/me/](http://www.uniarts.fi/fi/me/). Luettu 22.9.2014.

Taideyliopisto. 2013c. ME. Sibelius-Akatemia. [Http://www.uniarts.fi/fi/me/#sibelius-akatemia](http://www.uniarts.fi/fi/me/#sibelius-akatemia). Luettu 22.9.2014.

Tajfel, H. 1982. Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge University Press.

Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajaksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksia 243. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 423–438.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. [Http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu 18.1.2015.

Vesioja, T. 2007. ”Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata”. Luokanopettajien arvioita itsestään musiikkikasvattajina. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 199–211. Saatavilla: <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/vesioja.pdf>.

Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Vantaa: Kansanvalistusseura, 12–21.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153.

Väkevä, L. & Westerlund, H. 2007. The "Method" of Democracy in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6 (4), 96–108. Saatavilla: http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva_Westerlund6_4.pdf.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Williams, B. 1995. *Identity and Identities*. Teoksessa H. Harris (toim.) *Identity: Essays Based on Herbert Spencer Lectures Given in the University of Oxford*. New York: Oxford University Press, 1–11.

LIITTEET

Liite 1, Musiikin kandidaatin tutkintoon sisältyvät opinnot

Musiikin kandidaatin tutkinto (180 op) sisältää seuraavat opinnot (Sibelius-Akatemia 2012a, 241–242):

- ◆ Pääaineopinnot, musiikkikasvatus, väh. 90 op
 - ❖ Musiikin opettavan aineen opintoja, väh. 40 op
 - Kitaransoitto
 - Musiikkiliikunta 1
 - Musiikin tietotekniikan perusteet
 - Vapaa säestys 1
 - Vapaa säestys 2
 - Rytmisektiosoittojen perusopinnot
 - Afroamerikkalainen musiikki
 - Suomen kansanmusiikki
 - Maailman musiikkikulttuurit
 - Kuoronjohto
 - Orkesterin ja yhtyeen johtaminen
 - Lauluopintoja
 - Historiaopintoja
 - ❖ Instrumentti- ja lauluopintoja
 - Instrumentti- ja lauluopinnot sekä niihin liittyvät eri tyyli-suuntien mukaiset tasosuoritukset, jotka vaaditaan viimeistään maisterin tutkintoon, mutta voidaan sisällyttää jo kandidaatin tutkintoon
 - ❖ Muut kandidaatin tutkintoon kuuluvat opinnot
 - Äänenkäyttö ja -huolto
 - Tutkimusmenetelmät
 - Opinnäyte: Teemaseminaari ja reflektointi
 - Kypsyysnäyte

- ◆ Pääainetta tukevat sivuaineopinnot, väh. 18 op
 - ❖ Musiikinteorian ja säveltapailun opintoja
 - Musiikinteoria 1
 - Musiikinteoria 2
 - Säveltapailu C
 - Säveltapailu B
tai
 - Jazzimprovisoinnin ja teorian perusteet
 - Jazzharmonia 1
 - Jazzsäveltapailu 1
 - Jazzsäveltapailu 2
tai
 - Kansanmusiikkiteoria 1 (3-vuotinen, sisältää sekä teorian että säveltapailun)

 - ❖ Muita teoria- ja säveltapailuopintoja
 - Afroamerikkalaisen musiikin rytmiiikan perusteet
 - Afroamerikkalaisen musiikin harmonian perusteet

 - ❖ Opintojen suunnittelu

- ◆ Pedagogiset opinnot, 30 op
 - ❖ Opettajan pedagogisia opintoja kasvatustieteiden yksikön johtokunnan päätöksen mukaisesti
 - Taidekasvatusprojekti
 - Musiikinopetuksen perusteet
 - Musiikkikasvatuksen perusteet
 - Ainedidaktiikka 1
 - Ainedidaktiikka 2
 - Perusharjoittelu 1
 - Perusharjoittelu 2
 - Johdatus opettajan työhön

- ◆ Kieliopinnot, 8 op
 - ❖ Kieliopinnot yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (794/2004) 6 §:n mukaisesti
 - Englannin kielen kirjallinen taito
 - Englannin kielen suullinen taito
 - Toinen kotimainen kieli – svenska för musikstuderande

- ◆ Valinnaiset opinnot, väh. 10 op
 - ❖ Vapaavalintaisia opintoja yli aineryhmärajojen, jatkokursseja perusopintoihin tai muissa yliopistoissa ja korkeakouluissa suoritettavia, erikseen vahvistettavia opintoja (seuraavassa esimerkkejä)
 - Vuorovaikutustaidot
 - Yhtyelaulu
 - Liikunta
 - Improvisointi
 - Lastenmusiikkikurssi
 - Esiintymis- ja oppimisvalmennus
 - Opiskelijatutorina toimiminen

Liite 2, Musiikin maisterin tutkintoon sisältyvät opinnot

Musiikin maisterin tutkinto (150 op) sisältää seuraavat opinnot (Sibelius-Akatemia 2012a, 243):

- ◆ Pääaineopinnot, musiikkikasvatus, väh. 60 op
 - ❖ Musiikin opettavan aineen opintoja (seuraavassa esimerkkejä)
 - Bändipedagogiikka (valinnainen)
 - Instrumentti- tai laulupedagogiikan opintoja (valinnaisia)
 - Improvisointi (valinnainen)
 - Vapaa säestys 3 (valinnainen)
 - Orkesterinjohtamisen jatkokurssi (valinnainen)
 - Laulaja ja säestäjä näyttämöllä -erikoistumisopinnot (valinnainen)
 - ❖ Instrumentti- ja lauluopintoja
 - Instrumentti- ja lauluopinnot sekä niihin liittyvät eri tyyli-suuntien mukaiset tasosuoritukset; suoritukset pianosta ja laulusta ovat kaikille pakollisia
 - ❖ Muut maisterin tutkintoon kuuluvat opinnot
 - Seminaari I
 - Seminaari II
 - Sovitus
 - Opinnäyte
 - Kypsyysnäyte
- ◆ Pedagogiset opinnot, 30 op
 - ❖ Opettajan pedagogisia opintoja käyttäytymistieteellisen tiedekunnan tiedekuntaneuvoston päätöksen mukaisesti
 - Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa
 - Taideaineiden erityispedagogiikka
 - Pedagoginen syventymiskohde
 - Musiikkikasvatuksen ajankohtaiset kysymykset

- Opetussuunnitelmatyön ja arvioinnin seminaari
- Kasvatuksen yhteiskunnalliset, historialliset ja filosofiset perusteet
- Päätösharjoittelu

◆ Valinnaiset opinnot, väh. 30 op

❖ Vapaavalintaisia opintoja yli aineryhmärajojen, jatkokursseja perusopintoihin tai muissa yliopistoissa ja korkeakouluissa suoritettavia, erikseen vahvistettavia opintoja (seuraavassa esimerkkejä)

- Vuorovaikutustaidot
- Yhtyelaulu
- Liikunta
- Improvisointi
- Lastenmusiikkikurssi
- Esiintymis- ja oppimisvalmennus
- Opiskelijatutorina toimiminen

Liite 3, Teemahaastattelun runko

Esittely ja taustat

- Haastateltavan vapaamuotoinen esittely itsestään (mm. ikä, kuinka kauan opiskellut musiikkikasvatusta, pää- ja sivuinstrumentit)
- Miten päädyit opiskelemaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmään? Miksi halusit opiskelemaan juuri musiikkikasvatusta?
- Mitä ajattelit ennen kuin aloitit opiskelusi musiikkikasvatuksen aineryhmässä? Mikä on muuttunut opintojesi myötä?
- Missä vaiheessa opintojasi olet? Miten tähän on tultu?

Musiikkikasvatuksen opinnot

- Millaista opiskelu musiikkikasvatuksen aineryhmässä on? Kerro ajatuksiasi esimerkiksi opetussuunnitelmasta, opintojen sisällöistä sekä opettajista.
- Kerro musiikkikasvatuksen opinnoistasi. Koetko, että opinnoistasi on hyötyä? Jos koet, niin millaista?

Opettajuus

- Mitä käsität opettajuudeksi ja mitä ajattelet siitä?
- Miellätkö itsesi opettajaksi / koetko olevasi opettaja? Miksi / miksi et?
- Mitkä musiikkikasvatuksen opinnot ovat auttaneet sinua löytämään oman opettajuutesi? Miten?

Muusikkous

- Mitä käsität muusikkoudeksi ja mitä ajattelet siitä?
- Miellätkö itsesi muusikoksi / koetko olevasi muusikko? Miksi / miksi et?
- Miten taiteilijuus liittyy omalla kohdallasi muusikkouteen?
- Mitkä musiikkikasvatuksen opinnot ovat auttaneet sinua löytämään oman muusikkoutesi? Miten?

Musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti

- Kumpaa koet olevasi enemmän, muusikko vai pedagogi? Miksi?
- Missä musiikkikasvatuksen opinnoissa opettajuus ja muusikkous mielestäsi limittyvät? Miten?
- Onko sinun mielestäsi olemassa opintoja, jotka edistäisivät sekä opettajuutta että muusikkoutta? Jos on, niin mitä?

Muita ammatti-identiteettiin liittyviä asioita

- Oletko työskennellyt musiikin alalla tai opetuslalla? Jos olet, niin mitä olet tehnyt? Koetko työskentelyn auttaneen sinua rakentamaan ammatti-identiteettiäsi? Jos koet, niin miten?
- Liittykö musiikki vapaa-aikaasi? Millaisia musiikillisia ja ei-musiikillisia harrastuksia sinulla on? Tukevatko harrastuksesi ammatti-identiteettiäsi?

Tulevaisuus

- Mikä haluaisit olla ammatiltasi? Mikä on unelma-ammattinkuvasi? Millä keinoilla tavoitat unelmasi?
- Minä näet itsesi kymmenen vuoden kuluttua? Millaista arkea haluaisit viettää? Millaisessa työympäristössä haluaisit työskennellä?
- Tunnetko olevasi oikealla alalla? Koetko, että musiikkikasvatuksen aineryhmä on ollut sinulle oikea opiskelupaikka?
- Miten aiot jatkaa tästä eteenpäin?
- Vapaa sana