

”Kuorolaulamisesta on jokaiselle musiikinopiskelijalle paljon opittavaa”

**Tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan
kuoroharrastuksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen yhteydestä**

Tutkielma (Maisteri)

Kevät 2019

Anni-Kaisa Haukka

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Kuorolaulamisesta on jokaiselle musiikinopiskelijalle paljon opittavaa” Tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan kuoroharrastuksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen yhteydestä.</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>82 + 2</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Anni-Kaisa Haukka</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2019</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan opintojen aikaisen kuoroharrastuksen ja ammatillisen identiteetin välistä yhteyttä. Tutkimuskysymys on: Miten opintojen aikainen kuoroharrastus on yhteydessä musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen? Lisäksi selvitän eräiden musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kuoroharrastuksen syitä, eli sitä, miksi musiikkikasvatuksen opiskelija on mukana kuorotoiminnassa.</p> <p>Rakennan teoreettisen viitekehyksen identiteetin käsitteen määrittelyn sekä kuorotoiminnan ympärille. Ensimmäisessä teorialuvussa avaan identiteetin käsitettä ja luku päättyy musiikkikasvattajan ammatillisen identiteetin määrittelyyn tutkimuskirjallisuudessa. Toisessa teorialuvussa käsittelen kuorotoimintaa harrastuksen ja johtajuuden näkökulmista. Johdannossa luon katsauksen aiempiin tutkimuksiin sekä avaan lukijalle tutkimukseni kontekstia, Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmää.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineiston keräsin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Haastattelin kolmea opinnoissaan eri vaiheissa olevaa musiikkikasvatuksen opiskelijaa, joilla kaikilla oli opintojen aikainen kuoroharrastus. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja analysoin ne teoriasidonnaisen analyysin periaatteiden mukaisesti.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että opintojen aikaisella kuoroharrastuksella ja ammatillisen identiteetin rakentumisella on selkeä yhteys. Haastateltavat kokevat kuoroharrastuksensa osana ammatillisen identiteettinsä rakentumista eräänlaisena ammatillisena kasvuna ja oppimisena. Tämä ’kolmas polku’ on opintojen ja työkokemuksen ohella tärkeä osa-alue identiteetin rakentumisprosessissa. Syitä kuoroharrastukselle olivat niin itsensä kehittäminen ja ammatillinen kehittyminen kuin hauskanpito ja kuoron merkitys sosiaalisena yhteisönä.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>ammatillinen identiteetti, musiikkikasvatus, kuoroharrastus, kuoro, opiskelija</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>15.3.2019</p>	

Sisällys

1 Johdanto	5
1.1 Aiempia tutkimuksia	6
1.2 Tutkimuksen konteksti	7
2 Musiikkikasvatuksen opiskelijan identiteetti	10
2.1 Identiteetti.....	10
2.2 Ammatillinen identiteetti.....	13
2.2.1 Opettajan ammatillinen identiteetti.....	14
2.2.2 Opettajaksi opiskelevan ammatillinen identiteetti.....	16
2.3 Musiikkikasvattajan ammatillinen identiteetti	17
2.3.1 Muusikkous ja opettajuus	19
2.4 Musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillinen identiteetti	20
3 Näkökulmia kuorotoimintaan.....	22
3.1 Kuoro harrastuksena.....	22
3.1.1 Musiikkiharrastus	22
3.1.2 Kuoroharrastus.....	23
3.1.3 Sosiaalinen pääoma, yhteisöllisyys ja hyvinvointi kuorossa.....	24
3.2 Johtajuus	26
3.2.1 Musiikinjohtamisen erityispiirteitä.....	28
3.2.2 Opettaja ryhmän johtajana.....	29
4 Tutkimusasetelma	30
4.1 Tutkimustehtävä	30
4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	30
4.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	31
4.3.1 Haastateltavien valinta.....	32
4.3.2 Haastattelujen toteutus.....	33

4.4 Analyysi.....	34
4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu	35
5 Tulokset.....	37
5.1 Haastateltavien kuvaus	37
5.2 Opintojen aikainen kuoroharrastus.....	38
5.2.1 Yhteisöllisyys	41
5.2.2 Musiikillinen anti.....	43
5.3 Matka musiikkikasvattajaksi	44
5.3.1 Tausta.....	44
5.3.2 Opinnot ja työkokemus.....	48
5.3.3 Kokonaisvaltainen ammatillinen identiteetti	51
5.4 Kuoroharrastus osana musiikkikasvattajuutta	54
5.4.1 Laulajuus.....	54
5.4.2 Johtajuus	56
5.4.3 ”Sama, yhteinen tietopankki”	58
5.5 Tulevaisuuden näkymiä.....	61
5.6 Musiikkikasvattaja-kuoroharrastaja	64
6 Pohdinta.....	67
6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua	67
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	72
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	73
Lähteet.....	75
Liite 1	83
Liite 2	84

1 Johdanto

Musiikin ammattilaiseksi ei päädytä vahingossa. Ennen ammattiopintoja musiikinopiskelija on luultavasti harrastanut musiikkia jo pitkään. Jossain vaiheessa harrastus muuttuu niin kiinnostavaksi ja kiehtovaksi, että se alkaa tuntua itselle sopivalta ammatilta ja tulevaisuuden työnkuvalta. Matka musiikin harrastajasta musiikin alan ammattilaiseksi ei kuitenkaan ole välttämättä helppo tai yksiselitteinen. Musiikin harrastaminen ei aina myöskään pääty opintojen alkaessa, ja opiskelun, vapaa-ajan ja töiden raja onkin usein häilyvä. Haluanko tehdä rakkaasta harrastuksestani ammatin? Voinko vielä harrastaa musiikkia, vaikka opiskelen sitä? Miksi haluan harrastaa musiikkia myös vapaa-ajallani? Missä menee opiskelun ja vapaa-ajan raja? Voiko harrastuksestani tulla työtä?

Kiinnostukseni tähän tutkimukseen kumpuaa omista ja opiskelutovereiden kokemuksista. Ennen opintojani musiikkikasvatuksen aineryhmässä musiikki oli ollut elämässäni vahvasti läsnä harrastusten muodossa aivan lapsesta saakka. Opintojen alkaessa vapaa-ajan raja kuitenkin hämärtyi, sillä yhtäkkiä aiemmin harrastuksena olleesta musiikista tuli päätoiminen opiskeluala. Huhtanen (2004) toteaaakin tutkimuksessaan, että ylioppilastutkinnon suorittuaan ja opinnot virallisesti aloitettuaan musiikinopiskelija on jo hyvin pitkällä *koulutusputkessa*.

Opiskelen musiikkikasvatusta kuudetta vuotta ja olen laulanut yli puolet opiskelujastani eräässä kuorossa. Vaikka pidän kuoroa selkeästi harrastukseni, koen kuorotoiminnan erittäin vahvasti ammatillista identiteettiäni tukevaksi toiminnaksi. Koen myös saavani kuorosta jotain sellaista, mitä opinnot eivät tarjoa. Ensisijaisesti haluan selvittää tutkimuksessani opintojen aikaisen kuoroharrastuksen yhteyttä musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Tutkimukseni sivuaa myös musiikinopiskelijan syitä olla mukana kuorotoiminnassa opiskelun ja mahdollisten töiden rinnalla.

Musiikin opiskelijan määritelmä musiikkiharrastukselle saattaa poiketa yleisestä käsityksestä, minkä vuoksi myös syyt harrastamiselle ja tavoitteet harrastukselle voivat olla erilaisia. Määrittelen musiikkiharrastuksen tutkimukseni kontekstissa vapaa-ajalla tapahtuvaksi vapaaehtoisuuteen perustuvaksi musiikkitoiminnaksi, jossa opiskelija ei ole lähtökohtaisesti ohjaavassa roolissa ja josta opiskelija ei lähtökohtaisesti saa rahallista korvausta. Vapaa-ajan harrastamisesta opiskelija ei saa myöskään opintopisteitä, mikä erottaa harrastuksen opinnoista.

1.1 Aiempia tutkimuksia

Aiempia tutkimuksia opiskelijan kuoroharrastuksen ja ammatillisen identiteetin rakentamisen yhteydestä ei ole, ja siksi uskon tutkimukselleni olevan paikka musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa. Opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista on tutkittu Suomessa paljon ja tutkimuksia on tehty myös opettajaksi opiskelevien parissa (esim. Kukkonen ym. 2014; Laine 2004). Laine on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajakoulutusta opettajan ammatillisen identiteetin rakentajana, kun taas Kukkonen ym. ovat tarkastelleet identiteetin rakentumista ammatillisen opettajankoulutuksen parissa. Myös musiikkikasvattajan ja musiikinopettajaksi opiskelevan identiteettiä ja sen rakentumista on tutkittu viime vuosina paljon (esim. Huhtanen & Hirvonen 2013; Huhtinen-Hildén & Björk 2013; Airosmaa 2012; Huhtinen-Hildén 2012; Rasehorn 2009). Opettajan ammatillisesta identiteetistä on tehty myös runsaasti kansainvälistä tutkimusta ja esimerkiksi Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) ovat koonneet yhteen erilaisia tutkimuskirjallisuudesta nousseita käsityksiä opettajan ammatillisesta identiteetistä. Roberts (2004; 1991) puolestaan on tutkinut musiikinopettajan ammatillista identiteettiä ja sen rakentumista muun muassa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Aiemmissä tutkimuksissa nousee esille musiikkikasvattajan identiteetin monimuotoisuus. Georgii-Hemming (2011, 205) kuvailee yksilön musiikillisen identiteetin ja musiikinopettajan identiteetin välistä suhdetta jopa monimutkaiseksi.

Aihepiiriä on tutkittu myös useissa musiikin alan opinnäytetöissä, eikä vähäisin syy liene se, että ammatillisen identiteetin rakentuminen on omakohtainen aihe monelle opiskelijalle. Maisterin tutkielmia musiikinopettajaksi opiskelevan ammatillisesta identiteetistä on tehty kaikissa Suomen yliopistoissa, joissa on mahdollista kouluttautua musiikin aineenopettajaksi. Blom (2015) tutki maisterin tutkielmassaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijoiden ammatillista identiteettiä ja sen muotoutumista musiikkikasvatuksen opinnoissa ja niiden aikana. Mertanen (2011) puolestaan tutki pro gradu -tutkielmassaan Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden musiikillista identiteettiä. Mertanen selvitti myös, miten Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen opinnot ovat tukeneet kasvua niin opettajuuteen kuin muusikouteen. Myös Räsänen ja Vänni (2005) tutkivat pro gradussaan musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Yksi tuoreimmista musiikinopettajaksi opiskelevan identiteettiä koskevista opinnäytetöistä on Kukkonen (2017) maisterin tutkielma, jossa hän selvitti, millaisia osa-

alueita musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin kuuluu. Tutkimukseen osallistujat olivat Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoita, jotka olivat opinnoissaan maisterivaiheessa.

Aiemmissä tutkimuksissa niin musiikinopettajan kuin musiikinopettajaksi opiskelevan ammatillisen identiteetin rakentumista on lähestytty etenkin opintojen tai töiden näkökulmasta ja musiikkiharrastusten mahdollinen yhteys identiteetin rakentumiseen jää usein korkeintaan maininnan tasolle (ks. esim. Mertanen 2011). Blomin (2015, 60) maisterin tutkielman tuloksissa tulee ilmi opiskelijan musiikkiharrastusten vaikutus ammatti-identiteetin rakentumiseen. Myös Kukkonen (2017) mainitsee maisterin tutkielmansa tuloksissa ”opintojen ulkopuolisten tekijöiden” vaikutukset musiikinopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Jaatinen (2012) puolestaan kuvaa maisterin tutkielmassaan jo työelämässä olevien musiikinopettajien musiikkisuhdetta myös vapaa-ajan musiikkiharrastusten näkökulmasta. Kansainvälisistä musiikkikasvatuksen alan tutkijoista Kristen Pellegrino (2011; 2010) on nostanut esille vapaa-ajan musiikin harrastamisen (engl. *music-making*) tärkeyden musiikinopettajille. Musiikin harrastamisella Pellegrino (2011, 80) tarkoittaa töiden ulkopuolella tapahtuvaa, opettajan omaa musiikillista toimintaa, jonka hän näkee osana musiikinopettajan ammatillista kehittymistä.

Musiikkikasvatuksen tieteenhaaran alla on tehty myös kuoroon ja kuoronjohtajuuteen liittyvää tutkimusta. Ljungberg (2018) tutki maisterin tutkielmassaan naispuolisten musiikinjohtajien kokemuksia ja Karjulan (2018) maisterin tutkielma käsittelee puolestaan kuoronjohtajan työhön sisältyvää vuorovaikutusta. Zadig ym. (2017) on tutkinut kuoroissa laulajien keskuudessa ilmenevää epävirallista johtajuutta ja Jansson (2014) on puolestaan hahmotellut kuoronjohtajuuden mallia Durrantin (2003) luoman mallin pohjalta.

1.2 Tutkimuksen konteksti

Musiikin aineenopettajia koulutetaan Suomessa kolmessa yliopistossa: Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, Jyväskylän yliopistossa sekä Oulun yliopistossa. Tässä tutkimuksessa rajaan aineiston nimenomaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijoihin ja heidän kokemuksiinsa. Sen vuoksi tarkoitan tässä tutkimuksessa musiikkikasvatuksen opiskelijalla nimenomaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opiskelijaa.

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistuneet ovat musiikin mai-
tereita ja koulutus kestää 5,5 vuotta. Aineryhmästä valmistuneet *työskentelevät ensisijai-
sesti peruskoulun ja lukion musiikinopettajina mutta myös muissa musiikkipedagogista
asiantuntijuutta vaativissa tehtävissä* (Taideyliopiston www-sivut 2019). Tutkimukses-
sani käytänkin musiikinopettajaopiskelijan sijaan termiä *musiikkikasvatuksen opiskelija
tai musiikkikasvattaja*, sillä aineryhmästä valmistuneet voivat työskennellä hyvin moni-
puolisissa tehtävissä. Musiikkikasvatuksen aineryhmässä siirryttiin uuden opetussuunni-
telman mukaiseen opetukseen 1.8.2018, mikä tarkoittaa sitä, että opetus on järjestetty uu-
den opetussuunnitelman mukaisesti syyslukukaudesta 2018 alkaen. Opiskelija saa kui-
tenkin valmistua vanhan tutkintorakenteen mukaisesti 31.12.2019 saakka. (Kaasinen
2018.) Kaikki haastateltavani ovat siis syksyyn 2018 saakka opiskelleet vanhan opetus-
suunnitelman mukaan.

Olen musiikkikasvatuksen opinnoissani syventynyt vapaan säestyksen pedagogiikkaan ja
kuoronjohtoon. Kuoronjohtoa olen opiskellut myös ollessani vaihto-opiskelijana Ruot-
sissa, Tukholman Kuninkaallisessa musiikkikorkeakoulussa (*Kungliga Musikhögskolan
i Stockholm*). Ruotsi tunnetaan ympäri maailmaa vahvana kuoromaana, mikä näkyy myös
kuoronjohtajien ja musiikinopettajien koulutuksessa. Suomen koulutusjärjestelmästä poi-
keten vaihto-oppilaitoksessani musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on mahdollisuus valita
kuoronjohto pedagogiseksi syventymiskohteekseen. Opiskelin vaihtovuoteni aikana
myös kuoronjohdon didaktiikkaa, oppiainetta, joka sellaisenaan puuttuu Sibelius-Akate-
miasta. Kokemukseni mukaan monet opiskelukaverini Ruotsissa myös lauloivat jossakin
kuorossa vapaa-ajallaan ja tällainen vapaa-ajan harrastuneisuus koettiin erittäin positiivi-
senä ja myös omaa ammattitaitoa rakentavana asiana. Sibelius-Akatemia tarjoaa musiik-
kikasvattajille tällä hetkellä vain yhden pakollisen kuoronjohdon kurssin, jonka jälkeen
opiskelijalla on halutessaan mahdollisuus syventyä kuoronjohtoon kirkkomusiikin aine-
ryhmän järjestämällä kursseilla. Lisäksi Sibelius-Akatemiassa on alkanut rytmimusiikin
kuoronjohdon inspiraatiokurssi (*Inspiration Course in Global Choir Leadership*), joka
koostuu lukuvuoden aikana neljästä intensiiviviikonlopusta. (Taideyliopiston www-sivut
2019.) Näitä ”ylimääräisiä” opintoja ei kuitenkaan aina voida sisällyttää musiikkikasva-
tuksen tutkintoon.

Tutkimukseni alkaa teoreettisella viitekehyksellä, jonka muodostavat luvut 2 ja 3. Mää-
rittelen identiteettiin liittyviä käsitteitä luvussa 2 ja luvussa 3 avaan näkökulmia kuoro-
toimintaan harrastuksen ja johtajuuden käsitteiden näkökulmasta. Tutkimukseni neljän-
nessä luvussa esittelen tarkemmin tutkimusaiheeni ja valitsemani tutkimusmetodin.

Viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset teemoitellen niitä haastatteluissa nousseiden teemojen mukaan. Tutkimukseni kuudennessa luvussa, pohdintaosiossa, teen johtopäätöksiä tutkimustuloksista ja palaan tutkimukseni aiempiin vaiheisiin pohtiessani tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimukseni näkökulma on hyvin opiskelijalähtöinen. Tarkoitukseni ei ole arvioida Si-belius-Akatemian tai muiden oppilaitosten koulutuksen sisältöä tai laatua, mutta toivon tutkimukseni tuottavan uutta, arvokasta tietoa myös koulutusohjelman kehittämisen kan-nalta.

2 Musiikkikasvatuksen opiskelijan identiteetti

Tässä luvussa tarkastelen identiteettiä. Luku etenee yleisestä yksityiseen alkaen identiteetin käsitteen määrittelystä ja päättyy sitä kautta ammatillisen identiteetin, opettajan ammatillisen identiteetin ja musiikkikasvattajan ammatillisen identiteetin määrittelyyn.

Musiikkikasvattajan identiteettiin on perinteisesti liitetty sekä muusikkous että opettajuus (esim. Roberts 1991). Koska tarkastelen tutkimuksessani musiikkikasvatuksen opiskelijan kuoroharrastusta nimenomaan ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta, on olennaista ymmärtää musiikkikasvattajan ammatilliseen identiteettiin keskeisesti yhteydessä olevia tekijöitä.

2.1 Identiteetti

Identiteetti on hyvin laaja ja monimuotoinen käsite, jota myös määritellään useilla eri tavoilla. Identiteetin käsitettä käytetään etenkin psykologian, sosiologian ja sosiaalipsykologian aloilla, ja eri identiteettiteoreetikot tarkastelevat identiteettiä eri näkökulmista. (ks. esim. Heikkinen & Huttunen 2007; Roberts 2004; Hall 2002; McCall & Simmons 1978.) Identiteetin käsitteen monimuotoisuudesta johtuen sen määrittely ei ole aivan ongelmatonta (ks. esim. Huhtinen-Hildén 2012; Heikkinen & Huttunen 2007).

Identiteetin yhteydessä on käytössä eri termejä eri tieteenaloilla. Sosiologian tieteenalalla tehdyissä tutkimuksissa puhutaan usein identiteetin rakentumisesta (engl. *construction*), kun taas psykologian alan tutkimuksissa käytetään termiä identiteetin kehittyminen (engl. *development*) (esim. Roberts 2004, 3; vrt. Hargreaves, Miell & MacDonald ym. 2002). Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) puhuvat puolestaan identiteetin muodostumisesta (engl. *formation*). Eri tieteenalojen tutkimuskirjallisuudesta on siis löydettävissä oma käsitteistönsä, mutta Roberts (2004, 3) toteaa, ettei termeillä ole suurta eroa. Tässä tutkimuksessa käytän jatkossa termiä *identiteetin rakentuminen*. Samaa termiä ovat käyttäneet useat opettajan tai musiikinopettajan identiteettiä tutkineet (esim. Huhtinen-Hildén 2012; Roberts 2004; 1991).

Erilaiset identiteettiteoriat painottavat sosiaalisen ja persoonallisen osuutta identiteetin rakentumisessa eri tavoin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 43). Yleisesti identiteetillä tarkoitetaan ihmisen kokemusta itsestään sekä kuulumisestaan johonkin yhteisöön tai kulttuuriin (Eteläpelto 2007, 93–97; Heikkinen 1999, 276). Identiteettiin ja sen

pohdintaan liittyvät olennaisesti esimerkiksi kysymykset ”kuka olen?”, ”mistä tulen?” ja ”mihin kuulun?” (Heikkinen 1999, 276). Identiteetti on myös vahvasti yhteydessä minäkäsitykseen, ja minäkäsityksen ja itsetunnon käsitteitä käytetäänkin arkikielessä usein lähes synonyymina identiteetin käsitteelle (Stenström 1993, 31–32).

Myös minuuden (engl. *self*) käsite on lähellä identiteetin käsitettä. Mead (1934) näkee minuuden pohjimmiltaan yhteiskunnallisena rakenteena ja korostaa minuuden ja ympäristön sekä yhteiskunnan välistä dialogia. Meadin mukaan minuus voi syntyä ainoastaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisön kautta. Mead käyttää esimerkkinä lasta, joka oppii leikkien ja pelien kautta yhteisönsä roolit, odotukset ja asenteet. (Mead 1934; ks. Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Hall 2002.)

Käsitykset identiteetistä ovat myös vaihdelleet eri aikoina. Sosiologi ja kulttuurintutkija Stuart Hall erottaa toisistaan valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin, jotka edustavat varsin erilaisia käsityksiä identiteetistä eri aikakausilta (Hall 2002, 21). Valistuksen ajan ihmisellä ajateltiin olevan yksi olemuksellinen keskus, identiteetti, joka säilyi muuttumattomana läpi koko elämän. Ihmiset nähtiin yhtenäisinä yksilöinä, joilla oli järki, tietoisuus ja toimintakyky. Hallin mukaan valistuksen ajan käsitys identiteetistä on hyvin individualistinen, yksilöä korostava. Sosiologinen subjekti-käsitys heijasti puolestaan modernin ajan käsitystä ja tietoisuutta siitä, ettei subjektin ydin ollutkaan autonominen, vaan sen nähtiin muodostuvan suhteessa toisiin. Identiteetti koettiin interaktiiviseksi, ja sen ajateltiin muodostuvan minän ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa (ks. myös Mead 1934). Yksilön sisäinen minä, tosi minä, muokkautui jatkuvassa dialogissa ympäröivän maailman kanssa. Kolmas Hallin erotteleva subjekti-käsitys on postmoderni subjekti, jossa ei ole yhtä kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Yksilö omaksuu erilaisia identiteettejä eri aikoina, eivätkä identiteetit ryhmy yhtenäiseksi kokonaisuudeksi eheän minän ympärille. Yksilöllä voi olla useita ristiriitaisia ja eri suuntiin poukkoilevia identiteettejä, minkä vuoksi myös yksilön identifikaatiot vaihtelevat jatkuvasti. (Hall 2002, 21–23.)

Nykyään ajatellaan, että identiteetti on pirstaloitunut ja dynaaminen ja vaatii aikaa kehitykseen (Eteläpelto 2007; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Hall 2002; Stenström 1993, 31–32). Ihmisellä ei näin ajateltuna ole vain yhtä, pysyvää identiteettiä, vaan identiteetit rakentuvat ja muotoutuvat uudelleen (Eteläpelto 2007; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Hall 2002; Heikkinen 1999). Identiteetti voidaankin nähdä prosessina ja alati muuttavana, kun tilanteet ja ympäristö ympärillämme muuttuvat (Eteläpelto 2007, 141;

Bernard 2005, 5). Identiteettiä voidaan kuvailla temporaalisena eli aikaan sidonnaisena, sillä käsitys itsestä ja omasta elämästä ei ole muuttumaton, vaan identiteetti rakentuu aina uudelleen ihmisen suhteuttaessa uusia kokemuksia aikaisempiin elämänkaarensa tapahtumiin (Heikkinen 1999, 276).

McCallin ja Simmons (1978) mukaan yksilön persoonalliset identiteetit säilyvät puolestaan melko lailla samankaltaisina, mikä mahdollistaa sosiaalisten suhteiden luomisen ja sosiaalisten identiteettien rakentumisen. Identiteetti nähdään ominaisuutena ja roolina, jonka yksilö omaksuu itselleen aina kussakin tilanteessa. (McCall & Simmons 1978, 65–67.) Yksilön erilaiset rooli-identiteetit (engl. *role-identity*) ovat merkityksellisiä päivittäisen elämän kannalta, sillä niiden ajatellaan määrittelevän yksilön tulkintoja eri tilanteista, tapahtumista ja ihmisistä, joita yksilö kohtaa. Identiteetit ohjaavatkin yksilön toimintaa eri tilanteissa. Yksilö kaipaa myös toisten tukea identiteeteilleen ja toiminnalleen. (emt. 69–70.)

Identiteetti, persoonallisuus ja minä rakentuvat siis vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa erilaisissa tilanteissa (Stenström 1993, 32; McCall & Simmons 1978). Identiteetin ajatellaan rakentuvan suhteessa paitsi muihin ihmisiin myös ympäröivään kulttuuriin (Eteläpelto 2007, 96; Dolloff 2007, 3). Bernardin mukaan identiteetti kehittyy suhteessa yksilön kokemuksiin ja sosiaaliseen kontekstiin (Bernard 2005, 5). Bernard ajattelee lisäksi identiteetin rakentuvan samanaikaisesti kolmella eri tasolla: yksilötasolla, sosiaalisella tasolla ja kulttuurisella tasolla (emt., 6). Heikkinen kuvaa identiteettiä yhtäältä *samuutena*, samana pysymisenä, ja toisaalta juuri päinvastaisena, muuttumisena toisenlaiseksi (emt., 275–290).

Heikkinen ja Huttunen kuvaavat identiteetin rakentumista oppimisena, sillä oppimiskokemukset muuttavat yksilöä muokkaamalla vastausta kysymykseen ”kuka olen?” (Heikkinen & Huttunen 2007, 16). Identiteetti rakentuu tyypillisesti erityisten käännekohtien kautta. Merkittävät elämänmuutokset ja käännekohdat, kuten lapsen syntymä, rakastuminen, ero tai läheisen kuolema, saavat aikaan oppimista, joka muuttaa käsitystä itsestä. Myös pienemmät oppimiskokemukset muuttavat itsetulkintaa, vaikkakin arkipäiväisten kokemusten merkitystä suhteessa identiteettiin on vaikeaa hahmottaa ja huomata yhtä selkeästi kuin isojen elämänmuutosten. (emt.; Heikkinen 1999, 283.) Myös Dolloff (2007) kuvaa identiteettiä ja sen rakentumista oppimisena. Identiteetti rakentuu aina suhteessa siihen, missä ja keiden kanssa yksilö on (emt., 3).

2.2 Ammatillinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti tarkoittaa ihmisen *elämänselämään perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana*, eli sitä, millaiseksi ihminen kokee itsensä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen ja millaiseksi hän haluaa työssään ja ammatissaan tulla (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26). Ammatilliseen identiteettiin sisältyvät myös työtä koskevat arvot, tavoitteet ja uskomukset (emt.). Laine (2004) kuvaa väitöskirjassaan ammatillista identiteettiä ammatillisen minuuden kokemukseksi. Ammatillinen identiteetti on Laineen mukaan *sisäinen tunne omasta osaamisesta, arvosta ja merkityksestä* (Laine 2004, 5). Kuten identiteetin rakentuminen yleisesti, myös ammatillisen identiteetin rakentuminen nähdään dynaamisena, jatkuvasti muuttavana ja käynnissä olevana prosessina (Eteläpelto 2007, 108; Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122). Ammatillinen identiteetti vastaa kysymyksen ”kuka olen tällä hetkellä?” lisäksi myös kysymykseen ”miksi haluan tulla?” (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122).

Kun puhutaan työhön ja ammatillisuuteen liittyvästä identiteetistä, tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä eri termejä. Kaikkein laajin merkitys on termillä *työhön liittyvä identiteetti*, jolla kuvataan laajasti ihmisen ja työn välistä suhdetta. (Eteläpelto 2007, 90.) Käytän tässä tutkimuksessa termiä *ammattillinen identiteetti*, jolla on edellistä spesifimpi merkitys (emt.). Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan usein myös ammatti-identiteetistä, mutta koska haluan tutkia ammatillisen identiteetin rakentumista ennen kaikkea koulutuksen aikana, olen valinnut puhua ammatti-identiteetin sijaan ammatillisesta identiteetistä (ks. Stenström 1993). Stenströmin mukaan ammatillinen identiteetti on käsitteenä laajempi kuin ammatti-identiteetti, sillä ammatillinen identiteetti rakentuu koulutuksen ja ammatissa toimimisen myötä osana yksilön identiteettiä, jolloin myös koulutus eli opiskeluaika on keskeistä aikaa ammatillisen identiteetin rakentumiselle (Stenström 1993, 37–43).

Ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella ammattiryhmän kautta, jolloin huomio kiinnittyy siihen, miten jokin tietty ammattiryhmä, tämän tutkimuksen kontekstissa musiikkikasvattajat, kokee itse itsensä (Stenström 1993, 38). Ammatillisen identiteetin voidaan nähdä rakentuvan pitkälti sosialisoinnin kautta, mikä edellyttää sitä, että yksilö näkee itsensä osana yhteisöä, yhteiskuntaa ja yhteistä työprosessia (emt.). Ympäristöllä onkin suuri vaikutus ammatillisen identiteetin rakentumisessa (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Kun yksilöllä on ammatillinen identiteetti, hän kokee itsensä henkilökseksi, jolla on ammatin vaatimat taidot ja vastuu ja joka on tietoinen niin mahdollisuuksistaan kuin

rajoituksistaan (Stenström 1993, 38). Syvennyn tarkemmin opettajan ammatilliseen identiteettiin luvussa 2.1.2. ja musiikinopettajan ammatilliseen identiteettiin luvussa 2.2.

Postmodernismin mukana tulleet ajatukset identiteettien projektimaisuudesta sekä uudenlaiset näkemykset subjektiudesta johtavat myös ammatin, uran ja palkkatyön käsitteiden muutoksiin (Heikkinen & Huttunen 2007, 19). Kirjallisuudessa (esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Stenström 1993) nousee esille myös kysymys ammatillisen identiteetin tarpeellisuudesta nykypäivänä, sillä monien ammattien rajat ovat häilyviä ja moniammatillisuutta ja ammatillisten rajojen ylitystä korostetaan (ks. myös Heikkinen & Huttunen 2007). Ammatillisen identiteetin rakentaminen ja rakentuminen edellyttävät yksilön kannalta tiettyä jatkuvuutta ja ennustettavuutta, jota työelämä ei kuitenkaan tarjoa samalla tavalla kuin aiemmin (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28). Samanaikaisesti monilla aloilla vaaditaan pitkäjänteistä itsensä kehittämistä ja ammatillista kasvua. Persoonallista kasvua vaaditaan etenkin niillä aloilla, joilla oma minuus, tunteet ja persoona ovat vahvasti mukana. (emt., 27–29.) Musiikinopettajuus, kuten myös opettajuus yleisesti, voidaan nähdä tällaisena persoonasidonnaisena alana (ks. esim. Heikkinen & Huttunen 2007). Opettajan ja näin ollen musiikinopettajankin ammattia voi kuitenkin pitää vakaana ammattina, sillä ammattiryhmä on edelleen vahvasti tunnistettavissa (emt., 21).

Ammatillinen identiteetti voidaan nähdä jatkuvana persoonallisen ja sosiaalisen vuoropuheluna. Ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa persoonallisen ja sosiaalisen painotukset voivat vaihdella. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.) Myös Laine (2004, 5) kuvaa ammatillisen identiteetin rakentumista dialogina yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Työuran alussa identiteetin rakentumisessa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, jolloin yksilö omaksuu yhteisön toimintatavat, normit ja arvot. Yksilöllinen ja persoonallinen korostuvat luovaa ja persoonallista työtettä vaativilla aloilla, joihin kuuluu olennaisena muutos ja jatkuva työssä oppiminen. Ammatillinen identiteetti kietoutuukin monin tavoin persoonalliseen identiteettiin. (Heikkinen & Huttunen 2007, 15; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 44.) Ammatillisen identiteetin säilyttäminen jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa vaatii paljon henkistä työtä (Laine 2004, 5–6).

2.2.1 Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajan työtä, opettajuutta ja opettajaksi kasvamista on tutkittu paljon. Rasehornin (2009, 262) mukaan tämä johtuu opettajan työn useista erityispiirteistä, sillä opettajan

työhön kohdistuu paljon erilaisia vaatimuksia ja odotuksia, jotka puolestaan asettavat opettajan työn tietynlaiseen erityisasemaan. Esimerkiksi työn voimakas persoonasidonnaisuus tekee opettajan ammatista erityisen; yleensä ammatti määrittää yksilön minää, mutta *opettajalla ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen* (emt., 262). Ammatillisen kasvun pohtiminen onkin opettajan itsensä kannalta ensiarvoisen tärkeää, sillä ammatillinen kasvu ei rajoitu pelkästään opiskeluaikaan vaan se nähdään elinikäisenä prosessina (emt.). Ammatillisen kasvun keskeisimpiä elementtejä ovat oma persoonallisuus, kognitiiviset prosessit, ammatilliset valmiudet ja yhteisöllisyys (Rasehorn 2009, 281). Kulttuurin keskeiset pääomat välittyvät opetuksen ja oppimisen kautta, mikä tekee myös opettajan ammatillisen identiteetin käsitteestä erityisen (Heikkinen 1999, 285).

Identiteetin näkökulmasta opettajuus on ammatillisen identiteetin rakentumista, ja opettaminen ja oppiminen voidaankin ymmärtää identiteettityöksi (Heikkinen 1999, 275). Opettajan oma aktiivisuus ja toimijuus ovat ensiarvoisen tärkeitä ammatillisen identiteetin rakentumisprosessissa. Näin ajateltuna ammatillinen identiteetti ei ole jotain, mitä opettajalla on, vaan se nähdään välineenä, jonka kautta opettaja hahmottaa itseään opettajana. (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122–123.) Opettajan ammatillinen identiteetti toimii siis perustana myös sille, millaisia tulkintoja opettaja tekee itsestään opettajana, yhteisöjen jäsenenä ja opettajien ammattikunnan edustajana (Kukkonen ym. 2014, 32). Myös Laine (2004, 253) toteaa, että vahva ammatillinen identiteetti on luokanopettajan työn perusta työn ollessa vaativaa ja vastuullista. Selkeä kuva omasta itsestä ja tehtävästä auttaa selviytymään muuttuvissa ja haastavissa olosuhteissa (emt.).

Beijaardin ym. mukaan yksilön ammatillinen identiteetti muodostuu erilaisista osa-identiteeteistä (*sub-identities*), jotka ovat vaihtelevalla tavalla sopuinnassa keskenään (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Myös Kukkonen ym. (2014, 39) toteavat ammatillista opettajankoulutusta koskevassa tutkimuksessaan, että erilaiset käsitykset ja oletukset opettajuudesta eivät ole aina samansuuntaisia, mikä saattaa aiheuttaa ristiriitaisuuden tunnetta. Opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista voidaankin kuvailla myös kampaailuna, jossa opettaja tai opettajaksi opiskeleva rakentaa käsitystään omasta opettajuudestaan erilaisten odotusten ja roolien keskellä, joita yksilö kohtaa ja joihin hänen oletetaan sopeutuvan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 28–41.) Dolloffin (2007, 3) mukaan rooli tarkoittaa opettajuudesta puhuttaessa sitä, mitä opettaja tekee ja identiteetti puolestaan sitä, kuka opettaja on. Tällä tarkoitetaan paitsi opettajan kykyä sopeutua omiin jatkuvasti muuttuviin taitoihin ja uskomuksiin esimerkiksi aineenhallintaa koskien, myös opettajan sopeutumista ja suhtautumista oppilaisiinsa ja oppimiseen (emt.).

Identiteetistä puhuttaessa voidaan puhua sekä persoonallisesta että kollektiivisesta identiteetistä. Persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen ”kuka olen?” kun taas kollektiivisen identiteetin ytimessä on kysymys ”keitä me olemme?”. Opettaja välittää työssään oppilaille tietoja, taitoja ja arvoja, mutta perinteen uusintamisen sijaan opettajalla on valta arvottaa asioita uudelleen valitsemalla tärkeinä pitämiään asioita ja jättämällä toisia pois. Näin opettaja samalla sekä siirtää että luo kollektiivista identiteettiä. Opettajan työn persoonasidonnaisuudesta huolimatta opettajan ammatillisen identiteetin käsite voidaan nähdä suhteessa sekä persoonalliseen että kollektiiviseen identiteettiin. Heikkinen (1999, 285) kuvaa opettajan ammatillista identiteettiä kysymyksen ”kuka olen opettajana?” kautta. Tällöin opettajan pohdintoja ovat esimerkiksi kysymykset niistä arvoista ja kulttuurisista pääomista, joita opettaja pitää tärkeinä ja joita hän haluaa välittää oppilailleen. (Heikkinen 1999, 284–285; ks. myös Rasehorn 2009.)

2.2.2 Opettajaksi opiskelevan ammatillinen identiteetti

Opettajankoulutusta voidaan ajatella matkana, jossa opettajaopiskelija siirtyy yhteisön jäseneksi (Kukkonen ym. 2014, 36). Myös opettajuuteen kasvaminen ymmärretään tarinalliseksi identiteettityöksi, joka perustuu *opettajaopiskelijan omaan toimintaan ja sille annettuihin merkityksiin yksilöllisessä, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa kontekstissa* (emt., 29; ks. myös Heikkinen 1999, 289). Opettajaksi opiskeleva rakentaa identiteettiään suhteessa siihen yhteiskuntaan, jossa hän toimii (Heikkinen 1999, 289). Kokemusten jakaminen ja arvioiminen yhdessä auttavat ymmärtämään opettajan identiteettiin ja opettajuuteen liittyvien ilmiöiden monitulkintaisuutta, ja identiteettityön kannalta onkin tärkeää, ettei opiskelija jää identiteettiä pohtiessaan yksin (Kukkonen ym. 2014, 37–38).

Opettajankoulutus on itsessään siis eräänlaista identiteettityötä, ja opettajankouluttajille ja opettajaksi opiskeleville on tärkeää hahmottaa, mitä opettajuus identiteettinä on ja kuinka identiteetti rakentuu koulutuksen aikana (Heikkinen 1999, 290). Identiteettiä rakennetaan niillä tavoilla, joilla yksilö ilmaisee itseään. Opiskelija voi kokea itselleen tärkeäksi itseilmaisun tavaksi esimerkiksi musiikin, kuvataiteen tai viestinnän. (emt.) Koulutuksen on tärkeää tarjota mahdollisuuksia jokaisen yksilön aktiiviseen identiteettityöhön (Eteläpelto 2007, 142).

2.3 Musiikkikasvattajan ammatillinen identiteetti

Olen määritellyt edeltävissä luvuissa identiteettiä yleisesti tarkentaen ammatilliseen identiteettiin ja sitä kautta opettajan ammatilliseen identiteettiin ja lopuksi opettajaksi opiskelevan ammatilliseen identiteettiin. Tutkimukseni ensisijainen mielenkiinnon kohde on kuitenkin musiikinopettajaksi opiskelevan ammatillinen identiteetti, ja seuraavaksi keskityn musiikinopettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Tutkimukseni myöhemmissä luvuissa käytän musiikinopettajan sijaan termiä musiikkikasvattaja, sillä tutkimukseni kohde on musiikkikasvatuksen opiskelijat, jotka eivät kaikki välttämättä päädy koulujen musiikinopettajiksi. Musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistunut henkilö voi työskennellä monipuolisesti musiikin ja musiikkikasvatuksen eri työtehtävissä (Taideyliopiston www-sivut 2019; ks. myös Huhtanen & Hirvonen 2013; Dolloff 2007).

Rasehorn (2009, 265) hahmottaa musiikinopettajan ammattikuvan koostuvan viidestä eri osa-alueesta, joita ovat opettajan tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet ja ammatillinen minäkäsitys. Taidoissa ja tiedoissa on erotettavissa kaksi puolta, ammatillinen ja didaktinen. Ammatilliset taidot ja valmiudet liittyvät aineenhallintaan, kuten soittotaitoon ja muuhun substanssiosaamiseen. Aineenhallinnallisten taitojen harjaannuttaminen vie usein suuren osan nimenomaan opiskeluajasta (emt.; Ruismäki 1991, 61). Didaktiset valmiudet puolestaan käsittävät pedagogisen tietotaidon, ja ominaisuuksilla tarkoitetaan opettajan persoonallisuuden piirteitä. Ammatillinen minäkäsitys puolestaan on musiikinopettajan subjektiivisesti kokema, kokonaisvaltainen arvio itsestään oman työnsä toteuttajana. Ammatilliseen minäkäsitykseen sisältyvät yksilön käsitykset itsestään sekä käsitykset hyvän opettajan ominaisuuksista. Ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen edellyttää aina työkokemusta. (Rasehorn 2009, 265–266.)

Termissä musiikkikasvattajuus yhdistyy kaksi tuttua sanaa, musiikki ja kasvattaja. Musiikkikasvattajana toimiminen edellyttääkin *musiikkikasvattajan identiteettiä*, jossa yhdistyvät edellä mainituista molemmat, muusikkous ja kasvattajuus. (Huhtanen & Hirvonen 2013, 38.) Myös muissa musiikkikasvattajan ammatillista identiteettiä koskevissa niin kotimaisissa kuin kansainvälisissäkin tutkimuksissa esiin nousevat perinteisesti sekä opettaja- että muusikkoidentiteetti, ja musiikkikasvattajan ammatillisen identiteetin voidaan katsoa muodostuvan näistä kahdesta (ks. esim. Huhtanen & Hirvonen 2013; Huhtinen-Hildén & Björk 2013; Rasehorn 2009; Huhtanen 2004; Roberts 2004). Identiteetit eivät kuitenkaan ole toisistaan irrallisia, vaan muusikkous on tärkeä osa opettajaidentiteettiä ja päinvastoin. Muusikkoutta ja opettajuutta ei tarvitse myöskään arvottaa

suhteessa toisiinsa. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 23; Airosmaa 2012, 144; Dolloff 2007.) Muusikko- ja opettajaidentiteettien dikotomia on saanut myös kritiikkiä, ja esimerkiksi Dolloffin mukaan musiikkikasvattajan ammatillista identiteettiä ei pitäisi jakaa niin voimakkaasti kahtia, sillä identiteetit kietoutuvat toisiinsa (Dolloff 2007, 11).

Ajallisesti muusikkous edeltää usein kasvattajuutta ja opettajuutta (Huhtanen & Hirvonen 2013, 38; Isbell 2008; Roberts 2004). Huhtanen (2004, 92) toteaaakin väitöskirjassaan, että musiikinopiskelija on ammatillisen koulutuksensa alussa harrastanut ja opiskellut musiikkia jo pitkään, mikä tarkoittaa sitä, että muusikon identiteetti on ehtinyt rakentua pidemmän aikaa. Myös musiikkikasvatuksen opiskelija on harrastanut musiikkia pitkään ennen opintoja ja näin muusikon identiteetti on opintojen alussa useissa tapauksissa vahvempi kuin opettajan identiteetti (ks. emt.). Muusikon ja opettajan identiteetit eivät myöskään tue toisiaan aina tasavertaisesti, sillä molemmilla on omat, tietyt vaatimuksensa (Welch ym. 2010, 24).

Bernardin mukaan monet tutkimukset esittävät musiikinopettajakoulutuksen sosialisatioprosessina muusikon roolista opettajan rooliin (Bernard 2005, 8; ks. esim. Roberts 2004; 1991). Bernard kuitenkin kritisoi roolien asettamista ja sitä, että muusikkous ja opettajuus esitetään usein vastakkain, jolloin syntyy helposti kuva, ettei yksilö voisi olla molempia yhtä aikaa. Bernard onkin kehittänyt termin muusikko-opettaja (engl. *musician-teacher*) kuvaamaan koulun musiikinopettajaa, jolla on koulutyönsä ulkopuolella musiikillisesti rikas elämä. Muusikko-opettajan identiteetillä tarkoitetaan koulun musiikinopettajan ammatillista identiteettiä, jossa korostetaan näiden kahden osa-alueen, muusikon ja opettajan, vaihtuvia asemia ja konteksteja. (Bernard 2005, 8–10.) Bernardin (2005) tavoin myös Pellegrinon (2010) tutkimuksessa keskityttiin opettamisen ja opetustyön ulkopuolella tapahtuvan musisoinnin väliseen suhteeseen sen sijaan, että muusikkoutta ja opettajuutta olisi tutkittu kahtena erillisenä elementtinä. Pellegrino on tutkinut jousisoitinten opettajia ja heidän opetustyönsä ulkopuolista musiikillista toimintaa (emt.).

Kuten ammatillista identiteettiä yleisestikin (ks. luku 2.2), myös musiikkikasvattajan ammatillista identiteettiä voidaan ajatella elämänmittaisena tarinana ja prosessina, joka saa jatkuvasti uusia käännteitä eikä ole missään ammatillisen kaaren vaiheessa lopullisesti valmis (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 23). Dolloffin mukaan merkittävä musiikkikasvattajan identiteettiin vaikuttava tekijä on oma, henkilökohtainen tunneside musiikkiin (Dolloff 2007, 12). Musiikkikasvattajan identiteetin voidaankin nähdä rakentuvan

omakohtaisten kokemusten, ammatillisen arjen ja ajankohtaisen keskustelun välisessä vuorovaikutuksessa (Georgii-Hemming 2011, 207).

2.3.1 Muusikkous ja opettajuus

Kuten luvussa 2.3 on tullut esille, musiikkikasvattajan ammatillisen identiteetin rakentamista tarkastellaan usein muusikkouden ja opettajuuden näkökulmista. Tässä luvussa avaan hieman muusikkouden ja opettajuuden käsitteisiin liittyvää keskustelua.

Esimerkiksi Huhtinen-Hildén (2012, 57–58) kirjoittaa muusikkous-käsitteen ongelmallisuudesta ja pohtii muusikko-opettaja -dikotomiaan ja musiikkikasvattajan ammatillisen identiteetin käsitteeseen liittyviä useita, ristiriitaisiakin tulkintoja ja kysymyksiä. Taide maailmassa voi olla hyväksyttävämpää pyrkiä olemaan taiteilija kuin opettaja, ja opettajaksi haluava voi saada *taiteellisesti epäilyttävän leiman* (Huhtinen-Hildén 2012, 58). Eräänlaisesta musiikinopettajuuteen ja musiikkikasvattajuuteen liittyvästä negatiivisesta leimasta puhuu myös Roberts (2004). Huhtinen-Hildénin mukaan keskustelussa muusikkoudesta osana musiikinopettajan ammatillista identiteettiä keskustellaan oikeastaan riittävien musiikillisten taitojen sijaan siitä, *kenellä on oikeus kutsua itseään muusikoksi* (Huhtinen-Hildén 2012, 58). Myös Roberts on nostanut esille kysymyksen muusikkoudesta ja siitä, milloin yksilö oikeastaan voi kutsua itseään muusikoksi tai mistä yksilö tietää olevansa muusikko. Musiikinopettajan ja muusikon ero voi olla lopulta hyvin vaikea määritellä. (Roberts 1991, 37.)

Welchin ym. tutkimukseen osallistuneiden mukaan musiikinopettajan aineenhallinnallisista taidoista improvisointi, hyvät pianonsoittotaidot ja kyky johtaa orkesteria, kuoroa ja oppilasyhtyeitä koettiin tärkeiksi. Sen sijaan monia musiikillisia taitoja, kuten instrumentin hallintaa, nuotinlukutaitoa ja klassisten säveltäjien tuntemusta ei pidetty musiikinopettajuuden kannalta yhtä tärkeinä. Vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että vaikka instrumentin hallinta ei näyttäytynyt musiikinopettajuuden kannalta yhtä tärkeänä asiana kuin esimerkiksi improvisointi, tutkimukseen osallistuneet kokivat painetta ylläpitää korkeatasoista teknistä osaamista instrumentissaan. (Welch, Purves, Hargreaves & Marshall 2010, 21.)

Koulun musiikinopetuksen tavoitteiksi tutkimukseen osallistuneet mainitsivat esimerkiksi oppilaiden musiikillisten ja sosiaalisten taitojen kehittämisen, eivätkä he pitäneet yhtä tärkeänä tavoitteena mahdollisten tulevien musiikin ammattilaisten kasvattamista,

vaikka monet osallistujat pitivät itse omia musiikinopettajiaan yksinä tärkeimmistä vaikuttajista heidän omaan musiikilliseen uraansa (Welch ym. 2010, 21–22). Tutkimukseen osallistujat suhtautuivat positiivisesti musiikkikasvattajan töihin yhdistettynä esimerkiksi esiintyvän taiteilijan uraan, mutta monet eivät kuitenkaan halunneet itse päätyä kokoaikaiseksi musiikinopettajaksi kouluun. Yksi syy tähän voi olla se, että osallistujat, jotka arvioivat musiikillisen kyvykkyytensä ja kelpoisuutensa korkeaksi, eivät tavoittele kokopäiväistä työtä musiikinopettajana, vaan haluavat sisällyttää työviikkoonsa esiintyvän taiteilijan töitä. (emt., 18–25.)

Musiikki ja musisointi ovat olennaisia osia musiikinopettajan identiteetin rakentumisessa (Bladh 2002, 18). Useassa tutkimuksessa on tullut ilmi myös se, kuinka musiikkikasvatuksen opiskelijat identifioivat itsensä herkemmin muusikoksi kuin opettajaksi, ja kuinka tärkeänä muusikon, taitelijan ja esiintyjän rooli koetaan (ks. esim. Welch ym. 2010; Isbell 2008; Roberts 2004; 1991). Robertsin mukaan musiikkikasvatuksen opiskelija haluaa tulla määritellyksi ensisijaisesti muusikoksi (Roberts 2004, 33).

2.4 Musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillinen identiteetti

Edellisissä luvuissa olen käsitellyt identiteettiä edeten identiteetin käsitteen avaamisesta ammatilliseen identiteettiin aina opettajan ja opettajaksi opiskelevan ammatilliseen identiteettiin saakka päätyen lopulta musiikkikasvattajan identiteetin määrittelyyn. Kuten identiteetti, myös ammatillinen identiteetti on sidoksissa ympäröivään kulttuuriin, yhteisöön ja yhteiskuntaan (ks. esim. Eteläpelto 2007; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Stenström 1993).

Musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat tiivis yhteisö ja aloittaessaan musiikin opiskelun opiskelija joutuu usein tarkastelemaan ja arvioimaan minäkäsitystään ja identiteettiä uudelleen, sillä ympärillä on yhtäkkiä paljon samankaltaisia ihmisiä samankaltaisin taustoin ja tavoittein (Roberts 1991, 36; ks. myös Roberts 2004). Musiikinopettajakoulutuksen tulisi tarjota mahdollisuus sekä opettajuuden että muusikkouden kehittämiseen (Ballantyne, Kerchner & Aróstegui 2012, 223). Musiikkikasvattajien koulutuksen yksi keskeinen haaste onkin muusikkouden ja kasvattajuuden onnistunut yhdistäminen (Huhtanen & Hirvonen 2013, 43).

Ballantyne ym. (2012) kansainväliseen tutkimukseen osallistuneet musiikkikasvatuksen opiskelijat halusivat opiskella musiikinopettajiksi monista syistä. Opiskelijat olivat

musiikillisesti vahvasti orientoituneita ja halusivat jatkaa rakastamansa asian, musiikin, parissa ammattiin asti. Usein musiikkikasvatuksen opiskelu tuntui parhaalta tai sopivimmalta vaihtoehdolta. Myös positiivinen suhtautuminen opettamiseen ja opettajuuteen oli painava syy koulutukseen hakeutumiseen. (Ballantyne, Kerchner & Aróstegui 2012, 216.) Kun musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemus tulevaisuuden työnäkymistä lisääntyy opintojen ja opetusharjoitteluiden kautta, muusikon ja opettajan identiteetit pääsevät vähitellen tasapainoon ja muusikkouden ja opettajuuden suhde koetaan dynaamisena (emt., 222; ks. myös Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Roberts 2004). Vaikka aiempi tavoite tai syy koulutukseen hakeutumiselle on voinut olla mahdollisesti oman soittotaidon ja muusikkouden kehittäminen, opintojen edetessä myös kasvattajuus ja opettajuus alkavat vähitellen vahvistua ja tulla entistä tärkeämmiksi (Huhtanen & Hirvonen 2013, 42).

Erään määritelmän musiikkikasvatuksen opiskelijan ammattitaidon rakentumisesta on tehnyt väitöskirjassaan Huhtinen-Hildén (2012). Hän kuvaa väitöskirjassaan musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammattitaidon rakentumista ja osa-identiteettejä seitsemän eri osa-alueen kautta (Huhtinen-Hildén 2012, 117–118). Osa-alueet kietoutuvat toistensa lomaan ja ovat asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin keskeisiä elementtejä, eivätkä näin ollen ole selvärajaisia tai staattisia. Huhtinen-Hildénin muotoilemat osa-alueet ovat *musiikin opettaja, luovuuden ja ilon kannattelija, taidelähtöisten menetelmien soveltaja, turvallinen kasvattaja, refleктоiva opettaja, vuorovaikutuksen asiantuntija ja pedagoginen taiteilija*. Teemat ovat nousseet opiskelijoiden haastatteluiden pohjalta, eikä niitä kaikkia ole aiemmin liitetty perinteiseen musiikkikasvattajan ammatilliseen identiteettiin tai musiikin opettamisen työnkuvaan. Tästä näkökulmasta erityisen tärkeitä osa-alueita ovat taidelähtöisten menetelmien soveltaminen, vuorovaikutuksen asiantuntijuus sekä pedagoginen taiteilijuus. (Huhtinen-Hildén 2012, 118.)

3 Näkökulmia kuorotoimintaan

Tässä luvussa käsitelen lyhyesti kuorotoimintaa vapaa-ajan harrastuksen ja johtajuuden näkökulmista. Määrittelen kuoroharrastuksen, kuten myös muun musiikkiharrastuksen, tutkimukseni kontekstissa vapaa-ajalla tapahtuvaksi, vapaaehtoisuuteen perustuvaksi musiikkitoiminnaksi, josta opiskelija ei saa lähtökohtaisesti palkkaa eikä opintopisteitä ja jossa opiskelija ei ole lähtökohtaisesti ohjaavassa asemassa. Myöhemmin tässä luvussa käsitelen johtajuutta ensin yleisestä näkökulmasta ja syvennyn lopuksi johtajuuden erityispiirteisiin kuoron näkökulmasta.

Johtajuus yhdistyi tutkimushaastatteluissa vahvasti opettajuuteen ja nousi teemana esille kuoroharrastuksesta ja identiteetistä puhuttaessa. Haastateltavat peilasivat ajatuksiaan johtajuudesta niin kuoronjohtamiseen kuin musiikinopetukseenkin. Näiden valossa koen tärkeäksi avata johtajuuden käsitettä ja erityisesti kuoronjohtajan työnkuvaa jo tutkimuksen tässä vaiheessa. Lisäksi luon lyhyen katsauksen musiikinopettajan ja musiikinjohtajan ammattien yhteneväisiin piirteisiin.

3.1 Kuoro harrastuksena

Tässä alaluvussa luon ensin katsauksen musiikkiharrastukseen yleisesti, jonka jälkeen keskityn kuoroharrastuksen piirteisiin. Laulaminen sekä yksin että yhdessä on yksi musiikkikasvatuksen peruslähtökohdista ja yhdessä laulamisen (*collective singing*) uskotaan olevan myös yksi ihmisen perustarpeista (Ferrer, Puiggalí & Tesouro 2017, 1; Durrant 2003, 54).

3.1.1 Musiikkiharrastus

Suomalaiset ovat ahkeria musiikinharrastajia, mikä selviää muun muassa Tilastokeskuksen suomalaisten vapaa-aikaa koskevasta tutkimuksesta (Vapaa-ajan osallistuminen 2017; Hanifi 2009, 225). Suuri osa suomalaisista kuuntelee musiikkia päivittäin ja vielä suurempi osa viikoittain (Vapaa-ajan osallistuminen 2002). *Aktiiviseksi musiikinharrastamiseksi* voidaan määritellä muun muassa soitto- tai laulutunneilla käyminen, orkesterissa soittaminen, kuorossa tai bändissä laulaminen ja musiikin tekeminen, kuten säveltäminen tai laulujen kirjoittaminen (Hanifi 2009, 225).

Musiikin harrastaminen on usein olennainen osa ihmisen identiteettiä, vaikka kyseessä olisikin ns. ”vain harrastus”. Intensiiviseen soittoharrastukseen joutuu panostamaan suuren osan kokonaispersoonallisuudestaan, jolloin onnellisuutta tuottaa haluttujen taitojen saavuttaminen, omien rajojen etsiminen ja ylittäminen sekä harrastuksessaan menestyminen. Soittoharrastus aloitetaan usein jo nuorena ja usein siihen suhtaudutaan vakavasti alusta alkaen. (Hanifi 2009, 236.)

Vanhempien, koulun ja opettajien merkitys harrastuneisuudessa on suuri, ja pysyvän soittoharrastuksen taustalla on usein vanhempien, koulun tai opettajien kannustus ja tuki (Hanifi 2009; Kauppinen & Sintonen 2004, 10). Tyypillisen musiikin harrastajan kuvausta on kuitenkin vaikea luoda, sillä jokaisen yksilön elämä rakentuu erilaisista asioista ja ratkaisuksista. Soittamisen harrastamisen ja siinä pitkälle kehittymisen elementit ovat kuitenkin yhdenmukaisia: ympäristön tuen lisäksi siihen vaaditaan omaa kiinnostusta, intohimoa ja omaehtoisuutta. (Kauppinen & Sintonen 2004, 10.)

Harrastamisesta ja harrastuksesta puhutaan usein vähättelevästi (Kauppinen & Sintonen 2004, 11), ja oman kokemukseni mukaan musiikin ammattilaiset ja sellaisiksi opiskelevat, esimerkiksi musiikkikasvatuksen opiskelijat, eivät usein miellä itseään harrastajiksi, vaikka olisivatkin mukana harrastustoiminnan kaltaisessa musiikkitoiminnassa vapaaajallaan. Tässä tutkimuksessa tarkoitan kuoroharrastuksella nimenomaan musiikkikasvatuksen opiskelijan harrastuksenomaista kuorotoimintaa ja tiedostan, että arkikielessä harrastamisella ja harrastuksella on usein eri merkitys.

3.1.2 Kuoroharrastus

Kuoroissa ja erilaisissa ryhmissä laulaminen on yksi laajimmalle levinneistä musiikillisista aktiviteeteista ja erilaisten kuorojen kirjo on laaja: on olemassa niin koulujen kuin yhdistysten ylläpitämiä kuoroja, aloittelijoiden kuoroja, taiteellisesti korkeatasoisia amatöörikuoroja, puoliammattilaiskuoroja kuin ammattikuorojakin (ks. Karjula 2018; Zadig, Folkestad & Åhlander 2017, 77; Louhivuori & Salminen 2005). Suomalaisista kuoroihin kuuluu noin neljä prosenttia väestöstä (Hanifi 2009, 231; Vapaa-ajan osallistuminen 2002). Vaikka etenkin soittoharrastus aloitetaan usein hyvin nuorena, kuorolaulu on mahdollista aloittaa myös aikuisena (Hanifi 2009, 236). Viimeisimmästä vapaa-ajan osallistumisen selvityksestä kävi ilmi, että vaikka lauluharrastus ei ole koko väestön tasolla vähentynyt, 10–14-vuotiaiden keskuudessa se ei ole yhtä suosittua kuin aikaisemmin

(Vapaa-ajan osallistuminen 2017). Vapaa-aikatutkimuksessa lauluharrastukseksi laskettiin kuorossa, lauluryhmässä tai yhtyeessä laulaminen sekä laulutuntien ottaminen (emt.).

Kuoroharrastuksessa tärkeiksi nousevat sekä musiikilliset että sosiaaliset seikat. Musiikillisiin seikkoihin voidaan lukea esimerkiksi laulutaidon kehittyminen ja taiteelliset elämykset, kun taas sosiaalisilla seikoilla tarkoitetaan ihmissuhteita ja ryhmään kuulumisen tunnetta. (Louhivuori & Salminen 2005, 13.) Kuorolaulun huippuhetket liittyvät usein musiikillisiin elämyksiin, joita koetaan harjoitus- ja esiintymistilanteissa (Hanifi 2009, 236). Myös Sandberg Jurström (2009, 14) kuvaa eräänlaisen kollektiivisen musisoinnin kokemusta, joka syntyy, kun kuorolaulajat ja kuoronjohtaja tulkitsevat, ilmaisevat ja esittävät musiikkia yhdessä. Sandberg Jurström on tutkinut väitöskirjassaan kuoronjohtajan kommunikaatiota ja vuorovaikutusta kuoron kanssa ja on analysoinut kuuden ruotsalaisen kuoronjohtajan niin verbaalisia kuin nonverbaalisia eleitä ja vuorovaikutuksen keinoja (Sandberg Jurström 2009).

Kuuroon liittymisen taustalla ovat usein vaikuttavat kuorokonsertit tai kuuntelukokemukset. Esiintymishalu ei kuitenkaan ole kovin merkittävä kuorolauluun liittyvä piirre kuorolaisille, vaikka taiteelliset seikat koetaankin kuoroharrastuksessa jonkin verran tärkeämmiksi kuin sosiaaliset. (Louhivuori & Salminen 2005, 13.) Kuorolaulu koetaan usein myös ”turvalliseksi”, sillä yksittäisen henkilön ääni ei erotu massasta, eikä voidakseen laulaa kuorossa tarvitse olla solisti (Zadig ym. 2017, 94).

3.1.3 Sosiaalinen pääoma, yhteisöllisyys ja hyvinvointi kuorossa

Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan sosiaalisen ympäristön ulottuvuuksia, kuten sosiaalisia verkostoja, normeja ja luottamusta, jotka edistävät yhteisön jäsenten välistä vuorovaikutusta. Sosiaalinen pääoma tehostaa sekä yksilöiden tavoitteiden toteutumista että yhteisön hyvinvointia. (Ruuskanen 2002, 5.) Hyypä (2002, 32) kuvailee sosiaalista pääomaa yhteisön ominaisuutena, jonka *vaikutus välittyy yksilön hyvinvointiin ja terveyteen monien vuorovaikutusten ja verkostojen avulla*. Hyypä tutki Pohjanmaan ruotsin- ja suomenkielisiä, ja totesi ruotsinkielisen väestön parissa kuuroon kuulumisen ja sitä seuraavan yhteisöllisyyden vaikuttavan myönteisesti terveyteen ja hyvinvointiin (emt., 41). Hyypän mukaan harrastustoiminnan lisääminen kasvattaisi sosiaalista pääomaa ja hänen mukaansa kuorolaululle ja yhteismusisoinnille pitäisi varata enemmän aikaa jo peruskoulussa (emt., 53).

Kuoroharrastuksessa yhteisöllisyydellä on siis suuri merkitys (Hanifi 2009; Louhivuori 2009; Louhivuori & Salminen 2005; Durrant 2003). Kuoroharrastus edellyttää laulajalta sitoutumista ja säännöllistä osallistumista (Clift & Hancox 2010, 91). Kuorolaulua voi verrata myös joukkueurheiluun, sillä myös kuorossa laulaminen tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden työskennellä yhdessä yhteistä tavoitetta varten (Durrant 2003, 45). Kuorot tarjoavatkin *samanmielisten yhteisön*, jossa on mahdollista kehittää omia kykyjään, saada ystäviä ja kokea musiikillisia elämyksiä. Yhteisö auttaa myös verkostoitumisessa ja vähentää ulkopuolisuuden tunteen ja yksinäisyyden kokemista. Tunteiden jakaminen muiden kanssa ja osana laajempaa kokonaisuutta oleminen koetaan tärkeiksi asioiksi. (Clift & Hancox 2010; 91; Hanifi 2009, 238; Louhivuori 2009, 19; Durrant 2005, 92.) Musiikki onkin Louhivuoren mukaan *pohjimmiltaan vuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa* (Louhivuori 2009, 16). Myös Durrantin tutkimuksen (2005, 92) yksi merkittävimmistä tuloksista oli, että laulamisella on paitsi vahva musiikillinen, myös vahva sosiaalinen merkitys. Kuoro on paikka, jossa eri taustoista tulevat, erilaisilla ammateilla ja sosiaalisilla statuksilla varustetut ihmiset kohtaavat ja kokevat yhteyttä toisiinsa. Durrantin mukaan kuorolaulun sosiaalinen ulottuvuus voidaankin nähdä yhtä tärkeänä kuin musiikillinen ulottuvuus. (emt., 92.) Tutkimusprojektissaan Durrant tutki kuorotoiminnan ja laulajien identiteettien välistä suhdetta useiden suomalaisten ja ruotsalaisten kuorojen parissa. Sekä Suomi että Ruotsi ovat maailmalla tunnettuja ”kuoromaita”, joille tunnusomaista on kuorolaulun suuri suosio, laadukas kuoromusiikki ja kansanmusiikin luova käyttö (Durrant 2005, 88).

Laulamisen hyvinvointivaikutukset voivat poiketa jonkin verran harrastajien ja ammattilaisten välillä (Grape ym. 2003). Grape ym. ovat tutkineet laulamisen vaikutuksia hyvinvointiin musiikin ammattilaisten ja harrastajien parissa. Ruotsissa tehtyyn tutkimukseen osallistui 8 musiikin ammattilaista ja 8 harrastajaa, jotka kävivät laulutunneilla. Tulosten mukaan laulutunneilla käyminen ja laulaminen olivat harrastajille itseilmaisun ja tunteiden käsittelyn keinoja, kun taas ammattilaiset olivat päämääräorientoituneita ja keskittyivät laulutunneilla tekniikkaan, äänielimistöön ja kehoon. Harrastajat, toisin kuin ammattilaiset, kokivat myös lisääntyntä ilon tunnetta laulutuntien jälkeen. Molemmat ryhmät kokivat olonsa kuitenkin aiempaa energisemmäksi ja rentoutuneemmaksi. (Grape ym. 2003, 65.)

Kuorolaulun yhteisöllisyydestä ja positiivisista vaikutuksista terveyteen ja hyvinvointiin on siis tehty paljon tutkimuksia (ks. esim. Clift & Hancox 2010; 2001; Clift ym. 2009; Durrant 2005; Louhivuori & Salminen 2005; Hyyppä 2002). Kuorossa laulaminen

vähentää esimerkiksi stressiä ja rentouttaa (Clift & Hancox 2010, 91; 2001, 253; Louhivuori & Salminen 2005). Lisäksi laulaminen auttaa tunteiden käsittelyssä. Kuoroharrastus vaikuttaa myös positiivisesti elämänlaatuun. (Clift & Hancox 2010, 91; ks. myös Grape ym. 2003.)

3.2 Johtajuus

Johtajuutta (engl. *leadership*) on pyritty määrittelemään monilla eri tavoin, eikä kaikenkattavaa, yhteistä määrittelyä ole (ks. esim. Byrnes 2015; Yukl 2006). Erilaisille määritelmille yhteistä on usein se, että johtajuus nähdään prosessina, jossa pyritään tarkoituksenmukaisesti vaikuttamaan ryhmän tai organisaation rakenteisiin ja suhteisiin. Useimmat teoriat ja tutkijat pitävät myös johtajuutta tärkeänä ryhmän tehokkuuden kannalta. (Yukl 2006, 1–3.) Johtajuuden voidaan nähdä riippuvan sen vaikutuksesta johdettaviin, mikä tarkoittaa, että tällöin johdettavista, seuraajista, tulee johtajuusprosessin aktiivisia tekijöitä (Jansson 2014, 143). Byrnes (2015, 271) kuvailee johtajuutta prosessiksi, jossa inspiroidaan muita tekemään töitä saavuttaakseen tärkeitä päämääriä. Johtajan täytyy siis olla henkilö, joka kykenee toiminnallaan vaikuttamaan muihin (emt.).

Myös musiikillista johtajuutta esiintyy hyvin erilaisina tapoina olla ja toimia, minkä vuoksi on vaikeaa määrittää selkeää musiikillisen johtajuuden käsitettä. Kuoronjohtajan työ on yhdistelmä erilaisia rooleja. (Jansson 2014, 142–143, 159.) Durrant tarkastelee kuoronjohtajuutta holistisesta näkökulmasta, jolla tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että kuoronjohtajan eleet ovat suorassa yhteydessä laululliseen ilmaisuun. Kaikella harjoituksissa tapahtuvalla vuorovaikutuksella, sanallisella ja sanattomalla, on vaikutusta laulajien asenteisiin ja suhtautumiseen musiikkiin ja toisiinsa. Myös johtajan fyysisellä ja henkisellä hyvinvoinnilla on merkitystä esiintymis- ja harjoitustilanteissa. (Durrant 2003, 5–10.)

Formaaliksi johtajuudeksi kutsutaan tilannetta, jossa johtajana toimii henkilö, jolle on annettu virallinen johtajan asema organisaatiossa tai ryhmässä. Esimerkiksi kuoronjohtaja on kuorossaan virallinen, formaali johtaja. Ryhmissä ja yhteisöissä voi kuitenkin esiintyä myös niin kutsuttua *informaalial johtajuutta*, jolloin sellainen henkilö, jolla ei ole ryhmän osoittamaa johtajan asemaa, vaikuttaa toiminnallaan muiden ryhmäläisten käyttäytymiseen. (Byrnes 2015, 272–274.)

Myös kuoroissa voi esiintyä informaalial johtajuutta. Tutkimustulokset osoittavat, että usein kuoroissa on laulajia, jotka ottavat epävirallisen johtajan roolin. Kuorossa

informaali musiikillinen johtajuus näkyy esimerkiksi eroissa eri laulajien äänenvoimakkuudessa ja aloitteellisuudessa. Muut laulajat kuuntelevat ja seuraavat laulaessaan näitä epävirallisia johtajia. Tiedostamaton informaali johtajuus kuorossa voi vaikuttaa negatiivisella tavalla kuoron sointiin, yhtäaikaisuuteen, rytmiin, intonaatioon ja artikulaatioon. Sen sijaan epävirallisen johtajuuden tiedostaminen ja sen hyödyntäminen voi kehittää kuoroa kaikilla osa-alueilla. Tällöin laulajia voi rohkaista jakamaan vastuuta tasaisesti, ja jokaista käyttäytymään ikään kuin epävirallisena johtajana. (Zadig ym. 2017, 77–98; ks. myös Sandberg Jurström 2009.)

Ryhmä on joukko ihmisiä, jotka ovat toistensa kanssa säännöllisesti vuorovaikutuksessa yhteisen tai yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Byrnes 2015, 299). Samoin kuin johtajuus, myös ryhmät voidaan jakaa formaaleihin ja informaaleihin ryhmiin. Svedbergin formaalin ryhmän määritelmän mukaan ryhmäksi voidaan ymmärtää joukko, jonka jäsenet, vähintään kolme, tekevät yhteistyötä saavuttaakseen yhteisen tavoitteensa tai suorittaakseen jonkin tehtävän (Svedberg 2016, 18). Formaalilla ryhmällä on jokin tietty yhteinen päämäärä, yhteiset säännöt ja rutiinit ja usein myös formaali johtaja. Kuoro täyttää siis toiminnallaan formaalin ryhmän määritelmän. Formaalin ryhmän sisällä ja rinnalla voi kuitenkin toimia myös informaaleja ryhmiä, jotka muodostuvat esimerkiksi ystävyys-suhteiden kautta. Informaalit ryhmät muodostuvat usein yhteenkuuluvuuden tunteen tai yhteisen kiinnostuksen kautta. Kuoro itsessään on siis ryhmä, jonka sisällä voi olla esimerkiksi informaaleiksi ryhmiksi luettavia kaveriporukoita. (Svedberg 2016, 18–19; Byrnes 2015, 299.) Työyhteisöissä ja organisaatioissa esiintyy aina sekä formaaleja että informaaleja ryhmiä (Byrnes 2015, 314).

Koko johtajuuden käsitettä pohjustaa oletus siitä, että hyvät kommunikaatio- ja kuuntelelaidot ovat keskeisiä (Byrnes 2015, 308). Kommunikaatio eli viestintä on avainasemassa myös kuoron yhdessä pysymisen kannalta. Kommunikaatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä kommunikaatiota niin johtajan ja kuoron, yleisön ja kuoron kuin laulajien välillä, eikä kommunikaation tarve riipu esimerkiksi kuoron taiteellisesta tasosta. Myös laulaminen voidaan nähdä ensisijaisesti kommunikaationa. (Zadig ym. 2017, 77; Durrant 2003, 40–45.) Myös orkesterinjohtoa koskevissa tutkimuksissa vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaidot nousevat esille. Esimerkiksi Vartiainen nostaa esille oppilasorkesterinjohtajan vuorovaikutuksen ja kommunikaation myös orkesterin ulkopuolisten tahojen, kuten soittajien vanhempien, musiikkiopiston hallinnon ja johtajan työtovereiden kanssa. Hyvät kommunikaatiotaidot ovat siis tärkeitä myös varsinaisen johdettavan ryhmän, esimerkiksi kuoron tai orkesterin, ulkopuolelle viestiessä. (Vartiainen 2009, 318.)

3.2.1 Musiikinjohtamisen erityispiirteitä

Aiemmassa luvussa olen esitellyt johtajuuteen ja ryhmään liittyviä käsitteitä yleisemmällä tasolla. Tässä alaluvussa luon lyhyen katsauksen musiikinjohtajan, etenkin kuoronjohtajan, työnkuvaan ja ammattitaitoon.

Durrant (2003) esittelee kuoronjohtajuutta filosofisesta ja käytännöllisestä näkökulmasta käsittelevässä teoksessaan kuoronjohtajuuden mallin, *A Super-model Choral Conductor*, joka toimii eräänlaisena mallina siitä, kuinka johtaja voisi toiminnallaan vaikuttaa kuoroon parhaalla mahdollisella tavalla. Durrantin malli rakentuu filosofisten periaatteiden, musiikillis-tekniisten taitojen ja ihmissuhdetaitojen ympärille. *Filosofisiin periaatteisiin* kuuluvat ohjelmiston tuntemus, lauluinstrumentin tuntemus, selvä näkemys harjoiteltavasta kappaleesta ennen harjoituksia, tietoisuus musiikin esteettisistä mahdollisuuksista ja johtajan roolin ymmärtäminen. *Musiikillis-tekniisiin taitoihin* kuuluvat hyvät säveltapailutaidot ja kyky korjata kappaleessa ilmeneviä virheitä, hyvät johtamistekniset taidot, kyky demonstroida musiikkia esimerkiksi pianolla tai laulaen, äänenavauksen tärkeyden ymmärtäminen ja kyky rakentaa hyvä äänenavaus sekä kyky ilmentää musiikin karaktääriä. Kuoronjohtajan *ihmissuhdetaitoihin* kuuluvat puolestaan taito luoda hyvä ilmapiiri, hyvät kommunikaatiotaidot, halu edistää tervettä äänenkäyttöä, taito kehittää kuoron sointia ja laulajien yksilöllistä äänenkäyttöä, kyky saada laulajat tuntemaan olonsa itsevarmaksi ja turvalliseksi, kyky rytmittää harjoitukset tehokkaasti sekä taito asettaa korkeita tavoitteita. (Durrant 2003, 91–102.)

Durrant korostaa, että malli voi tarjota johtajille jotakin, mitä kohti tavoitella työssään, mutta tarkoituksena ei ole luoda jonkinlaisen superihmisen mallia (Durrant 2003, 99). Musiikkikasvatuksen kannalta eräs mielenkiintoinen näkökulma kuoronjohtajuuteen on, että kaikki kuoronjohtajat ovat myös kasvattajia (*educators*), jotka harjoittavat ja valmentavat kuoroaan (Zadig ym. 2017, 94–95). Konsertin aikana kuoronjohtajan rooli vaihtuu pedagogista musiikillisen johtajan ja ammattikuoronjohtajan rooliin (Abrahams 2017, 107).

Vartiainen on koonnut osana tohtorin tutkimustaan oppilasorkesterinjohtajan tietopaketin (emt. 2009). Hieman Durrantin (2003) tapaan myös Vartiainen jakaa orkesterinjohtajan työnkuvan taiteellistekniisiin valmiuksiin ja vuorovaikutustaitoihin (Vartiainen 2009, 275). Taiteellistekniseen osaamiseen kuuluvat Vartiaisen mukaan esimerkiksi kapellimestarin taidot, taito harjoittaa orkesteria, taito suunnitella orkesteritoimintaa, ohjelmiston valinta, valittuun materiaaliin perehtyminen sekä musiikillinen yleissivistys ja

muusikkous. Näiden valmiuksien soveltaminen käytännössä edellyttää lisäksi hyviä vuorovaikutustaitoja. Luodakseen hyvän työilmapiirin ja vuorovaikutuksen johtajan on tärkeää ymmärtää esimerkiksi ryhmädynaamisia ilmiöitä. (emt.) Luonteva vuorovaikutus ja hyvät ryhmänkäsittelytaidot mahdollistavat myös oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen hyvän kehityksen (emt., 315).

3.2.2 Opettaja ryhmän johtajana

Kuten kuoron- tai orkesterinjohtajan ammattiin, myös opettajan työnkuvaan kuuluu keskeisesti ryhmän ohjaaminen. Vastaavasti musiikinopettajalle tärkeitä taitoja ovat myös kyky johtaa kuoroa, oppilasyhtyettä ja orkesteria. Ryhmän ohjaaminen tarkoittaa sen jäsenten välisen vuorovaikutuksen ohjaamista, mikä puolestaan ei ole mahdollista ilman, että opettaja kykenee huomioimaan ryhmän jäsenet myös yksilöinä (Förbom 2003, 56). Opettajan työtä voi verrata musiikinjohtajan työhön myös siinä mielessä, että yhdeksi opettajan tehtävistä tai rooleista voi laskea johtajan, auktoriteetin roolin (ks. Förbom 2003, 62; myös Harjunen 2002).

Johtajuus yleisesti on kuitenkin hyvin monimerkityksellistä ja tätä monimerkityksisyyttä Sørensen on kuvaillut johtajuuden paradokseiksi, ristiriidoiksi (Svedberg 2016, 256; Sørensen 1992). Toisaalta hyvän johtajan oletetaan olevan läheinen johdettaviensa kanssa, mutta toisaalta johdettaviin on hyvä säilyttää tietynlainen etäisyys, jotta johtajan rooli on kuitenkin selkeä (Svedberg 2016, 256; 316–317). Myös opettajan on tärkeää tuntea oppilaansa ja huomioida heidät yksilöinä, mutta opettajalla on kuitenkin erilainen rooli oppilaisiin nähden jo työtehtäviensä vuoksi (Harjunen 2002, 298–299; 304).

4 Tutkimusasetelma

4.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää opintojen aikaisen kuoroharrastuksen yhteyttä eräiden musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Lisäksi haluan selvittää tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden kuoroharrastuksen syitä.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten opintojen aikainen kuoroharrastus on yhteydessä musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, sillä koin sen sopivan tutkimukseni luonteeseen. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa kohdetta pyritäänkin kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullisen tutkimuksen aineisto pyritään keräämään luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Ihmistä suositetaan tiedonkeruun välineenä, ja aineiston hankinnassa käytetään laadullisia menetelmiä, joissa tutkittavan omat näkökulmat pääsevät esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164.) Tällainen aineistonkeruumenetelmä on esimerkiksi teemahaastattelu, jota kuvaan tarkemmin luvussa 4.3.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi sanoutua irti omista arvolähtökohdistaan, sillä arvot vaikuttavat myös siihen, miten tutkittavaa ilmiötä ymmärretään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Myöskään objektiivisuutta ei sen perinteisessä mielessä ole mahdollista saavuttaa, sillä tutkija ja tutkittava ilmiö kietoutuvat tutkimusprosessissa yhteen (emt.). Oma tutkimusaiheeni on minulle läheinen, enkä tutkijana voi täysin erottaa omia kokemuksiani tutkimusprosessin eri vaiheissa. Kiviniemi (2010, 70–85) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, sillä tutkimuksen vaiheita ei välttämättä voida jäsentää selkeästi eri vaiheisiin. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä onkin tutkimussuunnitelman muo-
toutuminen ja tarkentuminen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2010; Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 2009, 164). Näin kävi myös oman tutkimukseni kanssa, ja eri tutkimusvaiheet limittyivät toisiinsa.

Yksi laadullisen tutkimuksen tyypeistä on tapaustutkimus, jonka tavoite on tekstin tai toiminnan merkityksien ymmärtäminen ja tulkinta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 166). Tapaustutkimuksessa valitaan tutkimuskohteeksi joko yksittäinen tapaus, tapahuma tai tilanne, tai vaihtoehtoisesti joukko tapauksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkittaessa joukkoa tapauksia mielenkiinnon kohteena ovat usein prosessit (emt.), tässä tapauksessa opintojen aikaisen kuoroharrastuksen yhteys musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

Valitsin tutkimusmenetelmäksi tapaustutkimuksen, sillä sen tavoitteena on lisätä ymmärrystä jostakin ilmiöstä ja huomioida myös sitä ympäröivä konteksti, kuten taustat ja olosuhteet. Tapaustutkimus valitaankin menetelmäksi yleensä silloin, kun halutaan ymmärtää tutkimuskohdetta syvällisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä musiikkikasvatuksen opiskelijan kuoroharrastuksesta ja sen yhteydestä ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Pysin kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman kattavasti ja kokonaisvaltaisesti olosuhteet ja ympäristön huomiioon ottaen. Tapaustutkimus sopii tähän tutkimukseen menetelmäksi myös siksi, että se antaa mahdollisuuden tutkia yksityiskohtia (Hirsjärvi & Hurme 2011). Vaikka tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä yleistettävään tietoon, tuloksia on hyvä pohtia myös laajemmassa mittakaavassa, sillä tapaustutkimus voi tarjota yksittäistapauksen ylittävää tietoa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

4.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska se on menetelmänä joustava (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34). Koin haastattelun sopivan tutkimukseeni sen vuorovaikutteisuuden vuoksi. Haastattelijana minulla oli mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Vaikka haastattelu sopii monenlaisiin tutkimustarkoituksiin, sen tulisi kuitenkin aina sopia yhteen muiden tutkimuksellisten valintojen kanssa ja palvella näin tutkimuksen laajempia päämääriä, eikä sitä saisi valita aineistonkeruumenetelmäksi ainoastaan siksi, että se tuntuu helpolta tai mukavalta valinnalta (emt., 16). Tutkimushaastattelut voidaan jakaa strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin, jotka kukin soveltuvat eri tilanteisiin

tutkimuksen tavoitteista ja lähtökohdista riippuen (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2011; Eskola & Suoranta 2005).

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu, joka on eräs puolistrukturoidun haastattelun muoto (Hirsjärvi & Hurme 2011). Teemahaastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan tiettyjen tutkijan päättämien teemojen varassa ja vaikka haastattelun aihepiirit eli teemat ovat kaikille haastateltaville samat, kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelevat (emt., 48).

Valitsin teemahaastattelun, sillä teemahaastattelussa ihmisten asioille antamat tulkinnat ja merkitykset ovat keskeisiä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Merkitysten nähdään syntyvän vuorovaikutuksessa ja haastattelu perustuukin aina kielelliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutustilanteessa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2011; Moilanen & Räihä 2007; Eskola & Suoranta 2005, 85.) Keskustelunomaisissa haastatteluissa, kuten teemahaastattelussa, vuorovaikutus korostuu ja *tutkittavien ääni* pääsee kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11; 48). Teemahaastattelu antaa sekä tutkijalle että tutkittavalle mahdollisuuden ja vapauden keskittyä olennaisilta tuntuviin asioihin ennalta määriteltyjen tarkkojen kysymysten sijaan (Hirsjärvi & Hurme 2011). Olin laatinut teemahaastatteluita varten etukäteen teemarungon, mutta jokainen haastattelu muodostui lopulta erilaiseksi riippuen siitä, mihin asioihin haastateltava keskittyi ja mitkä tuntuivat minusta haastattelijana sillä hetkellä oleellisilta.

4.3.1 Haastateltavien valinta

Noudatin haastateltavien valinnassa harkinnanvaraista otantaa, mikä tarkoittaa, että haastateltavat valitaan tutkijan ennalta asettamien kriteerien perusteella (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Eskola & Suoranta 2005, 18). Haastateltavien tuli olla musiikkikasvatuksen opiskelijoita, jotka ovat opintojensa aikana olleet mukana vapaa-ajalla vapaaehtoisuuteen perustuvassa kuoro toiminnassa. Lisäksi rajasin aineistonkeruuympäristön koskemaan nimenomaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoita, sillä halusin tutkimukselleni yhden, selkeän kontekstin. Näin sekä kaikilla haastateltavilla että minulla tutkijana oli samankaltaiset ennakkokäsitykset ja kokemukset opintojen sisällöstä. Haastateltavat sijoittuivat opintojensa vaiheen puolesta niin opintojen alkuun, keskivaiheille kuin loppuvaiheeseenkin. Kaikilla tuli olla opintojen aikainen aktiivinen kuoroharrastus joko yhden tai useamman kuoron parissa, mutta kuoron tyypillä tai

tyylisuunnalla ei ollut merkitystä. Tavoitteenani oli kuitenkin saada haastateltavia erilaisista kuoroista, missä onnistuinkin hyvin.

Tiedossani oli jo ennen tutkimuksen aloittamista paljon musiikkikasvatuksen opiskelijoita, joiden tiesin olevan mukana kuorotoiminnassa vapaa-ajallaan. Hyödynsinkin haastateltavien valinnassa jo olemassa olevia kontaktejani ja pyysin haastateltaviksi henkilöitä, joiden tiesin soveltuvani tutkimukseeni ja joilta arvelin saavani laajasti tietoa tutkimukseni kiinnostuksen kohteesta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

4.3.2 Haastattelujen toteutus

Tätä tutkimusta varten haastattelin kolmea Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijaa. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina Helsingissä kesäkuussa 2018. Kaksi haastattelua pidettiin Musiikkitalon kahviossa ja yksi haastateltavan kotona. Valitsimme kunkin haastateltavan kanssa paikan, joka olisi haastateltavalle helppo saavuttaa ja jossa olisi myös tarvittava työrauha haastattelun toteuttamiseen. Teemahaastattelu vaatii hyvää kontaktia haastateltavaan, ja siksi haastattelupaikka on yksi olennainen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 73–75; Eskola & Vastamäki 2007, 28–30.) Haastattelut olivat kestoltaan 53–63 minuuttia.

Haastatteluihin tulee valmistautua huolella ja ennen haastatteluun ryhtymistä tutkijalta vaaditaan huolellista menetelmiin ja omaan tutkimusaiheeseensa perehtymistä (Hirsjärvi & Hurme 2011). Ennen teemahaastatteluita laadin teemarunon (ks. liite 1), jonka lähetin myös jokaiselle haastateltavalle ennen haastattelua, jotta haastateltavilla olisi halutessaan mahdollisuus tutustua teemoihin etukäteen. Yksinkertaisen ja pelkistetyn runon lisäksi tein itseäni varten tarkemman teemahaastattelurunon (ks. liite 2), johon olin täydentänyt teemojen alle tarkentavia alakysymyksiä, joiden järjestys ja tarkka muoto kuitenkin vaihtelivat. Tämä haastattelurunko toimi omana muistilistanani haastatteluissa ja auttoi ohjaamaan keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 66–67.) Teemahaastattelun luonteen mukaisesti esitin haastattelun edetessä tarkentavia kysymyksiä, ja myös haastateltavilla oli aina mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä tai kommentoida lisää jo jotain käsitellyä aihetta. (emt.). Ennen jokaista haastattelua vaihdoimme haastateltavan kanssa hieman kuulumisia ja kertasin myös tutkimustehtävän (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011; Eskola & Vastamäki 2007).

Tallensin kaikki haastattelut sekä puhelimeni että iPadini nauhuriin ja loin heti haastattelun jälkeen vielä varmuuskopion tietokoneelleni. Haastattelujen litteroinnin eli *tekstiksi muuttamisen* aloitin mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, ja litterointi onkin ensimmäinen vaihe haastatteluaineiston analyysissä (Ruusu vuori & Nikander 2017). Koska tekstiksi purkamani haastattelumateriaali muodostaa tämän tutkimuksen tutkimusaineiston, esimerkiksi litteroinnin tarkkuuteen oli syytä kiinnittää huomiota. Litteroinnin tarkkuustasoa puolestaan määrittää muun muassa tutkimuskysymys. (emt., 427.) Tässä tutkimuksessa litteroin haastatteluaineiston puheen pääsisällön purkavalla yleislitteraatiomenetelmällä, jossa kirjoitetaan auki sekä haastattelijan että haastateltavan puheenvuorot ilman taukoja, ilmeitä, eleitä, äänenpainoja ja päällepuhumisia. Yleislitteraation tarkkuus on tutkimukseni kannalta riittävä, sillä keskiössä on nimenomaan haastateltavien puheen sisältö eikä niinkään tapa, jolla haastateltava tuottaa puhetta. (emt., 427–429; Ruusu vuori 2010.) Tällä tavalla litteroitua aineistoa tuli noin 40 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Aineistoa litteroidessa ja analysoidessa on hyvä muistaa, että litteroinnin tarkkuudesta riippumatta litteroinnin avulla ei voida tavoittaa kaikkea saatavilla olevaa informaatiota (Ruusu vuori & Nikander 2017; Ruusu vuori 2010). Litteroitu aineisto onkin aina jo eräänlainen tehty tulkinta, sillä tutkija tekee jo litterointivaiheessa valintoja siitä, mikä on hänen mielestään oleellista (Ruusu vuori & Nikander 2017). Kerron aineiston analyysistä tarkemmin seuraavassa luvussa.

4.4 Analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein *induktiivista eli aineistolähtöistä analyysia*, sillä tutkimuksen lähtökohtana ei ole jonkin tietyn teorian testaaminen, vaan aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tällöin aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan tällöin tutkija ei myöskään määritä sitä, mikä on tärkeää vaan *vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta* (Eskola 2010, 182; ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Kun tutkimusaineiston analyysi perustuu johonkin jo olemassa olevaan teoriaan tai malliin, puhutaan *teorialähtöisestä analyysistä* (Eskola 2010, 182–183; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teorialähtöisessä analyysitavassa aiempi,

olemassa oleva tieto ohjaa niin aineistonkeruuta kuin tutkittavan ilmiön käsitteiden määrittelyä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98).

Aineisto- ja teorialähtöisen analyysin välimaastossa on puolestaan *teoriaohjaava eli teoriasidonnainen analyysi*, jossa aineiston analyysi ei perustu suoraan johonkin teoriaan, mutta kytkökset siihen ovat havaittavissa (Eskola 2010, 182–183; Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teoriasidonnaisessa analyysissä aiempi tieto ohjaa analyysia, jolloin aiemman tiedon merkitys on tunnistettavissa analyysistä, mutta tiedon merkitys ei niinkään ole *teoriaa testaava*, vaan ennemminkin uusia näkökulmia antava (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97). Tässä tutkimuksessa käytän teoriasidonnaista analyysia, sillä haen tulosteni tueksi vahvistusta teoriasta (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä käytän identiteettiteorioita, joista on kerrottu tarkemmin luvussa 2 (ks. Eskola 2010).

Litteroituani haastatteluaineiston ryhdyin teemoittelemaan aineistoa (Eskola 2010; Eskola & Suoranta 2005). Teemahaastattelua on suhteellisen helppo ryhtyä analysoimaan teemoittain, vaikka tutkijan asettamat teemat eivät välttämättä olekaan samat, jotka nousevat olennaisina esiin aineistoa analysoidessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Näin kävi myös omalla kohdallani: haastateltavien vastauksista nousi esiin selkeitä teemoja, jotka kuitenkin poikkesivat jonkin verran ennalta asettamistani teemoista. Haasteita voi tuottaa myös se, että vastauksia ja kommentteja samaan teemaan voi löytyä eri puolilta yksittäistä haastattelua (Eskola 2010, 190). Onnistuakseen teemoittelu vaatii *teorian ja empirian vuorovaikutusta*, joka näkyy tutkimustekstissä niiden lomittumisena toisiinsa (Eskola & Suoranta 2005, 175).

4.5 Tutkimuseettinen tarkastelu

Tieteellistä tutkimusta ohjaavat eettiset normit ja käytännöt, eikä tutkimus voi olla luotettava tai sen tulokset uskottavia, ellei tutkimusta ole suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (TENK 2014). Hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus, ja tutkijan on oltava tietoinen siitä, että eettisyys koskee myös tutkimuksen laatua ja liittyy näin luotettavuus- ja arviointikriteereihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 126–127). Eettisten normien ja periaatteiden tuntemus auttaa tutkijaa ratkaisujen tekemisessä, mutta lopulta vastuu tutkimustyössä tehdyistä valinnoista ja ratkaisuista on aina tutkijalla itsellään (Kuula 2006, 21).

Hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat rehellisyys, luotettavuus ja tarkkuus tutkimuksen eri vaiheissa, joita ovat tutkimustyö, tulosten tallentaminen ja esittäminen sekä tutkimuksen ja sen tulosten arviointi. Olen soveltanut tutkimuksessani tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä menetelmiä. Olen myös ottanut huomioon aiemmat tutkimukset ja niiden saavutukset, ja viitannut muihin tutkimuksiin asianmukaisella tavalla. (TENK 2014.)

Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimusvaiheistani mahdollisimman läpinäkyvästi ja noudattamaan hyviä eettisiä peruseriaatteita aivan tutkimuksen alkuvaiheista lähtien. Tietojen käsittelyssä keskeistä on anonymiteetti ja luottamuksellisuus (Eskola & Suoranta 2005, 56). Tutkittavilla on oikeus luottaa tutkijan vastuuntuntoon ja rehellisyyteen tutkimuksen kulussa, mikä edellyttää tutkittavien asianmukaista informointia (Hirsjärvi & Hurme 2011, 20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Kerroin tutkimukseni luonteesta haastattavilleni ja varmistin, että he ovat mukana tutkimuksessa vapaaehtoisesti ja tietoisia tutkimuksen kannalta olennaisista asioista, kuten aineiston käyttötarkoituksesta, aineiston säilytyksestä ja tutkimuksen julkaisuun liittyvistä asioista. Ennen jokaista haastattelua kysyin luvan äänittää haastattelu. Tutkimustieto on luottamuksellista, ja näin ollen aineiston asianmukainen säilytys on tärkeää. Haastatteluissa saatuja tietoja ei luovuteta ulkopuolisille, eikä tietoja saa käyttää muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. Tutkijan tulee aina myös suojata tutkittavien henkilöllisyys. Tutkimustekstissäni haastattavien nimet on muutettu, ja tunnistettavuuden minimoimiseksi muutin tai poistin haastattelussa esiin tulleiden kolmansien osapuolten nimet kuten paikkakuntien, koulujen, kuorojen tai kuoronjohtajien nimet. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 438, TENK 2014; Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–133; Kuula 2006, 86–93; 200; Eskola & Suoranta 2005, 52–59.)

Koska kuorolaulua harrastavia musiikkikasvatuksen opiskelijoita on verrattain vähän, tutkimukseeni sisältyy tunnistettavuuden riski. Kerroin tämän haastattavilleni ja kerroin lisäksi minimoivani riskin yllämainituin keinoin. Tutkimukseni aihe ei ole erityisen arkaluontoinen, mutta haastatteluissa nousi esiin tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia, tunteita ja mielipiteitä. Onkin tutkijan vastuulla arvioida, mitkä asiat täytyy raportoida erityisen varovasti arkaluontoisuutensa tai tunnistettavuuden vuoksi (Kuula 2006, 204). Vaikka tutkittavat eivät esiinny tutkimuksessa omilla nimillään, annoin heille mahdollisuuden lukea ja kommentoida tekstiä ennen sen painattamista (ks. emt.).

5 Tulokset

Tämä on tutkimukseni tulosluku, jossa avaan tutkimuksessani esiin tulleita tuloksia. Luku alkaa lyhyellä haastateltavien kuvauksella. Muut alaluvut olen teemoitellut osittain alkuperäisten ja osittain haastatteluissa nousseiden teemojen pohjalta. Kuten laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, teemat eivät ole selkeäraja- ja osittain haastatteluissa nousseiden teemojen pohjalta. Kuten laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, teemat eivät ole selkeäraja- ja osittain haastatteluissa nousseiden teemojen pohjalta. Kuten laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, teemat eivät ole selkeäraja- ja osittain haastatteluissa nousseiden teemojen pohjalta.

Tulokset osoittavat musiikkikasvatuksen opiskelijan opintojen aikaisen kuoroharrastuksen yhteyden ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Haastateltavat kokevat kuoroharrastuksensa osana ammatillisen identiteettinsä rakentumista pitkälti oppimisen kautta, ja kuoroharrastus voidaan nähdä eräänlaisena ammatillisena kasvuna. Kuorotoiminta on antanut haastateltaville uusia taitoja ja näkökulmia niin opintoihin kuin työelämäänkin erilaisissa musiikkikasvatuksen alan tehtävissä toimiessa.

5.1 Haastateltavien kuvaus

Kaikki kolme haastateltavaa opiskelevat musiikkikasvatusta Sibelius-Akatemiassa ja laulavat vapaa-aikanaan yhdessä tai useammassa kuorossa. Kaikkien haastateltavien kuorot toimivat tavoitteellisesti ja tekevät taiteellisesti korkeatasoista työtä. Jokaisen haastateltavan kuoro on tehnyt kilpailu- ja/tai konserttimatkoja kotimaassa ja ulkomailla. Musiikkikasvatuksen opinnoissaan haastateltavat ovat eri vaiheissa ja he ovat syventyneet osittain eri asioihin. Tulosluvussa kerrotaan paljon musiikkikasvatuksen opiskelusta Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä. Näihin opintoihin viitataan myöhemmin tässä luvussa usein myös termeillä ”opinnot” tai ”opiskeluaika”.

Valo on viimeistelemässä musiikkikasvatuksen opintojaan Sibelius-Akatemiassa kahdeksan vuoden jälkeen ja työskentelee peruskoulun musiikinopettajana. Hän on keskittynyt opintojensa aikana erityisesti laulu- ja piano-opintoihin sekä erilaisiin vuorovaikutuksellisiin kursseihin ja pitääkin niitä koulutuksen parhaimpana antina. Valolla on vankka kuorolaulutausta jo ennen musiikkikasvatuksen opintoja ja hän on laulanut lähes koko korkeakouluopintojensa ajan eräässä kuorossa. Kuoro harjoittelee periodiluontoisesti viikonloppuisin ja konsertoi säännöllisesti.

Lumo on opiskellut musiikkikasvatuksen aineryhmässä kaksi vuotta tavoitteenaan valmistua musiikin kandidaatiksi kahden vuoden kuluttua. Kuten Valolla, myös Lumolla on

vahva kuorotausta. Lumo on laulanut musiikkikasvatuksen opintojensa aikana harrastuksenomaisesti kahdessa helsinkiläisessä kuorossa, joista toisessa vuoden verran. Kuoro harjoittelee viikoittain ja keikkailee ja konsertoi säännöllisesti. Lumolla ei ole vielä juuri opetuskokemusta, mutta hän on työskennellyt laulajana erilaisissa kokoonpanoissa. Antoisimmiksi opinnoiksi Lumo mainitsee laulutunnit, ja hän toivoo voivansa syventyä lauluun lisää opintojen edetessä.

Utu on opiskellut musiikkikasvatuksen aineryhmässä neljä vuotta tavoitteenaan valmistua puolentoista vuoden kuluttua musiikin maisteriksi. Utu on tehnyt opintojensa aikana töitä niin keikkailevana muusikkona kuin opettajana ja kuoronjohtajanakin. Opinnoissaan hän on syventynyt viulunsoittoon, lauluun ja kuoronjohtoon. Antoisimmiksi kursseiksi Utu mainitsee erilaiset kuoronjohdon kurssit. Hän on laulanut opintojensa aikana eräässä helsinkiläisessä kuorossa pian kaksi vuotta. Kuoro harjoittelee Lumon kuoron tavoin viikoittain ja konsertoi säännöllisesti.

Tulosluvussa on paljon haastateltavien sitaatteja, jotka olen sisentänyt ja kirjoittanut kursiivilla selkeyden lisäämiseksi. Hakasulkeissa olevat asiat ovat joko virkkeen ymmärrettävyyttä lukijalle lisääviä sanoja, jotka juuri siinä kohtaa eivät tulisi muuten sitaatissa esille, tai poistamiani tunnistetietoja, esimerkiksi kuorojen, koulujen, paikkakuntien ja henkilöiden nimiä. Kaksi lyhyttä yhdysviivaa tarkoittaa, että olen jättänyt sitaatista pois pidemmän osan, tai sitaatti alkaa esimerkiksi lauseen keskeltä. Sulkeissa olevat kolme pistettä tarkoittavat, että olen jättänyt sitaatista pois yksittäisiä sanoja, esimerkiksi puheessa ilmeneviä täytesanoja.

5.2 Opintojen aikainen kuoroharrastus

Tässä alaluvussa käsittelen haastateltavien opintojen aikaista kuoroharrastusta ensin yleisestä näkökulmasta ja sen jälkeen sosiaalisesta ja musiikillisesta näkökulmasta. Yhteisöllisyys ja taiteellisuus mainitaan myös useassa alan tutkimuksessa (esim. Louhivuori & Salminen 2005). Kaikista tutkimushaastatteluistani oli löydettävissä selkeästi sekä yhteisöllisiä eli sosiaalisia että taiteellisia eli musiikillisia aspekteja koskien kuoroharrastusta.

Valo on laulanut samassa kuorossa vuodesta 2011 asti. Hän löysi kuoroharrastuksensa opiskelukaverinsa kautta, joka pyysi Valoa mukaan uuteen kuoroon. Kuorossa lauloi sekä Valon vanhoja kavereita että uusia tuttavuuksia. Jo ensimmäisissä harjoituksissa Valo

vakuuttui kuorosta, ja kuoron aktiivinen ja määrätietoinen työskentely tuotti nopeasti tulosta.

Ja sit mä muistan vaan ku alettiin laulamaan et ei vitsit, että porukka laulaa hyvin ja että tässä on niinku jotain... Ja sitten (...) alettiin tehdä aika sillä tavalla aktiivisesti töitä [kuoron nimi] kanssa. Ja tavallaan se alko aika nopeesti tuottaa (...) myös tulosta, se oli kivaa. (Valo)

Lumo oli haastatteluhetkellä ollut mukana yhden kokonaisen kauden nykyisessä kuorossaan. Kuoroon pyrkimisen hetkellä Lumo ei tiennyt kyseisestä kuorosta ”kauheesti mitään”, mutta kertoo kuoron ammattimaisuuden ja kunnianhimoisuuden vetäneen puoleensa. Lumo kuvaakin kuoroaan harrastuspohjaisuudestaan huolimatta erittäin kunnianhimoiseksi ja kuorotoimintaa laulajien työpanoksen suhteen ainutlaatuiseksi.

[Kuoro] on kyllä äärimmäisen kunnianhimoinen ja kovatasoinen kuoro ja (...) tästä harrastuspohjaisuudesta huolimatta jokaisen laulajan työpanos on tosi korkeella verrattuna mihinkään muuhun kuoroon missä mä oon laulanut aikasemmin. (Lumo)

Utu on löytänyt nykyisen kuoronsa ystävänsä kautta. Sitä ennen hän oli kokeillut useampia kuoroja, mutta ei ollut löytänyt omalta tuntuvaan kuoroa. Nykyinen kuoro veti Utua puoleensa niin musiikillisten kuin sosiaalisten seikkojen vuoksi. Sosiaalisilla seikoilla tarkoitetaan esimerkiksi ryhmään kuulumisen tunnetta ja musiikillisilla seikoilla esimerkiksi taiteellisia elämyksiä (Louhivuori & Salminen 2005).

- - mun yks ystävä oli tällasessa kuorossa jonka meininki vaikutti tosi kiinnostavalta. Mä olin kuuntelee heiltä yhtä konserttia, ja se [kuoron nimi] myös sosiaalisesti vaikutti sellaselta aika puoleensavetävältä, niin sitten hain tähän kuoroon ja aloitin siellä laulamisen. (Utu)

Ystävänsä lisäksi Utu tunsikin kuorosta ennestään kuoronjohtajan, jonka työskentelytavat olivat hänelle tuttuja. Tutun johtajan lisäksi Utu mainitsee syiksi laulaa kyseisessä kuorossa hienot esiintymismahdollisuudet ja kuoron ”soundin”.

Mä tunsin sen kuoronjohtajan ennestään ja tunsin hänen tyylinsä - -. Pidän siitä, että se on sellanen hyvin demokraattinen tapa olla, tehdä yhdessä sen kuoron kanssa niitä konsertteja ja sitä musiikkia. - - se soundi on mun mielestä hirveen kiehtova ja sitte ollaan tehty hienoja konsertteja. (Utu)

Kaikkien haastateltavien kuorot tekevät taiteellisesti korkeatasoista ja tavoitteellista työtä, mikä edellyttää myös laulajilta suurta henkilökohtaista panosta harrastukseen. Valo sanookin joutuneensa pohtimaan mahdollisuuttaan jatkaa kuoroharrastusta, mutta kertoo kuitenkin priorisoivansa kuoroharrastusta niin, että se on ajallisesti mahdollista.

Viime syksynä mietin et mitenköhän mun aikataulut sallii tän harrastamisen. Et (...) onko mun mahdollista satsata niin paljon ku tarvii. - - Priorisoin sen ajan niin että ehdin - -. Et mä laitan sen sillä tavalla aika kärkipäähän siinä että mitä mä pystyn harrastamaan niinku opintojen tai töiden ohella, niin se on nyt tää kuoro sitten. (Valo)

Lumo sanoo käyttäneensä paljon myös henkilökohtaista harjoittelu-aikaa kuoroharrastukseensa, mutta kysyttäessä hän ei halua kuvailla harrastustaan aikaavieväksi, sillä kokee saavansa kuorotoiminnasta paljon myös takaisin itselleen.

Aikaavievää on hauska sanavalinta silleen, [että] mä oon ehkä kokenu sen sellasena itsensä kehittämisen välineenä. Mä oon kyllä käyttäny tosi paljon treenaikaa ja aikaa [kuoron nimi], niinku omaa sellasta vapaa-aikaa mut sieltä kyllä saa ihan yhtäläisesti takasin sitten. (Lumo)

Lumo kokee kuoroharrastuksensa myös merkittävästi omaa identiteettiään määrittäväksi tekijäksi ja kokee kuorossa laulamisen kehittävän häntä paitsi musiikillisesti, myös lauluteknisesti. Hanifin (2009, 236) mukaan musiikkiharrastus onkin usein olennainen osa yksilön identiteettiä. Myös musiikkikasvattajan identiteettiä käsittelevissä tutkimuksissa on tullut esille henkilökohtaisen musiikkisuhteen ja musisoimisen tärkeys musiikkikasvattajalle (Georgii-Hemming 2011; Pellegrino 2010; Bladh 2002; Bouij 1998). Lumon kohdalla kuoroharrastus ei ole ns. ”vain harrastus”, vaan hän nostaa kuoroharrastuksen osaksi myös omia musiikkiopintojaan.

Mä koen sen [kuoroharrastuksen] tavallaan osana näitä musiikkiopintoja silleen et se on kuitenkin yks keskeisimpää just sitä laulajan identiteettiä määrittäviä (...) ja eteenpäin vieviä tekijöitä lauluteknisesti ja musiikillisesti. (Lumo)

Haastateltavista Valo ja Utu ovat toimineet tai toimivat kuoroissaan myös luottamustehtävissä, mikä lisää kuoroon kuluvaan vapaa-aikaa. Utu kokee luottamustehtävänsä kuitenkin itseään kehittäväksi ja sitä kautta palkitsevaksi kokemukseksi.

Oon hoitanut kuoron taloutta yhden vuoden. Se oli kasvattava kokemus koska mulla ei ollu hirveesti kokemusta sitä ennen yhdistyksen taloudenhoidosta. - - Nyt kuluvana vuonna oon toiminu varajohtajana - -. (Utu)

Mä oon mukana meidän kuoron hallituksessa sen lisäksi että mä laulan. Eli (...) voit kuvitella et jos on paljon konsertteja, se tarkoittaa että on paljon periodeja, viikonloput on kiinni et kyl se on [aikaavievää]... (Valo)

Haastateltavista Valolla on pisin tausta kuorotoiminnan parissa ja hän kertoo, että musiikkikasvatuksen ammattiopintojen aloittamisen jälkeen kuoromusiikin ja kuorossa laulamisen tarkasteluun on tullut uusi, ammatillinen aspekti.

Sen lisäksi että haluaa tehdä korkeella tasolla hienoo musaa, halua olla ystävien kanssa, tavata (...) samanhenkistä porukkaa, niin siinä on tullu se että (...) jotenki (...) oman ammatillisen osaamisen kautta myös tutkailee sitä laulamista. (Valo)

Kaikki haastateltavat korostavat yhdessä laulamisen tärkeyttä ja pitävät arvokkaana sitä, että kuorokavereilta voi oppia uusia asioita esimerkiksi laulamisesta tai esiintymisestä. Nimenomaan yhdessä muiden kanssa laulaminen ja musisoiminen sekä kokemusten jakaminen koetaan tärkeiksi asioiksi kuoroharrastuksessa.

5.2.1 Yhteisöllisyys

Haastateltavista etenkin Valo ja Utu kuvaavat kuoron yhteisöllistä antia voimakkaasti ja se oli myös haastateltaville selkeä syy laulaa juuri kyseisessä kuorossa. Kuten luvussa 3 on aiemmin tullut esille, useiden tutkimusten mukaan sosiaalisuus ja yhteisöllisyys ovat merkittäviä tekijöitä kuorotoiminnassa taiteellisten seikkojen lisäksi (Hanifi 2009; Louhivuori 2009; Louhivuori & Salminen 2005; Durrant 2003). Kuorossa muodostuneet ihmissuhteet ovat yksi esimerkki kuorotoiminnan sosiaalisista puolista ja Utu sanookin, että kuorokavereiden kanssa on tärkeää viettää aikaa yhdessä myös kuoroharjoitusten ulkopuolella.

Mä koen että varsinkin tossa kyseisessä kuorossa missä laulan, niin se sosiaalisuus on ollu hirveen iso osa sitä että yhdessä biletetään ja yhdessä juhliitaan ja yhdessä vietetään aikaa ehkä muutenkin. Ja että se on ollu hirveen hauska yhteisö siihen kuulua ja on edelleen. (Utu)

Mä nautin ihan älyttömästi siitä, että mun ympärillä on tyyppejä jotka osaa paremmin kuin itse, niin sitten on aina hirveesti ammennettavaa. (Valo)

Sekä Valo että Utu nostavat myös esiin kuoron tietynlaisen muuttumattomana säilyvän yhteisön, vaikka laulajissa olisi vaihtuvuuttakin. Kuorot tarjoavat haastateltaville näin myös *samanmielisten yhteisön* (Hanifi 2009, 238). Samanlaista pysyvää musiikillista yhteisöä tai yhtyettä ei koettu saavan opinnoista. Haastateltavat kokevat pitkäjänteisen kehityksen näkemisen kuoroyhteisössä palkitsevaksi.

No onhan se sellanen, jollain tavalla muuttumaton yhteisö, joka kehittyy tavallaan kokonaisuudessa. Että ehkä sitten opinnoissa ei oo mitään niin pysyvää, että ei oo vaikka yhtä musiikillista yhteisöä tai yhtyettä joka tavallaan jatkuis vuodesta toiseen. Että onhan se useemman vuoden kehityksen näkeminen (...) hienoo. (Utu)

Se oli varmaan tällanen yhdistelmä että pääsee tekee musaa porukassa mut myös sit et pääsee olee kavereiden kanssa. Et kuorohan on suuressa määrin myös tällanen sosiaalinen ympyrä jonka kanssa on kivaa olla tekemisissä, samanhenkistä porukkaa, samoilla ikään kuin intohimoilla... (Valo)

Lumo nostaa esille kuoron yhteisöllisyyden lisäksi jokaisen kuorolaulajan mahdollisuuden kehittyä yksilönä yhteisössä ja pitää sitä myös yhtenä syynä jatkaa kyseisessä kuorossa laulamista. Utu kokee kuoroharrastuksessaan yhteisöllisyyden kautta myös vertaisoppimista, joka syntyy muiden kanssa saman asian tekemisestä.

[Kuoron nimi] menee kuorona eteenpäin niinku yhtäläillä ku jokainen meistä menee yksilönä, mikä ei (...) oo kovin itsestäänselvää tollasessa organisaatiossa. Ja ku [kuorotoiminta] pyörii vapaaehtoisvoimin ja jossa kuitenkin porukka vaihtuu ja se konsepti pysyy sinänsä paikallaan, niinku jokainen yksilö tietysti kehitty omaa tahtiaan - -. (Lumo)

- - ylipäänsä se, että näkee muita ja muiden tekevän sitä samaa juttua, eli sellasta vertaisoppimista joka ei ehkä toteudu tuolla koulussa yhtään samalla tavalla. Että sen laulamisen suhteen mä koen, että siinä on paljon sellasen vertaisoppimisen meininkiä. (Utu)

Kuorolaulua voikin verrata joukkueurheiluun, jossa jäsenet tekevät töitä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Durrant 2003; ks. myös Byrnes 2015). Kuten Byrnes kuvaa

ryhmän toimintaa, samoin myös kuoro on ryhmä, jonka jäsenet ovat säännöllisessä vuorovaikutuksessa tavoitellakseen yhteisiä päämääriä (Byrnes 2015, 299).

5.2.2 Musiikillinen anti

Kuten luvussa 3.2.1 mainitsin, sosiaalisten seikkojen lisäksi kuorolaulussa merkityksellisiä asioita ovat musiikilliset seikat (Hanifi 2009; Louhivuori & Salminen 2005). Valo kuvailee kuorotoimintaa ja yhdessä laulamisen kokemusta mukaansa vieviksi. Haastateltavista Lumo ja Utu puolestaan korostavat kuoron merkitystä itselleen instrumenttina. Vastauksena kysymykseen miksi haastateltava laulaa kuorossa, Lumo kertoo yhdeksi syyksi ihmisäänen monipuolisuuden. Haastateltavat kokevat eräänlaisia musiikillisiä elämyksiä jo harjoitustilanteissa, joissa kuoro soi yhtenä instrumenttina (ks. Hanifi 2009; Sandberg Jurström 2009).

Ihmisiäni on vaan paras ja monipuolisin instrumentti mun mielestä. (Lumo)

Kuoro on mun mielestä tosi hieno instrumentti, se on aika vaikuttava. Mä oon pienestä pitäen kuunnellu kuoroja ja tykkään siitä äänimaisemasta että ihmisäänet yhtyy joksikin isoks kokonaisuudeks. - - Se on (...) kuultuna kokemuksena hirveen vaikuttava. - - Musiikillisesti kuoro on mun mielestä hirveen kiinnostava instrumentti, siinä on kiva laulaa ja sitä on kiva kuunnella. (Utu)

Haastateltavien Lumo ja Utu kuorot eivät myöskään ole täysin perinteisiä, klassisia kuoroja, minkä haastateltavat kokevat positiiviseksi. Molemmat laulavat kuitenkin ”pääharrastuksensa” lisäksi vähintään yhdessä toisessa kokoonpanossa. Lumo laulaa kuoroharrastuksensa lisäksi eräässä ammattimaisesti toimivassa kamarikuorossa, josta hän saa myös palkkaa. Utu kertoo toisen kokoonpanonsa olevan ”täysin klassinen” ja toimivan ilman johtajaa. Tämä klassinen kokoonpano on toiminut Utun kohdalla hänen mukaansa hyvänä vastapainona ei-klassiselle kuoroharrastukselle.

Jos tavallaan sitä klassista puolta oon ikävöiny tossa toisessa kuorossa niin tää on kyllä antanu sellasta tyydytystä siitä että saa kehittää sellasta klassista soittoa ja kuunnella sitä ja opetella sitä ja myös tutustua repertuaariin klassisella puolella. (Utu)

Haastateltavien vastauksista välittyy eräänlainen musiikkikasvattajalle tyypillinen kokonaisvaltaisuus ja monipuolisuus sekä halu monialaiseen muusikkouteen.

Musiikkikasvattajan tai musiikinopettajan työnkuvaan kuuluvatkin muun muassa laajat ja monialaiset aineenhallinnalliset taidot (Huhtinen-Hildén 2012; Welch ym. 2010; Rasehorn 2009, 265).

5.3 Matka musiikkikasvattajaksi

Tässä luvussa avaan haastateltavien käsityksiä heidän ammatillisesta identiteetistään musiikillisen taustan, Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opintojen ja kertyneen työkokemuksen kautta. Jotta kuoroharrastuksen yhteys musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen olisi paremmin ja selkeämmin ymmärrettävissä, koen tärkeäksi luoda ensin katsauksen haastateltavieni ammatilliseen identiteettiin näiden kolmen näkökulman kautta.

Ammatillinen identiteetti on erään määritelmän mukaan ihmisen elämänselityksensä perustuva käsitys itsestään, ja se rakentuu koulutuksen ja ammatissa toimimisen myötä (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26; Stenström 1993, 37–43). Kuten luvussa 2.2. kerroin, ammatillisen identiteetin rakentuminen nähdään dynaamisena, jatkuvasti käynnissä olevana prosessina (Beijaard, Meijer & Verloop 2004).

5.3.1 Tausta

Kaikilla haastateltavilla on monipuolinen musiikillinen harrastustausta ennen hakeutumistaan musiikkikasvatuksen opintoihin. Jokainen haastateltava on aloittanut musiikin harrastamisen jo lapsena, ja näin Huhtasen (2004) kuvailema pitkäaikainen musiikin parissa kouluttautuminen toteutuu kaikkien kolmen haastateltavan kohdalla. Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet musiikkiin erikoistuneessa lukiossa, ja kaksi haastateltavaa ovat lisäksi käyneet musiikkiin erikoistuneen yläkoulun. Tämä ei kuitenkaan ollut kriteerinä haastateltavien valinnassa. Musiikkiluokkien tarjoamaa musiikillista toimintaa ja omia vapaa-ajan harrastuksia oli välillä vaikea erottaa toisistaan.

Mä oon alottanu soittaa pianoa siis jo (...) varmaan kaheksanvuotiaana. - - Ja se on kulkenu nyt sit sieltä asti tähän päivään. (Valo)

Jos lähetään ihan sieltä muskarista saakka niin mä oon tuolla [paikkakunta] konservatoriolla paljon touhunnu kaiken näköistä ihan parivuotiaasta saakka. Siellä mä oon ollu muskarissa ja lapsikuorossa ja kitaratunneilla. Ja sit oon

soittanu paljon kaikkii eri instrumenttei just silleen konsalla ja (...) musiikkiopistossa myöskin. (Lumo)

Soitin viulua ja (...) kävin siis viulutunneilla, soitin orkesterissa... Lauloin koulun kamarikuorossa. - - Tietysti on vähän vaikeeta erottaa että mikä liittyy siihen kouluun ja mikä ei... Erilaisia yhtyeitä ja sitte oli se oma sooloinstrumentti. (Utu)

Valolle kuoroharrastuksen aloittaminen oli aikanaan musiikillisen kehittymisen kannalta merkittävää, sillä hänellä ei omien sanojensa mukaan ollut solfaamisesta ja nuotinluvusta ”minkäänlaista käsitystä” ennen kuoroharrastusta.

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että lapsuuden ja nuoruuden aktiivisilla musiikkiharrastuksilla on ollut suuri vaikutus siihen, että haastateltavat päätyivät opiskelemaan musiikkia. Haastateltavat mainitsivat esimerkiksi perheen, ystävien, ympäristön ja opettajien vaikutuksen musiikkiharrastukseensa. Myös Hanifin tutkimuksessa selvisi, että lähipiirillä ja -ympäristöllä on usein suuri vaikutus mahdolliseen musiikkiharrastukseen (Hanifi 2009, 234). Pysyvän soittoharrastuksen taustalla onkin usein koulun tai opettajien ja vanhempien kannustus ja tuki (Kauppinen & Sintonen 2004; ks. myös Welch ym. 2010). Utu kertoo lisäksi erään hänen elämässään vaikuttaneen musiikkikasvattajan erityisen merkitykselliseksi Utun muusikkouden kehittymisen ja alavalinnan kannalta. Isbellin mukaan vanhemmat ja koulun musiikinopettaja ovat lapsuudessa tärkeitä kannustajia musiikin parissa ja kun lapsi alkaa käydä yksityistunneilla, myös oman yksityisopettajan kannustus ja tuki nousevat tärkeiksi (Isbell 2008, 173).

Varsinkin lukion, musalukion se ilmapiiri (...) ja ystävät ja opettajat (...) vaikuttivat siihen että mä hain konsalle, ihan ehdottomasti. Meillä oli hyvä musiikinopettaja, hirvee määrä lahjakkaita musiikinopiskelijoita ja sit jotenkin ehkä alko tajuaan vielä siinä iässä sitä omaa potentiaalia, et jos mä treenaan niin mä osaan vaikka mitä - -. (Valo)

Mä oon usein miettinyt että hän [eräs musiikkikasvattaja] (...) on suurin yksittäinen, helpoiten nimettävissä oleva henkilö joka on vaikuttanut mun muusikkouden kehittymiseen ja siihen, että mä oon pyrkinyt musiikkialalle. - - Se oli niin inspiroiva opettaja, enkä mä silloin ehkä aatellut että se opettaminen ois se fokus, vaan se että mua rohkastiin siihen taiteen tekemiseen. (Utu)

Haastateltavista Valolla on kokemusta myös musiikin opiskelusta toisella asteella, sillä hän on opiskellut muusikon perustutkinnon konservatoriossa ennen musiikkikasvatuksen opintoja. Konservatorio-opintoihin Valoa kannusti opettaja, jolta Valo otti muutamia yksityistunteja.

Lumo kertoo, että eräänlaisen ammatillisen sysäyksen hän koki aloittaessaan musiikkiluokion. Tuolloin harrastus muuttui aiempaa intensiivisemmäksi ja vakavammaksi, millä oli Lumon kohdalla suuri merkitys ammatinvalinnalle.

Sieltä [musiikkilukiosta] ehkä tällasessa ammatillisessa mielessä lähti se musiikkiharrastus käyntiin. Siinä vaiheessa rupes sitten miettimään sellasta ammatillista uraa ja että mitä sitä tekis elämällään. (Lumo)

Kaksi haastateltavaa kuvaavat hakeutumistaan opiskelemaan musiikkikasvatusta luontevaksi jatkumoksi musiikkiluokkien ja vahvan harrastustaustan jälkeen. Haastateltavat puhuvat musiikkikasvatuksen opinnoista nimenomaan oman muusikkoutensa kehittämisen näkökulmasta, ja Valo kertoo opettajaidentiteettinsä kehittyneen vasta opiskeluaikana. Haastateltavien vastaukset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimustulosten kanssa, sillä useissa aiemmissä tutkimuksissa on tullut ilmi, että muusikkoidentiteetti on opintojen alussa usein vahvempi kuin opettajaidentiteetti muun muassa siitä syystä, että muusikkoutta on ehtinyt rakentaa elämänsä aikana pidempään (ks. esim. Huhtanen & Hirvonen 2013; Huhtinen-Hildén 2012; Isbell 2008; Huhtanen 2004; Roberts 2004; 1991). Useissa tutkimuksissa onkin todettu, että moni musiikkikasvattaja sosiaalistuu ensin muusikon rooliin ja vasta sen jälkeen opettajan rooliin (Isbell 2008; Huhtanen 2004; Roberts 1991). Ballantyne ym. mukaan opiskelija pystyy yhä paremmin suhtautumaan identiteettiinsä sekä muusikkona että opettajana opinnoista ja opetusharjoittelusta saatujen kokemusten kautta (Ballantyne ym. 2012, 222).

Se [musiikkikasvatuksen opiskelu] oli jotenkin tosi (...) luonnollinen jatkumo siihen että mitä mä oon tehny ennen näiden opintojen alottamista ja sille mun silloiselle muusikkoidentiteetille sellanen jotenkin luonteva jatke. (Lumo)

Ehkä se tuntu jotenkin luonnolliselta ratkaisulta jatkaa tavallaan omaa sellasta taiteellista kutsumusta ja jotenkin muka tuntu aika sellaselta laaja-alaiselta mahdollisuudelta kouluttautua musiikin alalla, joka ei sit jotenki myöskään rajoittuis yhteen näkökulmaan tai yhteen genreen. Ehkä se oli monien tekijöiden

summa, mutta mä halusin kasvaa muusikkona ja opiskella musiikkia, mutta en niinku vielä rajata sitä että mikä tulis olemaan se fokus. (Utu)

Utu pohtii, että yksi mahdollinen osasy syy musiikkikasvatuksen opintoihin hakeutumiseen saattoi olla samankaltainen monipuolisuuden tarve, kuin mitä hän oli musiikkiharrastustensa parissa kokenut. Musiikkikasvatuksen opinnot ovat erittäin monipuolisia ja vaativat useiden eri instrumenttien ja tyyli-suuntien hallintaa. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelijalla on *laaja musiikillinen yleissivistys, musiikkiaineiden laaja hallinta ja monipuolinen musiikkipedagoginen ammattitaito* (Taideyliopiston www-sivut 2019). Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmän opinnot sisältävätkin monipuolisesti erilaisia musiikkiaineita, opettajan pedagogisia opintoja ja tutkimusopintoja (OPS 2018).

Lumo kertoo, että musiikkikasvatus oli tuntunut itsestään selvältä valinnalta siinä vaiheessa, kun opintoihin hakeutuminen oli ajankohtaista. Hän kokee koulun ja vapaa-ajan harrastamisen myötä ikään kuin ajautuneensa tilanteeseen, jossa musiikin ammattiopinnot tuntuivat oikealta valinnalta.

Mun tapauksessa se ei ollu silleen että mä oisin punninnu joitain vaihtoehtoja tai että (...) mä oisin jotenkin kovin syvällisesti pohtinu (...) että mihis mä nyt haen vaan se oli jotenki tosi itsestäänselvää siinä vaiheessa ku se valinta tuli vastaan. Että (...) siihen vaan jotenkin ajautu pikkuhiljaa sitä mukaa ku oli aina useempi ja useempi rauta eri tulessa... (Lumo)

Valon ensisijainen valinta konservatorion jälkeiseksi opiskelualaksi puolestaan ei ollut alun perin musiikkikasvatus, vaan hänellä oli ollut suunnitelmiaan aloittaa opiskelut eri alan parissa ja säilyttää musiikki vahvana harrastuksena rinnalla. Valo kertookin musiikkikasvatuksen aineryhmään päätyneen olleen ”aika paljon sattuman kauppa”.

- - se ei ollu millään lailla itsestäänselvää mulle että musiikkikasvatus ja musiikinopettajuus... Et ehkä jopa niin että se musiikinopettajaidentiteetti esimerkiksi on kehittyny vasta täällä opiskeluaikana vahvemmin - -. Se pianonsoitto oli niinku sellasella etusijalla et täällä [musiikkikasvatuksen aineryhmässä] se on vasta alkanu kehittyä siihen että musiikinopettaja... (Valo)

Valon konservatorion aikainen pianonsoiton opettaja kannusti Valoa hakemaan musiikkikasvatuksen opintoihin, ja Valo kertoo, että hän oli kokenut itsekin soveltuvansa luonteensa puolesta musiikinopettajan työhön. Huolimatta siitä, ettei Valolla ollut ollut

”vahvaa ambitiota” muusikkouteen tai musiikinopettajuuteen, valinta tuntui oikealta heti opintojen alettua. Valo pohtii myös, että koska hänellä ei ollut vahvaa musiikillista identiteettiä ennen opintojen alkua, hän on saanut kasvaa muusikon ja musiikinopettajan identiteettiin ja on huomannut ilokseen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa musiikinopettajan työn olevan mielekästä ja mukavaa.

5.3.2 Opinnot ja työkokemus

Kaikkia haastateltavia yhdistää laulun kokeminen yhdeksi tärkeimmistä instrumenteista. Valo kokee pääinstrumenteikseen pianon ja laulun ja kertoo niiden olevan ”aika tasavermaisina instrumentteina”, vaikka kokeekin tehneensä opiskeluaikana töitä enemmän laulun ja oman äänensä kanssa. Identiteetiltään Valo kertoo olevansa ”ehkä enemmän pianisti kuin laulaja”. Lumo puolestaan sanoo sähköbasson olevan laulun ohella toinen pääinstrumenteistaan. ”Muusikkoidentiteetin näkökulmasta” hän kuitenkin kokee itsensä enemmän laulajaksi kuin basistiksi. Haastateltavien vastauksissa yhdistyy identiteetin määrittelemisen osittain omien instrumenttien kautta. Myös Roberts huomasi tutkiessaan musiikkikasvatuksen opiskelijoiden identiteetin rakentumista, että usein musiikkikasvatuksen ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat esittelivät itsensä ensisijaisesti jonkin instrumentin soittajiksi (Roberts 2004, 23).

Utun ensimmäinen instrumentti on viulu, jonka hän myös kokee olennaiseksi osaksi ammatillista identiteettiään. Musiikkikasvatuksen aineryhmässä Utun pääinstrumentti on kuitenkin pop/jazz-laulu, mutta hän kertoo, ettei koe olevansa siinä ”ammatillisesti mitenkään erityisen pitkällä”. Utu on perehtynyt opinnoissaan myös kuoronjohtoon ja kertoo sen olevan tämänhetkinen suuri mielenkiinnon kohde ja toivovansa voivansa syventyä siihen lisää.

Kyllä se [kuoronjohto] selkeesti mun semmonen fokus tällä hetkellä missä mä haluan kehittyä ja myös niinku suunnata ammattiin ehkä sen parissa. (Utu)

Inspiroivimmiksi kurssieikseen ja opinnoikseen Utu mainitsee erilaiset kuoronjohtoon liittyvät kurssit. Lisäksi hän kokee saaneensa paljon kurseista, jotka liittyvät jollain tavalla ”rytmisyyden hahmottamiseen, rytmisen musiikin hahmottamiseen ja siihen syventymiseen”. Utu kokee kehittyneensä opintojensa aikana merkittävästi lauluinstrumentissaan ja kokee antoisimmiksi kurssieiksi myös monet laulamiseen liittyvät kurssit. Utun ammatilliset tavoitteet ovat osittain kuoromaailmassa, ja hän on pyrkinyt valitsemaan myös

tavoitteitaan tukevia kursseja. Esimerkiksi ääni-instrumentin tunteminen on yksi kuoronjohtajalle tärkeä taito (Durrant 2003, 100).

No tää (...) kuoronjohto C, se oli (...) inspiroivin kurssi. - - Niitä [inspiroivimpia kursseja] on ollu muun muassa afroamerikkalainen musiikki eli tää bändikurssi kakkosvuonna, sitten esimerkiks sellanen [kurssin nimi] lyhyt kurssi, sit tää [henkilön nimi] [kurssin nimi], lauluyhtyekurssi (...), laulun perusteet – kurssi (...). Ehkä se laulu on tullu niin uutena sit kuitenkin ku mä tulin tänne taloon että siinä mä koen että mä oon kehittyny hirveesti noiden opintojen aikana - -. (Utu)

Valo mainitsee opiskeluajan antoisimmiksi kursseiksi erilaiset vuorovaikutukselliset ja improvisaatioon liittyvät kurssit, joissa yhdistyvät monet osa-alueet. Esimerkiksi Vuorovaikutustaidot -kurssi ja Laulaja ja säestäjä näyttämöllä -kurssi ovat jääneet Valon mieleen positiivisina¹. Hän on kokenut antoisaksi myös opintojen tarjoaman mahdollisuuden ”tutustua myös kevyen musiikin opiskeluun” ja onkin valinnut pedagogiseksi syventymiskohteekseen bändipedagogiikan.

Vastaavasti kouluissa tehtävien opetusharjoitteluiden sisältöön ja antiin Valo ei ole ollut täysin tyytyväinen. Hän kokee, että harjoittelut eivät vastaa työelämän todellisuutta. Valon kokemuksista poiketen esimerkiksi Ballantyne ym. (2012) ovat todenneet opetusharjoitteluiden olevan tärkeä elementti opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Ballantyne ym. tutkivat musiikinopettajaopiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta identiteetistä Yhdysvalloissa, Espanjassa ja Australiassa (emt.).

- - tollasenaan siitä [opetusharjoitteluista] ei mun mielestä oo, mulle ainakaan ollu, hirveesti apua. Varsinki nyt ku on ollu myös työelämässä opettajana niin huomaa että se ei vastaa sitä (...) realiteettia ollenkaan. (Valo)

Lumo kokee ammatillisen identiteettinsä rakentumisen olevan vielä hyvin alussa ja hän sanoo, että opinnot eivät anna välttämättä oikeaa tai realistista kuvaa musiikkikasvattajan työstä. Sen vuoksi Lumo arvostaa mahdollisuutta tehdä erilaisia musiikkikasvattajan töitä jo opiskeluaikana. Hänen mukaansa opiskeluaikaiset työt antavat mahdollisuuden kokeilla monenlaista ja sen kautta reflektoida omaa ammatillista minäänsä.

¹ Vuorovaikutustaidot ja Laulaja ja säestäjä näyttämöllä ovat musiikkikasvatuksen opintojaksoja, jotka voi sisällyttää valinnaisiin opintoihin (OPS).

Kaikki työ mitä opiskeluaikana tekee on sellasta niinku että voi vähän kokeilla kepillä jäätä (...), että mikä tuntuu miltäkin ja millanen fiilis tulee (...), niin sieltä saa ehkä itelle sellasta suoraa reflektioo siihen että mikä se oma juttu sitten on. (Lumo)

Lumolla on musiikkikasvatuksen opintoja takanaan vielä suhteellisen vähän, sillä hän on opiskellut aineryhmässä kaksi vuotta hieman väljennetyllä aikataululla. Lumo kertoo kuitenkin ”löytäneensä” laulamisen uudella tavalla opiskeluaikanaan ja kokee laulajaidentiteettinsä vahvistuneen ja kohdentuneen nimenomaan yhtye- ja kuorolauluun.

Opiskeluaikana musiikinopiskelijat alkavat usein nähdä itsensä muusikkoina eri tavoilla ja *persoonallinen musiikki-identiteetti* tuo esiin jokaisen yksilön ainutlaatuisuuden (Huh-
tanen & Hirvonen 2013, 44; Hirvonen 2003, 129–130). Lumon kohdalla etenkin laulajuus on vahvistunut. Hän sanoo antoisimmaksi opintokokonaisuudeksi pop/jazz-laulutunnit.

Näiden kahden vuoden aikana (...) mulla on vahvistunu just se laulajaidentiteetti tosi paljon ja se on ehkä fokusoitunu nimenomaan tähän yhtyelaulamiseen ja kuorolaulamiseen. (Lumo)

Myös Lumon työt tukevat hänen laulajaidentiteettiään, sillä hän työskentelee satunnaisesti kuorojen parissa niin laulajana kuin äänenjohtajanakin. Erityisesti stemmavastaavan työ sisältää Lumon mukaan myös ”pedagogisia elementtejä”, joissa musiikkikasvatuksen opinnoista on ”tosi paljon hyötyä”.

Ihan konkreettisesti suoraan mun tän hetkiseen työelämään on ollu hyötyä näistä pedagogisista opinnoista. (Lumo)

Utulla on laajasti kokemusta eri musiikkikasvatuksen alan töistä niin opettajana, muusikkona kuin kuoronjohtajanakin. Utu jakaa Lumon ja Valon kokemuksen siitä, että työt maalaavat opintoja todempaa kuvaa musiikkikasvattajan töistä. Utu kokee töiden tekemisen kasvattavana ja ”oikeana maailmana”, joka odottaa opintojen päättymisen jälkeen. Myös töiden ja opintojen tulostavoitteet ovat Utun mukaan erilaisia. Utun mukaan töissä hänen työnlaatuaan ei arvioida samaan tapaan kuin opinnoissa, mutta toisaalta hän kokee kohtaavansa töissä myös enemmän odotuksia.

5.3.3 Kokonaisvaltainen ammatillinen identiteetti

Haastateltavat kuvasivat musiikkikasvattajan ammatillista identiteettiä ja oman ammatillisen identiteettinsä rakentumista paljon muusikkouden ja opettajuuden näkökulmasta. Myös tutkimuskirjallisuudessa musiikkikasvattajuutta tarkastellaan perinteisesti muusikkouden ja opettajuuden identiteeteistä käsin (Huhtanen & Hirvonen 2013; Rasehorn 2009; Isbell 2008; Roberts 2004; 1991). Haastateltavien vastauksissa välittyi kuitenkin musiikkikasvattajan identiteetin kokonaisvaltaisuus, ja identiteettiin yhteydessä olevia asioita ja tekijöitä on välillä vaikea erottaa toisistaan. Musiikkikasvattajan identiteetin osa-alueet kietoutuvat siis toisiinsa, eivätkä muusikkous ja opettajuus ole toisistaan irrallisia (Huhtinen-Hildén & Björk 2013; Airosmaa 2012; Dolloff 2007). Haastateltavat kuitenkin tunnistivat identiteetissään sekä opettajuuden että muusikkouden, ja Utu kertoo saaneensa musiikkikasvattajana koulutusta niin opettajana kuin muusikkonakin.

Muusikkoidentiteetin rakentuminen edeltää ajallisesti usein opettajaidentiteetin rakentumista (ks. esim. Huhtanen & Hirvonen 2013; Roberts 2004), ja myös kaikki haastateltavat kokivat muusikkoidentiteettinsä olevan tai olleen opettajaidentiteettiä vahvempi ja selkeämpi. Valo arvelee, että moni musiikkikasvatuksen opiskelija on päätenyt opiskelemaan musiikkikasvatusta nimenomaan halusta tehdä ja opiskella musiikkia, ja että opettajaidentiteetti kehittyy usein vasta opintojen edetessä. Sama ajatus nousee esille myös useissa alan tutkimuksissa (Huhtanen & Hirvonen 2013; Ballantyne ym. 2012; Isbell 2008; Roberts 2004).

Tavallaan se syy miks me ollaan ajauduttu musiikinopettajaksi opiskelemaan ei välttämättä oo se että (...) mä nimenomaan haluan opettaa, vaan että mä haluan aluks tehdä musaa, ja sitte myöhemmin tajunnu tavallaan... (Valo)

Valo kokee muusikkouden ja musiikin tekemisen tärkeäksi. Hän ajattelee muusikkouden ylläpitävän paloa musiikkiin musiikinopettajan työssä. Valo myös pitää itseään uskottavana musiikinopettajana, koska hän tekee myös muusikon töitä. Valon mukaan musiikinopettajana toimiminen tuo jonkinlaista näkökulmaa muusikkouteen, mutta ennen kaikkea hän kokee musiikinopettajana tarvitsevansa muusikon identiteettiä. Myös Robertsin (1991, 32) mukaan musiikinopettajalle on tärkeämpää kokea olevansa muusikko kuin esimerkiksi historianopettajalle historioitsija.

Se [musiikinopettajana toimiminen] antaa ehkä jotain perspektiiviä sille musiikin työlle. Mutta että ennemmin mä nään just toisin päin että se muusikkous pitää sitä musiikinopettajaa elossa. (Valo)

Valon kantavana ajatuksena musiikinopettajuudesta ja musiikkikasvattajan identiteetistä on se, että musiikinopettajana pystyy välittämään eteenpäin sitä, mitä on itse saanut musiikin parissa kokea. Tätä varten oman henkilökohtaisen musiikkisuhteen säilyttäminen ja ylläpitäminen on erittäin tärkeää. Myös Dolloffin (2007, 12) mukaan henkilökohtainen tunneside musiikkiin on merkittävä tekijä musiikkikasvattajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Valo kertoo saaneensa musiikkia opettaessaan ja musiikkikasvatusta opiskellessaan onnistumisen kokemuksia, jotka ovat olleet merkityksellisiä hänen opettajuutensa kehittymisen kannalta. Omakohtaiset kokemukset ja ammatillinen arki ovatkin merkityksellisiä musiikkikasvattajan identiteetin rakentumisessa (Georgii-Hemming 2011, 207).

Mä oon huomannut mukan aikana että itse asiassa mä oon aika hyvä siinä musiikinopettamisessa (...), tää on hirveen tulkinnanvaraista, mut mulla on se kokemus siitä että mä osaan tän homman. Niin siitä on lähteny varmaan kehitty sellanen identiteetti siihen suuntaan että mä osaan tän, mä pidän tästä aiheesta ja mähän oon muuten musiikinopettaja. (Valo)

Lumo ei koe ammatillista identiteettiään vielä kovin vakaaksi tai pysyväksi mutta toivoo säilyttävänsä aina avoimen mielen identiteetin rakentumisen suhteen. Lumo kokee musiikkikasvattajan ammatillisen identiteetin perustuvan monipuolisuudelle ja kyvyille muokautua ”tilanteeseen kuin tilanteeseen”.

Mulla itellä tällä hetkellä mun ammatillinen identiteetti on vähän sellanen että mä pidän kiikarit kädessä ja nappaan kaiken mitä eteen tulee (...) ja vähän sieltä sun täältä. Mitä mä toisaalta toivon että se on jatkossakin, niinku ainakin jossain määrin. (Lumo)

Musiikkikasvattajan ammatillinen identiteetti ei ole kovin selkeästi määriteltävissä, ja yhdeksi haasteeksi nousee välillä myös musiikkikasvattajien ja musiikinopettajien ammatikunnan arvostuksen puute. Tutkimuksissa on tullut ilmi, että musiikkikasvatuksen opiskelijat haluavat usein määritellä itsensä ennen kaikkea muusikoksi (Huhtinen-Hildén 2012; Roberts 2004). Haastateltavista Utu haluaa tulla määritellyksi ensisijaisesti taiteilijaksi ja muusikoksi opettajan sijaan ja kokee ”musiikkikasvattajan leiman”

ongelmalliseksi, mikä on yhteneväistä myös useiden aiempien tutkimusten tulosten kanssa (Huhtinen-Hildén 2012; Roberts 2004).

No mä koen että sellanen musiikkikasvattajan leima tai musiikinopettajan leima, tai että se on niinku leimaavaa että ”ai sä opiskelet kasvatusalaa”, et sä oot vaan opettaja, et jotenki sä et oo taiteellisesti kunnianhimoinen tai osaava... Ja niinku huomaan edelleen vielä vuosienkin jälkeen että mä yritän vähän niinku häivyttää sitä että joo, mä opiskelen musiikkikasvatusta mutta mä haluan kyllä olla taiteilija. - - Kyllä mä niinku edelleen koen, että mä haluan (...) identifioitua ensisijaisesti muusikoks, että sellanen niinku taiteilijan identiteetti ja status on mulle niinku sellasia arvoja joita kohti mä haluan mennä.
(Utu)

Samaan aikaan Utu kokee kuitenkin olevansa ylpeä myös opettajan ammatillisesta identiteetistään ja kertoi olevansa kiitollinen siitä ”kasvatusalaan liittyvästä opista” mitä hän on saanut musiikkikasvatuksen opinnoissaan. Huolimatta ammatillisten identiteettien osittaisesta ristiriidasta Utu sanoo musiikkikasvatuksen opintojen olleen todella tärkeitä oman ammatillisen identiteettinsä rakentumisen kannalta. Welchin ym. mukaan muusikko- ja opettajaidentiteeteillä on usein hieman eri piirteitä ja vaatimuksia yksilölle, minkä vuoksi identiteetit eivät välttämättä ole aina toisiaan tasaveroisesti tukevia (Welch ym. 2010, 24). Muusikkouden ja kasvattajuuden onnistunut yhdistäminen nähdäänkin keskeisenä haasteena musiikkikasvattajien koulutuksessa (Huhtanen & Hirvonen 2013, 43).

Nää on täysin korvaamattomat opinnot siihen [ammatillisen identiteetin rakentumiseen]. Mä en (...) voi kuvitella parempaa paikkaa. Mä en (...) usko että mä oisin missään, minkään muun koulutuksen avulla päässy näin pitkälle mun unelmissa, toiveissa ja monissa sellaisissa asioissa mitä mä en ees ajatellu että mä voisין päästä näin pitkälle. - - Niin se [musiikkikasvatuksen opiskelu] on mun kaiken ammatillisen identiteetin (...) ihan perustavalaatuinen kulmakivi ja sellanen rakennuksen pohja. (Utu)

Myös Valo kokee muusikkouden olevan käsitteenä jollain tavalla arvostetumpi kuin musiikinopettajuuden. Valo kuitenkin kokee oman musiikinopettajuutensa ja ammatillisen identiteettinsä positiivisena, mikä hänen mukaansa syntyy siitä, että arvostaa ammattiaan ja tekemäänsä työtä ja pitää sitä tärkeänä.

*Muusikkoushan yleisesti ottaen on hirveen jotenkin seksikäs käsite (...). Ja musiikinopettaja ei ehkä samalla tavalla, sitä ei aatella (...). - - Itse koen siinä sel-
lasta samaa, ikään kuin siinä ois sellanen hyvä viba. Ja se tulee siitä että ra-
kastaa tietysti sitä mitä tekee. - - Että saa tehdä mitä rakastaa. (Valo)*

Lumo kokee muusikkoidentiteettinsä opettajaidentiteettiään vahvemaksi osin siitä syystä, että hänellä on enemmän intohimoa taiteelliseen tekemiseen. Myös Lumo sanoo musiikkikasvatuksen opintojen olevan kuitenkin arvokkaita myös pedagogisen kehittymisen vuoksi ja kertoo saaneensa ”mukalta tosi paljon sellasia itsensä kehittämisen työkaluja”.

Mukan opinnot (...) tukee mun pedagogisen identiteetin kehitystä, minkä mä näen esimerkiksi työllistymisen kannalta ihan positiivisena asiana. - - Mut ehkä mä oon tähän saakka nähny sen pedagogiikan enemmän välineenä mulle kehittää itseäni ku sinänsä konkreettisesti pedagogisena välineenä. (Lumo)

Lumo pohtii myös, että pedagogiikan opiskelu lisää hänen ammatillista monipuolisuuttaan ja antaa erilaisia työllistymisvaihtoehtoja. Hän sanoo myös, että pedagoginen kehittyminen on tukenut ensisijaisesti hänen omaa ”oppimisen oppimista”.

5.4 Kuoroharrastus osana musiikkikasvattajuutta

Tässä luvussa käsittelen haastateltavien kuoroharrastusta yhtenä ammatillisen identiteetin osatekijänä. Haastateltavat peilasivat kokemuksiaan kuoroharrastuksesta vahvasti opintojen ja työn kautta. Olen jaotellut luvun käsittelemään kuoroharrastusta ensin laulajuuden ja johtajuuden näkökulmista, minkä jälkeen kuvaan kuoroharrastuksen, musiikkikasvatuksen opintojen ja musiikkikasvattajan ammatin toisiaan tukevaa suhdetta.

5.4.1 Laulajuus

Kaikki haastateltavat kokevat kuorossa laulamisen vahvasti laulajaidentiteettiä tukevaksi ja vahvistavaksi toiminnaksi. Utu kertoo tarkkailevansa paljon muiden laulamista kuorossa ja reflektiovansa sitä omaan tekemiseensä. Kysyttäessä mitä kuorolaulu on antanut Utulle laulullisesti, hän kertoo seuraavaa:

*No siis lähtien vaikka jostain yksittäisestä soundista tai fraseerauksesta tai tyyli-
piirteestä jos joku hallitsee jonkun tyylin tosi hyvin - -. Ehkä se että ku näkee*

miten eri ihmiset suhtautuu siihen omaan instrumenttiin ja siihen omaan tekemiseensä niin siinä pystyy myös refleктоimaan että a) mites mä teen ja b) että miks mä teen eri tavalla tai miks hän tekee eri tavalla - -. Että tavallaan pystyy refleктоimaan sitä omaa suhdettaan lauluinstrumenttiin ja laulumusiikkiin kun näkee muiden tekevän. (Utu)

Utu on opinnoissaan ja ammatillisesti vahvasti laulu- ja kuoromaailmaan suuntautunut, ja näin ollen kuoroharrastus tukee Utua omien taitojen ja sitä kautta ammatillisen osaamisen refleктоinnissa. Ammattiin ja opettajuuteen kasvaminen voidaankin nähdä jatkuvana reflektiona (Huhtanen & Hirvonen 2013, 49). Utun vastauksessa nousee esille myös hänen itsensä jo aiemmin mainitsema vertaisoppiminen ja sen merkitys kuoroharrastuksen parissa. Vertaisoppimisella tarkoitetaan sitä, että opiskelijat, tässä tapauksessa kuorolaiset, oppivat toisiltaan sekä yhdessä toistensa kanssa, eikä opettajalla, tässä tapauksessa kuoronjohtajalla, tällöin ole keskeistä roolia oppimisprosessissa (Koho ym. 2014, 17). Utu kokee oppivansa kuorossa muilta laulajilta, vertaisiltaan, paljon esimerkiksi äänenkäytöstä ja eri musiikkityyleistä ja kertoo myös refleктоivansa oppimaansa jatkuvasti ja suhteuttavansa sitä omaan toimintaansa.

Valo kokee äänen musiikinopettajan tärkeäksi työväliseksi ja pitää arvokkaana sitä, että kuorolaulajuus on antanut hänelle eräänlaisen *äänellisen identiteetin*, joka sallii monenlaisen äänenkäytön ja itsensä likoon laittamisen. Hän kertoo sen auttavan myös musiikinopettajan työssä, sillä Valo kokee opettajan oman esimerkin tärkeäksi väyläksi rohkaista oppilaita monipuoliseen äänenkäyttöön ja laulamiseen. Valo työskentelee nuorten parissa ja tiedostaa myös esimerkiksi äänenmurroksen aiheuttamat haasteet lauluopetuksen ja laulamisen suhteen.

Kuorolaulanta on ehkä antanu mulle sellasen (...) äänellisen identiteetin... Et se laulaminen ei tunnu pelottavalta ja se on tosi tärkeätä (...) nuorten, lukioikäisten edessä, joille se laulaminen on tosi, tosi herkkää (...), et sit on nuori maikka joka niinku uskaltaa käyttää ääntään ja nolata myös itsensä sillä äänellä (...) siinä muiden edessä. (Valo)

Myös aiemmissa tutkimuksissa esiintyy termi äänellinen identiteetti tai ääni-identiteetti (*vocal identity*), joka tarkoittaa yhteyttä äänen ja minäkuvan välillä (Elorriaga 2011, 320; Monks 2003; 243, 246). Äänellinen identiteetti kehittyy laulukokemusten myötä, mikä vaikuttaa myös tulevaisuuteen laulamisen parissa (Elorriaga 2011, 320). Lindeberg (2009) käyttää puolestaan termiä *vokaalinen minäkuva* kuvaamaan ihmisen käsitystä

itsestään laulajana. Lindeberg tutki väitöskirjassaan opettajaksi opiskelevien vokaalista minäkuvaa.

Lumo kertoo saavansa kuoroharjoituksista paljon lauluteknistä apua esimerkiksi äänenavausten muodossa ja lisää, että hän saa kuoroharrastuksestaan työkaluja ja ideoita myös tämänhetkiseen työelämään. Hän uskoo niistä olevan hyötyä myös tulevaisuuden töissä. Lumo kertoo myös, että kyseisessä kuorossa painotetaan paljon myös kappaleiden tulkin-taan liittyviä asioita, ja kokee, että lauluteknisten asioiden lisäksi hän pääsee kehittämään kuoroharrastuksen parissa myös solistisia taitojaan.

Äänenavauksena voi olla jotain ihan sellasia lauluteknisiä harjotteita, (...) suoraan käyttiskamaa päivittäiseen harjoitteluun. - - Sellasia konkreettisia, suoria apuvälineitä tämänhetkiseen työelämään, puhumattakaan siitä mitä kaikkee tulee jatkossa tekemään! (Lumo)

Kuoroharrastus on haastateltavien vastausten mukaan eräänlaista yhteistoiminnallista oppimista, millä tarkoitetaan ryhmänä toimimista ja työskentelyä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tällöin ryhmän jäsenet ovat positiivisella tavalla riippuvaisia toisistaan ja jokaisen aktiivinen osallistuminen on tärkeää. (Koho ym. 2014; 18–20; Repo 2010.) Utun tavoin myös Lumo kuvailee kuoroharrastustaan paikaksi, jossa vertaisoppimista ja yhteistoiminnallista oppimista tapahtuu jatkuvasti. Laulajat ovat kuorossa mukana vapaaehtoisesti ja ovat sitoutuneita toimintaan. Jokaisen yksilön parhaan menestymisen takaakin hyvä ryhmän jäsenten välinen yhteistyö, jossa jäsenet auttavat ja kannustavat toisiaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Koho ym. 2014, 19).

5.4.2 Johtajuus

Kaikki haastateltavat pohtivat haastatteluissa suhdettaan johtajuuteen ja opettajuuteen hieman eri asioita painottaen. Utun tulevaisuuden työhaaveet liittyivät haastatteluhetkellä kuoronjohtajana ja kuoromaailmassa toimimiseen, ja hän pohtiikin suhdettaan johtamiseen peilaten oman kuoronjohtajansa ja kuoronjohdon opettajiensa työskentelyä. Utu kokee kuoroharjoitukset johtajuutta ajatellen usein oppimistilanteina.

Mä ehkä (...) otan ne [harjoitukset] vähän sellasena oppimistilanteena, että jos vaikka lauletaan, niin mä mietin että millasia kehityskohteita mulle tulee mieleen ja mä peilaan että sanookse kuoronjohtaja samoja tai että mitä mieltä mä oon sen pointeista. - - Koen tarkasti seuraavani mitä se johtaja tekee ja

*ajattelee, miten se reagoi kuoroon. Vähän silleen (...) mestari-kisälli -tyyppi-
sesti, vaikka mä oon tietenkkin vaan yks rivissä, mutta että mä kiinnitän paljon
huomiota että miten mä reagoisin jos mä olisin opettajana tai ohjaajana siinä
tilanteessa. (Utu)*

Utu on alkanut kuoronjohdon opintojensa ja töidensä myötä suhtautua tarkkaavaisemmin kuoronjohtajien työskentelyyn myös muualla kuin omassa kuoroharrastuksessaan ja reflektoi heidän työskentelyä myös sitä kautta, miten ei itse omassa työssään haluaisi tehdä.

*- - erityisesti ehkä sen jälkeen ku on saanu opiskella kuoronjohtoo vähän ja
saanu itekin ohjata joitain kuoroja ja johtaa, niin tullu (...) kritiikkiäkin sitä
[kuoronjohtajaa] kohtaan - -. (Utu)*

Utu kokee kuoroharrastuksen paikaksi, jossa voi oppia kokonaisvaltaisesti kuoronjohtamisesta ”lähtien jostain käytännön ääniharjoituksesta ihan sellaseen, että miten taiteellista toimintaa pyöritetään”. Omalta kuoronjohtajaltaan Utu kertoo oppineensa ennen kaikkea musiikillisia asioita ja paljon kuoromusiikista. Johtajuuden Utu kokee sekä taiteilijan että opettajan näkökulmasta. Johtajuuden näkökulmasta hän kokee taiteilijuuden ja muusikoiden vahvemmaksi, mutta kertoo käyttävänsä monia kuorosta oppimiaan asioita myös opetustyössä.

Valo kertoo tarkkailevansa kuoronjohtajan työskentelyä ”musiikinopettajan lasien kautta”. Hänen vastauksistaan välittyy kuoroharrastuksen merkitys opettajuuden ja musiikinopettajuuden kannalta, ja Valo kertookin saaneensa ”monia työkaluja siihen opettajan pakkiin” kuoroharrastuksensa parista. Valo on musiikinopettajana johtanut myös koulun kuoroa ja hän pitää johtamistaitoja tärkeinä koulun musiikinopettajan työn kannalta.

*Mähän poimin meidän [johtajalta] kaikki mahdolliset (...) jutut mitä mä nään
hyviksi ja käytän niitä siellä [opetustilanteessa]. Kyllä se on ihan selkee että se
on osa musiikinopettajan taitoja pystyy johtaa kuoroa, pystyy johtaa bändiä,
niinku liidaamaan. (Valo)*

Valo sanoo, että jokainen kuoroharjoitus on hänelle ikään kuin oppitunti kuoronjohtamisesta. Valo pitää ”kuunteluoppilaana” toimimista tärkeänä ja arvostaa sitä, että saa nähdä ammattilaisen johtavan. Tällainen opetusmuoto puuttuu Valon mukaan esimerkiksi musiikkikasvatuksen opintoihin kuuluvalta kuoronjohdon kurssilta. Valo sanoo olleensa välillä tyytymätön myös musiikkikasvatuksen aineryhmän pedagogisiin opintoihin, ja hän

sanookin oppineensa kuoroharrastuksensa parissa paljon ryhmänjohtamis- ja vuorovaikutustaitoja. Tämä perustuu Valon mukaan pitkälti siihen, että kuorossa on eri ikäisiä ja eri elämäntilanteessa olevia laulajia, jotka voivat olla niin opiskelijoita kuin työelämässäkin. Lisäksi jokaisen ääni-instrumentti on erilainen ja jokaisella on erilainen käsitys itsestään laulajana. Hyvät vuorovaikutustaidot ovatkin niin kuoronjohtajan kuin opettajan työssä keskeisiä, ja kuoronjohtajan ammattitaitoon kuuluvat musiikillis-teknisten taitojen ja filosofisten periaatteiden tuntemisen lisäksi myös ihmissuhdetaidot. Näihin lukeutuvat esimerkiksi taito luoda hyvä ja kannustava ilmapiiri, taito saada laulajat tuntemaan olonsa turvalliseksi ja taito edistää kuoron sointia ja laulajien yksilöllistä äänenkäyttöä. (Durrant 2003, 91–102.) Myös Vartiainen korostaa oppilasorkesterin johtamista käsittelevässä tutkimuksessaan vuorovaikutustaitojen merkitystä osana oppilasorkesterinjohtajan ammatillista osaamista (Vartiainen 2009, 275).

On eri-ikäisiä laulajia, ihmiset on eri ammatti-identiteetillä varustettuja tai opiskelijan identiteetillä varustettuja tyyppejä, niin se että jokaisen kanssa tarvii tulla toimeen ja jonkinlaiset sellaset vuorovaikutustaidot ja sellanen niinku tilannetajun ja (...) porukan lukemisen taito kehitty siellä tosi paljon (...), että aistii mikä on, että jos on herkkä tilanne jostain niin sit sen jotenkin oivaltaa heti. (Valo)

Myös Lumo kertoo saavansa kuoroharrastuksestaan paljon pedagogisia työvälineitä sekä itsensä kehittämiseen että työelämään. Lumo kertoo myös arvostavansa kuoronjohtajansa suuresti ja sanoo tällä olevan ”mielettömän hyvä ote” harjoittamiseen.

Sitte ku mä oon ite johtamassa kuoroa tai pitämässä laulutuntia tai vaikka keikalla jossain niin kyllä mä koen että mä saan [kuoron nimi] välineitä näiden kaikkien alojen kehittämiseen. (Lumo)

Lumo sanoo myös oppivansa kuoronjohtamisesta ja kuoron harjoittamisesta paljon seuraamalla kuoronjohtajansa työskentelyä ja pitävänsä hyödyllisenä sitä, että on tottunut jo opinnoissa ”havannoimaan kaikkea ympärillä tapahtuvaa pedagogisesta näkökulmasta”. Tämä on Lumon mukaan hyödyttänyt häntä työelämässä.

5.4.3 ”Sama, yhteinen tietopankki”

Utu kuvailee opintojen ja harrastusten suhdetta toisiaan tukevaksi, jolloin kursseilla opitut asiat innostavat toimimaan harrastuksen parissa ja vastaavasti kuoroharrastuksen parissa

opitut asiat vievät eteenpäin myös opiskelussa. Utu kokee motivoivaksi myös sen, että kuoroharrastuksen parissa jo opitut asiat ovat tulleet eri tavalla todeksi Utun aloitettua kuoronjohdon opiskelun. Yhteys harrastuksen ja opintojen välillä on Utun kohdalla selkeä ja merkityksellinen.

- - Siinä [kuoronjohdon opiskelussa] jotenkin yhdisty se että hei, (...) nää asiat on yhteydessä. Että tää mitä mä oon saanu kokea kuorolaisena, tää mitä mä oon nähny johtajalta niin nyt mä saan ite toteuttaa sitä. Niin se oli tosi motivoivaa että ymmärsi sen että tästä mulla on jo tietoa vaikka ei ole tavallaan samaan aikaan yhtään. (Utu)

Utu näkee opintojensa ja kuoroharrastustensa rakentavan ”samaa, yhteistä tietopankkia” ja kokee motivoivaksi ja innostavaksi saada toimia erilaisissa kuorokonteksteissa esimerkiksi kuoronjohdon opintoihin kuuluvien kuoroharjoitteluiden parissa. Utu pitää arvokkaana sitä, että hän on pystynyt hyödyntämään kuoronjohdon opinnoissa opittuja taitoja kuoroharrastuksessaan esimerkiksi toimiessaan varajohtajana. Vastaavasti kuoroharrastuksen kautta tulleesta tietämyksestä on ollut hyötyä hänen työskennellessään eri kuorosten parissa niin opinnoissa kuin töissäkin.

- - mitä enemmän sitä sai opiskella ja sitten taas todistaa siellä kuorossa (...) niin sitten taas ne ruokki toisiaan ja siitä tuli tavallaan sellanen oravanpyörä, että (...) se mitä oppi koulussa niin se taas innosti enemmän siellä kuorossa ja sitten mitä taas oppi kuorossa niin se taas näky heti siellä koulussa ku pääsi hyödyntämään ja muuta. (Utu)

Lumo kokee, että kuorossa laulaminen on vahvistanut hänen musiikillista identiteettiään ja on sitä kautta myös yhteydessä ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Lumon työllistymishaaveet liittyvät pääasiassa kuoromaailmaan ja sitä kautta hän kokee, että kuoroharrastuksella on vahva rooli hänen ammatillisen identiteettinsä rakentumisessa.

Mulla on sellanen aktiivinen tavoite tehdä pääasiallisesti kuorohommia työkseni jossain vaiheessa. (...) Mun opiskelujen oheisista töistä valtaosa on nimenomaan kuorohommia ja toivottavasti näin on myös valmistuttuakin. (Lumo)

Myös Valo näkee vahvan yhteyden kuoroharrastuksen ja laulamiseen suuntautumisen välillä. Valo on kokenut lauluopintojen hyödyttävän häntä paljon esimerkiksi

kuorolaulussa, mikä kertoo myös vahvasta intohimosta kuoroharrastusta ja kuorolaulua kohtaan. Hän kokee kuoroharrastuksen ja opintojen yhteyden Lumon ja Utun kokemuksista poiketen ennen kaikkea niin, että opinnot ovat tukeneet häntä kuorolaulajuudessa ja laulajuudessa yleisesti.

Mä oon kiinnostunu kehittämään itteeni laulajana, että sillä tavalla se [kuoroharrastus] on vaikuttanu [opinnoissa suuntautumiseen]. - - Että ehkä mä olin suhtautunu moniin asioihin niin, että mä haluan parantaa niitä koska niistä on hyötyä esim. kuorolaulussa. Mä oon ottanu lauluyhteykurseja, kaikki mikä on liittyny laulamiseen tai musiikinteoriaan, on ollu mulle semmosia, että vitsit.
(Valo)

Keskusteltaessa siitä, tukeeko kuoroharrastus valmiutta toimia musiikinopettajana, Valo nostaa esiin kolme asiaa. Hän näkee kuoroharrastuksen hyödyt etenkin 1) ryhmänhallinnallisissa taidoissa, 2) oman ääni-instrumentin hallinnassa sekä 3) johtamistaidoissa.

Kolme isointa asiaa siitä (...) mitä mä saan niinkun omiksi työkaluiksi sinne luokan edessä työskentelyyn, opettajana työskentelyyn, niin ne on ryhmänhallinta tai sellanen ryhmän lukemisen kyky, oman instrumentin, sen äänen hallinta... Ei pelkästään laulamisessa vaan myös puhumisessa ja siinä että on itsevarma äänensä käyttäjä. - - Sitten kyllä se (...) johtaminen. (Valo)

Valon kuvaamat asiat ovat pitkälti myös kuoronjohtajan ammattitaitoon kuuluvia asioita, joita olen kuvannut tarkemmin luvussa 3.2.1. Monet ilmiöt ovatkin yhteisiä niin musiikinopettajan kuin kuoronjohtajan työkuvassa. Valo nostaa esille esimerkiksi kyvyn lukea ryhmän tunnetiloja, jota Jansson (2014, 148) pitää tärkeänä taitona myös kuoronjohtajalle. Myös lauluinstrumentin toiminnan ymmärtäminen on kuoronjohtajalle tärkeää (ks. esim. Durrant 2003). Valo korostaa oman instrumentin, äänen, hallinnan tärkeyttä ja painottaa, että paitsi laulamisessa, hän kokee olevansa itsevarma äänenkäyttäjäksi myös puheessa esimerkiksi luokan edessä.

Valo kertoo kiinnostavansa kuoroharjoituksissa huomiota paitsi johtajan taitoihin käsitellä kuoroa, myös pienempiin, musiikillisiin yksityiskohtiin liittyen esimerkiksi eri kielten ääntämiseen tai eri aikakausien tyylipiirteisiin, mutta korostaa, että musiikilliset yleispätevydet säilyvät, oli kyseessä sitten kuoroharjoitus tai luokkatilanne. Musiikillisilla yleispätevyyksillä Valo tarkoittaa esimerkiksi yhtäaikaisuutta soittaessa ja laulaessa sekä musiikin fraaseerausta ja tulkintaa.

- - siellä [luokassa] ei pääse ranskan eri e-ääntämyksistä hirveesti nipottamaan tai puhumaan, mutta ehkä tietyt sellaset - - yleispätevyudet ei poistu vaan ne toimii yhtä lailla luokkatilanteessa - -. Ja sit se voi olla esimerkkinä ehkä siitä miten (...) se musiikin tekeminen kohtaa (...) kuoromusassa ja sitten luokkatyöskentelyssä. (Valo)

Huolimatta ammatillisista hyödyistä ja yhtymäkohdista Valo ei liitä kuoroharrastustaan erityisesti musiikinopettajuuteen, toisin kuin Utu, joka kokee ammatillisen identiteettinsä rakentuneen merkittävästi myös kuoroharrastuksen kautta. Valo kokee yhteyden puolestaan niin, että ammatillisen identiteetin rakentuminen on tuonut lisää sisältöä kuoroharrastukseen.

Suoraan sanottuna mä luulen, että sillä [kuoroharrastuksella] ei oo kauheen vahvaa roolia sen ammatillisen identiteetin muodostumisessa sinänsä. - - Että tavallaan ehkä ennemmin niin, että ku mulle on tullu se ammatti-identiteetti niin se on tuonu vaan sen lisän siihen kuorolaulantaan, että se on (...) reagoinu niin päin. Ei niin että se kuorolaulanta ois vienyt mua jotenkin siihen suuntaan tai mitään semmosta. (Valo)

Valo kertoo, että vaikka opintojen aikana kuoroharrastukseen onkin tullut ammatillinen näkökulma, hän suhtautuu kuoroharrastukseen ”vakavana harrastuksena” eikä usko sen vaikuttaneen esimerkiksi päätökseen alkaa opiskella musiikkikasvatusta.

Haastateltavien vastauksissa yhdistyy kuoroharrastuksessa opittujen tietojen ja taitojen hyödyntäminen ja soveltaminen opinnoissa ja töissä, mikä kertoo myös haastateltavien reflektioivasta suhtautumisesta kuoroharrastukseen. Lisäksi vastaukset osoittavat, että esimerkiksi kuoronjohtamisessa ja musiikin opettamisessa vaaditut tiedot ja taidot ovat usein yhteneväisiä, sillä samankaltaisia ilmiöitä liittyen esimerkiksi ryhmänhallintaan sisältyy molempiin työkuviin.

5.5 Tulevaisuuden näkymiä

Kaikki haastateltavat näkivät kuorotoiminnan jollakin tavalla olennaisena osana elämänsä myös tulevaisuudessa. Pohtiessaan tulevaisuutta pidemmälle Utu ajatteli, ettei näe välttämättä paikkaa kuoroharrastukselle, jos hän tekee kuoronjohtajan töitä. Utu kokee oman kuoroharrastuksensa vahvasti oppimistilanteina ja sanookin, että jos ”sais

jonkun oikeesti hyvän kuoron, niin sit siinä vaiheessa kiinnostais enemmän se oma visio ja oman kuoron kanssa tekeminen kuin sitten enää se että oppis joltain toiselta, välttämättä”. Toisaalta Utu pitää kuoroharrastustaan samaan aikaan sosiaalisesti ja musiikillisesti niin arvokkaana, ettei ainakaan vielä voi kuvitella luopuvansa siitä.

Kyllä kuoro on (...) sellanen yhteisö josta en luopuis ja (...) sellanen instrumentti josta en luopuis. (Utu)

Valo tietää lopettavansa nykyisessä kuorossaan parin vuoden päästä, sillä kuorossa on yläikäraja. Valo on siirtymässä myös opinnoista työelämään ja lisäksi hänen aktiivisesti toiminut yhtyeensä lopetti hiljattain. Valo on omien sanojensa mukaan ”aika uudessa tilanteessa”, jossa hän ei enää olekaan opiskelija, kuoroharrastaja tai yhtyeen jäsen. Hän sanookin, että on jännittävää nähdä, ”mihin sitä suuntautuu”. Vaikka Valo ei vielä tiedä tarkkaa tulevaisuutta kuoroharrastuksen suhteen, hän pitää todennäköisenä sitä, että löytää pian uuden kuoron, jossa laulaa. Valo myös korostaa kuorolaulun ja kuoromusiikin merkitystä itselleen ja identiteetilleen.

- - vahva osa mun identiteettiä on se, että mä oon kuorolaulaja. - - varmaan vaikka ei heti löytyis sitä omaa kuoroakaan, niin kuoromusan kuuntelu ja kuoromusiikin kulttuurin seuraaminen tulee mulla ole tosi lähellä. Se on ihan mahtavaa, tälläkin hetkellä on aina korvat höröllä ku kuulee uusista perustettavista kuoroista tai kun uusia porukoita tulee laulamaan - - .
(Valo)

Haastateltavista Utu toivoo tulevaisuudessa työllistyvänsä osittain kuoromaailmaan. Utu myös kokee kuoroharrastuksensa vaikuttaneen tulevaisuuden työhaaveisiinsa ja hän pitää tärkeänä sitä, että hänellä itsellään on paljon kokemusta erilaisissa kokoonpanoissa laulamisesta. Tulevaisuuden työhaaveista puhuttaessa Utu kertoo myös haaveilevansa tällä hetkellä suuntautumisesta ”taiteelliseen puoleen”, mutta ei haluaisi luopua kokonaan myöskään opettamisesta.

On ehdottomasti [kuoroharrastus vaikuttanut], mä haluisin toimia kuorokonteksteissa jotenkin, mielellään taiteellisena johtajana jossain kuorossa.
(Utu)

Mä toivoisin että mä voisin tulevaisuudessa tehdä kuoronjohtajan hommia ja mä nään että se on aika olennaista että on ite saanu kokea sit myös mil-lasta kuorossa laulaminen on ja erilaisissa kokoonpanoissa laulaminen on.

En mä näe että kuoro ois mun ainoa jotenkin semmonen fokus mutta mä pidän sitä hirveen kiehtovana instrumenttina ja myöskin duunina sitä kuoronjohtajan pestiä. (Utu)

Utusta poiketen Valo ei kokenut kuoroharrastuksen vaikuttaneen työelämän haaveisiinsa. Valo kertoo, ettei hänellä varsinaisesti ollut ollut haaveammattia ja palaa siihen, ettei ollut erityisesti haaveillut musiikinopettajankaan ammatista. Valo toteaaakin olevansa onnekas pitäessään musiikinopettajan työstä ja nauttiessaan siitä mitä tekee.

Vois sanoa että mulla on käyny hyvä tuuri tietyissä mielessä, että mä oon töissä joista mä tykkään ja tietysti teen tosi mielelläni sitä hommaa ja (...) mitä enemmän mä teen niin sitä enemmän identiteetti kehittyy. Mut ei voi sanoa että harrastus, tai mikään harrastus mun elämässä ois vieny siihen, että tota mä haluan tehdä, ei edes kuoroharrastus - -. (Valo)

Lumo kertoo jo lapsena alkaneen kuoroharrastuksen olleen merkittävä tekijä siihen, että hänestä on tullut laulaja ja aktiivinen kuorotoimija myöhemmin. Hän myös kokee kuoroharrastusten vaikuttaneen tulevaisuuden työhaaveisiinsa siten, että kuoroharrastus on kannustanut ja rohkaissut tavoittelemaan esimerkiksi kuoronjohtajan tai laulunopettajan töitä.

Ylipäätään mun laulajan ura on lähtöisin sieltä konservatorion lapsikuorosta ja sitten sitä kautta kaikennäköisten kuorojen kautta [olen] päätyne palkallisiin hommiin alalla. - - Onhan se vaikuttanu tosi paljon siihen, että mitä mä näen itseni tekemässä valmistumisen jälkeen (...). Ehkä mä en näe itteäni niinkään minkään rokkibändin basistina vaan ehkä mieluummin kuoronjohtajana tai lauluopettajana (...). (Lumo)

Lumo uskoo jatkavansa kuorolaulua myös harrastusmielessä tulevaisuudessakin, varsinkin jos hänen pääasiallinen työnkuvansa ei sisällä kuorolaulua. Kysyessäni mikä tekee kuorossa laulamista sellaista, että sitä tekee mieli jatkaa, Lumo nostaa syiksi muun muassa kuoron monipuolisuuden instrumenttina, oman äänen käyttämisen sekä kuoron yhteisöllisyyden.

Haastateltavien vastauksissa yhdistyy näkemys siitä, että kuoro on jollain tavalla olennainen osa jokaisen heistä identiteettiä, joko vahvana harrastuksena tai jopa ammatinvalintaan ohjanneena tekijänä. Etenkin Utu ja Lumo suhtautuvat kuoroharrastukseensa siitä

näkökulmasta, että he mahdollisesti työllistyvät tulevaisuudessa kuoronjohtajina. Vaikka Valon kuoroharrastus ei ole suoranaisesti vienyt häntä kohti ammatinvalintaa, Valo löytää harrastuksestaan monia yhtymäkohtia työhönsä musiikinopettajana. Hän myös korostaa haastateltavista eniten kuorolaulamisen ja kuoromusiikin merkitystä itselleen rakkaana harrastuksena.

5.6 Musiikkikasvattaja-kuoroharrastaja

Tässä tulosluvun viimeisessä luvussa kokoan haastateltavien ajatuksia siitä, millaisina he kokevat itsensä kuoroharrastajina. Olen aineistoni perusteella luonut käsitteen *musiikkikasvattaja-kuoroharrastaja*, joka kuvaa haastateltavieni kaltaisia musiikkikasvattajia tai musiikkikasvatuksen opiskelijoita, joilla on henkilökohtainen suhde kuorotoimintaan oman harrastuneisuuden kautta. Samalla käsite kuvaa näiden kahden ”roolin” välistä yhteyttä ja suhdetta toisiinsa. Harrastuneisuudella tarkoitetaan suhteellisen pysyvää suuntautumista tietynlaiseen toimintaan (Kauppinen & Sintonen 2004, 9).

Musiikkiharrastus-käsitettä olen avannut lyhyesti luvussa 3.1.1. Haastatteluissa nousi esille myös harrastuksen käsitteen ongelmallisuus puhuttaessa jo musiikin parissa ammatikseen toimivista tai musiikkia opiskelevista henkilöistä. Vaikka kuoroharrastus ei ole tässä tapauksessa yksiselitteinen käsite haastateltavien ollessa jo musiikin ammattilaisia, se toimii tutkimuksessani yleiskäsitteenä haastateltavien *harrastuksenomaiselle* kuorotoiminnalle, josta haastateltavat eivät saa rahallista korvausta tai opintopisteitä.

- - mä tavallaan nään että musiikkiharrastukseen ei voi koskaan suhtautua vaan harrastuksena tai ei-kunnianhimoisesti, tai että jotenkin pystyis täysin erottamaan sen siitä omasta työstään jos toimii muusikkona, musiikin alalla. (Utu)

Utun vastauksesta välittyi luultavasti monelle musiikin ammattilaiselle tuttu tunne siitä, ettei mahdollista musiikkiharrastusta tai vapaa-ajalla tapahtuvaa musiikillista toimintaa voi välttämättä erottaa omasta ammatillisesta identiteetistään. Utun mukaan kuoroharrastus ja kuorolaisena toimiminen on antanut paljon ”niin muusikkona kuin opettajana toimimiseen, ihan molempiin”. Utu kokee saavansa paljon myös ammatillista apua kuoronjohtajan työhön kuoroharrastuksestaan, yhtenä esimerkkinä ”repertuaariin tutustuminen ja sen haltuunottaminen”.

Se on varmasti myös yksi iso syy miksi mä laulan kuorossa että mä reflektoin sitä että haluaisinko mä tehdä sitä duuniksi ja mitä hyvää siihen liittyy ja mitä haasteita. (Utu)

Valo pohtii, että kuoroharrastuksen merkitystä itselle on lopulta melko vaikea tarkastella, sillä harrastus on ollut elämässä niin kauan läsnä, että on vaikeaa kuvitella itseään ilman sitä. Valo kuitenkin kokee, että opintojen aikainen kuoroharrastus on kulkenut opintojen ja töiden rinnalla tärkeänä, ”voimaa-antavana juttuna”. Hän kokee tärkeäksi sen, että on saanut musiikin ammattiopintojen ohella olla tekemisissä musiikin kanssa myös vapaaajallaan ilman, että se olisi suoraan liittynyt opiskeluun tai työntekoon, mikä poikkeaa jonkin verran Utun kokemuksesta. Valo kokee kuoroharrastuksen myös eräänlaiseksi omaa muusikkoutta ylläpitäväksi asiaksi.

Mun mielestä se että on niinku jotain joka on puhtaasti vaan jotain omaa, sun omaksi iloksi, ja pitää yllä sitä liekkiä, tässä tapauksessa musaa kohtaan, niin kyllä mä tietysti koen että se on tärkeä. (Valo)

Sekä Valo että Utu korostavat kuoroharrastuksen merkitystä heidän ammatillisen identiteettinsä rakentumisen kannalta.

Mutta selvää on, että (...) toi kuoroharrastaminen niin musiikin ammattilaisuuden, (...) sen niinku identiteetin muodostumisessa on ollu jotenkin tosi merkittävää. (Valo)

En varmaan olis orientoitunu kuoronjohtoon mitenkään erityisesti ja taas sitten millaisia (...) vajavaisuuksia siinä ammatillisessa identiteetissä olis taas sit sitä kautta. Että tavallaan se harrastus on antanu paljon sellasia taitoja ja (...) ymmärrystä mitä ei oo tullu koulusta. Et se on niinku vaikuttanu sen kokonaisuusiikillisen identiteetin ja musiikillisen ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja siihen (...) että mitä kaikkee siihen liittyy. Millasia taitoja, millasia ymmärryksiä. (Utu)

Vaikka kuoroharrastuksen yhteyden erottaminen omasta ammatillisen identiteetin rakentumisesta on vaikeaa, haastateltavista Valo ja Utu kokevat nimenomaan kuoroharrastuksen erittäin tärkeäksi ja olennaiseksi osaksi omaa ammatillisen identiteetin rakentumisprosessiaan. Utu kokee myös, että hänelle kuoroharrastus on antanut paljon sellaisia asioita myös ammatilliseen identiteettiin liittyen, joita hän ei koe saaneensa opinnoista.

Kuoroharrastus on jokaisen haastateltavan mukaan ollut merkittävästi yhteydessä heidän musiikilliseen identiteettiinsä.

Aineistoni piirtää kuvan kolmesta erilaisesta musiikkikasvattaja-kuoroharrastajasta, jotka kaikki kokevat kuoroharrastuksensa hieman eri tavoin. Näille kolmelle yhteistä on se, että jokaisen elämässä kuoroharrastus on ollut merkittävänä tekijänä läsnä antaen voimavaroja arkeen esimerkiksi yhteisöllisyyden ja hauskanpidon keinoin. Kuoroharrastus on itseisarvollisesti vahvin Valolle, joka suhtautuu intohimoisesti kuorolauluun ja kuoromusiikkiin, ja korostaa sen olevan ennen kaikkea puhtaasti omasta ilosta nousevaa. Lumo ja Utu korostavat puolestaan kuoroharrastuksen ammatillista merkitystä itselleen ja puhuvat kuoroharrastuksesta paikkana, jossa he voivat oppia lisää esimerkiksi laulamisesta ja johtamisesta. He ovat myös Valoa epävarmempia harrastuksen jatkumisesta sen tämänhetkisessä muodossa ja arvelevat sen riippuvan pitkälti tulevaisuuden työtilanteistaan. Samaan aikaan he kokevat kuoroharrastuksen Valon tavoin niin merkittävänä osana omaa identiteettiään, ettei kuoroharrastuksesta luopuminen täysin ole myöskään toistaiseksi todennäköistä. Jokainen haastattelemani musiikkikasvattaja-kuoroharrastaja on kokenut saavansa kuoroharrastuksestaan uusia näkökulmia ja arvokasta tietotaitoa niin musiikkiin, musiikkikasvattajuuteen kuin johtajuuteenkin.

6 Pohdinta

Tässä luvussa palaan tutkimuskysymykseeni ja -tehtävääni sekä teoreettisen viitekehyksen käsitteisiin ja tarkastelen tutkimustuloksia niihin peilaten. Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia tulevia tutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää opintojen aikaisen kuoroharrastuksen yhteyttä eräiden musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Lisäksi halusin selvittää eräiden musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kuoroharrastuksen syitä. Tutkimuskysymykseni oli ”Miten opintojen aikainen kuoroharrastus on yhteydessä musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen?” Tähän kysymykseen vastaan tulosluvussa 5.

Aineistoni perusteella musiikkikasvatuksen opiskelijalla on monimuotoinen ammatillinen identiteetti. Tulokset ovat yhteneväisiä aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan identiteetti on dynaaminen ja muuttuva ja myös musiikkikasvattajan identiteetti monimuotoinen (Huhtinen-Hildén & Björk 2013; Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Hall 2002; Stenström 1993). Tutkimukseni aineistosta voi päätellä, että tutkimukseeni osallistuneet musiikkikasvatuksen opiskelijat kokevat kuoroharrastuksensa osana ammatillisen identiteettinsä rakentumista eräänlaisena ammatillisena kasvuna ja oppimisena. Kuoroharrastus vie opiskelijoita osaltaan kohti kokonaisvaltaista musiikkikasvattajuutta ja ammatillista kehittymistä.

Kaikki haastateltavat peilasivat ammatillista identiteettiään vahvasti opintoihin Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä. Haastateltavat olivat eri vaiheissa opinnoissaan ja myös työkokemusta oli kertynyt eri verran. Mitä enemmän työkokemusta haastateltavalla oli, sitä enemmän hän peilasi ammatillista identiteettiään töiden kautta saatuun kokemukseen. Ennen opintoja Sibelius-Akatemiassa musiikkiluokat olivat vahvasti yhteydessä haastateltavien musiikilliseen identiteettiin tarjotessaan mahdollisuuksia monipuoliseen musisointiin sekä mahdollisuuden tavata samanhenkisiä ihmisiä. Haastateltavien oli välillä vaikea erottaa, mikä heidän aiemmasta musiikkitaustastaan oli selkeästi harrastuspohjaista ja mikä puolestaan kuului esimerkiksi musiikkilukion opintoihin.

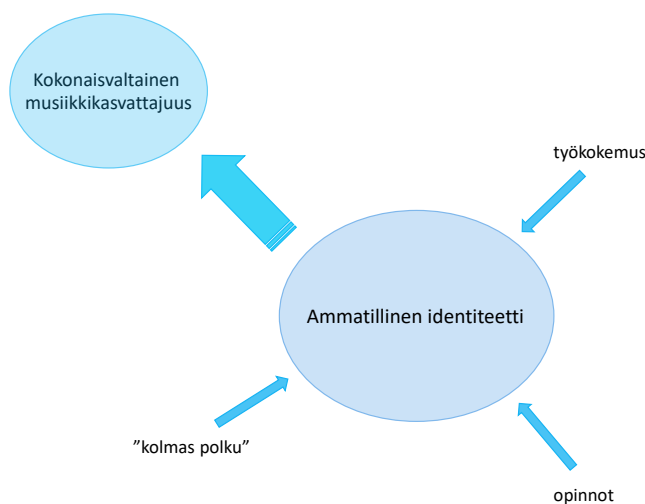
Kaikkien haastateltavien kohdalla kuoroharrastuksella ja musiikkikasvatuksen opinnoilla on löydettävissä jonkinlainen yhteys. Yhteys on vahvin ja selkein niillä, joiden ammatilliset kiinnostuksen kohteet ja mahdolliset tulevaisuuden työhaaveet liittyvät kuoronjohtoon, laulamiseen tai laulunopetukseen. Tällöin haastateltavat olivat myös syventyneet opinnoissaan tai aikeissa syventyä edellä mainittuihin alueisiin. Kuorotoiminta nousi aineistoni perusteella välillä jopa tärkeämmäksi osa-alueeksi identiteetin rakentumisessa kuin musiikkikasvatuksen opinnot. Haastateltavat nostivat haastatteluissa esiin myös sen seikan, että harrastus on antanut heille sellaisia välineitä ja taitoja, joita he eivät kokeneet saaneensa esimerkiksi musiikkikasvatuksen opinnoista. Voikin olla tarpeen kysyä, osaataanko musiikkikasvatuksen opintotarjonnassa ottaa riittävästi huomioon eri musiikkikasvatuksen alan tehtävissä tarvittavia tietoja ja taitoja tai sitä, että opiskelija voi suuntautua esimerkiksi kuoro- ja yhtyemaaailmaan.

Haastateltavat nostivat haastatteluissa esimerkeiksi edellä mainituista asioista vuorovaiikutustaidot, ryhmänhallinnalliset taidot ja äänenkäytön hallinnan, joita he kokivat oppivansa kuoroharrastuksen parissa ja joista he kokivat olevan heille suurta ammatillista apua niin opettajana kuin johtajanakin toimiessa. Tutkimuksessa nousivat näin esille myös musiikinjohtajan ja musiikinopettajan roolien yhteneväiset piirteet. Kuoro nähtiin erityisen tärkeänä opiskelijan omaa äänenkäyttöä ja laulamista ajatellen, ja haastateltavat korostivat kuorossa tapahtuvaa vertaisoppimista nimenomaan laulun ja äänenkäytön suhteen. Yksi haastateltavista koki oman lauluinstrumenttinsa hallinnan ja tuntemuksen kehittymisen palvelevan luokkaympäristössä musiikinopettajana paitsi laulaessa myös puhuessa. Haastateltavien vastaukset herättivät minut pohtimaan tarkemmin ryhmälauluopetuksen mahdollisuuksia sekä sitä, kuinka tärkeitä oppimistilanteita esimerkiksi kuorolauluun liittyy. Tutkimustulosteni perusteella musiikkikasvatuksen opintoihin voisikin mielestäni sisällyttää enemmän esimerkiksi kuoro- ja yhtyelaulua sekä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kuoronjohtoon opetukseen lisää äänenkäytön opetusta.

Tutkimukseni perusteella johtopäätökseni on, että tutkimukseeni osallistuneiden kuoroharrastus on yhteydessä niin heidän laulaja- kuin opettajaidentiteetteihinkin. Kuoroharrastus voidaan tässä merkityksessä nähdä ikään kuin opettajuutta ja muusikkoutta yhdistävänä tekijänä, ja kuorotoiminta ja kuoronjohtajuus puolestaan ammatillisesti muusikouden ja opettajuuden yhdistämisenä. Aineistoni perusteella voikin päätellä, että usein tehty jako muusikko- ja opettajaidentiteettiin musiikkikasvattajan identiteetistä puhuttaessa on ongelmallinen, sillä nämä nivoutuvat usein yhteen, eikä selkeää rajaa aina ole. Identiteettien nivoutumisesta toisiinsa kirjoittaa myös esimerkiksi Huhtinen-Hildén

(2012), joka kuvaa tutkimuksessaan musiikkipedagogin *ammattillista maisemaa* ja korostaa ammatillisen identiteetin prosessien kietoutumista toisiinsa.

Tutkimukseni perusteella voidaan siis todeta, että musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillinen identiteetti rakentuu paitsi opintojen ja hiljalleen kertyvän työkokemuksen myötä myös ns. kolmannen polun kautta, joka tarkoittaa vapaa-ajalla tapahtuvaa opintojen ja töiden ulkopuolista kehittymistä. Ammatillinen identiteetti voidaan puolestaan nähdä yhtenä osana kokonaisvaltaista musiikkikasvattajuutta. Tällaista identiteetin rakentumisen polkua olen kuvannut kuviossa 1. Tutkimuksessani kolmannen polun muodostaa opiskelijoiden aktiivisuus kuorotoiminnassa.



Kuvio 1. Musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentuminen osana kokonaisvaltaista musiikkikasvattajuutta.

Vaikka tutkimukseni ensisijainen tehtävä ja tavoite oli tutkia musiikkikasvatuksen opiskelijan opintojen aikaisen kuoroharrastuksen ja ammatillisen identiteetin rakentumisen välistä yhteyttä, halusin selvittää myös musiikin ammattiopiskelijan syitä olla mukana vapaaehtoisuuteen perustuvassa kuorotoiminnassa vapaa-aikanaan (ks. kuvio 2). Ilmiöt limittyvät myös osittain toisiinsa. Kaikissa kolmessa haastattelussa nousi esiin kuoron yhteisöllisyys, jonka haastateltavat kokivat tärkeäksi. Kuoro on merkityksellinen yhteisö, jonka kanssa paitsi lauletaan yhdessä, myös vietetään aikaa vapaa-ajalla (Louhivuori 2009; Louhivuori & Salminen 2005; Hyyppä 2002; Durrant 2005). Kuorolaulu koettiin myös hyväksi vastapainoksi opiskelulle ja työlle, mistä voi päätellä, että musiikin harrastaminen voi tiettyssä määrin olla musiikin ammattiopiskelijallekin "vain" hauskanpitoa.

Näiltä osin tutkimustulokseni ovat yhteneväisiä edellä mainittujen tutkimusten kanssa, jotka ovat keskittyneet nimenomaan kuoroharrastuksen hyötyihin.

Haastateltavat korostivat kuoroharrastuksen musiikillista antia ja itsensä kehittämistä laulajana. Haastateltavat olivat siis mukana kuorotoiminnassa myös sen musiikillisen sisällön ja uuden oppimisen vuoksi. Kaikki haastateltavat olivat laulullisesti suuntautuneita ja jokainen heistä koki lauluinstrumentin yhdeksi tärkeimmistä instrumenteistaan. Kaikki kokivat laulajaidentiteettinsä vahvistuneen ja vahvistuvan kuoroharrastuksen parissa ja kuoron niin ikään olevan yhteydessä ammatilliseen identiteettiin. Eräs haastateltavista kertoi myös, että kuorolaulaminen on antanut hänelle eräänlaisen *äänellisen identiteetin*.

Haastattelussa nousi esiin vahvasti ammatillinen reflektio suhteessa kuoroharrastukseen. Riippumatta siitä, mihin työtehtäviin musiikkikasvatuksen alan piirissä haastateltava oli suuntautunut tai aikoi suuntautua, jokainen haastateltava kertoi tarkkailevansa johtajan työskentelyä. Yksi haastateltavista kertoi tarkkailevansa johtajan työtä erityisesti ”pedagogisten silmälasien” läpi ja etsivänsä sieltä välineitä niin luokkatyöskentelyyn, ryhmänhallintaan kuin musiikinjohtajana toimimiseen. Toinen haastateltavista puolestaan tarkkaili johtajan työtä ennen kaikkea kuoronjohtajan näkökulmasta ja reflektoi sitä kautta omaa kuoronjohtajuuttaan. Kolmas haastateltava kertoi saavansa johtajalta paljon musiikillisesti ja koki sen arvokkaana omaa muusikkouttaan ajatellen.



Kuvio 2. Musiikkikasvatuksen opiskelijan syitä olla mukana kuorotoiminnassa vapaa-ajalla.

Monesta muusta kuorotutkimuksesta poiketen (esim. Clift & Hancox 2001; 2010; Louhivuori & Salminen 2005) tässä tutkimuksessa kuorolaulun vaikutukset terveyteen ja hyvinvointiin eivät tulleet esille. Tämä johtunee ainakin osittain siitä, että tutkimukseni ei keskittynyt sen kaltaisiin vaikutuksiin, eivätkä haastattelun teemat tai kysymykset liittyneet kuorolaulun terveys- ja hyvinvointivaikutuksiin, vaan painopiste oli identiteetissä. Kaksi haastateltavista toi kuitenkin esiin yleisellä tasolla sen, että kuoroharrastuksen vaikutuksista terveyteen ja hyvinvointiin on tehty useita tutkimuksia, mutta kukaan haastateltavista ei suoranaisesti puhunut näistä vaikutuksista haastattelussaan. Voidaan kuitenkin pohtia, miksi kuorolaulun hyvinvointivaikutukset eivät tulleet esille lainkaan, kun haastateltavat kertoivat kuoroharrastuksen merkityksestä itselleen.

Esittelin luvussa 5.6 aineistoni pohjalta kehittämäni käsitteen *musiikkikasvattaja-kuoroharrastaja*, jolla kuvaan musiikkikasvattajia tai musiikkikasvatuksen opiskelijoita, joilla on henkilökohtainen suhde kuorotoimintaan oman harrastuneisuuden kautta. Haastateltavat, kuten minäkin, ovat kukin esimerkkejä erilaisista musiikkikasvattaja-kuoroharrastajista. Haastateltavat pyrkivät aktiivisesti, tosin usein tiedostamatta, etsimään kuoroharrastuksensa parista vastauksia heille tärkeisiin asioihin omaa ammatillisuuttaan ja mielenkiinnon kohteitaan koskien. Esimerkiksi Valo on hyvin kiinnostunut vuorovaikutuksesta ja ryhmänhallinnasta, ja kokee saavansa kuorosta paljon niihin liittyvää tietotaitoa ja konkreettisia välineitä. Utu ja Lumo peilaavat kuoroharrastustaan vahvemmin johtajuuden eri aspekteihin. Samoin olen itse huomannut poimivani kuoroharrastukseni parista useita asioita ”työkalupakkiini” kuoronjohtajana ja musiikkikasvattajana. Myös identiteettini kuoronjohtajana on saanut vahvistusta kuoroharrastukseni kautta. Voidaankin siis kysyä, hakeutuuko kuoroharrastuksen pariin tietäytyyppisellä ammatillisella identiteetillä tai tietäytyyppisillä kiinnostuksenkohteilla varustettuja musiikkikasvattajia ja ohjaako kuoroharrastus kenties tietäytyyppistä identiteettiä kohti. Tai voiko kuoroharrastusta pitää monipuolisena ja moniulotteisena harrastuksena, joka voi toimia arvokkaana rakennusaineena musiikkikasvattajan kokonaisvaltaisen ammatillisen identiteetin rakentumisessa?

Vaikka tutkimukseni on tapaustutkimus ainoastaan yhden musiikkikasvattajia kouluttavan yliopiston opiskelijoista, uskon, että tuloksista voi olla hyötyä koko musiikkikasvatuksen tieteenalalle. Kauppinen ja Sintonen (2004, 16) toteavat, että harrastus tulisi nähdä kasvatuksessa elämän myönteisenä rakennusaineena ja että tätä voimavaraa tulisi hyödyntää myös esimerkiksi kouluopetuksessa. Kuoroharrastuksen tai muun vapaa-ajalla tapahtuvan musiikillisen kehittymisen yhteyttä musiikkikasvatuksen opiskelijan

ammattillisen identiteetin rakentumiseen ei ole aiemmin tutkittu ja uskon, että tämän kolmannen polun tunnistaminen ja sen vaikutusten huomioiminen on tärkeää musiikkikasvatuksen tieteenalan kannalta. Moni musiikkikasvattaja työllistyy myös kuoronjohtajana ja tutkimukseni voi auttaa esimerkiksi musiikkikasvatuksen aineryhmän kuoronjohdon opintojen kehittämistä.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Kun arvioidaan laadullista tutkimusta, arviointi nähdään usein kysymyksenä tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 2005, 210). Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan usein reliabiliteetin ja validiteetin käsittein, jotka ovat alun perin syntyneet ja olleet käytössä kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). *Realistisessa luotettavuusnäkemyksessä* sisäinen validiteetti osoittaa tutkijan tieteellisyyttä ja tieteenalan hallintaa, kun taas ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja aineiston välisen suhteen johdonmukaisuutta ja pätevyyttä. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, ettei aineiston tulkinta sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola & Suoranta 2005, 212–213.)

Tutkimusta tehdessäni pyrin kiinnittämään huomiota siihen, etteivät omat kokemukseni kuoroharrastuksesta tai mielenkiintoni tutkimuksen aihetta kohtaan vaikuttaisi tutkimustuloksiin tai tutkimuksen kulkuun (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Vaikka omat kokemukseni ja niiden pohjalta tekemäni tulkinnat vaikuttivat aluksi paljon esimerkiksi aiheen rajaukseen, koin, että pystyin tutkimuksen edetessä omaksumaan puolueettoman tutkijan roolin yhä paremmin ja jättämään kokemukseni taka-alalle niitä kuitenkin väheksymättä tai piilottelematta. Laadullista tutkimusta tehdessä on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat asenteensa ja uskomuksensa ja koettaa toimia niin, etteivät ne vaikuttaisi tutkimukseen liikaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana onkin tutkijan subjektiviteetti ja on tärkeää myöntää, että tutkija on samalla paitsi tutkija, myös tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2005, 210). Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, ettei täydellistä puolueettomuutta tai objektiivisuutta voida saavuttaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161).

Koin tutkimusta tehdessäni siitä olevan hyötyä, että kuuluin haastateltavien kanssa samaan viiteryhmään: kuorotoiminnassa mukana olevina ja kuorolaulusta kiinnostuneina

musiikkikasvattajina ja musiikkikasvatuksen opiskelijoina meillä oli paljon yhteistä tarttumapintaa ja ikään kuin yhteinen kieli opinnoista ja kuorotoiminnasta puhuttaessa. Minulle tutkijana oli tärkeää ja opettavaista huomata, että kysyttäessä samasta asiasta haastateltavat saattoivat ymmärtää kysymyksen eri tavalla, mitä olin haastattelijana tarkoittanut. Haastattelutilanteissa tämä haastoi minua avaamaan asiaa esimerkiksi jatkokysymysten kautta. Esimerkiksi kun kysyin, onko kuoroharrastus haastateltavan mielestä vaikuttanut ammatillisen identiteetin rakentumiseen, kukin haastateltava koki kysymyksen hie-man eri tavoin. Tällöin lähestyin aihetta jatkokysymysten kautta ja huomasin, että termi yhteys avasi aihetta laajemmin ja sai haastateltavat pohtimaan aihetta syvällisemmin, eikä tarjonnut valmiita vaihtoehtoja. Alkuperäistä kysymystä ohjasi ehkä oma kokemukseni aiheesta. Näin haastatteluissa esiin nousseet teemat ja ajatukset muovasivat myös tutkimuskysymystä lopulliseen muotoonsa. Laadullinen tutkimus harvoin eteneekään suora-viivaisesti tietystä vaiheesta seuraavaan, vaan tutkimussuunnitelma, -kysymykset ja hy-poteesit täsmentyvät, tarkentuvat ja muuttuvat tutkimuksen edetessä (Alasuutari 2011, 267–276).

Laadullinen tutkimus on aina ainutlaatuinen, eikä tapaustutkimuksen tuloksia ole tarkoitus yleistää. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole myöskään jonkin teorian testaaminen käytännössä, vaan ennemmin kokonaisvaltainen tiedonhankinta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161, 164; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Uskon, että tämänkin tutkimuksen tuloksista on hyötyä myös muita tutkimuksia ajatellen, vaikka tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia musiikkikasvattaja-kuoroharrastajia.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tehdessäni tätä tutkimusta huomasin peilaavani aihetta ja haastateltavien ajatuksia omiin kokemuksiini niin opinnossani Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä sekä Tukholman Kuninkaallisessa Musiikkikorkeakoulussa kuin laajaan kokemukseeni kuorolaulun harrastajana ja alati kasvavaan kokemukseeni kuoronjohtajana. Tukholmassa musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on mahdollisuus valita kuoronjohto pedagogiseksi syventymiskohteekseen. Tämä vaihtoehto puuttuu Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä, vaikka moni musiikkikasvattaja työllistyy myös kuoronjohtajana niin kouluissa kuin muuallakin. Samaa on pohtinut Karjula (2018) kuoronjohtajan vuorovaikutusta käsittelevässä maisterin tutkielmassaan. Henkilökohtaisesti pidän kuoronjohtajan työtä myös itselleni varteenotettavana ja toivottavana

työllistymisvaihtoehtona ja näin musiikkikasvattajana aineen opetus myös pedagogisesta näkökulmasta on minulle tärkeää.

Jatkotutkimuksia ajatellen minua kiinnostaisikin syventyä kuoronjohtoon pedagogisesta näkökulmasta ja selvittää esimerkiksi sitä, mitä hyötyä musiikkikasvatuksen opiskelijoille olisi mahdollisuudesta opiskella kuoronjohdon didaktiikkaa ja pedagogiikkaa. Kuten tässä tutkimuksessa on tullut ilmi, johtajuudessa ja opettajuudessa on paljon yhteisiä piirteitä, joita myös haastateltavat nostivat esille. Uskonkin, että kuoronjohdon ja pedagogiikan opetuksella ja tutkimuksella voisi olla paljon annettavaa toisilleen.

Yksi esimerkki musiikkikasvatuksen opiskelijoiden palavasta kiinnostuksesta kuorotoimintaan ja kuoronjohtajuuteen on myös entisten ja nykyisten musiikkikasvatuksen opiskelijoiden perustama musiikkikasvattajien Haloa-kuoro, jonka perustamisessa ja ensimmäisessä projektissa sain myös itse olla mukana. Haloan yhtenä tarkoituksena on tarjota musiikkikasvattajille monipuolisesti mahdollisuuksia niin kuorolaulajana kuin kuoronjohtajana toimimiseen jokaisen omat vahvuudet huomioiden. Haloa voisikin olla mielenkiintoinen ja antoisa tutkimuskohde sen ainutlaatuisuuden ja tuoreuden vuoksi. Haloan parissa haluaisin tutkia esimerkiksi sitä, mitä projektiluontoisesti toimiva kuoroyhteisö tarjoaa niin musiikkikasvatuksen opiskelijalle kuin jo ammatissa toimivalle musiikkikasvattajalle. Kuten eräs haastateltavani sanoi, uskon itsekin, että kuorolaulamisesta on jokaiselle musiikkikasvatuksen opiskelijalle paljon opittavaa.

Lähteet

- Abrahams, Daniel. 2017. Fostering Musical and Personal Agency: Considering the Conductor. Teoksessa Frank Abrahams & Paul D. Head (toim.) *The Oxford Handbook of Choral Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 107–128.
- Airosmaa, Kati. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspolulta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, Pertti. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Ballantyne, Julie, Kerchner Jody L. & Aróstegui, José Luis. 2012. Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30, 3, 211–226.
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 2, 107–128.
- Bernard, Rhoda. 2005. Making Music, Making Selves. A Call for Reframing Music Teacher Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 4, 2, 2–36. Saatavilla http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf, luettu 17.7.2018.
- Bladh, Stephan. 2002. *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet. Väitöskirja.
- Blom, Heta. 2015. “Mikä musta tulee isona?” Tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetistä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Maisterin tutkielma.
- Bouij, Christer. 1998. “Musik – mitt liv och kommande levebröd”: En studie i musiklärarens yrkessocialisation. Göteborg: Göteborgs universitet. Väitöskirja.
- Byrnes, William J. 2015. *Management and the Arts*. Fifth edition. Burlington: Focal Press.
- Clift, Stephen & Hancox, Grenville. 2001. The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121, 4, 248–256.
- Clift, Stephen & Hancox, Grenville. 2010. The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Special Issue Music and Health*, 3, 1, 79–96. Saatavilla

<https://www.creativityaustralia.org.au/wp-content/uploads/2012/05/Cliftandhancox2010.pdf>, luettu 10.7.2018.

- Clift, Stephen, Hancox, Grenville, Morrison, Ian, Hess, Bärbel, Kreutz, Gunter & Stewart, Don. 2009. What Do Singers Say About the Effects of Choral Singing on Physical Health? Findings from a Survey of Choristers in Australia, England and Germany. *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 52–59.
- Dolloff, Lori-Anne. 2007. “All the Things We Are”: Balancing our Multiple Identities in Music Teaching. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 6, 2, 2–21. Saatavilla http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6_2.pdf, luettu 16.7.2018.
- Durrant, Colin. 2003. *Choral conducting: philosophy and practice*. New York & London: Routledge.
- Durrant, Colin. 2005. Shaping Identity Through Choral Activity: Singers’ and Conductors’ Perceptions. *Research Studies in Music Education*, 24, 88–98.
- Elorriaga, Alfonso. 2011. The construction of male gender identity through choir singing at a Spanish secondary school. *International Journal of Music Education*, 29, 4, 318–332.
- Eskola, Jari. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 25–43.
- Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Jussi Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. *Aikuiskasvatuksen* 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26–49.

- Eteläpelto, Anneli. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Ferrer, Rita, Puiggalí, Joan & Tesouro, Montse. 2017. Choral singing and the acquisition of educational values. *International Journal of Music Education*, 00, 0, 1–13.
- Förbom, Maria. 2003. Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Georgii-Hemming, Eva. 2011. Shaping a Music Teacher Identity in Sweden. Teoksessa Lucy Green (toim.) *Learning, Teaching and Musical Identity. Voices across Cultures*. Bloomington: Indiana University Press, 197–209.
- Grape, Christina, Sandgren, Maria, Hansson, Lars-Olof, Ericson, Mats & Theorell, Töres. 2003. Does Singing Promote Well-Being?: An Empirical Study of Professional and Amateur Singers during a Singing Lesson. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 38, 1, 65–74.
- Hall, Stuart. 2002. Identiteetti. Suom. toim. Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hanifi, Riitta. 2009. Musiikin aktiiviset harrastajat. Teoksessa Mirja Liikkanen (toim.) *Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 225–249.
- Hargreaves, David, Miell, Dorothy & MacDonald, Raymond. 2002. What are musical identities, and why are they important? Teoksessa Raymond MacDonald, Dorothy Hargreaves & David Miell (toim.) *Musical Identities*. New York: Oxford University Press, 1–20.
- Harjunen, Elina. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. *Kasvatusalan tutkimuksia*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Väitöskirja.
- Heikkinen, Hannu L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Acta Universitatis Ouluensis E92. Oulun yliopisto, 15–27.

- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvonen, Airi. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Acta Universitatis Ouluensis E 61. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huhtanen, Kaija & Hirvonen, Airi. 2013. Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 38–52.
- Huhtanen, Kaija. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Studia Musica 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huhtinen-Hildén, Laura & Björk, Cecilia. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen & Heidi Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 20–37.
- Huhtinen-Hildén, Laura. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hyypä, Markku T. 2002. Kuorossa elämä pitenee. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Teoksessa Petri Ruuskanen (toim.) Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–59.
- Isbell, Daniel S. 2008. Musicians and Teachers. The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56, 2, 162–178.
- Jaatinen, Eveliina. 2012. ”Kun sydän vie, niin kyl se on se juttu.” Musiikki musiikinopettajan voimavarana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Jansson, Dag. 2014. Modelling Choral Leadership. Teoksessa Ursula Geisler & Karin Johansson (toim.) Choral Singing: Histories and Practices. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 142–164.
- Kaasinen, Matti. 2018. Sähköpostiviesti 1.10.2018.

- Karjula, Anna. 2018. Kuoronjohtaja vuorovaikuttajana. Laadullinen tapaustutkimus kuoronjohtajan työhön sisältyvästä vuorovaikutuksesta. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Maisterin tutkielma.
- Kauppinen, Eija & Sintonen, Sara. 2004. Musiikin harrastamisen moninaisuus. Teoksessa Eija Kauppinen & Sara Sintonen (toim.) Musikaalinen elämä. Helsinki: Kansanvaalistusseura, 9–19.
- Kiviniemi, Kari. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 70–85.
- Koho, Ninna, Leppälä, Johanna, Mustonen, Eeva & Niemelä, Tytti. 2014. Vertaisoppimisen monet muodot korkeakouluopetuksessa. *Teaching in Life Sciences: Current practices and development*, 1, 17–29.
- Kukkonen, Harri, Tapani, Annukka, Ilola, Hanna, Joensuu, Maija & Ropo, Eero. 2014. Opettaja-identiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammatikasvatuksen aikakauskirja* 16, 2, 28–48.
- Kukkonen, Eeva. 2017. Näkökulmia musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin. Oulu: Oulun yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Kuula, Arja. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, Tuula. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016. Väitöskirja.
- Lindeberg, Anna-Mari. 2009. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Ljungberg, Sabrina. 2018. Naisjohtaja – Bimbo bossi vai hyvä jätkä? Naispuolisten musiikinjohtajien kokemuksia. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Maisterin tutkielma.
- Louhivuori, Jukka & Salminen, Veli-Matti. 2005. Miksi laulamme kuorossa? Kuoroharrastusta koskevan kyselyn tuloksia. *SULASOL*, 55, 4, 12–14.
- Louhivuori, Jukka. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus.

- Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 11–27.
- McCall, George & Simmons, Jerry L. 1978. *Identities and interactions*. New York: Free Press.
- Mead, George Herbert. 1934. *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Teoksessa Charles W. Morris (toim.) *Works of George Herbert Mead*, volume 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mertanen, Mikko. 2011. *Muusikkous myötä- ja vastamäessä. Musiikkikasvattajan musiikkillisen identiteetin kasvu ja kehitys opintojen aikana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Maisterin tutkielma.
- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka. 2007. *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–59.
- Monks, Susan. 2003. *Adolescent singers and perceptions of vocal identity*. *British Journal of Music Education*, 20, 3, 243–256.
- OPS. 2018. *Musiikkikasvatus*. <https://www.uniarts.fi/tutkinnot-ja-opetussuunnitelmat>. Luettu 24.1.2019.
- Pellegrino, Kristen. 2011. *Exploring the Benefits of Music-Making as Professional Development for Music Teachers*. *Arts Education Policy Review*, 112, 2, 79–88.
- Pellegrino, Kristen. 2010. *The Meanings and Values of Music-Making in the Lives of String Teachers: Exploring the Intersections of Music-Making and Teaching*. University of Michigan. Väitöskirja.
- Rasehorn, Kirsti. 2009. *Opettajuuden kehittyminen*. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 259–285.
- Repo, Saara. 2010. *Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen- ja opiskelun kehittämisessä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Roberts, Brian. 1991. *Music Teacher Education as Identity Construction*. *International Journal of Music Education*, 18, 30–39.

- Roberts, Brian. 2004. Who's in the mirror? Issues surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 3, 2, 2–42. Saatavilla http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf, luettu 6.7.2018.
- Ruuskanen, Petri. 2002. Sosiaalinen pääoma hyvinvointikeskustelussa. Teoksessa Petri Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–27.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander & Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427–442.
- Ruusuvuori, Johanna. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Räsänen, Outi & Vänni, Sini. 2005. Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, luettu 1.7.2018.
- Sandberg Jurström, Ragnhild. 2009. Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör. Göteborg: Göteborgs universitet. Filosofie doktorsavhandling i musikpedagogik vid Högskolan för scen och musik. Väitöskirja.
- Stenström, Marja-Leena. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Raija Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu*. Helsinki: Painatuskeskus, 31–45.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen [verkkojulkaisu]. 2002. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla <https://www.stat.fi/til/vpa/index.html>, luettu 10.8.2018.

- Suomen virallinen tilasto (SVT): Vapaa-ajan osallistuminen [verkkójulkaisu]. 2017. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla <https://www.stat.fi/til/vpa/index.html>, luettu 19.1.2019.
- Svedberg, Lars. 2016. Gruppykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap. Lund: Studentlitteratur.
- TENK 2014. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>, luettu 25.10.2018.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uniarts. 2019. Koulutustarjonta. Musiikkikasvatus. Koulutuksen tavoite ja uramahdollisuudet. Saatavilla <http://www.uniarts.fi/koulutustarjonta/musiikkikasvatus#Koulutuksen-tavoite-ja-uramahdollisuudet>, luettu 24.1.2019.
- Uniarts. 2019. Tutkinnot ja opetussuunnitelmat. Saatavilla <https://www.uniarts.fi/tutkinnot-ja-opetussuunnitelmat#klasu>, luettu 5.2.2019.
- Vartiainen, Olli. 2009. ”Erään tärehtöörin kertomukset”. Oppilasorkesterin johtaminen ja orkesteritoiminnan kehittäminen musiikkioppilaitoksessa. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Tutkimus- ja kehittämisraportti.
- Welch, Graham F., Purves, Ross, Hargreaves, David J. & Marshall, Nigel. 2010. Reflections on the *Teacher Identities in Music Education*. TIME project. Action, Criticism & Theory for Music Education, 9, 2, 11–32. Saatavilla http://act.mayday-group.org/articles/Welch9_2.pdf, luettu 16.7.2018.
- Yukl, Gary. 2006. Leadership in Organizations. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Zadig, Sverker, Folkestad, Göran & Åhlander Lyberg, Viveka. 2017. Choral singing under microscope: Identifying vocal leaders through comparison of individual recordings of the singers. The Finnish Journal of Music Education, 20, 1, 77–98.

Liite 1

Haastattelukysymykset, haastateltavan versio

Haastattelukysymykset teemoittain

1. Perustiedot, koulutustausta
2. Musiikkikasvatuksen opinnoista tarkemmin
3. Musiikillinen harrastustausta ennen opintoja
4. Opintojen aikainen kuoroharrastus
5. Musiikkikasvattajan ammatillinen identiteetti
6. Ammatillisen identiteetin rakentuminen kuoroharrastuksen kontekstissa
7. Tulevaisuus & kuoroharrastus
8. Vapaa sana

Liite 2

Haastattelukysymykset, haastattelijan versio

Haastattelukysymykset teemoittain

1. Perustiedot, koulutustausta

- Kuka olet?
- Opinnoista: Kuvailisitko tähänastisia opintojasi? Milloin aloitit Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä? Missä vaiheessa opintosi ovat nyt? Miksi halusit opiskella musiikkikasvatusta?
- Mitä teet vapaa-ajallasi?

2. Musiikkikasvatuksen opinnot

- Kertoisitko tarkemmin opinnoistasi? Minkä koet omaksi pääinstrumentiksesi/pääinstrumenteiksesi? Mihin olet syventynyt opintojesi aikana / Mihin aiot tai haluaisit syventyä opintojesi aikana? Mitkä ovat olleet mielestäsi antoisimpia kursseja? Mistä kursseista vastaavasti et koe saaneesi paljon tai tarpeeksi? Miksi?

3. Musiikillinen harrastustausta ennen opintoja

- Harrastitko musiikkia ennen opintoja? Jos, millaisia musiikkiharrastuksia sinulla oli? Kerro harrastuksestasi/harrastuksistasi.
- Koetko aiempien musiikkiharrastustesi vaikuttaneen päätökseesi hakea opiskelemaan musiikkikasvatusta? Jos, niin miten?

4. Opintojen aikainen kuoroharrastus

- Kertoisitko opintojen aikaisesta kuoroharrastuksestasi? Kuinka pitkään olet laulanut kyseisessä kuorossa? Kuinka usein harjoittelette? Kuinka usein kuorolla on esiintymisiä, kilpailuja, matkoja tms.? Kuinka aikaa vievää koet harrastuksen olevan?
- Miksi laulat kuorossa? Mikä sai sinut aloittamaan kyseisen kuoroharrastuksen? Mikä saa sinut jatkamaan kuoroharrastusta?

- Laulatko useammassa kuin yhdessä kuorossa? Jos, niin missä? Oletko ollut mukana esimerkiksi Sibelius-Akatemian kuoroprojekteissa?

5. Musiikkikasvattajan ammatillinen identiteetti

- Kuvaile vapaasti käsitystäsi ammatillisesta identiteetistä. Voit kuvailla ammatillista identiteettiä yleisesti tai kuvailla omaa ammatillista identiteettiäsi.
- Millaisena koet muusikkoutesi ja opettajuutesi suhteen?
- Millaisena näet musiikkikasvatuksen opintojen roolin ammatillisen identiteettisi rakentumisessa? Ovatko opinnot auttaneet sinua rakentamaan ja löytämään ammatillista identiteettiäsi? Jos, niin miten?
- Oletko tehnyt / teetkö opintojesi aikana esimerkiksi opetustöitä tai muita musiikkikasvatuksen alan töitä? Jos, millaisia työtehtäviä sinulla on ollut? Ovatko musiikkikasvatuksen alan työt vaikuttaneet ammatillisen identiteettisi rakentumiseen? Millaisena näet töiden roolin ammatillisen identiteettisi rakentumisessa?

6. Ammatillisen identiteetin rakentuminen kuoroharrastuksen kontekstissa

- Mitä koet kuoroharrastuksen antavan sinulle? Tarjoaako kuoroharrastus jotain sellaista, jota opinnot eivät mielestäsi tarjoa? Jos, mitä?
- Koetko hyötyväsi kuoroharrastuksesta ammatillisesti? Jos, millä tavoin tai minkälaisissa asioissa?
- Pyydän sinua pohtimaan uudestaan ammatillista identiteettiäsi muusikoiden ja opettajuuden näkökulmasta. Millaisena näet kuoroharrastuksen roolin ammatillisen identiteettisi rakentumisessa? Onko kuoroharrastus mielestäsi yhteydessä ammatillisen identiteettisi rakentumiseen? Millä tavoin?
- Onko kuoroharrastuksesi yhteydessä esimerkiksi siihen, mihin olet syventynyt tai aiot syventyä opintojesi aikana? Millä tavoin?
- Onko kuoroharrastuksesi yhteydessä siihen, millaisia tulevaisuuden työhaaveita sinulla on? Millä tavoin?

7. Tulevaisuus & kuoroharrastus

- Haluaisitko jatkaa kuoroharrastusta myös opintojen päättymisen jälkeen?
Miksi / miksi et?
- Missä roolissa näet kuoroharrastuksen tai muun musiikillisen harrastuksen elämässäsi vuoden / viiden vuoden / kymmenen vuoden päästä?
- Millaisia tulevaisuuden haaveita sinulla on työelämää ajatellen?

8. Vapaa sana

- Mahdollisesti mieleen nousseita ajatuksia.
- Mahdollisuus myös ottaa jälkikäteen yhteyttä esim. sähköpostitse puolin ja toisin.