



Turun yliopisto  
University of Turku

# **YLIOPISTOKOULUTUS MUSIIKINOPETTAJIEN AMMATILLISEN IDENTITEETIN JA MINÄPYSTYVYYDEN KEHITTÄJÄNÄ**

Salminen Silja  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Toukokuu 2020



TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

SALMINEN, SILJA: Yliopistokoulutus musiikinopettajien ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehittäjänä

Tutkielma, 70 s., 3 liites.  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2020

---

Tutkielman tarkoituksena on tarkastella musiikinopettajien ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehitystä. Huomio kiinnitetään opiskeluaikaan ja selvitetään koulutuksen merkitystä ammatilliselle identiteetille ja minäpystyvyydelle. Tarkastelun kohteena ovat suomalaisten musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen opetussuunnitelmat ja samojen yliopistojen opetushenkilökunnan haastattelut. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu identiteetin ja minäpystyvyyden teorioihin ja tutkimuksen taustoittamiseksi tutustutaan myös suomalaiseen musiikkikasvatuksen yliopistokoulutukseen.

Tutkimus toteutettiin mixed methods –tutkimuksena hyödyntäen pääosin laadullisia, mutta myös määrällisiä analyysimenetelmiä. Analyysimenetelmistä suurimmassa roolissa on opetussuunnitelmien osaamistavoitteille toteutettu teoriaohjaava sisällönanalyysi, jonka pohjana käytettiin opetussuunnitelman peruselementtijakoa. Yliopistoja vertailtiin keskenään opetussuunnitelmien ja opetushenkilökunnan haastattelujen osalta pääosin kahdessa ryhmässä: musiikkikasvatuksen pääaineopintoja tarjoavat yliopistot ja sivuaineopintoja tarjoavat yliopistot.

Tutkimuksessa selvisi, että yliopistojen koulutusten ja opintokokonaisuuksien välillä oli sekä eroja että yhtäläisyyksiä koulutuksen tarjoaman osaamisen ja etenkin ammatillisen kasvun näkökulmasta. Minkään yliopiston opetussuunnitelmassa identiteettityö ei nousut kovin suureen rooliin. Yliopistoja yhdisti myös musiikillisten taitojen korostuminen opetussuunnitelmissa. Tulos voidaan tulkita haluna kehittää opiskelijoiden musiikillista minäpystyvyyttä. Selkeitä eroja pää- ja sivuaineopintojen opetussuunnitelmissa olivat osaamistavoitteiden määrä ja niiden sisältöjen laajuus. Opetushenkilökunnan haastatteluista löydettiin opiskelijoiden ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehitykseen vaikuttavia tekijöitä, joita olivat opettajien tarjoama tuki, opiskelijan rooli ja ulkopuoliset vaikuttajat. Opetusharjoitteluiden merkitys opiskelijoiden ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehityksen kannalta ilmeni niin opetussuunnitelmissa kuin opetushenkilökunnan haastatteluissa. Tutkimuksen tärkeimpänä johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopinnoissa tulisi panostaa nykyistä enemmän ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden tukemiseen.

Asiasanat

Musiikkikasvatus, musiikinopettaja, ammatillinen identiteetti, ammatillinen minäpystyvyyys



# Sisällysluettelo

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | JOHDANTO .....  | 1  |
| 2     | TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....  | 3  |
| 2.1   | Ammatillinen identiteetti.....  | 3  |
| 2.1.1 | Ammatillisen identiteetin kehittyminen.....   | 5  |
| 2.1.2 | Opettajan ammatillinen identiteetti.....  | 7  |
| 2.1.3 | Musiikinopettajan ammatillinen identiteetti .....   | 9  |
| 2.2   | Ammatillinen minäpystyvyys .....  | 14 |
| 2.2.1 | Opettajan ammatillinen minäpystyvyys.....   | 16 |
| 2.2.2 | Musiikinopettajan ammatillinen minäpystyvyys .....  | 19 |
| 2.3   | Ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden merkitys.....  | 20 |
| 2.4   | Ammatillista kasvua tukeva koulutus .....   | 23 |
| 2.5   | Suomalainen musiikkikasvatus .....  | 26 |
| 3     | TUTKIMUSONGELMAT .....  | 29 |
| 4     | TUTKIMUSMENETELMÄT .....  | 30 |
| 4.1   | Tutkimusjoukko .....  | 30 |
| 4.2   | Opetussuunnitelma-aineiston kuvailu .....   | 31 |
| 4.3   | Tiedonkeruumenetelmät.....  | 32 |
| 4.3.1 | Haastattelu.....  | 33 |
| 4.3.2 | Opetussuunnitelma-aineisto .....  | 33 |
| 4.4   | Tutkimuksen kulku.....  | 34 |
| 4.5   | Aineistojen analyysi .....  | 35 |
| 4.5.1 | Opetussuunnitelma-aineistojen analyysit.....  | 36 |
| 4.5.2 | Haastatteluaineiston analyysi.....  | 42 |
| 4.6   | Tutkimusmenetelmien luotettavuus .....  | 43 |
| 5     | TULOKSET.....   | 46 |
| 5.1   | Musiikkikasvatuksen opiskelijoille yliopistossa tarjottava osaaminen.....   | 46 |
| 5.2   | Ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden osuus opetussuunnitelmissa .....   | 50 |
| 5.3   | Opintojen aikaiset tekijät ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehityksen taustalla opetushenkilökunnan mukaan ..... | 55 |
| 5.4   | Yhtäläisyydet ja erot musiikkikasvatuksen sivu- ja pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen välillä .....                      | 58 |
| 6     | POHDINTA.....   | 60 |

|                |  |    |
|----------------|--|----|
| 6.1            | Yliopistojen tarjoama osaaminen .....  | 60 |
| 6.2            | Opetushenkilökunnan näkemyksiä ammatillisesta kasvusta.....  | 64 |
| 6.3            | Johtopäätökset .....   | 66 |
| 6.4            | Tutkimuksen luotettavuus .....   | 67 |
| 6.5            | Jatkotutkimusehdotukset .....  | 69 |
| LÄHTEET .....  |  | 71 |
| LIITTEET ..... |  | 78 |
|                | Liite 1. Sähköpostihaastattelun runko muokkauksineen. (Alleiviivatut kysymykset mukana uudistetussa haastattelurungossa) ..... | 78 |
|                | Liite 2. Sähköpostissa kohdejoukolle lähetetty alkuperäinen motiivointikirje.....  | 79 |
|                | Liite 3. Esimerkkejä opetushenkilökunnan haastattelun luokittelusta.....   | 80 |

## **Kuviot**

|          |  |    |
|----------|--|----|
| KUVIO 1. | Musiikinopettajan rooli-identiteetti ja sen osa-alueet Breweriä (2009, 75) mukaillen .....   | 11 |
| KUVIO 2. | Sosio-kognitiivinen malli musiikinopettajien identiteetin rakentumisesta McClellania (2017, 83) mukaillen.....   | 12 |
| KUVIO 3. | Opettajapystyvyyden syklinen luonne Tschannen-Morania ym. (1998, 228) mukaillen.....   | 17 |
| KUVIO 4. | Musiikkikasvatusta sivuaineena tarjoavien yliopistojen opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden jakautuminen opetussuunnitelman peruselementeissä ..... | 53 |
| KUVIO 5. | Musiikkikasvatusta pääaineena tarjoavien yliopistojen osaamistavoitteiden jakautuminen opetussuunnitelman peruselementeissä .....                      | 55 |

## **Taulukot**

|   |    |
|---|----|
| TAULUKKO 1. Ote osaamistavoitteiden taulukoinnista .....  | 34 |
| TAULUKKO 2. Eri aineistojen ja analyysimenetelmien käyttö<br>tutkimusongelmakohtaisesti .....   | 36 |
| TAULUKKO 3. Osaamistavoiteanalyysissa tarkasteltujen opintojaksojen määrä ja<br>opintojaksoista kertyvät opintopisteet .....  | 38 |
| TAULUKKO 4. Ote osaamistavoitteiden analyysistä .....   | 41 |
| TAULUKKO 5. Esimerkki haastatteluvastausten analyysistä.....  | 42 |
| TAULUKKO 6. Yliopistojen tarjoama osaaminen musiikkikasvatuksen opinnoissa  | 47 |
| TAULUKKO 7. Musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavien<br>yliopistojen opintojaksokuvausten hakusanatulokset.....                                      | 51 |
| TAULUKKO 8. Opetushenkilökunnan ajatuksia ammatillisen identiteetin ja<br>minäpystyvyyden kehitykseen yhteydessä olevista koulutuksen<br>aikaisista tekijöistä..... | 57 |





Suomalaisen peruskoulun musiikinopetus on herättänyt kiinnostusta viime vuosina tutkimuskentällä. Erityisesti tutkimuksen kohteena on ollut luokanopettajien taitojen riittävyys alakoulun musiikinopetuksessa. Ilmiötä on tarkasteltu muun muassa Suomen (2019) ja Mäkisen (2020) väitöskirjoissa, joissa keskityttiin tutkimaan luokanopettajien valmiuksia ja ajatuksia musiikin opettamisesta alakoulussa. Harva luokanopettajaksi valmistuva odottaa innolla musiikin opettamista (Mäkinen 2020) ja luokanopettajaopiskelijat arvioivat usein taitonsa riittämättömäksi alakoulun musiikin opetukseen (Suomi 2019). Tähän mennessä peruskoulun musiikkikasvatuksesta on ensimmäiset kuusi vuotta vastannut useimmiten luokanopettaja. Tuoreet tutkimustulokset kuitenkin herättävät huolta alakoulun musiikinopetuksen tilasta ja nostavat esiin musiikin aineenopettajien tärkeyden perusopetuksessa.

Luokanopettajien omaa kokemusta pätevydestään musiikin opettamisessa on selvitetty, mutta musiikin aineenopettajilla tutkimus on ollut vähäisempää ainakin väitöstutkimustasolla. 2000-luvulla musiikinopettajien ammatillista kasvua on toki tutkittu pro gradu -tutkimuksissa niin Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa (Blom 2015), Jyväskylän yliopistossa (Räsänen & Vänni 2005) kuin Oulun yliopistossakin (Aarnio 2014, Kukkonen 2017). Näissä tutkimuksissa on keskitytty vastavalmistuneiden musiikinopettajien ja alan opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiseen.

Koulutuksesta saatava muodollinen pätevyys ei takaa opiskelijalle tunnetta pystyvyydestä eikä opinnoissa saatu osaaminen välttämättä valmista opiskelijaa ammattiin henkisesti tasolla. Tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, millaisia ammatillisia valmiuksia suomalainen musiikkikasvattajien yliopistokoulutus opiskelijoilleen pyrkii antamaan. Erityisesti keskitytään ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehitykseen ja siihen, miten aihe heijastuu koulutusten opetussuunnitelmiin. Opettajankoulutuksella on nähty olevan suuri merkitys aloittelevien opettajien minäpystyvyyden ja identiteetin kehityksessä (McClellan 2017, Pendergast, Garvis & Keogh 2011), ja tässä tutkimuksessa selvitetään, näkyykö merkitys suomalaisessa musiikkikasvatuksen yliopistokoulutuksessakin.

Identiteetin on todettu olevan yksi tärkeimmistä vaikuttajista opettajan minäpystyvyyden kehityksessä (Day, Kington, Stobart & Sammons 2005), kun taas minäpystyvyys on

nähty yhtenä opettajaidentiteetin olennaisena osa-alueena (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees & Mujtaba 2006, McClellan 2017, Wagoner 2011). Siksi onkin mielekästä ja perusteltua tutkia näiden kahden ammatillisesti tärkeän kokonaisuuden kehitystä yhdessä. Tutkimuksen aihe koettiin henkilökohtaisesti tärkeäksi, sillä opinnot musiikkikasvatuksen parissa ovat herättäneet kiinnostuksen ammatillista kasvua kohtaan.

Opetussuunnitelma-analyysi nousee tutkimuksessa merkittävään rooliin. Suomalaisissa yliopistoissa on yhtenäisesti käytössä osaamisperusteiset opetussuunnitelmat, joiden tutkimus on toistaiseksi jäänyt vähäiseksi. Osaamisperusteisuus tavoitteiden kirjaamisen muodossa mahdollistaa eri yliopistojen koulutusten keskinäisen vertailun niiden tarjoaman osaamisen valossa. Tällä hetkellä Suomessa tehtävä opetussuunnitelmatutkimus kohdistuu pääasiassa perusasteen opetussuunnitelmaan ja toisaalta korkea-asteella ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmiin.

Seuraavaksi tutustutaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, joka keskittyy ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden taustoihin sekä suomalaiseen musiikkikasvatuksen perinteeseen.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen teoreettinen tausta pohjautuu identiteetin ja minäpystyvyyden teorioihin sekä ammatilliseen identiteettiin ja minäpystyvyyteen musiikinopettajan työssä. Ammatillista identiteettiä ja minäpystyvyyttä ei usein tutkita samoissa tutkimuksissa, sillä teorit ovat lähtöisin sosiaalitieteiden eri aloilta. Molemmat käsitteet kuvaavat kuitenkin vahvasti ihmisen käsitystä itsestään ammatillisena toimijana, ja sosio-kognitiivisissa tutkimuksissa (mm. McClellan 2017) käsitteet yhdistyvät kiinteästi toisiinsa. Pääkäsitteiden lisäksi perehdytään suomalaisen musiikkikasvatuksen perinteisiin. Koska tutkimuksen kohteena on maanlaajuisesti tarjottava musiikkikasvatuksen yliopistokoulutus, on tärkeää avata koulutuksen kehitystä ja eri yliopistojen asemaa musiikkikasvatuksen kentällä.

### 2.1 Ammatillinen identiteetti

Sanapari ammatillinen identiteetti on tuttu arkikeskusteluista. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) määrittävät ammatillisen identiteetin yksilön omaan elämänsä historiaan perustuvana käsityksenä itsestä ammatillisena toimijana. Käytännössä tällä tarkoitetaan sitä, millaisena ihminen näkee itsensä tietyllä hetkellä suhteessa työhönsä sekä sitä, millaiseksi hän haluaa ammatillisessa mielessä tulla. Heidän määritelmänsä sisältää myös käsitykset siitä, mihin ihminen tuntee samastuvansa, mitä asioita hän pitää tärkeänä työssään ja mihin hän haluaa sitoutua ja panostaa ammatillisesti. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 26.)

Ehkä vielä ammatillista identiteettiä yleisemmin käytetään käsitettä ammatti-identiteetti. Stenström esittää ammatillisen identiteetin laajempaa käsitteenä kuin rinnakkaiskäsitteet ammatti-identiteetti ja työidentiteetti. Ammatillinen identiteetti alkaa muodostua jo koulutuksen aikana, kun taas ammatti- ja työidentiteettien koetaan viittaavan luonnostaan enemmän työelämässä muodostuvaan identiteettiin. Käsitteistö ei kuitenkaan ole vakiintunutta ja suomentaminen englannista (professional identity) tai ruotsista (professionell identitet, yrkesidentitet) on hyvin tapauskohtaista. (Stenström 1993.) Tässä tutkimuksessa käytetään ammatillisen identiteetin käsitettä, sillä se sopii koulutuksen merkitystä selvittävän tutkimuksen aihekenttään parhaiten.

Ammatillinen identiteetti on osa yksilön kokonaisidentiteettiä. Vuosien saatossa monet tutkijat ovat selvittäneet identiteetin ja minän rakennetta, ja jo 1800-luvulla William James jakoi minän sosiaaliseen minään (Me) ja persoonalliseen minään (I). James piti

persoonallista minää muuttumattomana ja näin ollen “todellisena minänä”, joka pystyisi refleктоimaan ja arvioimaan sosiaalista minää, joka taas muuttuu tilannesidonnaisesti. (Etelälahti & Vähäsantanen 2010.) Opettajien ammatillista identiteettiä koskevassa kirjallisuuskatsauksessaan Beijgaard, Meijer ja Verloop (2004) toteavatkin, että edelleen kaikkien tutkimusten jälkeen jää epäselväksi, miten identiteetin ja erilaiset minän käsitteet tulisi määritellä ja miten ne nähdään suhteessa toisiinsa.

Vaikka edellä mainittu Jamesin teoria on saanut osakseen kritiikkiä, identiteetillä nähdään edelleen olevan persoonallinen ja sosiaalinen puoli, jotka yhdessä muodostavat kokonaisuuden. Rodgers ja Scott kokoavat tutkimuksessaan nykypäivän käsitykset identiteetistä neljään perusolettamukseen. Ensimmäisenä uskotaan, että identiteetti on riippuvainen ympäristöstä ja kehittyä monipuolisissa konteksteissa, joissa sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja historialliset voimat vaikuttavat kehitykseen. Toiseksi identiteetin nähdään muotoutuvan suhteissa muiden kanssa ja siihen liittyy tunteita. Kolmas jaettu näkökulma on, että identiteetti on muuttuva, epävakaa ja monimuotoinen. Viimeisenä uskotaan, että identiteetti sisältää merkityksellisten tarinoiden jälleenrakentamista ajan myötä. (Rodgers & Scott 2008.) Luetelluissa olettamuksessa tulevat vahvasti esiin niin yksilön sisäiset kuin sosiaalisten suhteiden mukanaan tuomat vaikutukset identiteettiin.

Eräs kuuluisimmista identiteettitutkijoista, Erik H. Erikson (1968), näki ammatinvalinnan ja muun työhön liittyvän päätöksenteon mukana ihmisen identiteetin vaiheittaisessa kehityksessä. Eriksonin kahdeksasta säännönmukaisesta kehitysvaiheesta ammatinvalinta kuuluu tärkeänä psykososiaalisena kehitystehtävänä nuoruuteen. Nuoruudessa tehdyt ammattia koskevat valinnat vaikuttavat vahvasti yksilön myöhempään elämään ja siksi valintojen tekeminen saattaa monista nuorista tuntua hankalalta. Yhteiskunta kannustaa valmistumaan nopeasti ammattiin, mutta työelämä asettaa ammatillisuudelle suuria haasteita. Moni voi työuransa aikana törmätä useampaan kertaan tilanteeseen, jossa omaa ammatillista identiteettiä on muokattava. Ammatinvalintakysymykset ovatkin jo pidemmän aikaa koskeneet entistä useampaa pidempään työelämässä ollutta aikuista. (Stenström 1993.)

Suomalaisessa kulttuurissa ammatilla ja työllä on perinteisesti ollut merkittävä rooli identiteetin muodostumisessa. Tekemällä töitä yksilö on itsenäinen osa yhteiskuntaa. Työ mahdollistaa ihmisen omien, yksilöllisten tarpeiden ja yhteiskunnan asettamia vaatimuksia yhdistämisen ja toisiinsa sovittamisen. Yleisesti nuorille tärkeää on kuitenkin työn

yksilöllisiä tarpeita tyydyttävä puoli. (Stenström 1993.) Niin ikään Skorikov ja Vondracek (2011) toteavat ammatillisen identiteetin olevan olennainen osa ihmisen kokonaisuidentiteettiä, sillä se määrittelee usein yksilön koko elämän merkitystä ja rakennetta.

### ***2.1.1 Ammatillisen identiteetin kehittyminen***

Monet Rodgersin ja Scottin (2008) yleistä identiteettiä koskevista perusolettamuksista sopivat kuvastamaan myös ammatillista identiteettiä. Ammatillista identiteettiä ja eritoten sen kehitystä on kuitenkin tutkittu paljon itsenäisesti. Kirpal (2004, 201–204) erittelee ammatillista identiteettiä määritteleviä piirteitä, joissa kuvataan useita sen kehittymiseen liittyviä tekijöitä. Hänen mukaansa ammatillinen identiteetti

1. kehittyy dynaamisessa prosessissa, jota määrittävät niin rakenteelliset olosuhteet kuin yksilölliset voimavarat
2. on monikerroksinen ilmiö, jossa sosiaalinen, yksilöllis-psykologinen, historiallinen ja taloudellinen ulottuvuus yhdistyvät
3. kehittyy sosialisointin ja oppimisen seurauksena
4. on luonteeltaan kollektiivinen ja näin ollen työyhteisön jäsenyys ja vuorovaikutus ovat sen tärkeitä elementtejä
5. vaatii muodostuakseen yksilöllistä toimijuutta
6. on dynaaminen ja voi muuttua jopa moneen kertaan elämän aikana.

Kehittyäkseen ammatillinen identiteetti vaatii monien tekijöiden toimintaa yhdessä. Varsinkin vuorovaikutuksen merkitys on tuotu esiin useissa tutkimuksissa. Vuorovaikutus professorien, opettajien, ohjaajien ja vertaisten kanssa on erityisen tärkeää, sillä se mahdollistaa tutustumisen omaan ammattiin ja opiskelijana opiskelupaikan kulttuuriin sekä sosiaaliseen ympäristöön (Brewer 2009, McClellan 2014). Draves (2014) toteaa, että vertaisten merkitys ammatillisen identiteetin kehittymiselle voi olla sekä myönteinen että kielteinen: toisaalta heiltä saa tukea, mutta heidän arvosteluaan saatetaan toisinaan pelätä. Sosiaalisten tekijöiden on nähty vaikuttavat pitkäaikaisen identiteetin muodostumiseen (Evans & McPherson 2015), joten opiskeluaika on kaikkien mainittujen tutkimusten valossa tärkeässä osassa ammatillisen identiteetin kehitystä. Sitä, mihin asioihin koulutuksessa tulisi panostaa ammatillisen identiteetin oikeanlaisen kehityksen näkökulmasta, käsitellään vielä erikseen omassa alaluvussa.

Ammatillista identiteettiä muodostaessa on tarpeellista saavuttaa käsitys tulevan työn erilaisista työtehtävistä. Käsitukset muodostuvat käytännön työkokemuksen kautta. Työkokemus voi parhaimmillaan luoda ammatillista identiteettiään pohtivalle kattavan kokonaiskäsityksen työn monista eri puolista. (Stenström 1993.) Rakentaessaan kuvaa tulevasta ammatistaan oikeassa työympäristössä opiskelija törmää väistämättä työyhteisön toimintakulttuurin yksityiskohtiin, kuten perinteisiin ja uskomuksiin. Tehdyt havainnot muodostavat pohjaa oman ajattelun ja toiminnan pohtimiselle, joka taas ohjaa oman identiteetin jäsentymistä ja muotoutumista. (Wenger 2009.)

Ammatillisen identiteetin kehittyminen vaatii tietoista työtä erityisesti henkilöltä itseltään. Omalla minällä ja toiminnalla on merkittävä rooli ammatillisen identiteetin kehityksessä, ja esimerkiksi itsereflektion, toimijuuden ja omaehtoisuuden tärkeyttä on korostettu. Syvälinen reflektio auttaa hahmottamaan mennyttä, nykyistä ja tulevaa käsitystä itsestä ja käsitysten väliset erot käynnistävät identiteettityön niin käsitysten kuin toiminnan osalta. Reflektio on nostettu erityiseen asemaan myös siksi, koska se antaa mahdollisuuden yhdistää henkilön kokemusmaailmaan ja ajatukset omasta identiteetistään yhdeksi kokonaisuudeksi. (Arnon & Reichel 2007, Trede, Macklin & Bridges 2012.) Treden ym. (2012) kokoavassa tutkimuksessa kävikin ilmi, että erilaisille ulkoisille tekijöille annettiin verrattaen vähän huomiota ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttajina. Huomio kiinnittyi pääasiassa henkilön omaan toimijuuteen, vaikkakin lyhyesti nostettiin esiin esimerkiksi työympäristön ja oppimistilanteen merkitys.

Todellinen ammatillisen identiteetin kehittymisen haaste muodostuu siitä, kun ihminen yrittää löytää tasapainoa kaikkien kehitykseen vaikuttavien tekijöiden välillä. Jotta ammatillinen identiteetti voi tosissaan kehittyä, tarvitaan kykyä pohtia henkilökohtaisten ja ammatillisten ajatusten ja tietojen eroja sekä luoda yhteyksiä erilaisen tiedon välille. Oman haasteensa kehitykselle luovat myös yhteiskunnalliset tekijät, jotka vaikuttavat kehitykseen usein eri tavoin. Yhteiskunnalliset rakenteet ja päätökset heijastuvat esimerkiksi opetussuunnitelmiin, minkä myötä opetus- ja arviointikäytännöt kokevat jatkuvasti muutoksia (Trede ym. 2012).

Aiemmin edellä esiteltyt työelämän muutokset hankaloittavat ammatillisen identiteetin kehittymistä. Nuori saattaa työelämässä joutua tilanteeseen, jossa mitään valmista ammatillisen identiteetin mallia ei ole olemassa, jolloin sen kehittäminen on entistä haastavampaa (Stenström 1993). Toisaalta ongelmana voi olla se, että muutosten myötä olemassa olevien ammattien työnkuva muuttuu. Siksi aidoissa ympäristöissä kerätty työkokemus on ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta avainroolissa. (Trede ym.

2012.) Jo pidemmän aikaa jatkuneet työelämämuutokset ovat saaneet aikaiseksi sen, että on entistä haastavampaa löytää ja rakentaa yhtä kestäväää ammatillista identiteettiä, joka kantaisi läpi elämän (Filander 2006).

### **2.1.2 Opettajan ammatillinen identiteetti**

Vuosien mittaan opettajien ammatillista identiteettiä on tutkittu paljon ja runsas tutkimus on johtanut termistön ja määrittelyjen pirstaloitumiseen. Suomalaisissa tutkimuksissa puhutaan niin opettajan ammatillisesta identiteetistä, opettajaidentiteetistä kuin opettajuudesta. 2000-luvun alkupuolella toteuttamassaan kirjallisuuskatsauksessa Beijaard ym. (2004) huomasivat, että opettajien ammatillista identiteettiä tutkivissa tutkimuksissa itse pääkäsite ammatillinen identiteetti jäi hyvin usein epämääräiseksi tai jopa kokonaan määrittelemättä.

Opettajan ammatillinen identiteetti kytkeytyy vahvasti niihin päämääriin, joita opettaja pitää työssään tärkeänä ja tavoiteltavana arvoisena (Leivo 2010). Erään määritelmän mukaan opettajan ammatilliseen identiteettiin kuuluvat käsitykset siitä, kuinka olla ja toimia omassa työssään ja kuinka ymmärtää sitä (Beauchamp & Thomas 2009, 178). Lisäksi opetettava aine, opettajan erilaiset roolit ja arvot, opettajan suhde oppilaisiin sekä yksityiselämä työn ulkopuolella ovat merkittävässä osassa opettajien ammatillisessa identiteetissä (Day & Gu 2010). Yhden aukottoman määritelmän puuttuminen voi kuitenkin tarjota mahdollisuuden joustavan ja monipuolisen opettajuuden käsitteen muodostamiseen (Luukkainen 2005).

Kattavassa kirjallisuuskatsauksessaan Beijaard ym. (2004) listasivat aiempien tutkimusten pohjalta opettajien ammatillisen identiteetin tunnusmerkkejä ja tekijöitä, jotka he näkivät opettajien ammatillisen identiteetin kannalta välttämättömiksi. Kuten Kirpalin (2004) ammatillisen identiteetin tunnuspiirteissä, myös Beijaardin ym. määrittelyissä korostuvat dynaamisuus ja yksilön oma toimijuus. Toisaalta sosiaaliset tekijät eivät nouse yhtä suuresti esille näissä tunnusmerkeissä:

1. Opettajan ammatillisen identiteetin luominen ja kehitys on jatkuva prosessi, joka edellyttää elinikäistä oppimista. Se vastaa niin kysymykseen ”kuka minä olen?” kuin ”miksi haluan tulla?”. Muiden ammatillisten identiteettien tapaan opettajan kin ammatillista identiteettiä kuvaa parhaiten jatkuva muutos.

2. Opettajien ammatillisessa identiteetissä yhdistyvät persoona ja konteksti. Opettajat tuovat aina oman persoonallisen otteensa mukaan toimintaansa, jossa heidän odotetaan toisaalta käyttäytyvän ammatillisesti ja olemassa olevan tiedon ja asenteiden mukaisesti. Jokaisen opettajan voi siis nähdä luovan omaa opettamisen kulttuuriin.
3. Opettajan ammatilliseen identiteettiin kuuluu niin sanottuja alaidentiteettejä, jotka ovat yhteydessä erilaisiin toimintakonteksteihin. Tämän tutkimuksen osalta hyvänä esimerkkinä toimii musiikinopettajien ammatillisen identiteetin alaidentiteetit, joita voivat olla esimerkiksi muusikko ja musiikkikasvattaja. Alaidentiteettien tärkeys osana ammatillista identiteettiä vaihtelee, mutta ne eivät saisi muodostaa keskenään ristiriitaa.
4. Opettajan oma aktiivisuus on merkittävässä osassa ammatillisen identiteetin kehitymisessä. Omaan toimijuuttaan opettaja voi osoittaa monella tavalla riippuen siitä, millaisia tavoitteita hänellä on ja mitä keinoja hänellä on tavoitteensa saavuttamiseksi. Voidaankin sanoa, että ammatillinen identiteetti ei ole opettajilla itsensäanselvyys, vaan he käyttävät sitä hahmottaakseen itsestään opettajina. (Beijaard ym. 2004, 122–123.)

Opettajan ammatti on muihin ammatteihin verrattuna erityislaatuisen persoonasidonnainen (Rasehorn 2009). Opettajia sitoo työssään kuitenkin tietyt yhteiset kehykset, joiden mukaan he toteuttavat opettajuuttaan. Oma ammatillinen identiteetti elää ja hakee lopullista muotoaan tarjottujen raamien sisällä, sillä opettaja ei voi irtisanoutua opettajuuden velvollisuuksista ja oikeuksista. Sosiaaliset suhteet koulu yhteisön ja opettajaryhmän muodossa vaikuttavat myös merkittävästi siihen, millaisia asioita opettaja omaksuu osaksi omaa ammatillista identiteettiään. (Airosmaa 2012.)

Opettajuus on persoonasidonnaisuuden lisäksi aika- ja paikkasidonnaista. Erilaiset yhteiskunnat vaativat opettajilta eri asioita, ja vuosien kuluessa samankin yhteiskunnan tarpeet koulutusta koskien muuttuvat. Yksi opettajantyön suurimmista haasteista onkin pysyä ajan hermolla ja pitää huolta siitä, että oma käsitys opettajuudesta vastaa mahdollisimman hyvin yhteiskunnan asettamia vaatimuksia. Jos oma opettajuuskäsitys ja yhteiskunnan vaatimukset ovat pahasti ristiriidassa, voi opettaja ajautua työssään kriisiin, joka voi pahimmillaan näkyä työuupumuksena tai alanvaihtona. (Luukkainen 2005.)



Luokanopettajien opettajaidentiteettiin väitöstutkimuksessaan keskittynyt Laine (2004) löysi kahdeksan opettajan ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavaa kokemuksellista ulottuvuutta, joista jokainen on osaltaan vaikuttamassa opettajan kokemukseen itsestään suhteessa työhön. Nämä ulottuvuudet ovat kokemus

1. itsestä ja omasta osaamisesta
2. tehtävä- ja toiminta-alueesta
3. toimintatavoista ja rooleista
4. valta-asemasta
5. vastuusta
6. ammatin ulkoisesta kuvasta
7. ammatillisesta kehityshistoriasta ja
8. ammatin tulevaisuudesta. (Laine 2004, 177–191.)

Opettajaidentiteetti syntyy lopulta persoonallisena kertomuksena, jota kaikki edellä mainittu tieto, muun muassa yksilön tiedot, päämäärät ja arvot, muovaa (Leivo 2010).

Ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttavat opettajillakin monet psykologiset prosessit. Yliopiston opettajia koskevassa tutkimuksessa tällaisiksi tekijöiksi nimettiin arvostuksen tunne, yhteyden tunne, pätevyyden tunne, sitoutumisen tunne ja mahdollisen tulevan urakehityksen kuvittelemisen. Kehitystä vahvistavien psykologisten tekijöiden lisäksi muun muassa kanssakäyminen opiskelijoiden kanssa sekä työyhteisön kehitysohjelmat vahvistivat yliopisto-opettajien ammatillista identiteettiä. Sen sijaan työympäristöllä saattoi olla joko ammatillisen identiteetin kehitystä nopeuttava tai hidastava vaikutus riippuen opettajuuden arvostuksesta laitoksella. (van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset & Beishuizen 2017.)

### ***2.1.3 Musiikinopettajan ammatillinen identiteetti***

Kuten opettajaidentiteetinkin kohdalla, musiikinopettajan ammatillista identiteettiä koskevassa teoreettisessa kirjallisuudessa ja tutkimuskirjallisuudessa aiheen keskeiset termit ovat jääneet huonosti määrittelyksi tai kokonaan määrittelemättä. Tämä on vaikuttanut alan termistön epämääräisyyteen. (Wagoner 2011.) Muiden opettajaryhmien tavoin musiikinopettajienkin ammatillinen kasvu alkaa viimeistään opintojen aikana. Kokemukset erilaisista tilanteista koulumaailmassa, oppimisympäristöistä, oppilaskohtaamisista ja musiikki-ilmiöistä muuttavat ja syventävät käsitystä siitä, mitä musiikinopettajan ammatti edellyttää. Opinnoissa kehitetään runsaasti tulevien opettajien musiikkiin liittyvää

substanssiosaamista esimerkiksi soitto- tai laulutaidon osalta, mutta musiikinopettajan työ vaatii paljon muutakin. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013.)

Vesioja (2006) viittaa väitöstutkimuksessaan Elliottiin (1995) toteamalla musiikinopetuksen vaativan kompetenssin lisäksi muusikkoutta (aineenhallinta) ja kasvattajuutta (opetustaito). Kasvattajuutta tarvitaan opetuksen sujumiseksi, mutta oikeastaan yhtä tärkeää on asettaa rohkeasti oma aineenhallinta oppilaiden käytettäväksi. Musiikinopettajan laajan työnkuvan vuoksi opinnoissa on tärkeää kiinnittää huomiota laajan ja monipuolisen musiikinopettajakompetenssin luomiseen. Saavutetun kompetenssin ja tietämyksen pohjalta jokainen musiikinopettaja luo omaa käsitystään opettajuudesta ja opettajana toimimisesta.

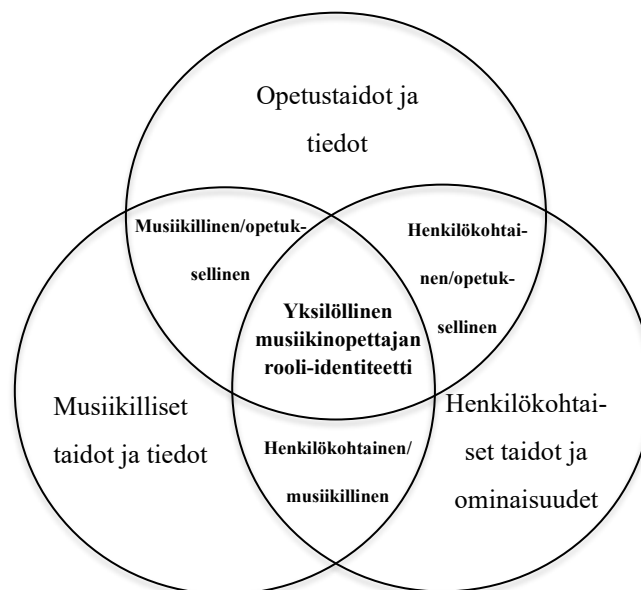
Perinteisesti musiikinopettajien ammatillisesta identiteetistä puhuttaessa on pohdittu juuri muusikkouden ja opettajuuden suhdetta. Muusikkous ja opettajuus voidaankin nähdä musiikinopettajan ammatillisen identiteetin kahtena, hyvin erilaisena alaidentiteettinä tai rooli-identiteettinä (Beijaard ym. 2004). Pitkään jatkunut alaidentiteettien vastakkainasettelu (ks. Freer & Bennett 2012) osoittaa musiikinopettajan ammatillisen identiteetin moniulotteisuuden. Näiden kahden mahdollisesti hyvin erilaisen ulottuvuuden tarkastelematon vastakkainasettelu asettaa helposti ulottuvuudet poissulkeviksi toisiinsa nähden.

Musiikinopettajien ammatillisen identiteetin syntyä tutkineet Freer ja Bennett (2012) havaitsivat, että usein musiikinopettajaopiskelijat sisäistävät ensin osaksi identiteettiään muusikkouden ja vasta myöhemmin opettajuuden. Myös Ballantyne ym. (2012) huomauttavat, että usein opiskelijan kuva musiikinopettajan työstä voi rajoittua pelkästään musiikilliseen osaamiseen, mutta laajenee myöhemmin ymmärrykseksi työn kasvatuksellisesta puolesta. Erilaisia musiikinopettajaopiskelijoita tutkiessa selvisi, että selvästi opettajaidentiteettiin orientoituneet opiskelijat pystyivät samanaikaisesti identifioitumaan myös muusikoiksi. Sama ei niinkään toteutunut toisinpäin. Osa vastaajista saattoi kokea itsensä kehittyväksi musiikinopettajaksi, mutta eivät pitäneet muusikkoutta merkittävänä osana identiteettiään. Yleisesti vastaajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että musiikinopettajana toimiminen vaatii hyviä musiikillisia taitoja ja kykyä hyödyntää niitä. Näin ollen näyttäisi siltä, että musiikinopettajaidentiteetin kannalta molemmat identiteetin osa-alueet, muusikkous ja opettajuus, ovat tärkeässä roolissa. (Freer & Bennett 2012.)

Pitkään jatkunut vastakkainasettelu sai tutkijat jo 2000-luvun alussa kaipaamaan musiikinopettajien identiteettikeskusteluun muita, tuoreempia näkökulmia. Bernard (2005)

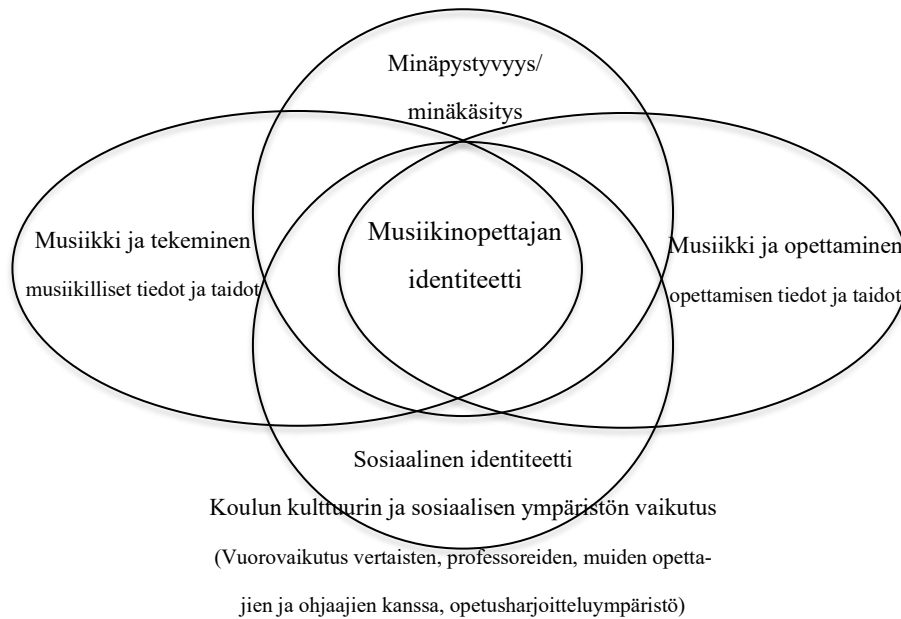
pyrki vastakkainasettelun kitkemiseen käyttäen tutkimuksessaan termiä muusikko-opettajaidentiteetti. Termillä hän halusi esittää, että osa-alueet ovat jatkuvasti suhteessa toisiinsa. Osa-alueiden vuorovaikutusta tutkimuksissaan on esittänyt myös Bouij (1998), joka jakaa musiikinopettajien rooli-identiteetit neljään ensisijaiseen rooliin riippuen musiikillisten taitojen laajuudesta sekä siitä, kokeeko yksilö itsensä ensisijaisesti muusikoksi vai opettajaksi. Näitä rooli-identiteettejä ovat laaja-alainen muusikko, esiintyjä, sisältökeskeinen opettaja ja oppilaskeskeinen opettaja. Laaja-alaisella muusikolla on laajat musiikilliset taidot, mutta kiinnostus opettamiseen on pieni. Esiintyjällä musiikilliset taidot ovat suppeammat, mutta opettajan rooli ei myöskään ole omassa identiteetissä olennaisin. Sisältökeskeinen opettaja eroaa oppilaskeskeisestä opettajasta suppeammilla musiikillisilla taidoillaan, mutta molemmilla opettaminen on tärkeä osa identiteettiä. (Bouij 1998, 25–26.)

Vuosien kuluessa näkökulmaa musiikinopettajien identiteettiin on pyritty entisestään laajentamaan aiempaa kattavammilla havainnollistuksilla musiikinopettajien rooli-identiteeteistä. Brewer (2009) on todennut, ettei käsityksiä tehokkaasta musiikinopetuksesta ja musiikinopettajien rooli-identiteeteistä tulisi tutkia erottamatta toisistaan. Hän onkin koonnut aiempia tutkimuksia yhteen ja niiden pohjalta toteaa, että tehokas musiikinopetus koostuu kolmesta eri komponentista: henkilökohtaisista taidoista ja ominaisuuksista, opetustaidoista ja tiedoista sekä musiikillisista taidoista ja tiedoista. Jokaista kolmea komponenttia tarvitaan tehokkaan musiikinopetuksen toteuttamiseen, ja komponentit on kuvattu alla olevassa kuviossa.



KUVIO 1. Musiikinopettajan rooli-identiteetti ja sen osa-alueet Breweriä (2009, 75) mukailten

Muun aiemman musiikinopettajien ammatillisen identiteetin rakentumista tutkineen kirjallisuuden sekä Bouij'n (1998) ja Brewerin (2009) teoreettisten mallien pohjalta McClellan (2017) loi mallin, joka edustaa sosio-kognitiivista tutkimuskenttää. Mallin avulla musiikinopettajien on mahdollista pohtia omaa ammatillista identiteettiään ja sen kehitystä. Kuviossa 2 esitetyt komponentit, sosiaalinen identiteetti, minäpystyvyys ja minäkäsitys sekä muusikko-opettajuusorientaatio ovat tulleet esille useissa tutkimuksissa musiikinopettajien identiteettiä määrittäessä. McClellanin esitys tiivistää muiden tutkijoiden ajatukset yhteen tuoreella tavalla.



KUVIO 2. Sosio-kognitiivinen malli musiikinopettajien identiteetin rakentumisesta McClellania (2017, 83) mukailten

Aiemmin musiikinopettajien identiteetin tutkimus on keskittynyt muusikko-opettaja vastakkainasettelun ohella identiteetin sosiaalisten teorioiden yksittäisiin rakenteisiin, sosialisointiin sekä sosiaaliseen ja symboliseen vuorovaikutukseen, mutta McClellanin mallissa kaikki yksittäiset tekijät yhdistyvät toisiinsa. Näin mahdollistetaan identiteetin rakentumisprosessin kuvaaminen riittävän monipuolisesti sekä sosiaalisten että kognitiivisten prosessien näkökulmasta, jotta tulevaisuudessakin musiikinopettajien identiteettiä tutkiessa kiinnitetään huomiota identiteetin kaikkiin osiin. (McClellan 2017.)

Musiikinopettajan identiteetin kehitykseen vaikuttavat hyvin pitkälti samat tekijät kuin minkä tahansa alan opettajan opettajaidentiteetin kehittymiseen (ks. Airosmaa 2012, Beijaard ym. 2004, Laine 2004, van Lankveld ym. 2017). Kehittymisen kannalta oleellista on rakentaa dynaamista kuvaa itsestään kokemuksen ja vuorovaikutuksen kautta omissa, ammatin kannalta oleellisissa ympäristöissä (Dolloff 2006). Opetusharjoittelut tarjoavat tähän mahdollisuuden jo opintojen aikana. Opetusharjoitteluiden aikana opiskelijan ammatillinen identiteetti alkaa usein saada enemmän piirteitä musiikkikasvattajan identiteetistä, kun omaa opettajan roolia saa harjoitella oikeiden oppilaiden kanssa. (Huhtanen & Hirvonen 2013.) Kansainväliset tutkimukset tukevat väitettä opetusharjoitteluiden tärkeästä merkityksestä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatilliselle kasvuille sekä opettajaidentiteetin kehitykselle (Draves 2014, Haston & Russell 2012). Draves (2014) pitää erityisen tehokkaana ammatillisen identiteetin kehittäjänä opintojen alkuvaiheeseen sijoitettua opetusharjoittelua.

Opetusharjoittelut ovat tärkeitä musiikinopettajaidentiteetille myös siksi, että harjoittelut toimivat usein reflektion käynnistäjänä (Huhtanen & Hirvonen 2013). Oman toiminnan ja kykyjen reflektointi on todettu olevan yhteydessä terveen ja tuottavan ammatillisen identiteetin kehittymiseen (mm. Ballantyne & Grootenboer 2012). Refleктоimalla omia kokemuksiaan musiikin opettamisesta opiskelijat voivat tuoda opintoihinsa ja tulevaisuuden työhönsä entistä rikkaampaa ymmärrystä omasta musiikinopettajan ammatillisen identiteetistään. Saavutetun ymmärryksen myötä opiskelijat sitoutuvat paremmin opintoihinsa ja työhönsä. He pystyvät luomaan henkilökohtaisia merkityksiä työlleen ja onnistuvat näkemään yhteyksiä ajattelunsa, kokemustensa ja ammatillisten tehtäviensä välillä. (Bernard 2009.)

Myös oman ammatillisen identiteetin reflektointi on tärkeää. Se mahdollistaa juuri oman opettajaidentiteetin taustalla olevien prosessien tiedostamisen. Identiteettiään refleктоiva yksilö pystyy nimeämään vahvuutensa ja heikkoutensa sekä työstämään niitä. (Huhtanen & Hirvonen 2013.) Bernard (2005) toteaaakin, että olennaista musiikinopettajaopiskelijoiden identiteettityössä olisi keskittyä opiskelijoiden identiteettien monimuotoisuuteen ja siihen, millainen on heidän yksilöllinen polkunsä musiikinopettajuuteen.

Ottaen huomioon kaikki musiikinopettajan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavat tekijät, ammatillisen identiteetin muodostumisen prosessi opiskelujen aikana saattaa yllättää opiskelijan haastavuudellaan (Huhtanen-Hildén & Björk 2013). Varsin tyypillistä on kokea ristiriitaa ja kamppailua opettajuuden ja muusikkouden välillä opiskeluaikana

(Bernard 2009, Isbell 2008, Pellegrino 2009). Ristiriitoja omassa ammatillisessa identiteetissä tulisi kuitenkin pystyä sietämään. Vielä opiskeluaikana ei kenenkään ammatillinen identiteetti ole täydellisesti muotoutunut, sillä kuten jo aiemmin on todettu, ammatillinen identiteetti kehittyy edelleen koko työuran ajan. Ammatillisen identiteetin kehitystä tapahtuu jatkuvasti niin tietoisesti kuin tiedostamatta, joten opiskelijan kannattaa olla aktiivinen mahdollisimman monissa erilaisissa opettamiseen ja oppimiseen liittyvissä tilanteissa ammatillista identiteettiään kehittääkseen. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013.)

## 2.2 Ammatillinen minäpystyvyys

Ammatillista identiteettiä luodessa käsitykset omista kyvyistä kehittyvät. Minäpystyvyyden käsitteellä viitataan yksilön uskomuksiin omista kyvyistä ja valmiuksista selvitä tietystä tilanteesta. Käsite pohjautuu Albert Banduran (1977) luomaan sosio-kognitiiviseen teoriaan, jossa tarkastellaan ihmisen toimintaa sosiaalisissa ympäristöissä. Minäpystyvyys eroaa henkilön todistettavasta pätevyyden tasosta, sillä se kuvaa nimenomaan henkilön uskoa omaan pätevyyteensä tietyssä tehtävässä. Ero on tärkeä huomata, sillä ihmisillä on taipumus jatkuvasti yli- tai aliarvioida omia kykyjään. (Bandura 1997.)

Uudessa tilanteessa yksilö arvioi lähes automaattisesti kykyjensä riittävyyden tilanteesta selviämiseen. Omat arviot kyvyistä vaikuttavat suuresti siihen, mihin tehtäviin ryhtytään ja millaisia ponnisteluja tehtävän eteen ollaan valmiita tekemään. Yksilön arviot minäpystyvyydestään vaikuttavat myös suuresti siihen, millaiseksi yksilön motivaatio, tunnetila ja toiminta muodostuvat tietyssä tilanteessa. On osoitettu, että minäpystyvyyden arvio vaikuttaa näihin jopa objektiivista taitotasoa enemmän, ja itseluottamuksen puutteen vuoksi parhaatkin taidot voivat jäädä käyttämättä. Useimmissa tapauksissa varsinaisten taitojen hienoinen yliarviointi vaikuttaa hyvin myönteisesti suoriin. Vahva positiivinen usko omaan pystyvyyteen edeltää usein onnistumisia, kun taas epäonnistumisten takaa voi löytyä epäileväisyyttä omien kykyjen riittävyydelle. (Bandura 1995, 1997.)

Minäpystyvyydellä on useita lähikäsitteitä minän teorioissa. Vesioja (2006) tiivistää monimutkaista minän käsitteistöä suhteessa minäpystyvyyden käsitteeseen. Minän käsitteistä kaikkein laajimmaksi hän nostaa minäkäsityksen, jonka alle minäpystyvyys kuuluu yhtenä ulottuvuutena. Minäpystyvyyden lähimpiä käsitteitä ovat itseluottamus, itsetunto, itsearvostus ja itsekunnioitus, joista minäpystyvyys kuitenkin eroaa erityisesti tehtävä- ja tilannesidonnaisen luonteensa takia. Bandura (1997) on verrannut käsitteitä toisiinsa to-

teamalla, että minäpystyvyys liittyy yksilön kykyjen arviointiin, kun taas esimerkiksi itsetunto ja itseluottamus liittyvät itsearvostukseen. Niin kauan, kun tehtävä on yksilölle merkityksetön, ei hänen kyvyttömyytensä aiheuta ongelmia itsetunnon kanssa. Toisaalta tavoitteet liian korkealle asettanut henkilö voi kokea itsensä kielteisessä valossa, vaikka omaisikin erinomaiset taidot tehtävästä suoriutumiseen.

Bandura (1977) esittelee sosio-kognitiivisessa teoriassaan kaksi erilaista odotuksen käsitettä: tulosodotukset (outcome expectancy) sekä pystyvyysodotukset (efficacy expectancy). Käsitteet kuvaavat niitä ristiriitoja, mitä yksilöllä voi olla omaa suoriutumistaan koskien. Tulosodotuksilla tarkoitetaan yksilön arviota siitä, millaisia ovat todennäköiset seuraukset, jos jonkun tietyn tehtävän suorittaa odotetulla taitotasolla. Ihminen siis arvioi, että tietty käytös johtaa tiettyyn lopputulokseen. Pystyvyysodotuksilla taas viitataan yksilön näkemykseen siitä, miten hyvin hän jossain tietyssä tehtävässä selviää tehtävän suorittamiseen vaadituista pakollisista toimista. Pystyvyysodotukset vaikuttavat suuresti siihen, miten menestyksekkäästi pystymme lopulta käyttäytymään halutun lopputuloksen saavuttamiseksi. Odotusten ollessa ristiriidassa yksilö voi uskoa tietyn toimintamallin saavan aikaan tietyn tuloksen, mutta hän saattaa kyseenalaistaa omat mahdollisuutensa toimintamallin suorittamiseen.

Bandura listaa neljä informaatiolähdettä, joiden kautta ihmisten pystyvyysuskomukset pääasiassa muokkautuvat. Informaatiolähteistä tärkein on onnistumiskokemukset (mastery experiences). Kokiessaan onnistumisia yksilön pystyvyysuskomukset kohoavat, kun taas epäonnistumiset vaikuttavat pystyvyyden kokemiseen kielteisesti. Etenkin epäonnistuminen itselle henkilökohtaisesti tai sosiaalisesti merkityksellisessä tehtävässä alentaa valmiiksi matalaa pystyvyyttä entisestään. Toisella lähteellä, sijaiskokemuksilla (vicarious experiences) tarkoitetaan itseen verrattavissa olevien ihmisten vertaamista itseen suoritusten tasolla. Kolmas lähde on verbaalinen vakuuttelu (verbal persuasion/social persuasion), jolla tarkoitetaan muilta saatua palautetta tehtävästä. Pystyvyysuskomusten kannalta merkittävintä on realistinen positiivinen palaute tehtävästä, sillä sen on todettu vahvistavan minäpystyvyyttä. Viimeinen informaatiolähteistä on fysiologiset merkit ja tunnetilat (physiological and emotional states), joilla tarkoitetaan kehon antamia viestejä tilanteeseen liittyen. Esimerkiksi rajut jännittämisen oireet voivat antaa ihmiselle tietoa omasta pystyvyysuskosta. (Bandura 1995.)

Tutkimuksessa tarkastellaan minäpystyvyyttä ammatillisesta näkökulmasta. Tällä tarkoitetaan sitä, että tehtävät, joihin omia kykyjä ja taitoja suhteutetaan, liittyvät työelä-

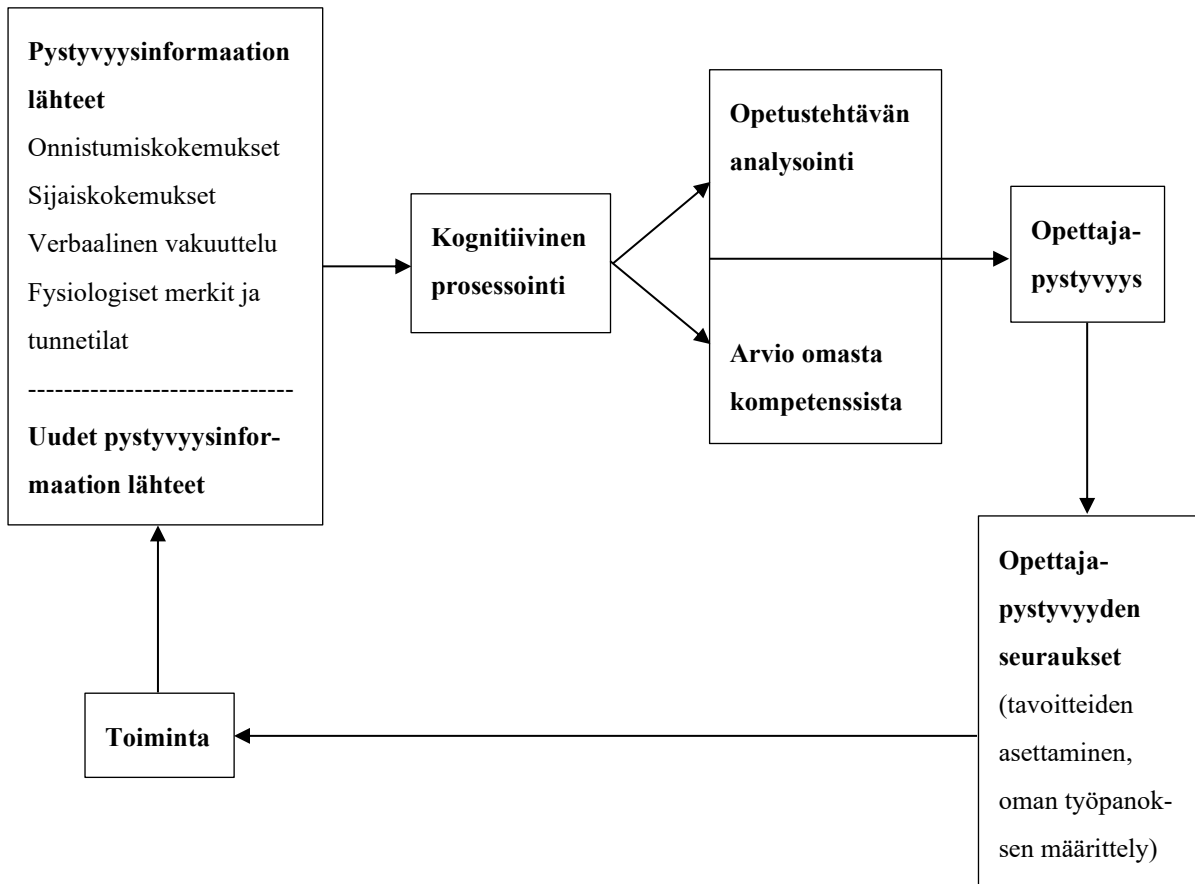
mään. Varsinkin opettajien ammatillista minäpystyvyyttä, eli opettajapystyvyyttä, on tarkasteltu aiemmissa tutkimuksissa runsaasti niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Koska opettajan minäpystyvyyden opetustehtävissä on todettu eroavan minäpystyvyydestä muilla elämän osa-alueilla (Lauermann & König 2016), keskitytään käsillä olevassa tutkimuksessa vain opettajapystyvyyteen opetustehtävissä.

### **2.2.1 Opettajan ammatillinen minäpystyvyys**

Opettajien ammatillista minäpystyvyyttä on perinteisesti lähestytty kahdesta suunnasta. Alun perin opettajapystyvyyden käsite määriteltiin vuonna 1976, jolloin sillä tarkoitettiin opettajan uskoa omaan kapasiteettiinsa vaikuttaa oppilaiden suoriutumiseen tai hänen kykyään vaikuttaa motivoitumattomienkin oppilaiden oppimiseen. Bandura edustaa toista suuntausta määrittelemällä opettajan pystyvyyden yhdeksi minäpystyvyyden muodoksi. (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy 1998.)

Aiempaa tutkimusta koonneessa katsauksessaan Tschannen-Moran ym. (1998) esittelevät kuvauksen opettajapystyvyyden syklisestä luonteesta. Kuvaus (Kuvio 3) yhdistää piirteitä molemmista opettajapystyvyyden suuntauksista ja siinä on otettu huomioon niin opettajapystyvyyden taustatekijät kuin ne kognitiiviset prosessit, jotka edeltävät lopullista pystyvyysskokemusta.





KUVIO 3. Opettajapystyvyyden syklinen luonne Tschannen-Morania ym. (1998, 228) mukailten

Neljästä pystyvyyden informaatiolähteestä opettajapystyvyydenkin kannalta merkittävin on onnistumiskokemukset. Opettajan kokiessa toimintansa onnistuneeksi hänen pystyvyyssuskomuksensa vahvistuvat, mikä vaikuttaa hänen toimintaansa tulevaisuudessa. Onnistumiskokemukset eivät saa aikaan korkeampaa pystyvyyttä, jos olosuhteet tehtävää suorittaessa ovat olleen poikkeuksellisen suotuisat tai jos tehtävä on ollut helppo tai merkityksetön. Kokemuksilla epäonnistumisista on pystyvyyssuskomuksia alentava vaikutus myös opettajien pystyvyyteen. (Tschannen-Moran ym. 1998.)

Sijaiskokemukset ovat tärkeitä etenkin opettajaksi opiskeleville. Esimerkiksi muiden opettajien opetuksen observointi auttaa opiskelevaa saavuttamaan käsityksen opetustyön luonteesta. Lisäksi observoidessaan opiskelija pääsee näkemään, kuinka monin eri tavoin opettajat toteuttavat työtään. Menestyvät opettajat tukevat käsitystä siitä, että opetustyö on mahdollista toteuttaa hyvin. Vertaamalla itseään menestyviin opettajiin jopa aloitteleva opettaja alkaa uskoa, että samoissa olosuhteissa hänelläkin on mahdollisuus tulla menestyväksi opettajaksi. Toisen opettajan epäonnistumisen seuraaminen taas voi saada

aikaan käsityksen opetustehtävän mahdottomuudesta, ellei seuraaja usko olevansa seurattavaa taitavampi. (Tschannen-Moran ym. 1998.) Pelkkien mallisuoritusten seuraamisen pohjalta muodostettu pystyvyysusko on kuitenkin altis muutoksille (Zimmerman 2000).

Verbaalisen vakuuttelun vaikutus opettajapystyvyyteen riippuu saadun palautteen tarkkuudesta sekä palautteenantajan uskottavuudesta ja asiantuntevuudesta. Saatu palaute voi saada opettajan käyttämään uusia toimintatapoja tai yrittämään kovemmin onnistuakseen. Jos palautteen saajalla ei ole kuitenkaan taitoja toimia palautteessa kuvatulla tavalla, laskee saatu palaute pystyvyyden tunnetta. Ohjaajilta, toisilta opettajilta ja oppilailta saatu tarkka palaute kertoo opettajalle paljon hänen taitojensa riittävydestä ja toimintatapojensa sopivuudesta suhteessa opetustehtävään. Opettajan uskoa pystyvyyteensä sen sijaan saattaa heikentää ankara, yleisellä tasolla annettu palaute. (Tschannen-Moran ym. 1998.)

Erilaiset kehon antamat fysiologiset merkit ja tunnetilat opetustilanteissa joko vahvistavat tai heikentävät opettajan käsitystä pystyvyydestään. Myönteiset ja rentoutuneet tuntemukset lisäävät itseluottamusta ja sen kautta odotusta onnistumisesta. Sen sijaan esimerkiksi voimakkaan stressireaktion aiheuttamat fyysiset reaktiot, kuten kiihtynyt sydämen syke, hikoilu, vatsakivut tai vapina voivat viestiä pystyvyysuskosten heikkoudesta. Toisaalta kohtuullinen jännitys voi edistää toimintaa, kun huomio keskittyy käynnissä olevaan tehtävään. (Tschannen-Moran ym. 1998.) Tuoreen tutkimuksen mukaan minäpystyvyyden taso voi vaikuttaa myös tunnekokemusten tulkintaan: yksilö, jolla on korkea minäpystyvyys, tulkitsee jännityksen todennäköisemmin myönteisenä, kun taas matalan pystyvyyden omaava tulkitsee sen herkemmin kielteisenä (Lauermann & König 2016).

Vaikka kaikki neljä informaatiolähdettä ovat tärkeitä pystyvyyssodotusten muodostumisessa, oleellinen rooli on myös saadun informaation tulkinnalla, jota kuviossa 3 kuvastaa kognitiivinen prosessointi. Kognitiivinen prosessointi vaikuttaa siihen, mitkä pystyvyyden informaatiolähteistä painottuvat suhteessa toisiinsa ja toisaalta siihen, miten informaatiolähteet vaikuttavat opetustehtävän analysointiin sekä kompetenssin eli osaamisen arviointiin. Opettajat esimerkiksi kokevat pystyvyytensä hyvin erilaisena riippuen oppiaineesta, oppilaista ja ympäristöstä. Opettajapystyvyyttä voidaan siksi pitää tilanne- sekä oppiainesidosteisena kokemuksena, joka on vahvasti tulevaisuusorientoitunutta (Woolfolk Hoy, Hoy, & Davis 2009, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Etenkin

uusi ja erilaisia haasteita luova tilanne voi asettaa pystyvyydentunteen uudelleenarvioinnin kohteeksi. Lopulta tehtävän analyysin ja kompetenssikäsityksen välinen vuorovaikutus muokkaa opettajapystyvyyden tunnetta. (Tschannen-Moran ym. 1998.)

Mittavan kirjallisuuskatsauksensa pohjalta Tschannen-Moran ym. (1998, 233) määrittelevät opettajapystyvyyden opettajan käsitykseksi kyvyistään toteuttaa odotettua toimintaa tietyssä opetustehtävässä ja kontekstissa. Opettajapystyvyydellä on suuri merkitys opettajalle juuri kuviossa 3 kuvatun syklisen luonteensa vuoksi. Etevyys tehtävässä saa aikaan onnistumisen kokemuksia, joiden jo edellä todettiin vahvistavan pystyvyyssuskomuksia. Korkeampi pystyvyys johtaa suurempaan panostukseen ja sitkeyteen, jotka taas johtavat parempaan suoriutumiseen, joka entuudestaan parantaa pystyvyyssuskoa. Vastavasti syklinen kehä toimii myös negatiivisen pystyvyyden kohdalla. Matala pystyvyys johtaa vähäisempään panostukseen ja taipumukseen luovuttaa, jotka usein johtavat huonompiin opetustuloksiin, jotka jälleen madaltavat opettajapystyvyyttä. Ajan kuluessa tämän prosessin tuloksena opettajalle vakiintuu suhteellisen kestävä käsitys omista pystyvyyssuskomuksistaan, joita voi myöhemmin olla todella vaikea muuttaa. (Tschannen-Moran ym. 1998, de Vries 2017.)

Aiemmassa opettajapystyvyyteen keskittyneessä tutkimuksessa opettajapystyvyyden vaikutukset ja merkitys opettajalle ovat olleet suuressa roolissa. Kattavia katsauksia opettajapystyvyydestä ovat viime vuosina tehneet muun muassa Fackler ja Malmberg (2016) sekä Zee ja Koomen (2016). Näihin opettajapystyvyyden merkityksiin perehdytään myöhemmin tarkemmin.

### **2.2.2 *Musiikinopettajan ammatillinen minäpystyvyys***

Musiikinopettajien ammatillisen minäpystyvyyden tutkimus on ollut vähäisempää kuin yleinen opettajapystyvyyden tutkimus. Muun muassa Bergee (2002) sekä Hargreaves, Purves, Welch ja Marshall (2007) ovat tutkimuksissaan sivunneet aihetta alan opiskelijoiden näkökulmasta. Ihanteellisessa tilanteessa minäpystyvyyttä tulisi päästä kehittämään ohjatuissa ympäristöissä. Näin ollen opetusharjoittelut ovat myös musiikinopettajien minäpystyvyyden kannalta tärkeässä roolissa (mm. Bergee 2002, Pendergast ym. 2011). Harjoitteluiden aikana on mahdollista kehittää minäpystyvyyttä kaikkien neljän minäpystyvyyden informaatiolähteen kautta. Usein koulutukset eivät kuitenkaan pysty tarjoamaan riittävää määrää käytännön harjoittelua, jotta käsitykset minäpystyvyydestä

pääsisivät kehittymään (Bergee 2002). Esimerkiksi harjoitteluissa koetut onnistumiskokemukset tai ylipäätään erilaiset kokemukset vahvistavat ja kehittävät opiskelijan minäpystyvyyden tunnetta (de Vries 2017, Garvis 2009).

Hargreavesin ym. (2007) tutkimuksessa minäpystyvyyttä tutkittiin musiikinopettajaopiskelijoilla kahdessa osassa: minäpystyvyyttä opettajana ja minäpystyvyyttä musiikissa. Musiikinopettajaopiskelijan taustasta riippuen opettajapystyvyys ja musiikillinen pystyvyys voivat kehittyä hyvin eri tavalla ja eri tahtiin. Kehitykseen vaikuttavat varsinkin opiskelijoiden erilaiset aiemmat koulutustaustat esimerkiksi konservatoriossa tai kasvatustieteen parissa (Hargreaves & Marshall 2003).

Hargreavesin ym. (2007) tutkimuksen jaottelu kertoo minäpystyvyyden tilannesidonnaisuudesta: yhdenkin tehtävän, esimerkiksi musiikinopetuksen, sisällä voi olla useita yksittäisiä tilanteita, joissa vaaditaan hyvin erilaista tietotaitoa ja osaamista. Opettajan pystyvyys voikin vaihdella tilanteittain. Musiikinopettajan minäpystyvyys opetuksen eri tehtävissä ja tilanteissa vaikuttaa tutkitusti myös omaksuttuun musiikinopettajan ammatilliseen identiteettiin. Ballantyne ym. (2012) huomauttavat korkean musiikillisen minäpystyvyyden suuntaavan identiteettiä enemmän muusikkouteen, kun taas kokemus heikommista musiikillisista taidoista johtaa usein itsensä kokemiseen ennen kaikkea musiikinopettajana.

Italialaisessa tutkimuksessa, jossa keskityttiin instrumentti- ja lauluopettajien minäpystyvyyteen, löydettiin positiivinen yhteys musiikinopettajan minäpystyvyyden ja kokemuksen välillä. Mitä enemmän opettajalla on kokemusta, sitä pystyvämmäksi hän koki itsensä työssään. (Biasutti & Concina 2018, ks. myös Fackler & Malmberg 2016, Lauer mann & König 2016.) Osa tutkimuksista antaa viitteitä siitä, että minäpystyvyydenkin kehitys musiikinopettajan ammatissa jatkuu edelleen työelämässä. Toisaalta osassa tutkimuksista opettajan opetuskokemuksella ei ole nähty yhteyttä koettuun opettajapystyvyyteen (Shoulders & Krei 2015, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001).

### **2.3 Ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden merkitys**

Nykytyöelämässä suositaan monia taitoja ja piirteitä, jotka ovat vahvan ammatillisen identiteetin kanssa osittain ristiriidassa. Etelätalo ja Vähäsantanen (2010) listaavat tällaisiksi muun muassa moniammatillisuuden, ammatillisen liikkuvuuden ja joustavuuden, yliammatilliset kompetenssit sekä elinikäisen oppimisen. Jos työnantajan vaatimukset

alaisiaan kohtaan kohdistuvat jatkuvasti enemmän joustavuuteen ja itsensä monipuoliseen kehittämiseen, mitä hyötyä vahvasta ammatillisesta identiteetistä on musiikinopettajalle?

Ammatillinen identiteetti vaikuttaa monin tavoin musiikinopettajan työhön. Kun henkilö omaa selvän ammatillisen identiteetin, hän tuntee vastuunsa ja kokee selviytyvänsä työstään. Hän kokee omaavansa vaaditut tiedot ja taidot työstä selviytymiseen, mutta näkee myös rajansa voimavarojensa suhteen. Ammatillisen identiteetin sisäistänyt henkilö on lisäksi omaksunut ammattikuntansa säännöt ja etiikan. (Koca 2016, Laine, Salervo, Sivén & Välimäki 2012.) Leivo (2010) listaa ammatillisen identiteetin vaikuttavan opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja heidän kykynsä ja haluunsa pysyä ajan tasalla työelämän muutoksissa. Lisäksi identiteetti vaikuttaa opettajan innokkuuteen kehittää omaa työtään käytännössä. Innostus siirtyy tutkimusten mukaan eteenpäin aina oppilaisiin asti, sillä opettajaidentiteetin sisäistäneet opettajaopiskelijat kohtelevat oppilaitaan myönteisemmin ja motivoivat oppilaitaan enemmän. Kaiken muun lisäksi he nauttivat enemmän tekemästään työstä. (Koca 2016.)

Dayn ym. (2006) mukaan ammatillisella identiteetillä on tutkitusti vaikutusta työn tehokkuuteen. Tehokkuutta saavutetaan sitoutumisen ja kestävyuden kautta, jotka ovat yhteydessä ammatilliseen identiteettiin. Eteläpellon ja Vähäsantasen mukaan työntekijöiden tehokkuus ja tehottomuus puhuttavat monissa työyhteisöissä työnantajan vaatimusten kasvaessa. Vaikka ammatillisen identiteetin merkitystä on kyseenalaistettu, esimerkiksi aiempaa yrittäjämäisempi palkkatyö edellyttää työntekijöiltä yksilöllisesti rakentuvaa ammatillista identiteettiä, aktiivista toimijuutta, oman osaamisen tunnistamista, esittämistä ja markkinointia. Jotta on mahdollista tuntea omat vahvuutensa ja osaamisensa työssä, on tärkeää olla tietoinen omasta ammatillisesta identiteetistään. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010.) Musiikinopettaja kunnallisena viranhaltijana ei joudu kilpailemaan asemastaan muiden musiikinopettajien kanssa, mutta koulujen välillä yleistynyt statuskilpailu luo omat haasteensa myös musiikinopettajien ammatilliselle identiteetille.

Tuore tutkimus kertoo musiikinopettajan rooli-identiteettien – opettajaidentiteetin ja muusikkoidentiteetin – tasapainon tärkeydestä. Jos toinen rooli-identiteeteistä puuttuu, musiikinopettaja alkaa epäillä omia taitojaan ja myös minäpystyvyys musiikinopettajana laskee. (Chua 2018.) Chuan tutkimus osoittaa jälleen ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden vahvan yhteyden.

Opettajien ammatillisen minäpystyvyyden merkitystä selvittäneissä tutkimuksissa pystyvyykokemuksen on todettu vaikuttavan opettajan omaan motivaatioon ja innostukseen opetusta kohtaan (Tschannen-Moran ym. 1998). Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat ottavat työssään helpommin riskejä esimerkiksi joustamisen ja vieraiden metodien kokeilun muodossa (Fackler & Malmberg 2016, Tschannen-Moran ym. 1998). He näkevät ongelmatilanteet useammin haasteina, kun taas matalan pystyvyyden omaaville ongelmatilanteet voivat näyttäytyä ylitsepääsemättöminä esteinä, joihin he eivät pysty itse vaikuttamaan (Bandura 1997).

Työhön sitoutuminen sekä sinnikkyys ja pitkäjänteisyys työssä yhdistetään usein korkean minäpystyvyyden omaaviin opettajiin (Bandura 1977, Fackler & Malmberg 2016, Skaalvik & Skaalvik 2014, Tschannen-Moran ym. 1998, Zee & Koomen 2016). Lisäksi opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, suhtautuvat vähemmän kriittisesti oppilaiden virheisiin (Tschannen-Moran ym. 1998) ja kokevat harvemmin oppilaat ongelmallisiksi tai erityistä tukea tarvitseviksi kuin matalan opettajapystyvyyden omaavat (Zee & Koomen 2016).

Opettajan kokemalla minäpystyvyydellä on suora yhteys opettajan psykososiaaliseen hyvinvointiin. Korkean opettajapystyvyyden omaavat jaksavat työssään paremmin (Ventura, Salanova & Llorens 2015), viihtyvät työssään paremmin (Skaalvik & Skaalvik 2014, Zee & Koomen 2016), kokevat vähemmän loppuunpalamista (Ventura ym. 2015) ja suhtautuvat ammattiinsa ylipäättään myönteisesti (Gibson & Dembo 1984, Tschannen-Moran ym. 1998). Korkean pystyvyyden omaavat opettajat ovat valmiita panostamaan työhönsä enemmän (Tschannen-Moran ym. 1998), mutta kokevat silti työssään vähemmän stressiä (Fackler & Malmberg, 2016) kuin kanssapettajat, joilla on matalampi opettajapystyvyys. Lisäksi heillä on korkeampi itseluottamus onnistua opetuksessaan silloinkin, kun ulkoiset tekijät, kuten ilmapiiri oppilaiden kodeissa, haastavat heitä työssä (Bandura 1997).

Opettajapystyvyys heijastuu myös suoraan toimintaan luokassa muun muassa tavoitteiden asettamisen ja opetuksen suunnittelun ja organisoinnin muodossa (Tschannen-Moran 1998). Oppituntien rakenteessakin on todettu olevan eroja minäpystyvyyden vaikutuksesta. Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat saavat hyödynnettyä suuremman osan oppitunnista akateemisiin toimiin, kun matalamman opettajapystyvyyden omaavilla aikaa kuluu enemmän esimerkiksi ohjeiden antamiseen ja erilaisiin oppitunnin siirtymiin. (Gibson & Dembo 1984.) Korkeamman opettajapystyvyyden omaavilla on todettu myös yleisesti olevan paremmat ajan- ja luokanhallinnan taidot (Zee & Koomen 2016). Lisäksi heidän on todettu olevan taitavampia erilaisten opetusmenetelmien käytön kanssa (Zee &

Koomen 2016), mutta he käyttävät ennen kaikkea tehokkaiksi havaitsemiaan opetusmenetelmiä ja suhtautuvat niihin myönteisesti (Fackler & Malmberg 2016, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001, Zee & Koomen, 2016).

Korkea opettajapystyvyys johtaa oppilaskeskeisyyteen ja oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen opetuksessa (Fackler & Malmberg 2016, Zee & Koomen 2016). Lisäksi tällaiset opettajat eriyttävät enemmän opetustaan oppilaiden taitotason mukaan (Zee & Koomen 2016) ja antavat palautetta erityisesti oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Tutkimusten mukaan korkean opettajapystyvyyden omaavat uskovat voivansa auttaa epämotivoituneitakin oppilaita, kun matalamman pystyvyyden omaavilta samanlainen usko puuttuu (Bandura 1997, Gibson & Dembo 1984). Opettajan usko itseensä heijastuu suoraan myös oppilaiden toimintaan ja heidän ajatuksiinsa itsestään. Opettajan korkean minäpystyvyyden on todettu parantavan niin oppilaiden pystyvyyssodotuksia, motivaatiota kuin oppimistuloksiakin (Fackler & Malmberg 2016, Tschannen-Moran ym. 1998, Zee & Koomen 2016).

Ammatillinen identiteetti ja minäpystyvyys ovat tutkimusten mukaan opettajien psyykkistä hyvinvointia ennustavia tekijöitä (mm. Koca 2016, Ventura ym. 2015). Suomalaisia opettajia koskevissa tutkimuksissa on todettu koulutusalan työntekijöiden kokevan enemmän stressiä kuin minkään muun toimialan työntekijät ja lisäksi opettajista joka toinen kokee työnsä henkisesti melko tai erittäin raskaaksi (Onnismaa 2010). Vahvaan ammatilliseen identiteettiin ja korkeaan ammatilliseen minäpystyvyyteen panostaminen voisi kaikkien muiden hyötyjen lisäksi tarjota ratkaisuja suomalaisten opettajien ikäviin kokemuksiin omaa työtään koskien. Seuraavassa luvussa käydään läpi aiemman tutkimuksen pohjalta, millaisia toimia yliopistokoulutuksessa tulisi suorittaa vahvan ammatillisen identiteetin ja korkean ammatillisen minäpystyvyyden kehittämiseksi.

## **2.4 Ammatillista kasvua tukeva koulutus**

Yhdysvaltalais tutkimus koosti yhteen tekijöitä, jotka olivat yhteisiä sellaisille opettajan koulutuksille, joissa panostettiin erityisesti opettajien ammatillisiin valmiuksiin. Näissä koulutusohjelmissa uskotaan, että opettajien tulee tuntea itsensä, oma historiansa, arvonsa ja puolueellisuutensa. Opettajien tulisi tarkkailla kriittisesti itseään ja tutkia omia sosiaalisia näkökantojaan. Opettajien tulisi myös heijastaa omia kouluun liittyviä kokemuksia lapsuudesta nykypäivään, jolloin he voivat tunnistaa kokemusten vaikutukset ajatuksiinsa opettamisesta tänä päivänä. Lopulta opettajan tulisi altistaa itseään näkökulmille, jotka

eroavat hänen omista näkökulmistaan. Tutkittuja yhdysvaltalaiskoulutuksia yhdisti myös se, että niissä sekä haastettiin että tuettiin opettajia muuttamaan ja kohtaamaan omia käytäntöjä ja käsityksiä. (Rodgers & Scott 2008.)

Edellä kuvatut toimet muun muassa omien käytäntöjen ja käsitysten kohtaamista koskien sisältävät paljon itsereflektiota, jonka merkitys ammatillisen identiteetin kehittymiselle todettiin jo aiemmin suureksi (ks. Arnon & Reichel 2007, Ballantyne & Grootenboer 2012, Huhtinen-Hildén & Björk 2013, Trede ym. 2012). Mahdollisimman tehokas reflektio koulutuksessa saadaan aikaan, kun se liitetään jonkinlaiseen toimintaan ja kannustava opettaja on opiskelijan tukena reflektiossa. Opiskelija tekee itselleen reflektiosta tavan kysyessään itseltään kaikissa oppimistilanteissa, miten ja miksi päädyttiin tiettyyn lopputulokseen. (Timoššuk & Ugaste, 2010.) Tärkeitä reflektoinnin kohteita ovat esimerkiksi omat kyvyt ja toiminta ja erityisesti omat vahvuudet ja heikkoudet (Stenström 1993).

Opetusharjoittelut ovat yksi tärkeimmistä koulutuksen tarjoamista sisällöistä ammatillisen identiteetin kehityksen kannalta (Draves 2014, Haston & Russell 2012, Huhtanen & Hirvonen 2013). Opetusharjoitteluiden lisäksi opetushenkilökunnalla on suuri merkitys opiskelijoiden opettajaidentiteettien kehityksessä. Opettajien tarjoaman tuen on todettu olevan varsin ratkaisevaa opettajaidentiteetin rakentamisessa (Huhtinen-Hildén & Björk 2013). Opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan keskinäisen vuorovaikutuksen tulisi olla avointa ja opettajien ymmärtää tärkeä mentorin roolinsa opiskelijoiden ammatillisessa kasvussa (Trede ym. 2012). Opettajat voivat tukea myös opiskelijan reflektioprosesseja antamalla itsensä tiedostamisessa auttavaa palautetta (Stenström 1993).

Ammatillisen identiteetin kehitys osana koulutusta varmistuu, kun siitä kirjataan opetussuunnitelmaan (Wenger 2009). Ammatillisen identiteetin osa-alueista yliopiston merkitys on suurin ammatillisen tietämyksen hankinnassa (Trede ym. 2012). Siksi onkin tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, että koulutuksessa tarjottaisiin sellaista pedagogista osaamista, joka tukee nimenomaan musiikinopetusta. Näkemys musiikista oppiaineena, siinä toimivat pedagogiset ratkaisut ja yksilön musiikilliset taidot muokkaavat yhdessä opiskelijan kuvaa itsestä opettajana, joten pedagogiikan kehittäminen kehittää samalla opettajaidentiteettiä. (Ballantyne & Grootenboer 2012.)

Jotta koulutuksessa voidaan tarjota ajankohtaista ja oikeaa tietoa opettajuudesta, tulee opetushenkilökunnan pitää huolta omasta professiostaan kentällä. Koulutuksessa tulisi keskittyä myös enemmän tekemiseen ja käytännön harjoitteluun kuin ammatillisen identiteetin kehityksestä keskustelemiseen tai sen ajattelemiseen. (Trede ym. 2012.) Tekemisen osalta musiikillisten ja pedagogisten tietojen ja taitojen harjoittelu on identiteettityön



ohella olennaista. Musiikinopettajan alaidentiteeteistä puhuttaessa muusikkouden ja opettajuuden arvottaminen toisiinsa nähden tulisi unohtaa ja keskittyä tarjoamaan rakentamisalusta monenlaisille erilaisille opettajuuksille. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013.) Myös erilaisten arviointitapojen mahdollista merkitystä opettajaidentiteetille on esitetty (Trede ym. 2012).

Erilaisten koulutusratkaisujen lisäksi opiskelijoilla itsellään on tärkeä rooli opettajaidentiteetin kehityksessä. Siksi koulutuksessa tulisi tukea opiskelijoiden omaa osallisuutta, itseohjautuvuutta ja sitoutumista koulutukseen. Osallisuutta tukeva ilmapiiri varmistetaan esimerkiksi opetushenkilökunnan osoittamalla kunnioitusta opiskelijoita kohtaan (Trede ym. 2012.) Koulutuksen rakenne voi osaltaan tukea opiskelijan ammatillisen identiteetin rakentumista. Mikäli koulutus rakentuu konstruktivistisesti niin, että opiskelijaa haastetaan pikkuhiljaa ottamaan enemmän vastuuta oppimisestaan, koulutus tukee hyvin ammatillisen identiteetin kehitystä (Huhtinen-Hildén & Björk 2013).

Vaikka koulutuksen rooli ammatillisen identiteetin kehittymisessä on tärkeä, täytyy muistaa, että ammatillisen identiteetin kehittyminen jatkuu myös musiikinopettajilla pitkälle työelämään (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, Stenström 1993, Trede ym. 2012). Syvempää kehitystä voidaan kuitenkin pohjustaa jo koulutuksessa. Opettajankoulutus onkin ideaali alkupiste opettajaidentiteetin muokkaamiselle. Siellä opiskelijaan tulisi juurruttaa tietoisuus ammatillisen identiteetin jatkuvasta muutoksesta ja yksilön mahdollisuudesta kehittää sitä jatkuvasti. (Beauchamp & Thomas 2009.) Stenströmin (1993) toteaa koulutuksessa vietetyn ajan olevan ammatillisen identiteetin kehitykselle tärkeää, sillä koulutuksen tulisi tarjota taidot ja valmiudet toimimiseen jatkuvasti muuttuvassa työelämässä.

Opettajapystyvyyden kehityksen kannalta Banduran (1995) nimeämät neljä minäpystyvyyden informaatiolähdettä ovat merkittävässä roolissa myös opettajankoulutuksessa. Tschannen-Moran ym. (1998) pitävät informaatiolähteistä tärkeinä varsinkin onnistumiskokemuksia ja verbaalista vakuuttelua rakentavan ja tarkan palautteen muodossa. Opetusharjoittelun vaikutukset opettajapystyvyydelle sen sijaan ovat ristiriitaisia. Klasenin ja Durksenin (2014) minäpystyvyyden ja stressitasojen kehittymistä opetusharjoittelun aikana selvittänyt tutkimus tuli siihen tulokseen, että minäpystyvyys ei kehity kaikilla opiskelijoilla samalla tavalla, vaan osalla minäpystyvyyssuskomukset muuttuivat harjoittelun edetessä paremmiksi, kun taas osalla harjoittelun vaikutus minäpystyvyyteen oli päinvastainen. Tutkimuksessa suurin opiskelijoiden minäpystyvyyssuskomuksiin vaikuttanut tekijä oli harjoittelun ohjaaja, joka saattoi tilanteesta riippuen vaikuttaa koettuun

minäpystyvyyteen myönteisesti tai kielteisesti. Tulostensa perusteella tutkijat toivoivat opettajankoulutukselta panostusta harjoittelunohjaajien valintaan ja kouluttamiseen.

Toinen opettajaopiskelijoiden minäpystyvyyden kehitystä opintojen aikana selvittänyt tutkimus tuotti tuloksia, joiden mukaan vuodenmittaisessa opettajankoulutuksessa Australiassa opiskelijoiden arviot minäpystyvyydestään laskivat alkumittauksesta loppumittaukseen. Pystyvyydenuskon laskun syyksi epäiltiin sitä, että opintojen alkuvaiheessa opiskelijat saattoivat yliarvioida taitonsa, mutta todellisen kenttäkokemuksen sekä harjoittelujen seurauksena opettajantyön todellinen luonne ja siinä vaaditut taidot olisivat auenneet heille paremmin ja näin laskeneet arvioita omasta opettajapystyvyydestä. Kuitenkin myös tässä tutkimuksessa todettiin kaikkien neljän informaatiolähteen merkitys opettajapystyvyyden kehitykselle. Tutkimuksen toive opettajankouluttajille olikin se, että heidän tulisi olla hyvin tietoisia minäpystyvyyden informaatiolähteiden vaikutuksista opettajapystyvyyden kehitykselle (Pendergast ym. 2011).

Tschannen-Moran ym. (1998) tiivistävät aiempien tutkimusten tuloksia yhteen todeten, että opettajankoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille enemmän aitoja mahdollisuuksia toimia oppilaiden kanssa erilaisissa ympäristöissä. Heidän mukaansa olisikin hyödyllistä, että näitä kokemuksia kerryttäessä haasteita nostettaisiin pikkuhiljaa opintojen edetessä. Esimerkiksi opettamisen opintojen alussa pienemmän ryhmäkoon luokassa tai taitavampien oppilaiden opettamisen tulisi edistää minäpystyvyyden oikeaa kehityssuuntaa. Kaikesta toiminnasta saatu positiivinen ja tarkka palaute on kokemusten käsittelyssä tärkeässä roolissa. Harjoittelua koskien Tschannen-Moran tutkijakollegoineen uskovat, että opettajankoulutukseen voisi kehittää mestari-kisälli-tyyppistä koulutusohjelmaa, joka myös tukisi opettajapystyvyyden kehittämistä.

## **2.5 Suomalainen musiikkikasvatus**

Musiikkikasvatusta tarjotaan Suomessa monien eri tahojen toimesta ja moniin erilaisiin tarkoituksiin. Musiikkikasvatus alkaa varhaisiän musiikkikasvatuksesta, josta edetään josta suomalaista koskevaan, peruskoulussa toteutettavaa musiikin perusopetukseen. Musiikkiopistot ja muut musiikkioppilaitokset tarjoavat musiikin harrastajille useita erilaisia mahdollisuuksia ja lisäksi yksityiset tahot järjestävät musiikkikasvatusta. Kaiken muun lisäksi Suomessa koulutetaan musiikin ammattilaisia toisella ja korkea-asteella.

(Suomen musiikkioppilaiden liitto.) Tässä tutkimuksessa huomio keskitetään yliopistossa tapahtuvaan korkea-asteen musiikkikasvatukseen, jonka parissa opiskeleville musiikista ja sen opettamisesta muodostuu opinnoissa ammatti.

Musiikinopetus suomalaisissa kouluissa perusasteella toteutuu niin, että vuosiluokkien 1–6 musiikinopetuksesta on kelpoinen vastaamaan luokanopettaja, kun taas vuosiluokkien 7–9 musiikinopetuksesta voi vastata vain musiikin aineenopettaja (Finlex 1998, §4–5). Joissain kouluissa musiikkia opettaa kuitenkin jo vuosiluokilla 1–6 musiikin aineenopettaja tai vähintään musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Lukiotasolla musiikinopetuksesta vastaa niin ikään musiikin aineenopettaja, mutta lukiossa opettaminen vaatii maisteritutkinnon vähintään yhdestä opetettavassa aineessa (Finlex 1998, §10).

Perusopetukseen suuntaavia musiikkikasvattajia koulutetaan Suomessa pääsääntöisesti kolmessa yliopistossa, jotka ovat Taideyliopiston Sibelius Akatemia, Jyväskylän yliopisto ja Oulun yliopisto. Lisäksi tällä hetkellä Itä-Suomen yliopistolla ja Turun yliopistolla on oikeus kouluttaa musiikin aineenopettajia musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintojen osalta, jolloin valmistuvien opettajien pätevyys riittää musiikin opettamiseen perusasteella, muttei lukiossa. (Itä-Suomen yliopiston opinto-oppaat 2019–2020, Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmat 2017–2020, Oulun yliopiston opinto-oppaat 2019–2020, Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opinto-oppaat 2018–, Turun yliopiston opinto-oppaat 2018–2020.) Tutkimuksessa halutaan selvittää ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden osuutta musiikkikasvatuksen opinnoissa valtakunnallisesti, joten kaikki edellä mainitut yliopistot päätyivät mukaan tutkimukseen.

Pisimmät perinteet Suomen musiikkikasvatuskoulutuksista on Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, jossa musiikkikasvattajien kouluttaminen aloitettiin vuonna 1957, kun lauluopettajaseminaarit yhdistettiin erityiseksi koulumusiikkiosastoksi (Tikkanen & Väkevä 2009). Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen perinteet ulottuvat vuoteen 1982, jolloin Jyväskylään perustetulla koulutuksella pyrittiin tasoittamaan Suomen alueellisia eroja pätevien musiikinopettajien osalta (Tikkanen & Väkevä 2009, Louhivuori 2009). Pätevien musiikinopettajien pula Itä- ja Pohjois-Suomessa oli kuitenkin vielä 80-luvun loppupuolellakin huutava, joten Sibelius-Akatemia sekä lisäsi aloituspaikkoja omaan koulutusohjelmaansa että järjesti poikkeuskoulutuksia muun muassa Turussa, Oulussa ja Joensuussa (Tikkanen & Väkevä 2009). 80-luvun lopulla myös Jyväskylän yliopiston johdolla järjestettiin poikkeuskoulutuksia (Saini 2009).

Poikkeuskoulutukset toimivat hyvänä ponnahduslautana pohjoisen Suomen vakituiselle musiikinopettajakoulutukselle ja Oulun yliopisto saikin lopulta oikeuden musiikkikasvattajien kouluttamiseen pysyvästi vuonna 1993 (Hyvönen 2009). Etenkin Itä-Suomessa ja suurten kasvukeskusten ulkopuolisilla alueilla kyläkoulujen lakkauttaminen ja rinnakkaisluokkien väheneminen ovat saaneet 2000-luvulla aikaan sen, että niin kutsuttuja kaksoiskelpoisia opettajia (esimerkiksi kelpoisuus luokanopettajana ja musiikinopettajana) kaivataan kouluissa pelkkien luokan- tai aineenopettajien sijaan. Musiikin aineenopettajien tarpeen vähenemisen vuoksi ja alakoulun musiikinopetuksen laadun turvaamiseksi tietyille suomalaisille yliopistoille on tarjottu mahdollisuutta musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintojen kokonaisuuksien opettamiseen, kunhan yliopistot toimivat yhteistyössä joko Sibelius-Akatemian, Jyväskylän yliopiston tai Oulun yliopiston kanssa. (Ahonen 2009.) Vuosittain maassamme valmistuu noin 40 ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanutta musiikinopettajaa, joilla on pääaineenaan musiikkikasvatus (Heimonen, Laitinen & Westerlund 2009).

Ammatillisen kasvun näkökulmasta musiikkikasvatuksen koulutusohjelmat ja opintokokonaisuudet ovat yliopistokoulutusten joukossa siinä mielessä poikkeuksellisia, että suuri osa opiskelijoista työllistyy lopulta juuri musiikinopettajiksi. Vuosien 2007–2008 tehtyjen selvitysten mukaan Jyväskylän ja Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoista selvästi suurin osa, 73 % työskentelee musiikinopettajana koulussa. (Eerola 2009.) Sibelius-Akatemiasta vuosina 2000–2004 valmistuneista sen sijaan lähes kaikki ovat päätyneet opetustehtäviin joko pää- tai sivutoimisesti ja yli 90 % kokee työllistyneensä koulutustaan vastaavaan työhön. Vastaajista 70 % kertoi opettavansa pää- tai sivutoimisesti musiikkia koulussa. (Heimonen ym. 2009.) Opiskelijoiden alalle työllistyminen mahdollistaa ammatillisen identiteetin kehittämisen ja ammatillisen minäpystyvyyden tukemisen jo koulutuksen aikana.

### 3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmat etenevät tutkimuksessa laajasta opetussuunnitelmaselvityksestä kohti yksityiskohtaisempaa tarkastelua. Yliopistojen opetussuunnitelmista tarkastellaan ammatillisen kasvun huomiointia ja koulutuksen tarjoamaa osaamista. Alaongelmiin 1.2 sekä 1.3 haetaan vastauksia myös yliopistojen opetushenkilökunnan haastatteluista. Yliopistoja vertaillaan keskenään, mutta keskittyen lähinnä musiikkikasvatuksen pääaineopintoja ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen keskinäiseen vertailuun ryhminä.

1. Millaista osaamista musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavat yliopistot pyrkivät opetussuunnitelmien mukaan antamaan opiskelijoilleen?
  - 1.1. Millainen osuus ammatillisella identiteetillä ja minäpystyvyydellä sekä niiden kehittämisellä on koulutuksessa opetussuunnitelmien mukaan?
  - 1.2. Mitkä tekijät opetushenkilökunta yhdistää opintojen aikaiseen ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehitykseen?
  - 1.3. Mitä eroja musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen välillä on ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehityksessä?

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimuksessa keskityttiin selvittämään musiikinopettajien ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehittymistä yliopistossa. Tutkimuksen aineistona oli sekä suomalaisten yliopistojen musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmat että kyseisten yliopistojen opetushenkilökunnan haastattelut. Tutkimus toteutettiin hyödyntäen sekä laadullista sisällönanalyysia että määrällistä sisällön erittelyä, jolloin sitä voidaan pitää mixed methods –tutkimuksena. Opetussuunnitelma-aineisto kerättiin viiden tutkittavan yliopiston internet-sivuilta ja opetushenkilökunnan haastattelut toteutettiin vuoden 2019 aikana sähköpostitse. Ensimmäiset vastaukset saatiin helmikuussa 2019 ja yhteensä neljän muistutusviestin jälkeen viimeinen vastaus saatiin lokakuussa 2019. Aineistojen analyysit aloitettiin lokakuussa 2019 ja niitä jatkettiin aina helmikuulle 2020.

### 4.1 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen haastattelun kohdejoukoksi valikoitui musiikkikasvatusta suomalaisissa yliopistoissa pää- ja sivuainetasolla opettava henkilökunta. Haastattelun kohdejoukon valinta oli tarkkaan harkittua, sillä uskottiin, että opetushenkilökunnalla on selvä käsitys siitä, miten ammatillista identiteettiä ja minäpystyvyyttä musiikkikasvatuksen koulutuksessa Suomessa käsitellään. Laadullisen tutkimuksen kannalta vastaajien määrän sijaan onkin tärkeää keskittyä saamaan tutkimukseen mukaan sellaisia vastaajia, jotka tietävät tutkittavasta ilmiöstä ja heillä on kokemusta siitä jo entuudestaan (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 98).

Tutkimuksessa oli tarkoitus alun perin selvittää vain yliopiston musiikkikasvatuksen opetushenkilökunnan haastattelujen avulla heidän ajatuksiaan ammatillisesta identiteetistä ja minäpystyvyydestä. Sähköpostihaastattelu lähetettiin yhteensä 38 musiikkikasvatuksen opetushenkilökuntaan kuuluvalla Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa sekä Jyväskylän, Oulun ja Turun yliopistossa. Lisäksi Itä-Suomen yliopiston musiikkikasvatuksesta vastaavalle professorille lähetettiin sama viesti, jonka hän lähetti edelleen Itä-Suomen yliopiston musiikkikasvatuksesta vastaaville opettajille ja lehtoreille. Sähköposti lähetettiin näin ollen koko tutkimuksen kohdejoukolle. Täysin tarkkaa kohdejoukon henkilömäärää on mahdotonta sanoa, sillä Itä-Suomen yliopiston osalta tarkkaa tietoa opetus-

henkilökunnan määrästä ei ollut saatavilla. Lisäksi osa lähetetyistä sähköposteista ei mennyt yliopistojen nettisivuilta löytyneiden sähköpostiosoitteiden kautta perille, joten tiedot opetushenkilökunnasta saattoivat olla vanhoja tai puutteellisia.

Kun vastauksia tuli aluksi niukasti, lähestyttiin myös muutamia aiemmin samoissa yksiköissä työskennelleitä, joista yksi vastasi haastatteluviestiin. Ensimmäisen puolen vuoden aikana vastaajia tuli sähköpostitse yhteensä kahdeksan. Pienen vastaajamäärän, vastausten laadullisen vaihtelun, vastausten keskittymisen tiettyihin yliopistoihin ja vastaajien tunnistettavuuden vuoksi tutkimuksen haastattelurunkoa päätettiin syksyllä 2019 muuttaa ja uudistettu haastattelurunko lähetettiin uudelleen samojen yliopistojen opetushenkilökunnalle. Aiemmasta listasta poistettiin ne, jotka olivat jo haastatteluun vastanneet ja ne, jotka olivat aiemmin kieltäytyneet vastaamasta. Lisäksi opetushenkilökunnassa oli joillain paikkakunnilla tapahtunut pieniä muutoksia, joten listalta poistettiin ne, jotka eivät enää toimineet samoissa tehtävissä ja toisaalta lisättiin ne kaksi henkilöä, jotka olivat aloittaneet uusina työntekijöinä ensimmäisen haastattelusähköpostin jälkeen. Syksyllä lähetetty uusi haastattelurunko innoitti vielä kolme uutta henkilöä vastaamaan. Sähköpostihaastatteluun vastaaminen oli täysin vapaaehtoista.

Lopulta haastatteluun saatiin vastaukset yhteensä yhdeltätoista vastaajalta. Heistä yksi jouduttiin jättämään analyysin ulkopuolelle, sillä hän ei vastannut haastatteluun musiikkikasvatuksen pää- tai sivuaineopintuksen näkökulmasta. Näin ollen analysoitavaksi päätyi kymmenen henkilön vastaukset. Heidät koodattiin anonymiteetin turvaamiseksi vastaajakoodein V1–V6 sekä V8–V11. Vastaajien ikää tai sukupuolta ei haastattelussa kysytty, sillä ne koettiin tutkimuksen kannalta epäolennaisiksi tiedoiksi. Tutkimuksessa vertailtiin yliopistoja kahdessa ryhmässä: musiikkikasvatuksen pääaineopintoja tarjoavat yliopistot ja sivuaineopintoja tarjoavat yliopistot. Sivuaineopintojen vastaajia tutkimuksessa on yhteensä kuusi ja pääaineopintojen vastaajia neljä. Vastaajia oli vähintään yksi jokaisesta viidestä tutkitusta yliopistosta.

## **4.2 Opetussuunnitelma-aineiston kuvailu**

Jotta musiikkikasvatuksen opintojen tarjoamasta ammatillisen kasvun tuesta saatiin riittävän syvällinen käsitys, päätettiin tutkia myös Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun ja Turun yliopiston sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmia musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintojen osalta. Näin ollen olennaiseen osaan tutkimuksessa nousi

opetussuunnitelma-analyysi, jota täydennettiin opetushenkilökunnan haastatteluilla. Opetussuunnitelmatekstejä pidetään usein neutraaleina ja kaikkien yhteistä etua ajavina asiakirjoina, mutta todellisuudessa niiden kautta yhteiskunnalliset rakenteet ja päätökset vaikuttavat tarjottavaan koulutukseen (Trede ym. 2012).

Yliopistojen opinto-oppaissa on esillä kaikkien yliopiston tarjoamien opintojaksojen kuvaukset. Näitä opintojaksokuvauksia hyödynnettiin sekä kokonaisuudessaan että tarkemmin keskittyen opintojaksojen osaamistavoitteisiin. Osaamistavoitteiden tarkempaan analysointiin päädyttiin, sillä osaaminen on tärkeässä osassa opiskelijan rakentaessa ammatillista käsitystä itsestä. Opettajan ammatillisen tietotaidon on todettu olevan yhteydessä niin minäpystyvyyteen kuin opettajan rooli-identiteettiin (Chua 2018). Yhteys käy myös ilmi opettajapystyvyyden syklisen luonteen mallista (Kuvio 3), jonka yhtenä osana on oman kompetenssin eli osaamisen arviointi. Lisäksi osaamistavoitteiden kirjaustapa oli yliopistojen välillä yhtenäinen, mikä mahdollisti yliopistojen välisen vertailun.

Opetussuunnitelmista käytiin läpi kaikkien viiden yliopiston jokainen tarjolla oleva opintojakso, mutta osassa tarkasteluista opintojaksoihin tehtiin tiettyjä rajauksia. Tehdyt rajaukset on kuvattu tarkemmin opetussuunnitelman analyysissä (Taulukko 3). Rajauksilla varmistettiin yliopistojen yhdenmukaisempi vertailu.

### **4.3 Tiedonkeruumenetelmät**

Tutkimus toteutettiin monimenetelmällisesti hyödyntäen kahta hyvin erilaista kirjallista aineistoa: yliopistojen opetussuunnitelmatekstejä ja opetushenkilökunnan sähköpostihaastattelujen vastauksia. Tutkimuksen teossa käytettiin metodista triangulaatiota, jolla tarkoitetaan aineistonkeruun suorittamista erilaisin tiedonkeruumenetelmien keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143–145). Kahden eri aineiston toivottiin antavan mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehitymisestä musiikkikasvatuksen opinnoissa.



### 4.3.1 *Haastattelu*

Laadullinen haastatteluaineisto eri yliopistojen opetushenkilökunnalta kerättiin sähköpostin avulla. Sähköpostihaastattelurunko (Liite 1) laadittiin tätä tutkimusta varten yhteistyössä tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvan henkilön kanssa. Kysymyksiä haastattelu-rungossa oli yhteensä 18 ja lisäksi lopussa tarjottiin vielä mahdollisuus vapaaseen sanaan. Kysymykset koskivat muun muassa vastaajan omaa taustaa ja työympäristöä, ajatuksia ammatillisesta identiteetistä ja ammatillisesta minäpystyvyydestä sekä niiden kehittymisestä. Haastattelurunko laadittiin tutkimuksen alkuvaiheissa, jolloin käytössä oli ammatillisen identiteetin termin suppeampi muoto, ammatti-identiteetti. Sähköpostihaastattelua voidaan kuvata puolistrukturoiduksi haastatteluksi, johon haettiin avoimia vastauksia.

Alkuperäistä sähköpostihaastattelurunkoa kuitenkin muokattiin vielä syksyllä 2019, jolloin haastattelu lyhennettiin yhdeksään kysymykseen. Haastattelurunkoon syksyllä 2019 tehdyt muutokset näkyvät liitteessä 1. Haastattelurunko lähetettiin kohdejoukon sähköpostiosoitteisiin, joista suurin osa löytyi yliopistojen internet-sivuilta. Haastattelijat ei ollut läsnä haastateltavien vastatessa haastattelukysymyksiin. Haastattelurungon yhteyteen laadittiin motivointikirje (Liite 2), jossa esiteltiin muun muassa tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja kerrottiin vastaajien anonymiteetin turvaamisesta. Vastaukset pyydettiin kirjaamaan liitetiedostossa olleeseen haastattelurunkoon kysymysten yhteyteen.

### 4.3.2 *Opetussuunnitelma-aineisto*

Opetussuunnitelmatekstit olivat jokaisella tutkittavalla yliopistolla löydettävissä yliopistojen internet-sivuilta (Itä-Suomen yliopiston opinto-oppaat 2019–2020, Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmat 2017–2020, Oulun yliopiston opinto-oppaat 2019–2020, Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opinto-oppaat 2018–, Turun yliopiston opinto-oppaat 2018–2020). Teksteistä kirjattiin tietoja ylös erikseen eri analyyseja varten kahdella tavalla.

Yleis- ja sanatason tarkastelun huomioita varten opetussuunnitelman tekstejä ei kokonaisuudessaan siirretty erilliseen tiedostoon, vaan tarvittavat tiedot kirjattiin ylös suoraan internet-sivuilta taulukoihin yliopistoittain. Opetussuunnitelmien osaamistavoitetekstien analyyseja varten jokaisen tutkittavan opintojakson osaamistavoitteet siirrettiin erilliseen taulukkoon tarkempaa analyyseja varten. Samaan taulukkoon kirjattiin myös opintojakson

nimi ja opintojaksosta saatava opintopistemäärä. Opintopistemäärien kirjaaminen mahdollisti yliopistojen systemaattisen vertailun. Taulukossa 1 näkyy ote osaamistavoitteiden taulukoinnista.

TAULUKKO 1. Ote osaamistavoitteiden taulukoinnista

| Opintojakson nimi                                       | Osaamistavoitteet   | Opintopistemäärä |
|---|---|------------------|
| Laulu, kuoro ja äänenkäytön perusteet (Turun yliopisto) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ymmärtää laulamisen tärkeän merkityksen sekä musiikin harrastuksen että hyvän musiikkisuhteen synnyssä</li> <li>• oppii äänenkäyttöä sekä musiikinopettajan työhön kuuluvia laulunopetuksen ja lauluryhmän ohjaamiseen liittyviä valmiuksia</li> <li>• pystyy toimimaan lauluyhtyeen ja/tai kuoron sekä ohjaajana, laulajana että johtajana</li> </ul> | 3 op             |
| Laulu, äänenkäyttö ja kuoro (Jyväskylän yliopisto)      | <p>Opiskelija osaa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• käyttää ääntään instrumenttina</li> <li>• harjoitella ohjatusti ja itsenäisesti</li> <li>• käyttää kuoronjohdossa tarvittavia yleisimpiä viittauskaavoja</li> <li>• laulaa omaa stemmaansa osana moniäänistä kuoroa</li> </ul>  | 5 op             |

#### 4.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen toteuttaminen aloitettiin tutkimussuunnitelman tekemisellä lokakuussa 2018. Samassa yhteydessä aloitettiin perehtyminen aiheen teoreettiseen viitekehykseen. Joulukuussa 2018 alettiin laatia yliopiston henkilökunnalle suunnattua sähköpostihaastattelurunkoa, joka myös esitettiin teon yhteydessä. Sähköpostihaastattelut lähetettiin ensimmäisen kerran kohdejoukolle helmikuussa 2019. Kevään aikana lähetettiin vielä kaksi muistutusviestiä ja syksyllä toiset kaksi lyhennetyllä haastattelulla.

Lokakuussa 2019 päätettiin tutkimuksen kohteeksi ottaa myös yliopistojen opetussuunnitelmat. Aineistojen käsittely ja analyysi aloitettiin yliopiston henkilökunnan vastausten osalta syksyllä 2019, jolloin kaikki kymmenen analysoitavaa vastausta oli saatu kasaan. Vastajat jaoteltiin pää- ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen mukaan ja taulukoitiin kahden eri ryhmän omaan taulukkoon.

Opetussuunnitelmatekstien analyysi jakautui kahteen vaiheeseen. Syksyllä 2019 toteutettiin koko opintojaksokuvauksia koskeva sanatason analyysi ja keväällä 2020

siirryttiin analysoimaan tarkemmin tiettyjen opintojaksojen osaamistavoitteita ja opintojen muita yksityiskohtia. Tulosten kirjaaminen ja raportin viimeistely toteutettiin keväällä 2020.

#### **4.5 Aineistojen analyysi**

Tutkimuksen aineistot koostuivat yliopistojen opetussuunnitelmateksteistä sekä avoimista vastauksista sähköpostihaastatteluun. Analyysissa hyödynnettiin pääasiassa laadullisia menetelmiä, kuten aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Opetussuunnitelmista kerätyille tiedoille toteutettiin lisäksi sisällön erittelyä, jossa kerätty data kvantifioitiin määrälliseen muotoon. Koska analyysissa hyödynnettiin sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä, voidaan tutkimusta kuvailla Tuomen ja Sarajärven (2018, 138) määrittelyn mukaan mixed methods -tutkimukseksi. Monipuolisella tutkimusotteella pyrittiin ilmiön toisaalta syvälliseen, toisaalta näkökulmaltaan leveään tarkasteluun (Tuomi & Sarajärvi 2018, 167), jotta ilmiöstä muodostuisi mahdollisimman kattava kokonaiskuva (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Eri analyysimenetelmät tutkimuskysymyskohtaisesti näkyvät alla olevasta taulukosta.

TAULUKKO 2. Eri aineistojen ja analyysimenetelmien käyttö tutkimusongelmakohtaisesti

| Tutkimusongelma  | Aineisto   | Analyysimenetelmä   |
|--|--|---|
| 1. Millaista osaamista musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavat yliopistot pyrkivät antamaan opiskelijoilleen?                               | Yliopistojen opetussuunnitelmien osaa-<br>mistavoitetekstit                                  | Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja määrällinen sisällön erittely |
| 1.1. Millainen osuus ammatillisella identiteetillä ja minäpystyvyydellä sekä niiden kehittämisellä on koulutuksessa opetus-<br>suunnitelmien mukaan        | Yliopistojen opetus-<br>suunnitelmatekstit ko-<br>konaisuudessaan                            | Sanatason sisällön erittely                                     |
| 1.2. Mitkä tekijät opetushenkilökunta yhdistää opintojen aikaiseen ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehitykseen?                               | Yliopistojen opetus-<br>henkilökunnan sähkö-<br>postihaastattelut                            | Teoriaohjaava sisällönanalyysi ja määrällinen sisällön erittely |
| 1.3. Mitä eroja musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen välillä on ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehityksessä? | Sekä opetus-<br>suunnitelmatekstit että opetus-<br>henkilökunnan sähkö-<br>postihaastattelut | Aineistolähtöinen sisällönanalyysi – luokittelu                 |
|  |  | Muiden tulosten vertailu kahdessa ryhmässä                      |

#### 4.5.1 *Opetussuunnitelma-aineistojen analyysit*

Opetussuunnitelman teksteihin toteutettiin analyysia kolmella tavalla. Ensimmäinen analyysin vaihe oli opintojaksokuvausten yleinen tarkastelu, jonka pohjalta luotiin yleiskäsitys eri yliopistoilla tarjottavasta koulutuksesta. Yleistarkastelussa kartoitettiin muun muassa sitä, minkä kokoisissa ryhmissä yliopistossa tarjotaan opetusta ja millaisin menetelmin opetusta toteutetaan. Tiedot kirjattiin ylös yliopistoittain. Toinen opetussuunnitelmiin kohdistunut analyysi oli jokaiseen opintojaksokuvaukseen ja koulutuksen yleiskuvaukseen tehty sanatason analyysi, jossa selvitettiin viiden ammatillisuutta, identiteettiä

tai pystyvyyttä kuvaavan sanan esiintymistä opintojaksokuvauksissa. Haettavia sanoja olivat *opettajuus* (haku muodossa opettaj\*), *ammatti* (haku muodossa ammat\*), *identiteetti* (haku muodossa identit\*), *työ ja pystyvyys* (haku muodossa pysty\*).

Haut tehtiin yksitellen jokaisen tutkittavan yliopiston opinto-oppaisiin ja kirjattiin taulukkoon. Sanahakutulosten lisäksi taulukoitiin analyysissa mukana olleiden opintojaksojen määrä sekä yhteenlaskettu opintopistemäärä. Musiikkikasvatuksen pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen osalta analysoitaviksi valittiin ne opintojaksot, jotka kuuluvat musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintoihin, musiikkikasvatuksen syventäviin opintoihin sekä opettajan pedagogisiin opintoihin. Näin ollen sanatason analyysissa hyödynnettiin pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen osalta hyvin kattavaa opintojaksokokonaisuutta. Opintopistemääristä kirjattiin ääripäät koskien musiikkikasvatuksen perus-, aine- ja syventäviä opintoja sekä opettajan pedagogisia opintoja. Opintojaksomäärään laskettiin mukaan kaikki ne opintojaksot, joille opinto-oppaisissa oli jonkinlaiset opintojaksokuvaukset. Sivuaineena musiikkikasvatusta tarjoavilla yliopistoilla analyysiin sisällytettiin kaikki tarjolla olevat musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot.

Edellä kuvatun lisäksi sanahaut tehtiin opintokokonaisuuksista ja tutkinnoista kertoviin yleiskuvauksiin. Yleiskuvaus antaa tiiviisti käsityksen siitä, mihin asioihin koulutuksessa keskitytään ja millaista osaamista koulutus tarjoaa. Alla katkelma Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman sisällöistä ja tavoitteista:

*”Musiikkikasvatuksen koulutuksesta valmistut ensisijaisesti peruskoulun ja lukion musiikin aineenopettajaksi. Koulutus antaa laaja-alaiset valmiudet myös muihin musiikkipedagogisiin tehtäviin sekä valmiudet jatko-opintoihin. Koulutukseen sisältyy musiikkiopintoja, opettajan pedagogiset opinnot sekä tutkimusopintoja.”*

Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opinto-oppaat 2018–

Hakujen yhteydessä tulkittiin lisäksi osumien kontekstuaalista merkitystä. Jokaisen osuman kohdalla tehtiin erillinen päätös siitä, kuvaako löydetty sana haettua merkitystä. Esimerkiksi sanalla työ saattoi olla paljonkin osumia, mutta kaikki niistä eivät kuvanneet opettajan tulevaa työtä (esimerkiksi työvälaineet, kirjallinen työ kurssin työtavoissa). Opettajuutta kuvaaviksi sanoiksi hyväksyttiin ne, joissa jollain tavalla viitattiin opettajana toimimiseen.

Kolmas opetussuunnitelmille toteutettu analyysi, opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden analyysi aloitettiin tekemällä tarvittavia rajauksia tarjolla olevaan opetussuunnitelma-aineistoon. Sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen, eli Itä-Suomen ja Turun yliopiston, kohdalla päädyttiin taulukoimaan erilliseen taulukkoon kaikki tarjolla olleet opintojaksot, sillä musiikinopettajan kelpoisuuden saavuttaakseen opiskelijan on suoritettava musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot kokonaisuudessaan. Pääaineopintoja tarjonneilla yliopistoilla, eli Jyväskylän ja Oulun yliopistoilla sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemialla, tilanne oli hieman toinen, sillä valinnaisuus saattoi olla opinnoissa hyvinkin runsasta. Opintojen erilaisten laajuuksien vuoksi rajattiin, että osaamistavoitetarastelu kohdistetaan kandidaatin tutkinnossa kaikkiin tarjolla oleviin opintojaksoihin, mutta maisterivaiheen opinnoista vain kaikille musiikkikasvatusta opiskeleville pakolliset opintojaksot kirjattiin taulukkoon.

Valitusta rajaussäännöstä poiketen analyysin ulkopuolelle jätettiin täysin tutkimuksen tekemistä käsittelevät opintojaksot sekä muut yleisopinnot, sillä näiden opintojaksojen tavoitteet käsittelevät suurilta osin aiheita, jotka eivät soveltuneet tutkimukseen. Lisäksi Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmista jätettiin kirjaamatta kandidaattitutkinnosta neljä opintojaksoa, joissa tavoitteet olivat lähes identtiset toisen neljän opintojakson kokonaisuuden kanssa. Alla on kootusti kirjattuna, kuinka monta opintojaksoa osaamistavoitteiden analyysissä käytiin läpi ja mikä oli opintojaksojen kokonaisopintopistemäärä.

TAULUKKO 3. Osaamistavoiteanalyysissä tarkasteltujen opintojaksojen määrä ja opintojaksoista kertyvät opintopisteet

|  | Opintojaksomäärä | Opintopistemäärä     |
|--|------------------|----------------------|
| <b>Yliopistot, joissa sivuainemahdollisuus</b>           |                  |                      |
| Itä-Suomen yliopisto (60 op)                             | 8                | 60                   |
| Turun yliopisto (60 op)                                  | 16               | 60                   |
| <b>Yliopistot, joissa pääainemahdollisuus</b>            |                  |                      |
| Jyväskylän yliopisto (kandidaatti/maisteri)              | 23/8 = 31        | 104–107/35 = 139–142 |
| Oulun yliopisto (kandidaatti/maisteri)                   | 27/6 = 33        | 145/30 = 175         |
| Taideyliopiston Sibelius-Akatemia (kandidaatti/maisteri) | 36/12 = 48       | 158–247/47 = 205–294 |

Kun analysoitavat opintojaksot oli rajattu, alkoi osaamistavoitteiden erittely. Opintojaksotaulukkoon kopioitiin kaikki kyseisen opintojakson osaamistavoitteet. Osaamistavoitteet muodostivat analyysin perustason, eli yksittäiset merkitysyksiköt, joita lähdettiin kategorisoimaan. Kategorisoinnin pohjana käytettiin Kukkosen (2012, 166) luomaa mallia moniulotteisen opetussuunnitelman perusrakenteesta.

Mallissa jaotellaan opetussuunnitelman peruselementeiksi tietämisen (teoreettinen tieto), tekemisen (käytännöllinen tieto) ja olemisen (identiteettityö) kehittäminen. Tietämisen kehittämisessä huomio kiinnitetään alan perustietoon, teoreettisiin malleihin ja käsittejärjestelmiin. Tekemisen kehittämiseen kuuluu erilaisten toimintatapojen ja -mallien oppiminen, ja peruselementissä korostuu myös kokemuksen merkitys. Olemisen kehittämistä tapahtuu muun muassa oman ajattelun ja toiminnan kriittisen tarkastelun ja ohjauksen kautta. Olemisen kehittäminen vastaa koulutuksessa tehtävää identiteettityötä. (Kukkonen 2012.) Koska analyysin osittaisena pohjana pidettiin Kukkonen opetussuunnitelman perusrakennetta, voidaan analyysia nimittää teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi.

Osaamistavoitteet värikoodattiin kategorioiden mukaan. Peruselementtien otsikot ja määrittelyt suuntasivat kategorisoinnin kriteerejä hyvin pitkälle. Selvästi teoreettisen tiedon kasvattamiseen suuntaavat tavoitteet koodattiin punaisiksi tietämisen kategoriaan. Sanatasolla esimerkiksi verbit *ymmärtää*, *tuntee*, *syventää* tai *perehtyy* viittasivat usein tietämisen kategoriaan. Tekemisen kautta oppimista kuvastavat osaamistavoitteet saivat sinisen värin ja päätyivät tekemisen kategoriaan. Erilaiset kuvaukset toimimisesta ja tekemisestä, tietojen soveltaminen käytäntöön ja jonkin asian taitaminen olivat usein osa tekemisen kategorian tavoitelauseita. Kolmanteen eli viimeiseen kategoriaan, olemisen ja identiteettityön alle, kriteeristön tekeminen oli selvästi kahta ensimmäistä ryhmää haastavampaa. Tähän ryhmään päätyivät tavoitelauseet, joissa korostettiin panostamista oman ajattelun tai opettajuuden kehittämiseen, niiden hahmottamiseen tai omien taitojen reflektioon. Lisäksi erilaisten asioiden kriittinen tarkastelu ja analysointi tavoitteena sekä itsenäisyys työskennellessä luettiin usein tähän kategoriaan.

Kuten jo edellä on tullut ilmi, musiikkikasvatavuuteen kuuluu vahvasti sekä musiikillinen että kasvatuksellinen puoli. Siksi tavoitelauseet jaoteltiin osaamisen tavan lisäksi sen mukaan, mihin asiaan tavoite kohdistui. Tavoitteet jaettiin kohteen mukaan neljään eri kategoriaan: musiikillisiin (MU), kasvatuksellisiin (KA), musiikkikasvatuksellisiin (MUKA) ja muihin (MUU) tavoitteisiin. Musiikillisiksi tavoitteiksi luettiin tavoitteet, joissa keskityttiin musiikillisten tietojen ja taitojen kehittämiseen. Musiikillisiksi tavoitteiksi kirjattiin esimerkiksi soitto- tai laulutaitoa koskevat tavoitteet, musiikin teoreettinen tietämys ja musiikillisten kysymysten pohtimisen tavoitteet. Kasvatuksellisten tavoitteiden alle kirjattiin tavoitteet, joissa painotettiin pedagogisten taitojen oppimista, tietojen tai taitojen soveltamista koulumaailmaan tai tavoitteita koskien ryhmien ohjaamista ja ohjeistamista.

Osa tavoitelauseista sisälsi selvästi piirteitä sekä musiikillisuudesta että kasvattajuudesta. Näitä osaamistavoitteita varten luotiin oma musiikkikasvatuksellisten tavoitteiden kategoria. Jos tavoitelauseessa oli tärkeässä roolissa sekä kasvatuksellisia että musiikillisia elementtejä, päätyivät tavoitelauseet tähän kategoriaan. Esimerkkinä musiikkikasvatuksellisen kategorian tavoitelauseesta on lause *“oppii musiikinopettajan työhön kuuluvia laulunopetuksen ja lauluryhmän ohjaamiseen liittyviä valmiuksia”*. Osa opintojaksojen osaamistavoitteista oli sellaisia, jotka eivät sopineet kolmeen ensimmäiseen kategoriaan. Niistä luotiin oma, muiden tavoitteiden kategoria. Tähän kategoriaan päätyivät esimerkiksi opinnoissa suoriutumista koskevat tavoitteet sekä tavoitelauseet *“tiedostaa äänenkäytön ongelmia”* ja *“osaa perustella musiikkikasvatuksen asemaa osana koululaitosta ja laajemmin suomalaista yhteiskuntaa”*.

Alla olevassa taulukossa (Taulukko 4) näkyy lyhyesti muutaman opintojakson osalta, miltä analysoitu opetussuunnitelma-aineisto näytti. Jokainen tavoitelause sijoitettiin yhden opetussuunnitelman peruselementin eli tietämisen, tekemisen tai olemisen alle ja myös yhden osaamisen osa-alueen, eli musiikillisen, kasvatuksellisen, musiikkikasvatuksellisen tai muun osaamisen alle.



TAULUKKO 4. Ote osaamistavoitteiden analyysistä

| Opintojakson nimi  | Osaamistavoitteet  | Opintopistemäärä |
|--|--|------------------|
| Musiikkipedagogiikka I<br>(Itä-Suomen yliopisto)                   | Opiskelija <ul style="list-style-type: none"> <li>• ymmärtää musiikkikasvatuksen tärkeimmät traditiot, tavoitteet ja menetelmät KA</li> <li>• osaa hyödyntää musiikkikasvatuksen tutkimustietoa oman musiikkipedagogisen ajattelunsa tukena MUKA</li> <li>• osaa itsenäisesti suunnitella, toteuttaa, arvioida ja kehittää perusopetuksen luokkien 1–6 musiikkikasvatusta sekä yhteistoimintaprojekteja erityisesti taidekasvatuksen alueella KA</li> <li>• osaa havainnoida ja tukea lapsen musiikillista toimintaa ja oppimisprosesseja MUKA sekä toimia erilaisissa musiikin oppimisympäristöissä KA</li> <li>• ymmärtää musiikillisen vuorovaikutuksen merkityksen lapsen sosiaalisen kasvun ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukena. KA</li> </ul> | 6 op             |
| Musiikinopetuksen perusteet<br>(Taideyliopiston Sibelius-Akatemia) | Opiskelija <ul style="list-style-type: none"> <li>• tuntee opetuksen ja oppimisen keskeiset tekijät, KA</li> <li>• tuntee musiikkikasvatuksen menetelmiä, MUKA</li> <li>• hahmottaa musiikinopetuksen kentän laajasti, MUKA</li> <li>• tuntee musiikkikasvatuksen ja sen tutkimuksen nyky-suuntaa, MUKA</li> <li>• tuntee suomalaisen musiikkikasvatuksen institutionaalista historiaa, MUKA</li> <li>• osaa lukea alan kirjallisuutta MUU ja reflektoida sitä kirjallisesti MUU</li> <li>• tuntee opettajaksi kehittymisen prosessia ja portfolio-työskentelyä KA sekä osaa reflektoida oppimistaan ja opettajana kehittymistään. KA</li> </ul>   | 2 op             |

Koodaamisen ja kategorisointien jälkeen taulukosta lähdettiin tekemään havaintoja sekä laadullisesti että määrällisesti. Eri kategorioihin kirjattujen tavoitteiden frekvenssejä ja prosentteja laskettiin ja tarkastelun pohjalta kirjattiin ylös huomioita erilaisten tavoitteiden määrästä eri yliopistoissa ja eri opintojaksoilla. Osaamistavoitteita koskeva tutkimusaineisto oli hyvin laaja, joten määrällinen sisällön erittely tuntui aineiston analyysissä luontevalta. Määrällisen sisällön erittely teki myös yliopistojen välisestä vertailusta sujuvampaa ja mahdollisti tulosten kirjaamisen havainnollistavampaan muotoon taulukoiden ja kuvioiden avulla.

Opetussuunnitelmia koskevien tutkimusongelmien tulosten raportoinnissa yliopistoja vertailtiin jonkin verran yhteisesti keskenään. Varsinkin määrällinen data teki vertailusta mahdollista ja järkevää. Opetussuunnitelmien vertailu ei aseta yksittäisiä henkilöitä ver-

tailun kohteeksi. Muutamista yliopistojen välisistä vertailuista huolimatta pääasiassa vertailu tapahtui pää- ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen muodostamien ryhmien välillä.

#### 4.5.2 Haastatteluaineiston analyysi

Musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen opetushenkilökunnan haastatteluja hyödynnettiin tutkimuksen kahdessa alaongelmassa. Haastatteluaineistosta päädyttiin rajaamaan mukaan analyysiin ainoastaan koulutusta koskeva materiaali. Alkuperäisessä haastattelurungossa koulutusta koskien oli kaksi kysymystä, jotka myöhemmässä haastattelurungossa yhdistettiin samaan kysymykseen. Kysymykset koskivat musiikkikasvatusta opettavien ajatuksia siitä, tukeeko koulutus ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden oikeanlaista ja toivottua kehitystä ja mitä asioita he mahdollisesti muuttaisivat koulutuksessa tästä näkökulmasta tarkasteltuna. Vastaukset taulukoitiin kahteen eri taulukkoon, joista toiseen listattiin sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen ja toiseen pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen opetushenkilökunnan vastaukset.

Vastaukset analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla aineistolähtöisesti. Aiemmin taulukoitujen alkuperäisten ilmausten rinnalle kirjattiin vastausten pelkistetty muoto, jonka jälkeen vastaukset jaettiin alaluokkiin, yläluokkiin ja lopulta pääluokkiin. Taulukossa 5 on esimerkki alkuperäisen haastatteluvastauksen pelkistämisestä ja luokittelusta. Lisää esimerkkejä löytyy liitteestä 3.

TAULUKKO 5. Esimerkki haastatteluvastausten analyysistä

| Alkuperäisilmaus  | Pelkistetty ilmaus                 | Alaluokka          | Yläluokka             | Pääluokka      |
|---|------------------------------------|--------------------|-----------------------|----------------|
| ” – – Käytännön opetusharjoittelua yläkoulussa tarvittaisiin myös ehdottomasti. ” | Käytännön opetusharjoittelun tarve | Opetusharjoittelut | Kokemus opettamisesta | Oppilaan rooli |

Luokittelussa ei otettu kantaa siihen, oliko listattu asia omassa toimintaympäristössä ammatillista kasvua tukeva vai heikentävä tekijä. Näin saatiin tietoon yleisesti asiat, joita musiikkikasvatusta opettavat pitivät merkittävinä ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehittymisen kannalta. Haastatteluaineistosta nostettiin esiin myös yksittäisiä

suoria lainauksia, joilla pyrittiin tuomaan haastateltujen henkilökohtaisia kokemuksia esiin tutkittavaa ilmiötä, ammatillista identiteettiä ja minäpystyvyyttä, koskien (Alasuutari 2011, 106). Viimeisessä alaongelmassa haastatteluaineistoa hyödynnettiin yhdessä opetussuunnitelma-aineiston kanssa musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineilyliopistojen vertailuun ryhminä.

## 4.6 Tutkimusmenetelmien luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu menetelmien osalta on perinteisten validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelun sijaan perustellumpaa toteuttaa hieman laajemmalla näkökulmalla. Eri metodikirjallisuudessa näille eri luotettavuuden alueille on käytetty erilaisia termejä ja termeillä on myös erilaisia määrittelyjä. Muun muassa Tuomi ja Sarajärvi (2018, 162) listaavat näitä termejä neljästä suomalaisesta lähteestä. Tässä kappaleessa käsitellään tutkimuksen menetelmän kannalta olennaisimpia luotettavuuteen vaikuttavia huomioita muun muassa uskottavuuden, siirrettävyyden, riippuvuuden ja käyttövarmuuden osalta.

Tutkimuksessa pyrittiin kautta linjan toimimaan tieteellisen tutkimuksen toteuttamista ohjaavien periaatteiden mukaisesti. Kaikki tehdyt valinnat tutkimuksen toteutusta koskien pyrittiin kirjaamaan raporttiin mahdollisimman tarkasti sen mukaan, miten tutkimus todellisuudessa toteutettiin. Näin pyrittiin mahdollistamaan tutkimuksen uskottavuus ja riippuvuus. Aineistojenkeruuta ja analyysia koskien tutkimuksessa oli luotettavuuden kannalta kiinnostavia yksityiskohtia sekä haastatteluaineiston että opetussuunnitelma-aineiston osalta. Lähtökohtaisesti tutkimuksessa luotettavuutta lisäsivät sekä aineistoja koskeva triangulaatio että metodinen triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Aineistoina opetussuunnitelmatekstit ja opetushenkilökunnan haastattelut olivat hyvin erilaisia ja toivat aiheeseen runsaasti erilaisia näkökulmia. Niin ikään aineiston määrällinen tulkinta laadullisen analyysin rinnalla mahdollisti monipuolisten vastausten keräämisen tutkimusongelmiin.

Tutkimuksessa käytetyn haastattelurungon kysymykset laadittiin tätä tutkimusta varten. Haastattelukysymysten uskottavuutta ja yleistä luotettavuutta kuitenkin lisäsi kysymysten laatiminen ja esitelmä kohdejoukkoon kuuluneen henkilön kanssa. Esitelmän yhteydessä ei tullut ilmi tarvetta muuttaa haastattelurunkoa. Tutkimuksen luotettavuus saattoi kuitenkin kärsiä siitä, että alkuperäinen haastattelurunko oli varsin pitkä ja se laa-

dittiin aikaisessa vaiheessa tutkimusprosessia. Vastaukset olisivat voineet olla kauttaaltaan laadukkaampia, jos kysymyksiä olisi alun perin ollut vähemmän. Lyhyempi haastattelurunko olisi tehnyt vastaamisesta vaivattomampaa, jolloin vastaajia olisi voitu saada enemmän. Tutkimuksen näkökulma muuttui prosessin edetessä, jolloin aikaisessa vaiheessa laaditut haastattelukysymykset eivät lopulta vastanneet parhaalla mahdollisella tavalla tutkimuksen tarpeisiin.

Sähköpostihaastatteluun liittyy haastattelumenetelmänä omat hyötynsä ja haittansa myös luotettavuuden näkökulmasta. Selvänä hyötynä voidaan nähdä se, että sähköpostin välityksellä pystyttiin suhteellisen vaivattomasti lähestymään musiikkikasvatuksen opetushenkilökuntaa ympäri maata, jolloin tarkasteltavasta ilmiöstä oli mahdollista saada kattavampi kuva. Samalla parannettiin tutkimuksen siirrettävyyttä. Sähköpostihaastattelu ei valitettavasti ole yhtä joustava aineistonkeruumuoto kuin perinteinen haastattelu. Vastauksista oli nähtävissä, että jotkin kysymykset oli ymmärretty vastatessa väärin, mutta väärinymmärryksiä olisi ollut työlästä lähteä selvittämään jälkikäteen. Kohdejoukko koostui kuitenkin korkeasti koulutetuista ihmisistä, joten oli mahdollista olettaa, että kaikilla haastattelusähköpostin vastaanottajilla on kyky ja taito vastata haastatteluun sähköpostin välityksellä. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus tutustua aiheeseen ja pohtia vastauksiaan rauhassa, sillä vastaamiselle ei annettu mitään ajallista takarajaa. Haastateltavien vastauksissa olikin nähtävissä se, että osa vastaajista oli selvästi käyttänyt runsaasti aikaansa kysymyksiin vastaamiseen, kun taas toiset olivat käyttäneet vastauksissaan tiiviimpää ilmaisua.

Ylipäätään haastattelussa kohdejoukkona toiminut yliopistojen opetushenkilökunta nosti tutkimuksen luotettavuutta, sillä vastauksista oli nähtävissä vastaajien vahva tietämys ja selvät mielipiteet aiheesta. Haastatteluvastausten analysointi ei kuitenkaan ollut ongelmatonta. Sillä haastattelut oli toteutettu sähköpostin avulla, haastateltavat olivat tiivistäneet vastauksensa jo melko pelkistettyyn muotoon vastausta kirjoittaessaan. Tiiviin alkuperäisilmaisun vuoksi eri luokkien muodostaminen oli tietyissä vastauksissa hankalaa. Tutkittavat eivät pyrkineet haastattelun ulkopuolisilla mielipiteillään vaikuttamaan tutkimuksen kulkuun tai tuloksiin.

Opetussuunnitelma-aineistoa koskien eri yliopistojen pyrkimys yhtenäistää opetussuunnitelmiansa osaamistavoitteiden esitysmuoto paransi tutkimuksen luotettavuutta. Yhtenevä kirjausmuoto mahdollisti opetussuunnitelmien tasalaatuisen ja yhtenevän analysoinnin. Valitut rajaukset osaamistavoiteaineistoissa tehtiin yhdenmukaisesti jokaiselle

koulutusohjelmalle, jolloin koulutusten keskinäinen vertailu tulososiossa oli pystyttyin toteuttamaan reilulla tavalla.

Osaamistavoitteiden analyysin kriteerit haluttiin tarkistaa korkeamman käyttövarmuuden takaamiseksi. Osaamistavoiteanalyysille laskettiin tutkijan ja tarkastajan välillä yksimielisyyskerroin, jolla pyrittiin varmistamaan annetun kriteeristön yksiselitteisyys ja näin osaltaan mahdollistamaan tutkimuksen toistaminen raportoitujen kriteerien perusteella. Yksimielisyyttä tarkasteltiin yhteensä 35 osaamistavoitelauseessa, ja yksimielisyysprosentiksi saatiin noin 91 prosenttia. Tarkastelun ja sen yhteydessä käydyn keskustelun jälkeen päädyttiin hieman muokkaamaan musiikkikasvatuksellisten osaamistavoitteiden kriteeristöä, jotta kriteerit kuvastaisivat tehtyä analyysia vielä paremmin.

Tutkimuksessa haastatteluun vastaajien anonymiteetistä huolehtiminen oli haastavaa, sillä musiikkikasvatuksen opetushenkilökuntaa suomalaisissa yliopistoissa on hyvin rajattu määrä ja käytännössä kenen tahansa on mahdollista selvittää kohdejoukkoon kuuluvat henkilöt. Musiikkikasvatuksen parissa työskentelevät ovat myös potentiaalisia luki-joita koulutusalaan koskeville pro gradu -tutkielmille, jolloin vastaajien tunnistamattomuus on asia, johon täytyi kiinnittää erityistä huomiota. Vastaajien henkilötiedot saatiin luonnollisesti sähköposteista, mutta vastaajat koodattiin välittömästi aineiston analyysin alkaessa. Vastaajien omia nimiä ei täten käytetty missään analyysin vaiheessa, jolloin henkilötiedot eivät päätyneet myöskään osaksi lopullista raporttia. Alkuperäinen ajatus yliopistojen välisestä vertailusta kävi mahdottomaksi, sillä pienimmillään opetushenkilökunnan määrä jää yksittäisessä yliopistossa neljään henkilöön. Yliopistojen vertailu kahdessa ryhmässä, pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen välillä oli kuitenkin mahdollista ilman vastaajien anonymiteetin vaarantumista.

## **5 TULOKSET**

Tutkimus tuotti tietoa siitä, millaista osaamista suomalaiset musiikkikasvatuksen sivu- ja pääaineopintoja tarjoavat yliopistot pyrkivät antamaan opiskelijoiltaan ja millä tavalla ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehitys huomioidaan koulutuksessa. Tulokset esitetään tutkimusongelmittain järjestyksessä.

### **5.1 Musiikkikasvatuksen opiskelijoille yliopistossa tarjottava osaaminen**

Eri yliopistot poikkeavat toisistaan melko paljon siinä, millaista osaamista opetussuunnitelman mukaan opiskelijalle musiikkikasvatuksen koulutuksessa tarjotaan. Pääaineopintoja tarjoavat yliopistot suuremmilla opintojaksomäärillään odottavat opiskelijoiltaan myös enemmän osaamista opintojen suorittamisen jälkeen kuin sivuaine yliopistot. Yliopistojen väliltä haettiin eroja ja yhtäläisyyksiä erittelemällä määrällisesti opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden sisältöjä. Alla (Taulukko 6) on kootusti numeerista tietoa siitä, miten paljon ja millaista osaamista opetussuunnitelmien valossa yliopistot opiskelijoilleen tarjoavat.

TAULUKKO 6. Yliopistojen tarjoama osaaminen musiikkikasvatuksen opinnoissa

|                                       | Sivuaine yliopistot  |                 | Pääaine yliopistot   |                 |                                   |
|---------------------------------------|----------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-----------------------------------|
|                                       | Itä-Suomen yliopisto | Turun yliopisto | Jyväskylän yliopisto | Oulun yliopisto | Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
| Opintojaksomäärä (mukana analyysissa) | 8                    | 16              | 31                   | 33              | 48                                |
| Opintopistemäärä (mukana analyysissa) | 60                   | 60              | 139–152              | 175             | 205–295                           |
| Osaamistavoitteiden määrä             | 44                   | 82              | 159                  | 161             | 291                               |
| Osaamistavoitteita/opintopiste        | 0,7                  | 1,4             | 1,0*                 | 0,9             | 1,0*                              |
| Opetussuunnitelman peruselementit:    |                      |                 |                      |                 |                                   |
| • Tietäminen                          | 9                    | 24              | 51                   | 55              | 108                               |
| • Tekeminen                           | 34                   | 53              | 86                   | 96              | 173                               |
| • Oleminen (identiteetti)             | 1                    | 5               | 22                   | 10              | 10                                |
| Tavoitealueet:                        |                      |                 |                      |                 |                                   |
| • Musiikilliset                       | 23                   | 47              | 47                   | 67              | 121                               |
| • Kasvatukselliset                    | 15                   | 25              | 76                   | 79              | 82                                |
| • Musiikkikasvatukselliset            | 6                    | 8               | 8                    | 11              | 49                                |
| • Muut                                | 0                    | 2               | 28                   | 4               | 39                                |

\*verrattu korkeimpaan opintopistemäärään

Erot osaamistavoitteiden määrissä ovat todella suuria yliopistojen välillä. Sivuaaineopintoja tarjoavat Turun ja Itä-Suomen yliopisto jäävät osaamistavoitemäärissä molemmat alle sadan. Myös Turun ja Itä-Suomen koulutusten välinen ero on suuri. Turun yliopiston koulutuksessa yhtä opintopistettä kohti on 1,4 osaamistavoitetta, kun taas Itä-Suomen yliopistossa puolet vähemmän, eli 0,7 osaamistavoitetta.

Pääaineopintoja tarjoavat Jyväskylän yliopisto, Oulun yliopisto ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ovat sekä opintopiste- että osaamistavoitemäärissä selvästi sivuaineyliopistoja korkeammalla. Verrattaessa keskenään pääaine yliopistojen opintopiste- ja osaamistavoitemääriä, jokaisessa koulutuksessa yhtä opintopistettä vastaa noin yksi osaamistavoite. Opintopiste- ja opintojaksomääriltään Jyväskylän ja Oulun yliopisto vastaavat toisiaan, vaikkakin Jyväskylässä kandidaattivaiheen opinnoissa on jonkin verran valinnaisuutta, jota Oulussa ei ole tarjolla. Sibelius-Akatemian koulutus sen sijaan sisältää runsaasti valinnaisuutta jo tutkinnon kandidaattivaiheessa, joten sen opintopiste- ja osaamistavoitemäärät ovat selvästi korkeammat kuin muilla yliopistoilla.

Opetussuunnitelmien peruselementtejä tarkkailtaessa on selvästi nähtävissä, että jokaisessa yliopistossa peruselementeistä tekeminen nousee osaamistavoitteissa selvästi muita enemmän esille. Verrattaessa tavoitelauseiden kokonaismäärään tekemisen tavoitteita oli

yliopistoissa 54 prosentista aina 77 prosenttiin asti. Toiseksi eniten opetussuunnitelmissa on tietämisen osaamistavoitteita. Tietämisen tavoitteita oli prosentuaalisesti tavoitteiden kokonaismäärään verrattuna 20–37 prosenttia. Olemisen peruselementti jää jonkinasteisista yliopistojen välisistä eroista huolimatta hyvin pieneen rooliin osaamistavoitteissa. Selvästi eniten tähän identiteettityöhön keskittyy opetussuunnitelman perusteella Jyväskylän yliopisto (osuus kaikista tavoitelauseista 14 %), kun taas Itä-Suomen yliopistossa aihe jää lähes kokonaan osaamistavoitteiden ulkopuolelle (osuus kaikista tavoitelauseista 2 %).

Osaamistavoitteiden osa-alueissa yliopistojen välillä oli havaittavissa enemmän eroavaisuuksia kuin peruselementtien osuuksissa. Sivuaineopintoja tarjoavilla yliopistoilla musiikillisia tavoitteita on selvästi eniten, yli puolet kaikista tavoitelauseista. Kasvatuksellisten tavoitteiden määrä on toiseksi suurin (noin kolmannes kaikista tavoitelauseista) ja musiikkikasvatuksellisten kolmanneksi suurin (10 % ja 14 % kaikista tavoitelauseista). Muita aihealueita koskevia tavoitteita sivuaineyliopistojen opetussuunnitelmista löytyi todella vähän, jos lainkaan. Pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen välillä sen sijaan oli suurempia eroja tavoitealueiden painottumisessa. Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa oli eniten kasvatukseen painottuvia tavoitteita, noin puolet kaikista tavoitelauseista. Suhde musiikillisten tavoitteiden kanssa oli kuitenkin melko tasapainoinen. Sibelius-Akatemiassa taas musiikillisia tavoitteita oli selvästi enemmän kuin muihin osa-alueisiin kuuluvia tavoitteita (42 % kaikista tavoitelauseista). Siellä musiikkikasvatuksellistenkin tavoitteiden määrä suhteessa kasvatuksellisiin tavoitteisiin oli korkeampi kuin muissa pääaineyliopistoissa. Huomionarvoista on myös se, että muita aihealueita koskevia tavoitteita oli Jyväskylän yliopistossa (18 %) ja Sibelius-Akatemiassa (13 %) selvästi enemmän kuin muissa yliopistoissa.

Opintojakson osaamistavoitelauseet loivat käsitystä siitä, millainen opintojakso on kyseessä. Tietyt opintojaksotyypit osaamistavoitteiden perusteella toistuivat kaikissa yliopistoissa. Erityisesti opintojen alkupuolella oli paljon musiikillisten taitojen oppimiseen keskittyviä opintojaksoja ja musiikillisten tekemisen tavoitteiden lisäksi yksi tavoite oman osaamisen soveltamisesta koulumaailmassa. Pääaineopintoja tarjoavilla yliopistoilla taas pedagogiikkaan painottuvilla opintojaksoilla oli runsaasti kasvatuksellisia tai musiikkikasvatuksellisia tavoitteita. Näillä opintojaksoilla, varsinkin opetusharjoitteluiden opintojaksoilla, oli lisäksi enemmän olemisen eli identiteettityön tavoitteita.



Tavoitelauseissa itsessään oli merkittäviä eroja sivu- ja pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen välillä. Pääaineopintojen opintojaksojen yksittäiset tavoitelauseet olivat huomattavasti yksityiskohtaisempia kuin sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen tavoitelauseet erityisesti musiikillisissa tavoitteissa. Alla esimerkki Turun yliopiston ja Jyväskylän yliopiston pianonsoittoa koskevista tavoitelauseista. Jyväskylän opetussuunnitelmassa pianonsoittoa koskevia tavoitteita oli samassa opintojaksossa useita, kun taas Turun yliopistossa tavoite on tiivistetty yhteen lauseeseen.

*”Opiskelija oppii soittamaan pianoa.”*

Turun yliopiston opinto-opas, musiikkikasvatuksen aineopinnot

*”Opiskelija tunnistaa harmoniset peruselementit, tavallisimmat reaalisointumerkit käännöksineen ja äänenkuljetuksen periaatteet.”*

Jyväskylän yliopiston opinto-opas, musiikkikasvatuksen perusopinnot

Kaikissa koulutuksissa oli opetuksen yleistarkastelun mukaan otettu opintojen rakenteessa huomioon opiskelijoiden osaamisen kehitys opintojen edetessä. Opintojen alkupuolella opiskelijoille tarjottiin perustietoja, joita syvennettiin opintojen edetessä. Eri koulutusohjelmissa oli kuitenkin eroja opintojen toteutustakin koskien. Yksi merkittävä ero löytyi opetusryhmien koista. Sibelius-Akatemiassa ja Jyväskylän yliopistossa tarjotaan edelleen jonkin verran yksilöopetusta. Pääasiassa yksilöopetusta tarjotaan opintojaksoilla, jotka keskittyvät eri instrumenttien oppimiseen. Osaamistavoitteet näillä opintojaksoilla olivat pitkälti musiikillista tekemistä koskevia. Oulun yliopistossa opetusta järjestetään pienimmillään kahden opiskelijan ryhmissä.

Itä-Suomen yliopiston opetussuunnitelmassa ei ollut eritelty opetuksen ryhmäkokoja, mutta esimerkiksi aineopintoihin otetaan sisään vain 6–8 opiskelijaa, joten opetus järjestetään hyvin todennäköisesti koko ryhmän kesken. Turun yliopistossa opiskelijoita aineopintoihin valitaan yhteensä 16, ja osa opintojaksoista toteutetaan puolikkaiden ryhmien opetuksena. 8 opiskelijan ryhmissä toteutettiin myös pääasiassa niitä opintojaksoja, joissa keskityttiin musiikillisten taitojen oppimiseen.

## 5.2 Ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden osuus opetus-suunnitelmissa

Ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden osuutta musiikkikasvatuksen yliopistokoulutuksissa tutkittiin opetussuunnitelmissa sekä sanatasolla että peruselementtien sisällä. Sanahakujen perusteella voidaan yleisesti todeta, että mitä pidemmälle opinnot etenivät, sitä enemmän opettajuuteen, ammattiin, ja työhön viittaavia sanoja opetussuunnitelmasta löytyi. Poikkeuksena oli opettajan pedagogiset opinnot: sekä opintojen alku- että loppuvaiheen pedagogisten opintojaksojen (esimerkiksi opetusharjoittelut) opintojakso kuvauksissa oli mainittu muita opintojaksoja enemmän tutkittuja ammatilliseen kasvuun liittyviä sanoja. Yleisesti kaikkia yliopistoja kuvasi myös se, että identiteetti-sanaa ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta ilmennyt ollenkaan ja pystyvyys-sanain maininnat keskittyivät lähinnä opintojaksojen osaamistavoitteisiin, esimerkiksi muodoissa *pystyy osallistumaan* ja *pystyy toimimaan*.

Opintokokonaisuuksien tai tutkintojen yleiskuvauksista saadut sanahakutuloksetkin olivat yliopistoittain hyvin samankaltaiset. Jokaisella yliopistolla tutkintojen tai opintojen yleiskuvauksissa oli vähintään maininta opettajuudesta ja kaikkien muiden yliopistojen opetussuunnitelmissa paitsi Itä-Suomen yliopistolla myös työstä. Yleiskuvauksissa mainintoja oli kaikista hakusanoista yhteensä yhdestä kymmeneen, ja kokonaisuudessaan yleiskuvauksissa haettujen sanojen määrät jäivätkin melko vähäisiksi.

Taulukossa 7 on kuvattu kootusti kaikkien yliopistojen hakusanatulokset. Koko taulukon yhteenvedosta huomaa, että selvästi eniten mainintoja löytyi sanalle työ (88 osumaa). Lisäksi opettajuus oli mainittu selvästi useammin kuin loput sanat (67 osumaa). Sanahaun kaikkien yliopistojen ja kaikkien hakusanojen yhteenlaskettu määrä oli 192.

TAULUKKO 7. Musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen opintojaksokuvausten hakusanatulokset

|   | opettajuus<br>(opettaj*) | ammatti<br>(ammat*) | identiteetti<br>(identit*) | työ       | pystyvyys<br>(pysty*) | yhteensä   | opinto-<br>jakso-<br>määrä | opinto-<br>piste-<br>määrä |
|---|--------------------------|---------------------|----------------------------|-----------|-----------------------|------------|----------------------------|----------------------------|
| <b>Musiikkikasvatuksen<br/>sivuaineopintoja tarjoavat<br/>yliopistot</b>    |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| <b>Itä-Suomen yliopisto</b>   |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| maininnat:  |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| yleiskuvauksessa  | 1                        | 0                   | 0                          | 0         | 0                     | 1          | 8                          | 60                         |
| opintojaksokuvausissa   | 2                        | 0                   | 0                          | 2         | 0                     | 4          |                            |                            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>3</b>                 | <b>0</b>            | <b>0</b>                   | <b>2</b>  | <b>0</b>              | <b>5</b>   |                            |                            |
| <b>Turun yliopisto</b>  |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| maininnat:  |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| yleiskuvauksessa  | 2                        | 0                   | 0                          | 1         | 0                     | 3          | 16                         | 60                         |
| opintojaksokuvausissa   | 3                        | 0                   | 0                          | 3         | 1*                    | 7          |                            |                            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>5</b>                 | <b>0</b>            | <b>0</b>                   | <b>4</b>  | <b>1</b>              | <b>10</b>  |                            |                            |
| <b>Musiikkikasvatuksen pää-<br/>aineopintoja tarjoavat yli-<br/>opistot</b> |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| <b>Jyväskylän yliopisto</b>   |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| maininnat:  |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| yleiskuvauksessa  | 1                        | 1                   | 0                          | 8         | 0                     | 10         | 61                         | 230                        |
| opintojaksokuvausissa   | 17                       | 8                   | 1                          | 26        | 1                     | 53         |                            |                            |
| -kandivaihe   | 1                        | 1                   | 1                          | 9         | 0                     | 12         |                            |                            |
| -maisterivaihe  | 16                       | 7                   | 0                          | 17        | 1                     | 41         |                            |                            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>18</b>                | <b>9</b>            | <b>1</b>                   | <b>34</b> | <b>1</b>              | <b>63</b>  |                            |                            |
| <b>Oulun yliopisto</b>  |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| maininnat:  |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| yleiskuvauksessa  | 2                        | 3                   | 0                          | 5         | 0                     | 10         | 60                         | 205                        |
| opintojaksokuvausissa   | 17                       | 10                  | 2                          | 23        | 0*                    | 52         |                            |                            |
| -kandivaihe   | 9                        | 6                   | 1                          | 11        | 0                     | 27         |                            |                            |
| -maisterivaihe  | 8                        | 4                   | 1                          | 12        | 0                     | 25         |                            |                            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>19</b>                | <b>13</b>           | <b>2</b>                   | <b>28</b> | <b>0</b>              | <b>62</b>  |                            |                            |
| <b>Taideyliopiston<br/>Sibelius-Akatemia</b>                                |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| maininnat:  |                          |                     |                            |           |                       |            |                            |                            |
| yleiskuvauksessa  | 1                        | 1                   | 0                          | 2         | 0                     | 4          | 127                        | 198-277                    |
| opintojaksokuvausissa   | 21                       | 8                   | 0                          | 18        | 1*                    | 48         |                            |                            |
| -kandivaihe   | 10                       | 3                   | 0                          | 8         | 0                     | 21         |                            |                            |
| -maisterivaihe  | 11                       | 5                   | 0                          | 10        | 1                     | 27         |                            |                            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>22</b>                | <b>9</b>            | <b>0</b>                   | <b>20</b> | <b>1</b>              | <b>52</b>  |                            |                            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>67</b>                | <b>31</b>           | <b>3</b>                   | <b>88</b> | <b>3</b>              | <b>192</b> |                            |                            |

\*Opintojaksokuvausten osaamistavoitteissa mainittiin useita pystyy-muotoisia tavoitteita

Vaikka yleisilme yliopistojen välillä oli hakutulosten perusteella hyvin samankaltainen, oli yliopistojen välillä selkeitä erojakin. Turun ja Itä-Suomen yliopistojen opinto-oppaissa

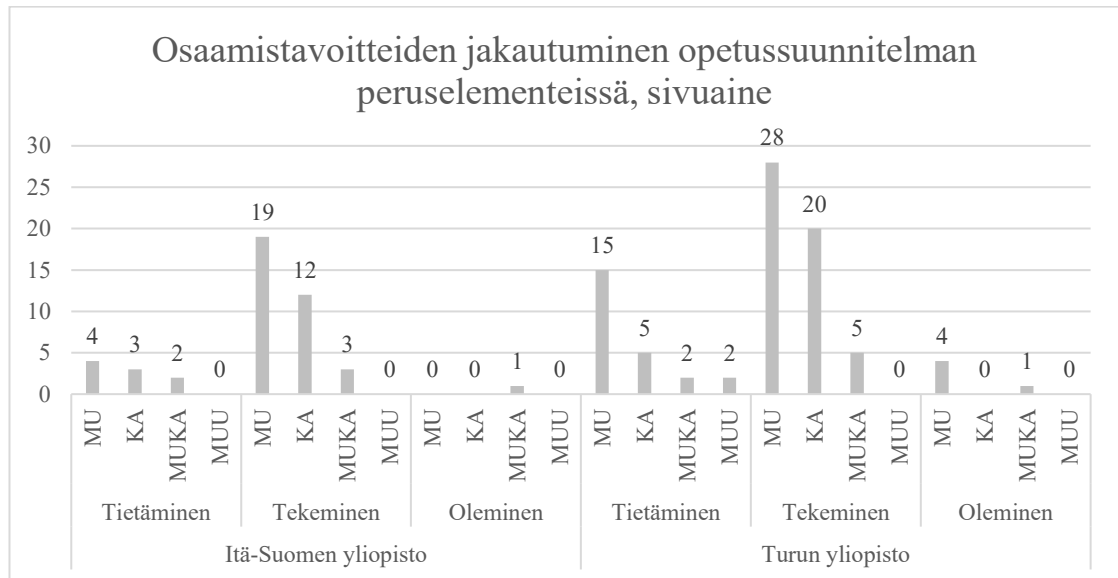
haettujen sanojen maininnat jäivät kauttaaltaan selvästi vähäisemmiksi kuin muiden yliopistojen. Kuten tavoitelauseiden määrässä, myös sanahakutuloksissa Itä-Suomen ja Turun yliopiston koulutusten välillä oli melko suuri ero. Itä-Suomen yliopiston koulutuksessa nämä ammatillisen kasvun esiintymistä kuvaavat sanat jäivät todella vähäisiksi.

Pääaineopintoja tarjoavista yliopistoista Taideyliopiston Sibelius-Akatemian osumamäärä jäi noin kymmenen osumaa pienemmäksi kuin Oulun ja Jyväskylän yliopistojen osumamäärä. Lisäksi yleiskuvauksessa Sibelius-Akatemialla sanahakutulos jäi neljään sanaan, kun Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa sanoja löytyi yleiskuvauksista molemmista 10. Oulun yliopiston erikoisuutena sanahaun näkökulmasta oli jokaisessa opintojaksossa erillinen maininta siitä, liittyykö opintojakson suorittamiseen työelämäyhteistyötä. Opintojaksoja, joissa vähintään mainittiin työelämäyhteistyön vaihtoehdosta osana suoritusta, oli yhteensä yhdeksän. Oulun yliopisto oli lisäksi ainoa, jonka kurssikuvauksissa mainittiin sana ammatti-identiteetti.

Sanahaun lisäksi ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden osuutta yliopistojen musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmissa selvitettiin opetussuunnitelmien peruselementtien sisällä. Osaamistavoitteiden osa-alueiden jakautuminen eri opetussuunnitelman peruselementeissä antoi tarkempaa tietoa yliopistojen tarjoamasta ammatillisen kasvun ja kehityksen tukemisesta. Peruselementeistä oleminen kuvastaa identiteetin kasvua, joten olemisen peruselementin alle luetut osaamistavoitteet antoivat käsityksen yliopiston tekemästä identiteettityöstä. Ammatillinen minäpystyvyys sen sijaan on jokaisen yksilön käsitys itsestään ammatillisena toimijana, joten sen kehitystä opetussuunnitelmatasolla on hyvin vaikea tutkia. Saavutettu osaaminen, alan tietämys ja taidot kuitenkin ovat osaltaan tukemassa korkean ammatillisen minäpystyvyyden kehitystä muun muassa onnistumisen kokemusten kautta, joten analyysissä otettiin huomioon myös tietämisen ja tekemisen peruselementit.

Musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja tarjoavissa yliopistoissa olemisen peruselementti jää opetussuunnitelmissa marginaaliseen osaan. Itä-Suomen yliopiston opetussuunnitelmassa oli yksi olemisen tavoitteeksi kirjattu musiikkikasvatuksellinen tavoite ja Turun yliopiston opetussuunnitelmassa viisi tavoitetta, joista neljä oli musiikillisia tavoitteita ja yksi musiikkikasvatuksellinen tavoite. Kasvatuksellisia ja muita aihealueita koskevia olemiseen keskittyviä tavoitelauseita ei löytynyt kummankaan yliopiston opetussuunnitelmasta. Molemmissa yliopistoissa osaamistavoitteissa oli selvästi eniten tekemisen peruselementtiin lukeutuvia tavoitteita, ja tekemisen joukossa musiikilliset tavoitteet

yksittäisenä osa-alueena korostuivat. Tietämistä korostavissa tavoitteissa suurin osa luokitui myös musiikilliseen osa-alueeseen, vaikkakin Itä-Suomen yliopistossa tietämisen tavoitteita oli kaiken kaikkiaan vähän.



KUVIO 4. Musiikkikasvatusta sivuaineena tarjoavien yliopistojen opetus suunnitelmien osaamistavoitteiden jakautuminen opetus suunnitelman peruselementeissä

Pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen opetus suunnitelmissa oli enemmän olemisen peruselementtiin luettavia osaamistavoitteita kuin sivuaineopintoja tarjoavilla yliopistoilla. Kaikkien kolmen pääaine yliopiston opetus suunnitelmissa olemisen tavoitteet painottuivat kasvatuksellisiin osaamistavoitteisiin. Oulun yliopiston ja Sibelius-Akatemian olemisen peruselementtiin luetut tavoitteet olivat täysin yhteneväiset määrältään. Molemmissa kymmenestä olemiseen keskittyvästä osaamistavoitteesta yhdeksän keskittyi kasvatuksellisiin tavoitteisiin ja yksi olemisen tavoite oli musiikkikasvatuksellinen.

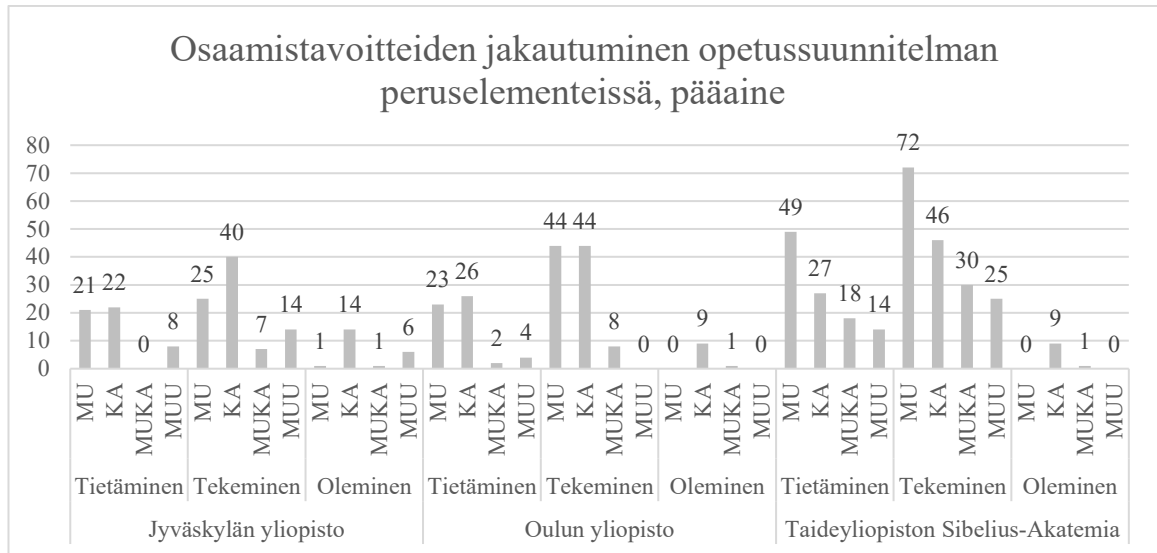
Pääaine yliopistojen opetus suunnitelmia verratessa selviää, että kaikkein eniten identiteettityöhön panostaa Jyväskylän yliopisto, jossa yhteensä olemisen peruselementtiin luettavia osaamistavoitteita oli 22. Myös Jyväskylässä suurin osa olemisen tavoitteista, yhteensä 14, kohdistui kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Musiikilliset ja musiikkikasvatukselliset tavoitteet identiteettityön osalta jäivät vain yhteen tavoitteeseen. Sen sijaan muita osaamistavoitteita olemisen peruselementissä oli jopa kuusi.

Osaamistavoitteiden jakautuminen ylipäättään opetus suunnitelman peruselementtien välillä oli pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen osalta hyvin samankaltainen kuin sivuaineopintoja tarjoavilla yliopistoilla. Selvästi eniten osaamistavoitteita kohdistui tekemi-

sen peruselementtiin. Sen sijaan tekemisen elementin sisällä osaamistavoitteet jakautuivat eri osa-alueisiin pääaine yliopistoissa hyvin eri tavalla. Jyväskylän yliopistossa tekemisen elementissä suurimmaksi osa-alueeksi muodostui kasvatuksellisten tavoitteiden osa-alue, johon kuului 40 tavoitelausetta. Seuraavaksi eniten oli musiikillisia tavoitelauseita, joita oli 25. Muihin osaamistavoitteisiin luettavia tavoitelauseita oli 14 ja musiikkikasvatuksellisia seitsemän.

Oulun yliopistossa tekemisen tavoitteet jakautuivat musiikillisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden kesken hyvin tasaisesti, sillä molempia oli 44. Musiikillisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden lisäksi tekemisen peruselementin alla oli vain kahdeksan musiikkikasvatuksellista tavoitelausetta, muttei yhtäkään muihin tavoitteisiin luettavaa tavoitetta. Taideyliopiston Sibelius-Akatemian osalta tekemisen peruselementissä tavoitelauseiden jakautuminen muistutti eniten sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen opetussuunnitelmia, sillä selvästi suurin osa tavoitteista, yhteensä 72, lukeutui musiikillisten tavoitteiden joukkoon. Yhtä selvästi toiseksi eniten oli kasvatuksellisia tavoitteita, joita oli 46. Sibelius-Akatemian selvästi muita yliopistoja suurempi tavoitteiden kokonaismäärä korostui juuri tekemisen peruselementissä, jossa myös musiikkikasvatuksellisia tavoitteita oli jopa 30 ja muihin tavoitteisiin luettavia tavoitteitakin 25.

Tietämisen peruselementissä Sibelius-Akatemian suuri tavoitemäärä ilmeni hyvin veratessa muihin pääaine yliopistoihin. Musiikillisia tietämiseen keskittyviä tavoitteita oli 49, kasvatuksellisia 27, musiikkikasvatuksellisia 18 ja muita tavoitteita 14. Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa tietämisen peruselementissä tavoitteet jakautuivat melko samalla tavalla. Suurin ero kohdistui muihin tavoitteisiin, joita Jyväskylän yliopistossa oli kahdeksan ja Oulussa vain neljä. Jyväskylässä ei myöskään ollut yhtäkään musiikkikasvatuksellista tietämisen tavoitetta, kun Oulun yliopiston opetussuunnitelmasta niitä pystyttiin löytämään kaksi. Kuvio 5 havainnollistaa tavoitteiden jakautumista pääaine yliopistoissa.



KUVIO 5. Musiikkikasvatusta pääaineena tarjoavien yliopistojen osaamistavoitteiden jakautuminen opetussuunnitelman peruselementeissä

### 5.3 Opintojen aikaiset tekijät ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehityksen taustalla opetushenkilökunnan mukaan

Opetushenkilökunnan ajatuksia ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehityksestä koulutuksen aikana selvitettiin sähköpostihaastattelun avulla ja vastaukset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Vastauksista syntyi kolme pääluokkaa, joiden opetushenkilökunta koki olevan merkittäviä ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehityksen kannalta.

Ensimmäiseksi pääluokaksi muodostui opetushenkilökunnan oma rooli opiskelijoiden tukijana ammatillisessa kasvussa. Tätä tukemista toteutettiin eri tavoin: muun opetuksen ohessa, opiskelijoiden kanssa keskustellen tai tuoden omaa tietotaitoa oppilaiden käyttöön. Yksi tärkeimmistä vastaajien huomioista oli, että kouluttajien tulisi olla hyvin perillä koulumaailmasta ja sen ilmiöistä, jotta he voivat opettaa opiskelijoille merkityksellisiä asioita.

“ – – Avainasiana pitäisin kentän realiteetit ja niiden huomioiminen. Eli yliopistossa opettavien tulisi olla kartalla siitä, mitä kentällä peruskoulussa tapahtuu ja missä mennään. – – ” V1

Vastaajat toivat myös ilmi sitä, että ammatillista kasvua ja sen kehitystä koulutuksen aikana on mietitty, opetushenkilökunta tiedostaa asian ja siihen halutaan panostaa:

*”Ainakin [kaupungin nimi] näiden asioiden tukeminen nivoutuu osaksi opintoja. Pedagogisuuden korostuminen halki opintojen on vahvaa ja pyrimme tukemaan nimenomaan opettajaidentiteetin kehittymistä. – –” V8*

Toiseksi pääluokaksi vastausten perusteella syntyi opiskelijan rooli kehityksessä. Opiskelijoiden asenne koulutusta kohtaan, kehittynyt ymmärrys ja toisaalta kokemus opettamisesta ilmenivät vastauksissa. Varsinkin erilaisten opetusharjoitteluiden kautta kertyvä kokemus nähtiin merkittäväksi ja niitä toivottiin lisää myös koulutuksiin:

*” – – Ainakin omassa toimintaympäristössäni opetusharjoittelut ovat varsin lyhytkestoisia, eikä opiskelijalle tällöin välttämättä synny kuvaa siitä, millaista opettaminen olisi pitkällä tähtäimellä, kun oppii tuntemaan oppijat nimeltä, osaa ottaa heidän erilaisia taipumuksiaan huomioon opetuksessa jne. Tällöin opiskelijalle ei ehkä myöskään synny riittävän selkeää kuvaa siitä, millainen hän itse on opettajana, mitkä ovat hänen vahvuuksiaan ja mistä asioista hän voisi erityisesti ammentaa opetuksessaan. – – Olisi kiinnostavaa tietää, millä tavoin pidempikestoisen opetusharjoittelu vaikuttaisi tähän suuntautumiseen, löytyisikö oma ammattidentiteetti opettajana vahvemmin.” V10*

*” Ehkä lisää soiton ryhmäohjauksen harjoittelua – mahdollisesti kerhojen tms. ohjausta. ” V6*

Kolmanneksi pääluokaksi opetushenkilökunnan vastauksista muodostui ulkopuoliset vaikuttajat. Suurin osa pääluokkaan luetuista kommentteista käsitteli koulutuksen resursseja. Useampi vastaaja oli huolissaan etenkin tuntileikkauksista ja siitä, ettei kaikkia tarvittavia asioita ehditä käytössä olevien tuntien rajoissa käydä läpi.

*” Resursseja tarvittaisiin huomasti lisää mm. aiemmin olleet yksityistunnit äänenkäytössä ja laulussa sekä soitinopinnoissa tukisi ihan eri tavalla niin identiteetin kehittymistä kuin minäpystyvyyden tunnetta. – –” V2*

*” – – minäpystyvyyteen voi liittyä ongelmia, jotka perustuvat soitonopetuksen aseman heikkenemiseen (resurssipula). – –” V11*



Musiikinopettajaopiskelijoilla on koulutukseen tullessaan erilaista osaamista ja näin ollen erilaisia tarpeita oman osaamisensa kehittämiseen. Opetushenkilökunnan mielestä olisi-kin tärkeää, että opiskelijat pääsisivät vaikuttamaan omiin opintoihinsa valinnaisuuden kautta.

” – – *Lisää valinnaisuutta, että jokaisen opintopolusta tulisi juuri häntä kehittävä.*” V5

Varsinkin ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta opiskelijoiden olisi myös tärkeää päästä tutustumaan erilaisiin kouluihin ja kuntiin. Näin ymmärrys omasta opettajaidentiteetistä ja toiveista tulevaa työpaikkaa kohtaan voisi kirkastua.

” – – *Korostaisin yhteistyön merkitystä niin työpaikka kuin kuntatasolla.*” V3

Taulukossa 8 on kootusti kaikki opetushenkilökunnan haastatteluista muodostuneet kolme pääluokkaa sekä niiden ylä- ja alaluokat.

TAULUKKO 8. Opetushenkilökunnan ajatuksia ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehitykseen yhteydessä olevista koulutuksen aikaisista tekijöistä

| Pääluokat                | Yläluokat  | Alaluokat  |
|--------------------------|--|--|
| Opettajan tarjoama tuki  | Tuki keskustellen<br>Tuki opetuksen ohessa<br>Tuki oman osaamisen kautta | Suora keskustelu ja reflektio<br>Tiedostava tukeminen<br>Tieto kentästä<br>Urasuunnittelu<br>Asiantuntijaopettajat<br>Opettajien taitavuus |
| Opiskelijan rooli        | Kokemus opettamisesta<br><br>Ymmärrys<br>Asenne                          | Opetusharjoittelu<br>Soiton ryhmäohjaamisen harjoittelu<br>Ymmärrys koulutuksesta<br>Vertaistuki<br>Asenne koulutusta kohtaan              |
| Ulkopuoliset vaikuttajat | Koulutuksen resurssit<br><br>Yhteistyö                                   | Resurssit<br>Opetusmäärien nosto<br>Valinnaisuus opinnoissa<br>Yhteistyö mahdollisten työpaikkojen kanssa                                  |

#### **5.4 Yhtäläisyydet ja erot musiikkikasvatuksen sivu- ja pääaineopintoja tarjoavien yliopistojen välillä**

Suomalaisilla musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavilla yliopistoilla on jokaisella omat tunnusomaiset piirteensä. Verratessa pääaineopintoja ja sivuaineopintoja tarjoavia yliopistoja toisiinsa ryhminä voi koulutuksista kuitenkin löytää joitakin yhtäläisyyksiä ja eroja. Luonnollisin ero pää- ja sivuaineopintojen välillä oli opintojen laajuudessa ja tätä kautta esimerkiksi tavoitteiden määrässä. Sen sijaan suhteutettuna opintopistemääriin tavoitteita oli kaikissa viidessä tarkastellussa yliopistossa lähes yhtä paljon, keskimäärin yksi tavoitelause yhtä opintopistettä kohden.

Yksi selvä ero tavoitteiden sisältöjä koskien oli se, että yksittäiset tavoitelauseet olivat sivuaineopintojen opetussuunnitelmissa sisällöltään laajempia, mutta sanamäärältään suppeampia kuin pääaineopintoissa. Lisäksi opetuksen järjestämistä koskien ryhmien välillä oli löydettävissä eroja. Pääaineopintoissa opetusta toteutettiin vielä yksilöopetuksena tai kahden hengen pienryhmissä, kun taas sivuaineopintoissa opetusta tarjotaan pienimmillään 6–8 opiskelijan ryhmissä.

Opetussuunnitelmiin tehtyjen sanahakujen tulokset olivat pitkälti kaikkien yliopistojen välillä samassa linjassa, sillä esimerkiksi työhön viittaavat sanat olivat suunnilleen yhtä yleisiä opintojen laajuuteen nähden ja identiteetti-sanon esiintyvyys oli yhtä vähäistä kaikkialla. Selkein pää- ja sivuaineopintoja erottava löydös sanahauissa oli se, ettei sivuaineopintojen opetussuunnitelmateksteistä löytynyt lainkaan ammatti-sanaa, joka toisaalta oli melko yleinen pääaineopintojen opetussuunnitelmateksteissä.

Merkittävin ero pää- ja sivuaineopintojen välillä osaamistavoitteissa tavoitealueittain tarkkailtuna oli musiikillisten ja kasvatuksellisten tavoitteiden suhteessa. Sivuaineopintoissa kasvatukselliset tavoitteet olivat opetussuunnitelmassa pienemmässä roolissa suhteessa pääaineopintoihin, joissa kaikissa oli kasvatuksellisia tavoitteita noin 80. Muihin tavoitteisiin luettavia osaamistavoitteita ei sivuaineopintojen opetussuunnitelmissa ollut lähes ollenkaan, kun taas pääaineopintojen opetussuunnitelmista niitä löytyi paikoin runsaastikin, esimerkiksi Jyväskylän yliopiston koulutuksesta 28 ja Sibelius-Akatemian koulutuksesta 39.

Pää- ja sivuaineopintojen välillä osaamistavoitteiden suhteet vaihtelivat myös opetussuunnitelman peruselementeissä. Vaikka yleisesti kaikissa yliopistoissa olemisen peruselementtiin luettavat osaamistavoitteet jäivät vähäisiksi, sivuaineopintojen opetussuunnitelmissa niitä oli todella vähän jopa suhteutettuna pieneen kokonaistavoitemäärään. Lisäksi tietämisen peruselementtiin kuuluvia tavoitteita oli yleisesti vähemmän kuin

pääaineyliopistoissa. Kun tarkemmin syvennyttiin osaamistavoitteiden jakautumiseen opetussuunnitelman peruselementtien sisällä eri tavoitealueisiin, oli myös löydettävissä yhtäläisyyksiä ja eroja sivu- ja pääaineyliopistojen välillä. Huomattavin yhtäläisyys löytyi musiikillisten taitojen korostumisesta osaamistavoitteissa. Neljässä viidestä tutkitusta yliopistosta suurin yksittäinen osaamistavoitteiden ryhmä oli musiikillinen tekeminen. Merkittävin ero löytyi kasvatuksellisista olemisen tavoitteista. Sivuaineyliopistojen osaamistavoitteista ei löytynyt yhtäkään kasvatuksellista olemisen tavoitetta, kun taas pääaineyliopistoissa kasvatukselliset tavoitteet muodostivat suurimman tavoiteryhmän olemisen peruselementin sisällä.

Opetushenkilökunnan ajatuksissa ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehittämisen osuudesta musiikkikasvatuksen opinnoissa oli selviä eroja pää- ja sivuaineyliopistojen välillä. Sivuaineyliopistojen opetushenkilökunnan vastauksissa korostui enemmän huoli jatkuvasti vähenevistä koulutusresursseista, joka johtaa tuntileikkauksiin ja kontaktiopetuksen vähenemiseen. Pääaineyliopistojen vastaajat sen sijaan viittasivat opiskelijoiden asenteen merkitykseen ja siihen, että opiskelijoiden opettajuutta tuetaan kannustaen reflektioon. Eri ryhmien vastaajien näkemykset yhtyivät siinä, että opetusharjoitteluiden osuutta koulutuksessa olisi syytä kasvattaa. Yhteisesti pidettiin tärkeänä myös sitä, että opetushenkilökunta on perillä koulumaailmasta ja siitä, mitä musiikkikasvattajilta työelämässä vaaditaan.

Kaiken kaikkiaan haastatteluiden vastauksista jäi hyvin ristiriitainen kuva siitä, miten ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehitystä opinnoissa käsitellään tai tuetaan. Osassa vastauksista kävi ilmi, ettei ammatillisen kasvun käsittelylle jää opinnoissa aikaa, kun taas osa kertoi heidän yksikkönsä erityisesti panostavan aiheen käsittelyyn koko opintojen ajan. Yksittäisten vastausten suuren vaihtelun vuoksi ei ollut mahdollista tehdä mitään yleistystä aiheen käsittelystä edes pää- ja sivuaineyliopistojen välillä ryhminä.

## 6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten suomalaisissa musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopintoja tarjoavissa yliopistoissa panostetaan ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehittämiseen ja millaista osaamista yliopistot pyrkivät antamaan opiskelijoilleen. Identiteettityön osuus jäi tutkimuksen mukaan hyvin pieneksi kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmissa. Sen sijaan osaamisen kannalta merkittävään rooliin nousivat musiikilliset taidot, joiden kehittäminen oli opetussuunnitelman osaamistavoitteiden mukaan suuri osa opintoja. Opetussuunnitelmista välittyi pyrkimys luoda opiskelijoille korkea musiikillinen pystyvyys. Opetushenkilökunnan mielestä opiskelijoiden ammatillisen kasvun näkökulmasta merkittäviä opintojen aikaisia tekijöitä ovat opettajilta saatu tuki, opiskelijan oma rooli kehityksessä sekä ulkopuoliset vaikuttajat, joiden joukossa korostuivat koulutuksen resurssit. Opetusharjoitteluiden tärkeys ammatilliselle kasvulle ilmeni sekä opetussuunnitelmista että opetushenkilökunnan haastatteluista.

### 6.1 Yliopistojen tarjoama osaaminen

Yliopistojen opetussuunnitelmien mukaan lähes poikkeuksetta kaikissa yliopistoissa suurin tavoitealue oli musiikilliset taidot, joiden kehittämiseen oli jokaisessa koulutuksessa selvästi panostettu. Panostus kertoo paljon musiikkikasvatuksen opintojen luonteesta. Oppiminen tapahtuu usein tekemisen kautta ja opetussuunnitelman peruselementtijako paljastaa, että jokaisessa yliopistossa suurin osa tavoitteista osui tekemisen peruselementtiin.

Musiikillisen tekemisen erityisyys ilmeni osaamistavoitteissa myös muin tavoin. Opetussuunnitelmissa oli paljon opintojaksoja, joilla keskityttiin osaamistavoitteiden tasolla lähes täysin musiikillisten taitojen kehittämiseen. Jos yliopistossa tarjottiin yksilö- tai pienryhmäopetusta, niitä tarjottiin nimenomaan musiikilliseen tekemiseen keskittyvillä opintojaksoilla. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijoiden musiikilliset taidot ja niiden kehittyminen ovat koulutuksessa tärkeitä ja opiskelijoiden musiikillisen minäpystyvyyden kehittäminen nähdään merkityksellisenä.

Yksilö- ja pienryhmäopetuksen hyödyt tulee tiedostaa erityisesti ammatilliselle minäpystyvyydelle. Kun opettaja pystyy keskittymään kerralla yhden opiskelijan oppimisen

tukemiseen, tuki kohdistuu varmemmin opiskelijan kannalta tarpeellisiin asioihin. Lisäksi yksilö- tai pienryhmäopetuksessa suoran ja yksityiskohtaisen palautteen saaminen on paljon todennäköisempää kuin suuremmissa ryhmissä. Henkilökohtainen palaute auttaa opiskelijaa minäpystyvyyksensä luomisessa (Tschannen-Moran ym. 1998). Mitä enemmän ja mitä erilaisemmillä opintojaksoilla musiikkikasvatuksen opinnoissa tarjotaan yksilöopetusta, sitä kokonaisvaltaisemmin olisi mahdollista tukea opiskelijoiden ammatillista kasvua.

Perinteisen jaottelun mukaan musiikinopettajan työ koostuu musiikillisesta osaamisesta ja pedagogisesta osaamisesta. Pääaineopintoja tarjoavissa yliopistoissa oli opetus suunnitelmissa runsaasti kasvatuksellisia tavoitteita, Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa jopa enemmän kuin musiikillisia tavoitteita. Sen sijaan sivuaine yliopistoissa kasvatukselliset tavoitteet jäivät selvästi musiikillisia tavoitteita vähäisemmiksi. Tätä voi osaltaan selittää se, että musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoilla on usein taustalla muita kasvatus- ja opetusalan opintoja, joissa kasvattajuusnäkökulmaa on varmasti tuotu esille. Hargreaves ja Marshall (2003) huomauttavatkin, että opiskelijoiden aiemmat koulutus- taustat vaikuttavat ammatillisen identiteetin kehitykseen. Aiemmassa tutkimuksessa (Ballantyne & Grootenboer 2012) kuitenkin todettiin musiikinopettajan ammatillisen identiteetin kehityksen kannalta oleelliseksi se, että pedagogista osaamista tarjotaan juuri musiikin oppiaineen kontekstissa. Siksi onkin syytä pohtia, saavatko musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijat riittävästi kasvatuksellista osaamista juuri musiikkikasvatuksen näkökulmasta?

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmille ja opintokokonaisuuksille on tyypillistä, että opintojen alkuvaiheeseen sijoittuu paljon pääasiassa musiikillista osaamista kehittäviä opintojaksoja. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että musiikinopettajaopiskelijat omaksuvat ensin muusikkouden osaksi ammatillista identiteettiään, ja opettajuus tulee mukaan vasta myöhemmin (Freer ja Bennett 2012, Ballantyne ym. 2012). Siksi ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta opintojaksojen ajoittumista koulutuksessa tulee miettiä tarkkaan.

Musiikillisen ja kasvatuksellisen osaamisen lisäksi lähes kaikilla yliopistoilla oli osaamistavoitteidensa joukossa muitakin tavoitteita. Jyväskylän yliopiston ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opetus suunnitelmissa muiden osaamistavoitteiden määrä kohosi useampaan kymmeneen. Suuret erot sivuaine yliopistoihin ja Oulun yliopistoon saattavat olla selitettävissä sillä, että Jyväskylän yliopistossa ja Sibelius-Akatemiassa opiskelijoille tarjotaan selkeämmin myös muita ammattivaihtoehtoja kuin vain peruskoulun tai lukion

musiikinopettaja. Esimerkiksi menetelmäosassa esitetyssä Sibelius-Akatemian koulutusohjelman yleiskuvauksessa tuotiin ilmi muita uravaihtoehtoja peruskoulun ja lukion musiikinopettajan tehtävien rinnalle.

Olemisen peruselementtiin lukeutuvien osaamistavoitteiden määrä oli tuloksena mielenkiintoinen, sillä se jäi kaikissa yliopistoissa pieneksi. Selvästi eniten panostusta identiteettityöhön laittoi opetussuunnitelman mukaan Jyväskylän yliopisto, kun taas sivuaine yliopistoissa Turussa ja Itä-Suomessa identiteettityötä käsitteleviä tavoitelauseita oli vain viisi tai vähemmän. Myös sanatason analyysissä sivuaine yliopistojen tulokset jäivät selvästi matalammiksi, ja esimerkiksi ammatti-sanaa ei sivuaine yliopistojen opetussuunnitelmista löytynyt lainkaan. Pitkälti erot sanahakujen tuloksissa selittyvät opintojen laajuuden eroissa, mutta tulokset antavat kuitenkin aihetta pohtia sitä, kiinnitetäänkö sivuaine opiskelijoiden kohdalla riittävästi huomiota edessä olevaan työuraan ja ammatilliseen kasvuun. Jokainen musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot suorittanut on kuitenkin pätevä musiikin opettamiseen yläkoulunkin puolella, jossa selvästi keskitytään vain tietyn tai tiettyjen aineiden opettamiseen.

Tarkemmin identiteettityön tavoitteita tarkastellessa oli nähtävissä, että varsinkin pääaine yliopistoissa identiteettitavoitteiden määrä kasvoi opinnoissa, mitä pidemmälle opinnot etenivät. Opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehitykselle olisi hyödyllistä, että opiskelijoita haastetaan opintojen edetessä asteittain enemmän (Huhtinen-Hildén & Björk 2013), joten tältä osin opintojen rakenne tukee ammatillisen identiteetin kehitystä.

Olemisen peruselementin sisällä tavoitteiden jakautuminen eri tavoitealueisiin oli hyvin vaihtelevaa. Kaikilla pääaine yliopistoilla selvästi suurin osa tai kaikki olemisen tavoitteet koskivat kasvattajuutta. Sivuaine yliopistoilla olemisen elementin tavoitteet taas painottuivat musiikillisiin tai musiikkikasvatuksellisiin tavoitteisiin. Painotus antaa syytä pohtia kasvatuksellisen osaamisen osuutta musiikinopettajan ammatillisessa identiteetissä. Sivuaine yliopistojen kasvatuksellisten tavoitteiden pienen kokonaismäärän vuoksi pieni kasvatuksellisten identiteettitavoitteiden määrä on luonnollinen. Pääaine yliopistoilla kasvatuksellisten tavoitteiden hallitsevuus olemisen peruselementissä on sen sijaan huomionarvoista. Vaikka musiikilliset ja muut tavoitteet olivat muissa peruselementeissä vahvasti edustettuina, identiteetin kehityksen osalta nämä tavoitealueet jäivät pääaine yliopistoissa lähes kokonaan syrjään. Keskittyminen musiikinopettajien identiteettityössä vain jonkin rooli-identiteetin kehittämiseen voi Chuan (2018) mukaan vaarantaa ammatillisen minäpystyvyyden oikeanlaisen kehityksen.

Identiteettitavoitteiden ja sanahaun osumien vähäinen määrä Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmassa oli tuloksena merkittävä. Sibelius-Akatemian tarjoama koulutus erottuu muista pääaineyliopistojen koulutuksista laajuudellaan ja tavoitteita sen opetussuunnitelmasta oli tämänkin tutkimuksen analyysissä mukana lähes 300. Silti identiteettityön tavoitteiden määrä jäi vain kymmeneen tavoitteeseen, joka on täsmälleen sama määrä kuin Oulun yliopistossa, jossa analyysin kokonaistavoitemäärä oli noin puolet Sibelius-Akatemian tavoitemäärästä. Sanahakuanalyysissäkin Sibelius-Akatemian tulokset jäivät pienemmiksi kuin kahdella muulla pääaineyliopistolla. Erot muihin pääaineyliopistoihin ovat suuria ja saavat pohtimaan, miksi Sibelius-Akatemiassa identiteettityö on jätetty pieneen osaan opinnoissa. Tulosta voisi selittää se, että monien opiskelijoiden tiedetään hakeutuvat opintojen jälkeen myös muihin musiikinalan töihin kuin yleissivistävään musiikinopetukseen. Tällöin musiikinopettajaidentiteetti ei välttämättä ole kaikille sopiva ammatillinen identiteetti.

Erot niin tavoitemäärissä kuin sanahakuanalyysin tuloksissa pää- ja sivuaineopintojen välillä ovat pitkälti selitettävissä sivuaineopintojen suppeudella. Merkittävämpänä voidaan pitää eroja kahden ryhmän välillä yksittäisten osaamistavoitteiden laajuudessa. Osaamistavoitteiden tarkastelu osoitti, että pääaineyliopistoilla osaamistavoitteet olivat varsinkin musiikillisissa tavoitteissa usein paljon yksityiskohtaisempia kuin sivuaineyliopistoilla. Ero tuntuu merkittävältä varsinkin arvioinnin näkökulmasta. Niin opettajien kuin opiskelijoiden itsensä on vaikeaa arvioida osaamisen kehitystä suhteessa laajasti kirjoitettuun opetussuunnitelmaan.

Opetussuunnitelmiin tehtyjen analyysien perusteella opetusharjoittelua sisältävät opintojaksot ovat erityisesti ammatillisen identiteetin kehityksen kannalta merkityksellisiä. Tulos on linjassa myös aiemman tutkimuksen kanssa (Dolloff 2006, Draves 2014, Haston & Russell 2012, Huhtanen & Hirvonen 2013). Opetusharjoittelua sisältävillä opintojaksoilla oli suhteellisen paljon olemisen peruselementtiin lukeutuvia osaamistavoitteita ja sanahakuanalyysissäkin näiltä opintojaksoilta löytyi paljon ammatillisuutta ja työtä kuvaavaa sanastoa.

Opiskelijoiden minäpystyvyyden kehittymisen näkökulmasta opetussuunnitelmat aineistona eivät ole aukottomia. Ne kertovat tekstinä siitä, millaista osaamista yliopiston on tarkoitus opinnoissaan tarjota, mutta niiden pohjalta on mahdotonta arvioida opiskelijoiden aitoja kokemuksia minäpystyvyydestään. Opetussuunnitelmista voidaan kuitenkin nähdä se, onko minäpystyvyyden kehittäminen tiedostettu koulutuksen sisältöjä suunni-

tellessa. Tiedostamisen puolesta puhuu opintojen rakenne, jossa alkuvaiheessa keskitytään perustaitojen oppimiseen. Perustaitoja syvennetään vähitellen opintojen edetessä. Opiskelijoiden sopiva haastaminen opinnoissa on todettu etenkin ammatillisen minäpystyvyyden näkökulmasta todella tärkeäksi asiaksi (Tschannen-Moran ym. 1998). Sopivan haasteen myötä voidaan mahdollistaa kaikille opiskelijoille onnistumisen kokemuksia, joiden merkitys korkean minäpystyvyyden kehitykselle on kiistaton (mm. Bandura 1995).

## **6.2 Opetushenkilökunnan näkemyksiä ammatillisesta kasvusta**

Opetushenkilökunnan haastatteluissa ilmenneet aiheet olivat hyvin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Yhteneväisyys vahvistaa käsitystä siitä, että opetushenkilökunta on tietoinen ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehitykseen vaikuttavista tekijöistä. Haastatteluaineistossa ilmeni erityisesti asioita, jotka koettiin omassa toimintaympäristössä merkittäviksi.

Kuten aiemmissa tutkimuksissa (mm. Huhtinen-Hildén & Björk 2013), myös tämän tutkimuksen haastatteluvastauksissa kävi ilmi opetushenkilökunnan tärkeä rooli opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukijana. Aiheen tärkeyden tiedostamisen lisäksi opetushenkilökunta painotti omasta koulumaailmatietämyksestä huolehtimista. Näin he pystyvät varmistamaan, että opettavat koulutuksessa opiskelijoille musiikinopettajan työn kannalta olennaisia asioita. Opetushenkilökunnan oma kenttäkokemuksen säilyttäminen on todettu tärkeäksi aiemmassa tutkimuksessa varsinkin ammatillisen identiteetin kehitykselle (Trede ym. 2012). Tarjoamallaan opetuksella opetushenkilökunta pyrkii opiskelijoiden ammatillisen minäpystyvyyden kehittämiseen.

Lopulta on pitkälti juuri opetushenkilökunnan päätettävissä, miten opintojaksolla opetus tapahtuu ja millaisia asioita opetussuunnitelman sisältöjen ja tavoitteiden ohessa mahdollisesti käsitellään. Opettajat kantoivat huolta siitä, ettei näin tärkeän asian käsittelyyn jää aikaa ja he toivoisivat voivansa keskustella ammatillisesta kasvusta myös suoraan opiskelijoiden kanssa. Oman oppimisen reflektio ilmeni opetushenkilökunnan vastauksissa, mutta siihen voisi mahdollisesti kannustaa enemmänkin. Näin ollen vastuuta ammatillisesta kasvusta siirrettäisiin entistä enemmän opiskelijoille itselleen, sillä opiskelijoiden oma rooli ammatillisessa kasvussa on todistetusti merkittävä (Trede 2012). Ope-



tushenkilökunta toi kuitenkin esiin opiskelijoiden hyvän asenteen ja ymmärryksen koulutusta kohtaan sekä opiskelijoiden vertaistuen, joten he tiedostavat opiskelijoiden oman roolin kasvussa kohti ammattia.

Opiskelijoiden kokemus opettamisesta oli yksi eniten haastatteluissa ilmennyt opiskelijoiden ammatillisen kasvun vaikuttaja. Myös aiemman tutkimuksen mukaan erityisesti opettajaidentiteetin kehityksen kannalta aidot kokemukset opetustyöstä ovat todella tärkeitä (Dolloff 2006, Draves 2014, Haston & Russell 2012, Huhtanen & Hirvonen 2013, Kirpal 2004) ja tehty opetussuunnitelma-analyysi antoi samansuuntaisia tuloksia. Koke-musta opettamisesta kerätään usein koulutuksen aikaisissa opetusharjoitteluisa. Näitä koskien opetushenkilökunta esitti huolensa harjoitteluiden vähyydestä ja he pohtivat, mil-lainen vaikutus pidemmällä opetusharjoittelulla voisi olla ammatillisen identiteetin kehi-tyksen kannalta.

Haastatteluissa opetushenkilökunta ei suoraan viitannut opetusharjoitteluiden merki-tykseen ammatilliselle minäpystyvyydelle. Opettajapystyvyyden on todettu kehittyvän syklisesti (Tschannen-Moran 1998, 228), ja tärkeässä roolissa tässä kehityksessä on toi-miminen aidoissa opetustilanteissa. Opetusharjoitteluiden määrä ei kuitenkaan suoraan kerro opiskelijoiden pystyvyyssuunnitelmista. Epäonnistumisen kokemukset ovat harjoit-teluissa tavallisia ja myös tärkeitä kasvukokemuksia matkalla opettajuuteen.

Haastatteluvastauksissa ilmeni valitettavan useasti koulutuksen resursseihin kohdistu-neet leikkaukset. Leikkaustoimet ovat täydellinen esimerkki yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutuksesta musiikinopettajien ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehityk-seen (Trede ym. 2012). Tilanne on huolestuttava etenkin sivuaine yliopistoilla, joissa jo nyt opetus on tiivistetty äärimmilleen ja osaamistavoitteet supistettu murto-osaan pääai-neyliopistojen tavoitteista.

Kuten tuloksista kävi ilmi, musiikkikasvatuksen opintojen luonne on hyvin tekemis-painotteinen ja taitoja soveltava. Tällainen koulutus vaatii kontaktiopetusta ja yhdessä tekemistä, jotka taas vaativat resursseja. Opettajien huoli resursseja supistettaessa koh-distuu erityisesti opiskelijoiden ammatillisen minäpystyvyyden kehittymiseen: jatkuva laulu- ja soitonopetuksen tuntien vähentäminen vaikuttaa opiskelijoiden pystyvyyden tunteeseen musiikin aineenhallinnassa. Kun omia taitoja ja muuta osaamista ei pääse har-joittamaan, voivat onnistumiskokemukset vaihtua epäonnistumisiin, joiden on todettu vaikuttavan pystyvyyden kokemukseen kielteisesti (mm. Bandura 1995). Lisäksi opetus-henkilökunnan mainitsema valinnaisuus opinnoissa tarjoaisi mahdollisuuden kehittää

monipuolisia musiikinopettajaidentiteettejä, joiden puolesta myös Huhtinen-Hildén ja Björk (2013) puhuvat.

### 6.3 Johtopäätökset

Monet asiat ovat suomalaisessa musiikkikasvatuksessa yliopistotasolla hyvin. Opintojen perusrakenteet ovat monilta osin kohdallaan ja koulutuksen osaamistavoitteet opintojen näkökulmasta oleellisia. Lisäksi opetushenkilökunnan haastatteluista ilmeni opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisen tärkeyden tiedostus. Opetushenkilökunta viittasi muissa haastattelukysymyksissä ammatillisen identiteetin kannalta tärkeään hyvään vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa (Trede ym. 2012), mutta analyysiin valituissa haastattelukysymyksissä vuorovaikutus ei tullut esiin. Vaikka moni asia on hyvin, koulutuksia voisi varmasti kehittää varsinkin ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden näkökulmasta.

Opetussuunnitelman tasolla etenkin sivuaineyliopistoissa identiteettityöhön tulisi panostaa enemmän. Olemisen peruselementtiin lukeutuvien osaamistavoitteiden määrästä päätellen sivuaineopintojen kautta musiikinopettajaksi päätyvien ammatillinen identiteetti ei ole välttämättä kehittynyt kovin pitkälle. Opetussuunnitelmien perusteella näyttäisi siltä, että identiteettityötä tehdään muita opintojaksoja enemmän opetusharjoitteluita sisältävillä opintojaksoilla, joten opetusharjoitteluita tulisi koulutukseen saada lisää. Opetushenkilökunta esitti haastattelussa saman toiveen. Opetusharjoittelun tärkeys niin ammatillisen identiteetin kuin ammatillisen minäpystyvyyden kehitykselle on ilmennyt useasti aiemmissa tutkimuksissa sekä tämän raportin tulososassa. Erityisesti ammatillisen kasvun tiedostaminen harjoitteluympäristössä sekä harjoitteluohjaajien kouluttamiseen panostaminen voisivat olla hyviä, aiemmissa tutkimuksissakin ehdotettuja keinoja parantaa aiheen näkyvyyttä opinnoissa (Klassen & Durksen 2014, Pendergast ym. 2011).

Osaamistavoitteiden kirjaamiseen olisi syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota. Opetussuunnitelmaa laatiessaan opetushenkilökunnan tulisi miettiä asettamiensa tavoitteiden laajuutta ja sitä, miten tavoitteiden toteutumista arvioidaan. Varsinkin sivuaineopintoja tarjoavien yliopistojen opetussuunnitelmat kaipaisivat tältä osin tarkennuksia. Tavoitteiden toisaalta yksityiskohtainen, toisaalta selkeä kirjaaminen opetussuunnitelmaan auttaa opiskelijaa arvioimaan omaa osaamistaan ja muodostamaan käsityksen minäpystyvyydestään musiikinopetuksessa ja siihen liittyvissä taidoissa. Minäpystyvyyden

kannalta tärkeään asemaan nousee myös annettava palaute. Opetushenkilökunnan haastatteluihin ei ilmennyt ajatuksia opiskelijoille annettavasta palautteesta eikä opetussuunnitelmissa kirjata arviointikäytänteistä opintojaksokohtaisesti kovinkaan tarkasti. Monilla opintojaksoilla virallinen arviointitapa on numeroarviointi, mutta varsinkin minäpystyvyyden kehityksen kannalta olisi äärimmäisen tärkeää saada monipuolista ja tarkkaa palautetta oman osaamisen kehityksestä (Bandura 1995, Tschannen-Moran ym. 1998).

Aiemmissä tutkimuksissa oman osaamisen reflektio on noussut suureen rooliin ammatillisen identiteetin kehityksen näkökulmasta (Arnon & Reichel 2007, Ballantyne & Grootenboer 2012, Huhtinen-Hildén & Björk 2013, Trede ym. 2012). Erilaiset reflektiiviset toimet ilmenivät sekä opetussuunnitelmissa että opetushenkilökunnan haastatteluihin, mutta eivät kovinkaan merkittävässä määrin. Reflektion kautta voitaisiin opetuksen resurssien kannalta kestäväällä tavalla lisätä opiskelijoiden roolia omassa ammatillisessa kasvussaan. Reflektion ohella opiskelijoiden yksilöllinen huomiointi ja tukeminen ryhmäopetuksessa voisivat tarjota kustannustehokkaita ratkaisuja ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden tukemiseen koulutuksissa, joiden resurssit ovat jatkuvasti lisäleikkausten alla.

Opetussuunnitelmaan pyritään sisällyttämään asiat, jotka sen hetkisen tiedon mukaan koetaan tarpeellisimmiksi koulutusta suorittavien kannalta. Kun jotain uutta otetaan mukaan, se tarkoittaa usein jonkun toisen asian poistumista. Pelkkien osaamistavoitteiden tarkastelu opetussuunnitelman peruselementeissä antaa koulutuksesta hyvin yksipuolisen kuvan. Todellisuudessa opetus muodostaa kokonaisuuden, joka ulottuu yksittäisten osaamistavoitteiden ja opintojaksojen yli. Erilaiset osaamistavoitteet linkittyvät toisiinsa valittujen työtapojen ja keskustelujen kautta, ja oman osaamisen reflektiolla on tärkeä rooli osaamisen kokonaisuuden muodostumisessa (Kukkonen 2012). Koulutus muodostaa kuitenkin vain yhden osan ammatilliseen identiteettiin vaikuttavien tekijöiden kokonaisuudesta, joka lopulta ohjaa ammatillisen identiteetin suunnan (Beijaard ym. 2004, Kirpal 2004).

## 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuusnäkökulma pidettiin mielessä prosessin kaikissa vaiheissa. Raportissa noudatettiin tieteellisen kirjoituksen rakennetta (Hirsjärvi ym. 2009, 249–265) ja objektiivisesta lähestymistavasta pyrittiin pitämään huolta läpi tutkimusprosessin. Tutkimus ja sen

raportointi toteutettiin kokonaisuudessaan yksin, minkä voidaan nähdä heikentävän tutkimuksen luotettavuutta. Aihe oli kuitenkin aiempien opintojen pohjalta tuttu, minkä lisäksi tutkielman laadinnan yhteydessä suoritettiin perusteellinen perehtyminen tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja alan aiempaan tutkimukseen. Opinnäytteen ohjaajalta ja kanssaopiskelijoilta saadun palautteen sekä analyysin kriteeristöjen tarkastajan kommenttien myötä työhön saatiin muiden ihmisten näkökulmia, minkä voidaan nähdä nostavan tutkimuksen luotettavuutta. Aikaa tutkimuksen toteuttamiselle ja prosessin raportomiselle oli riittävästi, joten työ voitiin toteuttaa kaikilta osin tarkasti.

Tutkimukseen valittuja aineistoja, yliopistojen opetussuunnitelmia sekä opetushenkilökunnan haastatteluja, voidaan pitää aineistoina lähtökohtaisesti luotettavina. Opetussuunnitelmatekstit on huolella laadittu opintojen pohjaksi ja opetushenkilökunta on tutkimuksen aiheen kannalta asiantuntevaa ja varmasti omalta osaltaan perehtynyt tieteellisen tutkimuksen käytänteisiin ja tutkimusetiikkaan. Myös tutkimuksen koko maan kattava aineisto ja vertailunäkökulma tuovat luotettavuutta tutkimukseen. Toisaalta opetussuunnitelmat antavat hyvin suppean kuvan siitä, millaista osaamista opiskelijat koulutuksissa saavat. Opiskelijat suoriutuvat opinnoissaan hyvin eri tavalla, jolloin tavoitteiden täyttyminen vaihtelee opiskelijoiden välillä. Lisäksi opetushenkilökunnalla voi olla vääristynyt käsitys siitä, millaisia ajatuksia opiskelijoilla on omasta ammatillisesta kasvustaan yliopistoaikana. Opiskelijanäkökulma olisi varmasti tuonut monia lisähuomioita tutkimukseen.

Vaikka sähköpostihaastatteluun saatiin lopulta vastaajia kaikista viidestä tutkittavasta yliopistosta, vastaajat jakautuivat hieman epätasaisesti pää- ja sivuaine yliopistojen välillä. Tutkimuksen luotettavuutta olisikin lisännyt muutama lisävastaaja pääaine yliopistoista. Toisaalta on kiinnostavaa pohtia, miksi juuri sivuaine yliopistojen opetushenkilökunta innostui vastaamaan tutkimukseen. Turun yliopistossa toteutettu opinnäyte osaltaan velvoitti Turun yliopiston musiikkikasvatuksen opetushenkilökuntaa vastaamaan, kun taas Itä-Suomen yliopiston opetushenkilökunnan vastausaktiivisuuteen saattoi vaikuttaa se, että Itä-Suomen yliopistossa musiikkikasvatuksen aineopinnot ovat pian loppumassa kokonaan. Näin ollen heillä saattoi olla tarve tuoda ilmi oman koulutuksensa merkitystä ja hyviä puolia suomalaisen musiikkikasvatuksen kentällä.

## 6.5 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus tarjosi tietoa siitä, millaista osaamista musiikkikasvatuksen opintojen olisi tarkoitus antaa opiskelijoilleen opetussuunnitelman valossa. Itse opiskelijoiden ääni jäi kuitenkin tutkimuksesta puuttumaan. Voisikin olla hedelmällistä selvittää opiskelijoilta opintojaksokohtaisesti, millaista osaamista he kokivat opintojaksolla saaneensa ja vastaavatko opintojaksojen osaamistavoitteet todellisuudessa saavutettua osaamista. Tällaisen tutkimuksen kautta olisi mahdollista kehittää opetusta ja mahdollisesti yhtenäistää koulutuksia maanlaajuisesti.

Vaikka opetussuunnitelma tarjoaa raamit opetukselle, on pitkälti opetushenkilökunnan käsissä päättää, miten opetus toteutetaan. Siksi havainnointi aineistonkeruumenetelmänä voisi tarjota tarkempaa tietoa siitä, mitä opintojaksoilla todellisuudessa tapahtuu ja mitä asioita opettajat painottavat opetuksessaan. Havainnointi yhdistettynä opetushenkilökunnan syvällisempiin haastatteluihin toisi varmasti lisätietoa siitä, miksi opettajat painottavat opetuksessa tiettyjä asioita ja mitkä asiat toiminnassaan he kokevat opiskelijoiden ammatillisen kehityksen näkökulmasta erityisen merkityksellisiksi.

Sekä ammatillinen identiteetti että minäpystyvyys kehittyvät edelleen työelämässä (mm. Fackler & Malmberg 2016, Trede ym. 2012). Pitkittäistutkimus voisi tarjota mahdollisuuden perehtyä koulutuksessa painotusta saaneiden osaamisalueiden todelliseen hyödyllisyyteen musiikinopettajien ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehityksen näkökulmasta. Opintojen loppuvaiheessa kerättyä määrällistä ja laadullista tutkimusaineistoa analysoimalla ja vertaamalla työuran alkuvuosina kerättyyn aineistoon olisi varmasti mahdollista tehdä päätelmiä eri opintojaksojen hyödyllisyydestä ammatillisen kasvun kannalta.

Opetusharjoittelut osana musiikkikasvatuksen opintoja ovat nousseet tärkeään rooliin ammatillisen identiteetin ja minäpystyvyyden kehitykselle niin tässä kuin aiemmissakin tutkimuksissa. Opetushenkilökunta ei haastatteluissa tuonut esiin opetusharjoitteluiden merkitystä ammatillisen minäpystyvyyden näkökulmasta, mutta aiempien tutkimusten (de Vries 2017, Garvis 2009, Tschannen-Moran ym. 1998) mukaan harjoittelussa koetut onnistumisen kokemukset, saatu palaute ja sijaiskokemukset vaikuttavat suuresti ammatillisen minäpystyvyydenkin kehitykseen. Näin ollen olisikin kiinnostavaa tutkia myös suomalaisen musiikkikasvatuksen kontekstissa opetusharjoittelun määrän ja laadun vaikutusta ammatillisen identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehitykselle. Kaiken

kaikkiaan kattavammalle suomalaiselle yliopistotason osaamisperusteisten opetussuunnitelmien tutkimukselle olisi lisätarvetta.

## LÄHTEET

- Aarnio, E. 2014. Muusikkous ja opettajuus musiikinopettajan identiteetissä. Oulu: Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201402141124.pdf>
- Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 215–223.
- Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8738-5>
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uudistettu painos)*. Tampere: Vastapaino.
- Arnon, S. & Reichel, N. 2007. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practise* 13 (5), 441–464. doi: 10.1080/13540600701561653
- Ballantyne, J. & Grootenboer, P. 2012. Exploring relationships between teacher identities and disciplinarity. *International Journal of Music Education*, 30(4), 368–381. <https://doi.org/10.1177/0255761412459165>
- Ballantyne, J., Kerchner, J. & Aróstegui, J. 2012. Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211–226. <https://doi.org/10.1177/0255761411433720>
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1995. *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.2571&rep=rep1&type=pdf>
- Bergee, M. 2002. Direct and Mediated Experiences: Effects on Classroom Management Self-Efficacy. *Journal of Music Teacher Education*, 12(1), e33–e37. <https://doi.org/10.1177/10570837020120010301>
- Bernard, R. 2005. Making music, making selves: a call for reframing music teacher education. [http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf)
- Bernard, R. 2009. Uncovering pre-service music teachers' assumptions of teaching, learning, and music. *Music Education Research* 11(1), 111–124. <https://doi.org/10.1080/14613800802700974>

- Biasutti, M. & Concina, E. 2018. The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, 22(2), 264–279. <https://doi.org/10.1177/1029864916685929>
- Blom, H. 2015. Mikä minusta tulee isona? Tapaustutkimus kolmen musiikkikasvatuksen opiskelijan ammatti-identiteetistä. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018050923756>
- Bouij, C. 1998. Swedish Music Teachers in Training and Professional Life. *International Journal of Music Education*. 32(1), 24–32. <https://doi.org/10.1177/025576149803200103>
- Brewer, W.D. 2009. Conceptions of effective teaching and role-identity development among preservice music educators. Väitöstutkimus. Arizona State University, ProQuest Dissertations Publishing. <https://search.proquest.com/docview/304843703?pq-origsite=primo>
- Chua, S.L. 2018. Growing Music Teacher Identity and Agency: Influencers and Inhibitors. Väitöstutkimus. University College London, Institute of Education. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053085/1/Siew%20Ling%20Full%20Thesis%20\(Final%20Submission\)r.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10053085/1/Siew%20Ling%20Full%20Thesis%20(Final%20Submission)r.pdf)
- Day, C. & Gu, Q. 2010. *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. 2005. The personal and professional selves of the teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*. 32(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. 2006. Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Final report for the VITAE Project, DfES. doi:10.1037/e615332007-001
- de Vries, P. 2017. Self-Efficacy and Music Teaching: Five Narratives. *International Journal of Education & the Arts* 18 (4), 1–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131387.pdf>
- Dolloff, L. 2006. Celebrating and nurturing the identity of the musician/teacher. Teoksessa B. Ståhlhammar ja Örebron yliopisto (toim.) *Music and human beings: Music and identity*. Örebron yliopisto: Yliopistokirjasto, 123–136.
- Draves, T.J. 2014. Under construction: Undergraduates' perceptions of their music teacher role-identities. *Research studies in music education*, 36(2), 199–214. <https://doi.org/10.1177/1321103X14547982>
- Eerola, P-S. 2009. Jyväskylästä ja Oulusta valmistuneiden musiikinopettajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 227–232.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Evans, P. & McPherson G.E. 2015. Identity and practice: The motivational benefits if a long-term musical identity. *Psychology of Music*, 43(3), 407–422. <https://journals-sagepub-com.proxy.ub.umu.se/doi/pdf/10.1177/0305735613514471>



- Fackler, S. & Malmberg, L. 2016. Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185–195.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.002>
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.
- Finlex 1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Viitattu 5.10.2019.  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Freer, P. & Bennett, D. 2012. Developing musical and educational identities in university music students. *Music Education Research*, 14(3), 265–284. doi: 10.1080/14613808.2012.712507
- Garvis, S. 2009. Establishing the Theoretical Construct of Pre-Service Teacher Self-Efficacy for Arts Education. *Australian Journal of Music Education*, (1), 29–37.  
<http://search.proquest.com/docview/854555129/>
- Gibson, S. & Dembo, M. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Hargreaves, D. & Marshall, N. 2003. Developing identities in music education. *Music Education Research*, 5(3), 263–273. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126355>
- Hargreaves, D., Purves, R., Welch, G. & Marshall, N. 2007. Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665–682.  
<https://doi.org/10.1348/000709906X154676>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022429411414716>
- Heimonen, M., Laitinen, M. & Westerlund H. 2009. Sibelius-Akatemiasta valmistuneiden musiikkikasvattajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 233–238.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita (15. uudistettu painos)*. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. 2013. Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–52.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M. L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–37.
- Hyvönen L. 2009. Musiikinopettajia Oulusta. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 199–207.
- 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. doi: 10.1177/0022429408322853

Itä-Suomen yliopiston opinto-oppaat 2019–2020. Filosofinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osaston sivuaineet. Viitattu 9.11.2019.

[https://weboodi.uef.fi/weboodi/vl\\_ke-](https://weboodi.uef.fi/weboodi/vl_ke-)

[hys.jsp?Kieli=1&MD5avain=&vl\\_tila=1&Opas=4087&Org=20784040](https://weboodi.uef.fi/weboodi/vl_ke-hys.jsp?Kieli=1&MD5avain=&vl_tila=1&Opas=4087&Org=20784040)

Jyväskylän yliopisto, humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmat 2017–2020. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, musiikkikasvatuksen kandidaattiohjelma. Viitattu 10.11.2019. <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk/musiikkikasvatuksen-kandidaattiohjelma>

Jyväskylän yliopisto, humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmat 2017–2020. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, musiikkikasvatuksen maisteriohjelma. Viitattu 10.11.2019. <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk/musiikkikasvatuksen-maisteriohjelma>

Kirpal, S. 2004. Researching work identities in a European context. *Career Development International*, 9(3), 199–221. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430410535823>

Klassen, R. & Durksen, T. 2014. Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158–169.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>

Koca, S. 2016. An Investigation of Prospective Music Teachers' Early Teacher Identity. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 70–75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126684>

Kukkonen, E. 2017. Näkökulmia musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin. Oulu: Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201704201523.pdf>

Kukkonen, H. 2012. Kohti moniulotteista opetussuunnitelmaa. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli ja P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulu*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8947-1>

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulu ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampere University press. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>

Laine, A., Salervo, P., Sivén, T., & Välimäki, P. 2012. *Opi ammattiin* (4. uudistettu painos). Helsinki: Sanoma Pro.

Lauermann, F. & König, J. 2016. Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>

Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3975-5>

Louhivuori J. 2009. Musiikin opettajakoulu Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 195–198.

Lowe, G., Lummis, G. & Morris, J. 2017. Pre-Service Primary Teachers' Experiences and Self-Efficacy to Teach Music: Are They Ready? *Issues in Educational Research*, 27(2), 314–329.

<http://search.proquest.com/docview/1913352283/>

Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- McClellan E. 2014. Undergraduate Music Education Major Identity Formation in the University Music Department. *Action, Criticism and Theory for Music Education* March 2014, 13 (1): 279–309.  
[http://act.maydaygroup.org/articles/McClellan13\\_1.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/McClellan13_1.pdf)
- McClellan, E. 2017. A Social-Cognitive Theoretical Framework for Examining Music Teacher Identity. *Action, Criticism and Theory for Music Education* October 2017, 16 (2): 65–101.  
 doi:10.22176/act16.2.65
- Mäkinen, M. 2020. "Se ei rägee ja popittaa mejän kaa". Matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi. Väitöstutkimus. Joensuu: Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 150. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-3323-2>
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. (Raportit ja selvitykset 2010:1). Helsinki: Opetushallitus.
- Oulun yliopiston opinto-oppaat 2019–2020. Kasvatustieteiden tiedekunta. Musiikkikasvatus, kasvatustieteen kandidaatti. Viitattu 10.11.2019.  
[https://weboodi oulu.fi/oodi/vl\\_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2197&Org=8&vl\\_tila=1&AukAikMaar=1](https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2197&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1)
- Oulun yliopiston opinto-oppaat 2019–2020. Kasvatustieteiden tiedekunta. Musiikkikasvatus, kasvatustieteen maisteri. Viitattu 23.11.2019.  
[https://weboodi oulu.fi/oodi/vl\\_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2198&Org=8&vl\\_tila=1&AukAikMaar=1](https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Opas=2198&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1)
- Pellegrino, K. 2009. Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education* 19(1), 39–55.  
<https://doi.org/10.1177/1057083709343908>
- Pendergast, D., Garvis, S. & Keogh, J. 2011. Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (12): 46–58.  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- 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 ry.
- Rodgers C. R. & Scott K. H. 2008. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. [https://www.academia.edu/1879050/Rodgers\\_and\\_Scott\\_2008\\_The\\_development\\_of\\_the\\_personal\\_self\\_and\\_professional\\_identity\\_in\\_learning\\_to\\_teach](https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach)
- Räsänen, O. & Vänni, S. 2005. Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2005321>
- Saini R. 2009. Vanhamuotoiseen musiikinopettajantutkintoon pätevöittävä poikkeuskoulutus. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 224–226.
- Shoulders, T. & Krei, M. 2015. Rural High School Teachers' Self-Efficacy in Student Engagement, Instructional Strategies, and Classroom Management. *American Secondary Education*, 44(1), 50–61.  
<https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/1746603939/fulltextPDF/6389C07D79364EA2PQ/1?accountid=14774>

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. 2014. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Skorikov, V.B. & Vondracek, F.W. 2011. Occupational identity. Teoksessa S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (toim.) *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer, 693–714.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa: A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlaulkaisu*. Helsinki: Painatuskeskus, 31–45.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Musiikinopetus Suomessa. Viitattu 14.9.2019. <http://www.musicedu.fi/musiikin-opetus-suomessa/>

Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Väitöstutkimus. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-7765-8>

Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opinto-oppaat 2018–. Kandi-maasterikoulutus. Musiikkikasvatus, musiikin kandidaatti. Viitattu 10.11.2019. <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/120>

Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opinto-oppaat 2018–. Kandi-maasterikoulutus. Musiikkikasvatus, musiikin maisteri. Viitattu 10.11.2019. <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/tutkinto-ohjelma/181>

Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 184–194.

Timošćuk, I. & Ugaste, A. 2010. Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563–1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>

Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. 2012. Professional identity development: a review of the higher education literature, *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384. doi: 10.1080/03075079.2010.521237

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. & Hoy, W. 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Turun yliopiston opinto-oppaat 2018–2020. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, opettajankoulutuslaitoksen tarjoamat sivuaineopinnot. Viitattu 9.11.2019. <https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/10891>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. & Beishuizen, J. 2017. Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. doi:10.1080/07294360.2016.1208154

Ventura M., Salanova M. & Llorens S. 2015. Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands, *The Journal of Psychology*, 149:3, 277–302. doi: 10.1080/00223980.2013.876380

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Väitöstutkimus. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-810-2/urn\\_isbn\\_952-458-810-2.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-810-2/urn_isbn_952-458-810-2.pdf)

Wagoner, C.L. 2011. Defining and Measuring Music Teacher Identity: A Study of Self-Efficacy and Commitment among Music Teachers. Väitöstutkimus. The University of North Carolina at Greensboro. <https://search.proquest.com/docview/873786337?accountid=14774>

Wenger, E. 2009. A Social Theory of Learning. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in Their Own Words. New York: Routledge, 209–218.

Woolfolk Hoy, A., Hoy W. & Davis H. 2009. Teacher's self-efficacy beliefs. Teoksessa K. Wentzel & A. Wigfield (toim.), Handbook of motivation at school. (s. 627–653). New York: New York: Routledge.

Zee, M. & Koomen, H. 2016. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. Review of Educational Research, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zimmerman, B. 2000. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

## LIITTEET

### Liite 1. Sähköpostihaastattelun runko muokkauksineen. (Alleviivatut kysymykset mukana uudistetussa haastattelurungossa)

#### Yliopistokoulutuksen merkitys tulevien musiikkikasvattajien ammatti-identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehittymisen kannalta

Lisää vastauksesi kysymysten alle:

- Kuvaile omaa musiikillista sekä ammatillista taustaasi
- Arvioi oman laitoksenne asemaa suomalaisessa musiikkikasvatuskentässä
- Arvioi laitoksenne yleistä ilmapiiriä
- Millaiseksi koet suhteesi opiskelijoihin?
- Miten oma taustasi vaikuttaa ajatuksiisi minäpystyvyydestä musiikissa/musiikin opetuksessa?
- Kuvaile omaa ammatti-identiteettiäsi. Mitkä asiat ovat vaikuttaneet sen kehitykseen?
  
- Mikä on mielestäsi ammatti-identiteetin merkitys yksilölle, erityisesti tässä kontekstissa musiikinopettajille sekä musiikinopettajaopiskelijoille?
- Ajatuksia ammatillisen minäpystyvyyden merkityksestä musiikinopettajille sekä musiikinopettajaopiskelijoille?
- Millaiseksi koet itsetunnon merkityksen ammatti-identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehittymisen kannalta?
  
- Tukeeko tämän hetkinen musiikinopettajien yliopistokoulutus Suomessa mielestäsi opettajien ammatti-identiteetin sisäistämistä ja korkeaa ammatillista minäpystyvyyttä? Perustele.
- Millaisena näet oman roolisi opiskelijoiden ammatti-identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kannalta?
- Tehdäänkö teidän yliopistossanne vielä jotain erityistä ammatti-identiteetin tai ammatillisen minäpystyvyyden kehittymisen tukemiseksi?
- Mitkä ovat suurimmat haasteet musiikinopettajien ammatti-identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kannalta?
- Mitkä ovat suurimmat haasteet musiikinopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehittymisen kannalta?
- Jos mietitään musiikinopettajan ammatti-identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kannalta, mitä mahdollisesti muuttaisit nykyisessä musiikinopettajakoulutuksessa? (tämä yhdistetty kysymykseen ”Tukeeko tämän hetkinen musiikinopettajien yliopistokoulutus...”)
- Minkä muiden tekijöiden uskot vaikuttavan musiikinopettajien ammatti-identiteettiin, ammatilliseen minäpystyvyyteen ja niiden kehittymiseen?
- Millaiseksi arvioisit opiskelijoiden minäpystyvyyden musiikinopetuksessa?
- Arvioita opiskelijoiden ajatuksista ammatti-identiteetistä.

Jos mieleesi tuli vielä jotain, mitä haluat sanoa, tässä on sille hyvä paikka:

Kiitos vastauksistasi!

## **Liite 2. Sähköpostissa kohdejoukolla lähetetty alkuperäinen motivointikirje.**

Hei!

Lähestyn teitä, suomalaiset musiikkikasvatuksen ammattilaiset, sähköpostihaastattelun merkeissä. Opiskelen Turun yliopiston Turun kampuksella luokanopettajaksi ja suoritan samalla musiikkikasvatuksen aineopintoja. Opintoni ovat edenneet siihen vaiheeseen, että kerään aineistoa pro gradu -tutkielmaani. Tutkielman aiheena on selvittää musiikkikasvatuksen ammattilaisten ajatuksia yliopistokoulutuksen merkityksestä musiikinopettajaopiskelijoiden ammatti-identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden kehityksessä. Ohjaajanani toimii taidekasvatuksen professori Kimmo Lehtonen.

Tutkimuksen ydinkäsitteet, ammatti-identiteetti ja ammatillinen minäpystyvyys, määrittellään tutkimuksessani seuraavasti:

- Ammatti-identiteetti: yksilön omaan elämänselämään perustuva käsitys itsestä ammatillisena toimijana (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010)
- (Ammatillinen) minäpystyvyys: Yksilön uskomukset omista kyvyistään ja valmiuksistaan selvitä tietyistä tehtävistä (Bandura 1977). Ammatillisen minäpystyvyyden kohdalla nämä tietyt tehtävät ovat omaan ammattiin liittyviä.

Sähköpostihaastattelu tarjoaa hienon mahdollisuuden pohtia oman ammatti-identiteetin ja ammatillisen minäpystyvyyden syntyä ja kehitystä sekä miettiä yliopistokoulutuksen ja yliopiston henkilökunnan roolia tulevien musiikkikasvattajien uralla. Arvostan suuresti, jos löydätte aikaa kysymyksiini vastaamiseen. Kysymykset löytyvät liitteenä tästä sähköpostista ja toivon saavani vastaukset suoraan liitetiedostoon, alkuperäisten kysymysten yhteyteen. Vastauksenne käsitellään nimettömästi.

### Liite 3. Esimerkkejä opetushenkilökunnan haastattelun luokittelusta

| Alkuperäisilmaus   | Pelkistetty ilmaus   | Alaluokka                              | Yläluokka                  | Pääluokka                |
|--|--|--|----------------------------|--------------------------|
| ”-- Eli yliopistossa opettavien tulisi olla kartalla siitä, mitä kentällä peruskoulussa tapahtuu ja missä mennään. Pitää aina mielessä, mihin tehtäviin luokanopettajaopiskelijoita koulutamme.”   | Koulutushenkilökunta perillä kentästä                          | Tieto alalla tarvittavasta osaamisesta | Tuki oman osaamisen kautta | Opettajien tarjoama tuki |
| ”Ainakin [paikkakunnan nimi] näiden asioiden tukeminen nivoutuu osaksi opintoja. Pedagogisuuden korostuminen halki opintojen on vahvaa ja pyrimme tukemaan nimenomaan opettajaidentiteetin kehittymistä. --”   | Aihe nivoutuu osaksi opintoja                                  | Tiedostava tukeminen                   | Tuki opetuksen ohessa      | Opettajien tarjoama tuki |
| “-- Olen myös toistuvasti onnellinen siitä miten kannustavasti opiskelijat suhtautuvat toinen toisiinsa ja tukevat toistensa oppimista, ovat ikään kuin vertaispedagogeja toisilleen. --”  | Opiskelijoiden toisilleen antama tuki                          | Vertaistuki                            | Opiskelijoiden asenne      | Opiskelijan rooli        |
| ”-- Tämä on vahva tavoite: opiskelijoiden tulee ymmärtää, että heistä tulee, ja he valmistuvat musiikin kasvattajiksi ei muusikoiksi. --”  | Opiskelijan ymmärrys siitä, miksi valmistuu                    | Ymmärrys koulutuksesta                 | Opiskelijan ymmärrys       | Opiskelijan rooli        |
| “Tuntien leikkaus on mennyt ihan käsistä. Todella pienillä tuntimäärillä ja suurilla ryhmillä on kovin haastavaa tehdä opetustyötä laadukkaasti. Tragikoomista miten erilaiset opetustuntiresurssit olivat 20v sitten. Tämä asia on ihan avainasemassa.” | Opetustyötä vaikea tehdä laadukkaasti vähenevillä resursseilla | Opetusmäärien kasvatus                 | Resurssit                  | Ulkopuoliset vaikuttajat |
| “-- Sen sijaan minäpystyvyyteen voi liittyä ongelmia, jotka perustuvat soitonopetuksen aseman heikkeneemiseen (resurssipula). Tämän ongelma voi osoittautua opettajan työsäljaksamisen ja motivoitumisen kannalta hyvin kielteisesti.”                   | Minäpystyvyyden mahdolliset ongelmat resurssipulan takia       | Opetusmäärien kasvatus                 | Resurssit                  | Ulkopuoliset vaikuttajat |