



Samuli Rysä

Musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2022

Tämä kandidaatin tutkielma käsittelee musiikkikasvattajan ammatti-identiteetin muodostumista. Miten opiskelijasta tulee pätevä ammattilainen? Ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttaa musiikillinen kompetenssi, sen laatu, joka mahdollistaa ammattiopintoihin suuntautumisen, kuten myös musiikillinen orientaatio, eli halu opiskella musiikin opettajaksi, tai ainakin musiikkia. Näiden mahdollistavien tekijöiden jälkeen opettajankoulutuksen sekundäärissä socialisaatiossa kompetenssia, kuten myös opettajuuden käsityksiä työstetään tietoisesti ja tiedostamatta vastaamaan ammatin edellytyksiä. Opettajankoulutuksen aikana opiskelijat pohtivat opettajuuttaan ja sitä, millaisia opettajia he haluavat olla ja kenties millaisia opettajien kuuluisi olla. Musiikkikasvattajuudessa yhdistyy muusikkous ja kasvattajuus, jotka häivyttävät toisiinsa koulutuksen aikana. Tämä mahdollistaa musiikkikasvatuksen toimenkuvan rajaamattoman määrittelyn. Ammatti-identiteetti on todettu keskeneräiseksi jatkuvasti muuttuvaksi ominaisuudeksi, jota ei voi irrottaa omasta persoonasta, mutta jonka perusta on muodostunut lapsuudessa. Tässä kirjallisuuskatsauksessa etsitään vastauksia näihin ilmiöihin.

Avainsanat: Musiikkikasvatus, Opettajuus, Ammatti-identiteetti, Muusikkous,

Sisältö

1	<i>Johdanto</i>	4
2	<i>Tutkimusasetelma</i>	6
3	<i>Musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti</i>	8
	3.1 Identiteetin lähtökohdat	8
	3.1.1 Musiikillinen erityisorientaatio	11
	3.1.2 Musiikkikasvatuksen toimenkuvasta	12
	3.2 Opettajuus	13
	3.2.1 Sosiaalistuminen ja itsereflektio	14
	3.2.2 Opettajakoulutuksessa	17
	3.2.3 Muusikkojen kokemukset opettajankoulutuksesta	18
	3.3 Koulutukseen hakeutuminen ja opiskelijan tavoitteet	20
4	<i>Tulokset</i>	23
5	<i>Pohdinta</i>	25
	<i>Lähteet / References</i>	27

1 Johdanto

Tämä kandidaatintutkielma tarkastelee musiikkikasvattajan ammatti-identiteettiä. Teoksessa Musiikkikasvattaja (Juntunen, Nikkanen & Westerlund, 2013) musiikkikasvattajan identiteetin muodostumisen merkittävänä vaikuttajana pidetään omien ennakkokäsitysten kriittistä reflektiota. Ennakkokäsityksinä voidaan pitää niitä vaikutteita, jotka alun perin viitoittivat musiikkikasvatukseen valitsemiseen (Borthwick & Davidson, 2002). Toisaalta opiskelija saattaa olla kiinnostunut pääosin musisoinnista ja siksi jatkaa opintojaan korkeakouluun (Hirvonen, 2003). Käsittelen niitä ilmiöitä, jotka vaikuttavat muusikkouden, opettajuuden ja musiikkikasvattajuuden kehittymiseen, eli miten opiskelijat muuttuvat musiikin opettajiksi.

Itselleni musiikkikasvattajaksi opiskelemaan lähteminen oli loikka tuntemattomaan. Minulla oli vahvoja ennako-oletuksia siitä, millaista koulutus tulisi olemaan ja siitä, millainen opettaja minusta joskus tulisi. Olin katsonut koko alaa alhaalta päin, opiskelijan näkökulmasta ja ajatellut, että korkeakoulussa syvennyttään viiden vuoden ajan niihin asioihin, joita oltiin instituutioissa opiskellut. En pitänyt itseäni soveliaana musiikkikasvattajaksi, koska en ollut tutustunut siihen maailmaan. Ajattelin, että ”katsotaan miten tässä käy”. Kirkas kuva musiikkikasvatuksesta ja ammatti-identiteetistä kuitenkin välähti ensimmäistä kertaa esiin opintojen edetessä kolmantena syksynä, etenkin ensimmäisen opetusharjoittelun tai pikemminkin sen ensimmäisen harjoittelutunnin aikana. Olin pohtinut omaa ammatti-identiteettiä ja jopa ammattivalintaa ennen harjoittelua sekä jo ensimmäisenä vuotena sitä, että sovinko musiikinopettajaksi lainkaan. Vasta koulutuksen aikana huomasin, kuinka virheellisen ennakkokäsityksen olin saanut opettajuudesta. Ehkä lienee, että perinteinen musiikillinen taustani esiintyjänä ja musiikin opiskelijana oli iskostunut niin syväälle, että odotukset koulutuksesta eivät kohdanneet koulutuksen kanssa.

Sain idean opinnäytetyötä varten jo fuksivuonna, kun huomasin, kuinka erilaisia osaajia ja etenkin eri asioiden osaajia koulutuksessa opiskelee. Yleistäen voisi sanoa, että yhteinen nimittäjä opiskelijaryhmässämme on musiikki tai musikaalisuus. Mielestäni asia ei kuitenkaan ole niin yksinkertainen, koska muusikkouteen ei ole olemassa vain yhtä tiettyä polkua. Musiikin eräänlaisia pohjakoulutuksia ja niiden avaamia väyliä musiikkikasvatukseen opintoihin on useita ja niiden yhdistelmiä onkin lukemattomia. Pelkästään jo sen takia, että klassisen -ja pop-jazz – koulukuntien välillä on merkittävä kulttuurien kohtaamattomuuden kuilu, herää kysymys: Mi-

ten taustoiltaan ja lähtökohdiltaan erilaisista opiskelijoista kypsyy ja kehittyy musiikkikasvatuksen ammattilaisia? Opiskelijoilla saattaa myös olla vaihtelevasti työkokemusta mm. musiikin alalta. Joillakin on pitkä ura takana ja joillakin vain ylioppilastutkinto. Ryhmän ikähaarukka voi myös olla laaja. Toinen kiehtova kysymys, jonka esitin fuksivuonna vanhemmalle opiskelijalle, oli: *koskas meistä sitten tulee opettajia?* Nämä kysymykset johdattivat minua selvittämään, miten opettajaopiskelijoista tulee musiikkikasvatuksen ammattilaisia. Ehdin pohdiskella näitä kysymyksiä pitkään ja myös keskustella niistä monesti opiskelijoiden sekä ammattilaisten kanssa. Opinnäytetyön tullessa ajankohtaiseksi lähdin ensimmäisenä etsimään tietoa yliopistokoulutuksen tutkimuksista, opettajuudesta, että musiikkikasvatuksesta. Mitä tästä aiheesta tiedetään? Tutkimuskysymykseksi muodostui: *miten musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti muodostuu?*

2 Tutkimusasetelma

Olen tehnyt kandidaatin tutkielman laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksessa kerätään tutkittavaan ilmiöön liittyvästä aiemmin tehdystä tieteellisestä kirjallisuudesta aineisto, josta muodostetaan synteesi, eli mitä kyseisestä ilmiöstä tiedetään tällä hetkellä. Tutkimuskysymys voi olla (riippuen katsaustyy-pistä) väljä ja tilaa antava, jolloin on mahdollista keskittyä kehittämään aiheeseen liittyvää teo-riaa sekä luoda uutta teoriaa. (Salminen, 2011.)

Yksi kirjallisuuskatsauksen tekoon liittyvistä painavimmista syistä onkin kehittää olemassa ole-vaan -tai uutta teoriaa. Tällaisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena voi olla olemassa olevan teorian arviointi esimerkiksi uudemmassa kontekstissa tai selittää tarkasteltavaa ilmiötä luki-jaystävällisemmäksi ja koota aiheesta olemassa olevaa tietoa yhteen. kirjallisuuskatsauksen tar-koitusperiä ovat siis aiheen kokonaiskuvan luominen, tunnistaa mahdollisia ongelmia aiheko-konaisuudesta sekä tutkia aiheita/ilmiötä historiallisessa merkityksessä (Bauermeister & Leary, 1997, s. 312.) Yleisemmässä kirjallisuuskatsauksen muodossa, eli kuvailevassa kirjallisuuskat-sauksessa pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä laaja-alaisesti, eikä aineiston valintaan liity metodinmukaisia sääntöjä. Tarkoitukseni on tuottaa edellä mainitsemani yleiskatsaus, jossa toi-mitan kerätystä aineistosta kattavan synteesin. Olen siis laatinut tutkielman käyttäen ainoastaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen menetelmää. Salmisen (2011) mukaan kuvailevaa katsausta voi jaotella vielä edelleen integroivaan -ja narratiiviseen katsaukseen. Itse en ole varsinaisesti rajannut menetelmällisyyttä kumpaankaan kategoriaan, vaan olen edennyt aineistonkeruussa relevanttius edellä, koska tutkielmani aiheesta on saatavilla vain rajallisesti tietoa. Kutsun siis tutkielmaani tästä edes kuvailevaksi katsaukseksi.

Olen koonnut aineistoa aiempien tutkimusten pohjalta ja muodostanut niistä synteesin. Tarkoi-tuksena oli löytää tietoa musiikkikasvattajan identiteetin kehityksestä. Koska olen kiinnostunut erityisesti opettajuuden kehittymisestä Suomessa, olen halunnut varmistaa, että mahdollisim-man usein käytän suomalaisia lähteitä. Tarkoituksena oli myös saada aikaiseksi mahdollisim-man ajankohtainen kuvaus tämänhetkisestä kirjallisuudesta, joten olen rajannut aineistoa alus-tavasti 2000-luvun puolelle. Aineistoa etsiessäni käytin hakusanoja kuten ”*musiikki ja identi-teetti*”, ”*music identity*” sekä ”*musiikkikasvatus identiteetti*”, jolloin löysin tarkemmin omaa aiheitani koskevaa kirjallisuutta. Tiedon hakuun käytin pääasiassa Oulun Yliopiston kirjaston verkkopalvelua, sekä itse kirjaston musiikin tutkimuksen osastoa. Käytin merkittävänä lähteinä

ja varsinkin työskentelyn alussa käsikirjoja, kuten Musiikkikasvattaja (2013) sekä Musiikkikasvatus (2010). Molempien kirjojen artikkeleista löysin käyttökelpoista ajankohtaista perustietoa musiikkikasvattajan identiteettikysymyksistä ja niiden avulla pääsinkin vauhtiin työskentelyssä ja tutustumaan muihin aihealueen kirjoittajiin.

Haasteena johdonmukaisen työskentelyn edessä oli musiikkikasvatuksen käsitteen rajaamattomuus. Esimerkiksi musiikkikasvatus voi pääsääntöisesti tarkoittaa instrumenttiopetusta tai ryhmäopetusta ja molemmilla on omat toisistaan poikkeavat ammattiryhmänsä. Toinen haaste oli maantieteellinen: Ulkomailla musiikkikasvatus ja musiikkipedagogia ovat yksi ja sama koulutushaara, josta valmistuu ammattilaisia molempiin töihin, puhumattakaan siitä, että niiden koulutushaarojen professionaalisuus erottuu suomalaisesta kulttuurillisesti paljon. Toisin sanoen, olen rajannut aiheittani useaan otteeseen työskentelyn aikana pitäen kuitenkin perusteemasta tiukasti kiinni, eli suomalaisen musiikkikasvattajan ammatti-identiteetistä.

3 Musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti

Seuraavaksi esittelen kokoamaani aineistoa. Tutkimuskysymykseen: ”*Miten musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti syntyy?*” Alaluvussa 3.1 avaan katsauksen kartoittamalla musiikillisen kehityksen taustatekijöitä, jotka mahdollistavat ammatti-identiteetin syntymisen, kuten myös opettajuuden käsitteen. Alaluvun 3.2 alla esittelen teorian opettajan ammatti-identiteetin syntymiselle ja kehitykselle ennen koulutusta ja ammattiopintojen ajalta. Alaluvussa 3.3 esittelen Tutkimuksien ympärillä pyörivää keskustelua liittyen koulutukseen ja opettajan työelämään. Lopuksi muodostan oman synteesin esitellystä aineistosta ja esittelen omia ajatuksia Tulokset- ja pohdintaosioissa.

3.1 Identiteetin lähtökohdat

Tässä luvussa käsittelen musiikkikasvattajan ammatti-identiteettiä niiltä merkittäviltä osa-alueilta, jotka musiikkikasvattajan opettajuuteen liittyy. Musiikkikasvattajan identiteetti voidaan äkkiseltään olettaen jakaa kahteen merkittävään osaintiteettiin: Muusikkouteen ja opettajuuteen, jotka yhdistämällä varsinainen ammatti-identiteetti rakennetaan. Identiteetin termi rajaa ihmisen minäkuvaan liittyviä asioita. *Miten ihminen tulkitsee itsensä suhteessa ympäröivään maailmaan ja muihin ihmisiin?* Identiteetin käsite kietoutuu vahvasti minuuteen. Kun minuus on tieteellisen tarkastelun kohteena, eli kun sitä arvotetaan ja määritellään, puhutaan identiteetistä (Saastamoinen & Rautio, 2006.)

Musiikkikasvattajuuteen liittyvissä identiteettikysymyksissä tutkittava alue rajautuu edelleen kohti ammattia. Siksi puhun ammatti-identiteetistä. Miten opiskelija ja samaan aikaan tuleva ammattilainen mittailee muita itseensä ja toisaalta, miten suhtautuu itseensä kohdistuvaan mittailuun opiskeluaikana sekä työelämässä? Saastamoisen ja Raution tapaan myös tutkijat Kaija Huhtanen ja Airi Hirvonen (2013) tarkoittavat identiteetillä ihmisen itseyttä, yksilöllistä tapaa olla olemassa ja kokemusta itsestään ja elämästään. Identiteetti ei myöskään ole pysyvä tila, vaan sen osa-alueet ovat plastisia ja muuttuvat jatkuvasti kehittyen elämän aikana erilaisten kokemusten ja ihmisten aikaansaamina. Kyseessä on siis sekä yksilöllinen että sosiaalinen kehittymisen prosessi. Esimerkiksi kokemus omasta ammatillisuudesta muuttuu jatkuvasti uusien haasteiden edessä ja opintojen aikana (Hebert & Worthy, 2001). Jotkin ominaisuudet identiteetissä kuitenkin pysyvät paikoillaan, sillä ihmiset ovat tunnistettavia henkilöitä päivästä toiseen. Esimerkiksi luonne tai mieltymykset voidaan sisältää osaksi pysyviä identiteetin palasia.

Muusikkoidentiteetin ajatellaan rakentuvan pitkäjänteisesti kouluiästä alkaen aikuisuuteen asti, jolloin omaksutaan ja kasvetaan kohti muusikkoutta. Lapsi sosiaalistuu musiikkiharrastukseensa alusta asti oppien tärkeät menettelytavat, joita yhteisössä käytetään ja pitkäjänteisenä prosessina tämä johtaa aikuisiän muusikon identiteettiin jokseenkin saumattomasti ja vähitellen (Juntunen & Westerlund, 2013.) Huhtasen ja Hirvosen (2013) mukaan vastaavasti kasvattajuuden tai opettajuuden muodostuminen alkaa vasta aikuisiässä ammattiopintojen aikana. Tarkoituksenmukaisena on kuitenkin keskittyä niihin elementteihin, jotka vaikuttavat musiikkikasvatajan identiteetin muodostumiseen, joten loogisena johtopäätöksenä on tarkasteltava tiettyjä lähtökohtia ennen varsinaista identiteetin rakentumista.

Kasvatustieteissä (Antikainen, Rinne & Koski, 2013, s. 41–45) kasvatuksen ydin on sosialisointi. Sosialisointia kuvaillaan yksilön sopeutumisenä yhteiskunnan asettamille ehdoille ja että yksilö omaksuu yhteiskunnassa vallitsevan *kollektiivisen tietoisuuden*. Kollektiivinen tietoisuus pätee myös *vain* kyseisessä yhteisössä. Ilmiöön liittyy myös vahva käsitys siitä, ettei sosialisointi ole pelkkä tekemisen kohde, vaan jopa pienet lapset osaavat vaikuttaa ympäristöönsä ja täten sosialisointi muodostuu jokseenkin tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde. Keskiössä on siis sosialisointi lapsi, lapsen vanhemmat ja muuta yhteiskuntaa edustavat kasvattajat, kuten opettajat. Sosialisointi on kuitenkin ilmiö, jota voidaan tematisoida myös musiikkikasvatuksessa muusikkouden ja opettajuuden kasvussa. Musiikkikasvatuksessa sosialisoinnin vaikutuspiirissä vanhempien rooli saattaa olla ylivoimainen.

Borthwick ja Davidson (2002) kertovat muusikkokotonaisten vanhempien vaikuttavan muusikkoidentiteetin ehdollistumiseen jopa mielestäni pakottavalla voimalla. Perheissä, joissa vanhemmista edes toinen on ammattimuusikko, ohjataan laadukkaaseen musiikkikasvatukseen ja soiton harjoittelusta huolehditaan kotona. Esimerkiksi soittoläksyt tehdään ennen koulutehtäviä. Mielestäni tämä tukee eräänlaista *mikro-sosialisointia*, jossa lapsen tuntemassa maailmassa musisointiin suhtaudutaan vakavasti ja se on vähintään yhtä tärkeää kuin koulunkäynti ellei jopa tärkeämpää. Tällaisissa perheissä lapsia ohjataan kohti muusikolle tyypillistä habitusta ja identiteettiä (2002, s.60–76.)

Isbellin (2008) mukaan musiikinopettajuuden innon ensimmäisenä vaikuttajana nähdäänkin *primääri sosialisointi / primary socialization*, jossa ensimmäiset ja vahvimmat käsitykset muusikkoudesta juurtuvat lapsen päähän musiikkiharrastuksista, kotioloista ja musiikin opettajistaan. Borthwick ja Davidson (2002, s. 60–78) täsmentävätkin, että juuri vanhempien muusik-

kotausta ohjailee vahvasti lapsen musiikillista identiteettiä kohti vastaamaan sitä, mitä vanhempi itse pitää tärkeänä, sillä esimerkiksi vanhempi tuntee lapsessaan vahvaa samaistumista ja haluaa tämän kokevan ne antoisat kokemukset, joita itse on lapsena ja nuorena päässyt kokemaan. Tämä identiteetin ohjailu näkyy vahvasti juuri kotioloissa harjoittelun ohjaamisena ja saattaa ottaa jopa kasvatuksen ilmeen esimerkiksi niin, että oppilasta ohjataan aina ensin harjoittelemaan soittoläksyt ja sitten tekemään koulutyöt. Primääriä sosialisatiota tapahtuu P-12 aikana. P-12 aika tarkoittaa 12 vuoden aikaa, joka asettuu varhaiskasvatuksesta lukion päättämiseen, eli suomalaisittain oppivelvollisuuden aikaan. P-12 aikana tärkeimpänä musiikkiharrastuksen ylläpitäjänä Isbell (2008) kuitenkin pitää koulun musiikin opettajaa sekä soitonopettajaa, vaikka Borthwick ja Davidson korostavat vanhempien roolia. *Toisen sosialisatian / secondary socialization* aika sijoittuu musiikkikasvatuksen näkökulmasta korkeakouluopintojen ajalle, jolloin käsitykset *opettamisesta* rakennetaan uudelleen. Tätä prosessia Isbell (2008) kuvailee vaikeaksi, sillä aiemmin omaksuttu muusikkoidentiteetti alkaa muuttua muotoaan kohti musiikin opettajan ammatti-identiteettiä. Ennen ammattiopintojen tarkastelua haluan kuitenkin avata musiikillisen identiteetin lähtökohtia laajemmin, sillä vaikka musiikin, -soitonopettajat ja vanhemmat ovat tukemassa musiikkiharrastuksen etenemisessä, niin alkuperäinen kiinnostus musiikkia ja musiikkialaa kohtaan on lapsella ja nuorella itsellään. Tähän liittyikin Antti Juvosen teoria orientaatiosta.

Musiikillisella orientaatiolla kuvaillaan ihmisen kokonaisvaltaista kiinnostusta musiikkiin, joka ilmenee lukemattomin erilaisin tavoin ihmisen elämän aikana. Kiinnostus vaikuttaa ensimmäisenä musiikkimaun muodostumiseen, kuten myös asenteisiin musiikkia kohtaan yleensä. Tässä tutkielmassa musiikillisella orientaatiolla kuvaillaan kaikenlaista yksilöllistä suhtautumista musiikkiin. Antti Juvosen (2002 s.76–85) mukaan musiikillisen orientaation lähtökohta on jonkinasteinen yleinen musiikillinen orientaatio. Hänen mukaansa yleinen musiikillinen orientaatio kuvailee yksilön suhtautumista musiikilliseen oppimiseen ja on edellytys mm. musiikillisen kompetenssin omaksumiselle kuten myös musiikin erityisen orientaation syntymiselle. Yleinen musiikillinen orientaatio muodostuu lapsuuden muun kehityksen aikana ja prosessiin vaikuttaa erityisesti kasvuympäristön musiikilliset tekijät, kuten koti, kaverit ja koulu (eli kuinka paljon musiikkia soitetaan, kuunnellaan, koetaan yms.) Yleistä musiikkiorientaatiota Juvonen jaotellee passiiviseen, että aktiiviseen. Passiivisella orientaatiolla hän tarkoittaa vastaanottavaa ominaisuutta, kuten musiikkimakua, kuuntelua ja yleistä kiinnostusta ja asennoitumista musiikkia kohtaan niin ikään ”yleisön” roolissa. Juvosen mukaan kaikilla ihmisillä on olemassa jonkinlainen passiivinen orientaatio lähtökohtaisesti, eli sitä voidaan pitää eräänlaisena orientaation

perustasona. Passiivinen orientaatio voi ilmentyä positiivisena, neutraalina tai negatiivisena. Hän katsoo positiivisen passiivisen orientaation olevan edellytys aktiivisen orientaation syntymiselle, kun taas neutraalin ja negatiivisen orientaation johtuu musiikillisten kokemusten puutteesta lapsuusajalta tai kielteisten, epämiellyttävien kokemusten aikaansaamina. Neutraali tai negatiivinen orientaatio voisi ilmentyä esimerkiksi kielteisenä asenteena useita musiikkilajeja kohtaan tai yksinkertaisesti musiikin merkityksettömyytenä yksilön näkökulmasta. Orientaatiolla on tosin myöhemmin taipumusta vaihtua neutraalista tai negatiivisesta positiiviseksi, sitä mukaan, kun positiivisia musiikillisia kokemuksia syntyy ikään kuin ”vahingossa” (Juvonen, 2002.)

3.1.1 Musiikillinen erityisorientaatio

Juvonen (2002) sanoo, että siinä vaiheessa, kun yksilö aloittaa jonkinasteisen musiikillisen aktiivisen toiminnan musiikillisen kompetenssin, eli kokemusten, tietojen ja taitojen, kartuttamana ja johdattelemana, orientaatio voi vaihtua passiivisesta aktiiviseksi. Aktiiviseen orientaatioon siirrytään siis silloin, kun aloitetaan jonkinlainen musiikkiharrastus tai työ esimerkiksi. Muutoksen avainasemassa ovat suotuisat olosuhteet, kuten musiikkiharrastamisen mahdollisuudet paikkakunnalla, kuten myös vanhempien suhtautuminen asiaan ja muut käytäntöön liittyvät seikat. Hänen mukaansa aktiivinen yleinen musiikkiorientaatio käy hidasta kehitymisprosessia kohti musiikillista erityisorientaatiota vähitellen, kun aktiivinen musiikillinen toiminta, eli harrastus tai työ kehittyy ja erikoistuu. Erityisorientaatio on siis vahvasti sidoksissa siihen, missä muodossa musiikillista toimintaa tehdään (esimerkiksi instrumenttivalinta tai tyylilajit) (Juvonen, 2002). Omin sanoin voidaan puhua erityisorientaatiosta siinä vaiheessa, kun musiikillinen toiminta on yksilöllistä. Juvonen kuvailee musiikillisen erityisorientaation määritelmää niin, että yksilöllä tulee olla runsaasti kompetenssia jollakin tietyllä musiikin erityisalueella, jolloin voidaan myös puhua ekspertisistä. Musiikillinen ekspertiisi karttuu ajan myötä, ja mitä pidempään toimintaa jatketaan, sitä enemmän omalle alueelle syvennyttään. Erikoistumisen osoittamaan suuntaan vaikuttaa se, mitä esimerkiksi soiton opiskelijan opettaja tai instituutio on määritellyt, kuten myös musiikki-instrumentin valinta. Toisaalta itseopiskellut ei-organisoidun opetuksen piirissä opiskelevien kehitymissuuntaa määrittää enemmän opiskelijan omat päämäärät ja kiinnostuksen kohteet. Juvosen mukaan opiskelija saattaa olla kiinnostunut kitaran soitosta, mutta ei miellä rajoja eri musiikkityylien välillä, vaan kiinnostusta vie eteenpäin itse kitaransoitto. Juvonen nostaa esille, että tällaisessa tilanteessa oppilaan musiik-

kimaku ei todennäköisesti kohtaa soitettavan musiikkityylin kanssa, vaan musiikillinen orientaatio on itseasiassa muokkauksen kohteena ja että oppilas oppii myöhemmin pitämään musiikkityyleistä, mitä on oppinut soittamaan. Institutionaalisessa musiikin opiskelussa musiikillinen orientaatio kehittyy siis jäljessä, mutta samaan suuntaan, verrattuna musiikilliseen kompetenssiin. Instituution ulkopuolella opiskelevan yksilön kehittymissuuntaa ohjailee yksilön omat musiikilliset intressit, jolloin kompetenssin kehittyessä orientaatio ikään kuin tarkentaa itseään. Juvosen mukaan ei-institutionaalisen musiikin opiskelun piirissä suuntaukseen vaikuttavat siis eniten: musiikillinen maailmankuva, musiikillinen minäkäsitys sekä musiikkimaku. Musiikillinen erityisorientaatio voi vaihtua aktiivisesta myös passiiviseksi sisäisen, kuten huonot kokemukset, frustraatio ja motivaatio-ongelmat, tai ulkoisen tekijän aikaansaamana, kuten taloudelliset syyt. Monesti siirtyminen passiiviseen orientaatioon on kuitenkin väliaikaista ja uudelleenaktivoituminen on entistä voimakkaampaa. Juvosen mukaan orientaatio voi vaihdella passiivivaiheen ja aktiivivaiheen välillä riippuen yksilön ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä ajan mittaan. Liitteenä on hahmotuskaavio orientaatiosta (Juvonen, 2002).

3.1.2 Musiikkikasvatuksen toimenkuvasta

Juvonen kertoo, että musiikin opetuksen näkökulmasta musiikillinen orientaatio on jatkuvasti läsnä. Musiikin ammatin valitsemisen kannalta on huomionarvoista tutustua myös orientaation merkitykseen musiikin opetuksessa, koska sillä on suuri vaikutus tulevaisuuden ammattilaisten kannalta. Oppilaiden negatiivinen orientaatio haastaa opettajan työskentelyä ja positiivinen orientaatio vuorostaan helpottaa oppilaiden aktivoimista. Juvosen mukaan musiikin opetuksen tavoitteena on virittää orientaatiota harrastuneisuutta varten, ja mikäli musiikinopetuksessa tavoitellaan harrastuneisuuden pohjan luomista, tulee oppilaille luoda positiivinen musiikillinen yleisorientaatio, joka saadaan aikaan positiivisista onnistumisen kokemuksista. Koska mahdollisia erityisorientaatioita on lukematon määrä, opetuksen tulee tukea niitä ja valmistaa niitä vastaavia kokonaisuuksia tutustuttamalla ja esittelemällä erilaisia musisoinnin muotoja ja musiikillisia tyylejä. Tämä korostuu oppilaiden ensimmäisillä vuosiluokilla, kun musiikillista yleisorientaatiota ollaan vasta hakemassa. Juvosen mukaan tässä vaiheessa musiikinopettajalla on erityinen mahdollisuus vaikuttaa yleisorientaation positiiviseen suuntautumiseen. Mikäli orientaatioita huomioidaan opetuksen suunnittelussa, on tärkeää tiedostaa sen vaikutus opetuksen sisältöihin. Vuosiluokilla, joiden oppilaiden orientaatio on kehittyntä erityisorientaation suuntaan, voi olla haasteellista koota juuri sellaista opetusmateriaalia, josta kaikki oppilaat olisivat kiinnostuneita, vaikei tarkoituksena olekaan kohdistaa opetusta pelkästään oppilaiden

kiinnostuksen kohteisiin. Tosin erilaisia musiikillisia aihekokonaisuuksia voi lähestyä esimerkiksi lukuisten eri tyyllilajien, genrejen kautta (Juvonen, 2002).

Juvosen (2002) mukaan orientaatio on siis vahvasti läsnä musiikin opettajan kompetenssikehityksen ohjaamana opiskeluaikana, mutta myös työelämässä oppilaiden vaikuttamisena opetuksen sisältöön. Viimeiseksi opettajan musiikillinen orientaatio väistämättä vaikuttaa siihen minäkäläinen käsitys hänellä on opetuksen sisällöistä ja mitä hän pitää tärkeänä (Juvonen, 2002).

3.2 Opettajuus

Rasehorn (2009) kuvailee, että opettajuudella tarkoitetaan professionaalista ammattia, eli tarkasti säädelty korkeakoulutuksesta ja tieteestä riippuva autonominen toimija, joka vastaa itsensä kehittämisestä muuttuvan maailman muutospaineen alla. Professioammatteihin sisältyy yhteiskunnallista arvostusta, joka ilmenee autonomisen vallan ja vastuun muodoissa. Opettajuus ja sen arvostus on myös kulttuurisidonnaista ja sen arvostus Suomessa on maailman huippua. Esimerkiksi OECD-maiden piirissä suomalaiset opettajat saavat keskiarvoa useammin päättää opetuksensa sisällöistä, oppikirjojen valinnasta, kurinpito -ja arvioinnin linjauksista kuten myös koulujen varojen jakamisesta. Rasehorn kertoo, että opettajuuden määritelmät vaihtelevat kulttuurisidonnaisesti eri maissa, joten suoranainen opettajuuden kehittymisen vertailu eri maiden välillä voi olla haasteellista. Opettajuudelle ei myöskään ole suoraa käänöstä muille kielille (Rasehorn, 2009.) Opettajuudessa on kyse yksilöllisyydestä, sillä opettaja toteuttaa työtään oman persoonansa kautta (myös Huhtinen-Hildén & Björk 2013), eli itse katsomalla parhaalla tavalla. Ensiksi tämä johtuu siitä, että ammatin voi hahmottaa monella eri tavalla, kuten opetuksen merkitykset, tavoitteet ja siihen liittyvät toimintatavat. Toinen opettajuuteen vaikuttava osapuoli on yhteiskunta ja kulttuurilliset tekijät, jotka opettajuutta määritellesä on otettava huomioon. Näitä ovat maailmanpoliittiset mullistukset, kuten mm. monikulttuurisuus, globalisaatio, teknologian ja tiedonmäärän nopea kehittyminen sekä eettisyys. Opettajuutta ei voida siis nähdä yksinkertaisten tehtävien suorittamisena, vaan se altistuu jatkuvasti uusille haasteille ja täten opettajilta odotetaan kykyä kehittää itseään. Edellä mainitut asiat vaikuttavat siihen nähdäänkö opettajuus tapana olla opettaja, opettajan työn ilmentymänä vai kenties käsityksenä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Rasehorn myös viittaa Hellströmin kirjan (2008) luokitteluun, jonka mukaan opetuksen oikeuttavat kehystekijät ovat opetussuunnitelma ja sen tavoitteet, hallintokoneisto, joka määrittää opetuskäytännön puitteet ja muut resurssit, sekä poliittinen päätöksentekojärjestelmä koulutuksen yleisten puitteiden säätelijänä (esim. koulurakennuksen

tilat ja opetusryhmät). Joten vaikka opettajuuteen vaikuttaa opettajan yksilölliset persoonalliset asiat, vaikuttaa siihen paitsi yhteiskuntakulttuurilliset, -myös hallinnollisesti kytkeytyneet tekijät. Uusprofessionaalisuudella vuorostaan korostetaan sitä, että opettaja jatkuvasti kehittää osaamistaan (myös laaja-alaisesti) sekä rakentaa yhteistyötä kollegoidensa ja koulu yhteisön ulkopuolisten tahojen kanssa (Rasehorn, 2009.) Musiikkikasvattajalla tämä konkretisoituisi monitaiteellisuuden, sekä hankeosaamisen kanssa.

Opettajuudelle merkillistä on myös se, että opettajan persoona näkyy työssä enemmän, kuin työ näkyisi persoonassa. Huhtinen-Hildén ja Björk (2013) korostavatkin, että opettajuuden kasvu jatkuu koko loppuelämän, eli ei voi ajatella niin, että yliopistosta valmistunut kasvattaja olisi sama asia, kuin valmis opettaja. Seuraavaksi pureskellaan varsinaista opettajuuden kehittymistä, sen taustalla olevaa teoriaa, kuten myös opettajakoulutukseen liittyviä ilmiöitä.

3.2.1 Sosiaalistuminen ja itsereflektio

Opettajuuden kasvaminen on pitkä ja jopa päättymätön prosessi, jonka tiedämme alkavan jo yksilön ensimmäisistä kokemuksista koulussa (esim. Isbell, 2008). Sama pätee myös musiikillisiin identiteetteihin (Hallam, 2017). Opettajuuden idean muodostumisessa, esim. *millainen on opettaja*, on pitkälti kyse sosialisatiosta. Sosialisatiolla tarkoitetaan kasvatukseen ja oppimiseen liittyvää kokonaisvaltaista ilmiötä, jossa lapsi, nuori tai jopa aikuinen oppii ne ajattelutavat ja menettelytavat, joita sillä hetkellä yhteiskunnassa tai missä tahansa vaikutuspiirissä käytetään. Eli oppilas oppii koulussa lisäksi sen peruskäsityksen, mitä *opettajuus* on. Sosialisatioon sisältyy myös vallitsevat normit, moraali ja henkiset ajattelurakenteet ja ilmiö käy itseään läpi ihmisen koko elämän ajan (Antikainen, Rinne & Koski. s.41–45.) Sosialisatiota voidaan siis soveltaa muihinkin teemoihin, mutta se soveltuu opettajan ammatti-identiteetin ymmärtämiseen erityisesti.

Joka tapauksessa sosialisatiota voidaan tarkastella myös musiikkikasvattajuuden näkökulmasta. Isbell tarkoittaa sillä kokonaisvaltaista normien, käytäntöjen ja kulttuurin oppimista esimerkin tai roolimallien avulla. Opettajuuden ja etenkin musiikkikasvatuksen näkökulmasta sosialisatio ei kuitenkaan rajoitu pelkästään lapsen vanhempiin tai varhaiskasvatukseen, vaan sitä voidaan jaotella kahteen merkittävään ajallisesti sidonnaiseen jaksoon, primääriin ja sekundaariin / primary, secondary. Primääri sosialisatio ajoittuu P-12 aikaan. Primäärissä sosiolaatiassa käsitykset opettajuudesta riippuvat täysin lapsen tai nuoren omista koulu- tai musiik-

kiharrastuskokemuksista. Sosialisaation keskiössä on siis oppilaan opettajan näyttämä esimerkki siitä, millaista opettaminen on (2008.) Kuten Rasehornin määrittelystä (2009) käy ilmi, nämä peruskäsitykset, joka kaikilta peruskoulun suorittaneilta tai musiikkia harrastaneilta löytyy, ei riitä alkuunkaan opettajuutta varten.

Sekundääri sosialisaatio tarkoittaa ammattiopintoihin liittyvää sosialisaatiota, kuten yliopisto-aikaan. Huhtinen-Hildén ja Björk kuvailevat sitä (2013), miten opettajuuteen kasvaminen kehittyy opiskeluaikana. Keskeisenä näkökulmana on koulutuksen merkitys suhteessa reflektiiviseen musiikinopettajuuteen. Tarkastelua varten oli haastateltu musiikkipedagogiopiskelijoita, sekä luokanopettajaopiskelijoita liittyen opiskeluajan kokemuksiin ja pohdintoihin. Kuten Juvonen (2002) ja Isbell (2008) vahvistavat, myös Huhtinen-Hildén ja Björk korostavat peruskouluajan kauas kantautuvaa merkitystä. Prosessia, jossa opiskelija muuttuu opettajaksi, kuvaillaan näin: ”Ajatuksemme ja odotuksemme musiikin opettamisesta alkavat muotoutua usein jo lapsuuden kokemuksissamme koulussa, soittotunneilla tai muissa musiikkiharrastuksissa. Aloittaessamme varsinaiset ammattiopinnot lähestymme musiikin opettajuutta näiden kokemusten valossa” (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013 s.21.) Opettajuuteen liittyy paljon ennakkokäsityksiä omasta lapsuudesta, sekä musiikin opinnoista että koulusta. He myös painottavat, että vaikka opiskelijoilla on jo yliopisto-opintojen alussa alustavia suuntaviivoja siitä, millainen opettaja haluaa tai ei halua olla, edes positiiviset kokemukset omista opettajista eivät johdakaan syvälliseen asiantuntijuuteen. Jotta opettajuus ei nojautuisi näihin pohjakäsityksiin, koulutuksessa on tärkeää ohjata opiskelijaa työstämään omia käsityksiään. Tarvitaan itsereflektiota.

Westerlundin ja Juntusen mukaan musiikkikasvattajan identiteetin muodostumisen merkittävänä vaikuttajana pidetään omien ennakkokäsitysten kriittistä reflektiota. Tätä pidetään myös opettajakoulutuksen yhtenä kulmakivenä ottaen huomioon, että opiskelijat ovat jo sosiaalistuneet musiikkouteen oman yksilöllisen musiikillisen taustansa kautta ja täten muodostaneet omat käsityksensä myös opettajuudesta koulutukseen tullessa. Musiikkikasvatuksen koulutuksessa pyritään haastamaan opiskelijoita kyseenalaistamaan edellä mainittuja käsityksiään ja muodostamaan sellaisia uudelleen, refleктоimaan. Tällä tavoin päästään eroon mahdollisista toksisista käytänteistä ja uudistamaan muuten vanhentuneita menetelmiä. he toteavat, että edes pitkä käytännön kokemus musiikin opettamisesta ei takaa reflektiivistä toimintaa ja näin ollen saattaakin ylläpitää vanhentuneita käytänteitä (Juntunen & Westerlund, 2013).

Opetussuunnitelmissa onkin esillä paradigmaattinen reflektio, jonka Sloboda on esitellyt artikkelissaan (2011). Tämä tarve jatkuvalla oman työn reflektoinnille työntyy opetustyöskentelyn

sekä yliopistojen ulkopuolelta, yhteiskunnasta, globalisaatiosta ja kiihtyvistä kehityksestä Slobodan mukaan. Esimerkiksi musiikkikulttuuri, jota tänä päivänä esitetään ja tehdään, eroaa edellisestä vuosikymmenestä paljonkin ja oletettavasti seuraavana vuosikymmenenä se tulee muuttumaan entisestään. Myös musiikin tekemisen muodot ja musiikkialan erikoistehtävät muuttavat muotoaan, kuten se, että vanhojen työpaikkojen tilalle syntyy uusia musiikkikulttuurin kehittyessä. reflektointia jaotellaan kahteen osaan: paradigmaattiseen ja ammatilliseen. Paradigmaattisen reflektoinnin rooli oppimisessa onkin tuttujen käytäntöjen harkittua kyseenalaistamista ja uudelleen harkitsemista. Paradigmaattisen reflektion avulla opetuksen tavoitteita voidaan siis miettiä uudelleen. Ammatillinen reflektointi on vastaavasti alan menettelymallien muuta niin sanotusti *positiivista* reflektiivistä toimintaa, eli esim. muusikkouteen tai opettajuuteen oppimista ja sosiaalistumista ja ennen kaikkea tavoitteellisen opetuksen reflektointia. Opettajaopiskelijan ammatillisen, sekä paradigmaattisen reflektion tavoitteet konkretisoituvat niin, että opiskelija ymmärtää mitä kaikkea omaan alaan kuuluu ja miten asiat voisivat muuttua. Reflektiivinen kasvatustyö onkin uudistusmielistä ja haastaa vanhoja käsityksiä uudelleen harkiten, mutta myös vahvistaa ja kehittää jo olemassa olevia menettelymalleja. Toisin, kuin musiikin opetuksen perinteisemmässä käsityksessä, jossa vertaillaan eri metodeja paremmuusjärjestyksessä ja ikään kuin vain toistetaan annettuja ohjeita tuttuun tapaan. Hän korostaakin, että musiikkikasvattajien tulisi käyttää aikaa paradigmaattiseen reflektioon.

Kun opiskelija aloittaa opintonsa opettajalinjalla, hänen käsityksensä opettamisesta pyritään tietoisesti haastamaan välittömästi. Tämä johtuu siitä, että opettajakoulutuksen yhtenä tavoitteena on herättää opiskelijoissa itsereflektiota. Itsereflektion merkitys opettajakoulutuksessa toimii ikään kuin vastapainona opiskelijoiden vahvoille ennakkokäsityksille opettajuudesta. Pääpainona on kuitenkin herättää paradigmaattista reflektiota, jossa on kyse totutun kyseenalaistamisesta (Westerlund & Juntunen, 2013). Toinen syy on se, että primäärisosialisaation tarjoamat mallit opettamisesta ovat oppilaan itse muodostamaa näkökulmaa ja eivät monesti kohtaa ammattilaisten näkökulmien kanssa (Isbell, 2008.) Sekundäärisosialisaation astuessa ”voimaan”, eli korkeakouluopintojen alkaessa, musiikkikasvatuksen opiskelijan *opettajuus* alkaa kasvamaan, jossa myös primäärisosialisaation tuomat ajatukset vaikuttavat prosessin aikana loppuun asti (Isbell, 2013). Tässä vaiheessa opettajuuden kasvun aikana omien, edellisten opettajien vaikutus sekä omien kokemusten välinen jännite ohjailee oman opettajuuden arvoja. Ammatti-identiteettiään ja omaa tekemistään pohtiva opiskelija punnitsee kokemuksiaan muusikkoudesta, opettajuudesta sekä omista opettajistaan (Huhtinen-Hildén, Björk, 2013.)

3.2.2 Opettajakoulutuksessa

Musiikkikasvattajuudessa keskeinen ajatus on, se, että siinä yhdistetään musiikkous ja kasvat-tajuus. Tämä on ainakin Huhtasen ja Hirvosen mukaan lähtökohta mielekkäälle musiikkikasvatuksen toimijuudelle Opettajankoulutuksen aikana näitä kahta elementtiä häivytetään toisiinsa tuetusti, jonka seurauksena on valmistaa, vasta työssä toimimisen jälkeen, lopulta musiikkikasvattajan kypsään ammatti-identiteettiin. Mahdollistavassa avainasemassa tämän prosessin laukaisee ensimmäisen kerran kriittinen itsereflektio, joka yleensä saavutetaan ohjatussa opetusharjoittelussa (Huhtanen & Hirvonen, 2013.)

Kuten, Isbell on vahvistanut (2008), Huhtinen-Hildén ja Björk täsmentävät, että ihmisen syvimmat mallit opettamisesta löytyvät omista lapsuuden kokemuksista oppilaana, mutta kuten Westerlund ja Juntunen (2013) kertovat, nämä mallit eivät kelpaa sellaisenaan varsinaista opettajuutta varten. Kokemukset ovat usein oppilaan roolista, ei opettajan, eikä pelkkä oppilaan kokemus voi mitenkään mahdollisesti vastata esimerkiksi Rasehornin (2009) määritelmää suomalaisesta opettajuudesta. Kasvuun tarvitaan kriittistä itsereflektiota, jota parhaassa tapauksessa tuetaan opettajankoulutuksessa (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013.) Reflektion suurin merkitys on kuitenkin se, ettei opettajaopiskelijan käsitys omasta työstään olisi pelkästään lapsuuden kokemustensa varassa. Westerlund ja Juntunen toteavatkin, että itsereflektion käynnistäminen ja tukeminen on opettajankoulutuksen tärkein tehtävä. (Westerlund & Juntunen, 2013)

Huhtinen-Hildén ja Björk kertovat, että juuri kokemukset erilaisista oppilaista, oppimis- ja opettamistilanteista ja ympäristöistä vaikuttavat opettajuuden kasvuun niin, että opettajaopiskelijan käsitykset opettajuudesta syventyvät ja tarkentuvat. Opetuskokemusten aikana ohjatussa opetusharjoittelussa ennakkokäsityksiä pyritään purkamaan ja muokkaamaan. Yksi tällainen oivallus voisi olla esimerkiksi se, että kaiken valmistautumisen, suunnittelun ja aineosaamisen jälkeen opetustilanteeseen ja oppilaan kohtaamiseen vastataan kuitenkin tilannetajulla ja omalla persoonalla. Opiskelija oivaltaa näissä tilanteissa uusia asioita myöskin omasta ammatti-identiteetistään. Tässä mielessä opettajuus mielletään enemmän vuorovaikutuksen asiantuntijuutena, kuin oppiaineen mestaruutena (Huhtinen-Hildén & Björk 2013.) Huhtinen-Hildén ja Björk (2013) vertaavat musiikkikasvattajan ajatuksia ammatti-identiteetistään eräänlaiseen kuvitteelliseen dialogiin, jossa eri osidentiteetit sekä vanhat opettajat väittelevät ammattiin liittyvistä asioista. Näiden hahmojen arvomaailmat poikkeavat myös toisistaan. Tämä osoittaa musiikkikasvattajan ja opettajuuden jatkuvan keskeneräisyyden ja täten myös tarpeen refleksiivisyydelle myös opettajakoulutuksen jälkeen.

3.2.3 Muusikkojen kokemukset opettajankoulutuksesta

Tiedämme tässä vaiheessa, mitä opettajankoulutuksessa tapahtuu ja että kaiken keskellä on itse-reflektio, tietoiset valinnat, tai ainakin tulisi tapahtua näin teoriassa opettajuuden suhteen. Christer Bouijn mukaan opettajuuden ja etenkin musiikkikasvatustajuuden voi kuitenkin nähdä monella eri tapaa. Musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on monesti aluksi sama päämäärä kuin solistisen linjan opiskelijoilla ennen koulutukseen saapumista: Kokelaat valmistautuvat osoittamaan musiikillisen taituruutensa pääsykokeissa. Päästessään sisään koulutukseen, tavoitteet muuttuvat täysin. Koulutus ei monesti (varsinkaan opettajakoulutus) vastaa odotuksia ja monilla on hankaluuksia sopeutua siihen, että kyseessä on opettajankoulutus (Bouij, 2004). Tämä tosin vaihtelee yksilöllisesti. Opiskelijoilla ja ammattilaisilla on havaittu varsin eriäviä *rooli-identiteettejä*. Bouijn (1998) mainitsevat rooli-identiteetit ovat suomennettuna: esiintyjä, yleismuusikko, sisältökeskeinen opettaja ja oppilaskeskeinen opettaja. Esiintyjällä tarkoitetaan opiskelijaa, joka pärjää musisoinnissa. Tyypillistä esiintyjää myös pidetään suuressa arvossa opiskelijoiden kesken ja häneen suhtaudutaan kuin ammattilaiseen, ei opiskelijaan. Yleismuusikolla tarkoitetaan opiskelijaa, joka ei pärjäisi esiintyjän tavoin instrumenttiosaajan, solistin roolissa, vaan pärjää useassa soittimessa hyvin. Sisältökeskeinen opettaja tarkoittaa opiskelijaa, joka tunnustautuu ensisijaisesti opettajana, mutta jonka musiikin hallinta on huippua ja nostattaa opettajuuden arvoa ylöspäin. Oppilaskeskeinen opettaja on opiskelija, jonka rooli-identiteetti on vähiten arvostettu, mutta identiteetin omaksuneet henkilöt näyttäytyvät motivoituneina oppimaan opettajiksi (Bouij, s.9, 2004). Nämä rooli-identiteetit ovat esimerkkejä siitä, millaiseksi musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat haastatteluissa kuvailleet itseään, vaikka he ovat kaikki samassa tutkinto-ohjelmassa. Tämä osoittaa myös sen, ettei kaikilla opiskelijoilla välttämättä ole aikomusta hakeutua opettajiksi lainkaan, huolimatta tutkinto-ohjelmasta. Toisaalta se kertoo opiskelijoiden jo suht. vakiintuneista asenteista musiikkia ja musiikin opettamista kohtaan, kuten myös siitä mitä opiskelijat ja musiikin opettajat pitävät arvokkaina ja tavoittelemisen arvoisina asioina. Tämä myös sopii Huhtinen-Hildénin ja Björkin (2013) kuvailuun siitä, että itseään pohtivan opiskelijan ajatuksiin vaikuttaa suuresti omat kokemukset kisällinä ja Isbellin (2008) näkemykseen primääristä sosialisatiosta opettajuudessa ja muusikkoudessa.

Huhtinen-Hildén (2012) tuotti samankaltaisen tutkimuksen, jossa musiikkipedagogiopiskelijat kertoivat kokemuksistaan ammatti-identiteetin muodostumisessa. Hän haastatteli musiikkipedagogiopiskelijoita kertomusluontoisesti. Tutkimuksen tarkoituksena oli analysoida opettaja-opiskelijoiden ammatti-identiteetin muutosprosessia keskittyen tärkeisiin oivalluksiin ja merkittäviin kokemuksiin, kuten myös opiskelijoiden tavoitteisiin, joita koulutuksen aikana syntyy.

Musiikkipedagogiopiskelijoiden haastattelujen annista nousi esiin seuraavanlaisia teemaryhmiä, johon opiskelijoita luokiteltiin. Nämä teemat kuvastavat sitä näkökulmaa, miten opiskelijat näkivät itsensä opettajina: ”Musiikin opettaja, luovuuden ja ilon kannatteliija, taidelähtöisten menetelmien soveltaja, turvallinen kasvattaja, refleктоiva opettaja, vuorovaikutuksen asiantuntija ja pedagoginen taiteilija” (2012 s.119–123). Opiskelijoiden esittelemät teemat kuvailivat pääosin sitä suuntaa, johon opiskelijoiden kasvu opettajuuteen on menossa ja millaisten elementtien varaan siinä rakennetaan suhdetta. Suuri osa opiskelijoista keskittyi musiikin ja pedagogisten taitojen hallintaan ja piti näitä elementtejä tärkeimpinä, mutta osalla opiskelijoista näkyi myös tiedostettu reflektiivisyys omasta ammatti-identiteetistä. Nämä opiskelijat olivat pohjineet omaa paikkaansa opetusmaailmassa ja miten hyvin he sopivat opettajan rooliin ja mitä opettajuus heille merkitsee. Opiskelijat tiedostivat oman persoonallisuutensa opettajuudessaan sekä useita oivalluksia itsestään. Vastauksissa korostui myös opettajuuden erottamattomuus omasta persoonasta (Huhtinen-Hildén, 2012). Osa opiskelijoista kertoi yhteiskunnan tilauksesta heidän asiantuntijuudelleen ja millaisia ammattilaisia heidän itseasiassansa kuuluisi vastuullisesti itseään pitää. He pohtivat, että mitä varten ja varsinkin *ketkä* musiikin opetusta oikeasti kaipaisivat. Viimeisen elementin mukaan Huhtinen-Hildén huomauttaakin, että muuttuvassa maailmassa myös musiikkikasvattajan roolin on mukauduttava kohdentamaan tämänhetkisiä tavoitteita (Huhtinen-Hildén, 2012). Huhtinen-Hildén korostaa, että haastatteluannin kokemukset nostivat esiin sellaisia ammatillisen identiteetin osa-alueita, joita ei ole perinteisesti liitetty musiikin opettamisen ammattikuvaan, ja että ne kuvaavat uudenlaiseen opettajuuteen perustuvaa ammatti-identiteettiä ja ammattitaitoa (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013).

Huhtanen ja Hirvonen kertoo (2013), että musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti saadaan aluille opettajakoulutuksesta valmistumisen yhteydessä, mutta oikeastaan vaatii kypsyykseen kovaa työtä oman toiminnan kehittämisessä työskentelyn aikana ja kykyä asettaa oma toiminta jatkuvasti muuttuvaan työympäristöön. Tämä sopii myös Huhtinen-Hildénin ja Björkin ajatuksiin.

Huhtanen tarkasteli soitonopettajaopiskelijoiden identiteetin kehitystä tuottamalla pitkäaikaisen toimintatutkimuksen aikavälillä 2005–2012, jossa kaikki sillä hetkellä opiskelevat musiikkipedagogiopiskelijat laativat identiteettiportfolioita koko opiskeluajan ajan. Opiskelijat kuvailivat portfolioissaan, miten ammatti-identiteetti rakentuu opintojen kuluessa. Portfoliotyöskentelyssä tarkasteltiin omia musiikillisia lähtökohtia elämäntarinan kautta, kuten myös niitä syitä, jotka vaikuttivat musiikin valitsemiseen uravaihtoehtona. Opiskeluajan eri vaiheita refleктоitiin

pitkäjänteisesti koko opiskeluajan ajan. Kävi ilmi, että monesti opiskelijoilla ei koulutukseen tullessa ollut suuria tavoitteita hakeutua opettajiksi (Huhtanen, 2013).

3.3 Koulutukseen hakeutuminen ja opiskelijan tavoitteet

Huhtanen ja Hirvonen toteavat, ettei nopeaa oikotietä musiikkikasvattajuuteen ole olemassa, vaan suurin työ on opettajan saavutettava itse. Kysymys on yksilöllisyydestä. Esimerkiksi on syytä pohtia, “millä perustein musiikin ammatilliseen koulutukseen on hakeuduttu?” Tai “Entä mistä ammatista hakija tuolloin varsinaisesti unelmoi?” (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s.50.) Hallamin mukaan musiikkikasvatuksen, varsinkin musiikin opettajakoulutuksen valitsemiseen vaikuttaa suurissa määrin kokelaan omat positiiviset ja monipuoliset kokemukset musiisoinnista. Näillä kokemuksilla on suuri merkitys myös opiskelijan musiikillisen identiteetin kannalta (Hallam, 2017.) Bouij kertoo, että korkeakoulussa musiikkia opiskelevien nuorten uravalintaan vaikuttaa suuresti vanhemmat. Boujin mukaan on tyypillistä, että solistisen linjan hylkäämisen jälkeen musiikin opiskelijat valitsevat opettajakoulutuksen ikään kuin jämävaihtoehdona (Bouij, 2004.) Huhtasen mukaan, musiikkipedagogin koulutus ei kuitenkaan ollut tukenut opettajuuden rakentumista. Hän kertoo, että opiskelijat saattoivat jopa tuntea häpeää jättäessään esim. pianokilpailut ja solistisen uran tavoittelun taakseen, siirtyessään opetustyöhön (Huhtanen, 2013). Tutkimustulostensa valossa Huhtanen ja Hirvonen kertovat, että usein soitonopettajaopiskelijoilla into opiskeluun olikin lähtenyt liikkeelle halusta kehittyä nimenomaan soittajana, ja ajatukset opettajuudesta ja kasvattajuudesta ovat heränneet pikkuhiljaa ja joissakin tapauksissa ns. *vahingossa*. Yleisesti kertomuksissa korostui muusikkoidentiteetti, johon ei ollut päässyt vielä vaikuttamaan opettajuus. Esiintyvän muusikon työ nähdään yleisesti musiikkialan arvostetuimpana ja haastavimpana uravaihtoehtona ja monesti musiikkialalle haikailevien ensisijainen tavoite onkin menestyä esiintyvänä taiteilijana ja mahdollisesti siirtyä vasta sen jälkeen opetustyöhön. Sama ilmiö näkyi myös opiskelijoiden haastatteluissa, kuten eräässä artikkelin (2013) sitaatista käy ilmi: ”En mä koskaan kokenut itseäni solistiksi, mutta pianistiksi mä kyllä koen itseni, et mä koen sen edelleen tosi tärkeeks kutsumukseks, et mun täytyy soittaa. Että musta ei tullu myöskään sellasta ihan puhtaaksviljeltyä soitonopettajaa, joka ei itte enää soita. ... Se on niinku lähempänä, totta kai, mun sydäntä, että saan itte soittaa ja, en mä sano että esiintyä, mut viedä musiikkia eteenpäin”. (Huhtanen, Hirvonen, 2013, s.42) Tosin Huhtanen-Hildén ja Björk (2013) huomauttavat, että opettaminen nähdään nykyisin luontevampana osana muusikon uraa, kuin aiemmin, eli tämä on jokseenkin muuttumassa.

Musiikkikasvattajan tai muusikon ammatti-identiteetti voikin olla monitoiminen, eli ihminen voi nähdä itsensä muusikkona sekä opettajana. Aiemmin onkin ajateltu, että nämä olisivat toisiaan poissulkevia asioita, mutta viime vuosikymmenellä on todettu, ettei musiikin opetustyö ole varsinaisesti varattu niille, joiden muusikonura on epäonnistunut (Huhtinen-Hildén, 2013). Näitä teemoja tukee mielestäni myös Hirvosen tutkimus (2003), jossa opettajuus ja muusikkous kietoutuvat toisiinsa myös musiikin solistisella linjalla ikään kuin pakottamatta. Ammatti-identiteetti kehittyy opettajakoulutuksen aikana joko tiedostaen tai tiedostamatta. Tässä täytyy tietää se, että solistisen linjan opiskelijat eivät varsinaisesti opiskele opettajiksi vaan koulutus valmistaa ensisijaisesti esiintyvän taiteilijan ammattiin. Usean musiikkipedagogiopiskelijan tavoin, Sibelius-Akatemian solistisen linjan opiskelijat kertoivat motiiveina hakeutua musiikkiopintoihin haluna kehittyä soittajana. Hirvonen huomauttaa, että esimerkiksi pianon soiton opiskelijoilla työllistyminen esiintyvänä muusikkona ei taatusti tule toteutumaan kaikilla, vaan osalle opiskelijoista kaikkien kilpailujen jälkeen opettaminen näyttäytyy realistisempänä vaihtoehtona. Hänen mukaansa näissä tilanteissa soiton opettajaksi kouluttautuminen tapahtuu “sivutuotteena” (Hirvonen, 2003). Hirvosen mukaan opiskelijoiden taka-ajatuksena ei edes olleet ammatilliset suunnitelmat, vaan intohimo kehittyä muusikkona. Opiskelijat kertoivat myös sen, ettei opetustyö näyttäytynyt kiinnostavana, eikä keskeisenä tavoitteena opintojen kuluessa, vaan ammattiopintoihin on saatettu ajautua luonnollisena jatkumona musiikkiopistouralle (Hirvonen, 2003, 2013.)

Huhtanen kertoo, että opettajuuteen kasvussa tärkeää on kasvattaa vahva identiteetti, jossa “sallii itselleen nauramisen, väärässä olemisen, hölmönä olemisen...” (Huhtanen, 2004, s.187) Kyse ei hänen mukaansa ole siis pelkästään hyvästä instrumentin hallinnasta tai musiikin asiantuntijuudesta, vaan keskeistä on vuorovaikutuksellisuus ja ihmisenä autenttisuus, “ihmisenä kypsyy” (Huhtanen, 2004, s.187). Joten opettajia kouluttaessa heitä pitäisi opettaa käyttämään omaa persoonaansa osana opetusta ja olla tietoisia musiikin merkityksestä oppilaalle, jotta voi syyttää musiikin ilon myös oppilaissa (Huhtanen, 2004.) Lopuksi kasvattajuuteen kuitenkin vaikuttaa yksilöllisesti se, miten opiskelija on itse tullut kohdelluksi oppilaana samalla pitäen huolen oman toimintansa reflektoinnista, Tällä tavoin “noviisi toistaa perinnettä, mutta hänen on myös mahdollista tulkita sitä uudelleen.” (Huhtanen & Hirvonen, 2013, s.47) Yleisesti heidän ajatuksensa sopivat hyvin yhteen muiden katsauksen johtopäätösten kanssa.

Ballantyne, Kerchner ja Aróstegui kertovat julkaisussaan, että musiikkikasvatuksen koulutuksessa saadun musiikin opetuksen määrällä on suora vaikutus musiikkikasvattajaopiskelijan it-

sevarmuuteen opettaa ja että ammatti-identiteetin muodostumiselle kriittinen siirtymävaihe oppilaasta opettajaksi tapahtuu opettajakoulutuksessa. Heidän mielestään tässä siirtymässä opiskelijan on tärkeää oppia *harmonisoimaan* osaidentiteettejensä keskenään, koska musiikkikasvattajat kuitenkin, loppujen lopuksi nojaavat/luottavat omiin musiikin taitoihinsa, (jotka on opittu yleensä aikoja sitten verrattaessa korkeakoulu-aikaan), opettaessaan musiikkia. Tästä syystä opettajakoulutuksessa tulisi kehittää opiskelijan pedagogisien taitojen lisäksi tämän muusikkoutta. Tämä johtaisi resilienttiin ja vahvaan musiikin opettajan ammatti-identiteettiin pitkällä tähtäimellä. He myös suosittelevat, että opiskelijoilla tulisi valmistuttuaan olla tarvittavat työkalut kritisoida (reflektoida) omaa tekemistään, sillä ammatti-identiteetin kehittyminen ei pääty siihen (Ballantyne, Kerchner & Aróstegui, 2012). Lienee siis selvää millaiset vaikutukset musiikin opetuksen vähentämisellä on opettajakoulutukselle esimerkiksi Oulun Yliopistossa kuluneiden vuosien ajalta.

Myös Russel on tutkinut opettajaopiskelijoiden identiteettiä, tarkemmin sanottuna musiikkikasvatuksen opiskelijoiden internaalista musiikillista identiteettiä. Hän ajattelee niin, että kasvatatuuden muodostumiselle, musiikkikasvattajaopiskelijan tulisi antaa itsensä kokea positiivisia kokemuksia, niitä varsin samoja kokemuksia, jotka viitoittivat opiskelijat alun perin kouluttautumaan ammattiopintoihin. Tämä johtuu siitä, että musiikkikasvattajan siirtyessä työelämään hänen pääsääntöiset musiikilliset kokemuksensa voivat rajoittua oppituntien musisointiin, eikä aikaa jää autenttiselle kokemukselle tai ilmaisulle. Tämä myös mahdollistaa useiden roolien ylläpitämisen musiikin asiantuntijana. Hän kertoo myös, että työelämään siirtyneillä musiikin opettajilla esiintyy ammatti-identiteetin murrosta. Tällä murroksella tarkoitetaan siirtymävaihetta muusikon identiteetistä, joka musiikin opettajalla oli ennen ammattiopintoja kohti kasvattajan identiteettiä. Tällä ilmiöllä voi kuitenkin olla tyytyväisyyttä rakentava vaikutus, joka näytetään suurempana opetustyöhön omistautumisena, mutta voi myös johtaa huonompaan asennoitumiseen musiikkia kohtaan. Tätä ei tosin Russelin mukaan ole varmistettu (Russel, 2012). Russel nostaa esille mielenkiintoisen seikan, sen ettei opettajaidentiteetin vahvistaminen musiikin opettajan näkökulmasta ole välttämättä kaikki kaikessa. Musiikin opettajan on pystyttävä nauttimaan musiikista, jotta kyky välittää musiikin iloa oppilaille säilytetään. Ilman sitä musiikkikasvatus on turhaa.

4 Tulokset

Tämän kandidaatintutkielman perusteella musiikkikasvattajan ammatti-identiteetin muodostuminen mahdollistuu nuoruusiän harjaantuneesta musiikillisesta erityisorientaatiosta ja kompetenssista, kuten Antti Juvosen teoria (2002) on tuonut sen esille. Vahva erityisorientaatio selittää siis sen, *miksi* yksilö on valinnut hakeutua musiikin ammattiopintoihin korkeakouluun, eli yksilöllä voidaan nähdä musiikillinen kiinnostus niin vahvana, että koulutukseen hakeudutaan. Vahva musiikillinen kompetenssi (jota edellyttää vahva erityisorientaatio) vuorostaan on mahdollistamassa opiskeluun pääsemisessä. Tämä ei tietenkään voi poissulkea sitä, etteikö into opiskeluun voisi olla lähtöisin kiinnostuksesta opetustyöstä. Orientaation ja kompetenssin luonne on ominaisuuksiltaan yksilöllinen riippuen musiikillisesta taustasta, johon on vaikuttanut yksilön edelliset aineenopettajansa, kuten soitonopettajat ja kenties edeltävä ammatillinen kokemus musiikkialalla, kuten myös omat vanhemmat ja nämä vaikuttavat ammattiopintojen aikana ja sen jälkeenkin siihen, miten ammatti-identiteetti myöhemmin ilmenee (Bouij, 1998, 2004; Borthwick & Davidson, 2002.)

Vaikka muusikkoidentiteetti on ammattiopiskelijalla vakiintunut, niin opettajuus on asia, joka alkaa muodostumaan vasta ammattiopintojen aikana, kuten Hirvonen ja Huhtanen (2012) ovat osoittaneet. Käsitteet opettajuudesta muodostuvat Isbellin (2013) mukaan primäärisosialisaatiossa, jolloin lapsi oppii opettajan esimerkistä, millaista opettaminen on ja niitä työstetään sekundäärissä sosialisaatiossa, eli ammattiopintojen aikana. Kyseisten opiskelijoiden edeltävillä opettajillansa on siis suurin vaikutus opettajuuden luonteen muodostumiselle tässä vaiheessa yksilön näkökulmasta. Esimerkiksi Hirvonen ja Huhtanen vahvistavat ilmiötä, jossa muusikkoidentiteetti on edennyt pitkälle, mutta oman opettajidentiteetin löytäminen on vielä vaiheessa (2003, 2004, 2013.) Myös Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan muusikkoidentiteetin kehitys on yksilöllistä, sillä sitä on ollut ohjaamassa yksilön edelliset opettajat ja institutionaaliset koulukunnat, johon on sosiaalistuttu. Opettajuuden kehitys eroaa muusikkoudesta myös siten, että sitä käsitellään ikuisesti kehittyvänä, muttei koskaan valmistuvana, niin kuin Björk ja Huhtinen-Hildén ovat nostaneet esille (2013.)

Musiikkikasvattajan ammatti-identiteetissä yhdistyvät siis muusikkous sekä opettajuus. Kehitys alkaa lapsuuden sosiaalistuessa musiikkikulttuuriin, sekä opettajan työhön ja jäsentyy ammattiopinnoissa sekundäärisosialisaation aikana ja ottaa opettajuuden muodon vähitellen. Tämä ammatti-identiteetti ei kuitenkaan pidä olomuotoaan vaan siihen vaikutetaan jatkuvasti ulkoa-

päin, kuten Raschorn (2009) on luetellut ja sisältäpäin, kun musiikkikasvattaja hakee kehittämistään uusilla koulutuksilla ja kehittämällä opetustaan oma-aloitteisesti, niin kuin Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan kuuluu.

5 Pohdinta

Tämän kandidaatin työn pohjalta näen edelleen mielenkiintoisena sen, miten erilaiset kasvutarinat johtavat musiikkialalle. Musiikkikasvatuksen opiskelijoita on miltei mahdotonta kategorisoida tyhjentävästi erilaisiin professio-lokeroihin, saati edes yhteen sellaiseen. Kaikilla opiskelijoilla on omanlaisensa musiikillinen tausta ja vaikka musiikkioppilaitokset ovat toisiinsa verrannollisia ja standardeja noudattavia, niin opiskelijoiden persoonallisuus, taidot, kokemukset musiikkialalta- ja opetusosalta koostavat niin moninaisen kokonaisuuden, että on mahdotonta kertoa itselleen, saati alasta kiinnostuneelle pääsykoekokelaalle, että ”musiikin opettajan kuuluu olla tällainen”.

Olen oppinut tätä tutkielmaa tehdessäni paljon itsestäni opettajana sekä musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmasta ja mitä sen kulisseissa tapahtuu/pitäisi tapahtua. Hyötyä tästä tutkielmasta tulee olemaan eniten itselleni, kuten myös sellaisille opiskelijoille, jotka pohtivat tulevaisuuttaan musiikin ja musiikin opettamisen parissa. Opettamaan oppii opettamalla, eikä ole sellaista ihmistä, joka ei opettajaksi soveltuisi, koska työhön tarvitsee loppujen lopuksi vain oman persoonan.

Olen huomannut, että musiikkikasvatuksen opiskelijoita varten olisi syytä tuottaa tähän aiheeseen liittyvää materiaalia, joka olisi käytännönläheisempää. Yleisesti opiskelijat haluavat kehittyä mahdollisimman hyväksi ammattilaisiksi, mutta eivät ensimmäisinä opiskeluvuosina ymmärrä, mitä heidän tulisi tehdä. Ensimmäiset vuodet/aika ennen ensimmäisiä opetusharjoituksia saattaa mennä hukkaan. Tarve nousee etenkin tällaisena aikana, jolloin esimerkiksi yliopiston tarjoama musiikin opetus ei riitä musiikillisen asiantuntijuuden kehittymiseen. Opiskelijat voivat normaalisti luottaa siihen, että heidän asiantuntijuudestaan pidetään huolta ammatin tiopinnoissa.

Oulun Yliopiston tutkinto-ohjelma on muuttunut omana opiskeluaikana kuten myös aikoina ennen sitä. Minua kiinnostaisi selvittää, miten ja mihin viime vuosina valmistuneet opiskelijat ovat työllistyneet, eli mikä heidän ”reseptinsä” on ollut. Minua kiinnostaa edelleen opettajan koulutus tutkimusaiheena, mutta maisterin tutkielman kannalta se todennäköisesti keskittyisi musiikkikasvatuksen alumneihin tai maisterivaiheen opiskelijoihin Oulun Yliopistossa. Laadullinen tutkimusaineisto, kuten se mitä olen itse tähän asti käyttänyt, vanhenee kiihtyvällä tahdilla nykyaikana, jolloin yhteiskunnalliset muutokset ovat nopeita ja mielestäni olisi paikallaan tutkia musiikin opettajan tuoretta ammatti-identiteettiä lisää. Sen takia, että opettajat pystyvät

jatkossakin tekemään työnsä ja sen takia, että opiskelijat tietävät, mikä heitä odottaa muutaman vuoden päästä. Jos tällainen tutkimus tehtäisiin, niin yliopiston tutkinto-ohjelmaa voitaisiin kehittää opiskelijoita paremmin tukevaksi jo alusta lähtien tai jo ennen sitä. Esimerkiksi Sibelius Akatemian pääsykokeissa opiskelijan tulee esittää näyteoppitunti luokalliselle oppilaita. Olin aikoinaan tätä menetelmää vastaan, sillä miten esimerkiksi abiturientilla voisi olla kokemusta opettamisesta? Toisaalta se antaa kokelaiden ymmärtää jo hyvissä ajoin, että kyseessä on opettajankoulutusohjelma. Tätä ei kuitenkaan harrasteta juurikaan muissa pääsykokeissa, esimerkiksi VAKAVA-koe on kirjallinen koe. Pääsykokeissa tarkoituksena on kuitenkin testata opiskelijan koulutettavuutta ja nimenomaan tämä tarkoittaa valmiuksia ryhtyä opettajaksi. Toisaalta hyvien musiikillisten taitojen edellyttäminen pääsykokeissa siirtäisi musiikin opettamisen vastuuta yliopistolta toiselle asteelle, jonka tavallaan myös ymmärrän.

Joka tapauksessa Oulun Yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelman tuloksellisuudesta vaatisi oman empiirisen tutkimuksensa. Miten esimerkiksi jatkuvat resurssien leikkaukset vaikuttavat opiskeluun ja ammatti-identiteetin kehitykseen?

Lähteet / References

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6. päivitetty p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., Aróstegui, J. L. (2012) *Developing music teacher identities: An international multi-site study*. *International Journal of Music Education*, (2012), 30, 3, s.211–226
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of general psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Borthwick J. S. & Davidson J. W. (2002). Developing a child's identity as a musician: A family "script" perspective. Teoksessa MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. Miell, D., Trevarthen, C., Lamont, A., Borthwick, S. J., . . . Mahee, W. L. (2002). *Musical identities*. Oxford University Press.
- Bouij, C. (1998). Swedish Music Teachers in Training and Professional Life. *International Journal of Music Education*, os-32(1), 24–32. <https://doi.org/10.1177/025576149803200103>
- Bouij, C. (2004) Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers – Regelski, T. A., Bowman, W., Coan, D. A. (2004) *Action, criticism & theory for music education, volume 3, issue 3*
- Hallam, S. (2017) Musical identity, learning and teaching - MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2017). *Handbook of musical identities*. Oxford University Press.
- Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and teacher education*, 17(8), 897–911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaiseksi: Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulun yliopiston kirjasto.
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi: Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Sibelius-akatemia.
- Huhtanen, K., Hirvonen, A. (2013). Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (Toim.) (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-kustannus: Jyväskylä, s. 38–52

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

Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (Toim.) (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-kustannus: Jyväskylä, s. 20–37

Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education Vol. 56 No. 2*. Ithaca College, New York.

Juvonen, A. (2002). Musiikillinen orientaatio. Teoksessa Anttila, M., Juvonen, A. *Kohti kolmannen vuosikymmenen musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press. Joensuu. s. 78–87

Raasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittäminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. s.259–285

Russel, J. A. (2012) The occupational identity of in-service secondary music educators: formative interpersonal interactions and activities. *Journal of Research in Music Education*, <https://doi.org/10.1177/0022429412445208>

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto.

Sloboda, J. (2011) Challenges facing the contemporary conservatoire: A psychologist's perspective. https://www.researchgate.net/profile/John-Sloboda/publication/341312739_Challenges_facing_the_contemporary_conservatoire_a_psychologist's_perspective/links/5eba54c0a6fdcc1f1dd2efaf/Challenges-facing-the-contemporary-conservatoire-a-psychologists-perspective.pdf (luettu 10.11.2021)

Westerlund, H., Juntunen, M-L. (2013). Johdanto. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H., Westerlund, H. (Toim.) (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-kustannus: Jyväskylä, s. 1–19