



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KUKKONEN, EEVA

NÄKÖKULMIA MUSIIKKIKASVATUKSEN OPISKELIJOIDEN
AMMATILLISEEN IDENTITEETTIIN

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2017



Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä Kukkonen, Eeva	
Työn nimi Näkökulmia musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Tammikuu 2017	Sivumäärä 84 + 2
Tiivistelmä			
<p>Pro gradu -työssäni tarkastelen musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatillista identiteettiä. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia osa-alueita musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin kuuluu ja miten se muotoutuu. Teoreettisessa viitekehyksessä avaan ensin identiteetin käsitteen ja tuon esille sen kehittymisen osana sosialisatioprosessia. Ammatillisen identiteetin määrittelen yksilön ymmärrykseksi itsestään ammatillisena toimijana. Tämän jälkeen käsittelen ammatillista identiteettiä niin opettajan, opettajaopiskelijan, muusikon kuin musiikkikasvatuksen opiskelijan näkökulmasta. Opettajan ja muusikon identiteettien voidaan nähdä olevan keskeinen osa musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillista identiteettiä, eräänlaisia alaidentiteettejä. Musiikkikasvatuksen opiskelijalle ammatillisen identiteetin kehittyminen on osa pitkälistä sosialisatioprosessia, jossa tietoisella itsereflektoinnilla on merkittävä rooli.</p> <p>Tutkimukseni metodologisena lähtökohtana on kerronnallisuus, sillä ihmisen identiteetin voidaan nähdä rakentuvan erilaisten kertomusten varassa. Aineiston keräsin haastattelemalla yhtätoista (11) musiikkikasvatuksen opiskelijaa Oulun yliopistosta. Osallistujat olivat kaikki opintojensa maisterivaiheessa. Haastattelujen avulla pyrin keräämään opiskelijoiden kertomuksia, joissa he kuvaavat ammatillisen identiteettinsä keskeisiä tekijöitä ja kehitysvaiheita.</p> <p>Litteroituani haastatteluaineiston analysoin sen kerronnallisen, temaattisen analyysin keinoin. Analyysi tuotti viisi (5) pääteemaa, jotka tarkastelevat musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillista identiteettiä eri näkökulmista. Teemojen pohjalta muodostin myös kaksi (2) tyyppikertomusta. Niiden tarkoituksena on kuvata tulosten keskeisiä piirteitä ja esitellä mahdollisia polkuja musiikin aineenopettajaksi kerronnallisessa muodossa.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä jo ennen muodollisen koulutuksen alkua. Tähän vaikuttavat varhainen kiinnostus musiikkiin, musiikkiharrastukset, koulun musiikintunnit ja mahdolliset opettamiseen liittyvät kokemukset sekä opettajanvanhemmilta, koulun musiikinopettajilta ja vertaisryhmiltä saatu sosiaalinen tuki. Tärkeä huomio on, että musiikkikasvatuksen koulutukseen hakeuduttaessa sekä musiikki että opettaminen ovat tärkeitä vaikutteita. Se, millaisen painoarvon näille osa-alueille antaa, riippuu yksilöstä. Itse opintoja pidettiin osittain kahtiajakautuneina: opiskelijat kokivat, että ensimmäisten vuosina aikana korostettiin musiikillista osaamista ja opettajuuteen keskityttiin verrattain myöhään. Tämä tulos on riippuvainen koulutuksen nykyisestä opetussuunnitelmasta. Ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta merkityksellisimpiä kokemuksia olivat opetusharjoittelut. Myös opintojen ulkopuoliset tekijät vaikuttivat identiteetin rakentumiseen.</p> <p>Sekä muusikkous että opettajuus kuuluvat musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatilliseen identiteettiin. Näitä ei kuitenkaan arvotettu eri tavalla, vaan kumpaakin pidettiin tärkeinä identiteetin osa-alueina. Opiskelijoiden identiteettityöhön kuului myös pohdintaa siitä, millaisia opettajapersoonia he ovat ja millainen on heidän tapansa opettaa. Lisäksi ilmeni ammatinvalinnan epäilyä ja pelkoa musiikinopettajan työtä kohtaan. Useimmat opiskelijat kokivat olevansa ammatilliselta identiteetiltään musiikinopettajia, mutta kaikki eivät olleet varmoja siitä, hakeutuvatko musiikinopettajan töihin valmistumisen jälkeen. Opiskelijoiden ammatilliset tulevaisuudensuunnitelmat olivat moninaisia, mutta liittyivät pääosin musiikkiin ja opettamiseen.</p> <p>Tämä tutkimus pyrkii nimensä mukaisesti tarjoamaan erilaisia näkökulmia musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin. Musiikkikasvatuksen koulutukselle tutkimus tarjoaa tietoa esimerkiksi siitä, että ammatillisen identiteetin kehittyminen on pitkälinen prosessi, jota leimaa varhainen sosialisatio. Koulutuksen aikana identiteettiä muokkaavat eniten itse musiikinopettamiseen liittyvät oppimiskokemukset, kuten opetusharjoittelut. Kasvatuksellinen näkökulma musiikkiin olisikin hyvä pitää esillä koko koulutuksen ajan.</p>			
Asiasanat ammatti-identiteetti, identiteetti, musiikkikasvatus, opiskelijat, musiikinopettajat, minäkäsitys, sosialisatio			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	7
2	MONIMUOTOINEN IDENTITEETTI	10
2.1	Identiteetti, minäkäsitys ja socialisaatio	10
2.2	Ammatillinen identiteetti	12
2.3	Opettajan ammatillinen identiteetti	15
2.3.1	Opettajan identiteetistä.....	15
2.3.2	Opettajaopiskelijan identiteettityö.....	19
2.4	Muusikon identiteetti	23
2.5	Musiikinopettajan ammatillinen identiteetti	28
2.5.1	Opettajuus, muusikkous ja muut identiteetin osa-alueet.....	28
2.5.2	Socialisaatio musiikinopettajan ammattiin.....	33
2.5.3	Ammatillisen identiteetin kehittyminen koulutuksen aikana.....	35
2.5.4	Identiteetti työelämässä.....	38
3	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	40
3.1	Kerronnallinen tutkimus	40
3.2	Kerronnallinen identiteetti	42
3.3	Kerronnallisen aineiston tuotto	43
3.4	Kerronnallisen aineiston analyysi	45
4	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	48
4.1	Orientaatio musiikinopettajan ammattiin	48
4.1.1	Pohja lapsuudessa ja nuoruudessa	48
4.1.2	Musiikkiin liittyvät kokemukset	49
4.1.3	Opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvät kokemukset.....	50
4.2	Sosiaalinen tuki	51
4.2.1	Kouluaikaiset musiikinopettajat.....	51
4.2.2	Vertaisryhmät.....	52
4.2.3	Opettajavanhemmat ja muut tärkeät ihmiset	53
4.3	Opinnot	54
4.3.1	Opintoihin hakeutuminen	54
4.3.2	Opintojen sisältö.....	55
4.3.3	Opetusharjoittelut	56
4.4	Opintojen ulkopuoliset tekijät	57
4.5	Käsitys musiikinopettajuudesta	59
4.5.1	Muusikkouden ja opettajuuden suhde.....	59
4.5.2	Musiikinopettajapersoona ja käsitys musiikin opettamisesta	60
4.5.3	Musiikinopettajan työhön liittyvät pelot.....	62
4.5.4	Tulevaisuus musiikinopettajana.....	63
4.6	Tyypikertomukset	64
4.6.1	Pentin kertomus	65
4.6.2	Marjatan kertomus.....	65
4.7	Yhteenvedo	66
5	POHDINTA	71
5.1	Johtopäätökset	71
5.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	72
5.3	Jatkotutkimusaiheita	75
	LÄHTEET	77
	Liitteet	85

1 JOHDANTO

Musiikkikasvatukseen koulutukseen hakeutuu opiskelijoita hyvin erilaisista lähtökohdista. Kun aloin taannoin pohtia opinnäytetyöni aihetta, mietin opiskelutovereitani ja itseäni, ja näin ympärilläni monenlaisia eri taustoja. Useat opiskelutoverini ovat saaneet musiikkioppilaitoksissa klassisen musiikin koulutuksen. Toiset ovat keskittyneet kevyeen musiikkiin ja soittaneet bändissä. Jotkut ovat olleet musiikkiluokalla, toisilla siihen ei ole ollut mahdollisuutta. Kaikki ovat istuneet koulussa lukemattomilla musiikintunneilla. Mietin kanssaopiskelijoitani ja aloin pohtia sitä, miten olemme päätyneet juuri tähän. Mikä taustassamme on vaikuttanut siihen, että olemme hakeutuneet juuri musiikkikasvatukseen koulutukseen? Miten meistä kasvaa musiikinopettajia ja mitä tähän ammatillisen identiteetin kasvuun kuuluu?

Arkiteoreettisen näkemyksen mukaan musiikkikasvatukseen opiskelijat aloittavat koulutuksensa muusikkoina ja omaksuvat opettajaidentiteetin koulutuksen aikana. Onko kuitenkaan näin? Eivätkö kaikki opiskelijat ole käyneet läpi suomalaisen koulujärjestelmän ja nähneet lukemattomia opettajia tekemässä työtään lukemattomilla eri tavoilla? Opettajan työn seuraaminen oppilaan roolissa ei tietenkään valmista ketään itse opettajan työhön, mutta sen avulla kuitenkin rakennetaan käsitystä siitä, millaisia opettajat ovat ja miten he toimivat. On totta, että ennen yliopistokoulutuksen alkua musiikkikasvatukseen opiskelijoilla on huomattavasti kokemusta juuri musiikin opiskelusta, mutta ei opettajuudenkaan kehittyminen ala tyhjästä. Musiikkikasvatukseen opiskelijat ovatkin keskellä mielenkiintoista prosessia. He eivät ole vielä työssäkäyviä, niin sanotusti valmiita musiikinopettajia, mutta heillä on runsaasti omakohtaista tietämystä musiikin oppimisesta ja opettamisesta. Millainen ammatillinen identiteetti on opiskelijoilla, jotka ovat kokeneet paljon, mutta joita työelämä ei ole vielä muokannut?

Musiikkikasvatukseen opiskelijoiden ammatillista identiteettiä on tutkittu ulkomailla melko paljon, mutta Suomessa tutkimus on ollut vähäisempää. Esimerkiksi Huhtinen-Hildén (2012) ja Huhtanen (2008) ovat tutkimustyössään perehtyneet ammatilliseen identiteettiin, mutta aineenopettajien yliopistokoulutuksen sijaan painopiste on ollut ammattikorkeakouluissa koulutettavissa musiikkipedagogeissa. Sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa että Jyväskylän yliopistossa on tehty muutamia pro gradu -tutkielmia, joissa on keskitytty kyseisten yliopistojen opiskelijoihin. Esimerkiksi Blomin (2015) työssä

selvitettiin, kuinka kolmen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillinen identiteetti muotoutui opintojen kontekstissa. Räsänen ja Vänni (2005) sen sijaan keskittyivät musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Myös Oulun yliopistossa on tehty aiheetta sivuva pro gradu -työ: Aarnion (2014) tutkimus käsitteli muusikkoutta ja opettajuutta työelämässä olevien musiikinopettajien identiteetissä.

Kotimaiselle tutkimukselle on siis lisätarvetta. Vaikka ammatillisen identiteetin kehittämisessä on samankaltaisia piirteitä ympäri maailman, koulutusjärjestelmien ja kulttuuriympäristöjen eroilla on vaikutusta. Esimerkiksi australialaisten musiikinopettajaopiskelijoiden ammatillisesta identiteetistä tehtyä tutkimusta ei voida suoraan soveltaa Suomeen. Vaikka ammatillinen identiteetti ei ole suoraan riippuvainen kansallisvaltioista, kotimainen tutkimus palvelisi sekä suomalaisia opettajankouluttajia että opettajaopiskelijoita. Jotta opettajankoulutus tukisi ammatillista kehitystä mahdollisimman hyvin, opettajankoulutuksen järjestäjien on tärkeää tietää, kuinka opiskelijan ammatillinen identiteetti kasvaa ja kuinka eri tekijät vaikuttavat tähän kasvuun (Izadinia, 2013, s. 695). Opiskelijoiden näkökulmasta on ensiarvoisen tarpeellista olla selvillä omasta itsestään ja siitä, miten identiteetit nykymaailmassa rakentuvat. Tulevaisuuden opettajina he ovat välillisesti oppilaidensa identiteettien muovaajia.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoitus on täydentää musiikkikasvatuksen tutkimuskenttää tuolta osin ja tuoda uusia näkökulmia opiskelijoita koskevaan identiteettitutkimukseen. Työ keskittyy musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin ja siihen vaikuttaviin tekijöihin suomalaisessa kontekstissa. Tutkimukseni viitekehyksessä tarkastelen identiteetin käsitettä useasta eri näkökulmasta. Ensin määrittelen identiteetin käsitteen yleisesti ja tuon esille sen kehittymisen osana sosialisatioprosessia. Tämä jälkeen rajaan tarkastelukulmaa asteittain: aloitan ammatillisen identiteetin käsitteestä ja etenen opettajan ja muusikon identiteettien kautta musiikinopettajan ammatilliseen identiteettiin. Huomioin viitekehyksessä koko ajan opiskelijan näkökulman aiheeseen.

Tutkimuksen aineisto koostuu yhdestätoista maisterivaiheen musiikkikasvatuksen opiskelijan haastattelusta. Kaikki osallistujat opiskelevat Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmassa. Tämän tutkimuksen myötä musiikkikasvatuksen tutkimuskenttä täydentyikin siinä mielessä, että Jyväskylän yliopiston ja Sibelius-

Akatemian lisäksi on tutkittu myös Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatillista identiteettiä. Tutkimusmetodini on kerronnallinen, eli olen haastattelujen avulla kerännyt opiskelijoiden kertomuksia. Aineiston olen analysoinut kerronnallisen, temaattisen analyysin avulla.

2 MONIMUOTOINEN IDENTITEETTI

Viime vuosina identiteettiin liittyvät kysymykset ovat olleet runsaasti esillä eri tieteissä. Perusteluna tälle on esitetty muun muassa sitä, että yhteiskunnallisten rakenteiden muuttuessa ja ihmisen arkielämän moninaistuessa tarve pohdinnalle siitä, kuka ihminen on, on lisääntynyt. (Saastamoinen, 2006, s. 170.) Fadjukoff (2009) toteaa, että mahdollisuudet oman tien etsimiseen ovat rajattomat, mutta vaativat vastauksia. Kuka minä olen? Mikä on paikkani ja merkitykseni yhteisössäni? Identiteetin käsitteestä ja sen tarkastelusta on tullut jokaiselle välttämätön tehtävä. (Fadjukoff, 2009, s. 179.)

2.1 Identiteetti, minäkäsitys ja sosialisatio

Identiteetin käsite on monikerroksinen ja siten vaikeasti määriteltävissä. Saastamoinen (2006, s. 172) selittää identiteetin olevan minuuden määrittelyä ja arvottamista. Hänen mukaansa identiteetillä tarkoitetaan tapoja, joilla ihminen ymmärtää ja määrittelee itsensä suhteessa itseensä, sosiaaliseen ympäristöönsä ja kulttuuriinsa. Fadjukoff (2009, s. 179) puolestaan määrittelee identiteetin yksilön käsitykseksi omasta yksilöllisyydestään, omista arvoistaan ja päämääristään. Hän muistuttaa, että identiteetit voivat muodostua myös ryhmätasolla: puhutaan esimerkiksi kansallisesta identiteetistä tai sukupuoli-identiteetistä. Oyserman, Elmore ja Smith (2012, s. 69) sen sijaan kuvaavat identiteettiä yksilöä määrittäviksi luonteenpiirteiksi, rooleiksi ja sosiaalisiksi suhteiksi. He huomauttavat identiteetin ajallisesta ulottuvuudesta: identiteetti voi keskittyä yhtä aikaa menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen, eli siihen, millainen ihminen oli ennen, millainen hän on nyt ja millainen hänestä voi tulla.

Identiteetin määrittelyä vaikeuttavat sen lukuisat lähikäsitteet. Identiteettiä ei voi yksiselitteisesti erottaa esimerkiksi sellaisista käsitteistä kuin persoonallisuus, minäkuva, itsetunto, omanarvontunto, itsekunnioitus tai itsearvostus (Rönholm, 1999, s. 27). Läheisimmin identiteetin käsitteeseen liittyy minäkäsitys, ja näitä kahta käytetäänkin usein synonyymeina. Kummassakin keskeistä on ihmisen minuus ja käsitys omasta itsestä. (Oyserman ym., 2012, s. 73–74.) Identiteetin ja minäkäsityksen kehitys on toisistaan riippuvaista, sillä identiteetissä on kyse prosessista, jossa yksilö luo kuvaa itsestään ja siitä, mitä hän perimmiltään on (Rönholm, 1999, s. 28).

Identiteetti on perinteisesti jaettu henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Henkilökohtaiseen identiteettiin liittyvät yksilön tavoitteet, arvot, uskomukset, itsetunto ja tapa käyttäytyä. Sosiaalisella identiteetillä sen sijaan tarkoitetaan sitä, millainen rooli yksilöllä on jossakin ryhmässä, millaisia tunteita ryhmään kuulumisen tässä herättää ja millainen asema tällä on muihin ryhmiin verrattuna. (Vignoles, Schwartz & Luyckx, 2011, s. 3; Oyserman ym., 2012, s. 74.) Identiteetti toimii siis ikään kuin yksilöllisen ja sosiaalisen leikkauspisteessä. Identiteetti ei rakennu tyhjiössä, vaan siihen liittyy aina vuorovaikutus yksilön ja yhteisön välillä. Jotta identiteettejä voidaan ymmärtää, joudutaan kiinnittämään huomiota niin yksilölliseen kuin sosiaaliseen todellisuuteen. (Eteläpelto, 2007, s. 97.)

Identiteetti rakentuu sosialisoinnin kautta. Sosialisointiprosessissa ihminen kasvaa kykeneväksi elämään yhdessä toisten kanssa, sisäistää kulttuurinsa ajattelu- ja toimintatavat ja kykenee muokkaamaan niitä aktiivisesti omasta minuudestaan tietoisena, omia kykyjään ja taipumuksiaan kehittävänä yksilönä. Sosialisointi alkaa lapsen syntymästä ja jatkuu läpi eliniän, ja sen varhaisinta vaihetta kutsutaan primaarisosialisoinniksi. Primaarisosialisointi tapahtuu varhaisessa kasvuympäristössä, niin kutsutussa primääriyhtymässä, jossa omaksutut arvot, normit ja vuorovaikutuksen mallit luovat perustan yksilön sosiaaliselle ja persoonalliselle olemassaololle – siis identiteetille. (Antikainen, Rinne & Koski, 2009, s. 37.) Peilaamalla läheistensä rooleja ja käyttäytymismalleja yksilö tulee tietoiseksi itsestään ja luo oman identiteettinsä. Sosialisoinnin vaiheista juuri primaarisosialisointi on yksilölle merkittävin. (Berger & Luckmann, 1966, s. 151–152.)

Uudet sukupolvet eivät kuitenkaan ole vanhempiensa kopioita, vaan jokainen kasvaa omaksi yksilökseen kehittämällä henkilökohtaisen suhteen opittuihin arvoihin ja normeihin. Tässä prosessissa tärkeä merkitys on sekundaarisosialisoinnilla, jolla tarkoitetaan sekundaariyhtymissä tapahtuvaa oppimista ja toimintaa. Tällaisia ryhmiä ovat muun muassa koulut, tiedotusvälineet ja työelämä. (Antikainen ym., 2009, s. 38.) Sekundaarisosialisointi pohjautuu aina primaarisosialisointiin, mikä tarkoittaa sitä, että sen perustana toimivat jo olemassa oleva yksilö ja tämän sisäistämä maailma. Sekundaarisosialisoinnissa ei siis luoda todellisuutta tyhjästä, vaan muodostetaan uutta haastamalla vanhat käsitykset ja uskomukset. (Berger & Luckmann, 1966, s. 160.)

Tässä työssä käytän identiteetin käsitettä minäkäsityksen sijaan pääosin käytännön syistä: identiteettitutkimusta on tehty enemmän kuin minäkäsitystutkimusta. Käsitän identiteetin yksilön ymmärrykseksi itsestään. Identiteetti ei kuitenkaan rakennu pelkästään yksilötasolla, vaan muodostuu suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäröivään yhteisöön. Olennaista on se, että identiteetti ei ole annettu yksikkö, vaan dynaaminen minuuden ydin, joka muuttuu tietoisien pohdinnan myötä läpi ihmisen eliniän.

2.2 Ammatillinen identiteetti

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) tarkoittavat ammatillisella identiteetillä yksilön omaan elämänselviönsä perustuvaa käsitystä itsestään ammatillisena toimijana, hänen suhdettaan työhön ja ammatillisuuteen, ja sitä, millaiseksi hän haluaa ammatissaan kehittyä. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat niin käsitykset siitä, mihin ihminen sitoutuu työssään ja ammatissaan, kuin työtä koskevat arvot, tavoitteet ja uskomukset. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 26.) Sitä voidaan myös peilata suhteessa ihmisen koko identiteettiin. Voidaan katsoa, että ammatillinen identiteetti sisältää ihmisen elämänselviönsä ulottuvuuden. (Mahlakaarto, 2010, s. 178.)

Ammatillinen identiteetti on keskeinen osa kokonaisvaltaista identiteettiä, eikä määrittele pelkästään ammatillisia valintoja ja saavutuksia, vaan yksilön koko elämän merkitystä ja rakennetta (Skorikov & Vondracek, 2011, s. 694). Persoonallisen ja ammatillisen yhteen kietoutuminen on elinikäinen, jatkuva ja emotionaalisesti väritynyt prosessi, jossa identiteetti syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hänninen, 2006, s. 192). Ammatillinen identiteetti on siis olennainen elementti yksilön kokonaisvaltaisessa identiteetissä (Skorikov & Vondracek, 2011, s. 694). Toisaalta työ merkitsee eri ihmisille eri asioita, ja ammatillinen identiteetti on lopulta vain yksi ihmisen kaikista muista kilpailevista identiteeteistä (Eteläpelto, 2007, s. 109).

Kirpal (2004, s. 201–204) on eritellyt piirteitä, jotka määrittävät ammatillista identiteettiä:

1. Ammatillisen identiteetin kehitys on dynaaminen prosessi, jota määrittävät sekä rakenteelliset olosuhteet että yksilölliset voimavarat.
2. Ammatillinen identiteetti on monikerroksinen ilmiö, jossa yhdistyvät historiallinen, taloudellinen, sosiaalinen ja yksilöllinen ulottuvuus.

3. Sosiaalisaatio ja oppiminen ovat yhteydessä ammatillisen identiteetin kehittymiseen
4. Koska ammatilliseen identiteettiin kuuluu kollektiivisuus, ovat vuorovaikutus ja työyhteisön jäsenyys sen tärkeitä elementtejä.
5. Ammatillisen identiteetin muodostuminen vaatii myös yksilöllistä toimijuutta.
6. Ammatilliset identiteetit ovat dynaamisia ja voivat muuttua elämän aikana.

Yksilön omien merkitysten ja käsitysten lisäksi ammatilliseen identiteettiin lukeutuvat hänen edustamansa ammattialan yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt (Eteläpelto, 2007, s. 90). Ammatillisen identiteetin rakentumisessa on siis kyse henkilökohtaisen ja sosiaalisen eli yksilön ja rakenteiden välisestä suhteesta. Rakennusprosessissa korostuvat niin yksilöllinen elämänhistoria, henkilökohtaiset näkemykset ja uskomukset kuin sosiokulttuuriset olosuhteet, normit ja arvot. (Vähäsantanen, 2007, s. 157.)

Moniulotteisuutensa takia ammatillista identiteettiä ei voi pitää pelkästään kokoelmana tietynlaisia luonteenpiirteitä, arvoja tai ammatillisia erityistaitoja. Esimerkiksi Wiles (2013, s. 864) on eritellyt kolme erilaista lähestymistapaa, joilla ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella: se voidaan nähdä suhteessa ammattilaiselta vaadittuihin piirteisiin, se voi olla kollektiivinen tapa ilmaista osallisuutensa tiettyyn ammattikuntaan tai se voi ilmentyä yksilön henkilökohtaisena prosessina. Nykyajan monimuotoisessa työelämässä ammatillisen identiteetin muovautumiseen voidaan laskea niin yksilöllinen rakentaminen, ammattiin samastuminen kuin organisaatiokulttuuriin kiinnittyminen (Vähäsantanen, 2007, s. 159).

Nykyisessä työelämässä oletuksena on usein se, että ammatilliset identiteetit rakentuvat yksilöllisesti ja kiinnittyvät lähinnä yksittäisten työntekijöiden jatkuvan kasvun ja elinikäisen oppimisen varaan (Eteläpelto, 2007, s. 92). Työn vaatimuksina korostetaan jatkuvasti vahvalle ammatilliselle identiteetille vastakkaisia seikkoja, kuten yliammatillisia kompetensseja, moniammatillisuutta, ammatillisten rajojen ylityksiä, jaettava asiantuntijuutta, ammatillista joustavuutta ja liikkuvuutta sekä elinikäistä oppimista ja jatkuvaa uusiutumista. Voisi jopa kysyä, mihin ammatillista identiteettiä tällaisessa tilanteessa tarvitsee. Kun ammatin vaihtaminen, jatkuva oppiminen ja työyhteisöjen joustava kehitys ovat osa yhä useamman arkipäivää, voidaan vahvan ammatillisen

identiteetin nähdä olevan rasite, josta on päästävä eroon. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 27.)

Työelämän käytännöt osoittavat kuitenkin, että ammatilliseen identiteettiin liittyvät tekijät ovat edelleen omalla tavallaan tärkeitä. Palkkatyö on yhä yrittäjämäisempää, mikä edellyttää yksilöltä aktiivista toimijuutta, oman osaamisen tunnistamista, näkyväksi tekemistä ja markkinointia. Tällainen ei onnistu ilman vahvaa näkemystä omasta ammattitaidosta ja ammatillisesta identiteetistä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 27.) Työntekijöitä onkin tuettava ja ohjattava työelämän muutoksissa, ja heille on luotava valmiuksia tunnistaa omat vahvuutensa ja päättää uransa suunnasta (Kirpal, 2004, s. 219). Ammatillinen identiteetti ei ole valmis kokonaisuus, vaan jokaisen on luotava se itse (Hänninen, 2006, s. 191).

Ammatillista identiteettiään voi kehittää eri keinoin. Identiteetin muovautuva luonne tarkoittaa sitä, että myös ammatillista identiteettiä on mahdollista työstää tietoisesti. Esimerkiksi Mahlakaarto (2010) on esitellyt voimaantumisen kehitysohjelman, jossa tuetaan osallistujan ammatillista identiteettiä vahvistamalla hänen subjektiivuttaan sekä tarjotaan aika, paikka ja tila identiteettityölle. Tällainen identiteettityö, jossa yksilö pohtii sitä, kuka hän on, mihin hän kuuluu ja millaiseksi hän haluaa tulla, on edellytys työhyvinvoinnille ja työn vaatimille uusille voimavaroille. (Mahlakaarto, 2010, s. 175.) Mahdollisuus työssä oppimiseen, sosiaaliseen tukeen ja oman toiminnan reflektointiin ovat myös tekijöitä, jotka vaikuttavat positiivisesti ammatillisen identiteetin kehitykseen. Työn jatkuvuus ja ennustettavuus ovat yksilön kannalta tärkeitä edellytyksiä ammatillisen identiteetin rakentamiselle, vaikkakaan työelämä ei tarjoa näitä samassa määrin kuin ennen. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 28.)

Ammatillisen identiteetin kehittyminen on elinikäinen prosessi, jonka aikana yksilö rakentaa ja muokkaa kuvaa itsestään ammatillisena toimijana. Kehityksessä yhdistyvät yksilön elämänhistoria, nykyinen minä ja se, mitä hän toivoo tulevaisuudelta. (Skorikov & Vondracek, 2011, s. 699.) Viime kädessä ammatillinen identiteetti neuvotellaan työyhteisöjen sosiokulttuurisissa konteksteissa, joissa identiteetit rakentuvat yksilöllisen osallisuuden myötä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 45).

2.3 Opettajan ammatillinen identiteetti

Opettajien ammatillista identiteettiä tarkasteleva tutkimuskenttä on kirjava. Aihetta on tutkittu useista eri näkökulmista ja erilaisin tavoittein. Painopisteinä ovat olleet muun muassa opettajien käsitykset itsestään, opettajien roolit, ammatillinen tieto ja taito sekä näihin liittyvät odotukset opettajan tai yhteiskunnan taholta. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004, s. 123) toteavat, että olennaisin käsite, opettajan ammatillinen identiteetti, on useissa tutkimuksissa jätetty kokonaan määrittelemättä tai määritelty joka tutkimuksessa eri tavalla.

2.3.1 Opettajan identiteetistä

Almiala (2008, s. 35) näkee, että opettajan ammatillinen identiteetti käsittää hänen sisäisen kuvansa siitä, millainen hän opettajan työssä on, miten hän siinä selviytyy ja mihin hän ammatissaan tähtää. Ammatillinen identiteetti kertoo opettajalle, kuinka olla ja toimia omassa työssä ja kuinka ymmärtää sitä (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 178). Lisäksi ammatilliseen identiteettiin liittyy monia muitakin osapuolia, kuten opetettava aine, opettajan suhde oppilaisiin, opettajan erilaiset roolit ja arvot sekä yksityiselämä koulun ulkopuolella (Day & Gu, 2010, s. 34).

Beijaard ym. (2004) ovat määritelleet opettajan ammatilliselle identiteetille ominaisia tunnusmerkkejä. Samoin kuin Kirpalin kokoamissa yleisen ammatillisen identiteetin piirteissä, myös Beijaard ym. huomioivat identiteetin dynaamisuuden ja yksilön aktiivisen toimijuuden identiteetin kehittämisessä. He eivät kuitenkaan korosta esimerkiksi identiteetin sosiaalista puolta. Heidän määrittelemänsä tunnusmerkit ovat seuraavanlaiset:

1. Opettajan ammatillisessa identiteetissä on kyse jatkuvasta prosessista ja elinikäisestä oppimisesta. Se ei vastaa pelkästään kysymykseen ”kuka minä olen?”, vaan myös kysymykseen ”miksi haluan tulla?”. Vakaan ja pysyvän sijaan ammatillista identiteettiä kuvaa parhaiten jatkuva muutos.
2. Opettajan ammatillinen identiteetti ei ole täysin uniikki. Opettajat tuovat aina oman persoonansa mukaan niihin ammatillisiin käytösmalleihin, joita heidän odotetaan noudattavan.

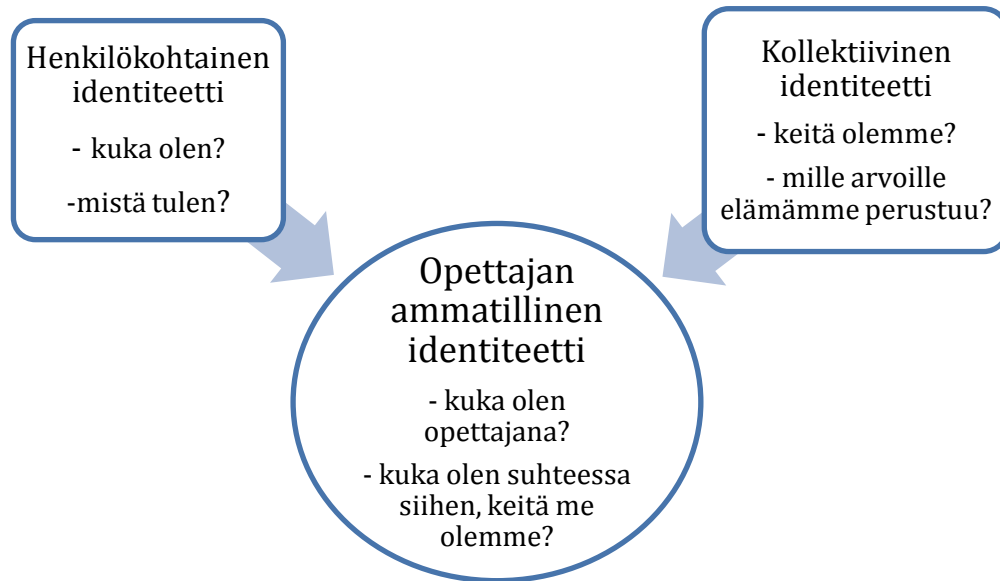
3. Opettajan ammatillinen identiteetti koostuu niin sanotuista alaidentiteeteistä, jotka liittyvät opettajan erilaisiin toimintakonteksteihin. Esimerkiksi pianonsoitonopettajan ammatillinen identiteetti voi koostua pianistin ja opettajan alaidentiteeteistä. Toiset alaidentiteeteistä ovat ammatillisen identiteetin kannalta tärkeämpiä kuin toiset, mutta on tärkeää, että ne eivät ole ristiriidassa keskenään.
4. Opettajan täytyy olla aktiivinen ammatillisen identiteetin kehitysprosessissa. Ammatillinen identiteetti ei ole itsestäänselvyys, vaan opettaja oma-aloitteisesti kehittää ja käyttää sitä hahmottaakseen itsensä opettajana. (Beijaard ym., 2004, s. 122–123.)

Henkilökohtaisen ja ammatillisen minän välinen vuorovaikutus on olennainen osa opettajan identiteettiä (Day & Gu, 2010, s. 35). Opettajalla ammatillinen minä määrittää keskeisesti työtä ja suhdetta siihen. Opettajan ammatti onkin erityislaatuisen persoonasidonnainen. (Rasehorn, 2009, s. 262.) Ammatin edustaminen tuo kuitenkin mukanaan yhteisiä kehyksiä, joiden puitteissa yksilön ammatillinen identiteetti elää. Yksilöllisyydestään huolimatta opettaja ei voi irtisanoutua velvollisuuksista ja oikeuksista, jotka opettajuuteen kuuluvat. Konkreettinen kouluyhteisöön ja opettajaryhmään kuuluminen vaikuttaa siihen, mitä tekijöitä ja toimintamalleja opettaja ajan kuluessa omaksuu osaksi ammatillista identiteettiään ja ammatillista kasvuaan. (Airosmaa, 2012, s. 179.)

Heikkisen (2001) mukaan opettajaidentiteetti rakentuu henkilökohtaisen ja kollektiivisen identiteetin välimaastossa. Opetuksen ja oppimisen kautta välittyvät kulttuurin keskeisimmät arvot ja pääomat, vastaukset kysymykseen ”keitä me olemme?” Opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja ja taitoja, joita pidetään arvokkaina, mutta ei uusinna perinnettä sellaisenaan, vaan valitsee itselleen tärkeitä asioita ja jättää toisia pois. Näin opettajan ammatillinen identiteetti asettuu suhteeseen sekä henkilökohtaisen että kollektiivisen identiteetin kanssa. (Heikkinen, 2001, s. 123.)

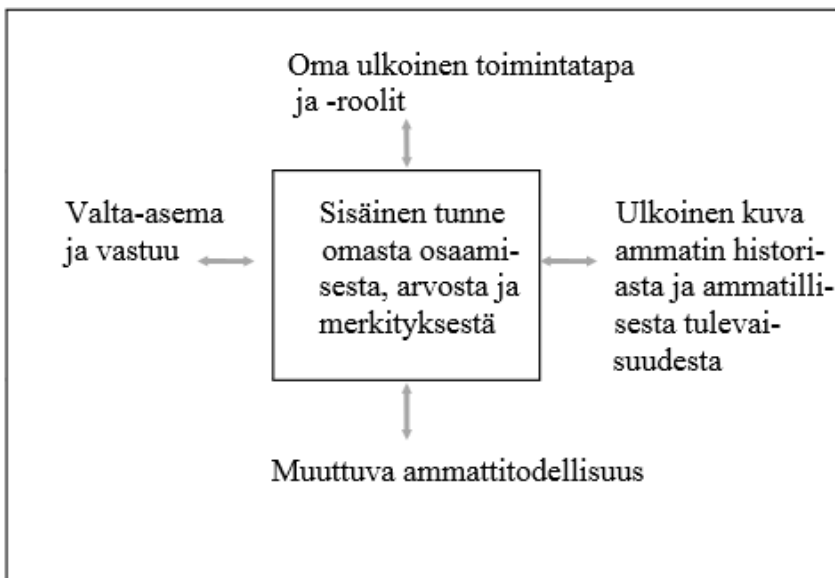
Opettajan ammattiryhmään identifioituminen tapahtuu osin samastamalla, minkä vuoksi omalle persoonalle ei aina jää tilaa. Tämän vuoksi identiteetin rakentumisessa olisi löydettävä optimaalinen tasapaino yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin välillä. (Lauriala & Kukkonen, 2005, s. 104.) Tässä tutkimuksessa kollektiivisen identiteetin voi nähdä viittaavan musiikkikasvatukseen opiskelijoihin, jotka rakentavat musiikinopettaja-

identiteettiään. Tätä henkilökohtaisen ja kollektiivisen suhdetta Heikkinen (2001) hahmottelee kuvassa 1.



Kuva 1. Opettajan ammatillinen identiteetti henkilökohtaisen ja kollektiivisen identiteetin suhteina (Heikkinen, 2001, s. 123).

Henkilökohtaisen ja kollektiivisen identiteetin vaikutus opettajaidentiteettiin näkyy myös Laineen (2004) tutkimuksessa. Laine käsittää ammatillisen identiteetin rakentuvan dialogissa yksilön sisäisen ja ulkoisen todellisuuden välillä. Väitöskirjatutkimuksensa pohjalta hän on tulkinnut opettajaidentiteetin sisältävän seitsemän kokemuksellista ulottuvuutta: 1) oma osaaminen, 2) tehtävä- ja toiminta-alue, 3) toimintatavat ja -roolit, 4) valta-asema, 5) vastuu, 6) ammatin ulkoinen kuva, 7) ammatillinen kehityshistoria ja 8) ammatin tulevaisuus. Näiden elementtien suhde sisäiseen ja ulkoiseen todellisuuteen vaatii tasapainottelua ja vuorovaikutusta, minkä Laine tuo esille kuvassa 2. (Laine, 2004, s. 177, 190.)



Kuva 2. Opettajan ammatillisen identiteetin työstäminen sisäisen ja ulkoisen todellisuuden vuorovaikutuksena (Laine, 2004, s. 190).

Opettajaidentiteetti on toisinaan rinnastettu hänen opettamaansa aineeseen, kuten musiikinopettajan musiikilliseen identiteettiin tai matematiikanopettajan matemaattiseen identiteettiin (Ballantyne, 2012, s. 369). Kohonen (2000, s. 35) tarjoaa yhdenlaisen jaottelun, jossa aineenopettajan identiteettiin voi nähdä kuuluvan kolme ulottuvuutta: 1) tiedollinen asiantuntijuus eli oppiaineen tieteellinen osaaminen ja identiteetti kyseisen alan asiantuntijana, 2) pedagoginen asiantuntijuus eli oppiaineen jäsentäminen pedagogiseen muotoon sekä oppilaiden kohtaaminen, ohjaaminen ja arviointi, sekä 3) työyhteisöllinen asiantuntijuus eli toimiminen työyhteisössä ja osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun. Se, että opetettava aine, pedagogiikka ja opettajaidentiteetti ovat suhteessa toisiinsa, ei ole uusi keksintö tutkimuskentällä. Lisätutkimus aineenopettajaidentiteetin ja opetettavan aineen suhteesta voisi kuitenkin olla paikallaan, sillä se voisi tuoda uutta tietoa opettajan työhön vaikuttavista tekijöistä ja näin parantaa luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta. (Ballantyne, 2012, s. 369.)

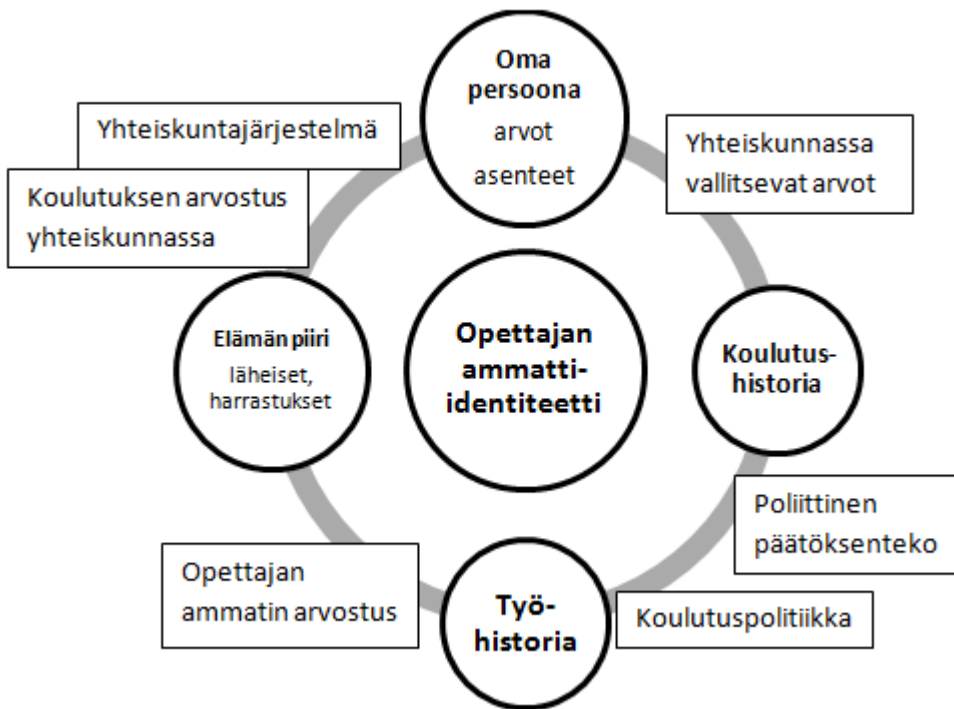
Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen ei ole suoraviivainen tapahtuma, vaan monivaiheinen ja elinikäinen oppimisprosessi. Ammatillinen identiteetti muotoutuu yhtä aikaa yksilölliseksi ja yhteisölliseksi, yksityiseksi ja julkiseksi. (Beijaard ym., 2004, s. 122–124.) Opettajuuteen kasvu on uuden luomisen ja muuttumisen aikaa, ja sen tarkkaa tutkimista, mitä on tekemässä, miten ja miksi sitä tekee sekä millaiseksi opettajaksi voi

tulla (Väisänen, 2004, s. 31). Opettajan identiteetin rakentuminen alkaa usein jo suuntautumisenä lapsuudessa ja jatkuu ammatillisena sosialisatona koulutuksessa. Kuitenkin vasta työelämään siirtymisen jälkeen yksilöllä on todellinen mahdollisuus opettajan ammattiroolin vaatimusten sisäistämiseen ja ammattiin samaistumiseen. (Almiala, 2008, s. 36–37.)

2.3.2 Opettajaopiskelijan identiteettityö

Opettajaopiskelijoita koskevissa tutkimuksissa on usein huomioitu opintoja edeltävien kokemusten vaikutus identiteetin rakentumiseen (Izadinia, 2013, s. 704). Voisikin sanoa, että opettajaopiskelijan ammatillinen identiteetti alkaa muodostua jo kauan ennen koulutuksen alkamista (Väisänen & Silkelä, 2000b, s. 132). Omien kouluvuosiensa aikana opiskelija saa huomattavan paljon kokemuksia opettamisesta, opettajista ja opetusalaista. Aiemmat oppimiskokemukset muokkaavat hänen arvojaan ja uskomuksiaan, jotka myöhemmin vaikuttavat merkittävästi hänen ammatillisen identiteettinsä muovautumiseen. Kun opiskelija aloittaa koulutuksensa, hänellä onkin jo runsaasti henkilökohtaista tietoa opettajista ja opettamisesta. (Izadinia, 2013, s. 704–705; Dolloff, 1999, s. 192.) Tässä mielessä opettajankoulutus on harvinainen ala. Näitä ennen koulutusta muodostuneita ennakkokäsityksiä ja uskomuksia voi olla vaikea muuttaa, mutta koulutuksen ja opettajankouluttajien tulisi kannustaa käsitysten kriittiseen tarkasteluun. (Väisänen & Silkelä, 2000b, s. 132–133.)

Aiempien koulukokemusten lisäksi opettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumiseen vaikuttavat useat tekijät. Olen koonnut ne kuvaan 3 Jeskasta (2012) mukaillen. Keskeisimpiä tekijöitä ovat opiskelijan oma persoona sekä koulutus- ja työhistoria. Koska opettajankoulutus ja opettajan ammatissa toimiminen ovat historiallisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyneitä ja muuttuvia, vaikutuksensa on myös yhteiskunnassa vallitsevilla arvoilla, koulutuksen ja opettajan ammatin arvostuksella sekä harjoitetulla koulutuspolitiikalla. Näillä kaikilla on merkitystä, kun opiskelija opintojensa aikana muodostaa kuvaa itsestään opettamisen ammattilaisena. (Jeskanen, 2012, s. 12–13.) Opettajaidentiteetti ei siis ole riippuvainen pelkästä yksilön persoonasta tai opettajankoulutuslaitoksesta, vaan rakentuu kaikissa niissä konteksteissa, joissa opiskelija tai opettaja toimii (Almiala, 2008, s. 35–36; Kari & Heikkinen, 2001, s. 51).

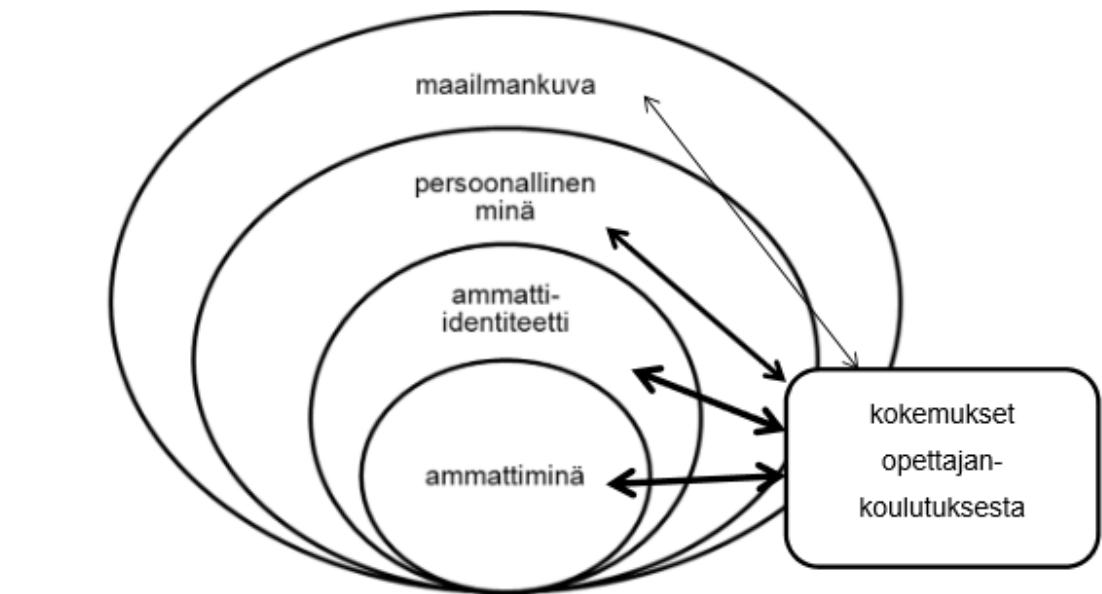


Kuva 3. Opettajaopiskelijan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat tekijät Jeskasta (2012, s. 13) mukaillen.

Vaikka ammatillinen identiteetti kehittyy syvemmin vasta työelämässä, opettajankoulutus on ideaalein alkupiste sen muokkaamiselle. Opettajankoulutuksella on mahdollisuus juurruttaa opiskelijan tietoisuus niin siitä, että ammatillista identiteettiä tulee kehittää, kuin myös siitä, että identiteetti tulee muuttumaan jatkuvasti. (Beauchamp & Thomas, 2009, s. 186.) Sen tulisi myös edistää opiskelijan vahvan ja realistisen minäkäsityksen ja identiteetin muotoutumista. Koulutuksen eri yhteyksissä, kuten luennoilla, harjoitteluissa ja keskusteluissa eri ihmisten kanssa, opiskelijalle avautuu uusia näkökulmia itsen. Opettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti rakentuu näiden uusien ymmärtämysyhteyksien kautta. (Väisänen & Silkelä, 2000a, s. 25, 27.) Opettajankoulutus onkin keskeinen ammatillisen identiteettityön foorumi, ja sen voidaan jo itsessään nähdä olevan identiteettityötä (Heikkinen, 2001, s. 126; Kari & Heikkinen, 2001, s. 56).

Kuvaan 4 olen muotoillut ammatillisen identiteetin ja minäkäsityksen kehittymisprosessia opettajaopintojen aikana. Samanlaisen kuvion ovat esittäneet Korpinen (1993, s. 43) ja Jeskanen (2012, s. 14). Opintojen aikana opiskelijan persoonallinen identiteetti, muotoutumassa olevat ammattiminä ja ammatillinen identiteetti sekä hänen maailmankuvansa ovat vuorovaikutuksessa. Opiskelijan kyky ja tapa oppia opinnoissa ovat riippuvaisia hänen persoonallisesta identiteetistään ja maailmankuvastaan. Toisaalta nämä

oppimiskokemukset vaikuttavat sekä ammattiminän ja ammatillisen identiteetin sisältöön ja kehittymiseen että lopulta opiskelijan maailmankuvaan.



Kuva 4. Ammatillisen identiteetin ja minäkäsityksen kehittyminen Korpista (1993) ja Jeskasta (2012) mukaillen.

Opetusharjoitteluita pidetään usein koulutuksen tärkeimpinä ja mielekkäimpinä opintojaksoina (Laine, 2004, s. 174). Opiskelijalle harjoittelutilanteet merkitsevät etsikkoaikaa, jolloin etsitään ja kokeillaan omaa ammatillista identiteettiä, sen aineksia, rajoja ja mahdollisuuksia. Opettajaidentiteetti voi vielä tässä vaiheessa olla hyvinkin haavoittuva ja mukautuva. (Lauriala & Kukkonen, 2005, s. 91, 94.) Aineenopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa astuminen oppilaan roolista opettajan rooliin voi hämmentää, mutta samalla ammatillisen identiteetin kehittyminen ja oman opetustavan löytäminen voivat olla opiskelijalle vapauttavia kokemuksia. Prosessiin kuuluu myös pohdinta omasta oppimiskäsityksestä sekä arvoista ja opettajan etiikasta. (Jeskanen, 2012, s. 101.)

Opetusharjoittelun ja ohjauksen tulee lähteä liikkeelle opiskelijasta itsestään ja tämän opettajakuvan ongelmien alustavasta ratkaisemisesta. Reflektiivinen oman toiminnan tarkastelu ja palautteen saaminen auttavat opiskelijaa kehittämään ammatillista minäkuvaansa. (Väisänen, 2004, s. 43.) Harjoittelutilanteessa opiskelija kehittää ammatillista identiteettiään dynaamisessa vuorovaikutuksessa uusien ohjaajien, luokkien ja pedagogisen kulttuurin kanssa. Ohjaajat ovat opiskelijalle ”tärkeitä toisia henkilöitä”,

joiden ammatillisia normeja ja standardeja opiskelija suhteuttaa oman ammatillisen identiteettinsä piirteisiin. (Lauriala & Kukkonen, 2005, s. 103.)

Opetusharjoittelun lisäksi reflektointia voidaan pitää keskeisenä työvälineenä, jolla opettajaksi opiskelevan itsetuntemusta ja ammatillista identiteettiä voidaan kasvattaa (Stenberg, 2011a, s. 135). Jotta reflektio olisi mahdollisimman tehokasta, sen tulisi tapahtua kannustavan opettajan kanssa ja se olisi hyvä liittää jonkinlaiseen toimintaan. Opiskelijan on hyvä ottaa tavaksi kysyä itseltään jokaisessa oppimistilanteessa, miten ja miksi tähän päädyttiin. (Timoššuk & Ugaste, 2010, s. 1569.) Tärkeintä on, että opiskelija saa tilaisuuden tarkastella omia arvojaan, uskomuksiaan ja tunteitaan, jotka liittyvät opettajan työhön (Izadinia, 2013, s. 701). On kuitenkin muistettava, etteivät kaikki opiskelijat ole halukkaita tai pystyviä jakamaan omia arvojaan ja uskomuksiaan, eikä reflektointi näin ollen sovi jokaiselle (Stenberg, 2011a, s. 137).

Opettajaidentiteetin kehittymiseen liittyy opiskelijan tietoisuus omista arvoista, asenteista, oppimistyylistä ja kehityksestä persoonana. Ammatillista identiteettiä rakentaessaan opiskelija muovaa samalla ammattifilosofiaansa ja ammattirooliaan sekä oppii ymmärtämään itseään ja muita. (Väisänen & Silkelä, 2000a, s. 25.) Itsen ja muiden ymmärtäminen kuvaa opettajaidentiteetin kaksipuoleista kehittymistä. Toisaalta opiskelijan pitää osallistua sosiaaliseen identiteettiin päästäkseen opettajien ja opettajankoulutuksen ryhmän jäseneksi, toisaalta hänen tulee persoonallisen identiteettityön avulla löytää itsestään piirteitä ja ominaisuuksia, jotka erottavat hänet yksilöksi yhteisön sisällä. (Heikkinen, 1999, s. 52–55.)

Aloitteleva opettaja voi kohdata identiteettityössään monia haasteita. Pillen, Beijgaard ja Brok (2013, s. 674) ovat eritelleet kolme teemaa tutkiessaan identiteettijännitteitä, joita opettamaan opettelevat voivat joutua kohtaamaan: 1) muutos opiskelijan roolista opettajan rooliin, 2) ristiriita sen välillä, miten haluaisi tukea oppilaita ja miten todellisuudessa kykenee auttamaan, sekä 3) ristiriidat opetusharjoittelutilanteissa. Liian positiivinen ja yksinkertaistettu kuva identiteetin kehittymisestä antaa opiskelijoille ja opettajankouluttajille viestin, jonka mukaan identiteetin muodostamiseen ei tarvitse keskittyä (Izadinia, 2013, s. 707).

Opettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittyminen ei kuitenkaan etene aina suoraviivaisesti. Epäily alanvalinnasta ja epäonnistumisen pelko kuuluvat opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Opiskelijat voivat esimerkiksi olla huolissaan henkilökohtaisen ja ammatillisen elämän yhdistämisestä, sillä opettajan työ vaatii paljon etukäteisvalmisteluja tuntuun suunnitelmien muodossa. Myös palkkaus ja opettajan työn arvotus voivat herättää huolta. (Timoššuk & Ugaste, 2010, s. 1567.) Lisäksi koulua ja opettajankoulutusta sitovat tietyt yhteiskunnalliset reunaehdot, jotka voivat aiheuttaa jännittyneisyyttä identiteetille. Opettajaopiskelija joutuu usein painimaan erilaisten odotusten, paineiden, resurssien ja omien ihanteidensa välillä. (Lauriala & Kukkonen, 2005, s. 105.) On tärkeää, että koulutus pystyy huomioimaan opiskelijoiden kohtaamat identiteettijännitteet ja muuttamaan ne oppimiskokemuksiksi (Pillen, Beijaard & Brok, 2013, s. 674–675).

Opettajaksi kasvua voi kutsua eräänlaiseksi sosialisatioprosessiksi, joka tapahtuu jossakin aikajakumossa (Yrjänäinen, 2011, s. 66). Opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen on pitkälinen ja monitahoinen prosessi, jonka aikana opiskelijassa tapahtuu persoonallista, affektiivista, sosiaalista ja eettis-moraalista kehittymistä. Prosessissa muovautuvat niin opiskelijan tietopohja kuin tieteellinen ja pedagoginen ajattelu. Opiskelijan opettajaidentiteetin rakentaminen tulee ottaa huomioon koko koulutuksen ajan kestävässä syklisenä kehitystehtävänä. (Väisänen 2004, s. 32, 43.) Tärkeää on myös muistaa, ettei mikään koulutus ole kattava – toisin sanoen opettajaksi kouluttautuminen ei pääty opettajaksi valmistumiseen, vaan ammatillinen kasvu jatkuu läpi eliniän (Rasehorn, 2009, s. 262).

2.4 Muusikon identiteetti

Vaikka musiikin ja siihen liittyvien identiteettien suhdetta on tutkittu melko laajalti, alan tutkimuskäsitteistö on vaihtelevaa ja vakiintumatonta. Puhutaan niin muusikon identiteetistä (ks. esim. Davidson & Burland, 2006) musiikki-identiteetistä (ks. esim. Hirvonen, 2003) kuin musiikillisesta identiteetistä (ks. esim. Hargreaves, Miell ja MacDonald, 2002). Samoin käytössä ovat esimerkiksi musiikillinen minäkäsitys ja musiikkiminä (ks. esim. Tulamo, 1993 ja Anttila & Juvonen, 2002). McDonaldin, Hargreavesin ja Miellin (2017) toimittamassa *Handbook of musical identities* -teoksessa käytetään muun muassa käsitteitä *musical identity*, *musical self-identity* ja *musical self-concept*, joskin ensin mainittu on kaikkein käytetyin. Osa käsitteistä liittyy ammatilliseen

identiteettiin, osa koskettaa kaikkia musiikin parissa toimivia, myös harrastajia. Käsitteiden moninaisuuden takia myös tämä luku sisältää vaihtelevia musiikkia ja identiteettejä kuvaavia termejä. Keskiössä on kuitenkin muusikkous ja muusikon ammatillisen identiteetin kehittyminen.

Hargreaves, Miell ja MacDonald (2002) esittävät, että lähes jokaisella ihmisellä on musiikillinen identiteetti. Vain harvat eivät välitä musiikista lainkaan, ja niilläkin, jotka väittävät olevansa ”sävelkuuroja”, on yleensä selkeä mielipide hyvästä tai huonosta musiikista. Se, millaiseen musiikkiin ihminen on mieltynyt, voi vaikuttaa keskeisellä tavalla siihen, miten hän näkee itsensä. (Hargreaves ym., 2002, s. 11.) Ihminen voi esimerkiksi määritellä suhteensa musiikkiin käyttämällä sosiaalisesti ja kulttuurisesti määriteltyjä rooleja, kuten ”esiintyjä” tai ”musiikin kuuntelija”. Tällöin voidaan puhua ihmisen musiikkisuhteesta. Tärkeimmät vaikutteet musiikillisessa identiteetissä ovatkin yksilöä ympäröivät sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät. (Pöder & Kiilu, 2015, s. 1706.)

Muusikon identiteetti alkaa kehittyä jo lapsuudessa musiikkiin liittyvien kokemusten pohjalta (Davidson & Burland, 2006, s. 486). Yleensä kyseessä on soittoharrastus, jossa opetus tapahtuu pääosin mestari-kisälli-periaatteen mukaisesti kahdenkeskisessä suhteessa ja jonka avulla omaksutaan vaivihkaa kollektiivisia käyttäytymismalleja ja puhetapoja, jotka ovat tyypillisiä kyseisen soittimen soittajille. Harrastuksen ja siihen liittyvien muiden toimintojen myötä lapsi tai nuori sosiaalistuu jo varhain soittajaksi tai laulajaksi – siis muusikoksi. Samalla hän investoi huomattavan osan itseään soittamiseen. (Huhtanen, 2008, s. 38; Huhtanen, 2009, s. 43.)

Musiikin valitseminen ammatiksi on monitahoinen prosessi. Vahvan musiikkisuhteen lisäksi se edellyttää ulkomusiikillisia tekijöitä, kuten vanhempien, opettajien ja ystävien taholta tulevaa tukea. (Davidson & Burland, 2006, s. 487). Musiikin alalla on kuitenkin varsin yleistä edetä ammattiopintoihin asti ilman tietoista ammatinvalintaa. Varhainen sosiaalistuminen musiikin alalle yhdistettynä tottumiseen voivat rajata muut ammatilliset vaihtoehdot harkinnan ulkopuolelle. Tämä on ymmärrettävää, sillä kun yksilö on kerran järjestelmän puitteissa testattu ja tunnustettu lahjakkaaksi, näitä ominaisuuksia on syytä vahvistaa. Tilanne voi kuitenkin johtaa siihen, että moni musiikin ammattiopiskelija ei ole vakavasti pohtinut, mihin ammattiin on todellisuudessa valmistumassa. (Huhtanen, 2009, s. 47.) Ammattiopintojen alussa identiteettiongelmia voi aiheuttaa myös se, ettei yksilö välttämättä ole enää poikkeuksellinen tai erityinen, vaan vain yksi muusikko monien

lahjakkaiden joukossa (Juuti & Littleton, 2010a, s. 246). Musiikin alalle suuntauduttaessa tärkeintä onkin yksilön oma halukkuus ja tietoinen identiteettityö, jossa yksilö pohtii omaa muusikkouttaan ja tekee töitä saavuttaakseen haluamansa identiteetin (Davidson & Burland, 2006, s. 487). Ajatus musiikista ammattina on tulos monipuolisesta kehityksestä, jossa yhdistyvät muun muassa kouluun ja soitonopetukseen liittyvät valinnat (Hirvonen, 2003, s. 72).

Muusikon identiteetin määrittelemisen ei ole helppoa. Siihen kuuluu yksilön vahva tunneyhteys musiikkiin, jonka kautta hän ilmaisee omia tunteitaan (Davidson & Burland, 2006, s. 488). Oman taiteellisen tyylin sekä uusien yhteisöjen ja vaikutteiden löytäminen on osa muusikoksi kasvamista. Musiikillisen kehityskaaren reflektointi on myös tärkeää, erityisesti siirtymävaiheessa esimerkiksi opinnoista työelämään. Lisäksi harjoittelu on keskeinen osa muusikon identiteettiä. Harjoittelu ei kuitenkaan ole pelkästään positiivinen asia, vaan siihen kohdistuvat odotukset esimerkiksi määrän suhteen voivat tuottaa identiteettipaineita. (Juuti, 2012, s. 42–43, 33.) Hargreaves ym. (2002) ehdottavat, että identiteetissä on eroja riippuen siitä, mitä soitinta muusikko soittaa tai mitä musiikinlajia hän esittää. Tällöin yksilön persoona vaikuttaisi hänen musiikillisiin mieltymyksiinsä. Hargreaves ym. eivät kuitenkaan avaa väitettään tarkemmin, vaan pitävät sitä eräänlaisena keskustelualoituksena. (Hargreaves ym., 2002, s. 13–14).

Nuoret muusikot rakentavat identiteettiään peilaamalla sitä ympäröivän yhteiskunnan käsitykseen musikoista. Jos nuori ei esimerkiksi pidä julkisista esiintymisistä, hän voi ajatella, ettei ole muusikko, koska yleisen käsityksen mukaan muusikot esiintyvät julkisesti. (O'Neill, 2002, s. 87.) Käsitys on juurtunut myös musiikin ammattiopiskelijoihin: Bennettin (2014, s. 237) mukaan iso osa musiikinopiskelijoista määrittelee muusikon yksinkertaisesti esiintyjäksi. Toisaalta vahva muusikkoidentiteetti voi myös auttaa torjumaan sosiaalisia paineita ja edistää henkilökohtaisiin musiikillisiin tavoitteisiin pyrkimistä (Davidson & Burland, 2006, s. 477). Musiikin parissa toimimisen avulla erottaudutaan yksilöksi, mutta samalla luodaan yhteys toisiin, jotka arvostavat musiikkia samalla tavalla (Pellegrino, 2015, s. 181–182).

Niin sanotut ”merkittävät toiset” ovat huomattavassa osassa, kun nuori rakentaa musiikki-identiteettiään. Esimerkiksi soitonopettajaa voidaan parhaimmillaan pitää avainhenkilönä musiikinopiskelijan elämässä. Ideaalissa tilanteessa opettaja pystyy arvioimaan yksilöllisesti opiskelijan kehittymisen kannalta olennaiset haasteet ja tehtävät, ja näin

edesauttamaan sitä, miten opiskelija kokee itsensä muusikkona. (Hirvonen, 2003, s. 72, 136.) Työskentely opettajan kanssa voi tuottaa myös ristiriitoja, jos opettajalla ja opiskelijalla on hyvin erilaisia mielipiteitä tulkinnallisista asioista tai erimielisyyksiä siitä, mihin musiikinlajiin opiskelijan tulisi keskittyä (Juuti, 2012, s. 37–38). Aina soitonopettajan merkitys ei ole positiivinen: tunnustuksen puuttuminen voi pahimmassa tapauksessa nujertaa opiskelijan ja heikentää mahdollisen musiikillisen potentiaalin toteutumista (Hirvonen, 2003, s. 137).

Muusikon identiteettiin voi kuulua myös osapuolia, jotka eivät koske suoranaisesti musiikkia. Näitä ovat esimerkiksi sukupuoli, kansallisuus ja etnisyys. Hargreaves ym. (2002, s. 14–15) ovat kutsuneet tätä termillä ”musiikki identiteetissä”. Tällä viitataan siihen, kuinka ihmiset musiikin avulla kehittävät muita identiteettejään, jotka liittyvät esimerkiksi sukupuoleen, kansallisuuteen, ikään tai jonkinlaiseen vammaan. Muusikon identiteetillä voi lisäksi sanoa olevan kerronnallinen ulottuvuus, koska jokainen musiikki-instituutio kantaa mukanaan omaa historiaansa – kohokohtia, kamppailuja ja voittoja (Huhtanen, 2004, s. 46).

Musiikki-identiteettiä voi lähestyä myös musiikillisen minäkäsityksen käsitteen kautta, jota ovat käyttäneet muun muassa Tulamo (1993) ja Tereska (2003) ja joka on osa musiikinopiskelijan identiteettiä (Hirvonen, 2003, s. 30). Tulamon (1993, s. 61) mukaan musiikillisella minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön tietoista käsitystä omista musiikillisista ominaisuuksistaan, mahdollisuuksistaan ja toiminnastaan. Tulamo erittelee käsitteen kolmeen eri ulottuvuuteen: 1) tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen kokee olevansa), 2) musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla) ja 3) musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena uskoo muiden näkevän hänet). Spesifi musiikillinen minäkäsitys sen sijaan tarkoittaa tiettyä erikoisaluetta koskevaa musiikillista minäkäsitystä. Tällainen voi olla esimerkiksi kouluun, harrastuksiin tai ammattiin liittyvä musiikillinen minäkäsitys. (Tulamo, 1993, s. 51, 57.) Muusikko-opiskelijalla voitaisiin siis nähdä olevan spesifi musiikillinen minäkäsitys, joka liittyy hänen tulevaan ammattiinsa.

Kuten identiteetti yleensä, myös muusikon identiteetti rakentuu sosiaalisessa ja henkilökohtaisessa kontekstissa. Identiteetin kehittyminen on jatkuvaa neuvottelua sekä musiikkiyhteisön että yksilön oman persoonan ja henkilöhistorian kanssa (Juuti & Littleton, 2010b, s. 494). Musiikinopiskelijan näkökulmasta sosiaalinen musiikki-

identiteetti on muovautunut lapsuudesta lähtien. Tätä prosessia ovat muovanneet opinnot jossakin musiikkioppilaitoksessa, ammattimaisiin opintoihin sitoutuminen ja ajatus musiikista ammattina. Henkilökohtainen musiikki-identiteetti kehittyy sosiaalisen rinnalla ja erottaa yksilön erilaiseksi muusikoksi kuin muut. (Hirvonen, 2003, s. 133–134.) Nämä kaksi eivät kuitenkaan kohtaa aina ongelmitta, ja yksilön itselleen luomat merkitykset voivat toisinaan olla ristiriidassa yhteisön normien ja odotusten kanssa (Juuti & Littleton, 2010b, s. 494).

Henkilökohtainen ja sosiaalinen konteksti näkyvät hyvin esimerkiksi Lindebergin (2005) väitöskirjatutkimuksessa. Lindebergin tutkimuskohteena on opettajaksi opiskelevien vokaalinen minäkuva, joka kuvaa ihmisen suhdetta omaan laulamiseensa. Vokaalista minäkuvaa voi siis pitää osana ihmisen musiikillista identiteettiä. Tutkimustulokset osoittavat, että vokaalinen minäkuva rakentuu sekä yksilökohtaisella että sosiaalisella tasolla. Jokaisen opiskelijan vokaalinen minäkuva muodostuu omiin kokemuksiin pohjautuvassa kertomuksessa, jossa tulee esiin se, millaisena laulajana opiskelija itseään pitää. Sosiaalisessa kontekstissa erityisesti koululla on merkittävä rooli. (Lindeberg, 2005, s. 24, 147–148.)

Hirvonen (2003) on tutkinut väitöskirjassaan, miten solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat rakentavat identiteettiään. Identiteetin käsitettä hän tarkastelee kahdesta eri näkökulmasta, joista ensimmäisessä musiikin harrastajasta tulee osa musiikinopiskelijoiden yhteisöä ja toisessa hän yksilönä erottuu tulevien musiikin ammattilaisten joukosta. Tutkimuksessa opiskelijoille muotoutuu eri tavalla painottuneita musiikki-identiteettejä. Näitä ovat solisti-identiteetti, muusikko-identiteetti, kamarimuusikko-identiteetti ja soitonopettajaidentiteetti. Hirvonen toteaaakin, että ammattiopintojen kuluessa opiskelijoiden käsitys omasta musiikki-identiteetistä kehittyy ja muokkautuu. Opintojen alkaessa tavoitteet voivat olla yleisesti oman solistisen taidon ja muusikkouden jalostamisessa, mutta opintojen edetessä jokin tietty identiteetin osa-alue alkaa vahvistua. (Hirvonen, 2003, s. 25, 74–76.)

Huhtinen-Hildénin (2012) väitöskirjatutkimuksessa keskiössä ovat musiikkipedagogi-opiskelijat, joiden identiteettiin liittyy opettajuuden lisäksi myös muusikkous. Huhtinen-Hildén on eritellyt viisi osa-aluetta, jotka kuuluvat muusikon identiteettityöhön: 1) esiintymiseen liittyvä pohdinta, 2) omaan taiteelliseen ilmaisuun ja luovuuteen liittyvä pohdinta, 3) oman taiteellisen ilmaisun tarpeeseen liittyvät ajatukset, 4) monipuoliseen

musiikin tekemiseen liittyvät kokemukset ja 5) musiikkiin liittyvät voimakkaat taiteelliset kokemukset. Muusikkouden käsite onkin Huhtinen-Hildénin tutkimuksessa laaja, ja sisältää solistisen osaamisen lisäksi musiikillisen ajattelun, hahmottamisen, luovuuden ja tuottamisen sekä yhteisöllisen muusikkouden ulottuvuuksia. (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 127–128.) Samantapainen lähtökohta on ollut esimerkiksi Smallilla (1998, s. 9), joka on kehittänyt käsitteen *musicizing* kuvaamaan kaikenlaista osallistumista musiikkiin. Kun ihminen ”musikoi”, hän voi esimerkiksi esiintyä, kuunnella, harjoitella, säveltää tai tanssia. Muusikon käsite voidaan siis ymmärtää hyvin laajasti, eikä esimerkiksi pelkästään muodollisen koulutuksen kautta.

Muusikoksi ei tulla läpäisemällä järjestyksessä tietyt kehitysvaiheet, vaan siihen kuuluu neuvottelua merkittävistä, monitahoisista siirtymistä, kuten etenemisestä muodolliseen koulutukseen musiikkioppilaitokseen tai työelämään opintojen jälkeen. Siirtymävaiheet ovat tärkeitä hetkiä muusikon identiteettityölle. (Juuti & Littleton, 2010a, s. 243.) Muusikon identiteetin saavuttaminen vaatii sosiaalistumista yhteisöön, pääsyä sen jäseneksi. Tämä koostuu kahdesta eri prosessista. Ensin on omaksuttava musiikin ammattilaisten kulttuuri sosiaalisen identiteettityön avulla, jonka jälkeen tämä omaksuttu kollektiivinen identiteetti muunnetaan henkilökohtaiseksi. Muusikoksi tuleminen on eräänlainen matkakertomus, joka sisältää taitojen oppimista ja ammattirooliin kasvamista tietynlaisten testien ja riittien kautta. (Huhtanen, 2009, s. 86, 46.)

2.5 Musiikinopettajan ammatillinen identiteetti

2.5.1 Opettajuus, muusikkous ja muut identiteetin osa-alueet

Musiikinopettajien identiteettiä koskevissa tutkimuksissa mainitaan usein kahtiajako opettajaidentiteetin ja muusikkoidentiteetin välillä (ks. esim. Bernard, 2005; Bouij, 2004; Roberts, 2004). Monesti näiden kahden identiteetin ajatellaan olevan ristiriidassa toistensa kanssa (Freer & Bennett, 2012, s. 265). Puhutaan jännitteestä, joka muodostuu opettajaksi kasvun tai opettajaidentiteetin ja solististen esiintymistaitojen ympärille muodostuvan muusikkoidentiteetin välille (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 57).

On monia syitä siihen, että musiikilliset ja kasvatukselliset identiteetit saatetaan asettaa vastakkain musiikinopettajia tarkasteltaessa. Muusikkoidentiteetti on monen kohdalla rakentunut lapsuudesta alkaen, mikä voi tehdä ammatillisesta minäkuvasta

jäsentymättömän (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 41). Voi myös olla, että opettajan ammatti on ollut toissijainen uravaihtoehto, johon opiskelija on päätenyt huomattuaan sen takaavan paremman elintason ja taloudellisen turvan kuin muusikon työ (Freer & Bennett, 2012, s. 268). Lisäksi esiintyvän taiteilijan kuvaan liittyy tietynlaista sankarinpalvontaa, ja muusikon voidaan nähdä olevan jotakin tavallista ihmistä – opettajaa – suurempaa (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 58).

Vastakohtaista identiteettiajattelua on kritisoitu melko vahvasti. Dolloff (2007, s. 10) huomauttaa, että on vahingollista jakaa ammatillinen identiteetti kahteen osaan ja että jokaisen henkilökohtainen historia tuo identiteettiin paljon muutakin kuin pelkän opettajuuden ja muusikkouden. Bernard (2005, s. 7, 10) kaipaa musiikkikasvattajia koskevaan identiteettikeskusteluun entistä laajempaa näkökulmaa ja korostaa, ettei musiikin tekemistä ja musiikin opettamista pitäisi nähdä toisiaan poissulkevinä ääripäinä. Hän käyttää termejä muusikko-opettaja ja muusikko-opettaja-identiteetti kuvatakseen identiteetin luonteen kerroksellisuutta ja sitä, kuinka nämä kaksi osa-aluetta ovat jatkuvassa suhteessa toisiinsa. Myös Ballantyne (2005, s. 42) puoltaa musiikinopettajan identiteetin moninaisuutta ja sitä, että musiikinopettajat näkevät ammatillisen identiteettinsä monella eri tavalla. Opettaja voi esimerkiksi kokea olevansa muusikko, joka sattuu opettamaan, musiikinopettaja tai opettaja, joka opettaa musiikkia.

Roberts (2004, s. 37–38) sen sijaan esittää, että musiikinopettajakoulutukseen tulisi ensisijaisesti tukea opettajaidentiteetin kasvua – opettajan, jolla sattuu olemaan hyvät musiikilliset taidot. Tämä helpottaisi sitä, että koulumaailmassa muusikkoidentiteetille on saatavilla hyvin vähän tukea. Hän näkee tämän kamppailuna, jossa sekä opettaja-minä että muusikko-minä pysyvät elävinä. Myös Airosmaa (2012, s. 169) toteaa, että varsinkin uran alussa opettajuutta kehitetään muusikkouden kustannuksella, mutta vahva muusikkoidentiteetti ei kärsi hetkellisestä opettajuuteen keskittymisestä. Pellegrino (2015, s. 183) puolustaa muusikkoidentiteettiä ehdottamalla, että musiikin tekeminen ja siihen identifioituminen luo uskottavuutta musiikinopettajana.

Bouij (2004) pitää muusikko–opettaja-dikotomiaa neuvotteluna, joka liikkuu kahdella tasolla. Ensimmäisellä tasolla neuvotellaan musiikista ja musiikin tulkinnasta sekä opettamisesta ja opetustaidosta. Toisella tasolla on kyse statuksesta ja vaikutusvallasta. Kaikki musiikinopettajien rooleja ei välttämättä pidetä samanarvoisina. Tällainen merkitysten rakentaminen koskee niin opiskelijoita kuin jo valmistuneita musiikinopettajia.

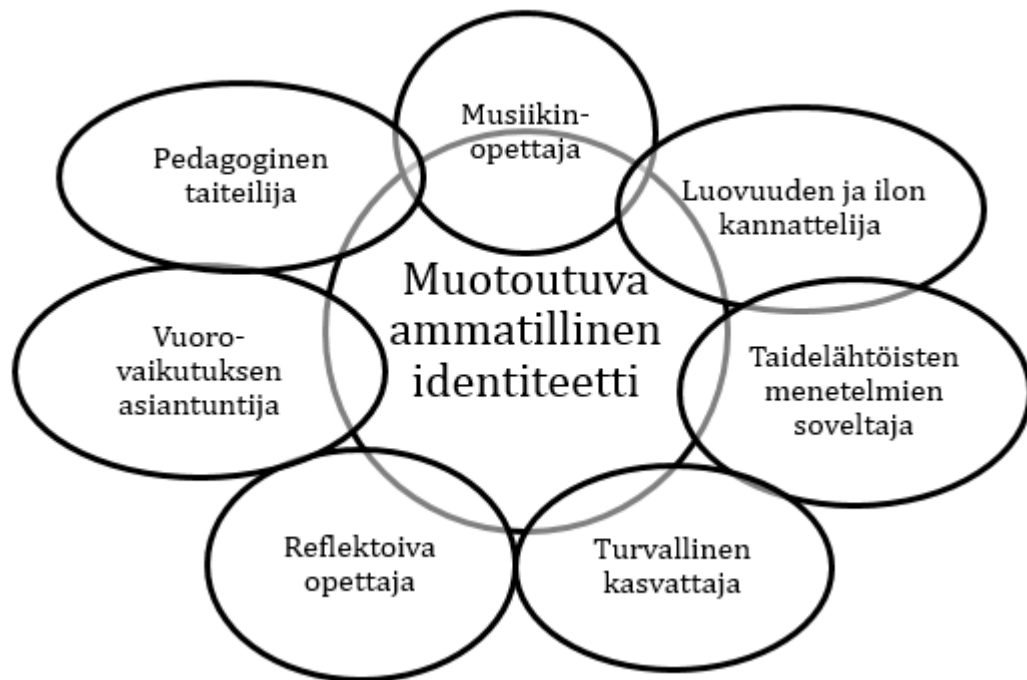
Toisin kuin työssä käyvälle opettajalle, opiskelijalle kyse on kuitenkin aivan uudesta, voimakkaasta sosialisatioprosessista. (Bouij, 2004, s. 7.)

Bouij (2004, s. 7–9) myös erittelee rooli-identiteettiä, jonka mukaan musiikinopettajan identiteetti on eräänlainen jatkumo neljän eri osa-alueen välillä: 1) laaja-alainen muusikko, 2) oppilaskeskeinen opettaja, 3) esiintyjä ja 4) sisältökeskeinen opettaja. Laaja-alainen muusikko voi taitaa monta eri instrumenttia ja tyyliä, kun taas esiintyjän musiikillinen osaaminen on tarkemmin rajattu ja fokuoitunut. Oppilaskeskeinen opettaja lähestyy opetusta pedagogiikan ja lapsen tai nuoren kehityksen kautta, mikä eroaa sisältökeskeisestä opettajasta, joka näyttää oman oppiaineensa mestarina. Tätä näkemystä on kritisoinut muun muassa Draves (2014, s. 210), jonka mukaan neljä osa-alueita on liian rajoittava ja riippuvainen ympäröivästä kulttuurista ja yhteiskunnasta. Ihanteena olisi identiteetti, jossa kaikki neljä osa-alueita olisivat jollain tapaa edustettuina.

Huhtinen-Hildén (2012, s. 57–58) näkee koko keskustelun muusikkoudesta ja opettajuudesta ristiriitaisena. Hän kysyy, liittyykö paljon puhuttu jännite todella ammatilliseen identiteettiin, vai pelkästään siitä käytävään keskusteluun ja käsitteiden määrittelyyn epäselvyyteen. Mitä esimerkiksi tarkoitetaan, kun käytetään termiä muusikko? Onko muusikko henkilö, jolla on julkiseen esiintymiseen riittävä taitotaso vai henkilö, joka ansaitsee elantonsa esiintymällä? Esimerkiksi Ballantynen (2012) tutkimuksessa suurin osa musiikinopettajista tunsivat itsensä muusikoksi, mutta muusikon käsite aiheutti erimielisyyksiä. Toisille se tarkoitti ammattimaista esiintyjää, toisille henkilöä, joka harrastaa musiikkia luokan ulkopuolella. (Ballantyne, 2012, s. 372.) Ei siis ole välttämättä kyse siitä, ovatko musiikinopettajan musiikilliset taidot riittävät työssä toimimiseen, vaan siitä, kenellä on oikeus kutsua itseään muusikoksi ja kenellä oikeus antaa siihen lupa. Hyväksyykö muusikkojen yhteisö sellaiset muusikot, joiden identiteetti tulee julkiseksi opettamisen kautta? (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 57–58.)

Musiikinopettajan identiteetti voi siis kuulua useita ammatillisia rooleja ja alueita. Huhtinen-Hildén (2012) on eritellyt seitsemän osa-alueita, jotka luonnehtivat musiikinopettajan ammatillista identiteettiä ja sen muotoutumista. Olen koostanut ne kuvaan 5. Huhtinen-Hildén on keskittynyt tutkimuksessaan ammattikorkeakouluissa koulutettaviin musiikkipedagogeihin, mutta korostaa, etteivät osa-alueet ole suoraan ymmärrettävissä juuri musiikkipedagogin osa-identiteeteiksi. Enemmänkin ne kuvaavat

opiskelijan osaidentiteettien ja ammattitaidon rakentumisen keskeisiä elementtejä. (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 119, ks. kuva 5.)



Kuva 5. Musiikinopettajan ammatillisen identiteetin muotoutumisen osa-alueita Huhtinen-Hildéniä (2012, s. 118) mukailten.

Muotoutuvassa ammatillisessa identiteetissä ”musiikinopettajan” alueeseen sisältyvät musiikin opettamisen ammattitaidon substanssialueet, musiikillisten asioiden konstruktivistinen oppiminen sekä opettajan osuus ja toiminta oppijalähtöisessä opettamisessa. ”Luovuuden ja ilon kannattelijalla” viitataan siihen, kuinka tärkeä merkitys niin luovuudella kuin ilolla on oppimisessa. Musisoimisen ilon kannattelua ja luottamusta sen tärkeyteen voi pitää opettajan keskeisenä työkenttänä. ”Taidelähtöisten menetelmien soveltajana” opiskelija haastaa itsensä kysymään, kuka ja millainen asiantuntija hän on ja millaiseksi haluaa tulla. Musiikin opettamiseen liittyy lukuisia mahdollisuuksia hyödyntää taidetta ja taidepedagogiikkaa hyvinvoinnin lisäämisen näkökulmasta. (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 120–123.)

Ammatillisen identiteetin ilmauksissa ”turvallinen kasvattaja” tarkoittaa opiskelijan kuvaa itsestään kannustavana, rohkaisevana ja turvallisena opettajana. ”Refleктоiva opettaja” näkyy oman opettajaidentiteetin kasvuun liittyvinä haasteina, ja haasteiden herättäminä ajatuksina ja tunteina, joita opiskelija prosessoi. ”Vuorovaikutuksen asiantuntija” korostaa tulevaa opettajan roolia, jossa on merkityksellistä toimia vuorovaikutustilanteen

kannattelijana, luojana ja ammattilaisena. Voi myös olla, että opiskelija kokee olevansa ”pedagoginen taiteilija”, jolloin hän rakentaa omaa opettajuuttaan taiteellis-pedagogiseksi kokonaisuudeksi. Tällöin hiljainen tieto ja tiedon muodot integroidaan omaan opettajuuteen. (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 119–123.)

Edellä mainitut teemat eivät ole selvärajaisia eivätkä staattisia ominaisuuskokoelmia, vaan toistensa lomaan kietoutuvia ammatillisen identiteetin osa-alueita. Niiden avulla voidaan nähdä, millaisiin opettajuuden elementteihin opiskeluaikana rakennetaan suhdetta. (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 117.) Kaikkien osa-alueiden voidaan hahmottaa osallistuvan sisäiseen dialogiin, jonka avulla yksilö rakentaa ammatillista identiteettiään. Esimerkiksi ”pedagoginen taiteilija” ja ”turvallinen kasvattaja” voivat pitää ikään kuin asiantuntijapalaveria: Tämän musiikin esittäminen vaatisi tällaista ilmaisua tai harjoittelua – onko juuri tämä lapsi valmis siihen? (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013, s. 22, 25.)

Ruismäki (1991, s. 65) puhuu ammatillisen identiteetin sijaan musiikinopettajien ammatillisesta minäkäsityksestä, joka tarkoittaa yksilön itsensä tulkitsemaa ja subjektiivisesti kokemaa arviota omasta pätevyydestä ja riittävydestä ammattityöntekijänä. Ruismäki on jakanut minäkäsityksen kolmeen ulottuvuuteen: ammatilliseen, persoonalliseen ja didaktiseen. Ammatillisesti orientoituneessa ulottuvuudessa korostuvat aineenhallinnan komponentit, kuten soittotaito ja ajan tasalla pysyminen nuorisokulttuurin kanssa. Persoonallinen ulottuvuus sisältää opettajalta vaadittuja luonteenpiirteitä, kuten kärsivällisyyttä, jämäkkyyttä ja huumorintajua. Didaktinen ulottuvuus sen sijaan kuvaa opettajan kykyä toimia opetustilanteissa. (Ruismäki, 1991, s. 211.)

Toimiminen musiikinopettajana mielekkäällä tavalla edellyttää musiikinopettajan identiteettiä, jossa yhdistyvät sekä muusikkous että opettajuus (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 38). Musiikinopettajien identiteettikysymys ei kuitenkaan ole asia, jonka voi helposti päättää tai ratkaista, vaan sillä on syvä, tunteisiin liittyvä pohja. Airosmaa (2012) esittää, että musiikinopettajan arjessa opettajuus korostuu enemmän, mutta muusikkoudellakin on tärkeä sijansa. Se, että opettaja saa toteuttaa muusikkouttaan edes hetkellisesti, näyttää antavan työssä erityistä tyydytystä. (Airosmaa, 2012, s. 153.) Muusikkoutta ja opettajuutta ei tarvitse arvottaa suhteessa toisiinsa, vaan niitä voidaan tarkastella monipuolisen kompetenssikäsitteen kautta ja ensisijaisesti oppijoiden tukemisen kannalta. Tästä näkökulmasta esimerkiksi musiikinopettajakoulutuksen tehtävä on siis

toimia monenlaisten opettajuuksien rakentumisalustana. (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013, s. 23.)

2.5.2 Sosialisatio musiikinopettajan ammattiin

Musiikinopettajan ammattiin sosiaalistuminen ja musiikinopettajaidentiteetin rakentuminen eivät ole yksioikoisesti selitettävissä olevia prosesseja. Huhtanen (2009) kuitenkin esittää, että musiikin alan ammattilaisuus alkaa rakentua jo lapsuudessa kuin huomaamatta. Musiikkiharrastuksen myötä lapsi tai nuori sosiaalistuu muiden harrastajien joukkoon ja omaksuu musiikkiyhteisölle tyypillisiä käyttäytymismalleja ja puhetapoja. (Huhtanen, 2009, s. 43.) Koulun musiikintunneilla hän oppii huomaamaan, miten musiikkia opetetaan, ja saa vahva käsityksen siitä, millainen opettajan tulee olla. Hänelle karttuu kokemusta erilaisista musiikin opettajista ja erilaisista tavoista oppia musiikkia. (Dolloff, 1999, s. 192; Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 40) Woodfordin (2002, s. 676) mukaan tätä ennen muodollista koulutusta tapahtunutta sosialisatioprosessia voidaan pitää osana primaaria sosialisatiota.

Tyypillisesti primaarin sosialisatian alullepanijoita ovat vanhemmat, jotka kannustavat lastaan musiikin harrastamisessa. Myöhemmällä iällä koulun musiikinopettajat ja henkilökohtaiset soitonopettajat tuovat oman panoksensa sosialisatioprosessiin. Erilaiset lapsuudenaikaiset kokemukset, jotka liittyvät musiikkiin, vankistavat myös yksilön halua jatkaa musiikin parissa. Tällaisia kokemuksia ovat esimerkiksi yksityiset soittotunnit ja esiintymiset koulun konserteissa. Kaikki kokemukset eivät välttämättä ole positiivisia, mutta ne, jotka ovat suuntautuneet musiikkiin ammatillisesti, eivät anna negatiivisille tapauksille liikaa painoarvoa. (Isbell, 2008, s. 173–174.)

Pitkäkestoisen musiikin opiskelun seurauksena opiskelijat ovat kuitenkin sosiaalistuneet pääsääntöisesti muusikoiksi, eivät opettajiksi (Huhtanen, 2008, s. 39). Oma musisointi ja koulun musiikintuntien ulkoinen tarkkailu eivät myöskään ole antaneet opiskelijoille tietoa siitä ajatustyöstä, jota opettaminen vaatii. Heillä on siis hyvin rajallinen perspektiivi opettajuuteen, eikä tätä primaarisosialisatian kautta saatua tietoa voi pitää luotettavana tai johdonmukaisena rakennusaineena musiikinopettajan ammatilliselle identiteetille. (Haston & Russell, 2012, s. 370.) Toisaalta opiskelijat ovat omaksuneet paljon hiljaista tietoa, joka muodostaa perustan tulevan työn arvoille ja moraalille (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 40).

Musiikkikasvatuksen koulutuksen voidaan nähdä kuuluvan sekundaariin sosialisatioon. Kun opiskelijat aloittavat koulutuksensa, he kohtaavat uudenlaisia sosiaalisia normeja ja odotuksia, tutustuvat uusiin vaikutteisiin ja ihmisiin ja hankkivat ammatillisia erityistaitoja. (Isbell, 2008, s. 164.) Joillekin voi olla vaikeaa ymmärtää, etteivät he enää opiskele itseään varten, vaan opettaakseen muita. Sekundaari sosialisatio tarkoittaa sitä, että muusikon identiteetin lisäksi opiskelijan on neuvoteltava opettajan identiteetistä. (Bouij, 2004, s. 6.)

Myös sekundaarin sosialisatian aikana ihmisillä ja kokemuksilla on huomattava vaikutus opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Kokemuksissa painottuvat opetusharjoittelut, mikä eroaa primaarisosialisaatiosta, jonka aikana korostuivat musiikkiin liittyvät esiintymiskokemukset. Koulutuksen henkilökunta ja opetusharjoittelun ohjaavat opettajat ovat merkittäviä tekijöitä. (Isbell, 2008, s. 174–175.) Opiskelutovereiden kanssa jaetut opetuskokemukset ja vertaiskeskustelut tukevat myös ammatillisen identiteetin rakentumista, vaikkakin opiskelutovereiden mahdollinen arvostelu saattaa tuottaa paineita (Draves, 2014, s. 206–207). Koulutuksen aikana opiskelija liittyy vähitellen ammattikunnan ketjuun: noviisi toistaa perinnettä, mutta hänen on myös mahdollista tulkita sitä uudelleen (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 47).

Nuoruusaikaisen sosialisatian seurauksena musiikkikasvatuksen opiskelijoilla voi olla vaikeuksia muodostaa kokonaisvaltainen identiteetti, jossa yhdistyvät sekä muusikon että opettajan identiteetit (Isbell, 2008, s. 162–163). Opiskelijoiden kannalta on tärkeää, että he voivat koulutuksen avulla muodostaa harmonisen kokonaisuuden kahden alaidentiteetin välille, ja että niin muusikon kuin opettajan roolit ovat tasapainossa (Ballantyne, Kerchner & Aróstegui, 2012, s. 222). Vaikka opiskelijan pääpainona olisi opintojen alussa ollut oman soittotaidon ja muusikkouden kehittäminen, vähitellen koulutuksen edetessä myös opettajuus ja kasvattajuus alkavat vahvistua (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 42). Huolimatta siis siitä, että primaarilla sosialisatiolla on erityisen suuri vaikutus musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin muotoutumiseen, eniten merkitystä on sekundaarilla sosialisatiolla. Opiskeluvuodet vahvistavat opiskelijan orastavaa opettajan identiteettiä tavalla, johon aikaisempi sosialisatio ei kykene. (Isbell, 2008, s. 176.)

2.5.3 Ammatillisen identiteetin kehittyminen koulutuksen aikana

Musiikinopettajan identiteetti muuttuu ja kehittyy sekä ennen koulutusta että erityisesti sen jälkeen. On kuitenkin olennaista, että musiikinopettajakoulutus tarjoaa opiskelijoille välineitä identiteetin kriittiseen tarkasteluun. (Ballantyne ym., 2012, s. 223.) Musiikinopettajaksi opiskeleva käy opintojensa aikana läpi tietynlaista siirtymävaihetta aiempien kokemustensa ja oppimiskäsitystensä sekä uusien näkökulmien välillä. Konstruktiiivisesti rakentunut koulutus haastaa opiskelijan ottamaan vastuun opinnoista ja oppimisesta ja muokkaamaan ammattitaitoaan oman persoonan, ajattelun ja kokemusten kautta. (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013, s. 21, 25.) Ennakkokäsitysten tuominen opettajakoulutuksen kontekstiin auttaa opiskelijoita kyseenalaistamaan ja siten kehittämään ammatillista identiteettiään (Ballantyne ym., 2012, s. 223).

Reflektointia voi pitää yhtenä opiskelijan keskeisenä tapana kehittää ammatillista identiteettiä. Huhtanen ja Hirvonen (2013) esittävätkin, että musiikinopettajien koulutukseen olisi suositeltavaa sisältyä sellaisia elementtejä, jotka auttavat selkiyttämään ammatillista identiteettiä. Tämä on tärkeää useista eri syistä. Opetus- ja kasvatusalalla on oleellista olla selvillä oman identiteettinsä rakentumisprosessista, koska sen avulla voi nostaa esiin vahvuuksiaan, tukea heikkouksiaan ja ymmärtää erilaisia oppijoita ja oppimispolkuja. Tietoisen ammatillisen identiteetin omaksuminen on myös hyvä motivaation lähde, millä on merkitystä esimerkiksi työssä jaksamisen kannalta. (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 50.) Bernard (2005) kuitenkin huomauttaa, että reflektion ei tulisi keskittyä pelkästään pohdintaan siitä, millaisia musiikinopettajat ovat, mitä he tekevät tai mitä musiikinopettajaksi tuleminen tarkoittaa. Olennaista on keskittyä opiskelijoiden identiteettien monimuotoisuuteen ja siihen, miten he ymmärtävät itsensä ja toimintansa, ja millainen on heidän yksilöllinen polkunsä musiikinopettajuuteen. (Bernard, 2005, s. 28.)

Dolloff (1999) on eritellyt kolme reflektioon perustuvaa keinoa, joiden avulla opiskelijoiden uskomuksiin ja kokemuksiin on musiikinopettajan koulutuksessa mahdollista perehtyä. Oman persoonallisen musiikinopettajan identiteetin rakentaminen edellyttää opiskelijalta uskomusten ja konkreettisten taitojen vuorovaikutusta, ja opiskelijalle täytyy antaa mahdollisuus tarkastella odotuksiaan ja oletuksiaan, jotka liittyvät opettamiseen. Apukeinoina tässä prosessissa voivat toimia kirjoittaminen, visuaaliset vertauskuvat ja piirtäminen. (Dolloff, 1999, s. 193–198.)

Kirjoittamalla opiskelija tekee muistoistaan omalla tavallaan konkreettisia. Kirjoittaa voi niin vanhoista opettajista, omista kokemuksista oppilaitaan kuin yleisistä opettajuuden käsityksistä. Kirjoituksista syntyvien tarinoiden pohjalta opiskelija voi kysyä itseltään, millainen musiikinopettaja hän on, millaiseksi opettajaksi hän haluaa tulla ja millaiseksi opettajaksi hän pelkää tulewansa. Visuaalisilla vertauskuvilla Dolloff tarkoittaa joko kirjallisia tai kuvallisia symboleja, joiden avulla opiskelija saa muistonsa näkyvään muotoon. Opiskelija voi esimerkiksi ajatella olevansa opettajana kuin majakka, joka ohjaa oppilaita valollaan oikeaan suuntaan, tai hämähäkki, joka houkuttelee oppilaita oppimisen verkkoonsa. Vertauskuvien avulla opiskelija voi ilmaista tunteitaan ja uskomuksiaan, jotka liittyvät opettajuuteen. Kuvien piirtäminen erilaisista opettajista auttaa puolestaan selvittämään ideaalin musiikinopettajan ja oman opettajuuden välistä suhdetta. Opiskelija voi ensin piirtää opettajan, jota pitää ihanteellisena, ja sitten itsensä opettajana. Mitä enemmän opiskelijalla on kokemusta opettamisesta, sitä pienempi näiden kahden ero yleensä on. (Dolloff, 1999, s. 193–202.)

Myös Huhtanen (2008, 2009) on perehtynyt reflektion merkitykseen ammatilliselle identiteetille. Hän on suunnitellut musiikkipedagogiopiskelijoille opintojakson, jossa portfolion avulla työestetään omaa ammatillista identiteettiä. Työtapana toimii ensisijaisesti itsereflektio joko kirjoittamalla tai piirtämällä. Työskentely jakautuu kolmeen vaiheeseen, joiden teemat ovat ”minä”, ”me” ja ”he”. Ensimmäisessä vaiheessa keskiössä on ”minä”, jolloin opiskelijoiden tulee pohtia, keitä he ovat ja miten he ovat tähän hetkeen tulleet. Toisen vaiheen painopiste on ”meissä”, mikä tarkoittaa parhaillaan eletävää opiskeluaikaa ja ammattiin sosiaalistumista. Kolmas vaihe johdattaa opiskelijat miettimään ”heitä” eli tulevaa työelämää ja sitä, millaisia musiikkikasvattajia he uskovat työelämässä olevansa. Portfoliotyöskentelyn avulla opiskelijat voivat miettiä muun muassa aiempien musiikinopettajiensa merkitystä, elämäkulun käännekohtia, pedagogisia opintoja ja roolia tulevassa työympäristössä. Tavoitteena on vahvistaa erityisesti opiskelijoiden opettajan identiteettiä. Tähänastiset huomiot ovat osoittaneet, että muusikkouden ja opettajuuden pohtiminen, omien kokemusten verbalisointi ja jakaminen sekä aiemman elämän pohdinta ovat tuottaneet opiskelijoille omakohtaisen ja yhtenäisen identiteettitarinan. (Huhtanen, 2008; 2009.)

Reflektion lisäksi opetusharjoittelulla ja kenttäkokemuksilla – siis mahdollisuudella harjoitella opettajan roolia oikeiden oppilaiden edessä – on huomattava vaikutus musiikinopettajaopiskelijan ammatilliselle identiteetille (Haston & Russell, 2012, s. 387;

Ballantyne ym., 2012, s. 223). Draves (2014) esittää, että heti opintojen alkuvaiheeseen sijoitettu harjoittelu olisi tehokas ammatillisen identiteetin kehittäjä. Harjoittelussa opiskelija voi tuntea olonsa oikeaksi opettajaksi, mikä vahvistaa hänen ammatillista identiteettiään. (Draves, 2014, s. 210–211.) Oletukset musiikin opettamisesta ja kuva omasta ammatillisesta identiteetistä joutuvat harkintaan erityisesti ensimmäisten opetuskokemusten myötä. Sen lisäksi, että opiskelija kysyy: ”Millainen opettaja olen?” tai ”Mitä minä haluaisin olla?”, hän joutuu myös kysymään: ”Missä minä olen? Kenen kanssa? Millä ehdoilla?” (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013, s. 24.)

Opetusharjoittelussa musiikinopettajaopiskelijalle on tärkeää kehittää omaa opettajapersoonaansa eikä kopioida ohjaavaa opettajaa. Keskeisiä oppimisen kohteita ovat myös opetuksen suunnitteluun, reflektointiin ja päätöksentekoon liittyvät alueet. Harjoittelun aikainen tarkkailu, vuorovaikutus ja dialogi kehittävät niin opiskelijan kuin ohjaavan opettajan ammatillista identiteettiä. Opiskelijalle ohjaavan opettajan ja samalla ammatillisen viiteryhmän läsnäolo on merkittävä kannustin. (Draves, 2010, s. 24–25, 30.) Opetusharjoittelun merkitys onkin kiistaton niin osaamisen soveltamisen kuin identiteetin vahvistumisen kannalta. Harjoittelun aikana epäröivä ja haparoiva musiikinopettajakokelas ehtii kasvaa opiskelijasta aloittelevaksi opettajaksi. (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 39, 50.)

Musiikinopettajan identiteetin kehittymisen kannalta olisi suositeltavaa, että koulutuksessa tarjottaisiin sellaista pedagogista tietotaitoa, joka liittyy suoraan musiikin oppiaineeseen. Se, miten yksilö näkee itsensä opettajana, on suhteessa siihen, miten hän näkee musiikin oppiaineen, toimivan pedagogiikan ja omat musiikilliset taitonsa. Ammatillinen identiteetti ja musiikinopetuksen pedagogiikka ovat siis suhteessa, jossa toisen kehittäminen kehittää myös toista. (Ballantyne, 2012, s. 378.)

Musiikinopettajaksi opiskelevan ammatillinen identiteetti rakentuu jatkuvassa muusikkouden ja opettajuuden kehittymisen prosessissa koulutuksen aikana (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s. 39). Ballantyne ym. (2012, s. 216) huomauttavat, että kuva musiikinopettajan työstä voi olla aluksi rajoittunut pelkästään musiikilliseen osaamiseen, mutta se laajenee ymmärrykseksi työn kasvatuksellisesta puolesta. Ammatillinen identiteetti ei ole missään ammatillisen kaaren vaiheessa valmis, vaan sitä voidaan ajatella tarinana, joka saa jatkuvasti uusia käänteitä. Se muotoutuu opettamiseen ja oppimiseen liittyvien kokemusten ja niistä tehtyjen tulkintojen perusteella jatkuvan yksityisen ja

yhteisöllisen prosessin pyörteissä, osin tietoisesti, osin tiedostamatta. (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013, s. 23.)

2.5.4 Identiteetti työelämässä

Ballantyne ym. (2012, s. 216) esittävät, että yksi keskeisimmistä syistä hakeutua musiikinopettajakoulutukseen on orientoituminen musiikkiin ja halu jatkaa sen parissa myös ammattilaistasolla. Työelämässä olevat musiikinopettajat kuvaavatkin suhdettaan musiikkiin hyvin myönteisesti. Musiikin parissa toimiminen koetaan palkitsevaksi, ja opettajat haluavat jakaa innostustaan myös oppilaille. Rakkaus musiikkia kohtaan auttaa jaksamaan työn mahdolliset epäkohdat. Musiikinopettajan identiteetti kietoutuu siis tiukasti yhteen hänen opettamansa aineen kanssa. (Ballantyne, 2005, s. 40–41.)

Yksilön musiikillisen identiteetin ja musiikinopettajaidentiteetin välinen suhde on monitahoinen. Esimerkiksi opettajan musiikillisella taustalla on vaikutusta siihen, miten hän opetuksensa järjestää. Yhtyesoittoon tottunut voi jakaa oppilaita ryhmiin, solistitaustainen antaa heidän toimia yksin. (Georgii-Hemming, 2011, s. 205.) Musiikillinen osaaminen voi myös vaikuttaa siihen, miten musiikinopettaja näkee itsensä ammatillisesti. Tällöin se, että on hyvä opettaja, tarkoittaa sitä, että on hyvä musiikissa. (Ballantyne, 2005, s. 43.) Vahva musiikillinen identiteetti ja usko omaan kykyihin voikin ennakoita vahvaa musiikinopettajan identiteettiä (Freer & Bennett, 2012, s. 281).

On kuitenkin todettu, etteivät pelkät musiikilliset taidot riitä opettajan työssä. Hargreavesin ja Marshallin (2003) mukaan musiikinopettajat pitävät työnsä tärkeimpinä alueina muun muassa hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä innostaa oppilaita. Nämä eivät liity suoraan musiikilliseen osaamiseen, vaan ovat osa opettajan sosiaalisia taitoja. (Hargreaves & Marshall, 2003, s. 270.) On siis mahdollista identifioida itsensä musiikinopettajaksi ilman, että kokee muusikkouden olevan erityisen keskeinen osa omaa identiteettiä. Voi kuitenkin kysyä, onko tällaisessa tilanteessa mahdollista olla pätevä ja itseensä luottava musiikinopettaja. (Freer & Bennett, 2012, s. 281.)

Tunteilla on merkittävä vaikutus musiikinopettajan identiteetille. Kaikissa musiikin opettamiseen liittyvissä ympäristöissä on mukana tunneprosesseja tavalla tai toisella. Samoin opetustilanteessa ollaan tekemisissä ihmisen musiikkisuhteen kanssa, joka heijastaa hänen sisäistä minuuttaan. (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 59–60.) Myös

musiikinopettajan omilla kouluaikaisilla kokemuksilla on merkitystä, sillä vaikka muistikuvat niistä eivät olisi tosia, ne ovat yleensä hyvin tunnepitoisia ja vaikuttavat siihen, miten oma opettajaidentiteetti nähdään. Voi olla, että kun yksilö rakentaa musiikinopettajan identiteettiään, hän valitsee niin musiikkiin kuin koulumaailmaan liittyviä kokemuksia, joista hän nautti, joita hän arvosti ja joissa hän tunsu onnistuneensa. (Dolloff, 2007, s. 11–14.)

Musiikinopettajan identiteetti ei rakennu pelkästään yksilöllisesti, vaan sillä on myös yhteiskunnallinen ulottuvuus, joka ei ole aina positiivinen. Yhteiskunnan määrittelemät kouluaineiden hierarkiat voivat tuottaa paineita musiikinopettajan identiteetille. Taideaineiden epävakaa asema ja tuntileikkaukset voivat aiheuttaa pettymyksiä ja turhautuneisuutta. Toisinaan musiikinopettajan ei nähdä kuuluvan samaan joukkoon kuin lukuaineiden opettajat. (Dolloff, 2007, s. 15–16.) Näin yksilön itselleen muovaama musiikinopettajaidentiteetti voi joutua konfliktiin koulun ja yhteiskunnan asettamien odotusten kanssa. Koulukontekstilla on keskeinen rooli siinä, miten musiikinopettaja näkee itsensä ammatillisesti. (Frierson-Campbell, 2004, s. 21.) Voisikin todeta, että musiikinopettajan identiteetti muokkautuu henkilökohtaisten kokemusten, ammatillisen arkityön ja nykyisen musiikkikasvatusdiskurssin vuorovaikutuksessa (Georgii-Hemming, 2011, s. 207).

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia osa-alueita musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatilliseen identiteettiin kuuluu ja millä tavoin identiteetti kehittyy. Tutkimus on otteeltaan kerronnallinen, koska identiteetin voi nähdä rakentuvan erilaisten yksilöä kuvaavien kertomusten varassa (Heikkinen, 2015 s. 162). Tutkimuksen aineisto koostuu musiikkikasvatuksen opiskelijoiden haastatteluista, ja aineiston analyysi on toteutettu kerronnallisen, temaattisen analyysin keinoin. Tutkimuskysymyksetni ovat:

1. Millaisia osa-alueita musiikkikasvatuksen opiskelijat kertovat ammatilliseen identiteettiinsä kuuluvan?
2. Miten ammatillinen identiteetti on opiskelijoiden kertomuksissa muotoutunut?

3.1 Kerronnallinen tutkimus

Kerronnallisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, jossa huomio kohdistetaan kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voi tarkastella kahdesta päänäkökulmasta: toisaalta tutkimus käyttää usein materiaalinaan kertomuksia, toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. (Heikkinen, 2015, s. 151.) Mielenkiinnon kohteena on koko kerronnallinen prosessi, eivät pelkästään kertomukset (Bold, 2012, s. 17).

Kertomuksia voidaan pitää tärkeinä, koska elämme kertomusten maailmassa. Kun ihmisiltä kysytään, miksi he tekivät jotain niin kuin tekivät, he vastaavat usein kertomusten muodossa. (Kaasila, 2008, s. 41.) Kerronnallisuudella onkin pitkät perinteet filosofiassa, kirjallisuustieteessä ja kielitieteessä. Mielenkiinto kerronnallisuutta kohtaan on lisääntynyt myös muilla aloilla, ja 1990-luvulla alettiin yleisesti puhua *kerronnallisesta käännteestä* kuvaamaan tutkimusotteen nopeaa nousua. Laajasta ja äkillisestä suosiosta huolimatta, tai kenties juuri sen takia, kerronnallisuuden ja sen lähikäsitteiden käyttö on ollut suhteellisen vakiintumatonta ja epäyhtenäistä. Kerronnallisuudella voidaan viitata niin tiedonprosessiin, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapoihin kuin tarinoiden käytännölliseen merkitykseen. Nykyään käsitteistön käyttö on kuitenkin tarkentunut. (Heikkinen, 2001, s. 186; Heikkinen, 2015, s. 155.)

Tarina ja *kertomus* ovat tärkeitä kerronnallisen tutkimuksen käsitteitä. Arkikielessä näitä kahta käytetään usein toistensa synonyymeinä, mutta tutkimuksessa niiden välille on tehty tarkka ero. *Tarina* on kertomuksen tapahtumarakenne, joka vastaa kysymykseen mitä on tapahtunut. (Heikkinen, 2015, s. 151). Esimerkkinä voi pitää Tuhkimon tarinaa, josta on tehty useita erilaisia kertomuksia: satuja, elokuvia ja teatteriesityksiä (Hänninen, 2015, s. 169). Tässä tutkimuksessa voisi sanoa, että musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittyminen on tarina, josta jokaisella opiskelijalla on oma esityksensä, kertomuksensa. Opiskelijoiden kertomuksia tutkimalla voidaan siis yrittää selvittää, millainen ammatillisen identiteetin tarina on. Toisaalta on huomioitava, ettei yhtä kaikenkattavaa tarinaa välttämättä ole. Mahdollisista yhteisistä tekijöistä huolimatta ammatillisen identiteetin kehittyminen on aina uniikki prosessi.

Tutkimusmetodin sijaan kerronnallista tutkimusta voisi myös kutsua tutkimusotteeksi, taustafilosofiaksi tai tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, joka on luonteeltaan konstruktivistinen ja tulkinnallinen. Konstruktivismiin perusajatus on, että ihminen muodostaa tietonsa aikaisemman tiedon ja kokemustensa varaan. (Heikkinen, 2015, s. 156–157.) Tällöin tutkitaan, miten tieto rakentuu kertomuksissa ja niiden suhteessa esimerkiksi kulttuuriin. Toisaalta on esitetty, että kerronnallisuutta voi lähestyä myös naturalistisesta näkökulmasta. Tässä tapauksessa kertomusta pidetään lähteenä, jonka avulla maailmaa on mahdollista tarkkailla ja kuvata. (Squire ym., 2014, s. 8.) Tulkinnallisen aspektin kerronnallisuuteen tuo sen sijaan se, että se korostaa vahvasti niin tutkijan kuin lukijan ymmärtämisen prosessia. (Heikkinen, 2015, s. 158).

Kerronnallista tutkimusta voidaan käyttää moniin tarkoituksiin. Sen avulla voidaan tarkastella sosiaalista ilmiötä, josta ei välttämättä tiedetä paljon ja jossa niin sanottu kertojan ääni voi olla tärkeä tiedonlähde. Se on myös hyvä keino havainnoida ihmiselämää. Tutkimuksen huomio voidaan kiinnittää joko tarinan muotoon, sisältöön tai kontekstiin – tai kaikkiin näihin yhtä aikaa. (Squire ym., 2014, s. 8–9.) Hypoteesien asettaminen ei ole yleistä kerronnallisessa tutkimuksessa (Bold, 2012, s. 16), vaan keskeistä on ilmiön kuvailu ja ymmärtäminen (Squire, Andrews & Tambokou, 2013, s. 2). Tässäkään työssä ei pyritä esimerkiksi määrällisesti havainnoimaan ammatillista identiteettiä, vaan tutkimuskysymykset ovat laadullisesti kuvaavia millainen- ja miten-kysymyksiä.

Kerronnallinen tutkimus on tekijälleen monella tapaa haasteellinen. Toisin kuin monet laadulliset tutkimussuuntaukset, kerronnallinen tutkimus ei tarjoa automaattisia aloitus- tai lopetuspisteitä. Tarkasti rajattuja analyysitapoja tai aineistolähteitä ei ole. Toisaalta kerronnallisuuden avulla on mahdollista löytää ihmisten tarinoista useita, jopa ristiriitaisia tasoja, saattaa nämä tasot yhteiseen dialogiin ja lopulta ymmärtää yksilöä ja yhteisöä entistä paremmin. (Squire ym., 2013, s. 1–2.)

3.2 Kerronnallinen identiteetti

Kerronnallisuus on yksi tapa lähestyä identiteettiä. Tämä johtuu siitä, että identiteetin eli ihmisen tulkinnan itsestään voidaan nähdä rakentuvan kertomusten välityksellä. Heikkisen (2001) mukaan kerronnallinen identiteetti on yksilön itsensä konstruoima kertomus siitä, kuka hän on. Kerronnallisen identiteettityön mukaan identiteetti rakentuu elämästä kerrottujen kertomusten ja muiden itseilmaisujen välityksellä. Tämän ajattelutavan keskeinen oletus on se, että ihminen ei voi tavoittaa identiteettiä suoraan, välittömän itsereflektion kautta, vaan ulkoistamalla itsensä eri tavoin erilaisiin ilmaisuihin – esimerkiksi muodostamalla itsestään kertomuksen tai maalaamalla taulun. Kerronnallinen identiteetti ei kuitenkaan rakennu pelkästään itsestä kerrottujen kertomusten varassa, vaan myös eläytymällä toisten kertomuksiin. (Heikkinen, 2001, s. 33, 121.)

Kehittynyt kerronnallinen identiteetti voidaan verbalisoida moneen erilaiseen muotoon. Ihmisellä ei näin ollen ole vain yhtä kertomusta itsestään. Ristiriitaiset ja toisistaan kaukana olevat kertomukset voivat auttaa yksilöä juonellistamaan kertomustaan jäsentyneemmäksi kokonaisuudeksi. (Yrjänäinen & Ropo, 2013, s. 30). Identiteettityössä tuotetaan elämäntarinaa ja nostetaan se tarkastelun kohteeksi, jotta elämän hajanaisuudesta voitaisiin koota yhtenäisempi kokonaisuus. (Heikkinen, 2015, s. 162.)

Kerronnallinen lähestymistapa on lisääntynyt esimerkiksi ammatillisen identiteetin tutkimusperinteessä. Sitä pidetään antoisana, koska se avaa uusia näkökulmia henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun. Persoonallisen ammatillisen tarinan rakentaminen auttaa oman ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden reflektoinnissa. Sen avulla voidaan myös kartoittaa ammatillista kehityshistoriaa, tuottaa muutosta ammatillisissa muutosvaiheissa ja eheyttää ammatillista identiteettiä. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006, s. 41–42.)

Opettajan kerronnallisen identiteettin voidaan nähdä vastaavan muun muassa kysymykseen ”kuka olen opettajana ja mitä haluan saada aikaan tässä työssäni?” Vastaus on reflektiiviseen ajatteluun perustuva, jatkuvasti kehkeytyvä tarina opettajaksi tulemisesta, opettajana toimimisesta ja opettajan ammatin perimmäisestä olemuksesta. (Kari & Heikkinen, 2001, s. 48.) Jos opettajuus nähdään kerronnallisena ammatillisena identiteettinä, opettajankoulutus on puolestaan kerronnallista identiteettityötä ja refleksiivistä opettajan minäprojektia (Heikkinen, 2001, s. 125). Esimerkiksi musiikinopettajaksi opiskeleva on tiiviisti mukana ammatillisen identiteettinsä muotoutuvassa tarinassa matkalla kohti musiikinopettajuutta. Opiskelijan tarina on heijastus hänen ammatillisesta identiteetistään, joka rakentuu dialogissa sekä sosiaalisen ympäristön että ammattikulttuurin kanssa. (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 51, 131.) Tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat kertomuksissaan luoneet yhdenlaisen rekonstruktion musiikinopettajan ammatillisesta identiteetistään.

3.3 Kerronnallisen aineiston tuotto

Kerronnallinen tutkimusaineisto voi olla mitä tahansa kerronnallista materiaalia. Aineistona voi toimia esimerkiksi romaani, videopeli, elokuva tai puhe. (Squire ym., 2014, s. 7.) Vaativimmassa tapauksessa aineistolta voidaan edellyttää kertomuksen tarkkoja tunnuspiirteitä, kuten sitä, että tarinalla on alku, keskiosa ja loppu sekä ajassa etenevä juoni. Yksinkertaisimmillaan aineistona voi toimia mikä tahansa kerrontaan perustuva materiaali, jonka ei ole välttämätöntä olla eheä ja juonellinen. (Heikkinen, 2015, s. 159.) Valmiin aineiston lisäksi tutkija voi pyytää tutkimukseen osallistuvia tuottamaan kertomuksia (Squire ym., 2014, s. 7).

Haastattelu on varsinkin kansainvälisesti tyypillisin tapa kerätä kerronnallista aineistoa (Hänninen, 2015, s. 172). Kerronnallinen haastattelu viittaa siihen, että tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastaukseksi tarinoita (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 191). Haastattelussa syntyvän tarinan luonteesta on kuitenkin esitetty kahta toisistaan poikkeavaa käsitystä. Yhtäältä voidaan ajatella, että haastateltavalla on jo haastatteluun saapuessaan tarina valmiina mielessään ja että haastattelijan tehtävä on vain antaa sille tilaa tulla julki. Toisaalta on mahdollista ajatella, että tarina syntyy aina vuorovaikutuksessa eli tässä tapauksessa haastattelijan ja haastateltavan välisessä dialogissa. Lähestymistavat vaikuttavat eri tavalla

haastattelijan rooliin, mutta yhteistä niille on se, että haastateltavalle tulee antaa riittävän paljon mahdollisuuksia esittää kokemaansa omalla tavallaan. (Hänninen, 2015, s. 172–173.)

Päädyin tässä työssä keräämään aineistoni haastatteluilla. Haastattelutilanteessa pystyin esittämään tarkentavia kysymyksiä haasteltavan identiteettitarinasta, mikä ei olisi ollut mahdollista esimerkiksi kirjoitelmien kohdalla. Haastattelin yhtätoista (11) Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijaa, jotka ovat kaikki opintojensa maisterivaiheessa. Rekrytoin opiskelijat Facebook-kyselyn avulla ja pyysin heiltä haastattelutilanteessa tutkimusluvan (liite 1). Maisterivaiheen opiskelijat valikoituivat tutkimukseen sen takia, koska he ovat ehtineet suorittaa opetusharjoitteluita, luoda itsestään kuvaa opettajana ja rakentaa ammatillista identiteettiään jo usean vuoden ajan. Osallistujien sukupuolijakauma oli hyvin tasainen: naisia oli kuusi (6) ja miehiä viisi (5). Tutkimuskontekstina toimi Oulun yliopisto pääosin käytännön syistä: minun oli kätevintä tutkia lähellä olevia opiskelijoita. Toisaalta kyseisenlaista ei ollut aiemmin tehty Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden keskuudessa. Tutkimus ei kuitenkaan perehdy tarkemmin siihen, miten juuri kyseisen tutkinto-ohjelman opiskelijoiden ammatillinen identiteetti kehittyy.

Haastatteluni perustuivat yhdelle, laajalle kysymykselle ja sitä seuraavalle kertomukselle. Tämä jokseenkin äärimmäinen tapa antaa kertojalle tilaisuuden jäsentää tarinansa itse, valita mitä siihen ottaa, mitä painottaa ja miten hahmottaa kokonaisuuden (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005, s. 196). Haastatteluni pääkysymys oli: kerro, millainen polkusi musiikkikasvattajuuteen on ollut? Oletuksena oli, että kertomuksen avulla opiskelijat voisivat luoda konstruktion ammatillisesta identiteetistään ja toisivat esille identiteettinsä kannalta keskeisiä asioita. Annoin opiskelijoiden puhua rauhassa ja esitin tarvittaessa ylimääräisiä kysymyksiä. Pyrin antamaan tilaa osallistujien kertomuksille, mutta toisaalta halusin osallistua itse kertomuksien tuottamiseen tuomalla esille näkökulmia, joita opiskelijat eivät käsitelleet.

Suurin osa haastatteluista tehtiin Oulun yliopistolla, lukuun ottamatta kahta, joista toinen tehtiin Oulun ammattikorkeakoululla ja toinen Oulun keskustassa kulttuurikeskus Valveella. Paikat olivat opiskelijoille tuttuja, mikä toivottavasti vähensi opiskelijoiden mahdollista haastatteluun liittyvää jännitystä. Nauhoitin haastattelut Zoom-äänityslaitteella. Haastattelujen keskimääräinen pituus oli 30 minuuttia. Litteroin kaikki

haastattelut tutkimusongelman ja kerronnallisen lähestymistavan perusteella. Koska kiinnostukseni kohdistui haastatteluissa esiin tuleviin asiasisältöihin, litteroin haastattelut muuten sanatarkasti, mutta jätin esimerkiksi taukojen pituudet ja ylimääräiset täytesanat merkitsemättä. Puheessa esiintyneet tauot merkitsin kuitenkin kolmella pisteellä. Tällainen tapa sopii hyvin valitsemaani analyysimenetelmään, josta on enemmän tietoa seuraavassa alaluvussa. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 98 sivua (Times New Roman, fonttikoko 11).

3.4 Kerronnallisen aineiston analyysi

Kerronnallisen aineiston analyysiin on monenlaisia menetelmiä. Esimerkiksi Polkinghorne (1995) erottelee *narratiivien* analyysin (*analysis of narratives*) ja *narratiivisen* analyysin (*narrative analysis*). *Narratiivien* analyysissa kertomukset luokitellaan muun muassa teemojen ja kategorioiden avulla. *Narratiivisessa* analyysissa aineiston pohjalta luodaan sen sijaan uusi kertomus, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Edellisessä liikutaan siis tarinasta yleisiin elementteihin ja jälkimmäisessä elementeistä tarinaan. (Polkinghorne, 1995, s. 12.)

Lieblich, Tuavl-Mashiach ja Zilber (1998) erottavat analyysissa seuraavat ulottuvuudet: sisältö-muoto ja holistinen-kategorinen. Sisältöön keskittyessä tutkijan huomio kiinnittyy jonkin tapahtuman sisältöön eli siihen mitä tapahtui. Jos kohteena on muoto, tarkastellaan esimerkiksi juonen rakennetta tai kertomuksessa käytettävää sanastoa. Näiden kahden ero ei kerronnallisessa tutkimuksessa ole aina kovin tarkka. Holistisessa näkökulmassa kertomus analysoidaan kokonaisuutena, ja tekstin osia tulkitaan toisten osien muodostamassa kontekstissa. Kategorisessa lähestymistavassa jokainen kertomus jaetaan osiin, ja eri kertojien tuottamat tiettyyn kategoriaan kuuluvat katkelmat kootaan yhteen. (Lieblich ym., 1998, s. 12.) Kategorinen tapa on samankaltainen narratiivien analyysin kanssa: molemmissa pyritään vertailun avulla löytämään tarinoiden joukosta yleisempiä käsitteellisiä ilmenemismuotoja (Kaasila, 2008, s. 46).

Riessman (2008) esittelee neljä erilaista lähestymistapaa kerronnalliseen analyysiin: temaattinen (*thematic*), rakenteellinen (*structural*), vuorovaikutuksellinen (*dialogic*) ja visuaalinen (*visual*). Temaattisessa analyysissa keskitytään aineiston sisältöön eli siihen, *mitä* sanotaan. Keskeistä on koota aineistosta yleisiä, temaattisia elementtejä. Rakenteellinen analyysi sen sijaan kohdistaa katseensa aineiston muotoon eli siihen, *miten*

sanotaan. Vuorovaikutuksellisen analyysin kohteena on se, miten tarina muotoutuu kertojan ja kuulijan välisessä dialogissa. Visuaalisessa analyysissä perehdytään muihin kuin sanallisiin kommunikoinnin muotoihin, kuten eleisiin ja kehonliikkeisiin. (Riessman, 2008.)

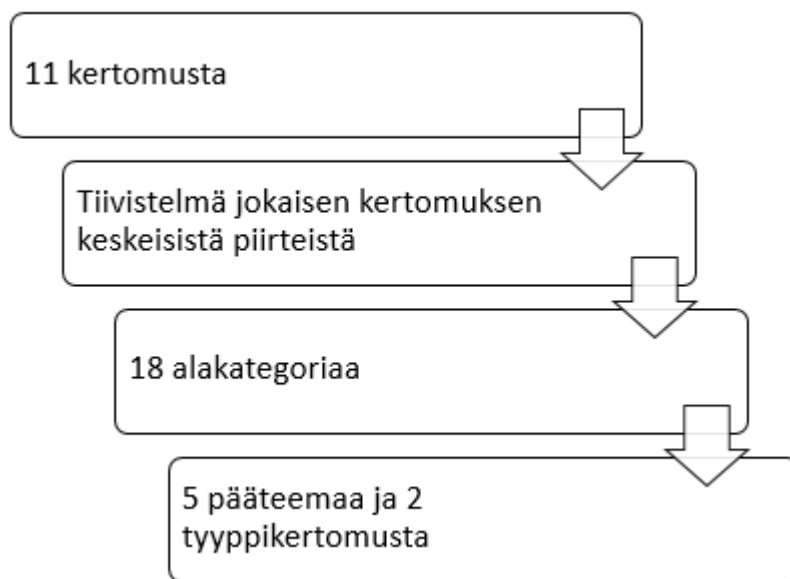
Edellä mainittujen analyysitapojen rajat eivät ole selväpiirteisiä. Esimerkiksi Polkinghornen narratiivien analyysissä, Lieblichin ym. sisällöllisessä ja Riessmanin temaattisessa analyysissä voi nähdä olevan paljon yhteistä. Tässä työssä kuitenkin rajasin analyysitavaksi Riessmanin esittelemän temaattisen analyysin. Ammatillinen identiteetti on kompleksinen kokonaisuus, jonka yksioikoinen tarkasteleminen esimerkiksi pelkän teorian pohjalta ei ole kannattavaa. Olisi myös haastavaa yrittää luoda identiteetistä kaikenkattavaa kokonaiskuvaa esimerkiksi holistista analyysia käyttäen. Pysin tutkimuksessani havainnoimaan identiteetin eri osapuolia, siis tavallaan jakamaan identiteetin osiin. Aivan samoin temaattisessa analyysissä aineisto jaetaan erilaisiin elementteihin ja teemoihin. Juuri temaattisen analyysin avulla kykenin siis löytämään haastattelukertomuksista keskeisiä osa-alueita, jotka koskevat musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillista identiteettiä.

Koska tutkimukset voivat olla hyvin erilaisia esimerkiksi aineiston, tutkimuskysymysten tai kerronnallisen tutkimuksen määrittelyn osalta, täsmällisiä analyysisääntöjä ei ole (Riessman, 2008, s. 53). Aloitin lukemalla koko aineistoni läpi muutamaan kertaan, jotta saisin hyvän yleiskuvan sen sisällöstä. Tämän jälkeen tein jokaisesta kertomuksesta lyhyen tiivistelmän, johon kokosin niiden keskeiset piirteet. Piirteitä saattoivat olla esimerkiksi ”opettajavanhemmat”, ”sijaisuuskokemukset” tai ”kiinnostus myös luokanopettajan työhön”. Vertailin tiivistelmiä keskenään, ja niiden pohjalta löysin kertomuksista toistuvia teemoja, jotka kokosin alakategorioiksi. Tässä vaiheessa en vielä pohtinut kategorioiden tarpeellisuutta, yleisyyttä tai suhdetta toisiinsa, vaan tarkoitukseni oli hyödyntää aineistoa mahdollisimman laajasti. Alakategorioita syntyi aluksi 18.

Kokosin alakategorioiden alle kertomusten kohtia, joissa opiskelijat puhuivat kyseisestä asiasta. Vähitellen yhdistin samankaltaisia alakategorioita ja muodostin niistä viisi pääteemaa. Tämän jälkeen luin aineistoa vielä useamman kerran läpi, jotta mikään olennainen asia ei jäisi huomaamatta. Analyysini olikin pääosin aineistolähtöistä. Käsittelin aineistoa mahdollisimman avoimesti, enkä antanut teorian ohjata analyysiani. Monet teemat, jotka aineistosta nousivat esiin, olivat kuitenkin vahvasti edustettuina

tutkimuskirjallisuudessa. Aineistolähtöisyydestä huolimatta analyysissäni on siis sidoksia teoriaan.

Temaattisen analyysin lisäksi laadin aineistosta muodostamani teemojen perusteella kaksi tyyppikertomusta. Ne ovat eräänlaisia juonitiivistelmiä, joihin kokosin opiskelijoiden tarinoiden keskeisiä elementtejä ja osatekijöitä. Jos temaattinen analyysi pilkkoo tarinat osiin, tyyppikertomusten avulla ne voi kursia uudelleen kokoon. Tyyppikertomukset siis vetävät temaattisen analyysin avulla syntyneet teemat yhteen ja palauttavat tutkimuksen tasapainoa holistisempaan suuntaan. Temaattisen analyysin lisäksi hyödynsin siis myös Polkinghornen narratiivisen ja Lieblichin ym. holistisen analyysin keinoja. Kirjoitin tyyppikertomukset minä-muodossa, sillä kerronnallisen tutkimusotteeseen ja asemoinnin mukaisesti kertomuksella on hyvä olla subjektiivinen perspektiivi, eräänlainen keskus (Pöysä, 2010, s. 169). Analyysiprosessin keskeiset vaiheet esitän kuvassa 6.



Kuva 6. Analyysin vaiheet.

Olen vaihtanut osallistujien nimet suojatakseni heidän anonymiyyttään. Käytän heistä nimiä Pirjo, Hilla, Armi, Maria, Viljo, Jori, Risto, Satu, Kalle, Lassi ja Venla. Tämä on järjestys, jossa heitä haastattelin. Päädyin nimien keksimiseen esimerkiksi lyhenteiden tai koodien sijaan, koska kerronnallinen tutkimusote kohdistaa huomion yksilöiden elämään heidän itsensä kokemana ja kertomana. Osallistujat olivat iältään 22–32-vuotiaita ja he olivat kotoisin ympäri Suomea. Anonymiyyssyistä en kerro heistä enempää.

4 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA

Muodostin temaattisen analyysin avulla tuloksista viisi (5) pääteemaa, jotka ovat:

1. Orientaatio musiikinopettajan ammattiin
2. Sosiaalinen tuki
3. Opinnot
4. Opintojen ulkopuoliset tekijät
5. Käsitys musiikinopettajuudesta

Teemat ovat osittain kronologisesti eteneviä, osittain päällekkäisiä. Tällä olen pyrkinyt siihen, että identiteettiä tarkastellaan mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Orientaatio musiikinopettajan ammattiin keskittyy aikaan ennen musiikkikasvatuksen opintoja. Sosiaalinen tuki kattaa sekä primaarin että sekundaarin sosialisointia – siis ajan ennen koulutusta ja itse koulutuksen. Opinnot-tema käsittelee opintojen keskeisimpiä tekijöitä identiteetin kehityksessä, ja opintojen ulkopuoliset tekijät sitä, miten ammatillinen identiteetti muovautuu myös formaalin koulutuksen ulkopuolella. Käsitys musiikinopettajuudesta on eräänlainen kokoava teema, jossa kuvataan opiskelijoiden ajatuksia muusikkoudesta, opettajuudesta ja omasta musiikinopettajapersoonasta, mahdollisia työhön liittyviä pelkoja ja ammatillisia tulevaisuudensuunnitelmia.

4.1 Orientaatio musiikinopettajan ammattiin

4.1.1 Pohja lapsuudessa ja nuoruudessa

Kun opiskelijat kertoivat omista poluistaan musiikinopettajiksi, lähes kaikki aloittivat tarinansa lapsuudesta. Osallistujat olivat olleet kiinnostuneita musiikista jo varhain ja aloittaneet jonkinlaisen musiikkiharrastuksen viimeistään alakouluiässä. Voisikin sanoa, että suuntautuminen musiikilliselle alalle alkaa omalla tavallaan jo vuosia ennen varsinaista päätöstä hakeutua koulutukseen. Lapsena suhtautuminen musiikkiin ei välttämättä ole ammatillista, mutta se luo pohjan tulevalle ammatinvalinnalle.

No minun äitini on minulle kertonut, että minä aloin laulaa ennen kuin opin puhumaan. Että mä olin aina silleen lallallallallallallaa! (Pirjo)

Tota, mä oon aina harrastanu musiikkia. Mä alotin viulun soittamisen musiikkiopistossa, muistaakseni 5-vuotiaana, [kotipaikkakunnan] musiikkiopistossa. Ja se oli tosi kokonaisvaltasta se harrastaminen jo silloin, että mä kävin niinkö kaikennäkösiä, kävin teoriassa heti ja sitte orkesterissa ja sitte mä otin siihen heti sivuinstrumentin, pianon. (Hilla)

Toisin kuin muut opiskelijat, Viljo ja Risto ovat kiinnostuneet musiikista vakavammin vasta teini-iässä. Sitä ennen urheiluharrastus on ollut heille tärkeä. Ennen musiikinopettajakoulutusta heidän musiikkiopintonsa ovat olleet lähinnä epämuodollisia ja omatoimisia.

Mää oon harrastanut yläasteelta alkaen musiikkia, kitaran rämpytystä, mutta en oo koskaan mittään niin ku opiskellu musiikkia. Mut meinattiin laittaa viulukouluun joskus, koska pappani oli kova pelimanni, mutta ei sitte laitettu, koska jääkiekko oli minun elämäni silloin. (Viljo)

Musta tuntuu, että mun polku musiikinopettajaksi poikkeaa niinkö ainaki massajoukosta, koska oon saanut ensimmäiset soittotuntini vasta täällä mukon opinnoissa. Elikkä siihen asti oon tota opiskellu itse ja oon alottanu myös tota aika verrattain aika myöhään tuon musiikkiharrastuksen, tuossa yläasteiässä suurin piirtein. – – sitä ennen aika meni urheillessa lähinnä. (Risto)

4.1.2 Musiikkiin liittyvät kokemukset

Kuvatessaan lapsuuttaan ja nuoruuttaan opiskelijat kertoivat useista merkittävistä musiikkikokemuksista. Monenlaiset esiintymiset, yhteissoittotilanteet ja soittotunneilla käyminen ovat luoneet positiivista kuvaa musiikista ja siihen liittyvistä toiminnoista. Ne ovat myös antaneet onnistumisen ja osaamisen tunteita.

Sitte me, no, käytiin parilla keikalla soittamassa ja se oli mukavaa, niin ku nuorisotapahtumissa, ja sai semmosta tatsia siihe, että vitsi tää esiintyminen on mukavaa ja musiikin tekeminen ja tälleen. (Armi)

Niin mä opettelin ite vaparia aluksi. Mä oon niinku itseoppinut alunperin siinä. Sekin on semmonen... mä saatoin vapaa-ajalla monta tuntia jyystää pianoa kotona, "tää on tää D!". Sit mä jostain hiffasin ne käännöksetkin ite, tietenkin ku olin klasaripianossa soittanu asteikoita. Kyllä kesti kauan mitä tarkotti A/C#, mutta sitte ku lopulta tajusin, niin "hohoo, ihan mahtavaa!" (Pirjo)

Kaikki musiikkikokemukset eivät ole olleet myönteisiä, vaan musiikkiin on liittynyt myös vaikeita ja huonoja hetkiä. Näitä ovat olleet esimerkiksi epäonnistuneet soittotuntikokemukset ja kielteiset käsitykset omasta musiikillisesta osaamisesta.

Opiskelijat ovat kuitenkin päässeet negatiivisten kokemusten yli ja jatkaneet toimimista musiikin parissa.

– – sitte mä menin puoleks vuodeks silleen, että oli kerran kahessa viikossa pianonsoittoa. Semmonen isän ja äitin opettajatuttu opetti, mutta tota ei se hirveen semmosta antosaa ollu, ja sit se oli jo eläkkeellä se opettaja, niin se ei hirveesti tykänny sitte opettaakaan enää. Tai et se oli vähän silleen, että se niin ku oli...vähän ehkä joutu velvollisuudentunteesta niin ku opettamaan mua, ku sitte kysyttiin. Se oli vähän semmonen ehkä hukkahomma. (Lassi)

Elin niin ku seiskaluokkaan asti siinä uskossa, että mulla ei ole laulutaitoa... – – kun on herkkä lapsi ja tälleen altis niin ku palautteelle, niin minun serkku oli tosi hyvä laulamaan ja sitte se osallistu laulukilpailuihin ja tälleen. Se sai hirveesti huomiota siinä, että hän osaa laulaa ja sitte sitä niin ku korostettiin. Sitte siinä varmaan unohettiin niin ku kannustaa muita siihen laulamiseen. (Armi)

4.1.3 Opettamiseen ja ohjaamiseen liittyvät kokemukset

Osa opiskelijoista on saanut kokemuksia ryhmän ohjaamisesta tai opettamisesta jo ennen koulutuksen alkua. Näiden kokemusten kautta he ovat päässeet kosketuksiin opettajan työn kanssa ja huomanneet työn olevan mieluista. Tämä on kasvattanut halua hakeutua alan opintoihin.

Se semmonen kasvatuksellinen tai opetuksellinen kaari on ehkä lähteny sitte aika pitkälle tuolta niinkö seurakunnan isostoiminnasta. Että siellä on, tai siis kun on ollu paljon ensin isosena, niin sitte on, ja tehny niitä leirejä paljon tavallaan niinkö vetäjänä, tai tavallaan siis nyt isosena, mutta kuitenkin ollu silleen ohjaajana siinä ehkä jonkunlaisena. – – Ja sitte myös, että mä tein siinä lukion jälkeken tein niinkö parin vuoden ajan periaatteesa sijaisuuksia ihan niinkö täyspäiväsesti, niin se ehkä kasvatti sitä opettamispuolta aika paljon myös. (Risto)

Mie olin ehkä lukiossa tai ylä... lukiossa olin. Niin se meidän musiikinopettaja sano, että menepä [Armi] johtamaan tuo Maamme-laulu, ku tää poika, pojat laulaa sen. Seiskaluokan pojat oli muistaakseni. Ja sitte mie, että no okei, menin johtamaan sen, jotenki opeteltiin sitä pari kertaa niitten kanssa. Sitte se oli jotenki mahtavaa, ku ne laulo ihan täysillä ja silleen niin ku, muistaa sen tunteen, että kuinka mahtavaa se oli, ku ne innostu siihen musiikkiin ja silleen. (Armi)

Jorilla on ollut erittäin negatiivinen sijaisuuskokemus ennen koulutuksen alkua. Hänellä ei ole ollut tarpeeksi tietämystä opettamisesta, mikä on tehnyt luokkatoiminnasta sekasortoista. Tapaus on saanut hänet pohtimaan, haluaako hän musiikinopettajaksi. Myös Viljolla on ollut samantapainen kokemus, jonka avulla hän on kuitenkin oivaltanut todella haluavansa opettajaksi.

Pääsin samaiselle yläasteelle, missä oli ollu, se ei ollu enää siellä se hyvä musiikinopettaja, mutta sinne pääsin sijaiseksi kaheks viikoks. Ja se oli ihan hirveetä. Se oli aivan hirveetä. Se, että meni musiikin tunnille ja se opettaja, jonka sijaisena mä olin, niin se sano mulle ohjeeks niille kahelle viikolle, että no kyllähän sä tiiät, mitä

musiikinopettaja tekee. Että mä lähin sitte opettamaan ja se oli aivan täyskaaos. – – Sit mä mietin siinä, että lähenkö mä opiskelemaan viideks vuodeks, et mä pääsen takas tähän. Se oli vähän semmonen, että ei oikein... rupes mietityttämään kyllä siinä vaiheessa. (Jori)

Emmää oo lasten kanssa liemmin koskaan ollu tekemisisissä. Että se kulttuurisokki, mikä sillon kun menin sinne [kouluun] suoraan [edellisestä työstä], niin viikon ajan mielti kyllä, että ei helevetti, että oliko virhe. Mutta sitte se kyllä äkkiä kirkastu, että ei ollu, että hyvä, hyvä valinta. (Viljo)

Kaikilla opiskelijoilla ei ole ollut kokemusta opettajana toimimisesta ennen koulutuksen alkua. Tällöin käsitys musiikinopettajuudesta on omien koulumuistojen varassa. Esimerkiksi Hilla myöntää, ettei hänellä koulutuksen alkaessa ollut todellista tietoa siitä, mitä musiikinopettajana toimiminen tarkoittaa.

No, sitte tota, mä muutin tänne ja aloin opiskelemaan musiikkikasvatusta ja... mulla ei siis ollu oikein mitään käryä mitä se musiikkikasvattajuus niin ku oikeestaan on. Että tota, mä en ollu ikinä ollu missään sijaisena. – – Et oli vaan just se oma sellanen käsitys siitä, minkä oli muodostanu. Et on hyviä opettajia, vähän huonompia opettajia ja niinkö et minkälaista siellä tunneilla on... (Hilla)

4.2 Sosiaalinen tuki

4.2.1 Kouluaikaiset musiikinopettajat

Kouluaikaiset musiikinopettajat ovat vaikuttaneet pääosin positiivisesti opiskelijoiden alanvalintaan. Taitavasta ja kannustavasta opettajasta on tullut nuorelle esikuva, joka on innostanut hakeutumaan alan opintoihin.

Sitte yläkoulussa ja lukiossa meillä oli ihan mahtava musiikinopettaja. – – Jos miehestä voi sanoa, että herttainen, niin se oli herttainen mies. Ja se oli semmonen tosi hyvä tyyppi ja kannustava, ja aina oikeestaan kaikki mitä se sano, niin se oli niin ku semmosta positiivista ja kannustavaa. Sitte mä, yläkoulussa oikeestaan mä mietin jo vähän, että vitsi että ois siistiä olla niin ku tekemässä tuota hommaa. Että kannustais muita ja... tai kannustais siihen musiikkiin, koska emmäkään ois lähteny luultavasti tälle alalle, jos ei mulla ois ollu sitä tiettyä musiikinopettajaa. (Jori)

Siis mulla oli todella hyvä musiikinopettaja... – – Niin se sai sit jotenkin osallistettua kaikki ja meillä oli, mä niin ku tykkäsin musiikista ihan hulluna sillon yläasteella. Niin sillon yläasteella mä päätin, että musta tulee musiikinopettaja. That's it. Että niinkö, mä oon miettiny usein että pitäis ottaa yhteyttä siihen musiikinopettajaan ja jotenkin kiittää... (Hilla)

Kallella on ollut täysin päinvastaisia kokemuksia. Hänen muistonsa vanhasta musiikinopettajasta ovat hyvin negatiivisia. Tämä ei kuitenkaan ole lannistanut häntä, vaan luonut halun olla itse parempi opettaja.

Päätös alkaa musiikinopettajaksi ei oo pohjautunu mitenkään yhteenkään musiikintuntiin, mitä ikinä oon saanu peruskoulussa tai... periaatteessa se on, koska muistan vaan, että ne oli hirveimpiä tunteja, mitä koulussa oli, musiikintunnit. – – käytännössä oli yks musiikinopettaja, joka [kotipaikkakunnalla] oli. Se ei ollu kauhean pätevä siihen työhönsä. Niin se on kans vaikuttanu siihen, että haluais olla semmonen täysin päinvastanen opettaja, joka pystys sitte motivoimaan niitä nuoria, että ne alottas harrastamaan sitä [musiikkia] koulun ulkopuolellaki. (Kalle)

4.2.2 Vertaisryhmät

Musiikin ja musiikkikasvatuksen opintoihin liittyviä ihmisiä ja vertaisryhmiä kuvattiin merkityksellisiksi. Musiikin avulla on löydetty yhteys toisiin ihmisiin ja yhteisöön. Musiikkiharrastuksessa solmittujen ystävyysuhteiden ja opiskelijaryhmään kuulumisen avulla opiskelijat ovat rakentaneet kollektiivista identiteettiään.

Meijän orkesteri oli vielä tosi aktiivinen, että mehän käytiin ympäri maailmaa, tai no ei nyt, ympäri Eurooppaa kiertelemässä ja soittelemassa ja tosi paljon niin ku Suomenki sisällä matkusteltiin aina. Et tavallaan se oli semmonen siisti maailma mun mielestä. Tunsin kuuluvani siihen porukkaan. Tunnen edelleen. (Maria)

Mukolla sinne jotenki valikoituu samanhenkisempiä ihmisiä niin ku et, tai sillai, että siellä on se yhteishenki niin ku huomattavan paljon tiiviimpi, ja siellä on hirveesti samanhenkisiä ihmisiä, että tuntuu, että ihmiset on aika samalla aaltopituudella, ja saman ikäsiä aika monet. (Venla)

Suhde kanssaopiskelijoihin ei kuitenkaan ole aina pelkästään positiivinen, vaan voi aiheuttaa vertailua ja alemmuudentunnetta. Kun kaikki opiskelijat ovat musiikillisesti ansioituneita, opiskelijan kuva omasta osaamisesta voi vääristyä. Paine omien taitojen esiin tuomiselle voi olla suuri, jos pelkää arvostelua.

Toki se on erilainen vaikka laulaa luokalle, ei tunnu missään, mutta sitte täällä vertaisryhmälle, opiskelijoille tai muille, niin on heti kynnyks kymmenen kertaa isompi. Että sen kanssa on kyllä saanu painiskella, että vittu ku sitä on paska, en kyllä kehtaa, kaikki muut on niin hyviä ja mä oon tämmönen huono. (Viljo)

Katteli itteensä vähän väärässä valossa suhteessa muihin [opiskelijoihin], koska sitte helposti sellaset asiat, jotka nousee vaikka luennoilla joka päivä esille, on sellasia, mitä että no toi on tossa hyvä, että tää ei nyt ehkä oo tää mun vahvuus, että oonkohan mä nyt sittenkään ihan niin ku oikee tyyppi tähän hommaan. (Satu)

Kaksi opiskelijaa kertoi vertaisryhmän puutteesta, joka oli ollut joko pidempikestoista tai väliaikaista. Pirjon tapauksessa vertaistuen puute ei ollut vaikuttanut hänen haluunsa opiskella musiikkia, kun taas Venlan kohdalla tarve samanhenkisten ihmisten seuralle oli saanut hänet ymmärtämään, millaiseen ammattiin hän haluaa.

Mä en oo ikinä ollu musiikkiluokalla. Mulla ei oo ikinä ollu lähipiirissä kavereita, jotka harrastais musiikkia. Tai no [kotipaikkakunnalla] ei mulla ollu niinku ketään semmosia kavereita, joitten kanssa mä hengailisin silleen koko ajan, jotka ois harrastanu joskus musiikkia. Et mä oon ollu tavallaan aina ainoa siitä porukasta. – – Se mitä mä oon aatellu, et miks, tää on jotenkin kummallista että mä oon päätyny tänne, että mulla ei oo ollu sellasta vertaistukea tai ei mulla oo ollu kettään, jonka kanssa mä oisin silleen soitellu ikinä. (Pirjo)

Ja muistan, ko oli, siellä [työpaikka välivuonna] oli aivan erilaisia ihmisiä. Mä olin lukiossa tottunu, että on niitä musiikki-ihmisiä. Sitte siellä oli semmosta tiäkkö ihan eri puusta veistettyjä tyyppejä, jotka ei ymmärtäny yhtään niin ku siis sitä maailmaa, mistä sä olit tullu. Niin se varsinki, tuli semmonen, että ei, mun on pakko päästä semmosten ihmisten luo, jotka ymmärtää mua ja joitten kans mä voin fiilistellä. (Venla)

4.2.3 Opettajavanhemmat ja muut tärkeät ihmiset

Neljä opiskelijaa toi esille opettajavanhempiensa vaikutuksen, joka on ollut sekä positiivinen että negatiivinen. Opettajavanhemmat ovat tuoneet esille alan hyviä ja huonoja puolia ja toimineet ikään kuin ammatillisina esikuvina. Vanhemmat eivät välttämättä ole olleet juuri musiikinopettajia, mutta kodin mallin myötä on kuin huomaamatta sosiaalistuttu yleisesti opettajan ammattiin.

Mä oon opettajan lapsi. Ja mä oon eläny opettajaperheessä, nähny opettajan arkea, ja lapsena mun haaveammatti oli aina opettaja. Kotiväki sano kyllä, että susta ei sitte tuu opettajaa, mutta mä en oikein kokenu ehkä niin ku mitään muuta alaa silleen kauheen vahvasti omakseni. (Satu)

Ala-asteella mulla oli ollu semmonen vahva ajatus, että musta tullee opettaja isona. Ja sitte se oli muuttunu... mun äiti ja isä on opettajia, niin se on muuttunu tosi paljon siinä ajan saatossa. Että välillä vanhemmat on sanonu, että joo, tämä opettajan ammatti on kyllä mahtavaa, että saa hiihellä lapsien kanssa järven jäällä, ja välillä ne on sanonu, että ihan hirvee ammatti, ku vanhemmat on niin hirveitä ja... Sitte oli vähän iteki silleen aina, jotenki kyllä sitä huomaa, että kyllä sitte niin ku semmosilla ulkopuolisilla ajatuksilla on vaikutusta siihen, myös siihen ommaan. (Lassi)

Lisäksi opiskelijat nostivat esille muita yksittäisiä ihmisiä, jotka ovat vaikuttaneet heidän ammatinvalintaansa tai siihen, miten he suhtautuvat musiikillisiin taitoihinsa. Tällaisia ihmisiä ovat olleet muun muassa musiikkileikkikoulun ohjaaja, sisarukset, serkut ja ystävät. Tämä kuvastaa identiteetin sosiaalista puolta ja sitä, kuinka identiteetti rakentuu suhteessa toisiin ihmisiin. Esimerkiksi Pirjon kertomuksessa voi nähdä, kuinka hänen identiteettinsä on osittain rakentunut toisen ihmisen kertoman varassa.

Se [musiikkileikkikoulun ohjaaja] oli jonkun muskaritunnin jälkeen vetäny mun vanhemmat sivummalle ja sanonu, että toi [Pirjo] on ihan hurjan lahjakas, laittakaa se musiikkiopistoon tai johonkin, sen on pakko jatkaa tätä hommaa. Sit mä muistan ku äiti on kertonut mulle näitä juttuja, niin se on vaikuttanu muhun silleen, että mulle on tullu sellanen olo, että kyllä mä oon musiikillisesti lahjakas. Ja eihän se suoranaisesti vaikuta

siihen musiikkikasvattajuuteen, mutta ensinhän se tulee semmonen musiikkiharrastus ja sitten vasta siitä lähetään eteenpäin. (Pirjo)

Joo, niin yks kaveri, joka opiskeli sitte Oulun mukolla, oli silleen, että [Satu], että Oulun mukollehan sun pitää hakee, että se on ihan sun paikka, susta tulis ihan loistava musiikinopettaja. Ja nää sanat oli jääny elämään mun korviin monen kuukauden ajaks, vaikka mä en ollu varma siitä, mitä mun pitäis tehdä. Niin sitte ku mä siinä niillä viime minuuteilla täytin sitä yhteishakulomaketta, niin siinä kohtaa mä sitte muistin nämä sanat ja laitoin sieltä ensimmäiseks hakukohteeks Oulun yliopiston ja musiikkikasvatuksen. (Satu)

4.3 Opinnot

4.3.1 Opintoihin hakeutuminen

Musiikkikasvatuksen opintoihin on päädytty hyvin erilaisista syistä. Joillekin musiikinopettajan ammatista on muotoutunut selkeä haaveammatti, jota kohti on tietoisesti pyritty. Osa haastatelluista taas on ollut yleisesti kiinnostunut opettajan ammatista, ja musiikinopettajuus on valikoitunut harrastuneisuuden perusteella.

Sitte tota mää abivuonna, abikevällä sitte keskityin kirjoituksiin. En sillonkaan vielä miettiny, mihin mää hakisin. Ja sitte oli silleen, että okei, mää voisin hakke tonne mukolle, ja sitte siitä tuliki mulle semmonen tosi iso juttu, et mä ehtomasti haluan niin ku tonne mukolle, että se musiikinopettajuus nimenommaan. Ku mää kattoin niitä opseja, nii mä kattoin, et okei, että täällä tehään just nimenommaan monen-, monipuolisesti asioita, mitä määki oon tykänny. (Venla)

No mää oon kyllä tullu ihan tänne kouluun opettajakärki edellä, että mää oon aatellu, että mä haluan opettajaksi enemmän kuin että mä haluan opiskella musiikkia tai tulla mukolle tai opiskella musiikinopettajaksi. Että kyllä mä oon aatellu, että mä opettajaksi opiskelen ja muko on sitte ollu hyvä, koska musiikkia oon harrastanu paljon. (Viljo)

Toisten ammatinvalintaa voisi sen sijaan kuvailla eräänlaiseksi ajautumiseksi tilanteessa, jossa omasta tulevaisuudesta ei ole ollut selkeää kuvaa. Musiikkikasvatuksen koulutus on valittu, koska musiikki on ollut keskeinen ja tärkeä osa elämää. Koulutuksen kasvatuksellinen puoli on tiedostettu, mutta keskeisin syy on ennen kaikkea ollut kiinnostus musiikkia kohtaan.

Koska, no ei ehkä ollu semmosta laajaa tietämystä vaihtoehtoistakaan sinänsä, koska ei mua lukion jälkeen oikeestaan kiinnostanu mikään muu ku silleen niin ku... musiikki oli, musiikin kanssa oli hauska tehdä juttuja. Ja sit mä aattelin, että no täällä saa varmaan tehdä musiikin kanssa juttuja, niin hain tänne, ja just se, että ku sai... tartti vaan soittaa. – – No, kyllä mä mietin sitä, et se [opettajan työ] ois varmaan ihan kivaa. (Jori)

– – en ollu yhtään varma, että mitä mä haluan tehdä, mutta koska se musiikkiharrastus oli niin vahvana sillon just päällä, niin mää sitte päädyin hakemaan tänne mukolle. Ja

pääsinkin! Ja pakko kyllä on sanoa, että mä oli silloin aika, aika semmonen ajelehtija. Että tavallaan päädyin tänne, en tavallaan hirveesti halunnu ja sitte päässy, vaan päädyin. (Maria)

4.3.2 Opintojen sisältö

Opiskelijat toivat vahvasti esille opintojen eräänlaisen kahtiajakautumisen. Opintojen ensimmäisiä vuosia kuvattiin hyvin musiikkipainotteiseksi. Moni koki, että tänä aikana korostettiin muusikkoutta opettajuuden kustannuksella.

No, opiskelu ku alko, niin vois sanoa, että – jälkikäteen on miettinyki – että ensimmäisen kahen vuoden aikana oikeestaan meinas unohtua, että mihin kouluun mä oon hakenu. Se musiikin opettaminen oli tosi pienessä roolissa siinä, niin ku niissä opinnoissa, ja sitte ehkä iteki unohti ja tuli ehkä semmonen... jopa semmonen vähän muusikkoidentiteetti enemmän. (Lassi)

Musta tuntuu, että mukon pari ekaa vuotta niin ku se painotus on hassulla tavalla siinä omassa muusikkoudessa. Tai siinä, että sinä teet nyt pianotentin, sinä teet rumpulentin, bänditentin. Että hirveenä keskitytään tavallaan siihen omaan, omien taitojen kehittämiseen, ja hassulla tavalla on vähän poissulettu sitä niin ku, että no miten sää käytät tätä opetuksessa. (Venla)

Muusikkotaitojen esille nostaminen koettiin osin vahingolliseksi. Moni toivoi, että pedagoginen näkökulma musiikkiin olisi vahvemmin esillä jo heti opintojen alussa. Tämä auttaisi orientoitumaan musiikinopettajan työhön entistä paremmin. Toisaalta musiikillisten taitojen kehittämistä pidettiin tärkeänä osana musiikinopettajan työtä ajatellen.

Ehkä mitä ite olis toivonu - tai jos aloittais tän koulutuksen nyt uutena opiskelijana - niin mitä toivois, olis se, että tavallaan se opettajuuden ja opettajaks kasvamisen näkökulma ois vahvemmin läsnä sieltä niin ku ihan koulutuksen alusta asti. (Satu)

Ja tuntuu, että koulutus on niin ku siinä mielessä vähän vinksallaan, että se niin ku... se pitäis jotenki saaha musta se harjottelu ja semmonen heti siihen alkupäähän. Niin se, sää pystysit sitä tietoa ihan eri tavalla koko ajan peilaamaan siihen opettajuuteen vielä enemmänki. (Venla)

Et se oli hyvä, että oli vaan yks asia johon keskittyä, eli lukuisat instrumentit. Tai tavallaan se taito on sellanen pohja, jonka päälle voi alkaa rakentaa, että miten sä opetat sen asian muille. (Pirjo)

Opiskelun kerrottiin muuttuneen kolmantena vuonna, jolloin muun muassa suoritettiin ensimmäinen opetusharjoittelu. Tästä alkoi opintojen uusi vaihe, jossa opettajuus korostui. Tätä voi pitää käännteentekevänä aikana, jolloin todella aloitettiin musiikinopettajan työhön orientoituminen.

Se sitte muuttu oikeestaan sitte kolmannen vuoden lopussa, ku alko eka harjottelu, että sitte niin ku huomaa, että ku se musiikki vähenee siinä opetuksessa ja muutenki. Sit tulee enemmän tätä opetuksen opettamista ja harjottelua, niin sitte se identiteetti muuttu vähän semmoseks, että musiikinopettaja. Että musta tuleeki musiikinopettaja. Sitte yhtäkkiä tajus, että miks mä en oo niin ku jotenki tajunnu tätä, vaikka mä oon hakenu tänne ja näin. (Lassi)

Sitte ku kolmantena vuonna alotetaan enemmän pedagogiset opinnot ja kaikki teoreettiset jutut, niin sitte se tulee jossain määrin sellasena shokkina, että ai hitsi, nyt pitääki alkaa ajatella näitä niin ku opettajan näkökulmasta, eikä vaan tällasesta niin ku musiikillisesta näkökulmasta. (Satu)

Yleisesti opintoihin liittyviä mielipiteitä oli monia. Opiskelijat sekä kiittivät että kritisoivat opintojen sisältöä. Toisten mielestä opinnot kasvattavat musiikkikasvattajuutta pääpiirteissään hyvin, kun taas toisten mielestä opinnoissa painotetaan vääriä asioita eikä opetuksen taso ole aina riittävän hyvä. Tällä on merkitystä opiskelijan ammatilliselle identiteetille. Tyytyväisyys opintoihin pääsääntöisesti kasvattaa musiikinopettajuutta, kun taas tyytymättömyys voi heikentää kuvaa omasta opettajaidentiteetistä.

Kaikki on mun mielestä niinkö tukenu sitä niinkö opettajuutta ja musiikillista kasvua, että... jotkut kurssit enemmän ja jotkut kurssit vähemmän. Mutta kaikki on mun mielestä tukenu kuitenkin. (Risto)

Kaikki ryhmämusisointitilanteet ja kaikki ne kurssit on niin ku muovannu sitä semmosta omaa identiteettiä siihen suuntaan, että haluaa olla musiikinopettaja. (Armi)

Koulutuksen taso on välillä vähän heitelly. Vaikka paljon oon kyllä oppinu. Ja se just se taso heittelee ihan jotenki tosi jännästi, et jotkut on taas siis niinku niin hyviä kursseja, niin ku vaikka musiikkiliikunnat ja niinkön jotkut tietyt pienet helmet siellä välissä. Mutta niinkö sitte on taas jotain, niin ku josta ei saa niin ku mittään irti. – – Ja se varmaan vaikuttaa muhunkin musiikkikasvattajana. Et on sellasia pieniä niin ku pelkoja silleen siitä opinnoista jääny, että sellasia asioita mitä pitäis opetella itte vielä. (Hilla)

Täällä soitetaan esimerkiks kaks vuotta klassista pianoa ja klassista laulua lauletaan. Siis onhan se, no klassinen piano on tietty hyvä niin ku nuotinlukuun ja tämmöseen, mutta oikeestaan koska pääsykokeissaki pitää jo osata primavistata ja näin, että kyllähän se niin ku tavallaan...no, ei se klassinen piano oo se juttu, mitä sä tarviit musiikinopettajana. Tai klassinen laulu varsinkaan. Että mun mielestä se on ihan turhaa, että meidän koulutusohjelma on laittanu sinne niitä opintopisteitä...ylipäättänsäkään. – – mun mielestä vois olla vähän eri painotukset täällä. (Jori)

4.3.3 Opetusharjoittelut

Opetusharjoitteluita pidettiin opintojen merkittävimpinä oppimiskokemuksina. Niiden aikana opiskelijat saivat mahdollisesti ensimmäistä kertaa kokeilla opettamista, ja alkoivat luoda itsestään kuvaa opettajina. Opetusharjoittelut toimivat linkkinä opintojen ja tulevan työelämän välillä, ja ne myös auttoivat suuntaamaan ajatusmaailmaa muusikkoudesta

opettamiseen. Harjoitteluissa opiskelijat myös näkivät, mitä musiikinopettajan työ käytännössä on.

Tai että jos miettii, että kuinka, mikä täällä koulussa valmistaa eniten siihen ammattiin, niin ei oo mikkään muu niin valmistava tai niin tehokasta ku ne harjottelut. Koska mikkään muu ei kerro sitä, että mitä se käytännössä on. Vaikka kuinka monta kymmentä opintopistettä kasvatustieteitä lukis, niin ei siitä välttämättä kuitenkaan saa niitä käytännön neuvoja siihen, että mitä jos siellä tulee joku Jimi-Petteri ja hyppää ikkunasta ulos yhtäkkiä tai heittelee pulpetteja siellä, että mitä... ei siinä auta kaivaa mittää kasvatusfilosofian kirjaa repusta, että odotapas hetkinen... (Kalle)

Mutta sit ku tuli se eka harjottelu niin se oli tosi jännittävää, itse kenestäkin. – – Ja siinä kuitenkin ensimmäistä kertaa varmaan tuli semmonen opettajaminäitietoisuus. Että... niin että onko musta tähän ees. Ja kyllä siitä jäi semmonen filis, että ehkä musta on. (Maria)

Ei enää aattelekaan, että ne soittotaidot ois niin keskiössä, koska sen on vaan tajunnu, että kun sä oot siellä koulussa opettamassa, niin ei välttämättä kaikkien tarte osata soittaa esim. kitaraa jos on musiikkikasvattaja. Niinku meitsi, ihan surkea kitaristi, mutta kyllä mä silti siellä [opetusharjoittelussa] vaan niille klassisesta kitarasta puhhuin ja soitin jotakin, että emmä ollu mittään treenannukaan, silleen vaan. (Pirjo)

Muutamit opiskelijat olivat jo ennen koulutusta saaneet jonkin verran kokemusta opettamisesta. Näin oli esimerkiksi Ristolla, joka oli ennen koulutusta toiminut pitkään opettajan sijaisena, ja hänellä oli näin ollen jo melko selkeä käsitys itsestään opettajana. Hän kuitenkin koki opetusharjoitteluiden entisestään vahvistaneen hänen opettajuuttaan. Ohjaavien opettajien kannustava palaute oli vakuuttanut hänelle, että hän on opettajuudessaan oikealla tiellä.

– – oon niinkö mielessä ajatellu tän koko mukon ajan tai tän opiskelujen ajan, että mulla on semmonen ehkä aika vahava niinkö opettajaidentiteetti jo niinkö päässyt kasvamaan ennen opintoja. – – ja nyt tavallaan, ku on käyny nuo harjottelut, niin niissä on saanu vahavistusta sille , että ne ei oo vaan niinkö semmosta, että mä ajattelen vaan, että tällä tavalla, että vaan että on niinkö sitte saanu ohjoavilta opettajilta myös hyvää palautetta. – – Ja sitten niinkö on tavallaan siihen näkemykseen on saanu vahavistusta sit että... vaikka mun ohjoavilta opettajilta, että ne on huomannu sen, että joo, sulla on selekeesti tommonen pedagoginen tatsi. Se on niinkö tuntunu sitte silleen hyvältä, että on saanu siihen, joka on vähän vahavistanu sitte taas sitä omaa opettajaidentiteettiä. (Risto)

4.4 Opintojen ulkopuoliset tekijät

Opintojen lisäksi haastatellut kertoivat opintojen ulkopuolisista tekijöistä, jotka ovat vaikuttaneet heidän musiikinopettajakuvaansa. Tällaisia tekijöitä ovat olleet esimerkiksi harrastukset, opettajan sijaisuudet ja työkokemus toiselta alalta. Esimerkiksi toisen alan töissä on voinut oppia myös musiikinopettajana tarvittavia taitoja, ja sijaisuuksia tekemällä on saanut lisää varmuutta opettajan työhön. Ammatillinen identiteetti ei rakennukaan

pelkästään koulutuksessa ja työelämässä valmistumisen jälkeen, vaan siihen vaikuttavat kaikki kontekstit, joissa yksilö toimii.

Tai olen tosi onnellinen, että mä oon niin ku nytteki bändissä, koska vois sanoa, että seki on opettanu ihan sikana, koska kuitenkin kurssit on aina niin rajalliset. Niin on oppinu esim. just nyt varsinki viimeisen vuojen aikana niin vaikka äänentoistosta ihan älyttömästi ja siitä, miten se kasataan ja miksi tapahtuu asioita jos tapahtuu ja niin ku... koen, että se on hirveen hyödyllistä sitte myös koulumaailmassa. (Maria)

– – yhen päivän sijaisuuen tein. Ja sitte oli semmonen outo koulu ja... ja just, että en oo ikinä ollu yksin periaatteessa luokan eessä. Oli käyny niitä harjotteluja pari jo siihen mennessä, mutta ei ollu silleen, että ois ollu yksin siellä. Niin se oli tosi jännittävä, että miten mie nyt pärjään, että nehän hyppi seinille heti, ku mie oon vaan yksin siellä eikä siellä oo semmosta "aikuista" edessä. Mutta se oli tosi hyvä kokemus, että kävi sen ensimmäisen niinkö sijaisuuden tekemässä sen yhen... ehkä, olikohan mulla kolome tuntia. Niin se oli heti sen jälkehen... sen jälkehen tuntu, että eihän tämä ookaan paha. (Kalle)

Silleen et eihän mulla oo käytännön kokemusta, mutta voisin kuvitella, että ku sulla, että festareiden järjestäminen, siinä on jotain samankaltaista niinkö vaikka koulun kevätjuhlan järjestämisen kanssa. Että niinkön voin varmasti ainakin hyödyntää tätä työkokemusta sitten musiikinopettajana. (Hilla)

Osalla opiskelijoista oli kokemusta ammattikorkeakoulun musiikkipedagogi- ja musiikinohjaajakoulutuksista. Kaksi erilaista formaalia koulutusta nähtiin pääosin toisiaan täydentävinä, ja niiden avulla sai monipuolisen kuvan musiikin opettamisen kentästä. Opiskelijana ammatillisen identiteetin rakentuminen on vielä kesken, mutta musiikin opettamisen eri puolet koettiin jo osaksi omaa identiteettiä.

Mutta niin eihän ne ollenkaan niinkö kuitenkaan toisiaan poissule, että kyllä ne mun mielestä niinkö tukee toisiaan, molemmat koulutukset. Että molemmisa liikutaan kuitenkin musiikin niinkö saralla, että kyllä se... kyllä ne mun mielestä tukee toisiaan. (Risto)

Mutta hirveen vähän oon ehtiny käyä sitä amkia tässä mukon ohella, että mie en... se ei oo ehkä se puoli vielä muovautunut identiteetistä ihan täysin, mutta kyllä se lauluopettajapuoliki siellä on. Että oon sekä musiikinopettaja että laulunopettaja. (Armi)

Ja sehän on se iso juttu, että täällä [ammattikorkeakoulussa] opetetaan yksityisopettajiksi lähinnä, ja soittotuntien, että se on lähinnä se työnkuva sitä, et sää piät niitä soittotunteja. Ja kaikki pedagogiikka ja kaikki pohjautuu siihen. Puhutaan aina yhdestä oppilaasta, ei, harvemmin ryhmästä. Kun taas mukon pedagogiikka sitte on ihan täysin sitä aineenopettajuutta, ja et sillon siellä päivän aikana kuus eri ryhmää, ja miten sää kohtaat ne. Eli toisaalta tosi hyvä paketti, että käy näitä molempia ja on pohtinu molemmilta kantilta sitä opettajuutta. (Venla)

Pirjo kuitenkin huomautti kokeneensa ristiriitoja kahden eri koulutuksen välillä ja joutuneensa tekemään identiteettipohdiskelua sen suhteen, millainen musiikkikasvattaja hän haluaa olla. Hänen tapauksessaan erilaiset identiteetit eivät siis olleet tasapainossa keskenään.

Koska amkilla tyypit erikoistuu yleensä vaan siihen yhteen soittimeen eniten, niin siinä korostuu se muusikkous. Siellä ei oo niin se, siinä tulee semmosta tietynlaista putkinäköä osalla instrumenttiopiskelijoissa. Silleen että ne ei ymmärrä semmosia laajempia kokonaisuuksia tai pedagogisesti osaa katsoa niin avoimin silmin, mun mielestä, mitä vaikka musiikkikasvattajat täällä. – – Sitte mä rupesin miettimään, että minkälainen tyyppi, kummanlainen mä oon ite enemmän, silleen jotenkin hassusti. Ja että kummanlainen mä haluan olla. (Pirjo)

4.5 Käsitys musiikinopettajuudesta

4.5.1 Muusikkouden ja opettajuuden suhde

Haastatellut kuvasivat muusikon ja opettajan roolejaan monipuolisesti. Kummatkin puolet identiteetistä koettiin tärkeiksi, ja molempia haluttiin vaalia. Erityistä kahtiajakoa identiteettien välillä ei esiintynyt.

Että oikeestaan tuntuu nyt, että ellää aika unelmatilanteessa, että on ne ihmiset ja on palo tehdä musiikkia, mutta on myös niin ku se kokemus siitä, että opettajuus on semmonen, mistä mä nautin, mitä mä tykkään tehdä. (Venla)

On varmaan kaks semmosta identiteettiä niin ku päällekkäin siinä tavallaan, että on olemassa sitte se vapaa-ajalla semmonen, joka harrastaa sitä musiikkia ja sitte niin ku... voiko sanoa muusikkona tai näin, mutta... ja sitte toinen on se oma opettaja. (Lassi)

Musiikinopettajan työtä ajatelleen opettajuutta ja muusikkoutta ei arvotettu eri tavalla. Opettajan pedagogista osaamista pidettiin kuitenkin erityisen tärkeänä. Moni ymmärsi, ettei hyvistä musiikillisista taidoista ole hyötyä, jos osaamistaan ei osaa hyödyntää opetustilanteessa.

Nään sen musiikinopettajuudenkin enemmänki kasvattajuutena. Että ei minun tarvii olla huippumuusikko ollakseen niin ku hyvä musiikinopettaja. Että enemmänki se ihmisten kohtaaminen on siinä se tärkeä, ja tuoda sitä musiikin monipuolisuutta ja iloa ja silleen, et sitä voi toteuttaa niin monella tavalla. (Armi)

Mutta jos sä oot ite hyvä [musiikissa] ja sä et osaa jakaa sitä tietoa, niin eihän siitä oo mitään hyötyä. (Maria)

Musiikinopettajan ei täydy olla joka asiassa loistava muusikko, ei täydy hallita jokasta instrumenttia täydellisesti. Vaan ihan oikeesti se riittää, että sulla on se palo siihen, että sä voit opettaa niitä perusasioita lapsille ja nuorille, koska hyvin harva siellä on taitavampi, ku mitä sä ite oot kuitenkaan. (Satu)

Mutta... mut se ei riitä, että mä soitan sen niin ku vaikka hyvin, että mun pitää osata neuvoo, että miten se toinen soittas sen hyvin. Kyllä ne [muusikko ja opettaja] varmasti rinnakkain kulkee, mutta... mutta niin ku ehkä mä nään sen tärkeimpänä nykyään sen, että mun ei tarvii osata jotaki vaikeita pianolikkejä, vaan mieluummin että mä ossaisin opettaa sen. Ehkä siinä näkyy se, että siitä muusikkominästä on karsittu osa siihen opettajaminään. (Lassi)

Opettajan työtä arvostettiin myös sen vakauden takia. Musiikinopettajan koulutuksen nähtiin antavan enemmän työmahdollisuuksia kuin muusikon. Esimerkiksi Kalle ja Lassi olivat pohtineet muusikon uraa, mutta nähneet lopulta musiikinopettajan työn itselleen sopivampana.

– – periaatteessa oisin voinut jatkaa vielä, ku pääsin mukolle, niin siellä konsalla – en ollu ku vuojen ollu – mutta ehkä kuitenkin joku järki sano, että... että tuota kyllä sielläki voi musiikkia oppia ja siitä saa jopa ammatinki itelleen. Todennäkösemmin ainaki, ku siitä muusikon työstä. Ja ku miettii, niin eihän tämä sulje pois sitä, että en vois tehä muusikon hommia, että oon täällä. Mutta sitte jos oon käyny pelkästään konsan, niin en oikeestaan voi opettaa kouluissa musiikkia, niin niin... mielummin se, että on enemmän vaihtoehtoja.
(Kalle)

Sit tuli mieleen, että... jotenki musiikkia en ollu ikinä pitäny semmosena, et siitä vois tulla ammatti. Jotenki se oli ollu, että... se oli ollu tosi tärkeä harrastus ja näin, mutta meilläki [perheessä] ehkä jotenki tullu semmonen ajatus aina sitte: musiikki on epävarma ammatti. Että jos lähtis opiskelemaan... – – Tai tavallaan, että yleensä meidänki perheessä aina yritetty semmosiin... niin ku ei hirveesti oteta riskejä. Eli se musiikinopetus sitte jotenki oli semmonen aika looginen vaihtoehto siinä mielessä, että se kyllä kiinnosti se opettaminen ja sitte se musiikki. (Lassi)

Viljolla opettajuus osana ammatillista identiteettiä korostui muita selkeämmin. Hän ei pitänyt itseään erityisen osaavana muusikkona, mikä saattoi johtua siitä, ettei hän ollut suorittanut musiikin saralla muodollisia opintoja. Hänellä oli kuitenkin vakaa näkemys itsestään opettajana.

En tiä, ohjaako se sitte se, että mä koen olevani kumminki vähän heikoilla kantimilla siinä musiikin osaamisessa, niin ohjaako se mua sinne luokanopettajapuolelle myös vähän. – – Aina voi kehittää itseään, mutta emmää itsestäni mittään virtuoosia ennää saa. Ja emmä tiä, ei... kyllä mä haluan luokanopettajaksikin ja haluan musiikinopettajaksi, että... Tiän vaan ne omat rajotteeni. Että... opettajaksi. (Viljo)

4.5.2 Musiikinopettajapersoona ja käsitys musiikin opettamisesta

Omien luonteenpiirteiden merkitys opettamiselle tuli myös esille haastattelujen aikana. Musiikinopettajan työ, kuten opettajan työ yleensä, on vahvasti persoonasidonnainen työ. Näin ollen opettajaksi kasvamiseen kuuluu myös oman luonteen ja opettajapersoonan tarkastelu ja kehittäminen.

Ja mulla on kyllä semmonen olo, että mä oon semmonen opettajaihminen. Tai mulla on muutenkin monesti, tai varsinkin nuorempana oli semmonen hirvee tarve olla opastamassa muita, ja aina niin ku silleen, että “ootko miettiny tätä vaihtoehtoo tai tätä tai tätä”. – – Musta tuntuu, että mulla on itellä enemmän kiire hoitaa muitten asiat ku niillä itellä. Mut ehkä se on semmonen opettajan [piirre]... (Pirjo)

Kaikki opettajat, musiikinopettajat, mitä oon nähäny, niin on ollu tosi semmosia, jotka hyppii ympäri luokkaa ja semmosia todella energisiä ja innostaa sillä tekemisellä ja tekkee kärrynpyöriä ja semmosta. Sitte... sitte sanoin [harjoitteluohjaajalle], että onko niin ku, pittääkö olla tuommonen vai voiko sitä olla jotenki muuten ku... – – Että ku kuitenkin tykkää, että ois semmonen rauhallisempi tapa, että ei tarvis olla niin semmonen niin sanotusti adhd siellä luokan edessä, että vois olla... – – Tai ajattelin aina, että se on... semmonen olen opettajana, mutta en tienny ennen sitä [opetusharjoittelua], että onko se hyväksyttävää olla semmonen opettajana. (Kalle)

Opiskelijoiden suhde musiikkiin oli läheinen. Musiikki koettiin innostavaksi ja tärkeäksi asiaksi elämässä. Tätä pidettiin keskeisenä myös musiikinopettajan työssä.

Musiikki on suurimman osan elämästä ollu semmonen niin ku jonkunlainen voimavara... tai no ihan selvä voimavara. Että musiikin kuunteleminen, soittaminen, laulaminen on ollu semmonen asia, joka antaa virtaa, joka rentouttaa ja joka saa ajatukset pois ehkä niistä muista asioista, jotka pyörii päässä. Ja mun mielestä se on se tilanne, mikä on hyvä, ja niin sen kuuluu ollaki, että musiikki vie... vie johonki ihan toisiin maailmoihin välillä. (Satu)

Mutta ehkä mie koen, että aineenopettajalla on tärkeää olla semmonen erityinen suhde siihen musiikkiin kuitenkin, että se ei oo mikään leipätyö. (Armi)

Musiikki on niin tärkeä monelle, niin sitte se ottaa raskaammin, jos jotaki ei ossaa, vaikka sitähan opetellaan. Jos matikanopiskelija ei ossaa heti jotaki laskua, niin ei se oo heti tuolla ruoskimassa ihtiään, että mää oon niin paska matemaatikko, kaikki muut on niin paljon parempia. – – Se [musiikki] on niin henkilökohtaista. (Viljo)

Maisterivaiheen musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat ehtineet miettiä tarkkaan sitä, miten he näkevät opettamisen ja oman roolinsa musiikinopettajana. Musiikki koettiin muun muassa voimaa tuovana, jokaiselle kuuluvana asiana. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa nousi myös esille.

No mä ajattelen sitä, että mä toivon, että mä oon sellanen opettaja, joka rohkasee ihan jokasta oppilasta löytämään sen oman suhteensa musiikkiin. – – Sitä ajattelua myös niin ku sinne koulumaailmaan niille lapsille ja nuorille, et musiikki, se ei oo suorittamista millään tavalla, vaan että musiikki on semmonen asia, josta ne voi saada iloa ja voimaa. (Satu)

Jotenki niin ku että semmonen ihmistenlukutaito on ehkä se juttu... tärkein juttu tuossa opettajan työssä. Että sä tiät sekä että no miksi tuo on tuommonen ja miten mää sitte niin ku saan voitettua sitä vähän omalle puolelle tai sitte että miten tuo oppilas tuossa oppii. Niin ne kaikki on vaan sitä, että pittää osata niin ku lukea siitä, että mikä vois olla se oikea reitti... opettamiseen ja sitte siihen niin ku semmoseen keskinäisen luottamuksen syntymiseen. (Viljo)

Näkemykseen opettamisesta voi vaikuttaa osittain se, miten yksilöä on opetettu koulun musiikintunneilla tai millainen tausta hänellä on musiikissa. Hyviksi koettuja, itselle tuttuja työtapoja on helppo käyttää myös omassa opetuksessa. Esimerkiksi Maria koki musiikkiluokkataustan vaikuttavan siihen, miten hän haluaa opetuksensa järjestää, kun taas Kalle tiedosti bänditaustansa merkityksen omassa opetuksessaan.

Ja sieltä [musiikkiluokalla olemisesta] on ehkä saanu vähän semmosen erilaisen mallin niin ku musiikin tunteihin. Tai että... siellä tehtiin niin vapaammin kaikki projekteja ja kaikkee. -- Niin semmosia kokemuksia ois kiva antaa omilleki oppilaille. Et se ei ois vaan sitä soittamista ja laulamista pelkästään, semmosta kokonaisvaltasempaa. (Maria)

Sitte siirryin semmosessa murrosikävaiheessa enemmän tuonne bändisoittimiin ja tuommoisen rockmusiikin pariin. -- ja varmaan sen takia myös oon hyvin kiinnostunu painottamaan omassa opetuksessa sitä bändisoittoa, ja kiinnostunu, että miten sitä voi liittää eri musiikin aiheisiin, mitä kuuluu opettaa tai mitä kuuluu opetussuunnitelmaan. -- totta kai on kivempi opettaa semmosilla keinoilla, mistä ite tykkää, ku semmosilla -- ja mitä ite osaa -- ku semmosilla, mitä ei, ei niin ehkä vahvoja ole. (Kalle)

4.5.3 Musiikinopettajan työhön liittyvät pelot

Ammatillisen identiteetin kehittyminen ei ole suoraviivaista. Musiikinopettajan työhön liittyvät negatiiviset puolet saattavat luoda epäilyksen siitä, onko alanvalinta oikea. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa työn yksinäisyys ja työmäärä.

Tää on loppupeleissä tosi yksinäistä työtä. Ja... tai silleen onhan ne niin kun ne oppilaat siinä, koska ne ei oo ikinä niin ku samalla tasolla ku sinä, niin sä oot niin ku yksin siinä koko ajan. Ja mä koin sen vähän ahistavaks silleen niinkö sen idean siitä. -- On niin vaikeata oikeesti vaan opettaa musiikkia silleen, että osallistaa kaikkia, niinkö... kaikki ne isot tavoitteet toteutuu opsista ja... ei herranjestas, se on vaikeaa. -- Nii että se tunti ois hyvä, niin siihen pitää käyttää ihan älyttömästi aikaa ja energiaa, että siitä tulee hyvä. Okei, sit tavallaan, totta kai se luonnollisesti vähenee sitte työelämässä, se niinkö, mut silti mä luulen, et mä oisin vaan niin poikki koko ajan, jos mä olisin niinkön musiikinopettaja, haluaisin tehdä sen työn hyvin. (Hilla)

Ja mitä oon kuullu niinkö joiltain vastavalmistuneilta... -- ku se kerto sen kokemuksista ensimmäisestä vuojeista töissä, niin... se oli aika pelottavan kuulosta. Tai että se kerto, että se on niin ku aivan todella väsyny ja ei niin ku... ei oo mittään muuta elämää ku se työ, koska oli niin paljon piittäviä tunteja ja paljon suunniteltavaa. (Maria)

Oon miettiny sitäki, että haluaako työtä, missä tehään iltasin pitkään myöskin tuntisuunnitelmia ja valmistellaan kaikkea mahollista ja ressataan koko päivä koulupäivän jälkeen. -- Ja sitte nykyään ku... opettajanaki on, jos meet kouluun, niin ilmeisesti mitä mä oon ymmärtäny, niin aika hankala päästä niin ku vakituiseksi opettajaksi. Että sitte... ei sekään oo kivaa, että keväällä sanotaan, että no niin, sopimus loppu ja sitte syksyllä alotetaan uudella sopimuksella. (Jori)

Epävarmuutta voi herättää myös oma musiikillinen tai pedagoginen osaaminen musiikinopettajan työssä. Opiskelijat muun muassa luettelivat soittamisen ja musiikinteorian alueita, joita he eivät kokeneet hallitsevansa tarpeeksi hyvin. Epävarmuudesta huolimatta opiskelijoilla on kuitenkin uskoa omiin taitoihinsa.

No, esimerkiksi solfa ja teoria ei oo edelleenkaan mulle vahvaa, koska en oo, en oo sitä opiskellu aiemmin, niinkö ollenkaan. -- Ja sitte kitaransoitto ei oo minun vahvuus, todellakaan. Niin niin sitte se on vähän huolestuttanu, että no, miten... mutta kyllä, kyllä mie uskon, että osaan sen verran kuitenkin neuvoa, että pärjään musiikinopettajana. (Armi)

Tavallaan must tuntuu tällä hetkellä, et joo, mä oon niin ku niin kauan ollu tääl yliopistossa, että kyl mun on pakko osata olla musiikkikasvattaja. Silti must tuntuu, et osaankohan mä oikeesti mittään. – – Musiikkikasvattajana minulla on paljon epäilykohtia omasta osaamisestani sen takia, että koulutus on välillä, koulutuksen taso on välillä vähän heitelly. – – Mutta jotenkin on sellanen luottamus, että jos nyt lähtee opettamaan musiikkia, niin kyllä sitä varmaan ossais tehdä jottain. (Hilla)

Musiikinteoria ei oo hallussa, mikä pitäis kyllä opettajalla olla, ja sitte en niin ku muutenkaan musiikinhistoriasta ja tämmösistä asioista, mitä musiikintunneilla opetellaan. Niin ei niin ku tunnu siltä, että itellä ois minkäänlaisia valmiuksia lähtee siihen hommaan, että enemmänki on vuosien aikana tullu kokemusta siitä niin ku, no kitaran soittamisesta ja esiintymisestä. No kyllä niin ku juhlia varmaan osaisin järjestää, silleen niin ku organisoida ja näin, mutta se nyt on vaan pieni osa sitä musiikinopettajan työtä. (Jori)

4.5.4 Tulevaisuus musiikinopettajana

Tulevaisuus musiikkikasvatuksen saralla nähtiin hyvin eri tavalla. Osalla suhtautuminen oli hyvin myönteistä ja musiikinopettajan töihin hakeutuminen jokseenkin varmaa. Monella oli myös toive luokanopettajan pätevyyden hankkimisesta.

Kyllä mä näkisin sen, että hakeudun tämän alan töihin varmasti. Ja musta tuntuu, että mä aika sillai rohkeasti haen, niin ku koska mulla on tää tuplapätevyys, mä voin hakkee musiikkiopistoihin ja sitte niin ku kaikille kouluasteille, peruskoulu ja lukio. Niin mä niin ku näkisin, että mä alan vaan niin ku kokkeilee. (Venla)

Nyt on sellanen olo, että ei tunnu ollenkaan mahottomalta ajatukselta, että olis aineenopettajana opettamassa musiikkia yläkoulussa tai lukiossa. – – Mä luulen, että mä hakeudun luokanopettajakoulutukseen myös ja hankin kaksoispätevyyden ihan sitte sen takia, että sitten pystyy tekemään kaiken ikästen kanssa töitä. (Satu)

Toisilla suhtautuminen tulevaisuuteen oli ristiriitaisempaa. Musiikkikasvattajan identiteetti koettiin omaksi, mutta työssä toimiminen herätti epävarmuutta. Syynä saattoi olla se, ettei musiikinopettajan työ tuntunut täysin omalta tai se, ettei kokenut vielä olevansa valmis työelämään.

Tietää, että niinkö se musiikkikasvattajuus minussa kyllä on, mutta haluanko mä käytännössä tehdä sitä työtä aina on epäselvää. Et kyl mulla on sellanen olo, että mä haluaisin tehdä musiikkikasvattajan töitä jonkun aikaa, ja haluan valmistua ja tehdä jonkun aikaa näitä töitä, mut must tuntuu et mä en ehkä ois aina onnellinen, jos mä oisin aina musiikinopettaja. (Hilla)

Se on kuitenkin se minun identiteettini tällä hetkellä. Että minusta tulee musiikinopettaja. Mutta siinä on vielä vähän semmosta kriiseilyä sen asian kanssa. – – Mulla on ehkä vähän semmonen kriisi itteni kanssa siitä, että oonko mä tarpeeks auktoriteetti. – – Semmonen, että ois se niin ku vakityö tai... tai vaikka joku vuodenki työpätkä, semmosella mä voisinkin ehkä aloittaa kuitenkin, et se ei ois ihan niin semmonen, että tässäkö tää elämä nyt sitte on. (Maria)

Jori oli haastatelluista ainoa, jonka tulevaisuus musiikinopettajana näytti melko negatiiviselta. Hän ei nähnyt itseään musiikinopettajana ja koki vielä etsivänsä omaa alaansa.

Tällä hetkellä en oo yhtään vakuuttunu siitä, että jäisin musiikinopettajaksi. Koulun jälkeen. – – Tai se riippuu kans tietty, että mitä tekee, et jos se ois semmonen, jos löytäs semmosen asian, mitä ois tosi kiva tehdä joka päivä, mutta ku ei oo löytyny semmosta omaa, niin sanottua omaa juttua. (Jori)

Monet huomauttivat myös toiveesta tehdä monenlaisia asioita tulevaisuudessa. Musiikin aineenopettajana toimiminen nähtiin pelkästään yhtenä työelämän osa-alueena. Muut ammatilliset haaveet liittyivät kuitenkin kaikki musiikkiin.

Nään sen silleen, että mä toivottavasti ainakin niin kun pääosin työllistäsin itse itseni, että oisin niinkö yrittäjänä. Ja että se vois sisältää vaikka niinkö just jotaki studiohommia tai niinkö musiikin tuottamista ja semmosta. Ja sitte vois olla jonkun verran jotaki keikkailua, tai oman musiikin tekemistä tai jotain semmosta. Ja sitte myös opettamista jonku verran, että... tai ei ehkä sammaan aikaan kaikkia, mutta että niin jossaki vaiheessa uskon, että tulee myös ehkä oltua sitte niinkö musiikinopettajana ihan niinkö koulussa. (Risto)

No, minusta ois parasta, jos vois vielä opiskella, tota, luokanopettajan pätevyuden tähän. Ja siis niin ku ihan unelmahan ois päästä niin ku johonki musiikkiluokille niin ku opettajaksi, ja sitte vaikka antaa laulutunteja niin ku vielä lisäksi, niin ku jossain kansalaisopiston alla tai muuten niin ku yksityisenä. Tai vetää just niin ku [nuorisokuoro]-tyyppistä kuoroa, niin ku nuorille, siinähän voi kans opettaa laulua tai silleen... Ja sitte lisäksi vielä niin ku pitää sen omanki muusikkouden siinä yllä, että jos ois tommonen, [oma bändi] vaikka säilyis tai muita prokkiksia, omia musaprokkiksia, niin silleen... Musiikkipainotteista elämää olis tarkoitus elää. (Armi)

4.6 Tyypikertomukset

Viiden (5) pääteeman ja niiden alakategorioiden pohjalta laadin kaksi (2) tyypikertomusta, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiin kerronnallisessa muodossa. Kertomusten avulla pyrin muodostamaan tyypimalleja, jotka kuvaavat musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillista identiteettiä ja sen kehittymistä. Yhteistä kertomuksille on muun muassa minäkertojien varhainen orientaatio musiikkiin ja tyytyväisyys opintojen aikaisiin opetusharjoitteluihin. Erot sen sijaan tulevat esille esimerkiksi siinä, miksi koulutukseen on hakeuduttu ja siinä, millaisia ajatuksia tulevaisuus musiikinopettajana herättää. Kertomuksia voidaan siis lukea eräänlaisina vastakertomuksina ja erilaisina polkuina musiikinopettajuuteen. Ne voivat myös ilmentää sitä, millainen musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillisen identiteetin ”tarina” voi olla. Nimesin päähenkilöt Pentiksi ja Marjataksi. Yhdessä he edustavat tutkimukseen osallistuneita opiskelijoita.

4.6.1 Pentin kertomus

Olen Pentti, musiikkikasvatuksen opiskelija. Musiikki alkoi kiinnostaa minua jo aivan lapsena, ja harrastinkin musiikkia monenlaisissa kokoonpanoissa koko lapsuuteni ja nuoruuteni. Musiikista tuli tärkeä, itseäni määrittävä tekijä, joka tuotti minulle paljon iloa. Välillä koin musiikin harrastamiseen liittyviä paineita, enkä tullut aina toimeen soitonopettajieni kanssa. Pidin musiikista kuitenkin niin paljon, etten koskaan jättänyt sitä kokonaan.

Opettajan ammatti on tuntunut minusta aina läheiseltä. Tämä voi johtua siitä, että toinen vanhemmistani on opettaja. Tein lukion jälkeen muutamia opettajansijaisuuksia, jotka tuntuivat ensin pelottavilta, mutta jotka sujuivat lopulta melko hyvin. Kun tuli aika hakea opiskelemaan, päätinkin, että haluan musiikinopettajaksi. Näin pystyin yhdistämään kaksi kiinnostuksenkohdettani. Vaikka olin kokenut musiikin ja opettamisen parissa myös negatiivisia hetkiä, ne eivät olleet vieneet positiivisten kokemusten arvoa.

Opiskelu-aika on ollut hienoa. Olen saanut opiskella musiikkia ja sen opettamista erittäin monipuolisesti. Välillä olen kokenut itseni hieman epävarmaksi, varsinkin sellaisissa asioissa, joissa en ole yhtä taitava kuin opiskelijakaverini. Olen myös sitä mieltä, että kasvatuksellista puolta pitäisi opinnoissa korostaa nykyistä enemmän. Opinnot ovat ikään kuin jakautuneet kahteen osaan: ensimmäisinä vuosina keskitytään musiikilliseen osaamiseen, ja vasta sen jälkeen aletaan tutustua pedagogiikkaan. Opetusharjoitteluiden myötä olen kuitenkin oppinut, että olen oikealla alalla, eikä minun tarvitse osata kaikkea musiikista ollakseni hyvä opettaja.

Suhtaudun tulevaisuuteen melko positiivisesti. Voisin työskennellä musiikinopettajana niin peruskoulussa kuin lukiossa. Olen myös ajatellut, että hankkisin luokanopettajan pätevyyden. Opetustyön lisäksi aion harrastaa musiikkia vapaa-ajalla. En halua, että musiikista ja sen opettamisesta tulee minulle leipätyö, jota teen vain ansaitakseni rahaa. Haluan pitää yllä myönteisen suhtautumisen musiikkiin.

4.6.2 Marjatan kertomus

Minun nimeni on Marjatta, ja opiskelen musiikinopettajaksi. Aloin harrastaa musiikkia jo alakouluikäisenä. Olin mukana monissa musiikkiin liittyvissä projekteissa, kävin

soittotunneilla ja esiinnyin. Sain paljon hyviä kokemuksia ja ystäviä musiikin parista, ja musiikin avulla tunsin kuuluvani yhteisöön.

Yläkoulussa minulla oli todella osaava ja kannustava musiikinopettaja, joka sai minut ensi kertaa ajattelemaan musiikinopettajan ammattia tulevana työnäni. Musiikki oli aina ollut iso elämäni, ja ajattelin, että tällä tavalla se myös pysyisi elämässäni. En ollut täysin varma valinnastani, mutta pidin musiikista ja opettaminenkin vaikutti mielenkiintoiselta. Musiikkikasvatus tuntui siis tarpeeksi oikealta vaihtoehdolta.

Suhtautumiseni musiikinopettajaksi opiskeluun on vaihdellut paljon. Toisinaan opinnot ovat tuntuneet todella mielenkiintoisilta ja olen oppinut paljon. Esimerkiksi opetusharjoittelut ovat olleet erittäin hyödyllisiä ja opettavaisia opintojaksoja, sillä en ollut opettanut kertaakaan ennen niitä. Välillä olen kuitenkin epäillyt alanvalintaani, sillä minulla on paljon musiikinopettajan työhön liittyviä pelkoja. Minua mietityttävät esimerkiksi työn yksinäisyys ja se, miten paljon oppituntien suunnittelemiseen kuluu aikaa.

Opiskeluaikana olen tietenkin tehnyt muutakin kuin opiskellut. Olen muun muassa soittanut bändissä, mikä on opettanut minulle paljon uutta musiikista ja tuonut varmuutta siihen, että pystyn työskentelemään musiikillisella alalla. Tulevaisuus musiikinopettamisen saralla tuntuu kuitenkin epävarmalta. Opetusharjoitteluiden ansiosta tiedän pärjääväni luokan edessä, mutta en kuitenkaan tunne opettajan työtä täysin omakseni. Valmistumisen jälkeen teen musiikinopettajan töitä luultavasti jonkin aikaa, mutta en halua jäädä ammattiin loppuiksi. Haaveeni on, että voisin tulevassa työelämässä tehdä monipuolisesti eri asioita, en pelkästään opettaa.

4.7 Yhteenveto

Musiikinopettajan ammatillisen identiteetin kehittymisen voidaan nähdä alkavan jo kauan ennen muodollisen koulutuksen alkamista. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta opiskelijat kuvaavat polkunsä musiikinopettajuuteen alkaneen jo lapsena. He ovat olleet kiinnostuneita musiikista jo varhain ja harrastaneet musiikkia muun muassa käymällä soittotunneilla, laulamalla kuorossa ja soittamalla bändissä. Suurin osa kokemuksista on ollut positiivisia, mikä on kasvattanut opiskelijoiden musiikillista identiteettiä ja halua toimia musiikin parissa. Anttila ja Juvonen (2002, s. 80) toteavatkin, että lapsuudessa alkanut aktiivinen musiikillinen orientaatio voi vuosien aikana muuttaa muotoaan

musiikilliseksi erityisorientaatioksi, jossa musiikkiin suhtautuminen on päämäärätietoista ja ammatillista.

Musiikillisten kokemusten lisäksi muutamat opiskelijat ovat opettaneet ja ohjanneet erilaisia ryhmiä ennen koulutuksen alkamista. Kokemukset ovat olleet pääosin onnistuneita ja vaikuttaneet näin myönteisellä tavalla musiikkikasvatuksen opintoihin hakeutumiseen. Läheskään kaikilla ei tällaisia opetuskokemuksia kuitenkaan ole ollut. Tämä luo kontrastin opettajuuden ja musiikkitaitojen välille. Koulutukseen ei haeta ilman musiikillista taustaa, mutta pedagoginen puoli tulee monille uutena asiana. Toisaalta kaikilla on kokemusta opetusalaista oppilaan näkökulmasta. Tutkimukset osoittavatkin, että varhainen ammatillinen socialisaatio määrittää erityisellä tavalla musiikinopettajia ja alan opiskelijoita (Isbell, 2015, s. 6–7). Esimerkiksi Isbellin (2008, s. 168–169) tutkimuksessa useat musiikkikasvatuksen opiskelijat kertoivat, että opintoja edeltävillä musiikki- ja opetuskokemuksilla on ollut merkittävä vaikutus heidän alanvalintaansa.

Kun on kyse primaarin socialisaation aikana saadusta sosiaalisesta tuesta, koulun musiikinopettajat ja opettajavanhemmat ovat ammatillisina roolimalleina keskeisessä osassa. Kouluaikaisia musiikinopettajiaan opiskelijat kuvaavat kannustaviksi, inspiroiviksi ja taitaviksi pedagogeiksi. Tämä on saanut musiikinopettajan työn näyttämään houkuttelevalta uravaihtoehdolta. Opettajavanhempien lapset kertovat, kuinka opettajan työ on yksinkertaisesti tuntunut luonnolliselta vanhempien esimerkin takia.

Samantapaisia tuloksia esittää myös Isbell (2008), jonka mukaan vanhemmat ja koulun musiikinopettajat ovat olleet tärkeimpiä vaikuttajia musiikinopettajaopiskelijoiden lapsuudessa ja nuoruudessa. Toisin kuin tässä tutkimuksessa, Isbell kuitenkin puhuu vanhemmista yleisesti ja tuo esille myös soitonopettajat. (Isbell, 2008, s. 167–168.) Tämän tutkimuksen opiskelijat mainitsivat vanhempansa vain, jos he olivat opettajia, eivätkä juuri käsitelleet soitonopettajien merkitystä identiteetilleen. Toisaalta he kertoivat monista yksittäisistä henkilöistä, jotka ovat tukeneet heitä musiikkiopinnoissa.

Opiskelijat ovat hakeutuneet musiikkikasvatuksen opintoihin erilaisista syistä. Osa on kokenut musiikinopettajan ammatin vahvasti omakseen ja päättäväisesti halunnut alalle. Toiset ovat olleet kiinnostuneita opettajan ammatista ja valikoineet musiikinopettajuuden oman harrastuneisuutensa perusteella. Muutamilla käsitys tulevaisuudesta on ollut epäselvä, mutta kiinnostus musiikkia kohtaan on johdattanut musiikkikasvatuksen

koulutukseen. Opiskelijoiden uravalinnan motiivit voisi siis karkeasti jakaa kahteen eri alueeseen: kasvatussuuntautuneisiin motiiveihin ja sisältösuuntautuneisiin motiiveihin. Ruismäen (1991) erittelemässä jaottelussa kasvatussuuntautuneiden keskeisin motiivina on kiinnostus opettamisesta ja nuoria kohtaan, kun taas sisältösuuntautuneilla tärkein vaikutte on itse musiikki. Alueet eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan vaikuttavat eri henkilöillä eri tavalla. (Ruismäki, 1991, s. 273–274.) Tämänkään tutkimuksen opiskelijat eivät luultavasti ole pelkästään kasvatus- tai sisältösuuntautuneita, vaan osioiden painopisteet vaihtelevat.

Opinnot vaikuttavat opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin eri tavoin. Useat opiskelijat kokivat ensimmäisten opiskeluvuosien olleen hyvin musiikkipainotteisia ja kasvattaneen erityisesti musiikillisia taitoja ja muusikon identiteettiä. Opettajuuteen ja pedagogisiin opintoihin paneuduttiin vasta myöhemmin, ja ensimmäinen opetusharjoittelu suoritettiin kolmantena vuonna. Tällaiseen kahtiajakoon suhtautuminen oli ristiriitaista. Monen mielestä opettamisen näkökulma tulisi olla opinnoissa esillä jo aiemmin, sillä se auttaisi orientoitumaan musiikinopettajan työhön paremmin. Toisaalta musiikkiopintoja kiiteltiin, koska ne ovat monelta osin musiikinopettajan työn ydintä.

Nämä tulokset ovat sidoksissa koulutuksen opetussuunnitelmaan. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen kandidaatintutkinnon rakenne on lukuvuosina 2011–2012, 2012–2013 ja 2013–2014 painottunut musiikkikasvatuksen ja musiikin opintoihin. Kahtena ensimmäisenä opiskeluvuotena on suoritettu muun muassa soitinopintoja sekä yhteyemisoinnin, musiikkiliikunnan ja musiikkiteknologian kurseja. Pedagogiset opinnot eli kasvatustieteen ja ainedidaktiikan kurssit sekä ensimmäinen opetusharjoittelu on sijoitettu kolmannelle vuodelle. (OPS 2011–2012; 2012–2013; 2013–2014.) Kaksi ensimmäistä opiskeluvuotta ovat siis hyvin musiikkipainotteisia.

Opiskelijat nostivat koulutuksen tärkeimmiksi oppimiskokemuksiksi opetusharjoittelut. Opetusharjoitteluilla oli merkittävä vaikutus opettajaidentiteetille varsinkin niillä opiskelijoilla, joilla ei ollut aikaisempaa kokemusta opettamisesta. Harjoittelujen aikana opiskelijat näkivät, millaista työ käytännössä on, ja saivat uudella tavalla pohtia omaa opettajuuttaan. Useimmat kokivat musiikinopettajaidentiteettinsä vahvistuvan juuri harjoittelujen myötä. Samantapaisia tuloksia esittävät muun muassa Draves (2014) ja Haston ja Russell (2012), jotka vahvistavat opetusharjoittelujen keskeisen merkityksen

musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatilliselle kasvulle ja opettajaidentiteetin kehitykselle.

Opiskelutoverien merkitys tuli esille muutamien opiskelijoiden kertomuksissa. Toiset musiikkikasvatuksen opiskelijat koettiin samanhenkiseksi, mikä kasvatti yhteenkuuluvuudentunnetta ja kollektiivista identiteettiä. Vertailu toisiin opiskelijoihin saattoi kuitenkin aiheuttaa opiskelijassa epävarmuutta. Draves (2014, s. 206–207) arvioi, että opiskelijatoverit ovat sekundaarin sosialisointia aikana keskeisiä vaikutteita ammatillisen identiteetin kehittymisessä. Heidän merkityksensä on sekä positiivinen että negatiivinen: heiltä saa tukea, mutta heidän arvosteluaan saatetaan pelätä.

Keskeisin ero aiempiin tutkimuksiin verrattuna oli opiskelijoiden suhtautuminen muusikko–opettaja-dikotomiaan. Musiikkikasvatuksen tutkimus on usein määritelty musiikinopettajaidentiteetin koostuvan kahdesta erillisestä yksiköstä (ks. esim. Bernard, 2005; Bouij, 2004; Roberts, 2004). Esimerkiksi Bouij (2004, s. 8) väittää, että muusikkoutta arvostetaan opiskelijakulttuurissa opettajuutta enemmän ja että muusikolla on musiikinopettajaa korkeampi status. Tässä tutkimuksessa opiskelijat eivät kuitenkaan arvottaneet muusikkoutta ja opettajuutta eri tavalla. Näitä kahta ammatillisen identiteetin osapuolta ei pidetty erillisinä tai toisiaan poissulkevinä, vaan kumpaakin arvostettiin ja pidettiin tärkeänä. Opettajuuden ja pedagogisen osaamisen erityinen kunnioittaminen näkyi kuitenkin siinä, ettei pelkkien musiikillisten taitojen nähty riittävän musiikinopettajan työssä.

Musiikinopettajan ammatillisen identiteetin kehittyessä opiskelijat pohtivat omaa opettajapersoonaansa ja suhdettaan musiikkiin. Opiskelijat kertoivat myös miettineensä, millainen näkemys heillä musiikin opettamisesta on ja millaiseen tavoitteisiin he siinä pyrkivät. Tämä toimii esimerkkinä siitä, miten opiskelijat kehittävät ammatillista käyttöteoriaansa. Esimerkiksi Stenberg (2011b, s. 27) katsoo, että opettajan ammatillisen identiteetin ytimenä voidaan pitää hänen henkilökohtaista käyttöteoriaansa, joka on hänen opetustyötään ohjaava viitekehys, kasvatusteoria ja opetusfilosofia.

Musiikinopettajan työhön voi liittyä opiskelijoilla pelkoa. Työssä huolettivat muun muassa sen yksinäisyys, työmäärä ja opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen. Myös määräaikaiset sijaisuudet ja vakituisen työn saamisen vaikeus nostettiin esiin. Lisäksi opiskelijoilla saattoi olla epäilyksiä omasta musiikillisesta osaamisestaan. Tämä on

normaalia, sillä opettajaopiskelijan identiteetin kehittyminen ei ole yksioikoinen prosessi (Izadinia, 2013, s. 707). Pelko ja ahdistus voivat musiikinopettajaopiskelijan mielessä herättää kysymyksen siitä, onko hän valinnut oikean alan, mutta ammatillisen identiteetin muotoutumisen kannalta tämä on välttämätön kysymys. Kysymyksen mahdollisesta ahdistavuudesta huolimatta sen pohtimiselle pitäisi antaa tilaa ja tukea. (Huhtinen-Hildén, 2012, s. 186.)

Ammatillisen identiteetin kehittymiseen kuuluu myös käsitys tulevaisuudesta. Musiikkikasvatuksen opiskelijoilla kyse on siitä, millaisena alan ammattilaisena opiskelija itsensä tulevaisuudessa näkee. Tämän suhteen tulokset olivat vaihtelevia. Osa opiskelijoista suhtautui valmistumisen jälkeiseen aikaan ja opettajan töihin hakeutumiseen myönteisesti. He näkivät itsensä opettajina, ja muutamat suunnittelivat myös hankkivansa lisäpätevyyden opiskelemalla luokanopettajaksi. Monipuoliset ja vaihtelevat työtehtävät musiikin ja opettamisen saralla tulivat lisäksi selkeästi esille muutamien opiskelijoiden kertomuksissa. Toisilla ajatus urasta musiikkikasvatuksen saralla herätti kuitenkin epävarmuutta. Musiikinopettajuus koettiin osaksi omaa identiteettiä, mutta tulevaisuus vaikutti ristiriitaiselta. Nämä opiskelijat eivät selkeästi nähneet itseään toimimassa opettajina. Austin, Isbell ja Russell (2010, s. 81) vahvistavat tämän: mitä vahvemmin opiskelija kokee olevansa muusikko ja opettaja, sitä paremmin hän sitoutuu tulevaan työhönsä.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten musiikkikasvatuksen opiskelijat kertovat ammatillisen identiteettinsä kehittyvän ja millaisia osa-alueita he kertovat identiteettiinsä kuuluvan. Musiikkikasvatuksen opiskelijat kertoivat ammatillisen identiteettinsä alkaneen muovautua jo ennen formaalin koulutuksen alkua. Tähän vaikuttivat varhainen kiinnostus musiikkiin, musiikkiharrastukset, koulun musiikintunnit ja mahdolliset opettamiseen liittyvät kokemukset. Myös opettajavanhemmilta, koulun musiikinopettajilta ja vertaisryhmiltä saatu sosiaalinen tuki oli merkityksellistä. Koulutuksen aikana identiteetin kehitykseen vaikuttivat erityisen myönteisesti itse musiikinopettamiseen liittyvät kokemukset, kuten opetusharjoittelut. Myös koulutuksen ulkopuolisilla tekijöillä oli osansa identiteetin rakentumisessa. Opiskelijat kertoivat identiteettiinsä kuuluvan pohdintaa muun muassa omasta opettajaluonteesta ja käyttöteoriasta sekä muusikkouden ja opettajuuden suhteesta. Huolimatta siitä, että useimmat opiskelijat kokivat olevansa ammatilliselta identiteetiltään musiikinopettajia, kaikki eivät olleet varmoja halukkuudestaan toimia alalla valmistumisen jälkeen.

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätökset

Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatillinen identiteetti on monimuotoinen ilmiö, joka rakentuu jokaisen yksilöllisten kokemusten ja ominaisuuksien mukaan. Yksilöllisyydestä huolimatta ammatilliseen identiteettiin voi nähdä liittyvän useita yhteisiä tekijöitä, jotka tavalla tai toisella koskettavat jokaista musiikinopettajaopiskelijaa. Ne ovat kuin kehys, johon jokainen opiskelija maalaa oman, ainutlaatuisen kertomuksensa.

Musiikinkasvatuksen opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä leimaa vahvasti varhainen orientaatio. On hyvin epätodennäköistä, että henkilö, jolla ei ole minkäänlaista musiikillista taustaa, päättäisi hakeutua musiikinopettajakoulutukseen ja tulisi hyväksytyksi. Ammatillisen identiteetin rakentumisen voi nähdä alkavan jo kauan ennen koulutusta, kenties jo varhaislapsuudessa, jolloin kiinnostus musiikkiin herää.

Vaikka yliopistoa edeltävät opinnot ovat painottuneet musiikkiin, olisi väärin sanoa, että musiikkikasvatuksen opiskelijat aloittavat opintonsa muusikkoidentiteetillä. Useimmilla opiskelijoilla on vahva tietoisuus koulutuksen tehtävästä tuottaa työmarkkinoille päteviä musiikin aineenopettajia. Musiikkiin ja opettamiseen liittyvä tietotaito ja kokemuspohja eivät kuitenkaan ole tasapainossa koulutukseen saavuttaessa. Opiskelijat ovat viettäneet satoja tunteja koulun musiikintunneilla, musiikkiopistoissa ja epämuodollisessa harrastustoiminnassa, harjaannuttaneet musiikillisia taitojaan ja käsitystään muusikkoudesta. Opettamisen suhteen tilanne on toinen. Jotkut opiskelijat ovat voineet tehdä useita opettajansijaisuuksia, mutta monilla opetuskokemukset ovat hyvin vähäisiä tai jopa olemattomia. Täysin tyhjästä opiskelijat eivät kuitenkaan lähde rakentamaan omaa opettajaidentiteettiään: erilaisten opettajien seuraaminen ja osallistuminen muodolliseen koulutukseen oppilaan roolissa ovat antaneet opiskelijoille paljon tietoutta opettajuudesta.

Viisivuotisen yliopistokoulutuksen aikana on tietenkin mahdotonta kuroa tuota eroa umpeen, eikä se ole tarkoituksenmukaistakaan. Koulutuksen olisi kuitenkin ensisijaisen tärkeää tiedostaa opettajuuteen ja muusikkouteen liittyvä epätasapaino. Tähän voisi auttaa esimerkiksi se, että opettajuus olisi vahvasti esillä heti opintojen alussa asti, ja että musiikkiin painottuvien kurssien aikana pohdittaisiin kurssin sisältöjä myös

kasvatuksellisesta näkökulmasta. Esimerkiksi musiikinteorian kursseilla voitaisiin miettiä, kuinka haastavia teoriaelementtejä voisi yksinkertaistaa oppilaille, ja laulun opinnoissa voitaisiin pohtia sitä, millä tavoilla uutta laulua voi luokkatilanteessa lähestyä. Pienimuotoinen opetusharjoittelu tai mahdollisuus päästä seuraamaan autenttista musiikinopetusta heti opintojen alussa voisi auttaa opiskelijoita orientoitumaan paremmin opintoihinsa ja ymmärtämään niiden merkitys musiikinopettajan työn kannalta.

Opettajuus ja muusikkous kietoutuivat opiskelijoiden identiteetikertomuksissa yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Viitteitä esimerkiksi siitä, että opettajaopinnot olisivat olleet toissijainen, vähäpätöinen vaihtoehto muusikon haaveiden kariuduttua, ei ollut. Tämä tietää hyvää koulujen musiikinopetuksen kannalta. On tärkeää, että alalle koulutettavat opiskelijat ovat sitoutuneita juuri opettajan työhön ja näkevät opettamisen keskeisenä osana omaa identiteettiään. Koulumaailmassa juuri opettajuudella on keskeinen rooli.

Musiikinopettajaksi opiskelevan identiteetti ei kehity suoraviivaisesti. Opiskelija voi koulutuksen aikana epäillä alanvalintaansa ja pohtia työn epäkohtia. Tämä on normaalia, mutta olisi toivottavaa, että koulutus pystyisi edes jollain määrin huomioimaan tämän. Jokaiseen työhön liittyy jonkinlaisia ongelmia, ja opiskelijoille tulisi koulutuksen aikana suoda mahdollisuus kertoa työhön liittyvistä huolista. Asian pohtiminen yhdessä voisi tuoda opiskelijoille uusia näkökulmia ja ratkaisukeinoja aiheeseen. Tämä ei ole mitätön asia, sillä tässä tutkimuksessa juuri ne opiskelijat, joilla oli eniten musiikinopettajan työhön liittyviä epäilyjä, suhtautuivat negatiivisimmin tulevaisuuteensa musiikkikasvattajina.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kerronnallisessa tutkimuksessa yksi polttavimmista kysymyksistä on tutkimuksen luotettavuuden ongelma. Koska kerronnallinen tutkimus perustuu tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen lähestymistapaan, perinteiset validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisenaan sovi sen luotettavuuden arviointiin. (Heikkinen, 2015, s. 163.) Olenkin päättänyt arvioida pro gradu -työni luotettavuutta käyttäen apuna Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2007, s. 8–9) ehdottamia uudenlaisia validointiperiaatteita. Nämä viisi periaatetta kerronnallisen tutkimuksen laadun varmistamiseksi ovat seuraavanlaiset:

1. Historiallisen jatkuvuuden periaate: kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet pyritään tuomaan lukijan tietäväksi.

2. Refleksiivisyyden periaate: tutkija tarkastelee omia ymmärtämysyhteyksiään suhteessa tutkimuksen kohteeseen.
3. Dialektisuuden periaate: kertomuksen tulkinnan dialoginen ja dialektinen prosessi tulee ottaa huomioon.
4. Toimivuuden periaate: tutkimus tuottaa jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista.
5. Havahduttavuuden periaate: parhaimmillaan tutkimus saa lukijan havahtumaan ja katselemaan maailmaa uudella tavalla.

Historiallisen periaatteen mukaisesti tutkimus tunnistaa tutkittavan ilmiön sekä makro- että mikrotason ilmiönä (Heikkinen ym., 2007, s. 9). Ammatillinen identiteetti on koko yhteiskuntaa koskettava ilmiö, joka kuitenkin rakentuu yksilöllisesti. Yhteiskunnallisen ulottuvuuden olen tuonut esille käsittelemällä ammatillisen identiteetin asemaa nykyisessä työelämässä sekä pohtimalla koulutuksen merkitystä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden identiteetille. Tutkimuksen keskiössä ovat kuitenkin yksilöiden kertomukset, mitä korostaa kerronnallisen tutkimusotteen valinta. Lisäksi olen peilannut omaa työtäni aiemmin tehtyyn tutkimukseen ja kytkenyt sen näin osaksi musiikkikasvatuksen opiskelijoita koskevaa tutkimuskenttää ja -jatkumoa.

Refleksiivisyyden periaate on mielestäni yksi keskeisimmistä mittareista kerronnallisen tutkimuksen arvioinnissa. Tutkimuksessa, joka on luonteeltaan tulkinnallinen ja joka kohdistuu ihmisten muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen, on mahdotonta erotella tutkijaa todellisuudesta erilliseksi olennoksi (Heikkinen, 2015, s. 163). Kuten kaikki tutkimukseeni osallistuneet, olen itsekkin musiikkikasvatuksen opiskelija. Olen siis tiiviisti yhteydessä tutkimuskohteeseeni, minkä voi nähdä sekä haasteena että vahvuutena. Minun on tietoisesti täytynyt pyrkiä siihen, etten anna omien käsitysteni ja polkuni musiikinopettajaopiskelijaksi vaikuttaa siihen, miten analysoin toisten opiskelijoiden kertomuksia. Toisaalta ymmärrykseni musiikkikasvatuksen opinnoista ja opintoihin johtavasta tiestä on auttanut minua huomioimaan aineistoa tavalla, johon ulkopuolinen ei olisi välttämättä kyennyt. Siitä, että tunsin kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat, oli myös hyötyä. Yhteinen kokemuspohja minun, tutkijan, ja haastateltavan opiskelijan välillä teki haastattelutilanteesta luottavaisen.

Olen ottanut huomioon aineiston dialektisen luonteen niin sanotulla moniäänisyydellä eli tuomalla esiin opiskelijoiden erilaisia mielipiteitä ja kokemuksia samasta aihepiiristä. Olen siis saattanut opiskelijoiden erilaiset äänet keskusteluun keskenään. Tutkimuksen dialektinen prosessi näkyy myös siinä, että olen osoittanut analyysini olleen aineistolähtöistä, mutta samalla olen tuonut ilmi analyysin osittaisen kytkeytymisen teoriaan. Lisäksi olen pohtinut omaa positiotani tutkijana.

Tutkimuksen keskeisin anti musiikkikasvatuksen opiskelijoita koskevalle tutkimuskentälle on uudenlainen näkökulma perinteiseen muusikko–opettaja-dikotomiaan. Tutkimuksen opiskelijat eivät kokeneet ammatillisen identiteettinsä olevan jakautunut tai ristiriitainen, vaan pitivät sekä opettamista että musiikin tekemistä tärkeinä, yhteen kietoutuneina identiteetin osapuolina. Toisaalta tutkimus vahvisti sen, että erityisesti opettajuuteen tulisi heti opintojen alkuvaiheessa kiinnittää enemmän huomiota. Toimivuuden periaatteen mukaisesti tutkimus on siis tuottanut hyödyllistä tietoa, jolla on toivon mukaan myös käytännön seurauksia esimerkiksi musiikkikasvatuksen koulutuksen opetussuunnitelmia laadittaessa.

Jokainen musiikkikasvatuksen opiskelija pohtii varmasti tahollaan omaa ammatillista identiteettiään, mutta pohdinta ei välttämättä ole aina tietoista. Havahduttavuuden periaatteen mukaisesti toivon, että tämän tutkimuksen avulla musiikkikasvatuksen opiskelijat havahtuvat ajattelemaan opettajaidentiteettiään ja sen kehittymistä. He voivat saada identiteettiin liittyvää tietämystä, jota heillä ei välttämättä ennen ole ollut. Oman polun peilaaminen muiden kertomuksiin voi toimia vertaistukena, jonka avulla opiskelijat kenties löytävät uusia näkökulmia musiikinopettajaidentiteettiinsä ja sen muovaamiseen.

Viiden validointiperiaatteen lisäksi olen pohtinut tutkimusotteen, aineiston tuoton ja analyysin luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Identiteetti on hyvin abstrakti ilmiö, jota ei voi tavoittaa suoraan esimerkiksi havainnoimalla. Kerronnallinen tutkimus, joka korostaa kertomuksia ihmisyyden rakentajana, on siis luonnollinen valinta identiteetin tutkimiselle. Toisaalta jonkinlainen seurantatutkimus olisi myös voinut olla paikallaan, sillä identiteetin kehittämisessä on kyse pitkällisestä prosessista. Fenomenografinenkin tutkimusote olisi voinut olla toimiva; tällöin olisi pyritty selvittämään opiskelijoiden käsityksiä ammatillisesta identiteetistä. Aineiston tuoton toteutin haastatteluilla, mikä oli toimiva, joskaan ei ainoa oikea valinta. Myös opiskelijoilta kerätyt kirjoitelmat olisivat voineet

tuottaa käyttökelpoista tutkimusaineistoa. Tällöin en olisi kuitenkaan voinut olla mukana tuomassa uusia näkökulmia opiskelijoiden identiteettikertomuksiin.

Kerronnallisessa tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin, tutkija itse on yksi tutkimuksen keskeinen työväline. Tämä toi erityisesti analyysini toteuttamiseen suuren vastuun. Mitä asioita nostan aineistosta esille? Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, miten tuloksia tulkitsen? Kuten jo aiemmin mainitsin, musiikkikasvatuksen opiskelijana minulla oli tutkimuskohteestani ainutlaatuista, omakohtaista tietoa, josta kuitenkin pyrin tietyllä tapaa etäännyttämään itseni. Analysoin aineistoa sekä lukemalla sitä mahdollisimman avoimesti että peilaamalla sitä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. On kuitenkin mahdollista, että oma identiteettikäsitykseni on tiedostamattani vaikuttanut analyysin kulkuun.

Kerronnallisessa tutkimuksessa eettisyyden perustana pidetään sitä, että tutkimus kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja antaa kohteilleen mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellään. Tutkijalle eettisiä haasteita tuottaa toisen tarinan totuudenmukainen raportointi sekä se, että tutkittavan anonymiteetti säilyy. (Hänninen, 2015, s. 181.) Olen miettinyt tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä melko paljon. Olen peittänyt tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden henkilöllisyydet muuttamalla heidän nimensä sekä muokkaamalla aineistositaateissa esiintyvät tunnistettavat nimet ja paikat. On kuitenkin mahdollista, että opiskelijoiden kertomukset ovat edelleen tunnistettavissa, ainakin musiikkikasvatuksen koulutusohjelman keskuudessa. Pohdin myös, olenko osannut tulkita ja analysoida opiskelijoiden kertomuksia oikein, vai voiko joku kokea minun tehneen vääriä johtopäätöksiä hänen kertomuksestaan. Oma elämäntarina on keskeinen osa minuutta, ja olen parhaani mukaan pyrkinyt kunnioittamaan opiskelijatovereitteni kertomuksia.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatillinen identiteetti on monia eri osa-alueita ja puolia sisältävä ilmiö. Yksikään pro gradu -työ ei pysty sitä yksinään kattamaan. Tutkimusta tehdessäni mieleeni nousikin kysymyksiä, joihin en tämän tutkimuksen puitteissa pystynyt perehtymään.

Haastattelin tutkimustani varten maisterivaiheen opiskelijoita, koska heillä on jo runsaasti tietoa musiikkikasvatuksen koulutuksesta, musiikin opettamisen kentästä ja itsestään kyseisen opetusalan toteuttajana. Olisi kuitenkin mielenkiintoista tietää, millainen ammatillinen identiteetti on esimerkiksi ensimmäisen vuoden opiskelijoilla ja miten ammatillinen identiteetti koulutuksen aikana kehittyy. Jonkinlainen vertaileva tutkimus eri vuosikurssin opiskelijoiden välillä voisi siis olla hyvin hedelmällinen. Pitkittäistutkimus, jossa seurattaisiin saman opiskelijaryhmän taivalta läpi koulutuksen, olisi identiteetin rakentumisen kannalta käyttökelpoisin. Toisaalta on muistettava identiteetin muuttuva luonne: se ei ole asia, joka kehittyy tiettyä ajanjaksona, vaan se jatkaa muutostaan läpi ihmisen elämän.

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista noin puolet oli naisia ja puolet miehiä. En tässä työssä erotellut opiskelijoiden tarinoita sukupuolen perusteella, mutta kyseinen näkökulma kaipaasi lisää tutkimusta. Onko sukupuolella vaikutusta musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatilliselle identiteetille? Hakeutuvatko nais- ja miesopiskelijat koulutukseen erilaisista taustoista? Ovatko naiset kenties saaneet musiikkikoulutuksensa formaalissa, klassiseen musiikkiin painottuvassa oppilaitoksessa ja ovatko miehet opetelleet soittamaan kitaraa autotallissa? Miten mahdolliset erot vaikuttavat siihen, millainen musiikinopettaja opiskelijasta kasvaa? Yksilön identiteetti on moninainen kokonaisuus, jossa yksittäiset osat, kuten sukupuoli- ja ammatillinen identiteetti, vaikuttavat väistämättä toisiinsa.

Tutkimusta tehdessäni pohdin myös sitä, miten sen tulokset suhteutuvat toisiin aineenopettajaopiskelijoihin. Musiikkikasvatuksen koulutuksen nimi kertoo, että se tarkastelee musiikkia kasvatuksellisesta näkökulmasta. Toiset aineenopettajaopiskelijat ovat kuitenkin hakeutuneet yliopistoon opiskelemaan pääasiassa ”pelkkää” pääainettaan, esimerkiksi fysiikkaa tai englantia. Miten se vaikuttaa opettajaopiskelijan ammatilliseen identiteettiin? Aineenopettajaopiskelijoihin keskittyvä vertaileva tutkimus voisi auttaa sekä opiskelijoita että jo valmistuneita opettajia ymmärtämään toisiaan paremmin. Koulumaailmassa yhteistyö eri aineenopettajien voisi syventyä, kun opettajat olisivat tietoisia siitä, millainen toisten aineenopettajien näkökanta omaan ammatillisuuteen mahdollisesti on.

LÄHTEET

- Aarnio, E. (2014). *Muusikkous ja opettajuus musiikinopettajan identiteetissä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Airosmaa, K. (2012). *Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Antikainen, A., Rinne R. & Koski, L. (2009). *Kasvatustieteologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosikymmenen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Austin, J. R., Isbell, D.S. & Russell, J. A. (2010). A multi-institution exploration of secondary socialization and occupational identity among undergraduate music majors. *Psychology of Music* 40(1), 66–83.
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: implications for teacher education. Teoksessa M. Cooper (toim.). *Teacher education: local and global* (s. 39–44). Gold Coast, Queensland: Australian teacher education association.
- Ballantyne, J. (2012). Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education* 30(4), 368–381.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L. & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: an international multi-site study. *International Journal of Music Education* 30(3), 211–226.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bennett, D. (2014). The role of career creativities in developing identity and becoming expert selves. Teoksessa P. Burnard (toim.), *Developing creativities in higher music education: International perspectives and practices* (s. 234–244). Abingdon: Routledge.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Penguin Books.
- Bernard, R. (2005). *Making music, making selves: a call for reframing music teacher education*. Luettu: 18.8.2016. http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf
- Blom, H. (2015). *Mikä minusta tulee isona? Tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetistä*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. Los Angeles, London: SAGE.
- Bouij, C. (2004). *Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers*. Luettu: 22.8.2016. http://act.maydaygroup.org/articles/Bouij3_3.pdf
- Davidson, J. W. & Burland, K. (2006). Musician identity formation. Teoksessa G. E. McPherson (toim.), *The child as musician: a handbook of musical development* (s. 475–490). Oxford: Oxford University Press.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Dolloff, L. A. (1999). Imagining ourselves as teachers: the development of teacher identity in music teacher education. *Music Education Research*, 1(2), 191–208.
- Dolloff, L. A. (2007) ”All the things we are”: balancing our multiple identities in music teaching. Luettu: 1.9.2016. http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6_2.pdf.
- Draves, T. J. (2010). Fostering and sustaining music teacher identity in the student teaching experience. Teoksessa L. K. Thmopson & M. R. Campbell (toim.), *Issues of identity in music education: narratives and practices* (s. 15–36). Charlotte, N.C.: Information Age Pub.
- Draves, T. J. (2014). Under construction: Undergraduates’ perceptions of their music teacher role-identities. *Research studies in music education*, 36(2), 199–214.
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 90–142). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 26–49). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana tekijänä. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.), *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 179–193). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Freer, P. K. & Bennett, D. (2012). Developing musical and educational identities in university music students. *Music Education Research*, 14(3), 265–284.

- Frierson-Campbell, F. (2004). Professional need and the context of in-service music teacher identity. *Action, criticism and theory for music education* 3(3). Luettu: 1.9.2016. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.379.3494&rep=rep1&type=pdf>
- Georgii-Hemming, E. (2011). Shaping a music teacher identity in Sweden. Teoksessa L. Green (toim.), *Learning, teaching and musical identity: voices across cultures* (s. 197–209). Bloomington: Indiana University Press.
- Hargreaves, D. J. & Marshall, N. A. (2003) Developing identities in music education. *Music education research*, 5(3), 263–273.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Teoksessa R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.), *Musical identities* (s. 1–20) Oxford, New York: Oxford University Press.
- Haston, W. & Russell, J. A. (2012). Turning Into Teachers: Influences of Authentic Context Learning Experiences on Occupational Identity Development of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 369–392.
- Heikkinen, H L. T. (1999) Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa H. Heikkinen (toim.), *Opettajuutta rakentamassa: kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä* (s. 47–64). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T. (2015). Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 149–167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi: tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Huhtanen, K. (2008). Rakentamassa tietoista soitonopettajuutta. *Musiikkikasvatus* 11(1–2), 37–48.
- Huhtanen, K. (2009). Identiteettityö tukemassa soitonopettajuuden rakentumista. *Musiikki* 39(1), 42–54.
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. (2013). Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 38–52). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 20–37). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvaori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, S. (2006). Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen identiteetin ja ammatillisen kehittymisen tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 191–217). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 168–184). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers. The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162–178.
- Isbell, D. S. (2015) The socialization of music teachers. A review of the literature. *Applications of research in music education*, 34(1), 5–12.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694–713.
- Jeskanen, S. (2012). *Piina vai pelastus? Portfolio aineenopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen välineenä*. Joensuu: University of Eastern Finland.

- Juuti, S. (2012). *Piano musicians' identity negotiations in the context of the Academy and the transition to working life: a socio-cultural approach*. Helsinki: University of Helsinki.
- Juuti, S. & Littleton, K. (2010a) Luovuus identiteettityössä – muusikoiden identiteetit muutoksessa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 243–253). Helsinki: WSOYpro.
- Juuti, S. & Littleton, K. (2010b). Musical identities in transition: Solo-piano students' accounts of entering the academy. *Psychology of music* 38(4), 481–497.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–66). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. (2001). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & p. Räihä (toim.), *Opettajan taipaleelle* (s. 41–60). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kirpal, S. (2004). Researching work identities in a European context. *Career Development International*, 9(3), 199–221.
- Kohonen, V. (2000). Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra & M. Ängeslevä (toim.). *Opettajan professiosta* (s. 32–48). Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan* (s. 141–154). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Tampere: Tampere University press.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.), *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja harjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä* (91–107). Joensuu: Suomen harjoittelukoulut.
- Lieblich, A., Tuavli-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2017). *Handbook of musical identities*. Oxford: Oxford University Press.

- Mahlakaarto, S. (2010). Voimaantumisen identiteettinä – vahvaksi työssä? Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.), *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 175–190). Helsinki: WSOYpro.
- O'Neill, S. A. (2002) The self-identity of young musicians. Teoksessa R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.), *Musical identities* (s. 79–96). Oxford, New York: Oxford University Press.
- OPS (2011–2012). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2011–2012. <http://www oulu.fi/sites/default/files/content/opas1112.pdf>
- OPS (2012–2013). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2012–2013. <http://www oulu.fi/sites/default/files/content/op-opas12-13.pdf>
- OPS (2013–2014). Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2013–2014. <http://www oulu.fi/sites/default/files/content/opas13-14.pdf>
- Oyserman, D.; Elmore, K. & Smith. G. (2012). Self, self-concept, and identity. Teoksessa M. R. Leary & J. P. Tangney (toim.), *Handbook of Self and Identity* (s. 69–104). New York: The Guildorf Press.
- Pellegrino, K. (2015). Becoming music making teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research studies in music education* 37(2), 175–194.
- Pillen, M.T., Beijgaard, D. & Brok, den P. J. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and teaching*, 19(6), 660–678.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). London: Falmer.
- Pöysä, J. (2010). Asemointinäkökulma haastattelujen kerronnallisuuden tarkastelussa. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 153–179). Tampere: Vastapaino.
- Pöder, K. & Kiilu, K. (2015). The formation of musical identity. *The European journal of social and behavioral sciences*, 12(1), 1704–1711.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 259–285). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.

- Roberts, B. (2004). Who's in the mirror? Issues surrounding the identity construction of music educators. Luettu: 18.8.2016.
http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts3_2.pdf
- Ruismäki, H. (1991). *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, O. & Vänni, S. (2005). *Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rönholm, R. (1999). *Identiteetin lähteillä*. Turku: Turun yliopisto.
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti: sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 170–180). Tampere: Tampere University Press.
- Skorikov, Vladimir B. & Vondracek, Fred W. (2011). Occupational identity. Teoksessa S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (toim.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 693–714). New York: Springer.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2013). Introduction: What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.), *Doing narrative research* (s. 1–26). Los Angeles: Sage.
- Squire, C., Davis, M., Esin, C. Andrews, M., Harrison, B., Hydén, L.-C. & Hydén, M. (2014). *What is narrative research?* London: Bloomsbury.
- Stenberg, K. (2011a). *Working with identities: promoting student teachers' professional development*. Helsinki: University of Helsinki.
- Stenberg, K. (2011b). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajaksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Timoššuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563–1570.
- Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vignoles, V. L.; Schwartz, S. J. & Luyckx, K. (2011). Introduction: toward an integrative view of identity. Teoksessa S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (toim.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 1–27). New York: Springer.

- Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin ja J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 156–176). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000a). *Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa: tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2000b). Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.), *Opettajatiedon kipinäitä: kirjoituksia pedagogiikasta* (s. 132–153). Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Väisänen, P. (2004). Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.), *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta* (s. 31–46), Joensuu: Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Wiles, F. (2013). ‘Not easily put into a box’: Constructing professional identity. *Social Work Education*, 32(7), 854–866.
- Woodford, P.G. (2002). The social construction of music teacher identity in undergraduate music education majors. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A project of the music educators national conference*. (s. 675–694). New York: Oxford University Press.
- Yrjänäinen, S. (2011). *“Onks meistä tähän?” Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.), *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa* (s. 17–46). Tampere: Tampere University Press.

LIITTEET

LIITE 1

Tutkimuslupa

Kerään aineistoa pro gradu -työhöni, jonka aiheena on musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatillinen identiteetti. Tutkimus on kerronnallinen, koska identiteetin voi nähdä rakentuvan kertomuksissa, joita ihmiset kertovat itsestään. Aineiston keruu toteutetaan haastatteluilla. Haastateltavien henkilöllisyyttä ei paljasteta tutkimusraportissa. Haastattelu on mahdollista keskeyttää haastateltavan niin halutessa.

Tutkimuksen on määrä valmistua kevätlukukaudella 2017. Tutkimustulokset ovat tällöin luettavissa. Tutkimuksen päätyttyä aineisto joko hävitetään tai säilytetään luottamuksellisesti.

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista, sekä haastattelun etenemisestä ja haastattelusta syntyvän aineiston käsittelystä. Osallistun tutkimushaastatteluun.

Osallistuja

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika

Paikka

Tutkija

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Aika

Paikka