

Outi Pylkkä

Duuri- ja mollisoituja  
musiikkialan kentällä

Organisaatiomuutoksen  
heijastuksia ammattikorkeakoulun  
musiikinopettajien työhön



Outi Pylkkä

# Duuri- ja mollisoituja musiikkialan kentällä

Organisaatiomuutoksen heijastuksia  
ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön

Esitetään Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
joulukuun 9. päivänä 2011 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

# Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä

Organisaatiomuutoksen heijastuksia  
ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön

Outi Pylkkä

# Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä

Organisaatiomuutoksen heijastuksia  
ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Jussi Kotkavirta

Department of Social Sciences and Philosophy, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-4499-5  
ISBN 978-951-39-4499-5 (PDF)

ISBN 978-951-39-4498-8 (nid.)  
ISSN 0075-4625

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

## ABSTRACT

Pylkkä, Outi

Major and Minor Chords in the Field of Music Profession

Reflections of Organizational Changes in the Music Teachers' Work at the University of Applied Sciences

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 186 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 425)

ISBN 978-951-39-4498-8 (nid.)

ISBN 978-951-39-4499-5 (PDF)

Diss.

This research is focused on the teachership of music education, the tacit knowledge of music teachers, their habitus, positions and status in the universities of applied sciences. The theoretical framework of the research is based on the central concepts of Bourdieu's theory field, capital and habitus and conceptions of tacit knowledge. The central concepts of Bourdieu's theory, Actantial Model by Greimas and pragmatic modalities are used as methods in analyzing and interpreting the results. The empirical material of the research consists both of music teachers' interviews and video tapings during the teaching process. The research depicts the views of music teachers, working on a degree program, after the organizational changes.

Music teachers' embodied, institutionalized and objectivized capital as cultural capital is interrelated. Social capital becomes evident in interactional situations and in diversity of networks. On the basis of the interviews several music teachers consider themselves as musicians rather than music teachers. Thus it isn't surprising that the phase with interviews of the music education's degree program is identical with conservatoire's action practices.

In the interviews the music teachers' tacit knowledge becomes evident mainly as a sensory knowledge, which is common among all the teachers, but the older generation applies it in a more diversified way. The music teachers' tacit knowledge is strongly integrated into the corporality and into the creativeness, which they express through the habitus consisting of invisible interiorized human capital. In the same way the tacit knowledge is mainly subconscious. The tacit knowledge, as well as the habitus, is based on our experiences and backgrounds of our lives, including the know-how and skills.

All representatives of the classic genre are teachers more than 50 years of age. The education has, on the basis of the results, a significant reproductive role. They underline the ennobling effect of music and that there is an absolute value in it. Music teachers beyond 40 years of age have experienced the breaking down of traditions, as during the period they have been within working life several changes have already taken place in the educational institutions. Some of them want to concentrate on the instrumental teaching, whereas others begin to develop their activities towards multi-disciplinary cooperation. The music teachers' young generation describes their chances to impact as good; they are allowed to develop their activities and to make their own decisions. Three out of four teachers instruct mainly students of pop-jazz genre. The degree program in question is, because of a sufficient amount of applicants, highly appreciated within the educational institute.

Keywords: teachership of music, field, capital, habitus, tacit knowledge, age, position

**Author's address** Outi Pylkkä  
Laani 6 A 20  
40100 Jyväskylä  
outi.pylkka@elisanet.fi

**Supervisor** Professor Jyrki Jyrkämä  
Department of Social Sciences and Philosophy  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Merja Kinnunen  
Department of Sociology  
University of Lapland, Finland

Ma. professor Tarja Rautiainen-Keskustalo  
School of Social Sciences and Humanities  
Ethnomusicology  
University of Tampere, Finland

**Opponent** Professor Merja Kinnunen  
Department of Sociology  
University of Lapland, Finland

## KIITOKSET

Kiitän lämpimästi tutkimukseen osallistuneita musiikinopettajia, jotka mahdollistivat tämän tutkimuksen tekemisen. Kiitän myös musiikkipedagogiikan opiskelijoita vuosien varrelta keskusteluista, jotka ovat virittäneet uusia näkökulmia musiikinopettajuuteen ja olleet tutkimukseni innoittajana.

Kiitän erityisesti työni ohjaajaa professori Jyrki Jyrkämää kannustavasta ja opiskelijälähtöisestä ohjauksesta sekä asiantuntevista neuvoista ja kommenteista, jotka veivät työtäni eteenpäin. Hän on antanut aina aikaa ja tilaa sekä kannustanut tutkimuksen tekemisen moninaisissa vaiheissa. Lämpimät kiitokset esitarkastajille professori Merja Kinnuselle ja dosentti Tarja Rautiainen-Keskustalolle paneutumisesta väitöskirjani käsikirjoitukseen sekä arvokkaista ja rakentavista kommenteista.

Erityisen tärkeitä ovat minulle olleet vapaa-ajan keskustelufooromit, läheiset ja ystävät, jotka ovat väsymättä jaksaneet jakaa tutkimukseni tekemiseen liittyviä kuulumisiani. Kiitän heitä kaikkia yhteisesti. Erityisesti haluan mainita Hanna Liikasen ja Petri Kinnusen. Lukuisat sosiologiset keskustelut Hannan kanssa ovat selkeyttäneet itselleni kysymyksiä tutkimuksen eri vaiheissa. Monet pienet ja isot ongelmatilanteet ovat ratkenneet keskusteluissa Petrin kanssa, joka erinomaisena kuuntelijana on tukenut tutkimustyöprosessiani sen alkuvaiheesta lähtien. Lämpimät kiitokset Hannalle ja Petrille käsikirjoitukseni kommentoinnista, mikä kannusti jatkamaan valitulla tiellä. Kiitän Mikko Anttilaa monista palavereista, jotka ovat avartaneet näkemyksiäni musiikinopettajuudesta.

Lämpimät kiitokset Jari Virtaselle teknisestä avusta videointivaiheessa ja Ranja Nurkkalalle, Leena Kärhälle sekä Anne Vanniselle kielellisen asun ja englanninkielisen yhteenvedon tarkastamisesta. Jyväskylän yliopiston sosiaaligerontologian seminaarien anti keskusteluineen ja palautteineen on ollut merkityksellistä työn edistymisessä. Haluan kiittää Pirjo Knifiä, jonka vertaistuki on ollut hyvin tärkeää tutkimuksen tekemisessä.

Erityiskiitokset miehelleni Ollille terävistä kysymyksistä ja lukuisista antoisista keskusteluistamme, jotka ovat tuoneet työskentelyyni uusia näkökulmia. Hänen joustava ja kannustava suhtautumisensa on ollut ensiarvoisen tärkeää työn ja tutkimuksen yhteensovittamisessa.

Jyväskylässä 1.9.2011

Outi Pylkkä



## KUVIOT

KUVIO 1	Musiikinopettajien sanaton tieto ja habitus .....	104
KUVIO 2	Greimasin aktanttimalli .....	111
KUVIO 3	Työkulttuurin jännitteet.....	124

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Koulutuspoliittisten linjausten vaikutukset musiikinopettajan työhön.....	12
TAULUKKO 2	Musiikkialan opiskelijat koulutusasteittain.....	14
TAULUKKO 3	Tutkimuksen etenemisprosessi .....	48
TAULUKKO 4	Musiikinopettajien kuvaukset musiikkialan koulutuksen piirteistä .....	50
TAULUKKO 5	Musiikkialan oppilaitos toiminta-areenana.....	61
TAULUKKO 6	Musiikinopettajien kulttuuripääomamuodot.....	68
TAULUKKO 7	Musiikinopettajien työnkuvat .....	113

# SISÄLLYS

ABSTRACT

KIITOKSET

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	9
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoite.....	9
1.2	Musiikkialan koulutusjärjestelmän muutokset.....	11
1.3	Asemani musiikin alan kentällä.....	16
1.4	Tutkimuksen teoreettinen perusta.....	17
1.4.1	Tutkimuksen työvälineet.....	17
1.4.2	Musiikinopettajuus tutkimusten valossa.....	21
1.4.3	Hiljaisen tiedon tutkimus ja sanaton tieto.....	25
1.5	Tutkimukseen liittyvät valinnat ja tutkimuksen rakenne.....	33
2	TUTKIMUKSEN KULKU.....	35
2.1	Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	35
2.2	Tutkimusaineisto.....	36
2.2.1	Haastattelut.....	36
2.2.2	Videointi.....	39
2.3	Metodologiset ratkaisut.....	43
2.4	Teorialähtöisen, laadullisen aineiston analyysi.....	45
2.5	Tutkimuksen etenemisprosessi.....	48
3	MUSIIKINOPETTAJUUS AMMATTIKORKEAKOULUSSA.....	49
3.1	Musiikkialan koulutuksen piirteitä.....	49
3.2	Musiikkityylilajien murros.....	53
3.3	Organisaatiomuutoksen heijastuminen musiikinopettajien toimintaan.....	57
3.4	Musiikin koulutusohjelman nykytilanne ja kehittämishaasteet.....	60
4	MUSIIKINOPETTAJUUS.....	66
4.1	Näkymiä musiikinopettajan työhön.....	66
4.2	Musiikillinen kompetenssi kulttuuripääomana.....	67
4.3	Muusikko vai pedagogi?.....	73
4.4	Yhteistyötaidot ja sosiaaliset suhteet sosiaalisen pääoman avaintekijöitä.....	81
5	MUSIIKINOPETTAJIEN SANATON TIETO JA HABITUS.....	88
5.1	Musiikinopettajien sanaton tieto.....	88
5.2	Kokemuksista kuvailmauksiin.....	94
5.3	Sanattoman tiedon ilmentymät ja suhde habitukseen.....	99
5.4	Sanattoman tiedon ja habituksen välinen yhteys.....	104
5.5	Habitus ja kulttuuripääoma.....	108

6	MUSIIKINOPETTAJIEN POSITIOT.....	110
6.1	Greimasin aktanttimalli .....	110
6.2	Musiikinopettajien työnkuvat.....	112
6.3	Musiikinopettajien intressit.....	114
6.4	Toiminnan mahdollistajia ja esteitä .....	118
6.5	Musiikkiopetuksen tradition ja nykyisten vaatimusten väliset jännitteet.....	124
7	ERI-ikäisten musiikinopettajien asema ammattikorkeakouluissa .....	128
7.1	Pragmaattiset modaliteetit ikäryhmäanalyysissa .....	128
7.2	Koulutus itseään uusintavana järjestelmänä .....	131
7.3	Murrosta ja muutosta .....	135
7.4	Populaarikulttuurin elämysmaailma.....	142
8	YHTEENVETO .....	149
8.1	Musiikinopettajien toimintakenttä ja pääomat .....	149
8.2	Sanaton tieto ja habitus .....	151
8.3	Musiikinopettajien positiot .....	152
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....	158
9.1	Metodologisten valintojen ja luotettavuuden arviointia .....	158
9.2	Eettiset kysymykset.....	161
9.3	Avauksia uusiin tutkimuksiin .....	163
	SUMMARY .....	165
	LÄHTEET .....	169
	LIITE 1 .....	185
	LIITE 2 .....	186

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tavoite

Tämä tutkimus kohdentuu ammattikorkeakoulun musiikinopettajuuteen, jossa painopisteenä ovat musiikin koulutusohjelman muotoutuminen organisaatiomuutoksen jälkeen ja musiikinopettajien käsitykset työstään. Ammattikorkeakouluun siirtyminen tapahtui vähitellen 1990-luvulla suomalaisessa korkeasteen koulutusjärjestelmässä. Uusia koulutusaloja on perustettu, vanhoja lakkautettu, ja tämänhetkinen vaihe on pyrkimys suuriin keskittymiin yhdistämällä koulutusaloja alueellisesti. Ammattikorkeakoulun musiikkialaan liittyvää tutkimusta on tehty pääosin instrumenttipedagogisesta näkökulmasta. Musiikkioppilaitosjärjestelmää koskeva tutkimus on lisääntynyt, mutta sitä tehdään suhteellisen vähän (Heimonen 2005, 17), ja Eeva Kaisa Hyryn mielestä myös soitonopetusta on tutkittu vähän (Hyry 2007, 19). Tietyn instrumentin oppimiseen ja opetukseen liittyviä tutkimuksia on tehty erityisesti Sibelius-Akatemiassa sekä musiikkitieteen ja kasvatustieteen laitoksilla.

Musiikkikasvatuksen sosiologisiin tekijöihin on kiinnitetty vähän huomiota, eikä myöskään musiikinopettajuuteen liittyvissä tutkimuksissa ole otettu huomioon institutionaalisia ja kollektiivisia näkökohtia (Kelly 2002, 41; Nerland 2007, 413). Musiikkioppilaitoskentän toimijoista on tehty tutkimusta varsin niukasti (Huhtanen 2004, 188). Marja Heimonen (2002, 15, 113, 155, 218–219) tutki musiikkikasvatuksen oikeutusta ja sen perusteita erilaisista näkökulmista vertailemalla suomalaista, ruotsalaista, englantilaista ja saksalaista musiikkikasvatustajärjestelmää. Avoin ja joustava sääntelymalli takaa taloudelliset resurssit, mutta ulkoinen kontrolli ja rajoitukset ovat tavallisesti yhteydessä valtion tukeen, mikä on jopa problemaattisempi kysymys taiteen koulutuksessa kuin muilla aloilla. Suomessa lainsäädäntö on hänen mukaansa puoliavointa, resurssit turvaavaa, mutta ei musiikkiopetustoiminnan sisältöä sääntelevää.

Keskeinen tavoitteeni on tutkia organisaatiomuutoksen vaikutuksia musiikinopettajien työhön ammattikorkeakoulussa ja saada laaja-alaista ymmärrystä musiikinopettajuudesta. Mikko Lehtosen (2000, 17) näkemyksen mukaan

merkitykset, arvot ja katsomukset saavuttavat konkreettiset muotonsa instituutioissa, sosiaalisissa suhteissa, uskomusjärjestelmissä, tavoissa ja tottumuksissa, materiaalsen maailman ja sen esineiden käyttötavoissa. Kaikki nämä muodostavat yhdessä kulttuureja. Kulttuurit sisältävät merkityskarttoja, jotka tekevät maailmasta ymmärrettävän sen jäsenille. Jokaisessa kulttuurissa on vaikea erottaa musiikkikasvatusta sosiologisista tekijöistä (Kelly 2002, 41). Oppilaitoksen oma kulttuuri kirjoitettuine ja kirjoittamattomine sääntöineen on musiikinopettajien toiminta-areena, joka luo puitteet heidän toimintaansa.

Olen rajannut tutkimukseni yhden ammattikorkeakoulun musiikinopettajiin. Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat kouluttavat musiikkipedagogeja. Ammattikorkeakoulusta valmistuneet musiikkipedagogiopiskelijat voivat toimia valmistuttuaan joko opetustehtävissä musiikin perusopetuksessa (musiikkioppilaitokset), ammatillisessa peruskoulutuksessa ja vapaassa sivistystyössä tai muusikkona. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen mukanaan tuomia opettajien työn uusia haasteita on tutkittu monilla aloilla jo usean vuoden ajan, mutta musiikkialalla tällaisia tutkimuksia ei ole tehty (Hirvonen 2008, 94). Kiinnostukseni aiheeseen sai alkunsa siitä, että ammattikorkeakoulun musiikinopettajuuteen liittyvää kirjallisuutta ja tutkimusta on vähän sosiologisesta näkökulmasta. Koulutus- ja yhteiskuntapoliittisten päätösten merkitystä ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön ei ole tutkittu, joten aihe on ajankohtainen ja tarpeellinen. Yhteiskunnallisen tutkimuksen hyödyntäminen koulutuksen organisoinnissa ja yhteiskunnallisten tekijöiden huomioonottaminen toimijoiden näkökulmasta on tärkeää organisatoristen ratkaisujen ja muutosten yhteydessä.

Olin kiinnostunut tutkimaan musiikinopettajien hiljaista tietoa. Tähän aiheeseen liittyi kaksi haasteellista aluetta: musiikinopettajuus ja hiljainen tieto. Tutustuessani hiljaista tietoa koskeviin tutkimuksiin päädyin käyttämään tässä tutkimuksessa hiljaisen tiedon asemasta käsitettä sanaton tieto, jolla tässä tarkoitetaan uudenlaisen tietotason syntymistä aikaisempien kokemusten tiedostamisella ja ymmärtämisellä osana senhetkistä toimintaa. Tutkimusasetelmani on muotoutunut monien vaiheiden jälkeen siten, että tutkin organisaatiomuutoksen heijastuksia eri-ikäisten musiikinopettajien työhön. Tutkimustehtävä kohdentuu rakenteiden ja toimijuuden väliseen suhteeseen. Musiikinopettajuustutkimukseni painottuu sosiologiseen näkökulmaan: musiikinopettajien toimintaan. Tutkimuksen aineisto perustuu yhden ammattikorkeakoulun musiikkialan yksikön opettajien haastatteluihin ja videointiin. Pierre Bourdieun teorian keskeiset käsitteet, kenttä, pääoma ja habitus sekä tutkimukset hiljaisesta tiedosta, ovat tutkimuksen teoreettinen perusta. Tutkimuskysymykset jakautuvat kolmeen teemaan: musiikkialan organisaatiomuutokseen, sanattomaan tietoon ja sen yhteydestä habitukseen sekä musiikinopettajien positiioihin. Tarkastelen organisaatiomuutosta Bourdieun käsitteiden kenttä ja pääoma avulla. Tutkin sanatonta tietoa ja sen yhteyttä habitukseen. Lisäksi tutkin, miten eri-ikäisten musiikinopettajien positiot määrittävät ammattikorkeakoulussa.

## 1.2 Musiikkialan koulutusjärjestelmän muutokset

Tutkimukseni tausta pohjautuu omaan työkokemukseeni ammattikorkeakoulussa sekä opetushallituksen, opetusministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksiin musiikkioppilaitosten kehittämisestä että ajankohtaiskeskusteluihin aiheesta. Oma kymmenen vuoden työkokemukseni musiikkipedagogien kouluttajana on herättänyt mielenkiintoni musiikinopettajuuteen. Tänä aikana on tapahtunut monia hallinnollisia uudistuksia ja muutoksia musiikkialan koulutuksessa. Tutkimuksen lähtökohtiin liittyvät kiinteästi musiikkialan koulutusjärjestelmän muutokset ja yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutus kenttään ja toimijoihin. Siirtymistä ammattikorkeakouluun on tutkittu yleisellä tasolla (Herranen 2003), mutta painopisteeni on ammattikorkeakoulun musiikkialan organisaatiomuutoksessa.

Tutkimukseni painottuu ammattikorkeakouluun siirtymisen jälkeisiin vaiheisiin. Tarkastelen lyhyesti keskeisiä lainsäädännöllisiä ratkaisuja ennen ammattikorkeakoululain voimaantuloa. Vuoden 1969 alusta tulivat voimaan laki (147/1968) ja asetus (486/1968) musiikkioppilaitosten valtioneuvoston asetuksella. Suurimmat musiikkiopistot muuttuivat 1970-luvulla konservatorioiksi, joissa annettiin harrastustavoitteisen opetuksen lisäksi alan ammatillista koulutusta ja opettajankoulutusta (A486/1977). Musiikkialan ammatillinen koulutus käynnistyi 1970-luvulla seitsemässä konservatoriossa. Valtioneuvoston myöntämisen jälkeen musiikkioppilaitosten määrä kolminkertaistui vuosina 1970–1980. (Opetusministeriö 2002, 11.)

Musiikinopettajat työskentelivät useimmiten 1980- ja 1990-luvuilla eri koulutusasteilla. Työnkuvassa painottui yksilöopetus. (Hirvonen 2009.) Hallituksen esityksessä laista musiikkioppilaitoksista todettiin musiikkioppilaitosverkoston laajenneen 1980-luvulla siinä määrin, että lukuvuonna 1989–1990 valtioneuvoston asetuksella saavia musiikkioppilaitoksia oli jo 60, joista 11 oli ammattikoulutusta antavia konservatorioita (HE 258/1994). Laki musiikkioppilaitoksista tuli voimaan keväällä 1995 (516/1995). Koululainsäädännön kokonaisuudistuksessa vuonna 1998 kumottiin voimassa ollut musiikkioppilaitoslainsäädäntö. Musiikinopetusta säädellään taiteen perusopetuksesta annetulla lailla ja asetuksella, ammatillisen peruskoulutuksen osalta ammatillisesta koulutuksesta annetulla lailla ja asetuksella sekä aikuiskoulutuksesta annetulla lailla ja asetuksella. (Opetusministeriö 2002, 12.) Kuvaan taulukossa 1 musiikkialan koulutuspoliittisten linjausten vaikutuksia musiikinopettajien työhön seuraavasti:

TAULUKKO 1 Koulutuspoliittisten linjausten vaikutukset musiikinopettajan työhön

Vuosi	Koulutuspoliittiset linjaukset	Musiikinopettajien toiminta
1993	Yksi tai kaksi musiikkialan ammattikorkeakoulua, aloituspaikkamäärien vähentäminen, koulutusaikojen lyhentäminen (Opetushallitus 1993)	Toiminta yksialaista, työ musiikkiopistossa ja eri koulutusasteilla, pääosin yksilöopetusta
1996	Ammatillinen opisto ja korkea-aste eriytyvät ammattikorkeakoulukoikeiluun	Toiminta monialaista, työnkuvan monipuolistuminen
2000	Ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen ja ammattikorkeakoulujen lisääntyminen	Kokonaistyöaika, työnkuvan laajeneminen tutkimus- ja kehittämistoimintaan
2002	Musiikkialan korkea-asteen opetuksen aloituspaikkamäärien vähentäminen erityisesti klassisessa musiikissa (Opetusministeriö 2002)	Musiikinopettajien työn eriytyminen musiikkiopiston, toisen asteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun välillä, työn jatkuvuuden epävarmuus

Koulutuspoliittinen päätöksenteko ilmenee opetushallituksen, opetusministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön tekemissä työryhmien ehdotuksissa musiikkialan koulutuksen järjestämiseksi. Ennen ammattikorkeakouluun siirtymistä konservatorioiden ammatillinen musiikkialan koulutus jakaantui opistoasteen ja korkea-asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetushallituksen konservatoriotyöryhmän tehtävänä oli jo 1990-luvun alussa luoda perusteet ja toimenpide-ehdotukset ammatillisen musiikkioppilaitosverkoston rationalisointiin. Työryhmän muistiossa esitettiin säästötoimenpiteitä, muun muassa aloituspaikkojen vähentämistä, koulutusaikojen lyhentämistä, ja joidenkin konservatorioiden ammatillisen koulutuksen opintolinjojen supistamista. Konservatorioiden ammatillinen opetus on perinteisesti jakautunut toisen asteen ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Ammattikorkeakoulu-uudistus alkoi 1990-luvun alussa. Konservatoriotyöryhmä ehdotti ainakin yhden sellaisen musiikkialan ammattikorkeakoulun perustamista, johon keskitettäisiin opettajankoulutus. Konservatorioiden korkea-asteen koulutus muutettaisiin ammattikorkeakoulututkinnoiksi. (Opetushallitus 1993, 7, 12-13, 38-39.) Opetushallituksen työryhmän esitykset eivät toteutuneet sellaisenaan. Ammattikorkeakoulukokeilulupaa hakeneista musiikkialan oppilaitoksista valittiin kokeiluun kymmenen oppilaitosta, jotka vakinaistettiin vuoteen 2000 mennessä. Konservatorioiden opistoasteen koulutuksen siirryttyä ammattikorkeakouluille opiskelijamäärä kasvoi 35 prosenttia. (Opetusministeriö 2002, 94.)

Musiikkialan liittyminen ammattikorkeakoulujärjestelmään myöhäisessä vaiheessa johtuu muun muassa siitä, että kulttuurialoihin suhtauduttiin aluksi melko marginaalisina ammattikorkeakoulujen koulutusaloina. Yhdeksi syyksi

Ranta-Meyer (2000) arvelee, että musiikkialalla oli vaikeuksia hahmottaa ammattikorkeakouluun siirtymisen seurauksia tai mahdollisuuksia. Perinteisesti musiikin ja soiton opettamiseen liittyvä opettajankoulutus – lukuun ottamatta yleissivistävää ja vapaata sivistystyötä – on ollut yksiselitteisesti ja legitimoitusti musiikkiyksikköjen sisällä. (Ranta-Meyer 2000, 5–6, 10.)

Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistiossa ehdotettiin, että musiikkialan ammatillisen peruskoulutuksen ja korkea-asteen koulutuksen opiskelijoiden ja aloituspaikkojen määrää vähennetään siten, että koulutustarjonnan monimuotoisuus säilyy. Vähentämisessä otetaan huomioon kielelliset ja alueelliset koulutustarpeet. (Opetusministeriö 2002, 4–5, 14, 93–94.) Kuusisaari (2008, 33) arvelee, että ammattikorkeakouluyksiköiden karsiminen on aluepoliittisesti arka aihe eikä siihen kukaan poliitikko tai viranomainen tohdi tarttua. Opetusministeriö on vähentänyt ammattikorkeakoulun kulttuurialojen avustuksia, mutta vastuu konkreettisista ratkaisuista on laitoksilla itsellään. Kuusisaari toteaa, että kulttuuri on joutunut monialaisessa ammattikorkeakoulussa altavastajaan asemaan, sillä koulutus on opiskelijaa kohti kalliimpaa kuin monen muun alan. Yksilöopetus ja erikoisprojektit maksavat. (Kuusisaari 2008, 33.)

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen tavoitteena oli nostaa koulutuksen tasoa ja saattaa koulutus osaksi korkeakoulujärjestelmää luomalla käytännönläheinen ja ammatillisesti suuntautunut korkeakoulututkintojärjestelmä. Ammattikorkeakouluverkon tavoitteena oli alueellinen ja kieliryhmittäinen tasapaino. Valtioneuvosto päättää ammattikorkeakoulujen yleisestä kehittämisestä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa. Ammattikorkeakoulujen kanssa käytävät tavoite- ja tulossopimusneuvottelut ovat toiminnan ohjauksen keskeinen väline. (Opetusministeriö 2002, 16.)

Ammattikorkeakouluopinnoista säädettiin laissa (255/1995) ja asetuksessa (256/1995). Ammattikorkeakoululaissa (351/2003) määritettiin ammattikorkeakoulujen tehtävät, joita täsmennettiin lailla ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta (564/2009) seuraavasti: Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista.

Suomessa musiikin korkeakouluopetusta annetaan sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulussa musiikkialan koulutus sisältyy laajaan kulttuurialaan. Ammattikorkeakouluissa musiikkialalla on mahdollista suorittaa musiikkipedagogin (amk) ja muusikon (amk) tutkinto. Vuonna 2001 ammattikorkeakouluissa aloitti klassisen musiikin opinnot 82 %, popjazzmusiikin 14 % ja kansanmusiikin 4 % opiskelijoista. Opetusministeriön työryhmän arvion mukaan koulutuksen jakautuminen eri musiikin lajeihin ei kaikilta osin vastaa työelämän tarpeita. (Opetusministeriö 2002, 4.)



Musiikkipedagogiikan koulutusohjelmia on kymmenessä ammattikorkeakoulussa. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistiossa todetaan, että ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet musiikkipedagogit voivat toimia soiton-, laulun- tai teorianopettajan tehtävissä musiikin perusopetuksessa (musiikkioppilaitoksissa), ammatillisessa peruskoulutuksessa ja vapaassa sivistystyössä. Tutkintoon sisältyvät pedagogiset opinnot antavat yleisen opettajakelpoisuuden ja laaja-alaiset valmiudet opetustehtäviin. Tutkinnon suorittaneet voivat toimia myös vaativissa muusikon työelämälähtöisissä asiantuntija-tehtävissä. Vaativuus voi tarkoittaa esimerkiksi solistista osaamista, kamarimusiikkilista yhteysoaamista, tyylillistä erikoisosaamista, monityylisyyttä tai usean eri instrumentin osaamista. Muusikon vaativiin tehtäviin kuuluvat myös ohjelmiston valmistaminen ja muokkaaminen, säveltäminen, sovittaminen, äänittäminen, tuottaminen sekä markkinointi- ja myyntityö. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet muusikot voivat toimia orkesterimuusikkoina tai Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa kirkkomuusikkoina. Tutkinto antaa valmiuksia toimia myös erilaisissa työelämälähtöisissä soveltavissa tutkimus- ja kehittämistehtävissä. (Opetusministeriö 2002, 4, 25.)

Oheisessa taulukossa on kuvattu nuorten opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden lukumäärää koulutusasteittain vuonna 2006 ja 2009. Olen saanut Jukka Katajistoilta opetushallituksesta 1.2.2010 sähköpostitse vuoden 2009 musiikkialan tilastotiedot. Lisäksi taulukossa on opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen vuosien 2007–2012 kehittämissuunnitelman mukainen tavoite musiikkialan aloituspaikkojen määrästä koulutusasteittain.

TAULUKKO 2 Musiikkialan opiskelijat koulutusasteittain

	Opintonsa aloittaneet vuonna 2006 *	Opintonsa aloittaneet vuonna 2009**	Tavoite 2012 ***
Ammatillinen peruskoulutus	342	346	250
Ammattikorkeakoulu	368	414	300
Yliopisto	276	281	250

\* (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009b, 148)

\*\* (Katajisto 2010)

\*\*\* (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009a, 2, 25; Opetusministeriö 2007, 57)

Kulttuurialan koulutustarjonta ei vastaa kaikilta osin työvoimatarpeita. Koulutuksen ennakoitua vähennystarvetta on eniten ammatillisessa peruskoulutuksessa ja ammattikorkeakoulutuksessa. Tämä johtuu pääasiassa siitä, että alalla työskentelevät ovat suhteellisen nuoria ja työllisten ikäpoistuma on pientä. Musiikkialan ammatillista peruskoulutusta ja ammattikorkeakoulutusta on tarpeen vähentää huomattavasti. Alan yliopistokoulutuksen vähennystarve on sen sijaan pienempää kuin ammatillisessa peruskoulutuksessa ja ammattikorkeakou-

lutuksessa. (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009b, 9, 145.) Kulttuurialan vähennystarpeesta huolimatta taiteilijoiden ja taidealan asiantuntijoiden työllistytävien määrän on arvioitu kasvavan tavoitekehityksen perusteella vuonna 2020 jonkin verran siitä huolimatta, että heidän tehtävänsä muodostuvat yhä useammin lyhyt-, osa- ja määräaikaista tai sivutoimisista työsuhteista, kuten muusikko-musiikkipedagogi-yhdistelmästä (Työministeriö 2007, 300).

Ammattikorkeakoulujen vähentämisen tarve on arvioitu vuoden 2020 koulutuksen kysyntäennusteen mukaan 46 prosentiksi vuoteen 2006 verrattuna. Tehokkuus- ja vaikuttavuustavoitteet vähentävät musiikkialan aloituspaikkojen määrän tarpeen yli 10 prosentiksi nykyisiin tilastoihin verrattuna. Työpaikkojen ennakoitua tulevaisuudessa syntyvän pääasiassa opettajien ja muiden opetusalan asiantuntijoiden (52 %), taiteilijoiden (muusikkojen) ja taidealan muiden asiantuntijoiden (27 %) sekä taide- ja kulttuurialan johtajien ja tuottajien (14 %) ammattiryhmiin. (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009b, 145.)

Tulevaisuuden osaamistarpeet vaikuttavat musiikkipedagogien koulutuksen sisältöön, jonka pitäisi vastata työelämän osaamisvaatimuksia. Kysyntää tulee jonkin verran olemaan tiettyihin erityistehtäviin koulutetuista pedagogeista: esimerkiksi musiikkitaiteiset lastentarhanopettajat tai yhteisiin erikoistuneet opettajat saattavat työllistyä hyvin. Klassisen musiikin opettajilta saatetaan kysyä valmiuksia opettaa myös popin ja jazzin sisältöjä. Pop-jazzin ja kansanmusiikin opetuksen osuus taiteen perusopetuksessa ja korkea-asteen opetuksessa lisääntyy kasvavan kysynnän myötä. Tämä osuus kasvaa kuitenkin hitaasti, mikä johtuu muun muassa oppilaitosten virkarakenteista. Musiikkiteknologian opettajien tarve kasvaa tulevaisuudessa, kun musiikkiopistot joutuvat vastaamaan musiikkiteknologian osaamisen lisääntyvään kysyntään. (Opetusministeriö 2002, 35.)

Bourdieu on kuvannut kysynnän muutoksia elämäntyylien muutoksen ulottuvuutena. Toimijat ja instituutiot, jotka kykenevät vaikuttamaan tarjontaan, uusintavat toimintaansa kysynnän mukaan. (1985, 168.) Taide- ja kulttuurialat eli luovat alat ovat kasvussa. Tällä alalla on kysyntää muun muassa erilaisista taiteen soveltavan käytön tai sisällön tuotannon palveluista sekä harrastustoiminnan ohjaajista ja pätevistä taidepedagogeista. Lisäksi osaavista managereista ja tuottajista on pulaa. Luovilla aloilla työskentelevien toimeentulo on usein hyvin pirstaleinen. Myös taideaineiden opettajien voi olla vaikea saada riittävä tuntimäärä kokoon yhdestä oppilaitoksesta. Opettajien opintojen ja tehtäväkuvan suuntaamista myös aikuis- ja harrastusopetukseen tulisi edistää. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 26–27.)

Opetusministeriö säätelee opiskelijamääriä sekä tutkinto- ja aloittajatavoitteita korkeakoulujen tulos- ja tavoiteneuvotteluissa, jotka asettavat kehykset koulutuksen järjestämiselle ja suuntaamiselle. Koulutuksen järjestäjän vastuuta korostetaan työelämämuutosten ennakoinnissa ja niihin reagoimisessa. Toiminnan suuntaamis- ja ohjaamisvaltaa on siirretty korkeakouluille ja ammatillisen koulutuksen järjestäjille, joilta edellytetään aktiivista roolia työelämän osaamistarpeiden huomioinnossa ja alueiden kehittämisessä. Toimintaa ohjataan myös tuloksellisuuteen kannustavilla rahoitusjärjestelmillä. (Opetusministeriö 2007, 17.)

### 1.3 Asemani musiikin alan kentällä

Olen toiminut yli kymmenen vuotta Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajana musiikkipedagogien pedagogisissa opinnoissa musiikin ja tanssin alalla. Suomessa musiikkipedagogikoulutusta järjestetään kymmenessä ammattikorkeakoulussa. Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmien tarjonta on sisällöltään työelämäkeskeistä ja käytännönläheistä. Säännönmukainen opintoaika vaihtelee 4–4,5 vuoteen. Musiikkipedagogin (AMK) ja tanssinopettajan (AMK) tutkintoihin sisältyvät yhteistyössä ammatillisten opettajakorkeakoulujen kanssa toteutettavat 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Käytän oppilaitos-nimitystä kuvatessani musiikin koulutusohjelmaa ammattikorkeakoulussa.

Työni musiikkipedagogiopiskelijoiden parissa innosti tutkimaan ammattikorkeakoulun musiikinopettajuutta. Kaipasin tietoa ja ymmärrystä musiikinopettajuudesta, sillä musiikkipedagogiopiskelijoiden kanssa käymäni keskustelut virittivät vuosi vuoden jälkeen uusia näkökulmia. Oma suhteeni musiikkiin on harrastelijamainen. Olen soittanut lapsena pianoa ja aikuisena otin satunnaisesti soittotunteja muutaman vuoden ajan. Lisäksi poikani musiikin harrastaminen varhaislapsuudesta aikuisuuteen on tuonut uudenlaista kosketusta musiikkiin.

Kuvaan eri-ikäisten musiikinopettajien asemaa musiikkialan kentällä, joka muodostaa oman historiallisen ja kulttuurisen kontekstinsa. Eri-ikäisten musiikinopettajien toiminnan tutkiminen on ollut itselleni haastava aihepiiri. Keskustelut ja yhteistyö muiden oppilaitoksessa päätoimisesti työskentelevien kanssa on rajoittunut satunnaisiin kahvipöytäkeskusteluihin. Käsitykseni musiikinopettajan työn arkipäivästä perustuvat lukemaani kirjallisuuteen sekä opiskelijoiden omiin kertomuksiin. Kokemukseni musiikkipedagogien pedagogisten aineiden kouluttajana ovat herättäneet enemmän kysymyksiä kuin antaneet vastauksia, ja reflektointi on ollut oman työni arkipäivää.

Lähtötilanne tutkia tuttua oppilaitosta oli haasteellista. Bourdieun (1998, 36) teorian keskeinen ajatus on, että ihmiset ovat aktiivisia toimijoita. Sen vuoksi heidän toimintaansa voidaan parhaiten ymmärtää ja selittää hankkimalla tietoa siitä kentästä, jolla he toimivat. Olin toiminut joidenkin opettajien, rehtorin ja opinto-ohjaajan kanssa yhteistyössä kouluttajana. Kuitenkin työni on sisältänyt pääasiassa opiskelijaryhmän kanssa toimimista. Oma asemaani oppilaitoksessa pohdin tarkemmin kuvatessani tutkimusaineistoa, sillä aineiston keräämisvaiheessa toimimiseni opettajana pedagogisissa opinnoissa ja sen merkitykset tutkimuksessa toivat esiin yllättäviä tilanteita, kuten muun muassa sen, että opettajat ja opiskelijat olettivat tutkimuksen painottuvan pedagogisiin tekijöihin. Korostin sekä haastattelu- että videointitilanteessa, että en arvioi heidän opetustaan enkä opiskelijoiden oppimista, vaan tutkimuslähtökohtani on sosiologinen, sosiaaligerontologinen.

Moni musiikinopettaja piti hyvänä asiana, että tutkimuksen tekijä tulee eri koulutusorganisaatiosta. Minulla ei ollut ennakkoasenteita oppilaitoksen toimin-

taan, sillä en tuntenut sitä lukuun ottamatta omaa työtäni ja joidenkin yksittäisten opettajien kanssa tekemääni yhteistyötä. Mitä pidempään tutkimusaineiston hankkiminen jatkui, sitä tarkempi jouduin olemaan omien tunteideni, ajatusteni ja uskomusteni tunnistamisessa. Ajauduin huomaamattani oppilaitoksen elämään ja jouduin palauttamaan mieleeni usein oman tehtäväni. Kesän tauko aineiston keräämisessä auttoi näkemään tilannetta uudesta perspektiivistä.

Olen joutunut musiikkipedagogiopiskelijoiden kanssa työskennellessäni tilanteisiin, joissa huomaan refleктоivani keskustelujamme tutkimuksen teemoihin. Olen siitä huolimatta pyrkinyt pitämään opetus- ja tutkimustyön erillään, mikä ei ole ollut aina helppoa huolimatta siitä, ettei tutkimushaastatteluni kohdistunut opiskelijoihin. Aineiston kerääminen olisi ollut vielä vaikeampi rajata tiettyyn aikaan, koska opetan musiikkipedagogeja edelleen. Opiskelijat olivat tutkimukseen osallisia välillisesti videointitilanteissa.

## 1.4 Tutkimuksen teoreettinen perusta

### 1.4.1 Tutkimuksen työvälaineet

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ovat Pierre Bourdieun keskeinen käsitteistö (kenttä, pääoma ja habitus), musiikinopettajuus, sanaton tieto (hiljainen tieto) sekä Algirdas Greimasin aktanttimalli (Bourdieu 1993b; Greimas 1980). Kenttä konstituoii avoimen pelitilan, jonka rajat ovat dynaamisia. Kenttä on peli, jota kukaan ei ole suunnitellut ja joka on muuttuvainen ja monimutkainen. Kentällä ei ole osia, vaan jokaisella alakentällä on oma logiikkansa, omat sääntönsä ja säännönmukaisuutensa. (Bourdieu & Wacquant 1995, 132–133.) Käytän tutkimuksessani käsitettä kenttä Bourdieun teorian mukaisesti. Tässä vaiheessa määritän kentän väljästi. Kuvaan musiikinopettajien työn toiminta-areenaa kenttänä ja musiikkialan suuntautumisvaihtoehtoja (klassinen musiikki, pop-jazz ja kansanmusiikki) alakenttinä. Siten tässä tutkimuksessa kentällä tarkoitetaan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmaa, konservatorion ammattillista linjaa eli muusikon koulutusohjelmaa suuntautumisvaihtoehtoineen (klassinen musiikki, pop-jazz ja kansanmusiikki) sekä musiikkiopistoa taiteen perusopetuksineen. Lisäksi kentän käsitteeseen sisältyvät kaikki toiminta-areenat, joilla musiikinopettajat työskentelevät oman toimenkuvansa perusteella. David Swartz (1997, 120–121) tuo esiin Bourdieun näkemyksen kentästä siten, että käsitteellisesti kenttiä ei tule samastaa instituutioihin. Kenttä voi olla jonkin instituution sisällä tai kahden eri instituution alueella.

Marja Järvelän (1985, 125) mielestä Bourdieun kentän käsite on käyttöyhteyksiltään joustava. Sitä voidaan käyttää mistä tahansa sosiaalisesta ryhmästä, vakiintuneesta toimijakunnasta tai instituutiosta, jossa toimijoilla on symboleiksi muotoutuvaa yhteenkuuluvuutta ja intressipitoista toimintaa. Pääoman ja kentän käsitteet ovat kiinteästi toisiinsa yhteydessä. Pyrkimyksenä on hahmottaa musiikinopettajien toiminta-areenaa ammattikorkeakoulussa, joten opetus

musiikin korkea-asteen koulutusohjelmassa oli tutkimukseen osallistumisen ehtona.

Bourdieuun kentän käsitettä käytetään usein yhteiskunnallisten ryhmittymien välisen kilpailun analysoimiseen. Bourdieu kuvaa pelin metaforalla sosiaalista toimintaa, joka on kilpailua, erottautumista toisista. Yksilötasolla otetaan huomioon erilaiset pelistrategiat kentillä. Bourdieu eritteli 1970-luvun lopulla yksilöiden ja ryhmien sijoittumista ja kilpailua yhteiskunnan sosiaalisilla kentillä. Kenttää ei voida konstruoida teoreettisilla määritelmillä, vaan kentän rajat ilmenevät sen vaikutusten heikkenemisenä. Kenttää ei ole mahdollista konstruoida kuin yksilöiden kautta. Yhteiskunta muodostuu erilaisista kentistä, joiden hallinnasta käydään kilpailua. Koulutus voidaan nähdä yhteiskunnallisena kenttänä. Kenttä tarkoittaa sosiaalista tilaa, ja se on myös taistelukenttä. Kentillä tapahtuva symbolinen taistelu on teorian keskeinen lähtökohta. (Bourdieu & Wacquant 1995, 128, 135; Bourdieu 1998, 45–46.)

Bourdieu käyttää kenttää sekä työvälineenä että metaforisena käsitteenä. Hän yhdistää rakenteen ja kentän metaforia yhteiskunnan sosiaalisen tilan kuvauksessaan. Hän kuvaa sosiaalista tilaa kolmen pääomalajin, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen, perusteella. Kentän asemaa on analysoitava vallan kentän eli eri pääomalajien voimasuhteiden tilan perusteella. On tutkittava asemien välisen suhteiden objektiivista rakennetta, joka on toimijoiden tai instituutioiden hallussa. (Bourdieu 1984, 12, 114; Bourdieu & Wacquant 1995, 132–133; Bourdieu 1998, 44, 46.) Bourdieuun teorian vahvuus on, että se ottaa huomioon yhteiskunnalliset rakenteet ja sen avulla on mahdollista tarkastella tutkittavaa kohdetta laajasta perspektiivistä.

Ihmiset ovat oikeutettuja astumaan kentälle silloin, kun heillä on jokin tietty ominaisuuksien yhdistelmä. Sosiaaliset toimijat ovat pääoman kantajia. Heidän pääomansa mahdollistama ura ja asema kentällä vaikuttavat siihen, ovatko he taipuvaisia toimimaan aktiivisesti vallitsevan pääoman jaon säilyttämiseksi vai sen kumoamiseksi. (Bourdieu & Wacquant 1995, 136–137.) Musiikinopettajien pääomista keskeisiä ovat kulttuurinen, sosiaalinen ja taloudellinen. Kenttää hallitsevat ne, joilla on eniten erityispääomaa. Se on arvokasta suhteessa kenttään. (Bourdieu 1985, 106, 170.)

Kulttuurinen pääoma voi olla kyseisen kentän kannalta arvokkaan kulttuurin sisäistämistä. Siihen liittyvät esimerkiksi taidot, tiedot ja hyvä maku. Kulttuurinen pääoma voi olla ruumiillistunut, institutionalisoitunut ja objektiivoinut. Se kuvaa ruumiillistuneena musiikkiin sosiaalistumista, joka alkaa useimmiten kotoa. Kulttuuripääoma voi olla institutionalisoitunut, esimerkiksi akateeminen tutkinto tai oppiarvo. Se voi olla objektivoituneena sitoutunutta arvostusta johonkin objektiin, esimerkiksi instrumenttiin. (Bourdieu & Wacquant 1995, 149.)

Sosiaalista pääomaa ovat sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen verkosto. Sosiaalinen pääoma liittyy merkittäviin kontakteihin ja sosiaalisiin verkostoihin. Bourdieuun (Bourdieu 1986a, 248–249; Bourdieu & Wacquant 1995, 126) näkemys on, että sosiaalista pääomaa synnyttävät ryhmäjäsennytykset voivat moninkertaistaa muiden pääomalajien vaikutukset. Sosiaalinen pääoma on keskeinen

vuorovaikutussuhteissa sekä kollegoihin ja yhteistyötahoihin että opiskelijoihin. Sosiaalisen pääoman merkitys korostuu musiikinopettajilla yksilöopetuksessa. Jokaisella kentällä on myös symbolista pääomaa, jonka haltijalla on valtaa kentällä. Eri kentillä on vallitsevana eri pääoman lajit. Taloudellista pääomaa sen sijaan kuvaavat raha ja muu aineellinen pääoma sekä toimijoiden aineelliset resurssit. Symbolinen pääoma voi olla taloudellista, sosiaalista tai kulttuurista. Kenttä ja kenttien hierarkia vaikuttavat siihen, kuinka nämä määritellään. Keskeistä on, että toimijat tuntevat ja tunnistavat sen sekä antavat sille arvoa. (Bourdieu 1998, 99; Grenfell 2004, 28.) Siten on tärkeä tunnistaa, mikä pääomamuoto milläkin kentällä saa symbolisen pääoman arvon. Jossain yhteydessä symbolinen pääoma ei ole muuta kuin tunnistettua ja arvostettua taloudellista tai kulttuurista pääomaa (Bourdieu 1989, 21). Toisaalta symbolinen pääoma muodostuu kulttuurisen tuotannon kentällä taloudellisesta tai poliittisesta pääomasta (Bourdieu 1993a, 75). Hubert L. Dreyfus ja Paul Rabinow (1993, 42) ovat kritisoineet symbolisen pääoman erottelukykä, sillä mikä tahansa voi muuttua Bourdieun näkemyksen mukaan symboliseksi pääomaksi. He ovat sitä mieltä, että kamppailu symbolisesta pääomasta ei pelkästään konstituoi ihmisiä ja kenttää.

Symbolisen pääoman arvo mitataan kulloinkin kentällä vallitsevien sääntöjen mukaan. Toimijoilla täytyy olla riittävä yksimielisyys, mikä on tietynä aikana arvokasta ja näin ollen tavoiteltavaa pääomaa. Bourdieun mielestä musiikkimaku on hyvä strategia määriteltäessä, kuka kukin on (Bourdieu 1985, 138–139). Yhteiskunta on olemassa kahdessa toisistaan erottamattomassa muodossa. Toisaalta se on olemassa instituutiona, joka antaa muodon fyysisille asioille, kuten esimerkiksi instrumenteille ja kirjoille. Toisaalta se on olemassa hankittuina dispositioina, jotka konkretisoituvat ruumiissa habituksena. Habitus ohjaa toimijoiden toimintaa ja reagoimista tietyllä tavalla. Dispositioiden järjestelmä eli habitus on omaksuttu implisiittisessä tai eksplisiittisessä oppimisprosessissa. Dispositiot yleistyvät käytäntöihin, havaintoihin ja asenteisiin. Ne ovat säännöllisiä, mutta ne eivät ole jonkun säännön määräämiä ja tietoisesti sääntöjen ohjaamia. (Bourdieu 1985, 47, 110; Thompson 1991, 12.)

Toimijoiden strategiat ja kannanotot, esimerkiksi musiikkimakua tai -tyyliä koskevat, riippuvat heidän asemistaan kentän rakenteessa. Näin on siitä huolimatta, onko symbolinen pääoma muodoltaan institutionalisoitunutta vai ei (sisäinen tunnustus tai ulkoinen kuuluisuus). Tämä saattaa dispositioiden järjestelmän välityksellä alttiiksi joko säilyttämään tai muuttamaan kentän jakautumisen rakennetta. Sosiaalinen eriytyminen voi synnyttää yksilöllisiä ristiiriitoja ja kollektiivisia vastakkainasetteluja sosiaalisessa tilassa eri asemiin sijoituvien toimijoiden välillä. Monet kategorisoinnit ovat sosiaalisissa prosesseissa tuotettuja havaitsemisen kategorioita. Ne ohjaavat arkipäivän tulkintaa ja toimintaa tietoisesti tai tiedostamatta. (Roos 1985, 11–12; Bourdieu 1998, 18, 44, 57; Bourdieu & Wacquant 1995, 171–172.)

Habitus koostuu joukosta historiallisia suhteita, jotka on "talletettu" yksilöllisiin kehoihin havaitsemisen, arvostamisen ja toiminnan mentaalisten ja fyysisten skeemojen muodossa. Sitä voidaan kuvata olemuksena, joka sisältää

käyttäytymistavat ja normit, jotka ihminen omaksuu ja joiden mukaisesti toimii tiedostamattaan. Habitus eroaa tottumuksesta. Tottumus on spontaanisti toistuvaa, mekaanista ja automaattista, kun taas habitus on luovaa. (Bourdieu & Wacquant 1995, 37, 152–153.)

Habitus on yksilön sisäinen dispositiojärjestelmä, joka on tämän koko biografisen kokemuksen tuote. Ei ole olemassa kahta identtistä henkilöhistoriaa, eikä ole myöskään kahta täysin samanlaista habitusta. Sen sijaan on kokemustyyppisiä, luokkahabituksia, jotka ovat tietyissä suhteissa samantapaisia samantapaisten kokemushistorioiden vuoksi. Bourdieun habitus-käsite pyrkii sitomaan toimijan ja yhteiskunnalliset rakenteet yhteen. (Bourdieu 1985, 82, 121–122.) Habitus ilmenee tietynä urana kentällä. Se ohjautuu sen mukaan, miten kentällä tarjoutuu tilaisuuksia. (Bourdieu & Wacquant 1995, 133.) Habitusta voi kuvata sosiaalistuneena subjektiivisuutena. Ihminen nähdään yksilönä, mutta osana ryhmää tai yhteiskuntaa. (Bourdieu & Wacquant 1992, 126.)

Toimijan erottautumispyrkimys on seurausta hänen habituksestaan. (Bourdieu 1998, 19). Olen erityisesti kiinnostunut siitä, mitkä tekijät erottelevat musiikinopettajia ammattikorkeakoulun kontekstissa. Eri aloilla erilaiset asiat voivat ilmetä symbolisena pääomana ja erottelevana tekijänä. Juha-Pekka Liljander (1999, 123) toteaa, että Bourdieun käsitteistö voi olla käyttökelpoista suomalaisen koulutustodellisuuden tarkastelussa. Hänen mielestään tehokkuuden vaatimukset ovat syrjäyttäneet tasa-arvotavoitteen koulutuksen kivijalkana. Tasa-arvon ideaali on muuttunut kilpailueuforiaksi. Bourdieun koko käytännön teoria perustuu talouden metaforalle (Heiskala 2000, 185). Koulutusjärjestelmä oppilaitoksineen muistuttaa yhä enenevässä määrin yritystoimintaa, jossa pelataan talouden panoksia ja voittoa.

Käytän Bourdieun käsitteistön lisäksi Greimasin (1980, 151, 205) aktanttimallia aineiston jäsentämiseen. Malli toimii apuvälineenä eri-ikäisten musiikinopettajien aseman tarkastelussa ammattikorkeakoulussa. Greimas kehitti strukturalismia sekä loi aktanttimallin, jossa hän kategorisoi tekstin aktorit, henkilöt tai toimijat aktanteiksi eli toimijatyypeiksi. Greimasin aktanttimallissa teksti jaetaan seitsemään kategoriaan eli aktanttiin. Strukturalismissa ilmiöt saavat merkityksensä suhteessa toisiin ilmiöihin. Kategorinen erottelu jäsentää aktantteja. Se voidaan tehdä sekä aktanttien että funktioiden tasolla. Kategorioita kuvaamalla teksti saa tarinan muodon. Kuvaan Greimasin aktanttimallia luvussa 6.1.

Tutkin yhden musiikin koulutusohjelman eri-ikäisten musiikinopettajien positioita soveltamalla Greimasin aktanttimallin lisäksi pragmaattisia modaliteetteja tulosten analysointiin ja tulkintaan. Modaliteetit tarkoittavat niitä tapoja, joilla aktantit suhtautuvat toisiinsa (Tarasti 1979, 141). Pragmaattiset modaliteetit, osaaminen, kykeneminen, haluaminen ja täytyminen, säätelevät sosiaalisia suhteita ja antavat tapahtumille mieltä. Ne määrittävät tekemisen ja olemisen lausumia. Modaalisuuden lajit välittävät tietoa aktanttien välisistä vuorovaikutussuhteista ja kertojan suhteesta rakentamaansa maailmaan. (Korhonen & Oksanen 1997, 61, 62, 66). Kuvaan pragmaattisia modaliteetteja luvussa 7.1.

Bourdieu (1985, 129) on kuvannut, että jokaisella kentällä on omat vanhenemisen lakinsa. Ikä on biologinen suure, jota manipuloidaan ja voidaan mani-

puloida sosiaalisesti. Ikäkysymyksiä en ole sisällyttänyt haastatteluteemoihin, vaan tarkastelen niitä sen perusteella, miten ne ilmenevät aineistoa analysoitaessa. Iän tarkastelu painottuu toimijoiden ikäkohortteihin ja näiden merkityksiin käytännössä. Samanikäisten ikäryhmää voi kuvata tiettyinä ikäkohorttina, joka ovat käynyt läpi samat kulttuuriset ja historialliset kokemukset tiettyinä historiallisena hetkenä (Jyrkämä 2001b, 272).

Peter Laslett (1989, 24–26) kuvaa biologista ikää siten, miltä keho tuntuu itsestä ja miltä se näyttää omissa ja muiden silmissä. Usein se yhdistetään kalenterista mitattavaan kronologiseen ikään. Laslett nimittää persoonalliseksi iäksi sitä, minkä vaiheen ihminen itse katsoo saavuttaneensa omassa elämänsänsä. Sosiaalinen ikä on suhteessa esimerkiksi perheeseen ja työelämään. Tämä ikä vaihtelee sen perusteella, kuka sen määrittelee. Ympäristö määrittelee sosiaalisen ikämme. Subjektiiivinen ikä ei ole tunnistettavissa kalenterin avulla, vaan se on jotain sisällämme olevaa ja pysyvää. Marjatta Marinin (2001, 27) mukaan kokemuksellinen ikä kuvaa ihmisen subjektiivista näkemystä siitä, kuinka nuoreksi tai vanhaksi hän itsensä kokee.

Marin on määritellyt ikävaiheen jonakin kronologisena ikänä tai ikäryhmänä, jossa elämäntilanteet saattavat olla hyvin erilaisia, vaikka perusoletuksena usein on elämäntilanteiden tietty samanlaisuus. Marin kuvaa ikäsidonaisuuden purkautuneen esimerkiksi koulutuksen ja perheen osalta sekä lisääntyneen työelämässä ja eläkkeelle siirtymisessä. Marinin mukaan ikääntyminen liittyy aina sosiaaliseen kontekstiin, sillä ihminen on osa yhteiskunnan ja kulttuurin järjestelmää. Marinin mukaan vastakkaiset käsitykset eri-ikäisistä liittyvät moniin yhteiskunnan muutoksiin: nyky-yhteiskunnan kulutuskeskeisyyteen, kaupallistumiseen, muutoksen nopeuden kiihtymiseen, ihmisen välisten kiinteiden sidosten haurastumiseen sekä yksilöllistymiseen. Eri ikävaiheissa nämä asiat koetaan ja ne koskettavat ihmistä eri tavoin. (Marin 2001, 21–23; 2005, 44.)

#### 1.4.2 Musiikinopettajuus tutkimusten valossa

Musiikinopettajuuteen liittyvät tutkimukset ovat painottuneet musiikkikasvatukseen (Anttila & Juvonen 2002), musiikkikasvattajien koulutukseen (Anttila & Juvonen 2003) ja instrumenttipedagogiikkaan. Soitonopetuksen perinne on pitkään pysynyt muuttumattomana (Allsup 2003; Rostvall & West 2005, 9), mikä tulee esiin niin suomalaisissa kuin kansainvälisissä tutkimuksissa. Suomessa tutkimukset ovat usein kohdistuneet Sibelius-Akatemian ja yliopiston musiikin opiskelijoihin. Musiikintutkimus ja musiikkikoulutus ovat laiminlyöneet musiikin yhteiskunnallisten ja kulttuuristen kytkentöjen sekä musiikkikokemuksen ja tunteiden tutkimisen (Lehtonen & Juvonen 2009, 64). Soitonopetuksen tutkimuksissa ei ole riittävästi kiinnitetty huomiota sosiaalisiin, kulttuurisiin ja institutionaalisiin konteksteihin (Triantafyllaki 2005, 383–384). Musiikkioppilaitokset ovat säilyneet tutkimattomina linnoituksina, sillä niistä ei ole juurikaan tehty tutkimuksia (Lehtonen 2004, 149). Tämä tutkimus fokusoituu ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön.



Soitonopettajien tulevaisuuden pedagogisen osaamisen tarpeita on tutkittu ammattikorkeakouluissa, joissa he opettavat jo pitkällä instrumenttiosaamisessaan olevia ammattiopiskelijoita (Ranta-Meyer 2000). Tutkimusaineisto koostui koulutusjohtajien ja rehtoreiden, tunnustettujen taiteilijapedagogien, musiikkielämän vaikuttajien ja kasvatustieteilijöiden haastatteluista. Haastateltavat eivät korostaneet, asiantuntijaryhmästä riippumatta, yhteiskuntamme nopeaa muutosvauhtia ja ammatissa ajan tasalla pysymistä. Edellä mainitun Ranta-Meyer selittää sen perusteella, että musiikkialan ominaisluonteeseen liittyvä soittimen hallinta ja ammattitaito rakentuvat aina samojen periaatteiden ja ihanteiden varaan. Musiikkialalla on Ranta-Meyerin mielestä selvästi kirkastunutta osaamista, jota muutosvoimat eivät heittele samalla tavalla kuin muita aloja. (Ranta-Meyer 2000, 5–6, 10, 48–49, 52, 54.) Tässä pitänee ottaa huomioon, että tutkimus on tehty kymmenen vuotta sitten. Olisivatko tulokset tänä päivänä samansuuntaisia? Suomalainen musiikkielämä koki 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä huomattavan muutoksen, jota on luonnehdittu sanoilla moniarvoisuus, pirstaleisuus, visuaalisuus, suurten kertomusten loppu ja kulttuurinen moniäänisyys. Ammattikorkeakoulu-uudistus asetti uusia osaamishaasteita musiikinopettajille. (Kurkela 2007, 225; Hirvonen 2008, 94.)

Yleisopetukseen liittyvää tutkimusta musiikinopettajuudesta on tehty melko paljon. Ne eroavat omasta tutkimusintressistäni, joten en niitä tässä yhteydessä tarkastele. Musiikkimakuun liittyvää tutkimusta on tehty jonkin verran. Antti Juvosen (2000) tekemässä tutkimuksessa kuvaillaan musiikillisiin erityisorientaatioihin, klassiseen tai taiteeseen, sotilasmusiikkiin, gospeliin, rock'n'rolliin, heavyyn, punkiin, jazziin ja kansanmusiikkiin, johtavia polkuja. Juvonen tarkasteli, miten eri orientaatioiden edustajat erosivat toisistaan musiikkimaun, maailmankuvan, musiikkiminän ja musiikillisen toiminnan suhteen. Musiikillinen erityisorientaatio on yhteydessä arvoihin ja asenteisiin, mikä kuvastaa usein ideologiaa tai filosofiaa suhteessa muihin ympäröiviin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Tutkittavilla oli selkeä musiikillinen erityisorientaatio sekä aktiivinen soitto- tai lauluharrastus. Voimakkaat asenteet musiikkiorientaation taustalla heijastuivat ulkoiseen olemukseen, sillä tutkimuksen mukaan arvot ja elämäntyyli olivat tältä osin tunnistettavissa ihmisen ulkoisessa olemuksessa: pukeutumisessa, kampauksessa ja elämäntavassa. Ne olivat osalla säilyneet huolimatta siitä, että kyselyyn ja haastatteluun osallistuneet olivat iältään noin 30-vuotiaita. (Juvonen 2000, 88, 229–285, 295–296.)

Musiikinopiskelijoiden identiteetin rakentumista ja identiteettiä on tutkittu sekä kasvatustieteen (Hirvonen 2003; Hyry 2007) että musiikkitieteen (Huhtanen 2004; Broman-Kananen 2005) parissa. Narratiivinen lähestymistapa on ollut yleistä 2000-luvun musiikin alan tutkimuksissa (Hirvonen 2003; Huhtanen 2004; Broman-Kananen 2005; Hyry 2007). Airi Hirvosen (2003) tutkimuksessa tarkasteltiin viiden solistisen musiikinopiskelijan identiteetin rakentumista heidän kertomustensa perusteella. Opiskelijoiden kuvauksissa korostui muusikoidentiteetti. Koulutuksessa korostuu solistisen esittämisen elementti. Soitonopetustyöhön kouluttautuminen tapahtuu ikään kuin opintojen sivutuotteena. Hän arvelee, ettei koulutus tue soitonopettajaidentiteetin rakentumista. (Hirvo-

nen 2003, 50, 145.) Nämä tarinat toivat hyviä näkökulmia omaan aihealueeseen. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin kyse yhden koulutusohjelman musiikinopettajien ”tarinasta”, joka perustuu lähinnä ajallisloogisuuteen eikä diskursiivisuuteen (ks. Törrönen 1995, 44).

Musiikkialan opiskelijoiden orientoitumista tulevaan työhönsä ja heidän identifioitumistaan ammattiin on tutkittu myös Pohjoismaissa. Tässä otan esiin vain ne tutkimukset, joissa on tarkasteltu musiikinopiskelijoita myös työssään opettajina. Ruotsissa on tehty (Bouij 1998; Bladh 2002) musiikinopiskelijoista useita pitkittäistutkimuksia, jotka kuvaavat musiikkialan opiskelijoiden sosiaalistumista ammattiin. Christer Bouijin (1998) tutkimustulosten perusteella enemmistö musiikinopiskelijoista orientoitui muusikoksi. Stephen Bladhin (2002) tutkimus kohdistui musiikinopiskelijoihin koulutuksessa ja opettajina. Tutkimuksen päätavoite oli kehittää ymmärrystä sosialisoinnin monimutkaisuudesta musiikinopettajan ammattiin soveltamalla Jürgen Habermasin kommunikatiivista toimintateoriaa. Tutkimustulosten perusteella korkea-asteella ilmeni muusikon kaanon, jolla tarkoitetaan musiikkiopiskelijoiden halukkuutta huippumuusikoiden oppiin. Korkea-asteen musiikin alan opiskelijat orientoituvat enemmän muusikoksi kuin opettajaksi, kun taas vapaan sivistystyön kentällä oli enemmän kiinnostusta opettajan uraan.

Bouijin (1998) ja Bladhin (2002) kanssa samansuuntaisia tuloksia on saatu suomalaisista (Huhtanen 2004) ja kansainvälisistä tutkimuksista (Bernard 2004; Roberts 1991). Huhtanen (2004) tutki kolmentoista naispianonsoitonopettajan kokemuksia opettajaksi tulemisestaan. Haastateltavat olivat ensivaiheessa sosiaalistuneet soittajiksi ja omaksuneet pianistin identiteetin. Sen jälkeen he sosiaalistuivat opettajan rooliin ja rakensivat opettajan identiteettiä. Haastattelujen perusteella näytti siltä, että soitonopettajaksi tuleminen näyttäytyi tutkimuksessa opettajaksi joutumisen kokemuksena. Koulutus valmistaa opiskelijoita Huhtasen arvioin mukaan ensisijaisesti esittäjiksi, pianisteiksi. Opiskelijoiden kertomuksissa ilmeni, että sekä opiskelijat että heidän opettajansa arvostivat vähemmän soitonopettajana työskentelyä kuin esiintyvänä taitelijana toimimista. (Huhtanen 2004, 181–182.) Myös Rhoda Bernard (2004) ja Brian Roberts (2007) ovat tutkimuksissaan kuvanneet muusikkouden ja opettajuuden välistä ristiriitaa ja jännitettä.

Bourdieuin keskeisiä käsitteitä (kenttä, pääoma ja habitus) on sovellettu ruotsalaisen musiikkipedagogikentän kehityksen historiallisessa katsauksessa vuosina 1900–1965 (Gustafsson 2000). Tutkimuksen lähtökohtana on, että erilaiset arvonäkemykset musiikissa ja musiikkikoulutuksessa voidaan nähdä kenttänä siinä merkityksessä, että erilaiset näkemykset ja perinteet ilmaisevat pohjimmaista sosiaalista rakennetta. Tutkimuksessa todetaan, että ympärillä oleva kenttä on vaikuttanut kentän sisäiseen järjestykseen. Musiikkipedagoginen kenttä on leikkauspisteenä musiikin ja koulun kentän välillä. Ensimmäinen liittyy läheisesti aikalaismusiikkiin ja toinen koulutusjärjestelmään. (Gustafsson 2000, 14, 21, 302–303.)

Eri-ikäisiä musiikinopettajia on tutkittu oppilaitoksen kontekstissa (Broman-Kananen 2005). Tutkimuksessa kuvattiin ja analysoitiin musiikkioppilai-

tosten kehitystä ja sitä, miten eri-ikäiset musiikinopettajat ovat sen kokeneet. Elämäkertakirjoitusten perusteella musiikinopettajat jaoteltiin identiteettiä etsiviin ja pioneereihin. Uuden sukupolven opettajat eivät ole tunnistaneeet omakseen oppilaitoksen maailmaa. He etsivät vielä identiteettiään. Uuden sukupolven opettajien kokemusten ja oppilaitosta säätelevien rakenteiden välillä on Broman-Kanasen mukaan ristiriita. Pioneerisukupolvelle luovat kokemukset olivat keskeisiä, mutta nuorilla opettajilla niitä oli vähän. Musiikkioppilaitosten uudistuneet opetussuunnitelmat, uudistunut lainsäädäntö ja rahoitus asettavat raamit pedagogien työskentelyyn. Uuden sukupolven opettajilla luovuuden merkitys ei ollut niin suuri kuin pioneerisukupolven opettajilla. Tutkimuksessa todetaan, että opetuksen tulisi tavoittaa omat luovuuden lähteensä ja kosketus koulutuksen haasteisiin, kuten myös kulttuuriin kokonaisuutena.

Korkea-asteen instrumenttiopetusta on tutkittu diskurssiorientoituneesti kulttuurisena käytäntönä (Nerland 2004). Tutkimus kohdistui norjalaisen musiikkikorkeakoulun klassisen musiikin eri orkesteri-instrumenttiopettajien opetuskäytäntöihin. Tutkimus oli osa laajempaa projektia. Musiikkiopetus on usein yksilöopetusta, johon vaikuttavat niin pitkät perinteet kuin ammatilliset ja institutionaaliset käytännöt. Musiikinopettajat painottivat opetuksessaan eri asioita heidän ammatillisen taustastansa mukaisesti. (Nerland 2004, 11–13, 102, 262, 272–274.)

Eeva Kaisa Hyry (2007, 23, 165) on tutkinut taitelija-pedagogi Matti Raekallion soitonopetusta haastatteleamalla häntä ja hänen opiskelijoitaan sekä videoimalla oppitunteja. Tutkimuksessa kuvattiin Raekallion opetusta mestari-kisälliperinteen näkökulmasta, ja Hyryn mukaan tutkimus vahvistaa malliopettamisen merkitystä soitonopetuksessa ja erityisesti taidon oppimisessa. Tutkimuksen työkaluna on ollut kasvatustieteen käsitteistö ja teoria, mikä on musiikinopettajien opetuskäytäntöihin liittyvissä tutkimuksissa yleistä.

Musiikinopettajien työtä koskevat suomalaiset tutkimukset korkea-asteella ovat kohdistuneet instrumenttipedagogiikkaan ja muutaman tai tietyn instrumentin opettajan identifioitumiseen musiikinopettajaksi. Monissa tutkimuksissa on tutkittu yliopiston tai Sibelius-Akatemian musiikkitieteen musiikinopettajia ja opiskelijoita, joten painopiste on ollut musiikin opetuskäytännöissä tai musiikinopettajan koulutuksessa. Heimosen ja Westerlundin mielestä musiikkikasvatuksen tutkimus kattaa laajan kirjon kasvatuksellisia käytäntöjä, joista instrumenttipedagogiikka vakiintuneine instituutioineen on hyvin tärkeä. Instrumenttipedagogiikka ei ole sinänsä selvärajainen tutkimuskohde, sillä se liittyy nykyään monenlaisen musiikin opettamiseen. Pedagogiset kysymykset koskettavat myös jazz- ja kansanmusiikin opetusta. Instrumenttipedagogiikkaa voidaan tarkastella musiikkikasvatuksen tutkimuksen, kasvatustieteen, filosofian, yhteiskuntatieteiden, historian tai tulevaisuuden tutkimuksen näkökulmista. (Heimonen & Westerlund 2008, 6.) Tämä tutkimus eroaa lähtökohdiltaan siinä, että tutkija ei ole musiikkialan ammattilainen, ja tutkimus kohdentuu sosiologiisiin eikä instrumenttipedagogisiin kysymyksiin. Täten olen viitannut muiden maiden tutkimuksiin pikemmin käsiteltävän teeman kuin musiikinopettajuuteen liittyvän tutkimuksen perusteella (ks. Bernard 2004; Riley 2009;

Jones & Parkes 2010). Musiikinopettajien koulutusjärjestelmä eroaa eri maissa paljon kuten käytännöt eri maiden sisälläkin (Heimonen 2002, 41–42, 60, 236).

### 1.4.3 Hiljaisen tiedon tutkimus ja sanaton tieto

Olen usean vuoden aikana tutustunut hiljaista tietoa koskeviin tutkimuksiin. Tacit-sana on käännetty monin tavoin: sanaton, hiljainen ja äänetön. Tacit knowledge -käsitteestä käytän suomennosta sanaton tieto, koska se on tässä yhteydessä kuvaavampi kuin hiljainen tieto. Ainoastaan viitatessani muihin tutkijoihin käytän heidän käyttämäänsä hiljainen tieto -käsitettä. Mielenkiintoista on, että tacit-sana on useimmiten käännetty hiljaiseksi. Saksankielisissä tutkimuksissa käytetään tacit knowledge -käsitteen synonyyminä stillschweigen des Wissen, jonka suomennan sanattomaksi tiedoksi. Piilevä tieto on ei-kielellistä vastakohtana kielelliselle tai propositionaaliselle tiedolle (Niiniluoto 1989, 51).

Tietoa, taitoa ja hiljaista tietoa on kuvattu monella tavalla. Lauri Rauhala (1996, 85–86) on määritellyt tiedon käsitteen kahdella tavalla. Suppeasti tietoa on vain tieteellisesti todistetut tutkimustulokset. Laajasti määriteltynä tietoon sisältyy koko ihmisen kokemusten ja merkitysten piiri. Tähän merkitysten piiriin kuuluvat tunne, tahto, intuitio ja usko. Tietoa on myös arkitieto ja -taito, jonka mukaan ihminen toimii jokapäiväisessä elämässä. Tiedon käsitteistä vaikiintuneita ovat lisäksi informaatio ja data. Klassisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus. Ilkka Niiniluodon (1989, 48–55) mielestä taitojen oppiminen perustuu yritykseen ja erehdykseen, matkimiseen, jäljittelyyn tai mallioppimiseen. Niiniluoto erottaa toisistaan tietotaidon ja taitotiedon. Tietotaito on tiedon välittämisessä ja tallentamisessa käyttökelpoista tietotekniikkaa. Taitotieto on taitoa koskevaa tietoa eli teknologiaa. Siten Niiniluodon mukaan taitoa voidaan pitää tiedon ei-kielellisenä esiasteena. Tätä voi kuvata taitona suoritua esimerkiksi vaikeasta soittokappaleesta, mutta ei kykyä selittää miten. Piilevä tieto (tacit knowledge) on ei-kielellistä, ja se on vastakohta kielelliselle eli propositionaaliselle tiedolle. Propositionaalisen tiedon käsitteen mukaan tieto edellyttää kieltä.

Hiljaiseen tietoon liittyvissä tutkimuksissa on yksi yhteinen piirre. Niissä viitataan Michael Polanyin (1969) ajatuksiin hiljaisesta tiedosta. Monissa tutkimuksissa on käytetty Polanyin käsitettä tacit knowledge. Polanyi on kehittänyt ajatusta hiljaisesta tiedosta lukuisissa kirjoituksissaan 1940-luvun puolivälistä lähtien. Polanyin ajattelun pysyvänä lähtökohtana on ollut oletus siitä, että on olemassa inhimillisen tiedon hiljainen ulottuvuus, että me tiedämme enemmän kuin kykenemme ilmaisemaan, ”we can know more than we can tell”. (Polanyi 1966, 4.) Hänen näkemyksensä perusteella kaiken tiedon perustana on hiljainen tieto, joka on formuloimatonta. Polanyin näkemyksen mukaan hiljainen tieto toimii hiljaisena, ja sillä on hiljainen funktio. Hiljainen tieto ilmenee lähinnä ihmisen toiminnassa. Tiedolla on kaksi ulottuvuutta, jotka ovat kohdennettu tieto eli tietämisen kohde (knowledge) ja hiljainen tieto, joka on väline tuon kohteen käsittelyyn (knowing). Ulottuvuudet ovat tilannesidonnaisia. (Polanyi 1966; Polanyi 1969, 144; Polanyi 1998.)

Hiljaisen tiedon painopiste on ollut yksilöllisessä näkökulmassa. Sen on arvioitu johtuvan siitä, että tutkijat ovat usein psykologian alalta. (Leonard & Sensiper 1998, 115, 120–121.) Hiljaista tietoa on kuvattu henkilökohtaisena, intuitiona, implisiittisenä, kokemukseen liittyvänä, toimintasuuntautuneena ja kontekstispesifinä, kollektiivisena ja ruumiillisena tietona sekä taitona. Lisäksi sitä on tarkasteltu tiettyyn arvo- tai valtasysteemiin liittyneenä. Monet tutkijoista ovat käyttäneet useita edellä mainituista määreistä kuvatessaan hiljaista tietoa. Siitä huolimatta kuvaan keskeisiä hiljaisen tiedon käsitteen avauksia tutkimusten perusteella mainitun jaottelun pohjalta.

Polanyi (1998, 195–196) tuo esiin tunteiden merkityksen ihmisen tiedossa. Älyllinen mietiskely taiteessa ja musiikissa edellyttää, ettei havainnoida eikä käsitellä taideteoksia vaan eletään ne. Älyllisen kontrollin saavuttaminen ulkoisesta maailmasta edellyttää kontrollia itsestämme. Hiljaista tietoa on tutkittu myös organisaatiokontekstissa, ja monet tutkijat ovat tuoneet Polanyin tavoin esiin sen *henkilökohtaisen luonteen*. (Nonaka & Takeuchi 1995, 8, 58; Lam 2000, 489–490; Tsoukas & Vladimirou 2001, 973, 975.) Polanyi (1966; 1969) on tarkastellut sanatonta tietämistä prosessina, henkilökohtaisena ja laadullisena kokemuksena. Polanyi puhuu tietämisestä, joka kattaa sekä käytännöllisen että teoreettisen tiedon. Kaikki tieto koostuu osatekijöistä: joita ihminen ei kykene artikuloimaan, ei ole artikuloinut tai jotka on artikuloinut fokalisoituna havaintona. (Polanyi 1966, 7, 9; 1969, 132, 142–144.)

Ihminen yhdistää toiminnassa hiljaiset osatekijät huomionsa polttopisteessä havainnoidessaan kohdetta. Tätä Polanyi kutsuu hiljaiseksi tietämiseksi. Ihminen joutuu itse konstruoimaan eri osatekijöiden keskinäisen yhteyden. Havainnon polttopiste (focal attention) ja havainnon hiljaiset osatekijät (subsidiary attention) läpäisevät tiedon ja osaamisen kehonliikkeistä mielenliikkeisiin. Polanyi korostaa, että jaetut kielelliset ja kulttuuriset osatekijät ovat osa yksittäistä havaintoa. Kaikki osatekijät eivät ole jaettuja, vaan osa on persoonallisia ja ominaisia vain sille ihmiselle, joka havainnoi. Kenneth Grant (2007) on analysoinut Polanyin hiljaisen tiedon käsitteen tulkintoja, jotka on hänen mielestään ymmärretty väärin. Useimmiten ne liittyvät hiljaisen tiedon määrittelyyn kahden tyyppisenä: hiljaisena tai tarkkana. Se on ristiriitainen Polanyin ajatuksen kanssa, että kaikella tiedolla on hiljainen elementti, ja hiljaisuuden aste vaihtelee. (Grant 2007, 176.)

Tiedon hallintaan (Knowledge Management) liittyviin tutkimuksiin kohdistuva yleinen kiinnostus alkoi 1990-luvun puolivälissä (Grant 2007, 173). Ikujiro Nonaka ja Hirotaka Takeuchi (1995, 8, 58) pitävät hiljaista tietoa dynaamisena, sillä se on luotu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. He tarkastelevat hiljaista tietoa henkilökohtaisena, jota on vaikea käsitteellistää. Sitä on sen vuoksi vaikea jakaa muiden kanssa. Subjektiiiset käsitykset, intuitio ja tunteet liittyvät tähän kategoriaan. Organisaation näkökulmasta henkilökohtainen hiljainen tieto on tiedon luomisen lähde. He jakavat sen kahteen ulottuvuuteen: tekniseen ja kognitiiviseen. Tekniseen know how -tietoon sisältyvät esimerkiksi kokemuksellinen osaaminen, käden taidot ja taidolliset näkemykset. Kun taas kognitiiviseen ulot-

tuvuuteen kuuluvat uskomukset, arvot, mentaaliset mallit ja skeemat, jotka ovat syvällä meissä, ja niitä on vaikea tiedostaa, sillä ne ovat usein itsestään selviä.

Nonakan ja Takeuchin (1995, 62–72) neljä vaihetta tiedon muuntumisesta kuvataan sosialisatona, ulkoistamisena, yhdistelynä ja sisäistämisenä. Sosialisatiossa yksilön hiljainen tieto muuntuu jonkun toisen yksilön hiljaiseksi tiedoksi jaettujen kokemusten avulla. Ulkoistamisessa yksilön hiljainen tieto muuntuu eksplisiittiseksi tiedoksi, ja yhdistelyssä eksplisiittinen tieto muuntuu uudelleenlaiseksi eksplisiittiseksi tiedoksi. Sisäistämisessä kaikkien ulottuvilla oleva eksplisiittinen tieto muuntuu organisaation hiljaiseksi tiedoksi.

Nonakan ja Takeuchin mielestä ilman jaettua kokemusta ei ole jaettua keskinäistä ymmärrystä. Tiedon ymmärtääksemme on tunnistettava, että hiljainen ja eksplisiittinen tieto ovat toisiaan täydentäviä ja molemmat ovat olennaisia tiedon luomisessa. Eksplisiittinen tieto menettää nopeasti merkityksensä ilman hiljaista syvää ymmärrystä. (Nonaka, Toyama & Konno 2001, 15.) Tom D. Wilsonin (2002) mielestä Nonaka ja Takeuchin eivät ole ymmärtäneet Polanyin hiljaisen tiedon käsitettä, jota ei voi ilmaista. Wilsonin mielestä Nonaka ja Takeuchi puhuvat implisiittisestä tiedosta hiljaisena, kun taas Polanyin mielestä implisiittinen tieto sijoittuu hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon väliin. Myös Grantin (2007) mielestä Polanyin ajatus hiljaisesta tiedosta on tulkittu väärin, jos sitä pidetään samana kuin implisiittinen tieto (Grant 2007, 176).

Samoin Haridimos Tsoukas (2002) on sitä mieltä, että Nonakan ja Takeuchin laajasti hyväksytyt tulkinta hiljaisesta tiedosta tietona, joka on muutettavissa tarkaksi tiedoksi, on harhaanjohtava. Se on vastakohta Polanyin argumentointiin. Tsoukasin mukaan uutta tietoa ei synny, kun hiljainen tieto tulee eksplisiittiseksi. Hiljaista tietoa ei voi muuntaa tai tulkita vaan ainoastaan ilmaista siinä, mitä teemme. Uusi tieto tulee, kun taitava suoriutumismme täsmällistään uusilla tavoilla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tsoukas väittää, että useissa organisaatiotutkimuksissa hiljainen tieto on ymmärretty väärin. Yleensä hiljaista tietoa on luultu tarkan tiedon vastakohtaksi. Tsoukas toteaa, että hiljainen ja tarkka tieto ei ole saman jatkumon tai kokonaisuuden kaksi ääripäätä vaan saman kolikon vastakkaiset puolet.

Myös Stephen Gourlay (2006a; 2006b) on sitä mieltä, että Polanyin käsitys hiljaisesta tiedosta on tulkittu väärin. Hän on kritisoinut Nonakan ja Takeuchin tiedon luomisen mallia sen perusteella, että hiljainen tieto voitaisiin muuntaa tarkaksi tiedoksi. Kun hiljaista tietoa sovelletaan osaamisena ja sanoin ilmaistuna tietona, siihen sisältyy koulutuksen tai kokemuksen kautta saatu osaaminen, mikä kyetään sanallistamaan jälkepäin. Ei-sanallista hiljaista tietoa puolestaan käytettiin kuvaamaan tietämisen tunnetta, intuitiota ja tekemistä. Gourlayn mielestä tunteiden ja ajatusten pitäminen hiljaisena tietona voi johtaa siihen, että kaikki mahdollinen tieto on hiljaista tietoa. Hiljaisen tiedon käsitettä on sovellettu myös toimintaan tai käyttäytymiseen, mitä kyetään havainnoimaan, mutta toimija ei pysty sitä sanallistamaan. Tämä hiljainen tieto voi olla kokemuksellista, kulttuurista tai synnynäistä. Ainoastaan jälkimmäisestä tulisi Gourlayn mielestä käyttää hiljaisen tiedon käsitettä. (Gourlay 2006a, 61–67; Gourlay 2006b, 1422.)

Monet tutkijat (Bereiter & Scardamalia 1993; Durrance 1998, 24; Hatsopoulos, N. G & Hatsopoulos G. N. 1999) ovat liittäneet *intuition* hiljaiseen tietoon. Ammatillisessa kehityksessä intuitiota on kuvattu usein noviisi-eksperttivaiheina. Noviisi-eksperttikuvauksessa painopiste on johonkin tehtävään liittyvän toiminnan automatisoitumisessa. Ekspertit eivät luota pelkästään rutiinitietoon, vaan syventävät sitä. Asiantuntijatiedon kehittyminen vaatii siten jatkuvaa työskentelyä. Vaikutelmaperusteinen tieto – intuitio tai vaisto – on koettu tunteena pikemmin kuin tietona. Silti se on keskeistä eksperttien päätöksenteossa. (Bereiter & Scardamalia 1993, 34–35, 42, 74.) Subjektiiviset käsitykset, intuitio ja tunteet liittyvät hiljaiseen tietoon, joka on juurtunut ihmisten toimintaan ja kokemukseen, kuten ihanteisiin ja arvoihin. (Nonaka & Takeuchi 1995, 8, 58; Durrance 1998, 24.) Hiljainen tieto on mysteeristä, ja se on intuitiivisen ajattelun ja vaistonvaraisen toiminnan perusta. Hiljaista tietoa voidaan arvioida johdonmukaisesti, kun intuitiivisten tunteiden pohjalla oleva tieto tehdään näkyväksi. (Hatsopoulos & Hatsopoulos 1999, 141–152.)

Hiljaista tietoa on tutkittu myös koulutuksen yhteydessä (esim. Torff 1999). Jokaisella pedagogisella käytännöllä on oma piilo-opetussuunnitelmansa (Broady 1986). Koulutuksen intuitiiviset käsitykset muodostuvat usein hiljaisesta tiedosta, joka on harvoin avoimesti ilmaistu. Ne ohjaavat ajattelua, mikä ilmenee luokkatilanteessa ja sen ulkopuolella. Niillä voi olla olettamusten muoto. Ne voivat olla yksinkertaistettuja, harhaanjohtavia ja epätarkkoja. Hiljaista tietoa ei saateta käyttää kuin sitä pitäisi, koska sen käyttö on toiminnan muun näkökulman kanssa ristiriidassa. Jokaisella tulevalle opettajalla on omat intuitiiviset käsityksensä oppimisesta ja opetuksesta, ja ne vaikuttavat hänen toimintaansa. (Broady 1986, 133; Torff 1999, 195, 197.) Jotkut tutkijat (Reber 1989; Gerholm 1990, 263; Eraut 2000) ovat määritelleet hiljaista tietoa *implisiittisenä*. Implisiittisen oppimisen on ajateltu tuottavan hiljaista tietoa (Reber 1989, 219; Eraut 2000, 133). Hiljainen tieto on tiedostamatonta ja sitä voidaan käyttää implisiittisesti ongelmien ratkaisuun (Reber 1989, 219).

Hiljaista tietoa voidaan tarkastella käytännön *kokemukseen liittyvänä, toimintasuuntautuneena ja kontekstispesifinä* (Nestor-Baker & Hoy 2001, 86–89, 125). Tieto ei välity yksilöltä toiselle seurattaessa toimintaa ulkopuolelta. On mahdollista kyetä matkimaan toimintaa, jonka ulkokohtainen samanlaisuus ei vielä sisällä hiljaisen tiedon elementtiä. (Turner 1994, 44–47.) Hiljainen tieto on toimintasuuntautunutta, henkilökohtaista ja vaikeasti kommunikoitavissa. Hiljainen tieto ja eksplisiittinen tieto voidaan erottaa käsitteellisesti, mutta ne eivät eroa toisistaan käytännössä. Kokemusperäinen tieto voidaan ilmaista käytännössä tietyssä kontekstissa. Tällaista inhimillistä tietoa ovat taidot, tekniikat ja rutiinit. Hiljaisen tiedon kenttätutkimuksen puutteen on arveltu johtuvan siitä, että hiljainen tieto on vaikea operationalisoida. (Lam 2000, 489–490; Ambrosini & Bowman 2001, 812–813, 825.) Tsoukas (2002) puolestaan on sitä mieltä, että hiljaisen tiedon operationalisoimiseen ei ole tarvetta. Hänen mielestään me emme kykenisi siihen, vaikka haluaisimmekin.

Hiljainen tieto lisääntyy työkokemuksen myötä, mutta suhde ei ole aina lineaarinen, mahdollisesti kohortin vaikutusten vuoksi. Sternberg kuvaa tätä

siten, että tietynlainen hiljainen tieto voi menettää merkityksensä, jos on työkennellyt kauan aikaa samoissa tehtävissä (Sternberg 1997, 202, 210). Hannele Koivunen (2000, 78–79) määrittelee hiljaisen tiedon laajasti. Siihen sisältyy kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemusperäinen tieto, jota ihmisellä on ja jota ei voida ilmaista verbaalisin käsittein. Koivusen mukaan suurin osa tiedon vastaanottamisesta, prosessoinnista ja käytöstä on tiedostamatonta ja tapahtuu hiljaisen tiedon alueella.

Monet tutkijat ovat pohtineet, voidaanko hiljaista tietoa ilmaista sanoin (Wagner & Sternberg 1986; Sternberg 1997; Leonard & Sensiper 1998; Sternberg & Horvath 1999). Hiljaisen tiedon on arvioitu perustuvan osittain subjektiiviseen kokemukseen, ja siihen sisältyy kokemukseen liittyviä hiljaisia osatekijöitä. Ihmiset eivät ole tietoisia tietonsa hiljaisista dimensioista ja ovat kykenemättömiä ilmaisemaan sitä. Kokemus varastoituu hiljaisena tietona ja saavuttaa usein tietoisuuden näkemysten, intuitioiden ja inspiraatioiden välähdyksinä. (Leonard & Sensiper 1998, 112–115.) Hiljainen tieto on informaalia käytäntöön liittyvää inhimillistä tietoa ja osaamista. Sitä ei ole missään vaiheessa pakko artikuloida tullakseen välitetyksi ja välitettynä ymmärretyksi. (Wagner & Sternberg 1986; Sternberg 1997; Sternberg & Horvath 1999.)

Hiljaista tietoa on tarkasteltu somaattisesti rajoittuneena hiljaisena tietona (somatic-limit tacit knowledge), joka kuvastaa aivojen ja ruumiin rajoittunutta suorituskykyä. Toisaalta hiljaisen tiedon on todettu ilmenevän ontologisena, olemukseen liittyvänä *kollektiivisena hiljaisena tietona* yhteisössä. (Collins 2007, 257.) Ihmisen henkilökohtainen, persoonallinen tieto ei ole sama kuin hänen subjektiivinen tietonsa, vaan siihen sisältyy paljon kollektiivista hiljaista tietoa (Polanyi 1998, 88). Jotkut tutkijat arvelevat, että kaikki tieto on pohjimmiltaan kollektiivista (Tsoukas & Vladimirou 2001, 975). Erityisesti organisaatiotutkimuksissa on painottunut kollektiivinen näkökulma, joka korostaa tiedon toimintaorientoitunutta luonnetta sekä vuorovaikutusta (Swart & Pye 2002, 13, 19–20), mutta kollektiivisen tiedon interaktiivisuuden lisäksi se voi ilmetä tiedostamattomina normeina (Leonard & Sensiper 1998, 120–121).

Myös Seija Kulkki (1999) tuo esiin hiljaisen tiedon yksilöllisen ulottuvuuden lisäksi kollektiivisen ulottuvuuden. Kulkki on tutkinut monikansallisia yrityksiä ja hiljaisen tiedon luomista toiminnassa. Tutkimus kohdistui kolmeen monikansalliseen yritykseen Koneeseen, Nokiaan ja Outokumpuun. Kulkin mukaan hiljaisella tiedolla on yritysmaailmassa sekä yksilöllinen että kollektiivinen ulottuvuus. Yksilötasolla on kyse ylikulttuurisista neuvottelutaidoista ja tiimin tasolla koordinoituvuudesta monimutkaisissa tilanteissa. (Kulkki 1999, 7, 19, 76, 114–115.) Viime vuosina on tehty hiljaiseen tietoon liittyviä organisaatiotutkimuksia. Patricia Souto (2010) kuvaa tutkimuksessaan tietotyöntekijöitä, joiden ensisijainen tehtävä oli tiedon luominen liike-elämää varten. Myös Tuula Kivinen (2008) on tutkinut tiedon ja osaamisen johtamista terveydenhuollon organisaatioissa. Souton tutkimus perustuu Polanyin ajatuksiin hiljaisesta tiedosta, ja Kivisen tutkimuksessa hiljaista tietoa kuvataan tietona ja osaamisena sekä sen jakamisena, mikä luo uutta tietoa organisaatiossa.



Hiljaista tietoa on myös arvioitu kriittisesti (Elzinga 1990; Molander 1990; Gustavsson 1993; Johansson 2001). Tuntemusta ja käytännön taitoja voisi ilmaista Aant Elzingan (1990) mielestä toisella tavalla, muun muassa tuntuman (förtrogenhetskunskap) ja taitotiedon (färdighetskunskap) käsitteillä, joita voidaan kuvata osaamisena. Miksi sitä kutsutaan tiedoksi ja miksi hiljaiseksi tiedoksi? Sehän tulee esiin toiminnassa. (Elzinga 1990, 115.) Käytännön tiedosta keskustellaan hiljaisen tiedon käsitteellä (Gustavsson 1993, 116). Stina Johansson (2001, 30, 138) on Gustavssoniin viitaten kyseenalaistanut hiljaisen tiedon käsitettä. Johansson on todennut, että hiljaista tietoa on käytetty usein kuvaamaan ammattitiedon muotoa, jota ei omaksuta muodollisessa koulutuksessa ja jota ei voida ilmaista sanoin. Hiljaiseen tietoon viitataan monissa yhteyksissä. Johanssonin mielestä hiljaista tietoa voi olla vaikea käyttää muutosten aikana, koska se usein on ankkuroitunut tiettyyn arvosysteemiin. Johansson viittaa tällä muun muassa monikulttuuriseen yhteiskuntaan.

Hiljaisen tiedon käsite on liitetty vallan käyttöön (Elzinga 1990; Molander 1993). Elzingan (1990) käsityksen mukaan hiljaisen tiedon käsitteen avulla pyritään luonnehtimaan olosuhteita, jotka pitäisi kuvata valta-käsitteen perusteella. Sosiaalinen kamppailu vallasta heijastaa keskustelua hiljaisesta tiedosta. Elzingan lisäksi Molander (1993) on todennut, että sosiaalisen aseman ja valtasuhteiden perusteella voidaan vaientaa tiettyjen ryhmien ja yksilöiden tietoa ja siten myös joskus mitätöidä se täysin. Kyse on vallasta ja vaikutuksesta aina, kun puhutaan tiedosta. (Elzinga 1990, 115–117; Molander 1993, 46.)

Hiljaista tietoa on pohdittu oppipoika ja mestari -toiminnan perusteella. Tieto luodaan harjoituksen ja henkilökohtaisen kokemuksen perusteella. Keskeisenä on *ruumiillinen tieto* ja tarkkaavaisuus. (Molander 1990, 101; 1993, 40, 55–56.) Yksilöllisellä tasolla hiljainen tieto on kiinteästi yhteydessä taitoihin (Polanyi 1969). Taitavaa toimintaa on kuvattu siten, että ”tietää enemmän kuin voi sanoa”. Siinä korostuu reflektio ammatillisen tiedon kehittämisen tapana. Reflektioimalla voi käsitellä ja kritisoida hiljaisia käsityksiä, jotka ovat kehittyneet toistuvien kokemusten perusteella. (Schön 1987, 49–51, 61.) Hiljaisen tiedon ilmenemistä on kuvattu (Håkanson 2001) hiljaisina *taitoina* seuraavasti:

Ensimmäisen ryhmän muodostavat taidot, jotka perustuvat ihmisen joko psykofyysisiin perusneurologisiin mekanismeihin, muun muassa näkemiseen, kävelemiseen ja puhumiseen, tai taitoihin, joissa artikulaatiolla ei ole merkityksellistä apua niiden suorittamiseen, esimerkkinä pyörällä ajaminen ja uiminen. Nämä taidot ovat joko taloudellisen tutkimusmaailman ulkopuolella tai ekonomisesti vähäpätöisiä.

Toiseksi taloudellisesti hyvin merkittävä ja suuri ryhmä sisältää hiljaisia tuottavia taitoja, joita ei voi artikuloida. Nämä taidot ylläpitävät hiljaisuutta, koska sopivia koodeja ei ole saatavilla tai artikulaation odotetut edut eivät näytä takaavan vaivannäköä ja kustannuksia. Jotkut näistä taidoista ovat henkilökohtaisia, mutta niistä useat jaetaan yhteisöjen käytännöissä. Kuitenkin on vain hajanaisia todisteita saatavilla hiljaisen tai artikuloidun tiedon merkittävyydestä ja laajuudesta erilaisissa yrytyksissä.

Kolmas hiljaisten taitojen ryhmä sisältää sisäistetyt taidot, jotka rutinoituvat tavallisen harjoittelun avulla. Hiljainen tieto varastoituu kaiken aikaa, kun ryhmän jäsenet oppivat tiettyä taitoa vuorovaikutuksessa keskenään. (Polanyi 1998, 49, 53; Berman, Down & Hill 2002, 13–14.) Myös monet organisaation työkäytännöt ja organisaatiokulttuurin aspektit kuuluvat tähän kategoriaan. Vaikassa ympäristöissä sisäistäminen ja rutinoituminen voivat olla hyödyllisiä suoriutumisessa, kun taas turbulenteissa ympäristöissä ne voivat tulla esteeksi välttämättömään muutokseen. Sellaisten rutiinien muodostuminen, sisältö ja vaikutukset ovat olleet vuosikymmenen organisaatioteorian ydinaiheita. (Häkanson 2001, 14.)

Taidon merkitystä on kuvattu hiljaisessa tiedossa asiantuntijuuden (connoisseurship) käsitteellä. Se on tärkeä osa ammatillista osaamista ja kehittyvä käytännön kokemuksen perusteella. Eksplisiittiset säännöt ja oppaat ovat hyödyllisiä, mutta niiden käyttöarvo ilmenee vasta käytännössä hankitun tiedon yhteydessä. Taidon kehittyessä fokaali tietoisuus taitamisen kohteesta häviää, jolloin taidon kohde on läsnä subsidiaarisesti (Polanyi 1998, 54–55, 59–60). Taidon oppimista on tarkasteltu ajatuksen ja toiminnan yhdistymisenä vaistonomaiseksi ammattiosaamiseksi. Hiljainen tieto on vaistomaista, rutiininomaista toimintaa, joka muodostuu monimutkaisesta menettelytapojen reper-tuaarista. Rutiinit eivät ole kuitenkaan staattisia, vaan ne kehittyvät toiminnan edistymisen myötä. (Sennett 2008, 9, 20, 50, 295.)

Taidon oppimista on kuvattu kolmivaiheisena prosessina (Fitts & Posner 1967): kognitiivinen vaihe, assosiativinen vaihe ja autonominen vaihe. Vaiheita voidaan kuvata teorian ymmärtämisen, toimintojen integroitumisen ja hallitsemisen vaiheina. (Fitts ja Posner 1967, 11–15.) Siirtyminen vaiheesta toiseen on huomaamatonta ja tapahtuu jatkumona. On mahdollista, että taito ei kehity automaattiseksi, jos kehittyminen pysähtyy kognitiiviseen tai assosiativiseen vaiheeseen. (Anttila 2004, 61.) Tämä vastaa osittain Richard Sennettin (2004) esittämää pianosonaattien soittamisen oppimista. Soittaja joutuu ensin kokeilemalla opettelemaan käden oikeaa käyttöä. Kun pianisti löytää ratkaisun ja harjoittelee tietoisesti, hän palaa tottumuksen alueelle eikä tiedosta enää liikettään. Hän kuvaa tätä oppimisprosessia siirtymänä sanattomasta tiedosta eksplikoituun tietoon ja takaisin hiljaiseen tietoon. Hiljaisen alueella ovat tavat, jotka oppimisen jälkeen muuttuvat tiedostamattomiksi. Eksplisiittinen alue aktivoituu, kun tottumus kohtaa vastarintaa tai haasteita ja vaatii siten tietoista harkintaa. Paluu hiljaisen tiedon alueelle ei ole paluutta siihen tietoon, josta lähdettiin liikkeelle; uudet tavat ovatkin nyt tiedostamattomia. Ne rikastuttavat ja muuttavat aiempaa. Jos hiljainen alue toimii tehokkaasti, se antaa myös emotionaalista tukea. (Sennett 2004, 227–228.)

Tässä tutkimuksessa tutkin musiikinopettajien toimintaa ammattikorkeakoulussa, sanatonta tietoa ja sen suhdetta habitukseen. Sanatonta tietoa on edellä kerrotun perusteella usein yhdistetty taitoon liittyviin työtehtäviin. Tutkimusten perusteella on ilmeistä, että sanaton tieto on integroitunut ruumiilliseen tietoon ja sen merkityksiä sellaisenaan ei ole helppo verbalisoida ja tiedostaa. Tietäminen on yhdistetty hiljaisena ja implisiittisenä osana toimintaamme

(Schön 1987). Kun jazzmuusikot improvisoivat, he kuuntelevat soittaessaan itseään sekä toisiaan ja tuntevat musiikin kulun. He ovat reflektiivisiä toiminnassaan, mutta he eivät reflektoi sanoin, vaan tuntemalla musiikin, kuten monet ammattityöntekijät refleктоivat tietämistään käytännössä. Kun käytäntö tulee rutiininomaiseksi, tietäminen käytännössä tulee hiljaiseksi ja spontaaniksi. Tässä tilanteessa työntekijä kadottaa ajatuksen, mitä on tekemässä. (Schön 1987, 55–56, 61.) Sanatonta tietoa välitetään pääasiassa ympäristössä, jossa sitä käytetään (Johannessen & Rolf 1989, 30–31).

Hiljaista tietoa on tutkittu sekä määritelty henkilökohtaisena, intuition ja implisiittisenä, kollektiivisena, toimintasuuntautuneena kontekstisidonnaisena kokemuksena ja taitona. Ihminen tulkitsee sosiaalista todellisuutta, ja jokainen tulkitsee sitä oman kokemusmaailmansa kautta. Tutustuttaessa moniin hiljaista tietoa koskeviin selvityksiin ja tutkimuksiin sekä erilaisiin keskusteluihin on löydettävissä erottavia tekijöitä. Keskeiset erot eri tutkijoiden hiljaisen tiedon käsitteissä liittyvät kysymyksiin siitä, onko hiljainen tieto yksilön vai yhteisön piirre eli onko se henkilökohtaista vai kollektiivista tietoa vai molempia. Toinen tutkijoiden käsitteitä erotteleva tekijä on se, voidaanko hiljainen tieto muuttaa tarkaksi tiedoksi. Jälkimmäinen kysymys liittyy keskusteluun tiedon siirrettävyydestä ja jakamisesta.

Monet tutkijat ovat hiljaisen tiedon ilmenemisestä samaa mieltä siinä, että se ilmenee toiminnassa. Jotkut painottavat hiljaisen tiedon esiin tulemisessa sosiaalista vuorovaikutusta (Nonaka & Takeuchi 1995; Leonard & Sensiper 1998; Swart & Pye 2002). Polanyin (1969, 152; 1998, 53) näkemyksen mukaan noviisi seuraa mestaria, koska luottaa hänen tapaansa tehdä asioita, vaikkakaan ei voi analysoida ja selittää yksityiskohdittain sen tehokkuutta. Katsellessaan ja jäljittelemällä mestarin esimerkkejä ja työskentelyä sekä harjoittelemalla noviisi tiedostamattaan poimii taiteen sääntöjä, jotka eivät ole mestarille itsellekään tietoisia. Polanyin mielestä taiteen säännöt voivat olla hyödyllisiä, mutta ne eivät vaikuta ratkaisevasti taiteen käytäntöön. Ne ovat perusohjeita, jotka voivat tarjota oppaan taiteeseen ainoastaan, jos ne voidaan integroida taiteen käytännölliseen tietoon. Ne eivät voi korvata tuota tietoa. Tutkimuksen lähtökohtana on, että sanaton tieto liittyy toimintaan eikä siitä irrallaan sitä voi tutkia.

Musiikkiin liittyy sanattomuuden elementtejä, minkä vuoksi musiikinopettajuutta ammattikorkeakoulussa ei voi tarkastella ottamatta huomioon sanatonta tietoa. Antti Juvosen (2000, 53) mielestä musiikki ei ole kuitenkaan tietystä mielessä sanaton kieli, kuten usein sanotaan. Hän viittaa Kimmo Lehtosen (1986, 13), jonka mukaan musiikillista viestiä ei voi ymmärtää kuin ”täyttämällä” viestin sisältämät merkityssisällöstä tyhjät muodot omilla merkityskokemuksillaan. Musiikki näyttää kommunikoivan inhimillisen kokemuksen ja esitietoisien, tiedostamattoman ja ruumiillisen kokemusmaailman kanssa (Lehtonen 1996, 35). Eikö tämä toisaalta ole juuri sanatonta?

Heidi Ahosen (2000) mukaan musiikin avulla voidaan kuvata kokemuksia ja tunteita, minkä perusteella sanaton tieto soveltuu paremmin musiikinopettajien toiminnan tutkimuksessa kuin hiljainen tieto. Polanyi (1969, 146; 1998, 56, 62) esitti, että tavallinen tiedostamaton yrityksen ja erehdyksen prosessi johtaa

menestymiseen ja voi edistää onnistumistamme ilman erityistä tietämistä siitä, miten me sen teemme. Esimerkiksi soittajan kohdistaessa tarkkaavaisuutensa sormien liikkumiseen hänen otteensa voi herpaantua. Hiljaisesta tiedosta kirjoitetaan paljon, ja on oltu huolestuneita siitä, että kokeneet työntekijät vievät sen mukanaan siirtyessään pois työelämästä. Voidaanko puhua pitkään työelämässä olevien työntekijöiden osalta kokemustiedosta?

Teoreettisen katselmuksen perusteella määrittelen sanattoman tiedon emergenssinä. Sillä tarkoitetaan uudenlaisen tietotason syntymistä aikaisempien kokemusten perusteella osana tämänhetkistä toimintaamme. Sanaton termi kuvastaa paremmin kuin hiljainen tieto musiikin opetusta, jossa puhe ei välttämättä ole hallitsevaa. Osa siitä voi tulla tarkaksi tiedoksi, jos on mahdollisuus peilata omaa toimintaansa avoimessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Samalla tiedon luonne kuitenkin muuttuu, eli se ei enää ole sanatonta. Sen esiin tuleminen ja jakaminen yhteisössä ei ole niin ongelmatonta kuin monissa organisaatiotutkimuksissa esitetään.

## 1.5 Tutkimukseen liittyvät valinnat ja tutkimuksen rakenne

Musiikinopettajuuteen liittyvät tutkimukset ovat usein olleet narratiivisia tapaustudkimuksia, jotka ovat kohdistuneet yhteen tai muutamaan musiikinopettajaan (Hirvonen 2003; Huhtanen 2004; Hyry 2007). Tämä tutkimus liittyy yhden musiikin koulutusohjelman opettajiin. Tutkimukseni eroaa aikaisemmasta tutkimuksesta siten, että en tarkastele yksittäisen opettajan elämäntarinaa vaan työyhteisön tarinaa. Pysin rakentamaan musiikinopettajien työnkuvaa, joka koostuu musiikinopettajien perättäisistä positioista tilassa, joka on jatkuvan kehityksen ja muodonmuutosten alainen. Elämäkerralliset tapahtumat määrittävät monina sijoittumisina ja siirtymisinä sosiaalisessa tilassa eli kentällä olevista pääomalajeista muodostuvan rakenteen perättäisissä vaiheissa. Bourdieun mielestä sosiaalista vanhenemista ei voi ymmärtää kuin rakentamalla se objektiivisten suhteiden kokoelma, mikä yhdistää samaan kenttään sitoutuneita toimijoita. (Bourdieu 1998, 75–76.)

Bourdieu tarkastelee käytäntöjä ja rakenteita kiinteästi toisiinsa liittyvinä. Bourdieun (1998) tieteenfilosofinen lähtökohta koskee suhteita. Bourdieun sosiologisen näkemyksen ydin on relationaalinen näkökulma. Avainkäsitteet kenttä ja habitus tarkoittavat suhteiden kimppua. Kenttä sisältää pääomamuotoihin perustuvien positioiden välisiä objektiivisia ja historiallisia suhteita. Habitus koostuu historiallisista suhteista. (Bourdieu 1998, 7; Wacquant 1995, 36–37.) Aluksi ymmärsin oppilaitoksen kenttänä. Tutkimusprosessin edetessä kuvasin kenttää metaforana, jonka rajat muuttuvat ajan kuluessa. Bourdieun mielestä kenttää ei konstruoida määritelmien empiirisessä tutkimuksessa vaan tutkimuskohteen konstruointi on pitkälinen tehtävä (Bourdieu 1995, 128, 267).

Sovellan Bourdieun keskeisiä käsitteitä työvälineinä empiiriseen aineistooni, joka koostuu keskisuuren kaupungin ammattikorkeakoulun musiikinopettajien kerronnasta ja opetustoiminnasta. Ammattikorkeakoulu vakinaistettiin vuon-

na 1995. Siihen liittyi vuonna 1997 musiikin koulutusohjelma, joka toteutettiin yhteistyössä konservatorion kanssa. Opistoasteen musiikin alan koulutus eriytyi 2000-luvulla ammattikorkeakoulun monialaiseen toimintaan konservatoriosta, jolla on pitkä perinne alueen musiikillisessa koulutuksessa ja kehityksessä. Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman lisäksi kulttuurialaan sisältyy kolme muuta koulutusohjelmaa. Kulttuurialan koulutuksen painoarvo maakunnan koko koulutustarjonnassa oli tällä alueella lähes kaksinkertainen maan keskiarvoon verrattuna (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 12).

Olen tarkastellut aluksi tutkimuksen lähtökohtia ja tavoitetta (luku 1.1), musiikkialan koulutusjärjestelmän muutoksia (luku 1.2), asemaani musiikkialan kentällä (luku 1.3) ja tutkimuksen teoreettista perustaa (luku 1.4). Tutkimus pohjautuu Bourdieun keskeisiin käsitteisiin kenttä, pääoma ja habitus, musiikinopettajuuteen ja sanattomaan tietoon liittyviin tutkimuksiin sekä Greimasin aktanttimaliin. Seuraavaksi kuvaan (luku 2) tutkimuksen kulkua: tutkimustehävää, tutkimuskysymyksiä, tutkimusaineistoa, metodologisia ratkaisuja, teoreettislähtöisen laadullisen aineiston käsittelyä ja analyysia tutkimuksen eteneemisprosessineen.

Kuvaan kolmannessa luvussa ammattikorkeakouluun siirtymistä ja sen vaikutuksia musiikinopettajien toimintaan. Jäsenän luvussa neljä musiikinopettajuutta Bourdieun pääoma-käsitteen perusteella ja tarkastelen musiikinopettajuutta muusikko-pedagogidikotomian perusteella. Viidennessä luvussa tarkastelen sanatonta tietoa ja sen yhteyttä habitukseen musiikinopettajien opeustilanteissa. Kuudennessa luvussa painopiste on musiikinopettajien positioissa Greimasin aktanttimaliin mukaan esitettynä.

Tarkastelen luvussa seitsemän eri-ikäisten musiikinopettajien positioita pragmaattisten modaliteettien avulla. Tämän luvun tarkoitus on kuvata aikalaisanalyttisestä näkökulmasta eri-ikäisten musiikinopettajien asemaa ammattikorkeakoulussa. Esittelen kahdeksannessa luvussa keskeisiä tutkimustuloksia. Arvioin yhdeksännessä luvussa metodologisia valintoja, tutkimustulosten luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä sekä uusia tutkimustarpeita ja -tehtäviä.

## 2 TUTKIMUKSEN KULKU

### 2.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Perehtyessäni hiljaiseen tietoon, Bourdieun teoriaan ja musiikinopettajan toimintaan liittyviin tutkimuksiin päätin rajata tutkimukseni organisaatiomuutosten vaikutuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön, sanattomaan tietoon ja sen yhteydestä habitukseen sekä musiikinopettajan positioihin. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön eri-ikäisten musiikinopettajien näkökulmasta. Tutkimustehtävä kohdentuu rakenteen ja toimijan väliseen suhteeseen organisaatiomuutoksessa. Tutkimustehtävä on kysymyksenä, jotka pohjautuvat tutkimuksen haastatteluteemoihin (liite 2). Teemat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen taustaan. Eri-ikäisyys perustuu kronologiseen ikäkäsitteseen.

#### **Tutkimuskysymykset:**

*Miten organisaatiomuutos vaikuttaa ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön?*

Tähän liittyy kaksi osa-aluetta: ammattikorkeakoulu toiminta-areenana ja musiikinopettajuus, jota kuvaan musiikinopettajien haastattelujen perusteella. Tutkimuksessa Bourdieun teorian keskeiset käsitteet ovat lähtökohtana. Musiikinopettajan työtä on vaikea tutkia määrittämättä kontekstia, jossa toimitaan. Pyrkimys on selvittää, miten musiikinopettajan toimintakenttä muotoutuu. Jäsenen musiikinopettajuutta Bourdieun pääoma-käsitteen pohjalta. Musiikinopettajuuden tarkastelussa viitataan usein muusikko-pedagogidikotomiaan (Roberts 1991; Nerland 2004), mutta miten tämä ilmenee musiikkipedagogeja kouluttavien opettajien puheessa.

*Miten sanaton tieto ilmenee ja mikä on sen suhde habitukseen?*

Tutkin musiikinopettajien työtä haastattelu- ja videointiaineiston perusteella. Pyrin selvittämään, mitä sanaton tieto on musiikinopettajien toiminnassa ja mi-

kä on sen yhteys habitukseen. Sanatonta tietoa on tutkittu ammattikorkeakoulun muusikko-opiskelijoiden musiikkihistorian opiskelussa (Unkari-Virtanen 2009), mutta tässä painopiste on ammattikorkeakoulun musiikinopettajien opetuksessa. Haastattelujen perusteella on mahdollista saada tietoa musiikinopettajien näkemyksistä sanattomasta tiedosta. Musiikinopettajien opetuksen videointitilanteiden perusteella on mahdollista tutkia, miten sanaton tieto ilmenee musiikinopettajien toiminnassa ja mikä on sen yhteys habitukseen. Habitusta voi kuvata tyylinä, taitona ja tekemisen tapana (Bourdieu 2005, 48), mutta tässä tutkimuksessa keskiössä on sen suhde sanattomaan tietoon.

*Miten eri-ikäisten musiikinopettajien positiot määrittyvät ammattikorkeakoulussa?*

Mihin asemiin musiikinopettajat asettavat itsensä ja toisensa haastattelujen perusteella, sillä positiot rakentuvat puhetavoissa ja käytännöissä (Davies & Harré 1990, 46)? Musiikinopettajien positioiden tutkiminen liittyy kiinteästi toiminta-areenaan. Tutkimustyövälineinä ovat Bourdieun käsitteistö ja Greimasin aktanttimalli. Aktanttimalli ja semioottinen neliö ovat tutkimuksen analyysin ja tulkinnan apuvälineitä (ks. Sulkunen 1997, 35). Ne mahdollistavat toimijuuden ja rakenteiden yhteyden tarkastelun musiikinopettajien työkäytännöissä.

Menetelmätriangulaation avulla on mahdollista saavuttaa laaja-alaista ymmärrystä musiikinopettajan asemasta ammattikorkeakoulussa, joten sovel-  
lan lisäksi pragmaattisia modaliteetteja. Eri-ikäisten musiikinopettajien aseman tarkastelussa sovelaan pragmaattisia modaliteetteja suhteessa musiikinopettajien yksilöllisiin ja institutionaalisiin mahdollisuuksiin ja rajoihin. Pragmaattiset modaliteetit, osaaminen, kykeneminen, haluaminen ja täytyminen, säätelevät sosiaalisia suhteita ja antavat tapahtumille mieltä. Ne määrittävät tekemisen ja olemisen lausumia. Modaalisuuden lajit välittävät tietoa aktanttien välisistä vuorovaikutussuhteista ja kertojan suhteesta rakentamaansa maailmaan. (Korhonen & Oksanen 1997, 61, 62, 66).

## 2.2 Tutkimusaineisto

### 2.2.1 Haastattelut

Tutkimusaineisto koostuu haastatteluista (N=15) ja videotallenteista (N=14). Olen yhdistänyt eri sukupuolta olevat musiikinopettajat samaan aineistoon (MO = musiikinopettaja, MO1–MO15). Musiikinopettajista oli kolme nais- ja kaksitoista miesopettajaa. Videoin heidän opetustaan, ja haastattelin jokaisen erikseen. Naisten vähäinen lukumäärä musiikinalalla ilmenee muissakin tutkimuksissa (Nerland 2007, 402). Bouijin (1998) tutkimuksen perusteella miehet hakeutuivat korkeammalle asteelle opettamaan kuin naiset. Pääosin miehet opettivat lukiossa ja korkeakoulussa, kun taas enemmistö naisista opetti peruskoulussa ja musiikkikoulussa. (Bouij 1998, 263.)

Hain tutkimuslupaa syyslukukauden 2004 lopussa ammattikorkeakoulun johtavalta rehtorilta ja sain luvan 18.11.2005. Tutkimusluvan saatuani lähetin 15.2.2006 sähköpostia kaikille kyseisessä ammattikorkeakoulussa opettaville musiikinopettajille. Kerroin sähköpostiviestissäni tutkivani musiikinopettajuutta sekä pyysin lupaa tehdä yksilö- ja ryhmähaastatteluja ja videoita heidän opetustaan. Ensimmäiseen sähköpostiin ehdotin opettajille ryhmähaastatteluajoja ja pyysin heille sopivasta ajankohdasta. Ainoastaan yksi opettaja vastasi sähköpostiini ja ilmoitti hänelle sopivan ajankohdan. Ryhmähaastattelulla en siis voinut tutkimustani aloittaa. Sen vuoksi päädyin haastattelemaan musiikinopettajat yksitellen. Lähetin musiikinopettajille tutkimuksestani sähköpostia maaliskuussa 2006. Pyysin heitä ilmoittamaan, jos on estettä tutkimukseni tekemiseen. Yksikään ei ottanut yhteyttä.

Musiikinopettajuutta ei voi tarkastella irrallaan siitä kontekstista, jossa toiminta tapahtuu. Aloitin haastattelut huhtikuun alussa kevätlukukaudella 2006. Haastattelin kevään aikana yhtätoista opettajaa ja nauhoitin kaikki haastattelut. Yksi musiikinopettaja oli virkavapaalla, mutta hän halusi osallistua haastatteluun. Syksyllä 2006 haastattelin vielä neljää musiikinopettajaa. Alun perin ajatuksena oli koota aineisto kevään 2006 aikana. Pidin kuitenkin tarpeellisenä jatkaa haastatteluja ja videointeja syksyllä. En etukäteen suunnitellut tutkimukseen osallistuvien määrää tarkasti vaan pyrin noudattamaan saturaatiota. Loppujen lopuksi haastattelin kaikki ammattikorkeakoulussa sillä hetkellä opettavat opettajat lukuun ottamatta opettajia, jotka käyvät vain satunnaisesti oppilaitoksessa ja tekevät pääsääntöisesti muuta työtä.

Haastattelussa tieto luodaan vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Syrjälän ja kollegoiden mukaan (1996, 78) tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkijan rooli on aktiivinen aineiston keräämisvaiheessa. Tutkija pyrkii tietoisesti syvään vuorovaikutukseen haastateltavien kanssa. Omien taustalla vaikuttavien arvojen tiedostaminen ei ole itsestäänselvyys. Sen vuoksi kirjasin haastattelujen jälkeen tunnelmat haastattelutilanteesta, sillä muuten niitä ei enää pitkän ajan kuluttua ole helppo palauttaa mieleen. Pyrin siihen, että haastateltava oli aktiivinen ja itse pysyttelin taustalla. Keskiössä oli musiikinopettajuus ja sen ymmärtäminen ammattikorkeakoulun kontekstissa. Haastattelua pidetään tehokkaana tapana ymmärtää ihmistä (Fontana & Frey 1994, 361). Haastattelutilanteessa, kuten vuorovaikutuksessa yleensä, kaksi erilaista todellisuutta kohtaa toisensa. Väärinymmärrys puolin ja toisin on aina mahdollista. Sen vuoksi nauhuri on hyvä apuväline, sillä siten on mahdollisuus saada käsiteltyä uudelleen keskustelun kulku ja tarpeen vaatiessa useita kertoja. Nauhoitukset antavat tutkijalle mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaansa, ja ne tuovat esiin näkökulmia, jotka ovat voineet jäädä ottamatta huomioon haastattelun jälkeisessä reflektoinnissa. Lähtiessäni tekemään haastatteluja ajattelin musiikinopettajien kenttää lähinnä oppilaitoksen kenttänä.

Bourdieu (1977, 18) on jakanut haastattelut tutulle ja ulkopuoliselle suunnattuun puheeseen. Hänen mielestään lyhyeen kontaktiin perustuva teema-haastattelu perustuu usein ulkopuolelle suunnattuun puheeseen. Silloin haasta-



teltava käyttää yleisiä käsitteitä. Haastattelutilanteissa ilmeni sekä tuttuuteen perustuvaa että ulkopuoliselle suunnattua puhetta. Minun oli vaikea ennakoida, miten haastateltavat suhtautuvat haastatteluun ja miten he kertovat aiheista. Moni musiikinopettaja kyseli uudelleen haastattelun alussa, mistä tutkimuksessa on kyse. Haastateltava ei vastaa ensimmäiseenkin kysymykseen pyrkimättä jonkinlaiseen käsitykseen, mihin tutkimuksella pyritään ja mitä se oikeastaan käsittelee (Alasuutari 2001, 149). Yksittäiset haastattelut kestivät tunnista kahteen tuntiin. Haastattelututkimuksessa on aina niitä, jotka puhuvat paljon, ja niitä, jotka kertovat asioista niukasti. Ihmiset puhuvat samoista asioista eri tilanteissa eri tavoin. (Mäkelä 1990, 49.) Tämä ilmeni myös musiikinopettajien haastatteluissa. Haastatteluissa tuli useita kertoja esiin tarvetta selvennyksiin, ja itselläni oli mahdollisuus syventää lisäkysymyksillä haastateltavien vastauksia.

Haastattelutilanteissa ilmeni asioita, joihin en ollut osannut varautua. Toimin itse pedagogisten aineiden kouluttajana, ja on mahdollista, että haastateltavat olettivat minun odottavan heiltä pedagogisia vastauksia. Haastattelutilanteet olivat ennakoimattomia, esimerkiksi yksi opettaja pohti kanssani kahvipöydässä syvällisesti ammattikorkeakoulun toimintaa ja työtään. Kuitenkin sama henkilö haastattelutilanteessa käsittelee asioita hyvin niukasti. Itselleni heräsi kysymys, haluaako haastateltava todella kertoa asiasta vai vastata haastattelijan oletetun odotuksen mukaisesti? Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 203.) Haasteellisia tilanteita on vaikea ennakoida etukäteen. Kaksi haastateltavaa ei puhunut äidinkielenään suomea. Toiselle heistä kysymysten ymmärtäminen tuotti selvästi vaikeuksia. Siitä huolimatta he paneutuivat teemoihin haastattelun aikana ja kysyivät selvennyksiä, jos aihe oli epäselvä.

Haastattelutilannetta ohjasivat teemat, joiden avulla oli pyrkimys saada tietoa ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman opettajuudesta. Minulla oli runko lisäkysymyksineen haastattelun pohjana. Lisäkysymykset on merkitty kursiivilla liitteessä 2. Teemat käsittelevät näkemyksiä omasta työstä ammattikorkeakoulussa, omaa polkua musiikinopettajaksi ja kokemuksia sanattomasta tiedosta. Haastattelussa lähdin liikkeelle musiikkioppilaitoksen toiminnasta ja musiikinopettajien työn sisällöistä. Sen jälkeen opettajat kertoivat omasta polustaan musiikinopettajaksi sekä sanattoman tiedon ilmenemisestä työssään. Haastatteluteemojen järjestys vaihteli haastattelutilanteen luontevan etenemisen mukaisesti.

Haastattelujen aikana ilmeni, että samaa asiaa voidaan lähestyä hyvinkin erilaisista lähtökohdista ja näkökulmista. Musiikinopettajuuden olen ymmärtänyt työni perusteella erilaiseksi verrattuna yleensä opettajuuteen. Keskeisin ero lienee, että opetus on pääosin yksilöopetusta. Siten opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus saa siinä suuren merkityksen. Olin lähtenyt haastattelemaan ilman tietoisia ennakkokäsityksiä. Kuitenkin minulla oli odotuksia, joiden perusteella oletin tutkittavien kertovan samansuuntaisesti tietyistä ilmiöistä. Haastattelutilanteissa jotkut haastatteluteemat olivat vaikeita haastateltaville. Musiikinopettajien toiminta ammattikorkeakoulussa ja oma asema siellä sekä sanaton tieto -

teemat vaativat tarkennuksia aika ajoin. Etukäteen olin arvellut ainoastaan sanattoman tiedon kuvaamisen hankalaksi. Yksikään haastatelluista ei toimi pelkästään ammattikorkeakoulussa, vaan he toimivat monilla kentillä. Tätä en ollut osannut ottaa huomioon etukäteen. Sen vuoksi kysymysten kohdentaminen oli vaikeaa.

Pelkästään haastattelujen tai videointien perusteella tutkimukseni kulku olisi voinut olla toisenlainen. Erilaiset aineistonkeruumenetelmät tuovat laajaa näkökulmaa tutkittavaan teemaan. Kaikki erityyppiset triangulaatiot, kuten menetelmä-, aineistonkeruu-, tutkija-, teoria- ja näkökulmatriangulaatiot, vähentävät vääristymää ja systemaattista harhaa aineiston analyysin aikana (Patton 2002, 563). Triangulaatiolla tarkoitetaan monien teorioiden, menetelmien, havainnoijien ja empiirisen materiaalin yhdistämistä. Siten tuotetaan tarkkaa, laajaa ja objektiivista kuvaa tutkittavasta kohteesta. Yleisin sovellus triangulaatiosta on usean menetelmän käyttäminen kvalitatiivisessa tutkimuksessa joko yhdistämällä haastattelu- ja havainnointimenetelmää aineistonkeruussa tai kvalitatiivista ja kvantitatiivista menetelmää aineiston analyysiin. (Silverman 2006, 291.) Tässä tutkimuksessa käytän teoria-, menetelmä- ja aineistotriangulaatiota.

Erilaisilla menetelmillä kerätty tutkimusaineisto samasta kohteesta tuo tulokseen lisää varmuutta (Adler P. A. & Adler, P. 1994, 382). Eri analyysimenetelmien käytöllä tai triangulaatiolla pyritään saamaan syvempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Denzin & Lincoln 2000, 5). Validointina toteutetun triangulaation asemasta voitaisiin puhua kristallisoitumisesta. Maailmaa voi tarkastella useammasta suunnasta. (Richardson 1998, 517.) Haastattelut ja videotallenteet mahdollistavat monipuolista ymmärrystä musiikinopettajuudesta. Samoin oli mahdollista tarkastella kerronnan ja toiminnan yhdenmukaisuutta tai siinä ilmenneitä ristiriitaisuuksia. Tässä tutkimuksessa videotilanteiden analyysi painottuu sanattoman tiedon käsitteellistämiseen ja videotallenteet täydentävät haastatteluja.

### 2.2.2 Videointi

Tutkin sanatonta tietoa ja sen ilmenemistä toiminnassa, ja se mahdollistui musiikinopettajien opetustilanteissa. Valitsin videoinnin haastattelun lisäksi sen vuoksi, että arvelin saavani monipuolista näkemystä ja ymmärrystä sanattomasta tiedosta sekä musiikinopettajuudesta. Lähetin keväällä 2006 kaikille opettajille sähköpostia ja kerroin aloittavani opetustilanteiden videoinnin. Samalla ilmoitin heille päivämäärät, jolloin olen tavattavissa. Minulla oli mahdollisuus toimiessani kouluttajana ennakolta informoida musiikinopettajia tutkimuksen aiheesta. Lisäksi minun oli tarkoitus osallistua kyseisen musiikkialan koulutuksen opetussuunnitelmatyön videointiin aineistonkeruuvaiheessa, mihin olin saanut luvan silloiselta johtajalta. Opetussuunnitelmatyö ei toteutunut kuitenkaan yhteisöllisenä toimintana, joten ei ollut mahdollista videoida kyseistä prosessia.

Videoin yhdentoista opettajan opetusta kevätlukukaudella 2006, ja joidenkin osalta otoksia oli kaksi. Syksyllä 2006 videoin vielä kolmen musiikinopettajan opetusta. Musiikinopettajien opetustuokioiden kestivät puolesta tunnista kah-

teen tuntiin kerrallaan. Videoin musiikinopettajien toimintaa yhteensä 15 tuntia 45 minuuttia. Olin sopinut opettajien kanssa ajat etukäteen, mutta he eivät aina muistaneet ilmoittaa omista aikataulumuutoksistaan. Sovittu aikataulu vaihteli alkuperäisestä sopimuksesta esimerkiksi opettajien konserttien vuoksi. Tämä aiheutti hämmennystä, sillä olin odottanut opettajien muistavan ilmoittaa esteistään. Huolimatta pitkästä työkokemuksestani samassa oppilaitoksessa en tuntenut heidän toimintakulttuuriaan. Mitä enemmän tein videointeja, sitä jouhevammin ne sujuivat. Pertti Alasuutari (2001, 74) onkin kuvannut tutkimusta lähtökohdiltaan kahden maailmankuvan keskinäisenä vertailuna. Tutkija ja tutkittava ovat aluksi eri mantereilla. Vähitellen tutkimukseen osallistuvat laajentavat kulttuurien väliset yhteydet kannakseksi, jota myöten voi kulkea.

Kirjoitin päiväkirjaa koko aineistonhankkimisprosessin ajan, joka painottui videointitilanteiden herättämien ajatusten kuvaamiseen. Päiväkirjan kirjoittamisen avulla on ollut mahdollisuus työstää ja käsitellä esiin tulleita omia ennako-odotuksia, ajatuksia ja tunnelmia. Päiväkirja antaa mahdollisuuden tarkastella omaa toimintaa ja ajatuksia ennen aineiston keräämistä, sen aikana ja jälkeen (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 78). Toimintani oli tutkimuksen valmisteluvaiheessa aktiivista, mutta videointitilanteissa jättäydyin taka-alalle.

Videointi mahdollisti hyvin musiikinopettajan toiminnan havainnoinnin, kun voi keskittyä ainoastaan katsomaan ja kuuntelemaan. Mitä enemmän olin musiikinopettajien toiminta-areenalla videoimassa ja keskustelemassa heidän kanssaan, sitä myönteisemmin ja sujuvammin prosessi eteni. Kaksi opettajaa arveli, että opiskelijat eivät anna lupaa videointiin. Toisella opettajista oli ryhmäopetustilanne ja toisella yksilöopetusta. Kummallakaan kerralla opiskelijat eivät kuitenkaan kieltäytyneet videoinnista. Videointien aikana oli aika ajoin vaikea olla tutkijan positiossa, kun musiikki vei mukanaan. En ollut osannut varautua, että nautin monista soitto- ja laulutuokioista. Jouduin palauttamaan mieleeni, että olen tässä tilanteessa tutkijana enkä yleisönä. Pohdin asemaani tutkijana, kun omat opiskelijani olivat videointitilanteissa. Se toi tilanteeseen oman latauksensa.

Videointitilanteet painoutuivat tähän hetkeen, ja niiden perusteella tulee selkeästi esiin opettajien työnkuva sekä työn painottuminen yksilö- ja pienryhmäopetukseen. Ajattelin etukäteen, että musiikinopettajat tottuneina esiintyjinä ja taiteilijoina kykenevät unohtamaan videoinnin opetustilanteessa ja toimimaan luonnollisesti. Neljää opettajaa lukuun ottamatta musiikinopettajat reagoivat kameran läsnäoloon aika ajoin oppitunnin aikana. Se saattoi johtua siitä, että videointitilanteet olivat joidenkin osalta puoli vuotta etukäteisinformaation jälkeen, ja osa oli jo unohtanut tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen.

Muutama opettaja piti tutkimuksen videotilannetta hyvänä esiintymisharjoituksena, vaikka se selvästi näytti vaikuttavan häiritsevästi tunnin kulkuun. Toisaalta on vaikea erottaa, vaikuttiko häiritsevästi tutkijan havainnointi ja mukana olo tilanteessa vai kamera. Christian Heathin ja Paul Luffin (1993, 308) mielestä kamera ei häiritse enempää kuin sivussa havainnoiva tutkija. He arvelevat, että kameralla on havainnoisijaa vähemmän vaikutusta, kun taas Tho-

mas R. Lindlöfin (1995, 214) mielestä videoinnin käyttö voidaan kokea myös haittaavana.

Erityisesti kuvattavien tiedostaessa videoinnin läsnäolon voi heidän keskittymisensä häiriintyä itse tutkittavaan asiaan. Tällöin tutkittavat saattavat kiinnittää huomiota itse olemiseen ja monet tavanomaiset rutiinit voivat jäädä pois. Tämä ilmeni joidenkin musiikinopettajien toiminnassa, mutta jotkut opiskelijoista kertoivat läsnäoloni vaikuttaneen omaan suoritukseensa positiivisesti. Itselleni oli helpompaa videoida minulle tuntemattomien opiskelijoiden tunteja, jolloin roolini oli selvemmin tutkija kuin kouluttaja. Jotkut opettajat pitivät videotilanteita opiskelijoiden suoritusta parantavina asemoimalla minut yleisöksi:

P 5: Videot. 40–49.rtf

MO7: Mutt sehän oli hieno esitys. Voisit Outi tulla useamminkii kameran kanssa, näyttää tehoavan heti. Sellaisia soittajia niin kuin tässä A, että aina innostuvat sitte yleisön edessä aina enemmän kuin ilman yleisöä.

P 5: Videot. 40–49.rtf

MO5: Mikä ihmeen - se tulee varmaan sinusta (katsoo videokameraan). Naurahdus.

P 5: Videot.50–59.rtf

MO12: Hyvä, loistavaa, pitäis olla aina tää kamera. Hän on selvästi harjoitellut ihan tuossa, naurahtaa.

Opiskelija: Ihan tuossa koko yön.

P 5: Videot.50–59.rtf

MO13: Sitten sulla on se.

Opiskelija: Mull on tämä.

MO13: Yes.

Opiskelija: Käänny kameraan päin.

MO13: Oikeen hyvä. Mikset sä tuollei aina?

Opiskelija: Varmaan toi kamera innoittaa jotenki.

Mietin jälkeinpäin, olisiko pitänyt varmistaa opiskelijoiden tietoisuus videoinnista. Toisaalta se olisi ollut vaikeaa, sillä musiikinopettajat saivat itse valita sekä opiskelijan että ajankohdan videointiin. Useimmiten he olivatkin kertoneet etukäteen opiskelijalle videointitilanteesta. Joka tapauksessa opiskelijat antoivat luvan nauhoitukseen, ja yhdessä tapauksessa lupa kysyttiin huoltajalta oppilaan alaikäisyyden vuoksi.

Ensimmäisessä katkelmassa musiikinopettaja oli unohtanut kertoa toiselle opiskelijalleen videoinnista ja tämä aluksi kieltäytyi, mutta myöhemmin lupautui soittamaan. Kuitenkin ajan puutteen vuoksi hänen soittoaan ei ehditty kuulla lainkaan. Seuraavissa kuvauksissa sekä musiikkipedagogiopiskelija että musiikinopettaja halusivat varmistua videoinnin päätyemisestä tutkimuskäyttöön. Oheisissa katkelmissa tulee hyvin esiin, kuinka tärkeänä pidetään videoinnin päätymistä ainoastaan tutkimuskäyttöön:

P 5: Videot. 40–49.rtf

MO7: Tää tulee tän iltaseen MTV 3:sen loppukevennykseen.

Opiskelija 1: Käytetäänkö tuo oikeesti jossain pedagogiikassa vai missä?

MO7: Hän tekee tutkimusta ihan tuota.

OP: Tutkimuskäyttöön. Pelkästään ja ainoastaan tutkimuskäyttöön.

MO7: Tulevat sukupolvet saavat nauttia.

Opiskelija 1: Ihan totta, käytetäänkö tota jossain?  
 OP: Ei. Mä teen siis tutkimusta.

P 5: Videot. 60-.rtf.

MO11: Opettaja kääntyy videokameraan ja kysyy: Saisinko kysyä, sinä käytät pelkästään tutkimukseen tämä. Kyllä, ei mihinkään muuhun?

OP: Kyllä.

MO11: Hyvä, mikä on aihe?

OP: Tutkin musiikinopettajuutta ja sanatonta tietoa.

MO11: Sanatonta tietoa.

Videointien käyttötarkoituksesta oltiin kiinnostuneita, koska opetan itse musiikkipedagogeja. Opettajat halusivat varmistua, ettei videoita käytetä opetus-tarkoitukseen. Omaa kaksoisasemaani tutkijana ja kouluttajana en ollut osannut ottaa huomioon etukäteen. Olin valmistautunut keskittymään pelkästään musiikinopettajien toiminnan videointiin ja tutkimusaineiston hankkimiseen. Opiskelijoista oli luonnollista tavatessamme keskustella omista opiskeluasioistaan, koska olin tutkimuksen vuoksi läsnä ja tavattavissa enemmän kuin tavallisesti. Näitä tilanteita oli lähes päivittäin, ja ne veivät ajatukseni aina hetkeksi toisaalle.

Videoiden käyttö mahdollisti tarkkaavaisen havainnoimisen. Keskityin tutkimustehtäväni perusteella pääosin sanattoman tiedon havainnointiin videointien aikana. Tein muistiinpanoja, ja videointien katseleminen useita kertoja litteroidessani aineistoa mahdollisti vuorovaikutuksen tavoittamisen monipuolisesti. Havainnoidessa kykenee keskittymään vain yhteen kohteeseen kerrallaan. Tallenteelta voidaan tarkastella samaa näkymää yhä uudelleen ja nähdä asioita, joita ei kuvatessaan ollut havainnut. Videotallenteella havainnointi-ilanne pysyy aina samanlaisena, joten tilanteita voi arvioida uudelleen. (Lindlöf 1995, 213.)

Hyry (2008) korostaa, että soitonopetuksen tutkimuksen laajentamiseksi oleellista on, että soitonopetusluokan ovet ovat auki. Voidaan kuitenkin epäillä, päästävätkö soitonopettajat luokkiinsa, sillä opettajan työhön liitetty yksin tekemisen kulttuuri on hänen mielestään tyypillisempää soitonopettajakulttuurille kuin muulle opettajakulttuurille. (Hyry 2008, 57.) En osannut edes epäillä, että en pääsisi videoimaan opetusta. Suurin osa musiikinopettajien interventiosta videotilanteen aikana oli myönteisiä, sillä musiikinopettajat antoivat minulle lisäinformaatiota oppitunnin sisältöön liittyvistä asioista. Ainoastaan yksi musiikinopettaja koki videotilanteen alusta loppuun kiusallisena ja keskeytti oman opetuksensa usein viitaten videointiin. Hän kertoi videotilanteen jälkeen kokeneensa sen häiritsevänä, muttei osannut kertoa syytä siihen. Hänen kanssaan olin kouluttajana ollessani tehnyt eniten yhteistyötä, ja hän suoritti haastattelu- ja videointiajankohtana itse pedagogisia opintojaan. Tässäkin tilanteessa opiskelija suhtautui luonnollisesti kameran läsnäoloon oppitunnin aikana.

Oppituntitilanteet olivat niin intensiivisiä, että helposti olisi voinut jäädä monia seikkoja huomaamatta. Oli helpompaa katsoa videotilanteita jälkeensä kuin olla videotilanteessa joskus liiankin läsnä. Pohdin myös, olisiko ollut parempi vaihtoehto kerätä aineisto minulle täysin vieraasta ammattikorkeakoulusta. Olisivatko opettajat suostuneet osallistumaan tutkimukseen? Kon-

taktin ottaminen opettajaan oli kuitenkin helpompaa tutussa kuin vieraassa oppilaitoksessa. Sain hyödyllistä tietoa ja apua toimistohenkilökunnalta ja vahtimestarilta haastattelu- ja videointitilanteiden organisointiin.

## 2.3 Metodologiset ratkaisut

Tutkimuksen metodologisiin ratkaisuihin vaikutti ensisijaisesti tutkimuksen teoreettinen lähtökohta. Bourdieun kenttäteoriassa todellisuutta määrittävät yhteiskunnalliset ja sosiaaliset rakenteet, jotka ovat rakentuneet ajan myötä ja jotka muuttuvat kaiken aikaa (Bourdieu 1990b, 113). Aktanttimallissa on mahdollista pureutua siihen, millaisia piileviä arvo- tai normiorientaatioita aineiston puhujat tai kertojat rakentavat toiminnalleen (Törrönen 2006, 29). Musiikinopettajien kokemukset omasta työstään ovat perustana musiikinopettajuuden tutkimiseen eli siihen, miten he itse jäsentävät omaa opettajuuttaan ammattikorkeakoulussa. Tutkimukseni lähtökohta on subjektiivinen, sillä tulkitseen opettajien kertomia kokemuksia ja näkemyksiä työstään. Tutkija ei voi Frederick Steierin (1991, 1–4) mielestä objektivoida itseään aineiston ulkopuolelle. Tutkimusprosessi itsessään täytyy nähdä sosiaalisesti konstruoituna maailmana, ja tutkija on oman tutkimuksensa sisä- eikä ulkopuolella. Tutkimuksen perspektiivi rakentuu musiikinopettajien haastattelupuheen ja toimintakäytänteiden perusteella suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen.

Tarinallista eli narratiivista selittämistä käytetään erityisesti silloin, kun tapahtumat eivät etene ennakoidulla tavalla (Hänninen 1999, 64). Narratiivisuus on lähestymistapa, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksessa voidaan käyttää materiaalina kertomuksia, mutta toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. (Heikkinen 2001, 116.) Hänninen ja Heikkinen käyttävät molemmat tarinallisuutta ja narratiivisuutta synonyymeinä. Organisaatioiden todellisuus koostuu elävästä, fragmentoituneesta ja moniäänisestä, kollektiivisesti tuotetusta tarinankerronnasta. Bojen kuvaa antenarratiivia sirpaloituneena tarinana, joka ilmenee ennen narratiivia. Antenarratiivi ei ole täydellinen eikä lineaarinen. Antenarratiivin hengessä Boje kehottaa hajottamaan yhden suuren tarinan pienempiin osiin eli mikrokertomuksiin. (Boje 2001, 1–2, 4, 45–51, 107.)

Mikrotarinoissa pyritään erottamaan pienempiä kokonaisuuksia ja löytämään poikkeuksellisia tapauksia valtavirrasta. Ontologiselta lähestymistavaltaan mikrotarina on tietoa, joka on spesifiä tietyssä ajassa ja paikassa ja joka voidaan eri tavoin taltioida. Mikrotarinoissa on kyse tietyn tilanteen ja kontekstin herättämistä kertomuksista. Mikrotarinoiden tutkimus tarjoaa mahdollisuuden siirtyä suurista, yksiäänisistä kertomuksista moniäänisiin paikalliskertomuksiin. Mikrotarinat tarvitsevat makrotarinasta suuremman kontekstinsa, sillä ne eivät riitä kuvaamaan todellisuutta. Boje kehottaa tutkimaan välimaastoa suurten ja pienten kertojaäänien välissä, esimerkiksi tarkastelemalla kaikkia eri tarinoita rinnakkain. (Boje 2001, 1–2, 4, 107.)

Greimasin aktanttimallin (1980) ja modaalisuuden juuret ovat lähtöisin semiotiikasta ja semioottisesta sosiologiasta. Strukturalistinen semiotikka perustuu kielitieteelliseen perinteeseen. Tutkimukseni ei kohdennu kielitieteelliseen tarkasteluun, vaan Greimasin aktanttimalli ja semioottinen neliö toimivat tulkinnallisena viitekehystenä (ks. Jyrkämä 2008). Pysin jäsentämään aktanttimallin avulla eri-ikäisten musiikinopettajien positioita ammattikorkeakoulussa. Sovellan väijästi Greimasin teoriaa käyttämällä aktanttimallia ja semioottista neliötä apuvälineinä. Siten on mahdollista tarkastella eri-ikäisten musiikinopettajien toimintaa ja toimijuutta organisaatiomuutoksen jälkeisenä aikana. Hyvä tarina kertoo todellisuudesta, tapahtumista ja toiminnoista. Lisäksi siihen liittyy toimijoiden suhtautuminen tähän todellisuuteen, heidän uskomuksensa, toiveensa ja pelkonsa. (Bruner 1990, 20, 30.) Lähtökohtana tässä on, että opettajan positio on kontekstisidonnainen ja voi muuttua sekä vaihdella tilanteen mukaan.

Position teoreettiset avainkäsitteet ovat peräisin Stuart Hallin (1999), Rom Harrén ja Luk van Langenhoven (2003) tutkimuksista (Törrönen 2000). Alasuutari (2007b, 178) kuvaa subjektipositiota asemana, johon yksilö tai ihmisryhmä on asetettu kyseisen position haltijana. Subjektipositio kuvaa asemoitumista aikaan, tilaan ja paikkaan. Se antaa välineen tarkastella musiikinopettajuutta laajemmasta näkökulmasta. Pekka Kuusela (2002, 164) pitää asemoitumisteoriaa monipuolisena välineenä jäsentää mitä tahansa keskustelua tai puhetta, jossa yksilö määrittelee itseään, muita tai asemaansa. Asemointiteorian ideana on kuvata kielellistä vuorovaikutusta ja siinä käytettyjä puheenvuoroja osallistujien sosiaalisten suhteiden ja asemien dynaamisen tuottamisen muotona. Kuusela kuvaa erilaisia asemoitumisen muotoja seuraavasti: Asemaan sijoittuminen voi tapahtua suhteellisen luonnollisesti keskustelun tai sosiaalisen tilanteen kontekstissa. Lähtökohtana voi olla toisten keskusteluun osaaottavien puheen kautta tapahtuva asemointi.

Tässä käytän subjektiasema-käsitteen sijaan käsitettä asema tai positio. Positiot rakentuvat puhetavoissa ja käytännöissä, joihin musiikinopettajat asettavat itsensä ja toisensa haastattelujen perusteella. Ihminen näkee positioista katsottuna maailman tietynlaisten kuvien, metaforien, tarinalinjojen ja käsitteiden perusteella. Positointi auttaa kiinnittämään huomiota ihmisten kohtaamisten dynaamisiin näkökohtiin, kun taas rooli tuo esiin niiden staattiset, muodolliset ja rituaaliset perspektiivit. Staattisen roolin asemasta painotetaan positioiden variaatioita eri tilanteissa. (Davies & Harré 1990, 43, 46–47, 62.)

Rajaan tarkastelunäkökulman tilalliseen eli spatiaaliseen ja ajalliseen eli temporaaliseen asemoitumiseen. Tilallisen aspektin perusteella asiat saavat merkityksensä erojen kautta. Puheessa toimijat artikuloivat ja paikantavat itseään ja arvojaan suhteissa toisiinsa tekemällä erilaisia kategorisointeja ja luokitteluja. Ajallisen aspektin mukaan subjekti asemoituu erityisellä tavalla ajan kulkuun, tulee jostakin, on jotakin nyt ja on menossa johonkin suuntaan. Törrönen on kuvannut, miten positiot kehkeytyvät sosiokulttuurisissa käytänteissä. Niihin samastutaan, koska niiden tarjoamin näkökulmin ja käsittein toiminta saa konkreettisissa tilanteissa mielen ja merkityksen. (Törrönen 2000, 249–250; Sulunen & Törrönen 1997.)

## 2.4 Teorialähtöisen, laadullisen aineiston analyysi

Olen litteroinut haastattelu- ja videointiaineiston erikseen. Haastatteluaineisto on 211 ja videoaineisto 133 sivua. Katsoin jokaisen videon useita kertoja. Kuvailen tutkimusaineiston käsittelyä seuraavien vaiheiden kautta:

1. Litteroin haastattelu- ja videointiaineiston.
2. Tein alustavan koodauksen keskeisten teoreettisten käsitteiden perusteella: kenttä, pääoma ja sanaton tieto.
3. Vein litteroidun aineiston (haastatteludokumentit ikäryhmittäin sekä videoaineisto) Atlas.ti-ohjelmaan.
4. Jäsensin aineiston ensin teoriaan ja tutkimustehtäviin liittyvien temaattisten koodien mukaan ja sen jälkeen aineistosta nousevien temaattisten koodien mukaan.
5. Yhdistin ja kategorioin temaattiset koodit suuremmiksi kokonaisuuksiksi.

Ensin koodasin opettajien näkemyksiä yksitellen kentän, pääoman ja sanattoman tiedon perusteella. Kentät on jaettu musiikkialan suuntausten mukaisesti klassisen musiikin, kansanmusiikin ja pop-jazzin alakenttään. Kansanmusiikin opettajia ei ollut lainkaan mukana, joten alakenttiä olivat klassinen musiikki ja pop-jazz. Haastattelujen perusteella ilmeni, että kansanmusiikin opettajat tulevat pääasiassa muualta eli ovat niin sanottuja vierailevia kouluttajia. Pohdin heidän haastattelemistaan ja videoimistaan seuraavana lukuvuonna, sillä aineiston keräämisen jälkeen musiikin koulutusohjelmaan valittiin vakituiseen toimeen kansanmusiikin opettaja. Päätin luopua aikeesta, koska yhden vakinaisen opettajan ja vierailevien opettajien haastattelut sekä opetuksen videoinnit jälkikäteen eri ajankohtana eivät ole perusteltuja, sillä haastatteluajankohdan jälkeen on monet toiminnot ovat muuttuneet, muun muassa yksikön tilaratkaisut, henkilöstön lukumäärä ja organisaation rakenne.

Aineisto on koodattu uudelleen Atlas.ti-ohjelmaa varten. Atlas.ti-ohjelman kirjaimet ti viittaavat sanoihin "text interpretieren" eli tekstin tulkintaan. Berliiniläinen Thomas Muhr on luonut ohjelman Grounded Theory -metodin perusideoiden pohjalta. Kuitenkaan Atlaksen käyttö ei ole sidottu kyseiseen metodiin kuten ei muihinkaan laadullisen metodin tekotapoihin. Atlas soveltuu muun muassa vähän strukturoidun, esimerkiksi haastattelun, temaattiseen luokitteluun. (Lonkila & Silvonen 2002, 5.) Tässä sovellan Atlas-ohjelmaa temaattiseen luokitteluun. Päädyin aineiston käsittelyyn Atlas-ohjelman avulla sen vuoksi, että aineisto jakaantui kahteen litteroituun tekstiin sekä haastattelu- että videointitekstitiedostoihin. Haastatteluteksti on jaettu ikäryhmän perusteella, koska tutkin yhden ammattikorkeakoulun eri-ikäisten musiikinopettajien näkemyksiä työstään. Näin tuli neljä erilaista primaaridokumentti-ikäryhmää: 30-39-vuotiaat (N=4), 40-49-vuotiaat (N=7), 50-59-vuotiaat (N=2) ja yli 60-vuotiaat (N=2). Viides primaaridokumentti koostui litteroiduista videointitilanteista, joihin sisältyivät kaikki ikäryhmät. Sen perusteella tarkastelen ainoastaan sanatonta tietoa. Viisi litteroitua primaaridokumenttia ovat analyysin ja tulkinnan perustana. Olen pyrkinyt tasapuolisesti ottamaan huomioon jokaisen haastatteltavan aineiston analyysissä. Sitaattien määrä on suhteessa haastattelun ja videointitekstitiedostoihin.



ointitilanteiden keston sekä kunkin primaaridokumentin haastateltavien lukumäärään. Lisäksi tulkintaan vaikuttaa aina, miten paljon haastateltava puhuu. Tämä on yhteydessä sekä persoonallisuuteen että keskusteltavan aihepiirin tuttuuteen ja asiantuntemukseen.

Päädyin aineistoa litteroidessani jäsentämään sen uudelleen temaattisten koodien perusteella, joista osa liittyi Bourdieun teorian keskeisiin käsitteisiin: kenttiin, joilla haastateltavat toimivat, kulttuuripääomamuotoihin ja sosiaaliseen pääomaan. Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma on koodattu oma oppilaitoksena. Aineiston koodausta varten musiikin koulutusohjelma jakautui kahteen alakenttään: klassiseen musiikkiin ja pop-jazziin. Aineiston koodaus on edennyt prosessina, ja se on yhä uudelleen täsmentynyt perehdyttäessä tarkemmin haastattelu- ja videointiaineistoon. Haastatteluissa saadun informaation pohjalta tarkastelen opettajien toimintaa ammattikorkeakoulun lisäksi oppilaitoksen ulkopuolisilla musiikkialan areenoilla, joihin sisältyvät lähialueen oppilaitokset sekä vapaa-ajan musiikkialan ja muut yhteistyöverkostot.

Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman ulkopuoliset kentät on kuvattu ”muina kenttinä”. Olen muuttanut koodeja analysoidessani aineistoa eli sulauttanut samansuuntaisia yhteen sekä jakanut yhden koodin useisiin alakoodeihin. Koodauksessa oli vaikeuksia erottaa oman musiikkioppilaitoksen ja muiden kenttien välisiä ominaispiirteitä, sillä musiikinopettajat puhuivat omasta työstään ottamalla huomioon myös toiminta-areenat yksikön ulkopuolella. Tämä on luonnollista, sillä osalla musiikinopettajista kokopäivätyö koostuu tunteista eri oppilaitoksissa. Olen tehnyt kaikki koodaukset koko aineistosta, sillä haastateltavat puhuivat teemoista palaamalla välillä aikaisemmin puheena olleeseen aiheeseen. Toimijoiden pääomalajit on tunnettava ennen kentän konstruointia (Bourdieu & Wacquant 1992, 108). Tutkin sosiaalista pääomaa opettajien vuorovaikutusverkoston näkökulmasta. Sosiaalisen pääoman hallinta edellyttää sosiaalistumisen kautta syntyvää kykyä hahmottaa eroja ja samankaltaisuuksia. Kentällä toimiville voi muodostua hyödynnettäviä arvostussuhteiden verkostoja, kun he hankkivat tietyllä kentällä toteutuvaa mainetta ja kunnioitusta. (Bourdieu 1986a, 248–252.)

Aineiston käsittelyn yhteydessä osa koodeista jäsenyi tutkimustehtävien perusteella, kuten asema ammattikorkeakoulussa ja sanatonta tieto. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa teoria toimii apuna analyysin etenemisessä, vaikkakin analyysiyksiköt valitaan aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98). Jotkut temaattiset koodit tulivat tutkimusprosessin edetessä esiin aineistosta, kuten esimerkiksi taloudelliset tekijät, aistimuksellinen tieto ja metafora. Aistimuksellinen tieto jakautui pääosin kuulemiseen ja näkemiseen perustuvaan sekä keholliseen tietoon. Silverman (2000, 147) pitää ongelmallisena luokittelevia koodauksia. Hänen mukaansa on mahdollista, että ei oteta huomioon asioita, jotka jäävät koodausjärjestelmän ulkopuolelle.

Teemoitin videoaineiston pelkästään kuvaamalla sanatonta tietoa, jonka koodasin alun perin sanattomana tietona ja monien lukukertojen jälkeen aistimuksellisena ja ruumiillisena tietona. Koodit nousivat aineistosta musiikinopettajien toiminnan perusteella, esimerkiksi metafora, joka ilmensi välillisesti sana-

tonta tietoa. Koodasin musiikinopettajien luokkatyöskentelyä myös pragmaattisten modaliteettien perusteella, mutta päädyin tarkastelemaan videoista ainoastaan sanatonta tietoa. Musiikinopetus oli pääosin yksilöopetusta, mutta myös pienryhmän ohjausta. Lähtökohtani ei ollut tutkia musiikinopettajan ja opiskelijan vuorovaikutusta, joten jätin musiikinopettajien videointilanteiden modaliteetit pois tulosten käsittelystä. Videotilanteet olivat erilaisia kuin tutkimustehävien perusteella teemoitetut haastattelut. Ne olisivat vieneet tutkimuksen painopistettä helposti pedagogiseen suuntaan.

Mikko Lehtosen (2000, 20) mukaan kokemuksiimme kuuluu tärkeitä kielen ulkopuolelle jääviä puolia, vaikka tietomme todellisuudesta on luonteeltaan tekstuaalista ja kielellistä. Kulttuuriseen merkitykseen liittyy usein arvottava ulottuvuus. Kielenkäytöllä rakennetaan sosiaalista todellisuutta. Tutkin, miten musiikinopettajat puhuvat jostain ilmiöstä, esimerkiksi sanattomasta tiedosta ja musiikinopettajien asemasta, sekä sitä, mitä erontekoa he tekevät puheessaan. Tutkin aineistossa esiintyviä erottelujärjestelmiä analysoimalla musiikinopettajien kokemia ja kertomia asioita. Tämä ei rajoita sitä, mitä tulkintoja tuotetuista havainnoista tehdään tai mitä muita analyysitapoja tutkimukseen sovelletaan. (Vrt. Alasuutari 2001, 124.)

Todellisuus on olemassa ihmiselle merkitysvälitteisesti, ja se on sosiaalisesti konstruoitunut. Todellisuus on rakentunut merkitystulkinnoista ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämässään. (Alasuutari 1999, 60.) Sosiaalinen maailma ei ole pelkästään toimijoiden vuorovaikutusta vaan myös objektiivisia suhteita. Tarkastelen musiikkialan ammattikorkeakoulutusta sekä rakenteellisena että toiminnallisena kenttänä. Rakenteellisena se kuvaa eri asemien ja niiden välisten suhteiden kudosta. Toiminnan kentän sisällä on kilpailua, ja toimijat voivat muuttaa ja määritellä uudelleen kentän rajoja ja rakenteita. Bronwyn Davies ja Rom Harré (1990, 48) kuvaavat sekä interaktiivista että reflektiivistä positiointia. Edellisessä asetamme toisen henkilön tiettyihin positioihin ja jälkimmäisessä määrittelimme oman positioimme. Tämä ei ole kummassakaan tapauksessa välttämättä tarkoituksellista.

Analysoin aineistoa jäsentämällä haastatteluaineiston perusteella musiikinopettajien positioita Greimasin aktanttimallin mukaisesti aktantteihin (subjekti-objekti, vastasubjekti, lähettäjä-vastaanottaja ja auttaja-vastustaja) sekä pragmaattisiin modaliteetteihin. Kun analysoidaan aineistoa, tulee kiinnittää huomiota siihen, miten positiot rakentuvat suhteessa toimintakulttuuriin ja käsiteltäviin asiateemoihin. Pragmaattiseen modaalisuuteen on luettavissa neljä pääryhmää: osaaminen, kykeneminen, haluaminen ja täytyminen. Osaaminen on subjektin pysyvä ja usein hankittu ominaisuus eli kompetenssi. Kyky viittaa tilannekohtaisiin tekijöihin. Haluamisen modaaliseen ryhmään sisältyvät ilmaukset, joissa tekemistä tai olemista määrittävät halun, tahdon tai tahdottomuuden eri asteet. Täytyminen viittaa siihen, että sen kohde on ei-tahdottu. (Sulkuinen & Törrönen 1997, 84–90; Törrönen 2000, 249.)

## 2.5 Tutkimuksen etenemisprosessi

Tutkimuksen kulku on kuvattavissa prosessina, jossa teoreettinen tausta on ollut läsnä, kun perehdyin aikaisempiin tutkimuksiin ja aihealueen kirjallisuuteen ja kun haastattelin musiikinopettajia teemojen pohjalta. Seuraavassa taulukossa kuvaan tutkimusprosessia työn etenemisvaiheiden perusteella:

TAULUKKO 3 Tutkimuksen etenemisprosessi

Aihealue	Työvälineet	Etenemisvaiheet
Teoreettinen tausta	Bourdieuin teorian käsitteet Aikaisemmat tutkimukset hiljaisesta tiedosta ja musiikinopettajuudesta	Perehdyin teoreettiseen viitekehykseen ja aihealueesta tehtyihin tutkimuksiin
Musiikinopettajuus ammattikorkeakoulussa	Bourdieuin keskeiset käsitteet kenttä, pääoma ja habitus sekä musiikinopettajuus	Kenttätöväihe: opettajien haastattelut ja opetuksen videointi
Sanaton tieto ja habitus	Aikaisemmat tutkimukset Habitus-käsite	Käsitteellistä musiikinopettajien sanatonta tietoa ja sen yhteyttä habitukseen
Positiot	Bourdieuin käsitteet, Greimasin aktanttimalli ja pragmaattiset modaliteetit	Positiot ja työnkuvat Eri ikäryhmän positiot suhteessa mahdollisuuksiin ja reunaehtoihin

Tutkimuksen sisällöllinen rakenne etenee musiikkialan toimintakentän kuvauksesta musiikinopettajuuteen, sanattomaan tietoon ja habitukseen. Lopuksi kuvaan musiikinopettajien positiota sekä Greimasin aktanttimallin että pragmaattisten modaliteettien perusteella. Seuraavassa luvussa tarkastelen musiikkialan koulutuksen piirteitä tyylilajimurroksineen, organisaatiomuutosta ja musiikin koulutusohjelman nykytilannetta ja kehittämishaasteita.

## 3 MUSIIKINOPETTAJUUS AMMATTIKORKEAKOULUSSA

### 3.1 Musiikkialan koulutuksen piirteitä

Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma on osa kulttuurialaa, ja se jakautuu pop-jazzin, kansanmusiikin ja klassisen musiikin suuntauksiin. Käytän tässä tutkimuksessa perinteisen taidemusiikin asemasta klassisen musiikin käsitettä. Musiikkitieteessä ja musiikkialan oppilaitoksissa on käytetty taidemusiikin käsitettä kuvaamaan klassista musiikkia. Vesa Kurkelan (2004, 65) mielestä taidemusiikkia ei voisi pitää yksittäisen genren, musiikkiperinteen tai opetusohjelman nimenä. Taidemusiikki-käsitteen käyttö klassisen musiikin synonyyminä ilmaisee käsitystä, että musiikkioppilaitoksissa opetettaisiin taidemusiikin lisäksi ei-taidemusiikkia, kuten esimerkiksi kansanmusiikkia ja jazzia.

Konservatorioiden ja ammattikorkeakoulun toiminnan eriytyminen tapahtui hallinnollisesti jo alkuvaiheessa, ja useilla paikkakunnilla on myös ollut fyysisten tilojen osalta eriytyminen toisen asteen ammatillisesta koulutuksesta viime vuosien aikana. Joillakin paikkakunnilla on jo ammattikorkeakoulusta pitkä kokemus, joka on osattu hyödyntää. Joissakin puolestaan kamppaillaan esimerkiksi pienentyneiden opetusmäärärahojen kanssa, yhteys alemmille asteille on katkennut ja toiminta hankaloitunut lisääntyneen byrokratian seurauksena. Kuusisaaren mielestä opettajat ovat suhtautuneet uudistukseen kriittisemmin kuin musiikkioppilaitosten rehtorit. (Kuusisaari 2001, 30–31.) Näin keskusteltiin musiikkialan lehdissä vuosituhannen alussa, mutta miten ammattikorkeakoulun musiikinopettajat näkevät organisaatiomuutoksen ja työnkuvansa siirtymän jälkeen?

Musiikkioppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen tilaa on kuvattu Sibelius-Akatemian selvityksessä ”Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008”, joka perustuu musiikkioppilaitosten rehtoreita ja ammattikorkeakoulujen koulutusjohtajia koskevaan kyselyaineistoon (Pohjannoro & Pesonen 2009). Ammattikorkeakouluissa tärkeimmät vahvuudet olivat selvityksen perusteella erikoistuminen ja opettajien ammattitaito. Haasteissa korostuivat opet-

tajiin ja opetukseen liittyvät asiat sekä talousongelmat. Tulevaisuuden mahdollisuuksissa pidettiin keskeisinä yhteistyötä ja monipuolisuutta. Taloutta pidettiin suurimpana uhkana: uhkana pidettiin myös kulttuurin ja arvojen muutosta, pieneneviä ikäluokkia ja toiminnan jatkuvuuden kyseenalaistamista. Musiikkiopistojen ja ammattikorkeakoulujen vastaajat arvelivat rytmimusiikin merkityksen kasvavan oppilaitoksessaan. Ammattikorkeakouluissa klassisen musiikin asema oli heikompi kuin musiikkiopistossa tai toisen asteen musiikkioppilaitoksessa. Kaikilla koulutusasteilla pidettiin uhkaavana taiteen kaupallistumista sekä talouden ja taiteen arvojen sekoittumista. (Pohjannoro & Pesonen 2009, 2-3, 7, 23, 25.) Selvitys kohdentui koulun johtohenkilöstöön, kun taas tässä tutkimuksessa tarkastelen ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman tilaa opettajien näkökulmasta.

Taulukossa 4 on kuvattu musiikinopettajien kuvauksia musiikin alan koulutuksen piirteistä, jotka jakautuivat kahteen tasoon: valtakunnalliseen ja paikalliseen. Tarkastelen seuraavissa luvuissa niitä rinnakkain, sillä ne nivoutuvat toisiinsa. Suluissa oleva luku kuvaa sitaattien määrää. Kuvaan koulutuksen piirteitä, joista musiikinopettajat eniten kertoivat.

TAULUKKO 4 Musiikinopettajien kuvaukset musiikkialan koulutuksen piirteistä

Valtakunnallinen taso	Paikallinen taso
Tiheä verkko (10)	Taloudelliset tekijät (6)
Musiikin harrastamisen lisääntyminen (8)	Lähiympäristön ongelmat (4)
Suomen hyvä taso (5)	Hyvä työllistyminen (4)
Musiikkityylin murros (5)	Kvaliteetti (3)

Haastateltavien mukaan tiheä musiikkioppilaitosten verkko ja kattava koulutusjärjestelmä mahdollistavat musiikin harrastamisen sekä opiskelun. Valtakunnallisesti taiteen perusopetuksen oppilasmäärästä musiikin opetuksen oppilasmäärän osuus on puolet. Musiikin opiskelijoiden suuri osuus voi johtua siitä, että vuosikymmeniä toiminut musiikkioppilaitosverkosto on vakiinnuttanut asemansa ja oppilaitosten määrä ja julkinen tuki on muihin taiteenaloihin verrattuna mittavaa. Kulttuurialan koulutuksen painoarvo maakunnan koko koulutustarjonnassa on suurin tällä alueella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 8, 12.) Musiikinopetuksen tarjontaa on jossain muodossa hyvin monessa kunnassa, mikä mahdollistaa musiikin harrastamisen lisääntymisen. Pelistrategiat toimivat monella tasolla: valtakunnallisella, paikallisella ja oppilaitoksen sisällä. Opettajia askarrutti haastattelujen perusteella valtakunnan tasolla ammattikorkeakouluyksiköiden tiheä verkko, josta seuraa yhdistämis- ja lakkauttamisvisiot ja niiden mahdolliset vaikutukset paikallisella tasolla.

Musiikinopettajien puheessa korostui näkökulma Helsinki - muu Suomi monissa oman alan toimintaan liittyvissä tekijöissä, joihin liittyvät keskeisesti

alueelliset tekijät ja musiikkioppilaitoksen sijainti. Tämä vaikuttaa siihen, että musiikin alalle hakeutuu haastateltavien mukaan opiskelijoita pääosin oppilaitoksen omalta alueelta. Musiikkioppilaitosten välisessä kilpailussa opiskelijamääristä pienellä oppilaitoksella on heikommat mahdollisuudet säilyttää asemansa.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: [- -], toki X on pieni kaupunki ja tota noin niin, täällä on niin kun tietysti siis myöskin niikun ihmisiä tottakai vähemmän kuin muualla niikun, ett ei oo niiku, ei oo niin laajaa sellasta hajontaa tavallaan kuin esimerkiksi jossain Helsingissä vois olla.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO9: Ainahan oppilaista on kilpailtu. Sehän on jo paikkakunnasta kiinni,

OP: Mm.

MO9: että mihin ihmiset haluaa mennä opiskelemaan. X-kaupunkihan ei oo kauheen, kauheen tota keskeisellä paikalla.

OP: Nii.

MO9: että vähemmänhän tänne tulee tuolta muualta päin Suomee, että ne on nuo [- -]. Ne osastot, mikä sitte vetää ympäri Suomee oppilaita.

OP: Nii.

MO9: Minun nähdäkseni.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO5: [- -], aika pieni koulu tietysti, mikä on oma, koska se on niin pieni, mutta taso on yllättävän hyvä, [- -].

Haastatteluajankohtana oli suunnitteilla lähiympäristössä musiikkioppilaitoksen lakkauttaminen, mikä heijastaa lähikuntien talousongelmaa. Monen musiikinopettajan päätoimisuus koostuu oman ja jonkun lähikunnan musiikkioppilaitoksen opetustuntien yhteismäärästä. Musiikkioppilaitosten lakkauttaminen lähikunnissa voi heijastua sekä mahdollisten opiskelijoiden hakeutumisen vähentymisenä että musiikinopettajien päätoimisten työsuhteiden jatkuvuuden epävarmuuden lisääntymisenä. Tämä huoli musiikkioppilaitoksen lakkauttamisesta ei tullut alle 40-vuotiaiden puheessa esiin lainkaan.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: [- -], niiku tällä alalla kanss, mitä millä pystys sitä näkyvyyttä luomaan ja sitä asemaa parantamaan, koska en tiä, oletko X-kaupungin kunnallispolitiikkaa seurannut, niin sieltä tulee niiku sellasia puheita tai tässä lähikuntien, että tota helposti tämmösen vois niiku ohittaa, vaikka koko musiikkiopiston, niin kuin puheita on ollu tässä lähiympäristössä,

OP: Nii joo.

MO1: että jätetään se kokonaan pois.

OP: Nii-i.

MO1: Elikkä sehä on aika vaarallista

OP: Joo.

MO1: eli jos, mutta eihän sillo voi syyttää pelkästään, on siinä myös sitten näissä meissä tekijöissä,

OP: Nii.

MO1: että jos tää nyt on semmosta, että tän voi ihan tuosta vaan heittää sivuun.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO12: Että meillähän - sä tiedät näitä paikallisia tosta tämä Y-kunnan, x-oppilaitos

OP: Joo.

MO12: muuttuu.

OP: Joo.

MO12: Ja tota täällä on paineita joka suunnassa. Että tota musta se on suuri sääli, jos näin tapahtuu, että [- -].

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: Että huomasi, että esimerkiksi Y-kunnassa juuri nyt lopettivat koko musiikkiopiston ja siirtyi nyt ihan eri paikkaan. Siis sata kilometriä eteenpäin

OP: Nii.

MO11: ja vaikka nää opettajat menee sinne paikalla opettamaan, mutta sitä en osaa vielä sanoa,

OP: Nii.

MO11: että missä se sitte se opetus tulee, mutta mutta hyvin usein helposti kuolee joku alue, jos ei oo ikkuna auki.

Aluepoliittiset ratkaisut ohjaavat seutukuntien kehitystä. Kuntien päätöksentekijät joutuvat taloudellisen tilanteen heiketessä tekemään valintoja eri vaihtoehtojen välillä. Edellä mainituissa pitkään työssä olleiden musiikinopettajien puheissa ilmeni huoli siitä, että palataan ajassa taaksepäin. Nyt musiikinopiskelu on ollut mahdollista myös syrjäseudulla. Onko näin tulevaisuudessa? Haastateluajankohdanta lähialueen kunnasta suunniteltiin lakkautettavaksi musiikkioppilaitosta, jossa monella opettajalla oli opetusta.

P 1: haastattelu.30-39.rtf

MO8: [- -] en mä nyt näkisi, että ainakaan niiku että ihan kaikkiin surkeimmasta päästä tasoltaan ollenkaan tää koulu.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: Jos mä esimerkiksi olen puhunut, että meidän kannattaisi miettiä liittymistä isompaan koulutusohjelmaan niiku osana ja näin niiku mennä ennen kuin ministeriö määrää, että teidät pannaan kiinni, ni tehä tämmösiä, itse tämmösiä päätöksiä. Se antaa jonkunlaisen tunteen tuonne vaikkapa Helsingin suuntaan siitä, että täällä halutaan mennä niiku tavallaan oikealla tiellä. Ottaa huomioon se, että täällä on paljon vähemmän väkeä, ottaa huomioon, että ei tule ylikouluttaa, ja ottaa huomioon se, että voidaan saada jotain hyvää tälle alueelle näille ihmisille. Nimenomaan tälle alueelle me ollaan merkittävä, ei niiku mun mielestä kannata ajatella sitä, että kilpaillaan Wienin ja Helsingin tason kanssa.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO12: [- -] siis ensinnäkin taso. Muistan, että se oli silloin, kun mä olin lapsi, ja opiskelin sillo, niin se oli painottunut sinne Helsinkiin ja vähän Turkuun tää, että minnekkä, missä oli tarjolla, jos halusi hyvää opetusta. Nythän on taas tämmöinen vallankumous tullu tässä välissä eli pysyttiin ihan viistoista vuotta suurin piirtein ihan vaan suurin piirtein, että nyt on ihmiset hakeutuneet muuallekkii, ja sitten on otettu ulkomailta ihmisiä opettamaan.

OP: Nii.

MO12: [- -] täällä taso ensinnäkin, Suomihan on yks niitä paikkoja, jossa on niiku paras tää verkosto [- -]

Moni musiikinopettaja toi esiin Suomen hyvän tason musiikin alalla, ja opiskelumahdollisuuksien alueellisen tasa-arvon vahvuutena. Tällä hetkellä se on muutenenmassa. Musiikinopettajien puheessa ei tullut esiin maailmanlaajuisia tai kansainvälisiä trendejä heidän kuvatessaan musiikkialan kenttää laajasta näkökulmasta. Ne on otettava Mikko Anttilan ja Antti Juvosen (2003) sekä Lehtosen (2004) mielestä huomioon oppilaitoksen kentällä. Se tuo omat haasteensa musiikkikasvatukseen.

### 3.2 Musiikkityylilajien murros

Oppilaitoksen ulkopuolella oleva toiminta-areena voi ilmetä eri tasolla (ks. Grenfell 1998, 120–121). Musiikkioppilaitokset ovat osa laajaa kulttuurin kenttää. Kulttuurin kentällä voidaan erottaa perinteisesti korkeakulttuurin ja matalan kulttuurin kentät. Molemmilla on omat vahvat juurensa ja perinteensä, joiden rajat ovat liudentuneet. Jokainen kulttuurin kenttä, oppilaitos mukaan lukien, on osa laajempaa globaalia kenttää. Symbolinen valtataistelu ilmenee kenttien rajapinnoilla, esimerkiksi hyvän musiikin laadun määrittelyssä. Bourdieu (1990a, 134–135) on kuvannut symbolista, tiettyä sosiaalista todellisuutta koskevaa tulkintaa legitimointina, joka ilmenee valtana rakentaa sanoilla ja luokittelulla sosiaalista todellisuutta.

Marja Andersson (2004, 189–190) toteaa, että vallitsevat kulttuuriset hierarkiat eli näkemykset siitä, minkälainen kulttuuri on arvokasta ja mikä vähemmän arvokasta, rakentuvat valtakulttuurissa. Kulttuurisia hierarkioita jäsentää dikotomia korkea–matala. Korkealle sijoittuu vakava ja syvälinen kulttuuri eli taide, kun taas matalalle kevyt ja pinnallinen eli viihde. Kari Ilmonen puolestaan toteaa, että populaarimusiikin asema suomalaisessa kulttuuripolitiikassa on alun perin ollut marginaalinen. Se johtuu muun muassa sille langetettujen kriittisten ja moralisoivienkin eliittidiskurssien hegemonisesta asemasta. Ilmonen arvioi, että jäykät ja jyrkät dikotomiat korkeasta ja matalasta sekä taiteesta ja viihdestä ovat kyseenalaistuneet. (Ilmonen 2003, 141–142.) Tätä voisi kuvata bourdieulaisittain kentän voimasuhteiden muuttumisena. Historian tekeminen on aikaisemmin hallinneiden siirtämistä menneisyyteen, syrjään. (Bourdieu 1985, 147.) Suomessa musiikkioppilaitosverkko on laaja ja kattava niin määrällisesti kuin sisällöllisesti. Klassisen musiikin ohella musiikkioppilaitoksissa on nykyisin mahdollisuus opiskella muitakin tyylilajeja. Haastateltavat tarkastelivat musiikkityylin painopisteen muuttumista seuraavasti:

P 1: haastattelut.30–39.rtf

MO2: Ja sitten samaten tämä musiikkityyliasia, että selvästi on kuitenkin semmone jonkinlainen murrosvaihe.

P 1: haastattelut. 30–39.rtf

MO6: [- -], tota enemmän on, varmaan uskoisin ainakin näin, että enemmän ympäri Suomea on niiku pätevyityneitä opettajia. Ja sitt tietyst just tää meidän pop-jazzpuolen opetus on niiku, johtuen siitä, että tosi paljon on just nuorillakin, ketkä halua ruveta soittaan jotain instrumenttia tai laulaan. Ni ne on sitte niin kiinnostunu aika paljon populaarimusiikista, [- -].

P 1: haastattelut. 30–39.rtf

MO14: Ett se on niiku ollu aikaisemmin aika elitististä. Nythän se on enemmän tullut lähemmäs rahvasta. Ja se varmaan näkyy. Kyllä siinä miun mielestä noissa opetussuunnitelmissakin tavallaan, että se ei oo enää sellasta korkeakulttuurin niikun ylläpitämistä, vaan että ett otetaan niiku huomioon se lapset ja ihmiset ihmisinä ja niitten niiku taitoina, ett mitkä ne on.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO3: Tulevaisuudessa tulee varmaan lisääntymään tämä kevyen musiikin opetus ja kaikki tämmönen oma tekeminen ja vapaa säestys ja rock-, popmusiikki ja sovittami-



nen, säveltäminen, kaikki tällöinen luova työ todennäköisesti minun näkemykseni mukaan.

Populaarimusiikin osuus on lisääntynyt määrällisesti eniten, ja se on kasvattanut suosiotaan monissa oppilaitoksissa. Lehtonen (2004, 154) arvioi, että myös erillään olleet musiikkisuuntaukset tulevat entistä enemmän yhdistymään keskenään. Jälkimodernissa kaikki virtaa, muuttuu ja yhdistyy. Länsimainen klassinen musiikki tulee säilyttämään asemansa, mutta siitä tulee marginaali-ilmiö. Se joutuu perustelemaan olemassaolonsa. Musiikki ilmentää globalisaation myötä entistä enemmän maailmanmusiikin ilmaisukeinoja.

Musiikkialan koulutusta tulisi vähentää. Koulutuksen vähennystarpeeseen vaikuttavat myös koulutuksen läpäisylle asetetut tavoitteet. (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009b, 9, 145.) Haastateltavat klassisen musiikin opettajat olivat selkeästi tietoisia kentän vakautta uhkaavista tekijöistä. He olivat huolissaan omasta asemastaan ja oman musiikkioppilaitoksensa tulevaisuudesta jatkuvien muutoksien virrassa. Klassisen musiikin asteittainen vähentäminen on paradoksaalista sen vuoksi, että tyyllilajin opiskelijat ovat yleensä valmistuneet paremmin kuin muun genren opiskelijat. Tutkittavan oppilaitoksen opintotoimiston tilastojen perusteella esimerkiksi 2006–2009 tästä musiikkialan koulutusohjelmasta valmistui 30 klassisen tyyllilajin, 8 kansanmusiikin ja 5 pop-jazzin taitajaa. Tulos oli suuntaa-antava huolimatta siitä, että klassisen musiikin aloituspaikkamäärä oli suurempi kuin kansanmusiikin ja pop-jazzin.

Kaikilla musiikinopettajilla on jossain määrin klassinen tausta, sillä lähes kaikki olivat opiskelleet musiikkiopistossa, jossa opetus painottui varhaisnuoruudessa klassiseen musiikkiin. Monet heidän opettajistaan ovat opiskelleet Sibelius-Akatemiassa. Tämä selittyy sillä, että Sibelius-Akatemiassa 27 professorista vain kuusi on muun kuin klassisen musiikkiperinteen asiantuntijoita. Opettajakunnassa klassisen musiikin tausta on selvempi, sillä 126 lehtorista vain 15 on ei-klassikkoja. (Kurkela 2007, 228.) Klassisen musiikin opettaja kukaan ei seuraavassa sitaatissa huoltaan, miten saadaan oppilaat kiinnostumaan klassisesta musiikista erilaisten harrastusmahdollisuuksien lisääntyessä sekä populaarimusiikin kasvattaessa suosiotaan.

P 1: haastattelut. 30–39.rtf

MO2: Liittyen tähän kuntatalousasiaan, että ei oo rahaa enää niin paljon, että kaikkee kyseenalaistetaan. Ja sitten laajemminkin tähän, että mitä lapset haluaa tehdä, eikä oo enää nii itsestään selvää, että kaikki haluaa tulla vaan, että mietitään ja on paljon vaihtoehtoja ja miettii sitte vanhemmat, että onko se just tämä ja haluaako lapset soittaa klassista ja vai haluaisko toisenlaista opetusta ja muuta.

OP: Nnn.

MO2: Että tällöisiä tuli mieleen.

Seuraavassa sitaatissa musiikinopettaja pitää tärkeänä oman osaamisensa laajalaisuutta ja päivittämistä. Anttilan ja Juvosen (2003, 324–325) mielestä perinne ja sen säilyttäminen suhteessa uudistumiseen on musiikkikasvatuksen nykypäivän haasteita: kuinka säilyttää kulttuurille ominaisia piirteitä, arvoja ja käytänteitä koko ajan monikansallistuvan ja monimuotoistuvan musiikkikulttuurin

kentällä? He pitävät arvojen ja asenteiden ristiriitaa opiskelijoiden ja opettajien välillä opetusta vaikeuttavana tekijänä.

P 1: haastattelut. 30–39.rtf

MO8: Sellaseen, ei jämahdä niin kun kymmenen vuotta muista jälkeen, ett kun oppilaat kuuntelee nykymusiikkia, ite kuuntelee, ei kuunele yhtään mitään nykymusiikkia.

OP: Mm.

MO8: Kuuntelee esimerkiksi pelkästään 1950–1960-luvun jazzia.

Pop-jazzkentän opettajat kokevat asemansa turvatuksi, sillä populaarimusiikki on nuorten suosiossa ja opiskelijat hakeutuvat sitä opiskelemaan. Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat musiikkialan kentälle tyylilajin murroksen myötä perinteiden murtumisena, mikä edellyttää uusien toimintatapojen kehittämistä.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO1: Mutt nyt tuo pop-jazzpuoli niin tuo bändihomma niin sillo ku se alko, ni se on kyllä minusta vetänyt täällä ihan hyvin.

Musiikkioppilaitosten suuri määrä heijastaa musiikin alan popularisoitumista. Musiikkityylilajien laajetessa oppilaitosten määrä on lisääntynyt, ja nyt on alettu pohtia eri koulutusohjelmien yhdistämistä. Pienet musiikin alan oppilaitokset joutuvat joko lakkautusuhan alle tai integroitumaan toisen koulutusohjelman yhteyteen. Näitä rakenteellisia muutoksia toteutetaan koko maassa ammattikorkeakouluorganisaatioissa. Ammattikorkeakoulussa korostetaan alueellisen kehittämisen huomioon ottamista, ja se antaa tämän oppilaitoksen kehittämiselle hyvän lähtökohdan, sillä musiikkioppilaitokset antavat tyylillisesti monipuolista opetusta.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO3: No, se on sitä osittain ja sitten se, onhan meillä tota noi, mutt täähän on X-kaupunkihan on perinteisesti tämmönen esimerkiksi pop-, rock-paikka ja tämä alue. Täälähän koko ajan tulee uusia bändejä ja sitt meill on tää kansanmusiikki.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO4: Ja mikä on hyvä asia sitten myöskin, se on niiku tyylillisesti, niiku kattaa aika hyvin musiikin koko kirjon, ett se ei oo enää pelkästään sitä taidemusiikin opiskelua, mitä siell voi tehdä. Se, mikä on huolestuttavaa on, että näitä musiikin ammattioppilaitoksia on aika paljon. Ja musiikin ammattikorkeakoulu musiikin koulutusohjelmia on aika paljon.

Säröilevä raja pop-jazzin ja klassisen musiikin opettajien välillä on havaittavissa musiikin arvostuksessa. Klassisen musiikin opettajien kommentteissa heijastui selvästi huoli tulevista trendeistä. Pop-jazzmusiikkiopintoihin on sisällytetty kaikenlainen musiikki, mikä sisältää niin pop-, rock- kuin jazzohjelmistoa. Tämä mietitytti enemmän klassisen musiikin opettajia kuin pop-jazzlinjan musiikinopettajia, jotka eivät pohtineet lainkaan musiikkityylilajeja tässä merkityksessä.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: [- -], sitt on tää pop-jazzpuoli, joka tietysti kuvaa huonosti sitä osaa koulutuksesta. Mutt mun mielestä sitä voitais nimittää vaikka moderniksi, koska siellähä esi-

merkiksi rock tai rockin alakulttuurit, kaikenmaailman musiikkilajit. Tää pop-jazz on hyvin huono nimitys. Heidän pitäs tietysti itse olla aktiivisia ja keksiä joku muu, [- -].

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: [- -] oppilaskin pystyy tietysti oivaltamaan myös ja. Ylipäätään, jos sanoisin, että tässä maailmassa, missä on on tämä valtava tietomäärä [- -], ja maailman tapahtumat, ja riepottelevat ihmisiä yksityiselämään asti, ja sanoisin jopa musiikki, eri linjauksiakin on. Tässä on sellasia progressiivisia, rockmusiikkia, mitä minä, jos ymmärrän, en halua ymmärtää. Sanoisin näin lainausmerkissä. Siis semmosta aggressiivuuutta, mikä kuvaa tätä maailmaa.

Musiikkialan ammattikorkeakouluopetus on jaettu korkeakulttuurin eli klassisen musiikin ja kevyen tai populaarimusiikin osastoihin. Populaarimusiikkiin sisältyy muun muassa pop-jazz, tanssi- ja kansanmusiikki. Kurkela (2006, 70) on todennut, että perinteinen länsimainen kolmijako taidemusiikkiin, populaarimusiikkiin ja kansanmusiikkiin ei ole enää käyttökelpoinen. Kurkelan näkemyksen mukaan kansanmusiikista on tullut populaarimusiikkia ja sen marginaalissa on tyylejä, jotka eivät ole populaareja. Ilmonen puolestaan toteaa, että populaarimusiikin käsitteeseen on sisällytetty pop, rock, jazz, iskelmä ja kaikenlainen tanssimusiikki sekä kansanmusiikki eri muotoineen (Ilmonen 2003, 71). Kentillä toimivat ryhmittymät ja yksilöt tavoittelevat sellaista pääomaa, jota kentällä menestymiseen tarvitaan ja pyrkivät nujertamaan muut kilpailijat. Ne, joilla on tietyssä voimasuhteiden tilassa erityispääomamonopoli, kentälle ominaisen vallan tai auktoriteetin perusta, suosivat säilyttäviä strategioita. Ne, joilla on niukemmin pääomaa, suuntautuvat kerettiläisiin strategioihin. Muutoksen edellytys on erityispääoman rakenteen mullistaminen. (Bourdieu 1985, 106, 183–184; Bourdieu & Wacquant 1995, 128–129.)

Musiikkioppilaitoksessa on havaittavissa haastattelupuheen perusteella erontekoa me ja muut. Haastatteluhetkellä eri alakentän opettajia yhdisti huoli oman alansa asemasta valtakunnallisissa ammattikorkeakouluyksiköiden yhdistämis- ja lakkautussuunnitelmissa. Musiikinopettajien kerronnassa on kuuluttavissa heidän arvostuksensa ja ajatuksensa omasta asemastaan oman tyyllilajinsa edustajana. Esimerkiksi klassisen musiikin yksilöopetus ei enää yksin riitä tulevaisuudessa, vaan tarvitaan monipuolisempaa toimintaa. On mahdollista, että tulevaisuudessa ikääntyvän klassisen musiikin opettajille ei ole tarjolla töitä niin laajasti kuin populaarimusiikin opettajille. Oheisissa otteissa kuvastuu hyvin klassisen musiikin opettajien mietteitä tulevaisuudesta:

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: [- -] ja sitte tää niin sanottu taidemusiikkiapuoli, joka sekään ei enää oikein pidä paikkaansa, kun nyt tulevaisuudessa me jo, meidän nyt on niinku ammattikorkeakoulussa oltava aktiivisempia ajattelemaan, ett minkälainen tää musiikinopetuksen kenttä on viiden ja kymmenen vuoden päästä ja viidenkintoista, ja luultavasti myös klassisen taidemusiikin puolelta valmistuneet vaikkapa x-soitto, x-pedagogit.

Klassisen musiikin opettajat ovat joko pitkään musiikin alalla työtä tehneitä tai ikääntyneitä opettajia, joista suurin osa on saanut yliopistotasaisen klassisen musiikin koulutuksen. He ovat vahvasti sitoutuneet omaan tyyllilajiinsa. Pop-jazzkentän perinteet eivät ole vielä muotoutuneet selkeästi, ja eri oppilaitoksissa on omat alueelliset painopisteensä. Pop-jazzkentän opettajat edustavat nuorta

ikäpolvea, ja kaksi on suorittanut yliopistotasaisen tutkinnon ja muut ovat opiskelleet alaansa ammattikorkeakouluopinnoissa. Nuorimman polven opettajilta puuttuivat tai olivat meneillään pedagogiset opinnot, ja heidät oli palkattu määräaikaiseksi tai edellytetty opintojen täydentämistä tietyn ajan kuluessa. Kuitenkin nuorimmalla polvella oli vahva asema ammattikorkeakoulun kentällä haastatteluajankohtana sen vuoksi, että pop-jazzmusiikin koulutukseen on hakijoita ja opiskelijoita on näillä näkymin myös tulevaisuudessa. Musiikkialan tehokkuus- ja vaikuttavuustavoitteet haastavat musiikin koulutusohjelmassa pop-jazzin ja kansanmusiikin opettajia pohtimaan keinoja opiskelijoiden opintojen keskeyttämisen tai valmistumisen viivästymisen ehkäisemiseksi.

Kari Kurkela arvelee (1995, 107), että kulttuurin kannalta on keskeistä noudattaa yleisesti juuri niitä periaatteita, joille kyseisen kulttuurin identiteetti, yhtenäisyys ja koko oleminen perustuvat. Kulttuuri yliyksilöllisenä yksikkönä tukee ja palkitsee juuri niitä, jotka omaksuvat nämä kulttuurin periaatteet nopeimmin ja täydellisimmin. Omapäisesti muita periaatteita soveltavat jäävät ilman tukea, ja heitä jopa rangaistaan. Kehittyvä, uudistuva ja hengissä pysyvä kulttuuri joutuu muokkaamaan periaatteitaan, omaksuma uusia ja ajoittain luopumaan vanhoista. Myös Bourdieu (1985) on todennut korkeakulttuurista seuraavasti: Kentälle pääsyn ehto on pelin päämäärien tunnustaminen ja samalla niiden rajojen tunteminen, joiden ylittämisestä seuraisi pelistä pois sulkeminen. Sisäinen taistelu voi saada aikaan vain osittaisia vallankumouksia ja tuhota hierarkioita, mutta ei itse peliä.

### 3.3 Organisaatiomuutoksen heijastuminen musiikinopettajien toimintaan

Osa musiikinopettajista toimi toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa sekä ammattikorkeakoulussa että konservatoriossa ja lisäksi alueellisten toimipisteiden opetustehtävissä. Heitä askarrutti erityisesti toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun välinen yhteistyö, jossa oli tapahtunut muutoksia hallinnollisten ratkaisujen perusteella. Tulosohjauksen keskeiset käsitteet, tehokkuus, taloudellisuus ja vaikuttavuus, ovat astumassa musiikkioppilaitosten toimintaan (Heimonen 2005, 160). Ne ovat olleet keskeisinä tekijöinä ammattikorkeakoulutoiminnassa alusta lähtien.

Musiikinopettajista vain muutama toimi haastatteluhetkellä ainoastaan ammattikorkeakouluopiskelijoiden opettajana. Kuitenkin se laajensi tarkastelunäkökulmaa ammattikorkeakoulun musiikinopettajuudesta. Musiikinopettajien toiminta-areena oli oletettua laajempi. Alun perin jäsentelin ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman omana kenttänä, ja ulkopuoliset kentät olen kuvannut ”muina kenttinä”. Monet haasteltavista opettivat eri koulutusasteilla, musiikkiopistossa, toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulussa. Päädyin tarkastelemaan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmaa omana oppilaitoksena, toisen asteen ammatillista koulutusta,

musiikkiopistoa ja muita työhön liittyviä areenoita kuten lähiympäristöjen oppilaitoksia muina kenttinä. Osa lähikuntien oppilaitoksista kuuluu konservatorion eli musiikkialan oppilaitoksen alaisuuteen ja osa on itsenäisiä.

Taloudellisten tekijöiden painottaminen haastatteluissa oli odotettavissa, sillä haastatteluajankohtana odoteltiin juuri opetusministeriön kannanottoa musiikkialan oppilaitosten yhdistämisestä ja mahdollisesta lakkauttamisesta. Kulttuuripääomaa mitataan euroissa, ja oppilaitoksen tuottavuuden mukaan saadaan julkista tunnustusta. Musiikinopettajat pohtivat taloudellisten tekijöiden vaikutusta oman ammattialan kehitykseen muun muassa seuraavasti:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: [- -], ja toinen sitte tietysti ihan laajemmin ottaen että, mitä oppilaat ja ihmiset haluaa, [- -]. Kuitenkin kallista opetusta on, [- -], esimerkiksi tuolla pienemmässä musiikkiopistossa käyn kerran viikossa. Tuossa on semmone, joka on kolmen pienemmän kunnan musiikkiopisto. [- -] niissä kunnissa on selvästi alettu miettimään sitä, ett jos siihe menee muutama kymmentä tuhatta euroa vuodessa, johon sitte tulee parikymmentä lasta tai kolmekymmentä lasta, [- -].

OP: Nii.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO5: Mikä on muuttunut, on varmasti se rahamäärä, mikä valtio on antanut ja on otanut pois pikku hiljaa. Ja tämä vaan selvästi häiritsee. Minun mielestä.

OP: Nii.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: [- -], miusta se on hieno systeemi sinänsä. Ja ilmeisesti jotenkin maailmallakin noteerattu, että kuhan eivät vaa rupeis nää päättäjät ja tota muut tekemään hallaa niille. Kun tuntuu välillä, että meitä vähän niiku kuristellaan, [- -].

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO12: Ja tota noin tietyst sitte se, että tällä hetkellä tuntuu, että ajetaan alas aika voimallisesti joka paikassa, [- -].

Haastatteluissa tuli esiin, että lähiympäristön ongelmat liittyivät juuri kuntien taloudellisiin vaikeuksiin ja musiikkioppilaitosten yhdistämis- ja lakkauttamissuunnitelmiin. Tämä kosketti erityisesti niitä musiikinopettajia, joiden työkokonaisuus muodostui monen oppilaitoksen opetustunneista. Nykyisen työelämän ominaispiirteet, kuten epävarmuus työn jatkuvuudesta, organisaatiomuutokset ja taloudellinen niukkuus, tulevat esiin musiikkialan kentällä. Täystyöllisyys, koko-aikatyö, jatkuva työsuhde ja irtisanomissuojattu normaali työsuhde eivät ole enää itsestäänselvyksiä (Siltala 2007, 200). Tämä pitää paikkansa myös opetuslalla. Opetusministeriön (2002) työryhmän muistiossa todetaan, että työllisyys on ollut tällä alalla tähän asti keskimääräistä parempi. Tämä ei ole muuttunut, sillä opetus- ja kulttuuriministeriön (2010) mukaan paras työllisyystilanne kulttuurialalla on musiikin koulutuksen saaneilla, joiden työttömyys on lähellä kaikkien alojen keskiarvoja niin ammatillisen, ammattikorke- kuin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneillakin. (Opetusministeriö 2002, 57; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 17.) Tähän seuraavassa sitaatissa haastateltavakin viittasi:

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: Onks sitä laskettu, mutta nythän oli just tota viimeässä Rondossa, että nää musiikin opiskelijat niin nehän työllistyy yllättävän hyvin.

Koulutetun työvoiman työttömyyden arvioitiin lähivuosina kasvavan lisääntyneen koulutustarjonnan vuoksi. Viime vuosien tietojen pohjalta ammatillisen perusopetuksen aloituspaikkojen määrää tulee pienentää jopa 80 prosentilla. Aloituspaikkojen vähentämisen tarpeeseen vaikuttavat alan tutkinnon suorittaneiden nuoruus ja työvoiman ikäpoistuman pienuus sekä tehokkuus- ja vaikuttavuustavoitteet. (Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009b, 145.) Tämä on tutkittavan kentän kannalta ensiarvoisen tärkeää, sillä opiskelijajoukko on lähinnä ympäristökunnista ja lähialueelta ja moni musiikin koulutusohjelman opettaja opettaa myös toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Osa musiikinopettajista oli optimistinen opiskelijoiden työllistymisnäkökymien suhteen ja osa oli huolestunut opiskelijoiden työllistymisestä:

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: [- -] on tullut paljon niinku tilauksia sitten ammattikorkeakoulun sisällä, että hei, että saatas ko me sinne musiikkia ja

OP: Joo-o.

MO7: ja sitä kautta oikeastaan opiskelijat on löytänyt työmahdollisuuksia, mistä heille jopa maksetaan ja siis se ei oo pelkästään semmosta tyhjänpäivästä [- -].

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO9: [- -], koska ei riitä opiskelijoita, ja vaikka riittäisi opiskelijoita, ni eihän niille opiskelijoille riitä hommia sitte.

OP: Nii.

MO9: Tietysti toistaseks aika hyvin taitaa työllistyä ihmiset, mutta aika laajahan tää on tää verkko nykyään, mikä Suomessa on, että [- -].

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO4: Niin tuntuu vähän kummalliselta ja siinäkin mielessä, että, että vaikk meill on paljon musiikkioppilaitoksia, niin sitten kuitenkin niin työmarkkinat ei ihan määrätömästi vedä tätä porukkaa. Tämmönen pieni huoli on tässä, [- -].

P 3: haastattelut.50–59.rtf

MO13: Että tota opetusministeriö teki semmosen kyselyn, että näistä laitoksista ja, ja kaikki ovat silt vastanneet siihen ja, ja tällä on suurta merkitystä tälle alueelle. Ja meiltä myös nousee oppilaita sitten niiku eteenpäin.

OP: Nii.

MO13: Eteenpäin tota ja työllistyvät, [- -].

Alueellisiin tekijöihin liittyy oman seudun voimavarojen hyödyntämisen lisäksi uusien toimintatapojen kehittäminen. Ammattikorkeakoulussa painotetaan alueellista kehitystehtävää. Musiikin alalla tähän liittyy keskeisesti alueellinen kulttuurisyö. Syrjäisten seutukuntien musiikkioppilaitosten koulutustarjonnan supistamisen vaikutuksia saattaisi olla mahdollista vähentää hyödyntämällä teknologiaa, kuten seuraavassa sitaatissa todetaan:

P 3: haastattelut.50–59.rtf

MO12: Nythän oli jo tuolla, tiedän Internetissä on jo eräs kuuluisa taikka tunnettu opettaja, joka opettaa lähes vaan Internetissä.

OP: Nii.

MO12: [- -], ett tää työllistyminen on vähän niiku ittestä kiinni aika pitkälle tässä, [- -].

Patricia Rileyn (2009) mielestä videokonferenssit ovat toteutettavissa oleva tapa musiikin koulutuksessa missä tahansa maailmassa etäisyyksistä huolimatta, ja ne mahdollistavat opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta sekä edistävät musiikin oppimista ja opetusta. Musiikin kouluttajien tulisi miettiä tätä mahdollisuutta muun muassa kulttuurisen vuorovaikutuksen lisäämiseksi (Riley 2009, 374). Opetus- ja kulttuuriministeriö näkee puolestaan etäopetusratkaisut ja entistä tiiviimmän yhteistyön eri koulutusasteiden välillä täystyöllisyyden mahdollistajana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 21).

Musiikkialan oppilaitoksella on alueelle jo pitkän perinteenkin luoma vahva status, mikä lisää alueellista merkittävyyttä. Lisäksi opiskelijoiden hyvää työllisyyttä pidettiin tärkeänä asiana, joskin siitä oltiin myös huolestuneita. Taloudelliset leikkaukset näkyvät erityisesti syrjäisissä ja pienissä ammattikorkeakouluissa jatkuvana lakkautusuhkana, mikä väistämättä vaikuttaa työskentelyilmaperiiniin. Opetus- ja kulttuuriministeriön linjauksissa ehdotetaan musiikkialan koulutuksen resurssien leikkaamista. Opetusministeriö on käynnistänyt koulutuksen järjestäjä- ja korkeakouluverkon rakenteellisen kehittämisen, joka tarjoaa hyvän foorumin myös kulttuurialan koulutuksen kokonaistarkastelulle. Tavoitteena tulee olla laadultaan korkeatasoiset ja riittävän vahvat kulttuurialan koulutusyksiköt ja maan sivistys- ja työvoimatarpeita palveleva koulutuspaikkojen ja alojen mitoitus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 27.)

### **3.4 Musiikin koulutusohjelman nykytilanne ja kehittämishaasteet**

Musiikinopettajien asemaa ammattikorkeakoulussa on vaikea tutkia tuntematta heidän koulutusohjelmaansa. Musiikinopettajat kuvailivat haastatteluisaan oman alansa tilannetta ammattikorkeakoulussa. Toiset kertoivat nykytilanteesta ja toiset pohtivat sen lisäksi kehittämishaasteita. Musiikin alan oppilaitos on osa laajaa ammattikorkeakoulua, ja synergiaetuna pyritään kehittämään toimintaa hyödyntämällä eri alojen vahvuuksia, mutta miten hyödynnetään synergiaetuja oman alan sisällä eri koulutusasteiden eriydyttyä toiminnallisesti? Taulukossa 5 on koottu musiikinopettajien kertomana nykytilanne ja kehittämishaasteet. Su-luissa oleva luku kertoo sitaattien lukumäärän.

Musiikin alan opettajat kokivat oman alansa oppilaitoksen pienuuden ja sijainnin olemassa olevana tosiasiana. Osa opettajista näki oppilaitoksen pienuuden voimavarana ja sosiaalisten suhteiden vuoksi tärkeänä. Oppilaitoksessa kaikki tuntevat hyvin toisensa, mikä monen haasteltavan mielestä selkeyttää toimintaa. Jotkut korostivat hyvää ilmaperiä. Musiikin alan oppilaitoksen suurta alueellista merkitystä pidettiin tärkeänä. Opiskelijat hakeutuvat usein omalta alueelta musiikin opintoihin. Monipuolista musiikin koulutustarjontaa on eri koulutusasteilla, joten opettajat kertoivat opiskelijoiden olevan myös potentiaalisia korkea-asteen opintoihin hakeutujia. Näissä tuloksissa on otettava huomi-

oon edellisessä luvussa kuvaamani tekijä: opettajat kuvasivat oppilaitosta mahdollisesti kokonaisuutena eri koulutusasteineen.

TAULUKKO 5 Musiikkialan oppilaitos toiminta-areenana

Oppilaitoksen nykytilanne	Kehittämishaasteet
Pienuus/sijainti (9)	Taloudelliset tekijät (6)
Vakaa asema (6)	Väljähtyminen/staattisuus (5)
Hyvä ilmapiiri (3)	Eriytyminen (5)
Vetovoimaisuus (3)	Profiloituminen (5)
Musiikinopettajan monet kentät (2)	Ennakointi suunnittelussa (1)
Oppilaitoskohtainen vapaus (1)	Ei vielä kokemusta (2)

Oppilaitoksen pienuus voidaan nähdä uhkatekijänä. Miten saadaan riittävästi opiskelijoita ja toimintaan jatkuvuutta? Toisaalta pienissä oppilaitoksissa kaikki tuntevat toisensa, ja se voi puolestaan lisätä yhteisöllisyyttä. Tällä hetkellä pyrkimys on kuitenkin isoihin yksiköihin ja hallinnon keskittämiseen, mihin suuntaan liittyviä ratkaisuja on tehty monilla paikkakunnilla. Hallinnollisia muutoksia ammattikorkeakoulussa on tehty vuosittain, ja ne tulevat aina yllättäen. Se uhkaa henkilökohtaisella tasolla monen haastateltavan työn jatkuvuutta haluamallaan koulutusasteella. Julkunen (2008) kuvaakin työn menettämisen pelon lisääntyneen, jos käsitettä laajennetaan työpaikan menettämisen uhasta muihin epävarmuuden ulottuvuuksiin. Hän on todennut työolotutkimuksen perusteella ennakoimattomia muutoksia tärkeimmäksi epävarmuuden aiheuttajaksi. Työtä koskevista muutoksista tiedotettiin etukäteen entistä harvemmin. (Julkunen 2008, 211–212.)

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO1: Tota täähän on pieni, ja tää on pientä ja sehän on ihan selvä. Senhän näkee noista tuloksista, hakumääristä, että aina ei saaha sitä määrää. Sitt järjestetään uus haku, ja sitt kun vaan saahaan joku. Ni ei tää niiku sillä tavalla ruusuilla tanssimista täälläkään oo tota, että pieni tämä on ja nyt, jos isompiakin sitten tuosta 130 km tuohon suuntaan lakkautetaan ammattikorkeakouluja ihan tuosta noin vaan [- -].

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO3: [- -], tietysti sitten, jos vertaa niin kun muihin ammattikorkeakouluyksiköihin nii, ett meillä on tämä ongelma tätä sijainti, joka on täällä kaukana ja osittain myös tätä pienuus, joka on toisaalta myös meidän etu, koska meillä on tämmöne aika kodikas tunnelma täällä ja aika epämuodollinen ja. Opiskelijat varmaan tuntee itsensä niin kun jollain lailla kuitenkin helposti tän yhteisön jäseniksi.

P 3: haastattelut.50–59.rtf

MO12: Ja tota minusta tätä on niiku kehittynyt koko ajan voimakkaasti. Sitte tätä, ett tätä on just kiva, ku tätä on pieni.

OP: Nii.



MO12: Kun nää oppilaat kaikki tuntee hyvin toisensa, tuntee hyvin opettajat. Ja sitt pystyy niiku keskittyä. Tuntee hyvin nämä oppilaat.

OP: Mm.

MO12: Ei oo semmone suuri. Mä en, suuruus ei oo mikään semmone opetuksen kannalta mikään hyve.

OP: Ei.

MO12: Ehkä byrokratian kannalta se on sitte kustannustehokkaampaa ett.

OP: Mm.

MO12: Ett mä koen tämän, ett ainut huono tilanne täällä on tämä sijainti

[- -].

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO15: Ett musiikkioppilaitoksiin ei tule, ett tähän ei ole niin hohdokasta kuin tässä ei tule kivaa, heti valmis kymmenessä sekunnissa, ett tässä joutuu tekemään vähän semmosta ikävääkin työtä.

Musiikinopettajat olivat huolissaan kunnan talouteen liittyvistä asioista, ja moni mainitsi ne keskeisenä ongelmana, kuten edellisessä luvussa kuvattiin. Musiikinopettajat kokivat organisaatiomuutoksen tuoneen sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia oman toimenkuvansa näkökulmasta. Jotkut haastateltavista tuovat esiin organisaatiomuutoksen vaikutukset sosiaalisiin suhteisiin. Asiat ovat monimutkaistuneet hallinnon paisumisen myötä. Ammattikorkeakouluun siirtyminen toi kuitenkin materiaalisia resursseja oppilaitokseen: uusia instrumentteja, tietokoneita. Psykkiset resurssit puolestaan niukkenivat: ajanpuute ja työn kuormittavuus lisääntyivät. Toisaalta käytännön näkökulmasta harjoitustiloja on riittävästi, mikä on musiikin yksilöopetuksen kannalta tärkeä näkökohta.

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: No tota, sitä ehkä se vain se, että meillä on erikoista se, että täällä on myös ammattiopetus ja myös ammattikorkeakoulu samassa rakennuksessa ja tämä oli vain musiikkiopisto. Ja se on, sanoisin näin, että melkein samasta resurssista.

OP: Mm.

MO11: Että se on, kuitenkin tietysti sitten ammattikorkeakoulu aika paljon toi siis rahaa, esimerkiksi soittimiin tai sitten tietokoneisiin tommosiin, mikä on edistys. Mutta henkilömäärässä ei kasvanut siis opettavien määrä [- -].

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO15: [- -], mitäs mull on nyt parikymmentä vuotta, yli 20 vuotta on tätä opettajakokemusta [- -], ett ennen se oli aika turvattu ja semmosta sisänlämpiviä, ett oli ne vanhat tutkintoysteemit ja, ja oli paljon oppilaita, aina oli tarjolla enemmän oppilaita kuin mitä halus, ja kyllä me aika vapaasti saatiin toimia.

OP: Nii.

MO15: Ja nyt se, se semmonen epävarmuus, ett ei koskaan tiedä, milloin ehkä leikataan iso osa budjetista ja, ja oppilaita joutuu hakemaan.

OP: Nii.

Konservatorioiden opistoasteen koulutuksen siirtyminen osaksi ammattikorkeakoulua on iso muutos paitsi hallinnon myös käytännön toiminnan kannalta. Konservatorioiden asema on ollut itsenäinen, ja musiikinopettajat ovat voineet keskittyä pelkästään yksilöopetukseen. Kuitenkin ammattikorkeakoululaki asettaa toimenkuvaan uusia haasteita, kuten esimerkiksi alueelliseen kehittämis- ja tutkimustoimintaan liittyvät tehtävät. Myös rakenteelliset muutokset heijastuvat toimintaan, sillä pitkään talossa työskennelleet opettajat eivät nähneet yhden johdon hajauttamisen mallia pelkästään myönteisenä. Oppilaitok-

sen toiminnan hajauttaminen toisen asteen ammatilliseen koulutukseen ja ammattikorkeakouluun ei ole käynyt kivuttomasti.

Osa musiikinopettajista pohti hallinnollisten ratkaisujen vaikutuksia musiikin alan oppilaitoksen toiminnan näkökulmasta, ja osa taas mietti musiikin alan koulutusohjelmaa osana ammattikorkeakoulua. Erontekoa me ja muut ilmeni jossain määrin ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun välillä huolimatta siitä, että moni opettaa molemmilla koulutusasteilla. Hirvonen (2008, 93) toteaa, että suomalaisessa musiikin koulutuksessa on eletty suuri muutosvaihe viimeisen kymmenen vuoden aikana. Samalla ollaan menossa kohti uusia rakennemuutoksia, joiden sisällöstä ei tunnu tällä hetkellä ainakaan olevan kovin tarkkaa tietoa. Nykykeskustelua leimaa huoli musiikin koulutuksen olemassaolosta. Siltala (2007, 200) toteaaakin, että valtio ei pyri enää takamaan rakenteiden vakautta vaan tilalla on joustava muutos.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: Joo, no siis muutoksiahan on tapahtunut, jos nyt tähän ammattikorkeakouluun verrataan. Että kun, miten tässäkin talossa alun perin se alko, ni sehä oli nii, että tätä oli niiku saman laitoksen alla, oli molemmat musiikkiopisto ja ammattikorkeakoulu.

OP: Mm.

MO1: Ja nyt jos miettii ihan näitä käytännön asioita, oppilaita, järjestelyitä kaikenlaista, ni se oli hyvin helpoo sillä tavalla, kun ne oli saman ihmisen, saman rehtorin alla. Elikkä täähän oli ensimmäisiä näitä ammattikorkeakouluja, mitä aloitti X-kaupunki

OP: Nii.

MO1: ensimmäisten joukossa silloin, ja sitku se eriytyi, ni sitten siin on tullu vähä pientä sellasta hankaluutta,

OP: Nii.

MO1: että meidän x-instrumentti ja teidän ai nii, ei pidä paljastaa, kuka on. Meidän piano ja teidän piano. Ja siis ihan tälläisiä asioita.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: [- -] nyt sitten tätä hallinnollinen jako on vähän, vähän niikun hämmentänyt tätä kuviota lisää, että kun me ollaan hallinnollisesti täysin erillään konservatorio ja ammattikorkeakoulu niin, siin on niin kuin omat omat vaikeutensa, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: Siis meidän ammattikorkeakoulun murros on ollut se, että on menty yksiosaisesta musiikin koulutussysteemistä tämmöseen moniosaiseen

OP: Mm.

MO7: yhteisöön. Kuullostaa retoriikalta ja siihen on suuri osa ihmisistä musiikin puolellakin kyllästynyt, mutta toisaalta se kyllästyminen on tapahtunut paljon ennen kuin on otettu oikeesti kantaa, että mites tätä toimii,

OP: Nii.

MO7: että voitasko me vaikuttaa tähän ite ja.

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO15: Joo. Joo. Kyllä. Ja se, se on ehdottomasti rikkaus. Että tätä tätä on ollu aivan aivan loistavaa, se että että tätä toimii samassa talossa ja toimitaan yhdessä. Sehän pitäisi olla niin, että koska ammattikorkeakouluttaa opettajia musiikkioppilaitoksiin, ett meillä olis erittäin tiivis yhteistyö. [- -], se ei oikein ole luonnistunut, [- -].

Edellä mainitut sitaatit ovat pitkään tutkitussa oppilaitoksessa työskennelleiden musiikinopettajien kommentteja. Ne ovat hyvin samansuuntaisia. Nuoret pop-

jazzmusiikin opettajat eivät tehneet erontekoa ammatilliseen koulutukseen ja ammattikorkeakouluun. Tähän voi vaikuttaa se, että kaksi heistä oli toiminut oppilaitoksessa vähän aikaa ja yksi opetti pelkästään ammattikorkeakoululaisia. He eivät ole toimineet oppilaitoksessa siinä vaiheessa, kun toisen asteen ammatillinen koulutus ja ammattikorkeakoulu eriytyivät.

Keskeisenä kehittämishaasteena ilmeni profiloituminen, jota alettiin yleisesti korostaa oppilaitoksissa 1990-luvulla. Jokainen oppilaitos pyrki erottautumaan muista erikoistumalla johonkin. Yleensä painopisteet omassa kehitystyössä on pyritty nostamaan alueellisista tarpeista pyrkimällä ennakoimaan tulevaa. Profiloituminen on ollut keino taistella omasta olemassaolosta suhteessa muihin saman alan oppilaitoksiin. Erikoistumiskeskustelua käydään edelleenkin korkea-asteella. Tavoitteena on pyrkiä vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin oppilaitosten kehitystyössä, mihin liittyy keskeisesti näkyvyyden ja oman oppilaitoksen tunnettavuuden lisääminen.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: [- -] elikkä nyt just sillä tehostamisella, mistä minä näen, ni elikkä pitäs saaha sitä näkyvyyttä, tehä sellasia tuota asioita, että niiku tavallaan ihmiset huomaisivat, että tääkin on tärkeetä hommaa

OP: Nii.

MO1: Ja sitä kautta niiku sitä asemaa vois parantaa paljonkin minun mielestä.

OP: Nii.

MO1: Nii elikkä tota ois siis paljon sellasta asiaa, millä niiku saatas tätä profiilia nostettua [- -].

MO1: [- -] siitähän on ollut puheita niin tota eli pitäs, ideahan on varmaan se, että siellä on näitä, on, onko näitä sitte niin paljon, pitäs sitte yksikön aina erikoistua johonkin.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO9: [- -] mun mielestä kannattas yhistää niitä,

OP: Nii, joo.

MO9: eri opintolinjoja. Yhessä paikassa keskityttäs yhteen ja yhdessä toiseen.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: Joka on aika hyvä merkki, että saahaan sen kolmen vuoden aikana ihmiset, ihmiset niiku sen läpi. Mutta tota ammattikorkeakoulun puolella vieläkin niin ehkä ehkä jonkinlainen vähän semmonen olo on että sillä pitäs tehdä ehkä jonkinlainen ratkaisu siitä, mikä on se painopiste, mitä siellä ruvetaan tekemään. Jos se on, se on ikään kuin laaja-alainen, mutta jokainen osasto on tosi pieni.

OP: Mm.

MO4: Nii, nii se on vähän niiku ongelma.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: [- -] sitte ammattikorkeakoulu on yksi niistä, niistä niiku muutamista, onko-han niitä kymmenkunta vai montakohan niitä musiikkia kouluttavaa ammattikorkeakouluyksikköä on. Niin mä näen tällaisen tilanteen varsin hienona siksi, että mun mielestä me ollaan löydetty niiku tavallaan tämmönen profiloituminen. Jonkunlainen sitoutuminen siihen myöskin X-alueen kulttuuriperinteeseen, [- -].

On selvää, että profiloitumiskeskustelua kävivät eniten pitkään musiikkioppilaitoksessa toimineet musiikinopettajat, sillä jokainen oli toiminut kentällä vähintään kymmenen vuotta opettajana. Heillä on perspektiiviä tarkastella toimintaa laajasta näkökulmasta ja peilata tätä hetkeä sekä menneeseen että tulevaan. Näin ollen sosiaalinen asema määrittää selvästi toiminnan uudistamis-

keskustelua. Bourdieun mukaan taide on riippuvainen ulkoisesta maailmasta. Muutokset ovat suuresti riippuvaisia ulkoisista muutoksista. Ne saavat alkunsa kentän rakenteesta eli samanaikaisista vastakohtaisuuksista vastakkaisten asemien välillä, joita voidaan kuvata esimerkiksi käsittepareilla hallitseva–hallittu, mestari–noviisi ja vanha–nuori. Bourdieu on todennut kentän rakenteen olevan sama kuin kentällä menestymiseen tarvittavan pääoman jakautuminen. Hän kuvaa taiteen kenttää voimien ja taistelujen kenttänä, jolla eri asemien toimijat pyrkivät säilyttämään tai muuttamaan sitä. (Bourdieu 1993a, 29–31, 55–56.) Musiikkialan eronteot ovat kuultavissa haastateltavien puheessa: ammattikorkeakoulun ja ammatillisen koulutuksen lisäksi meidän oppilaitoksen ja muiden alan oppilaitosten välillä.

Musiikkialan yksikön siirtyminen ammattikorkeakoulun alaisuuteen on sekä tuonut mahdollisuuksia että asettanut rajoja. Valtakunnalliset linjaukset ja opetus- ja kulttuuriministeriön ohjeistukset ohjaavat toimintaa kuten myös oppilaitosten yhdistämis- ja lakkautumisvaateet sekä kunnan talouteen liittyvät seikat. Konservatoriot ovat aikanaan saaneet toimia hyvin itsenäisesti, mutta nykyisin taiteen oppilaitoksissa on korostunut tulostavuu. Edellä mainittu on ristiriidassa sen kanssa, että tehokkuuden ja taloudellisuuden perustein yhdistetään pieniä oppilaitoksia isoiksi ja byrokraattisiksi sekä toiminnallisuudeltaan jäykiksi rakenteiksi.

Tulkitsen musiikinopettajien toiminta-areenan musiikin koulutusohjelmaksi, joka on osa ammattikorkeakoulusysteemiä musiikkityylilajisuuntautumisineen. Valtakunnalliset koulutuspoliittiset linjaukset osoittautuivat keskeisiksi kenttää ja asemaa määrittäviksi tekijöiksi, jotka ohjaavat musiikinopettajien työtä sekä suoraan että välillisesti. Rahoitusjärjestelmä asettaa rajat esimerkiksi opiskelijoiden aloituspaikkojen määrässä. Ohjeistukset kunnille siirtävät päättäntävaltaa alemmaksi, mutta keskushallinnon linjauksilla on vaikutusta siihen, miten toimitaan.

Seuraavassa luvussa kuvaan musiikinopettajuutta ammattikorkeakoulussa. Aloitan kuvauksen lyhyellä katsauksella musiikinopettajien työhön. Sen jälkeen jäsenän musiikinopettajien kulttuuripääomamuotoja. Lisäksi tarkastelen opettaja-musiikkodikotomiaa ja sosiaalista pääomaa musiikinopettajien haastattelujen perusteella.

## 4 MUSIIKINOPETTAJUUS

### 4.1 Näkymiä musiikinopettajan työhön

Musiikkialan toimijoilla on keskeistä kulttuuripääoma eri muotoineen. Musiikinopettajilta edellytetään tulevaisuudessa laaja-alaista pedagogista asiantuntijuutta, ja musiikinopettajien työnkuva on monipuolistunut ammattikorkeakouluun siirryttäessä. Hirvonen on pohtinut instrumenttipedagogiikasta vastaavien musiikinopettajien uusia ammatillisia vaatimuksia. Suunnittelu- ja kehittämistehtävät ovat entistä enemmän jokaisen opettajan työtä. On tapahtunut muutos sekä opettajien toimintaympäristössä että koko työkuulttuurissa. Jatkuvan kehittämisen haaste ja uudistava työorientaatio edellyttävät opettajilta lisääntyvää verkostoitumista ja yhteisöllisten toimintatapojen käyttämistä. (Hirvonen 2008, 90, 94.)

Työnkuvan muutokset heijastuvat ammatilliseen identiteettiin, jota musiikkialalla on tutkittu paljon (Hirvonen 2003; Huhtanen 2004; Roberts 2007). Virallisesti organisoidun musiikkikasvatuksen tehtävänä on uuden sukupolven musiikillinen sosiaalistaminen, johon tarvittavien tietojen ja taitojen lisäksi kytkeytyy musiikkikulttuuriimme keskeisten arvojen ja normien välittäminen. Nämä organisoituvat ideologiseksi järjestelmäksi, joka vaikuttaa musiikkioppilaitoksissamme. (Lehtonen 2001, 312.) Musiikinopettajuuden tarkastelu ammattikorkeakoulussa kohdistuu musiikkipedagogien koulutukseen. Lehtonen (2004, 13) on määritellyt musiikkipedagogiikan käytännön toimintana, jota voidaan oppia ja harjoittaa käsityömäisesti ilman mainittavia teoreettisia lähtökoh-  
tia. Musiikkipedagogin on kyettävä monipuoliseen ja luovaan musiikki-  
ilmaisuun sekä ymmärrettävä opiskelijoidensa monenlaista musiikki-ilmaisu-  
ja musiikkimakua. Musiikkipedagogin kompetenssi edellyttää ennen kaikkea  
ihmisen ja ihmisyyden syvällistä filosofista ja psykologista ymmärrystä. Lehto-  
nen korostaa, että musiikkipedagogin on ymmärrettävä kriittistä yhteiskunta-  
teoriaa, minkä kautta hän voi sijoittaa oman toimintansa oikeisiin historiallis-  
yhteiskunnallisiin puitteisiinsa.

Sosiaalinen pääoma osoittautuu tärkeäksi muun muassa organisaatiomuutoksessa, sillä suhteet ja verkostot vaikuttavat kulttuuripääoman lisäksi toimi-

joiden asemaan oppilaitoksessa. Hirvonen on haastatellut viiden musiikin koulutusohjelman neljää musiikkialan lehtoria ja yliopettajaa selvittääkseen, miten he ovat päätyneet ammattikorkeakoulun opetustehtäviin. Siirtyminen konservatoriosta ammattikorkeakouluun 1990-luvun lopulla aiheutti haastateltujen kertomana henkilöstön jakautumista ”vuohiin ja lampaisiin”, sillä vain osa sijoittui uuteen organisaatioon. Tulosten mukaan musiikkialan ammattikorkeakoulutuksen rakentaminen on toteutettu eri koulutusyksiköissä eri tavoin. Tämä liittyy muun muassa opettajien kelpoisuusvaatimuksiin, organisaatio- ja tilajärjestelyihin, opetuksen ostoon, tutkimus- ja kehittämistyön määrittelyyn, työajan käyttöön ja musiikkialan koettuun arvostukseen omassa organisaatiossa. Musiikin koulutuksen asemasta oli erilaisia kokemuksia eri koulutusohjelmissä. (Hirvonen 2009, 3, 4–6.)

Marin on kuvannut, että reunaehdot määrittelevät ihmisen toimintamahdollisuuksia elämän eri vaiheissa. Ne ovat samalla sosiaalisia, taloudellisia ja kulttuurisia mahdollisuuskenttiä, joihin ihmiset asettuvat tai joihin heidät asetetaan ikänsä perusteella. Mahdollisuuskenttä on yhteiskunnan säätämä tila, joka luo reunaehdot ja muodot erilaisten pääomien saamiseen. Juridinen mahdollisuuskenttä ohjaa eri-ikäisten toimintamahdollisuuksia lainsäädäntönä erilaisine lupineen, kieltoineen ja pakotteineen. Rakennettu tila sosiokulttuurisena tilana, kuten esimerkiksi koulu ja työpaikka, luovat konkreetin ympäristön toiminnallisuuteen, jolloin ihminen toimii aina jossakin paikassa. ”Liikkuva tila” korostaa ihmisen toimintaa jatkuvana liikkeenä kentän eri osissa: siirtymisestä yksilöllisestä yhteisölliseen ja yksityisestä julkiseen. (Marin 2005, 60, 67.)

## 4.2 Musiikillinen kompetenssi kulttuuripääomana

Haastattelussa kukin opettaja kuvasi omaa polkuaan musiikinopettajaksi. Jokaisen taival on erilainen, mutta yhteistä heille on pitkä musiikin harrastaminen sekä myös monien vuosien opiskelu, joka on alkanut jo musiikkiopistosta ja jatkunut joidenkin osalta edelleen. Aineiston käsittelyssä etenin jäsentämällä opettajien pääomia, jotka olen litteroidun aineiston perusteella jakanut kulttuuriseen pääomaan eli kulttuuripääomaan (ks. Alasuutari 1997) ja sosiaaliseen pääomaan. Musiikinopettajien kulttuurista pääomaa kuvaan ruumiillistuneen, institutionalisoituneen ja objektivoituneen pääoman perusteella. Ruumiillistunut kulttuuripääoma on kehoon sitoutunutta osaamista, jonka hankkiminen vaatii aikaa. Ruumiillistunut pääoma ilmenee yksilön maussa ja asenteissa (Alasuutari 1997, 2). Institutionalisoitunut kulttuurisen pääoman muoto hankitaan koulutuksella, esimerkiksi tutkinnot ja oppiarvot. Kulttuurinen pääoma voi olla objektivoituneena sitoutunutta arvostusta johonkin objektiin, esimerkiksi instrumenttiin tai levyihin. (Bourdieu & Wacquant 1995, 149.)

Kulttuuripääoman muodostuminen on pitkäaikainen prosessi, johon vaikuttavat perhe, koulu ja muut sosiaaliset instituutiot (Bourdieu 1993a, 7). Ruumiillistunutta pääomaa voi kuvata esimerkiksi kulttuurisena perintönä perhe- taustoineen ja harrastuksina (Bourdieu 1986a, 243–248), kun taas koulutus ja

tutkinnot sisältyvät institutionalisoituneeseen pääomaan. Kulttuurisella pääomalla on Bourdieun kielenkäytössä vahvemmin tuotannollinen merkitys kuin taloudellisella pääomalla: taiteessa se tarkoittaa menestymisen edellyttämiä voimavaroja (Sulkunen 2006, 137). Objektivoitunut pääoma edellyttää oston ja tuotannon olemassaoloa, joten tässä tutkimuksessa siihen sisältyy musiikinopettajien tuotannollinen toiminta, esimerkiksi konsertit ja levytykset. Objektivoitunut kulttuurinen pääoma toimii distinktiivisesti musiikinopettajan suuntautumisen mukaan, ja siihen vaikuttaa, mitä minäkin aikana arvostetaan. (Bourdieu 1986a, 243–248.)

Kuvaan ruumiillistunutta pääomaa perhetaustan ja musiikkiharrastuksen perusteella. Työkokemus ilmentää objektivoitunutta pääomaa. Olen kuvannut kunkin ikäryhmän keskimääräisen työkokemuksen objektiivisen kulttuuripääomamuodon yhteydessä. Musiikinopettajuudessa nämä eri pääoman muodot eivät ole helposti erotettavissa toisistaan. Monet nuoret aloittavat soittotuntien antamisen jo varhain, ja usealla heistä on opetuskokemusta, kun he aloittavat ammattiopintonsa. Aloitan tarkastelun kulttuurisen pääomamuotojen perusteella. Sosiaalista pääomaa tarkastelen luvussa 4.4. Kuvaan taulukossa 6 musiikinopettajien kolmea kulttuurisen pääoman muotoa seuraavasti:

TAULUKKO 6 Musiikinopettajien kulttuuripääomamuodot

	Ruumiillistunut	Institutionalisoitunut	Objektivoitunut
30–39- vuotiaat (N=4)	Musiikillinen tausta (2)* Musiikkiharrastuksen aloittaminen lapsena (4) Musiikkiluokka ja/tai musiikkiopisto (3)	Maisterin tutkinto (2) Muusikko (amk) (2) Pedagogiset opinnot (2)	Keikkailu (3) Levytykset (2) Konsertointi (1) Säestykset (1) Sävellykset (1) Työkokemus, ka 9 vuotta
40–49- vuotiaat (N=7)	Musiikillinen tausta (2) Musiikkiharrastuksen aloittaminen lapsena (7) Musiikkiluokka ja/tai musiikkiopisto (5)	Maisterin tutkinto (2) Diplomitutkinto (2) Muusikko (amk) (1) Soitonopettajan tutkinto (2) Pedagogiset opinnot (5)	Keikkailu (3) Orkesteritoiminta (3) Konsertointi (1) Levy-yhtiötoiminta (1) Levytykset (1) Työkokemus, ka 19 vuotta
50–59- vuotiaat (N=2)	Musiikillinen tausta (2) Musiikkiharrastuksen aloittaminen lapsena (2)	Diplomitutkinto (1) Musiikin tohtori (1) Pedagogiset opinnot (1)	Konsertointi (2) Työkokemus, ka 22 vuotta
60– (N=2)	Musiikillinen tausta (2) Musiikkiharrastuksen aloittaminen lapsena (2)	Kandidaatin tutkinto (1) Diplomitutkinto (1) Pedagogiset opinnot (2)	Konsertointi (2) Orkesteritoiminta (1) Sovitukset (1) Työkokemus, ka 31 vuotta

\*Suluissa oleva luku viittaa sitaattien määrään.

Musiikillinen tausta tuli esiin kahdeksassa haastattelussa. Seitsemällä haastatelluista jompikumpi vanhemmista, useimmiten isä, oli ammatiltaan muusikko, kanttori, kapellimestari tai ainakin kiinnostunut musiikista. Vanhempien vaikutus on suuri siihen, mitä lapset alkavat harrastaa. Sen vuoksi oli ymmärrettävää, että jokainen haastatelluista on aloittanut musiikkiharrastuksensa jo lapsesta. Merkittävää oli kuitenkin se, että niinkin moni oli aloittanut soittamisen varhaislapsuudessa, alle kouluikäisenä. Bourdieun (1985, 140) mukaan taiteellinen kompetenssi välittyy sukupolvelta toiselle sosiaalistamalla kodin kulttuuriperinteeseen tai koulutuksen kautta.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: No isä oli kanttori, ja sen kanssa joskus jo ihan pikkuisena soitteli jotain piano-kouluja [- -].

MO2: [- -] olin kansalaisopistossa, ja sitte pääsin 12-vuotiaana ensin x-soittimiin [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: Mä oon siis muusikkoperheestä, isä oli ammattimuusikko, [- -]. Aloitin soittamaan instrumenttia 10-vuotiaana ja sitte musiikkiopistokuviot [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: No, aloin isän opastuksella soittaa joskus 5-vuotiaana [- -].

MO7: no minä aloitin tosiaa 60-luvun lopulla itse opiskelut. [- -], silloinhan oli X-kaupungin musiikkiopisto.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: [- -]. kummitäti on [- -], teki ihan laulajan keikkaakin. [- -] niiku isä ja äiti ei ollu semmosia [- -], lauloivat kyllä kuorossa itse asiassa muistaakseni.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO13: [- -] mutt se ympäristö oli hirvittävän kultturelli [- -]. Se oli hyvin kultturellia siis monella tapaa, ei pelkästään musiikin puolesta [- -]. Minulla on hyvin temperamenttiset ja taiteelliset vanhemmat. [- -] mä kävin aina siellä heti ku kävelemään kyykenin ni tota kumartelemassa ja lauleskelemassa [- -].

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO12: Hetkinen, aloittanu x-soittimen soiton joskus nelivuotiaana, 4-5-vuotiaana [- -].

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO15: No mun isä oli aika kiinnostunut musiikista, mutt ei hän ollu ikinä harrastanut sitä.

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: [- -] isä lisäksi on kapellimestari [- -]. Siis lapsuudesta saakka musiikkia, ensin todella harrastuksena. Minä aloitin kuusi- tai seitsemänvuotiaana.

Kulttuurinen koodi omaksutaan oppimisen kautta (Bourdieu 1984, 2-3). Musiikinopettajat ovat saaneet tuntuman musiikkiin jo kotoa. Tämä ilmeni erityisesti musiikkiammattilaisten perheiden lasten osalta, jotka olivat aloittaneet varhain soittamisen tai laulamisen. Yli 50-vuotiaista musiikinopettajista yksi oli aloittanut soittamisen tai laulamisen jo neljä-viisivuotiaana ja kaksi muutakin alle 7-vuotiaana. Musiikkiopistoharrastus on ollut yleinen jatkumo soittamisesta tai



laulamisesta kiinnostumiselle. Musiikkiopistotoiminta yleistyi valtion avun turvin 1970-luvulla, mikä selittää sen, ettei yli 50-vuotiailla ole musiikkiopistokokemuksia. Hakeutuminen ammatilliselle uralle oli useimmille luonteva seuraus varhain aloitetusta soittamisesta tai laulamisesta sekä lapsuus- ja nuoruusiän musiikkikoulu- tai musiikkiopistoharrastuksesta.

Ruumiillistunut kulttuuripääoma kuvaa musiikinopettajan kulttuuripääoman muotoa, joka alkaa muotoutua esimerkiksi kotoa opittuun tiettyyn tyyliin suuntautumisena. Bourdieu kuvaa habitusta hankittuna, mutta se on muuttunut dispositiiona pysyvästi osaksi ruumista. Habitus viittaa yksilön historiaan ja on osa geneettistä ajattelutapaa eli se on koko biografisen kokemuksen tuote. Siten ei ole kahta täysin samanlaista habitusta, vaan on kokemustyyppisiä. Ne ovat tietyissä suhteissa samantapaisia samantapaisten kokemushistorioiden takia. Hänen mukaansa ruumiillistunut kulttuurisen pääoman muoto vaikuttaa habituksen osana. Bourdieu on kuvannut, että musiikki on taiteista kaikkein ruumiillisin. Musiikki on eleissä, ruumiin liikkeissä, rytmeissä, tunteen purkauksissa, jännitystiloiissa ja rauhallisissa hetkissä. (Bourdieu 1985, 121, 139; 1986a, 243–245; 1993b, 104.) Musiikinopettajan habitus osana kulttuuripääomaa rakentuu kasvatuksen, musiikkiharrastuksen, koulutuksen ja työkokemuksen myötä.

Institutionalisoitunut pääoma kertyy koulutuksen ja siihen sisältyvien tutkintojen ohessa. Musiikinopettajien koulutustausta vaihteli ikäryhmän mukaan, mikä on selvää koulutusrakenteen muuttumisen vuoksi. Nuorimmat musiikinopettajat ovat suorittaneet joko korkeakoulututkinnon tai ammattikorkeakoulututkinnon. Pedagogiset opinnot puuttuivat heistä kahdelta. Opetusministeriön työryhmän muistion mukaan muusikoita, joilla ei ole opettajankoulutusta, palkataan opettajiksi yhä vähemmän. Toisaalta työmarkkinoille tulee laajan koulutuksen ansiosta monitaitoisia opettajia, joilla on myös hyvät muusikon taidot. (Opetusministeriö 2002, 35.) Tämä on varmasti yleistynyt suurissa kaupungeissa, joissa on riittävästi päteviä hakijoita. Kaikkien oppilaitosmuotojen opettajatarpeisiin vaikuttavat maahanmuuttoliittiset ratkaisut. Keskeinen tavoite on turvata riittävä pätevien opettajien määrä kaikilla koulutusasteilla. (Opetusministeriö 2007, 51–52.) Tutkittavaan oppilaitokseen oli tullut nuoria musiikinopettajia, jotka olivat ansioituneet musiikillisesti mutta joiden pedagogiset opinnot olivat vielä suorittamatta. Tämä on mahdollista, sillä virkaan tai toimeen valinnan jälkeen on kolme vuotta aikaa tehdä pätevyyteen tarvittavat tutkinnot. Muista haastateltavista yli puolet on suorittanut soitonopettajan tutkinnon konservatoriossa tai diplomitutkinnon omassa instrumentissaan Sibelius-Akatemiassa.

Musiikkialan ammatillinen koulutus painottui 1970- ja 1980-luvuilla konservatorioiden ja Sibelius-Akatemian musiikkioppilaitosten soitonopettajakoulutukseen, koska musiikkioppilaitosverkoston vahvistuessa soitonopettajia tarvittiin runsaasti lisää. (Opetusministeriö 2002, 30). Monet musiikinopettajat ovat pätevoittäneet tutkintonsa nykyvaatimusten mukaiseksi suorittamalla pedagogiset opinnot. Lähes kaikki haastateltavat musiikinopettajat opettavat lisäksi konservatoriossa joko perusasteen ammatillisessa koulutuksessa tai har-

rasteopinnoissa. Puolet haastatelluista on opiskellut Sibelius-Akatemiassa, kun taas Ranta-Meyerin (2000, 7) tutkimuksessa kymmenen vuotta sitten ammattikorkeakoulujen opettajat musiikkialalla ovat saaneet koulutuksensa pääasiallisesti Sibelius-Akatemiassa.

Objektivoitunut pääoma ilmeni alle 50-vuotiailla musiikinopettajilla toimintana yhtyeissä ja solistina orkestereissa, kun taas vanhemmilla musiikinopettajilla painopiste oli selkeästi konsertoinnissa. Musiikinopettajat perustelivat vapaa-ajantoimintaansa musiikin parissa sekä muusikkouden ylläpitämisen tärkeydellä että ehtona opetustyössä jaksamiselle. Soittaminen orkesterissa, kamarimusiikkiryhmässä ja yhtyeissä on edellytyksenä musiikinopettajien pedagogiselle toiminnalle (Richter 1993, 512).

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: Mä uskon ehdottomasti siihen, että ihminen, joka ei osaa soittaa jotain asiaa itse, ni ei pysty sitä opettamaan.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: [- -] kyll niinkun mahdollisuuksien mukaan yrittää koko ajan pitää sitä muusikkouttakin siis, siinä mukana siis, sillai pääsis tekemään, soittamaan ja keikkoja ja omia sävellyksiä saamaan niiku myös julkisuuteen.

[- -] ja mun mielest ne kuuluu, ne on kaks semmosta asiaa, mitkä tavallaan ehkä kuuluu käsi käteen jotenkin.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO12: [- -], ett ilman niitä konsertteja nii mä en jaksas opettaa. Se on se vanha klisee, mutt se pitää mulla paikkansa.

Monet musiikinopettajat - iästä riippumatta - jaksoivat pitää yllä opetustyön ohella muusikkouttaan. Eri-ikäisten musiikinopettajien toimintakenttä on pääosin melko laaja. Hyvin harva musiikinopettaja toimii pelkästään opetustehtävissä. Genrestä riippumatta musiikin harjoittajien on yhä enemmän varauduttava tulevaisuudessa siihen, että työpaikat on kasattava itse (Ilmonen 2003, 145). Tämän ammattikorkeakoulun musiikinopettajien näkemysten mukaan niin on totuttu toimimaan.

Musiikinopettajien objektivoitunut pääoma on yhteydessä taloudelliseen pääomaan. Tarkastelen objektivoitunutta pääomaa musiikinopettajien tuotannollisen toiminnan perusteella. Lähes kaikilla musiikinopettajilla oli omia musiikin alaan liittyviä tehtäviä opetustyön ohessa. Kevyen ja klassisen musiikin harjoittajista palkkatyö ja freelancetyö ovat yleisimmät ansaintakeinot (Ilmonen 2003, 144). Musiikin alalta valmistuneille musiikinopettajille oli yllätys huono palkka yhdistettynä työn pirstaleisuuteen (Bladh 2002, 129). Tässä tutkimuksessa tulivat esiin muusikkona toimimiseen liittyvä taloudellinen epävarmuus. Toisaalta korostui se, että opetustyö oli välttämätön ehto säännölliseen toimeentuloon:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: Ehkä se suurin syy on pitkälti se, että, ett pelkästään freelancemuusikkona ei pystyny elättämään itseään

OP: Mm.

MO8: elikkä pakko, pakko hakee muuta hommaa.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO3: Se on semmonen vähittäinen prosessi, että, että se opettaminen ei alkuun ollut nii kauheen mukavaa ees, että sitä vaan niiku teki niiku vähän niiku leipänsä eteen, mutta siihen vähitellen sitten niiku pääsee sisälle. Ni sen jotenkin huomaa, että ne ihmiset rupee oppimaan jotain, kun ehkä sitten, kun omakin taito jollain tavalla kasvaa ni.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: Joo. Mä musiikin alalla oon tottunu siihen, ett kun nää liksat on mitä on, niin pitää tehdä töitä, sillo ku niit on tarjolla ja

MO4: Sitt toisaalta se oli myöskin ehkä suurempi syy oli vielä se, ett se oli kiinnostava projekti.

OP: Nii

MO4: Ett se oli semmone, mikä aika hyvin niveltäi tähän mun muuhun työhön.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: [- -], vakipaikkahomma ei oo tullu nii tota. Se opettaminen oli sitte, en nyt sano, ett se oli pakkotilanne, vaan siitä tavallaan tykkäsi ja oisin varmasti, vaikk oisin orkesterissakin.

Objektivoituneen ja taloudellisen pääoman yhteys ilmeni muusikko-opettaja- ja opettaja-muusikkoakselilla. Kentän konstruoimiseen tutkijan on tunnistettava pääomien muodot, jotka operoivat kentällä. Tutkijan on ensin tunnettava kyseisen kentän toimintalogiikka. Tutkimus on edestakaista liikettä näiden kahden ulottuvuuden välillä. (Bourdieu & Wacquant 1992, 108.) Kentän rakenne määrittäy sitä kautta, miten erilaiset pääoman muodot ovat jakautuneet. Tämän musiikkialan oppilaitoksen eri ikäryhmien musiikinopettajien pääomamuodoissa on havaittavissa pieniä eroja, jotka johtuvat enemminkin koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnallisten instituutioiden muutoksista kuin iästä sinänsä.

Koulutusjärjestelmän muutokset, esimerkiksi musiikkioppilaitosten ja samalla harrastusmahdollisuuksien lisääntyminen, vaikuttivat kulttuuripääomamuotojen eroihin nuorten ja pitkään oppilaitoksessa työskennelleiden musiikinopettajien keskuudessa. Esimerkiksi nuorilla musiikinopettajilla on ollut enemmän valinnan mahdollisuuksia. Eroavuudet institutionalisoituneessa pääomassa liittyvät koulutusjärjestelmän muutoksiin. Nuorimmilla musiikinopettajilla on erilaisia valmiuksia musiikkiteknologian soveltamiseen tuotannollisella alalla jo koulutuksensa vuoksi. On havaittavissa, että institutionalisoitunut pääoma on kiinteästi yhteydessä objektivoituneeseen pääomaan, mikä kuvastaa eroja eri ikäryhmissä. Nuoret musiikinopettajat keikkailevat, ja heidän kenttensä on populaarimusiikin alueella, kun taas vanhimmat ikäryhmät konsertoivat paljon vapaa-ajallaan. Institutionalisoitunut ja objektivoitunut kulttuuripääoma integroituu ruumiilliseen kulttuuripääomaan, joka kuvastaa habitusta. Tarkoitetaan tällä sitä, että perimän ja musiikillisen taustan siivittämänä musiikin opiskelun jälkeen työkokemus ja tuotannollinen toiminta palautuvat habitukseen. Habituksessa mennyt, nykyinen ja tuleva leikkaavat toisensa ja sulautuvat (Wacquant 1995, 42).

### 4.3 Muusikko vai pedagogi?

Tarkastelen musiikinopettajuutta kuvamaalla opettajien näkemyksiä työstään musiikkipedagogien opettajina. Bourdieulaisittain tarkasteltuna kulttuuripääoma on hyvin hallitsevana musiikkiopettajan toiminnassa. Musiikinopettajien identifioituminen musiikkiin jo varhaisessa vaiheessa ja muusikon työhön vapaa-ajalla osoittautui tärkeäksi osaksi heidän habitustaan, joka ilmenee heidän toiminnassaan. Painottavatko musiikinopettajat taiteilijuutta, muusikkoutta vai pedagogiutta omassa työssään? Monet tutkijat ovat kuvanneet (Roberts 1991; Hirvonen 2003; Huhtanen 2004) muusikko-pedagogidikotomia musiikinopettajan identiteettiin liittyvissä tutkimuksissa. Huhtasen (2004, 181–182) tutkimuksen perusteella näytti siltä, että soitonopettajaksi tuleminen näyttäytyi tutkimuksessa opettajaksi joutumisen kokemuksena. Huhtanen arvioi tämän johtuvan siitä, että koulutus valmistaa opiskelijoita ensisijaisesti esittäjiksi. Samankaltaisia päätelmiä on tehnyt esimerkiksi Hyry (2007). Hänen tutkimuksensa mukaan taiteilija-pedagogin ja haastateltujen opiskelijoiden näkemys oli, että pianisti päätyy opettajaksi joko riittämättömän taiteilijakapasiteetin vuoksi tai yksinkertaisesti kovan kilpailun vuoksi (Hyry 2007, 138). Richterin näkemys on, että musiikkipedagogisiin opintoihin päätyvät ne, joilla ei ole riittävästi kompetenssia taiteellisiin opintoihin (Richter 1993, 511).

Hirvonen (2003) kuvaa väitöskirjassaan solististen opiskelijoiden musiikki-identiteettiä eriytymättömäksi. Opiskelijat toivat esiin syynä opiskeluun halun soittaa. Sitä vastoin Anttilan ja Juvosen (2003, 283) tutkimuksessa musiikinopettajaopiskelijoiden näkemyksissä korostui musiikinopettajan ura itsestään selvänä elämäntapana. Monet olivat pienestä pitäen halunneet juuri opettajaksi. Heillä musiikki oli tärkeällä sijalla elämässä. Brett Jones ja Kelly Parkes (2010) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia tutkiessaan yliopisto-opiskelijoiden hakeutumista musiikinopettajakoulutukseen (Jones & Parkes 2010, 52). Anttilan ja Juvosen tutkimus kohdistui Sibeliuksen Akatemian ja yliopistojen musiikinopettajaopiskelijoihin, jotka olivat tehneet valintansa jo ennen opiskelunsa aloittamista. Tässä tutkimuksessa haastateltavat opettivat musiikkipedagogeja, joilla ei tutkittavalla alueella ollut tässä vaiheessa mahdollisuutta hakeutua muusikon opintoihin. Muussa tapauksessa olisi pitänyt vaihtaa opiskelupaikkakuntaa.

Brian Roberts (1991) on tutkinut kanadalaisia musiikinopettajaksi yliopistossa opiskelevia ja heidän identiteettinsä rakentumista koulutuksen aikana. Hän tarkasteli kysymystä dikotomian muusikko-opettaja perusteella. Hänen tutkimuksensa mukaan musiikinopettajaopiskelijat identifioituivat ensisijaisesti muusikkouteen, kuten myös Bouijin (1998) tutkimus ruotsalaisopiskelijoiden ammattiin orientoitumisesta toi esiin. Myös norjalaiset pääinstrumentin opettajat pitivät usein itseään enemmän muusikkoina kuin pedagogeina (Nerland & Hanken 2002, 170). Edellä mainittujen eri aikakauden tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella tulokset ovat samansuuntaisia niin musiikinopettajaksi opiskelevilla kuin musiikinopettajilla. Silti on otettava huomioon, että musiikinopettajien koulutustausta vaihtelee melkoisesti erityisesti pitkään työssä ol-

leilla musiikinopettajilla. Myös kansainvälisesti koulutusohjelmat eroavat toisistaan, ja vertailut muissa maissa tehtäviin tutkimuksiin ovat suuntaa-antavia.

Musiikkialan ammattikorkeakoulun ulkopuolisia kenttiä ei voi olla ottamatta huomioon, sillä monet opettajat ovat joko toimineet tai toimivat myös muusikkona. Perinteisesti musiikinopettajina ovat työskennelleet ammattimuusikot, mutta nykyisin ammattikorkeakoulun musiikkialan opettajalta edellytetään korkeakoulututkintoa sekä pedagogisia opintoja eli institutionaalista pääomaa. Musiikinopettajat kuvasivat taiteilijamentaliteetin katoamista seuraavasti:

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO4: [- -] enää tämmöstä niiku tämmöstä, tää taiteilijamentaliteetti ei ehkä enää oo, sovi niiku nykyaikaiseen oppilaitoskulttuuriin kovin hyvin.

OP: Mm.

MO4: Ett semmonen on, minkä mä oon ainakin oman koulutusajalta vielä omalt opiskeluaajalt niiku nähnyt. Semmonen on niiku hävinny pois, että enää ei oo tämmösiä ihan niin suuria taiteilijapersoonia nää opettajat.

OP: Mm.

MO4: Vaan että ne enemmän mennyt tonne opettamisen suuntaan. Ja mä en ihan kaikilta osin tiedä, onks se pelkästään hyvä [- -].

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: [- -], on sitt muusikkoja, jotka ajattelee, näin minä sen soitan.

OP: Mm.

MO7: Ihailkaa - naurahdus.

OP: Mm.

MO7: [- -] niiku tämmönen, niiku joku laiska ravintolamuusikko ei enää halunnu sillä alalla jatkaa, ni tulipa sitte opettamaan pianonsoittoa vaikkapa johonkin.

OP: Nii

MO7: Nykyisin se ei oo mahdollista, että ei oo enää semmosia paikkoja mihin pääsis

OP: Mm.

MO7: niiku takaoven kautta, että ammattitutkinto on ja ammattitaito se tietenkin se tietenkin se edellytys.

Monet pitkään musiikkioppilaitoksessa työskennelleet ovat jossain vaiheessa opiskelupolkuun tavanneet taiteilijoita, jotka opettavat oppilaitoksessa. Kuten edellisissä sitaateissakin tuli esiin, suuret taiteilijat eivät ole välttämättä parhaimpia pedagogeja (ks. Richter 1993, 491). Samoin muuttuneessa yhteiskunnassa ”boheemitaitelija-asenteella” ei enää selviä (Ilmonen 2003, 111). Tämä voi liittyä siihen, että ammatillisen musiikkialan koulutuksen työryhmän muistiossa (Opetusministeriö 2002, 28; Opetusministeriö 2007) arvioidaan uusmedian ja teknologian kehityksen myötä syntyvän uudenlaisia ammattitehtäviä, mikä on muuttanut musiikkialan rakenteita ja osaamisvaateita.

Lähes kaikkien (N=13) musiikinopettajien kanssa käsittelin teemaa muusikko-pedagogi eri tavoin. Teemaa sivuttiin haastateltavien kanssa eri yhteyksissä, ja keskustelin jokaisen kanssa aiheesta. Eri-ikäisten musiikinopettajien kokemukset ja näkemykset työstään musiikillisen ja pedagogisen osaamisen näkökulmasta olivat hyvin samansuuntaisia: lähes kaikki painottivat musiikillista osaamista. Merkille pantavaa oli, että kaksi musiikinopettajaa, jotka erosivat sekä iän että sukupuolen ja musiikkityylilajin perusteella toisistaan, korostivat omaa taiteilijuuttaan. Molemmat toivat esiin myös oman musiikinopettajansa merkityksen omassa ammatillisessa kehityksessään. Nuori musiikinopettaja

kertoi saaneensa opiskella hyvän muusikon kanssa ja pitkään työssä ollut musiikinopettaja vahvan persoonallisen taiteilijan opissa. Molemmat pitivät ensiarvoisen tärkeänä musiikillista kompetenssia omana opiskeluaikanaan, mikä vaikuttanee omaan ammatilliseen orientaatioon.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -], mutt mä mä kyllä ite oon ollu aina semmosien opettajien opissa, jotka on ollu hyviä muusikoita [- -].

MO6: [- -], mä en, en pystyis ikinä elämään sitte musiikkiasian kanss sillä lailla, että mä vaan opettaisin. Mutt et mulle on paljon tärkeempää, siis en sano paljon tärkeempää, mutta todella tärkeetä siis se, että mä itse työskentelen niiku taiteilijana sitt kanss.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO13: Mutta nii ni kyllä minä oon saanu semmosta koulutusta, mull on aina ollu väkeviä taiteilijoita opettajina. Ne menee niiku ne reviiit sekaisin. Että että siinä niiku toinen ottaa ja toinen antaa ja kumpikin antaa ja ottaa, [- -].

MO13: [- -], olen ennen kaikkea taiteilija.

Luovaa työtä voi kuvata yhteiskunnallisesti muodostuneen habituksen ja institutionalisoituneen tai mahdollisen kulttuurituotannon työnjaollisen aseman väliseksi kohtaamiseksi. Työ, jonka kautta taiteilija saa aikaan teoksensa ja tuottaa itsensä samalla taiteilijana, voidaan kuvata dialektisena suhteena hänen asemansa ja habituksensa välillä. (Bourdieu 1985, 121-122, 179-180.) Musiikillinen kompetenssi on keskeinen osa musiikinopettajan habitusta. Suurin osa haastateltavista koki itsensä enemmän muusikoksi kuin pedagogiksi. Kaikki heistä korostivat instrumenttipedagogiikan osuutta omassa työssään. Vanhat myytit, kuten hyvä soittaja on hyvä opettaja, elävät vahvasti musiikinopettajien kentällä erityisesti pitkään työskennelleiden keskuudessa, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: [- -] musiikin alueella on ennen, ennen vanhaa niin kun, ollu nii, että yleensä on sanottu, että hyvä soittaja on hyvä opettaja, koska se osaa ite soittaa hyvin, ni se on hyvä esimerkki.

OP: Nii.

MO4: [- -], että enää ei oo tämmösiä ihan niin taitelijapersoonia nää opettajat.

OP: Mm.

MO4: [- -], ja mä en ihan kaikilta osin tiedä, onks se pelkästään hyvä. Ett varmasti se on niiku musiikkioppilaitoksen kannalta hyvä, että lapsilla on tolkku opettajat, jotka ymmärtää myöskin siitä opettamisesta eikä vaan siitä soittamisesta, ett se on todella tärkeetä, mutt sitku mennään ammattipuolelle taas, niin sitte, sitt siell se kuitenkin niiku, se oma osaaminen on se asia yks, että se on aino, mikä vie sitä oppilastakin tavallaan eteenpäin.

Kaikille musiikinopettajille oma soittaminen ja muusikkous oli ammatillisen identifioitumisen kivijalka. Edellisessä sitaatissa musiikinopettaja tuo esiin oman osaamisen tärkeyden ammatillisessa opetuksessa. Opiskelijat ja opettajat arvostivat vähemmän soitonopettajana työskentelyä kuin esiintyvänä taiteilijana toimimista (Huhtanen 2004, 182). Tässä tutkimuksessa osa opettajista painotti oman soittamisensa ja opettamisensa nivoutumista toisiinsa. Kulttuuripää-

oman lisäksi taloudellisen pääoman merkitys tuli esiin haastateltavien puheessa seuraavasti:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: [- -] jostain on sitä niinku rahaakin saatava, pystyy laskut maksaa ja mutta, mutt toi, toi mutt toki on siis sekin, ett kyll mä niiku tykkään opettaa myöskin. Ja varsinkin sillai, ett se on niiku hauskaa, hauskaa aina, ett jos huomaa, ett on innokkaita oppilaita, pystyy antamaan jotain.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO3: Sen takiihan mä oon nyt tässä x-koulutuksessa, että, huokaus, minä saisin nämä kallisarvoiset opettajan paperit.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: Kyllä mä niiku ite pidän itteeni niiku, enemmän ja enemmän ni tota tykkään soittaa. Sanotaanko niin, jos mä pelkästään opettasin eiku mull ois mitään niiku semmosta, oisin vaan itekseni soittelisin. Silloi vois olla, että en nauttis siitä opettamisestakaan [- -].

Muusikon työtilanteen ja taloudellisen aseman epävarmuus voivat olla taustalla musiikinopettajan työhön hakeutumiseen. Osa haastateltavista kertoi olevansa-kin enemmän freelanceyrittäjä kuin opettaja huolimatta päätoimisen tuntiopettajan asemastaan. Muusikkona toimimiseen on edellytyksenä musiikillinen kompetenssi, mutta taloudellisen pääoman vaikutinta on vaikea arvioida. Muusikkona työskentelevät opettajat korostivat esiintymisen merkitystä ja arvoa itselleen. Kulttuuripääoma ja taloudellinen pääoma institutionaalisen tai objektiivituneen pääoman ilmentymänä voivat saada symbolisen pääoman arvon. Toisaalta jos koulutusinstituutiossa ovat yhteydet suhteellisen irrallisia, opettajilla on usein kiinteät siteet ammatilliseen musiikkiyhteisöön. Näiden siteiden avulla saadaan asema ja uskottavuus opetustyössä. Suhteet ammatilliseen yhteisöön merkitsevät, että opettajat toimivat kulttuurisina agenteina. (Nerland & Hanken 2002, 170.)

Musiikinopettajilla oli ruumiillistuneen ja institutionalisoituneen pääoman lisäksi objektiivitunutta pääomaa, joka kuvaa kentän ulkopuolista tuotannollista musiikkialan toimintaa. Useat heistä konsertoivat ja sävelsivät. Lisäksi jotkut olivat lisäksi levy-yhtiötoiminnassa aktiivisesti mukana. Identifioituminen musiikkiin ja muusikon uraan oli lähes itsestään selvää. Ensimmäinen kamppailu itsensä kanssa käytiin vaiheessa, jossa opiskelu oli ohi ja joutui miettimään omaa elantoaan. Joku koki musiikinopettajuuden sivuraiteena elämänpolusaan, ja joku taas näki sen taiteilijuuden jatkumona:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

OP: Puolet ajasta on sitte tätä muuta niiko omaa soittamista ja

MO6: Nii, nii semmosta taiteellista työskentelyä, että, ett sanotaan, ett jos, jos mä huomaisin joku päivä, ett mä vaan opetan. Mä lopetan tän sitt koko, ett se ei oo mulle niiku. Opettaminen on niiku, siis tottakai se on, se on mukavaa työtä, mutt se ei oo se kutsumus, vaan kutsumus on tää soittaminen ja sitte sitä kautta, että saa opettaa ammattikorkeakoulutasolla olevii muusikoita, jotka jo osaa aika paljon.

MO6: Must on ain ollut, mun isä opetti, ja must se on aina ollu niiku luontevaa osa muusikon työtä.

OP: Nii.

MO6: Mutta must ei ikinä tulis vaan pedagogia.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO13: Mulla on myös pedagogiikka, kuuluu siihen tähän, tähän opetustehtäviin ja, ja minusta se on monessa mielessä turha aine, [- -]. Mää sitte huomasin, että oikeestaan on ihan turha sanoa, että se on turha aine, [- -]. Mä saan enempi tuntimäärää välittää tätä sanomaa sitten siinäkin.

MO13: Ja palatakseni tähän pedagogiikkaan sanon niin, koska enää ei vaan pelkää hirteen lahjakkaat tee tätä työtä, niin sitten on keksitty tällöinen pedagogiikka, että saatat nää toloimmatkin oppimaan tätä on minun mielipide.

Moni musiikinopettaja opettaa joko harrastelijoita, muusikkoja tai musiikkipedagogeja omassa instrumentissaan. Pitkä instrumenttiopiskelu-aika musiikin parissa vapaa-aikana toimimisineen on vahvasti läsnä opetustilanteissa. Muilla aloilla substanssiosaaminen on kehittynyt huomattavasti lyhyemmällä ajanjaksoilla eikä ammattiin identifioituminen ilmene välttämättä niin voimakkaasti, mihin vaikuttaa muun muassa ihmisen aikaisemman työkokemuksen pituus ammatillisissa tehtävissä. Hildegard Froehlich (2002, 155) on todennut, että musiikin harjoittaminen alkaa varhain. Sen vuoksi hänen mielestään on todennäköistä, että sosiaalinen ja kollektiivinen identiteetti ilmenee enemmän musiikin harjoittamisessa kuin opetuksessa. Musiikinopettajilla on pitkä ammatillinen työkokemus, joka vahvistaa muusikkouden merkitystä. Kaikki haastateltavat kouluttavat musiikkipedagogeja, joten keskustelin heidän kanssaan musiikkipedagogien ydinosasta. Haastateltavien puheissa korostui musiikillinen osaaminen iästä ja sukupuolesta riippumatta. Kuten Bouij (1998, 341) totesi tutkimuksensa perusteella, koulutuksessa tuetaan muusikkoutta enemmän kuin opettajuutta.

P 1: haastattelu.30-39.rtf

MO2: No, se että saa äänen tulemaan soitosta ja se pystyy hallitsemaan sitä ääntä soittaessaan eli se on semmonen kuuloon ja fysiikkaan liittyvä tekijä, että pitää oppii pitämään ääntä hallussa ja kuuntelemaan, että se ääni on hyvä. Ja periaatteessa, jos sen saa tehtyä niin sitten hyvin, moni muu asia tulee itsestään siinä perässä, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: [- -] painotan mielellään sitä ihan, sitä niikun tavallaan, niiku sen musiikin sisällön osaamista myöskin sen oman instrumentin kautta, että, ett tavallaan, ku se kuitenkin on aina, aina, aina jonkinlainen kokonaisuus, että, että sekä instrumentin tekninen hallinta ja sitt ite musiikin hallinta, mitä sillä soitetaan, ni ei ne oo mitenkään toisiaan niiku poissulkevia. Ett ne kulkee käsi kädessä, koska se tekniikka voi joko antaa mahdollisuuksia tai rajoittaa sitä musiikillista hallintaa.

OP: Mm.

MO4: Mutta että, että se kuitenkin lähtökohtana on se musiikki, mitä tehhään. Ett sen hallinta on niiku ensiarvoisen tärkeää, ett sull on musiikillinen näkemys siihen hommaan, ett se ei oo mikään semmonen ikään kuin suoritus se soittaminen.

Samoin kanadalaiset musiikinopettajaopiskelijat identifioituvat omaan opiskeleluunsa instrumenttinsa perusteella. He eivät kertoneet opiskelevansa musiikinopettajaksi, vaan esimerkiksi opiskelevansa yliopistossa pianon soittoa. Vastavasti laulun opettajaksi opiskeleva kertoi haastattelussa: "olen laulaja, olen sopraano". (Roberts 1991, 30-39.)

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO9: Eli että on myös ite alalla, mitä opettaa ja soittaa.

OP: Nii.



MO9: Tai siis tässä tapauksessa soittaja.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO12: Mä pyrin lähtee semmosesta muusikon näkökulmasta täällä, ettei

OP: Nii.

MO12: hyvin käytännön läheisesti.

OP: Nii.

MO12: Niiku ammattikorkeakoululle sopiikin.

Pitkään työssä olleet opettajat konsertoivat, osallistuivat orkesteritoimintaan ja tekivät sovituksia. He toivat esiin instrumentin hallinnan ohella enemmän musiikillista näkemystä kuin teknisiä asioita. Musiikkioppilaitoksen kentällä kauan työskennelleet opettajat näkivät pedagogisen osaamisen tuovan oman lisäarvonsa heidän työhönsä. Vanhimmat musiikinopettajat korostivat musiikin kasvattavaa vaikutusta. Musiikki itsessään voi tuoda sisältöä ja laajempaa näkemystä opiskelijoiden elämään, ja musiikinopettaja on tällä matkalla pikemminkin vierellä kulkijana ja opastajana. Jo antiikin ajoista lähtien musiikin laajalaisesti kasvattavaa merkitystä on korostettu, ja todennäköisesti pitkään työssä olleiden musiikinopettajien koulutuksessa se on ollut painottuneempi kuin nykyään. Antiikin musiikkikäsitteen mukaan musiikin ajateltiin vaikuttavan ihmisen luonteeseen (Vuorinen 1996, 30). Tämä musiikin persoonallisuutta jalostava vaikutus ei tullut yhtä selvästi esiin nuorten musiikinopettajien puheessa. Samoin Broman-Kananen (2005, 109-111) luonnehtii 1970-luvun vaihteessa opettajauraa aloittaneita musiikinopettajia eksperteiksi, jotka luottavat musiikin traditioon ja voimaan.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO13: [- -], ni sitä joku sano nii, jos vaan parhaat linnut laulais metsässä, ni siell ois aika hiljasta, että - naurahdus - jotenkin siitä kulmasta ajatellen sitte on hyvä, että tätä on, mutta en tiedä, että tulevatko kaikki musiikintekijät eikä oo tarpeenkaan, että kaikista tulee alan ammattilaisia, vaan se on tarpeen, että se prosessi kehittäisi niitä ihmisinä, monipuolistas ihmisinä.

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: Enemmän se, se sitä sitä koen näin, että yhtä mielellään tulen lahjakkaitten kuin vähemmän lahjakkaittenkin tunnille

OP: Mm.

MO11: siis minä, kun musiikkiopetus on niin monilahja kehittäjänä, kehittäjänä, että siis jokaisella on sellaisia alueita, mitä pystyy kehittämään ja, ja sitte inhimillisesti musiikin ymmärtäminen, tunteminen ja ja erityyppiseen musiikkiin tutustuminen ja soittaminen, se jokaisella on elämys

OP: Mm.

MO11: Että voisin sanoa, että tällä pedagogisella osuudella on suuri osuus minun opetuksessa.

Kuten aikaisemmin on tullut esiin, osa opettajista opettaa lapsia, nuoria ja aikuisia kaikilta koulutusasteilta ja osa vain ammattikorkeakouluopiskelijoita. Tämä on yleinen käytäntö, koska oppilaitoksen pienuuden vuoksi ei ole mahdollista toimia vain yhdellä koulutusasteella. Molemmat pitkään musiikinopettajana toimineet pitivät tärkeänä musiikinopetuksen kokonaispersoonallisuutta kehittävää vaikutusta.

Kulttuuripääoman merkitys on suuri musiikinopettajien toiminnassa. Se on antanut hyvän lähtökohdan musiikin harrastamiseen. On ilmeistä, että niin nuorten kuin vanhempien musiikinopettajien omassa opiskelussa on painottunut instrumenttipedagogiikka. Yleensä musiikinopettajat ovat opiskelleet muusikoksi jokin tietty instrumentti pääaineenaan. Musiikinopettajan ura ei ole ollut siinä vaiheessa edes vaihtoehtona omalle ammatilliselle suuntautumiselle. Ainoastaan kaksi haastateltavista kertoi pitäneensä itsestään selvänä hakeutumista soitonopettajaksi. Hirvosen (2008, 93) mukaan musiikin alalla kuulee pohdintaa siitä, pitääkö musiikinopettajan tehdä muuta kuin opettaa. Hirvonen kysyy, miten on taiteellisen toiminnan laita. Onko sille riittävästi aikaa ja voimia? Tutkimani musiikkialan oppilaitoksessa opetustyön lisäksi monilla musiikinopettajilla oma soittaminen ja bänditoiminta keikkoineen tai konsertteineen on itseltään selvää sekä samalla ammattitaidon ylläpitämistä ja kehittämistä.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO14: [- -], mä olin tehnyt jo levyjä, [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -], meillä oli 12 vuotta sellane X-niminen bändi ja tehtiin vii, viis studiolevy ja ja yks live levy ja live DVD, jota on eri puolilla maailmaa myynnissä, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: Eli jatkuu, ja siltä olen levy-yhtiö levy-yhtiössä mukana, eli musiikki jatkuu siinäkin puolessa.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO5: Mä oon soittanu niin paljon orkesterissa, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO9: Ja siltä tietyst keikkoja tehny. Soittanut vähän vaikka minkänäkösiä keikkoja.

MO9: Nyt oon enempi keskittynyt tohon, ett käyn sinfoniaorkesterissa keikoilla.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO12: Ja tänä vuonna on ollu, 1989 vuodesta siin on tullu x päälle konserttia, [- -].

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: Ja nykyisin paljon sovituksia teen, [- -].

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO15: [- -] sitten harrastin konserttitoimintaa, [- -].

Ruumiillistunut, institutionalisoitunut ja objektivoitunut pääoma kulttuuripääomamuotoina integroituivat toisiinsa opettajien toimiessa muusikkoina. Kullakin heistä oli erilaiset motiivit muusikkona toimimiseen ja objektivoituneen pääoman kasvattamiseen. Nuoret musiikinopettajat painottivat taloudellisia tekijöitä tai kentälle pääsyä arvostuksineen, ja pitkään työssä olleilla musiikinopettajilla korostui musiikin tekemisen tärkeys oman itsensä kehittämisessä. Esiintyvälle taiteilijoille ulkopuolinen tai institutionaalinen tunnustus on tärkeä. Resurssit muuttuvat pääomiksi sitten, kun ne ovat käytössä kentällä ja tuottavat uutta pääomaa (Grenfell & James 1998, 21-22). Bourdieu ja Wacquant (1995) toteavat symbolisen pääoman erottelvan kentän toimijoita huolimatta siitä,

onko se muodoltaan institutionalisoitunutta vai ei (sisäinen tunnustus tai ulkoinen kuuluisuus).

Tarkastelen tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa amerikkalaiseen tutkimukseen kuuden musiikinopettajan näkemyksistä musiikin tekemisestä ja opettamisesta ristiriitaisena duettona (Bernard 2004). Musiikinopettajan työstä on kolmenlaisia näkemyksiä:

- 1 Musiikin tekeminen (laulaminen, soittaminen, ooppera- ja musiikki-teatteriproduktioissa toimiminen) ja musiikinopetus nähtiin erillisinä rooleina.
- 2 Musiikin tekeminen ja opettaminen ymmärrettiin hyvin toisiaan tukevana toimintana.
- 3 Musiikinopettajat halusivat välittää omia kokemuksiaan musiikin tekemisestä opiskelijoilleen. Musiikin tekeminen ja opettaminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. (Bernard 2004, 287–295.)

Ensimmäistä näkemystä voi arvioida musiikillisen tekemisen ja opetuksen vastakkainasetteluna. Musiikinopettajista osa harrasti musiikkia käymällä konserteissa ja kuuntelemalla musiikkia, mutta ei enää itse aktiivisesti osallistunut soittamiseen, laulamiseen tai musiikin tekemiseen. Toiseen näkemykseen voi sanoa, että jos musiikillinen tekeminen ja opetus nähdään toisiaan täydentävänä, ei dikotomia-asetelmaa synny. Tässä mielessä tämän tutkimuksen tulokset ovat erisuuntaisia. Osa piti opettamista ja musiikillista tekemistä erillisinä, ja osalle ne olivat toisiaan täydentäviä. Roberts (2007) mielestä musiikinopettajien koulutuksessa olisi keskeistä tukea sekä opettajuuden että muusikkouden identiteetin rakentumista. Vaatimus opettajuuden identiteetin tukemisessa muusikkouden kustannuksella on sekä absurdi että järjetön. (Roberts 2007, 8). Monille opettajille on vaikeaa integroida identiteetin tukemisessa sekä muusikkoutta että opettajuutta (Isbell 2008, 162–163).

Kolmatta näkemystä tukee työni musiikkipedagogiopiskelijoiden opettajana. Musiikinopettajat voivat omistautua molempiin toimintoihin, kuten tässäkin tutkimuksessa ilmeni. Olen havainnut, että opiskelijat arvostavat musiikinopettajien muusikkona toimimista vapaa-aikana. Samoin on tutkittu (Bladh 2002), että korkea-asteen musiikinopettajaopiskelijat odottavat pääinstrumentin opettajikseen huippumuusikoita. Se, joka on hyvä opettaja, ei saa samanlaista arvostusta kuin se, joka on hyvä muusikko. (Bouij 1998, 341.) Tämä on mielenkiintoinen näkökulma objektivoituneen kulttuuripääoman osalta, sillä se tuottaa arvostusta sekä oppilaitoksessa että sen ulkopuolella, ja ennen kaikkea se tuottaa tekijälleen itsearvostusta.

#### 4.4 Yhteistyötaidot ja sosiaaliset suhteet sosiaalisen pääoman avaintekijöitä

Musiikinopettajien sosiaalinen pääoma ilmenee erityisesti oman alakentän eli klassisen musiikin tai pop-jazzin, ja saman instrumentin opettajien välisenä yhteistyönä sekä sosiaalisina suhteina, vuorovaikutustaitoina opiskelijoiden kanssa työskentelyssä. Sosiaalinen pääoma merkitsee jonkin ryhmän tai verkoston jäsenyyttä. Sosiaalinen pääoma perustuu toimijan lujaan verkostoon enemmän tai vähemmän institutionalisoituneita keskinäisiä tuttavuus- ja arvostussuhteita (Bourdieu & Wacquant 1995, 149).

Haastattelujen perusteella 30–39-vuotiaat musiikinopettajat kokivat sosiaaliset suhteet ja yhteistyön hyväksi. Seuraavissa sitaateissa kaksi musiikinopettajaa kuvaa yhteistyötä musiikkioppilaitoksessa. He arvostavat mahdollisuutta tuoda omia ajatuksiaan esiin ja sitä, että heitä kuunnellaan. Toinen alle 40-vuotiaista on tullut vasta muutama vuosi sitten toimeensa, ja toinen on toiminut ammattikorkeakoulun alusta lähtien musiikinopettajana. Vasta kentälle tullut koki positiivisena, että vanhempi polvi kuuntelee myös erilaisia näkökantoja. Hän totesi kuitenkin omien ideoidensa jääneen toteutumatta osittain näkemyserojen vuoksi. Siitä huolimatta hän arvosti vanhempia kollegojaan. Pitkään työssä ollut nuori musiikinopettaja puolestaan koki saaneensa hyvin omia kehittämideoitaan toteutettua. Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön on yksi työtyytyväisyyden lähde.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -], niiku mull on omakohtainen kokemus siis se, ett aika lailla saa toimia niiku luovasti ja omat ehdotukset, ideat menee aika hyvin läpi siit, ett mitä haluis oppilaitten kanssa tehdä, ja minkälaisia konsertteja halutaan järjestää, vierailijoita tänne tuoda. Ett vaikk mä itekkii oon niiku vierailija, mä kuitenkin käyn säännöllisesti viikon kahde välein, niin, niin tota mun mielest siin mieless on ollu ihan hyvä henki kyll.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: No siis, en mä tiedä, siis tavallaan mull on ollu siinä siis semmosta tuuriä, tai niiko tavallaan, ett on ne vanhemman polven tyypit, jotka täällä on ollu, ollu, mielellään ainakii kuunnellut, vaikkei kaikkii ehkä semmosii toteutuksii, niiku ku mitä just niiku nimenomaan, siis johtuen myöskin sellasist asioista, ku sukupolvien niiku näkemyseroista tai muista.

OP: Mm.

MO8: Ihan kaikkee ei oo vielä saanu tehtyä siis sellai eikä välttämättä tarviikkaa, ne on vaan niiku tietysti myöskin niiku makuasioista paljon puhutaan.

MO8: [- -], että musiikkikulttuuria yritetty saada tänne, ja se on niiku ehkä sellai tosi pieness mittakaavass vielä, mutta pikku hiljaa yritetään

OP: Nii, joo.

MO8: [- -], mun kiva huomata, ett täällä kuitenkin ihmiset niiku kuuntelee, ettei heti tyrätä.

Bourdieuun mielestä sosiaalinen ikä on riippumaton kronologisesta iästä (Bourdieu 1996, 122). Sosiaalinen asema on merkittävämpi asemoitumisessa ammattikorkeakouluun kuin kronologinen ikä. Myös edellisissä kommenteissa tämä ilmeni selkeästi. Ensimmäinen edellä mainituista kommenteista kuvaa yli kym-

menen vuotta kentällä toiminutta opettajaa ja jälkimmäinen muutaman vuoden työskennellyttä musiikinopettajaa. Valta kentällä voi olla jossain määrin yhteydessä työkokemuksen määrään. Mitä enemmän on työkokemusta, sitä paremmin omaksutaan pelisäännöt. Ortodoksian puolustaminen ilmenee myös jälkimmäisen haastateltavan näkemysten perusteella siten, että vasta kentälle tulleen työntekijän näkemyksiä kuunnellaan. Ehdotuksia ei välttämättä kuitenkaan toteuteta. Makuasiat voivat erota paljonkin, ja se vaikuttaa ideoiden toteutukseen.

Pop-jazzmusiikinopettajat tekevät yhteistyötä jossain määrin keskenään, mutta klassisen musiikin yhteistyössä korostui saman instrumentin opettajien välinen vuorovaikutus. Monet musiikinopettajat kokivat tärkeänä oman instrumentin opettajien yhteistyön. Haastatteluissa ilmeni, että pääinstrumentin opettajilla on vahva asema institutionaalisessa hierarkiassa päätöksenteosta käytäntöihin (Nerland & Hanken 2002, 170).

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: Semmosta yhteisyyttä, ja se on tosi hyvä homma, kyllä koska kuitenkin nii yksinäistä tuo homma, ja se kuitenkin riippuu pelkäästään siitä oman ryhmän aktiivisuudesta, että, että niikun aika vähilläkin yhteistapaamisillakin voi hoitaa sillei just ja just asiat,

OP: Joo.

MO2: että saa niiku arkiset asiat hoitumaan, mutta se on ihan mukava aina kuitenkin

OP: Joo.

MO2: nähdä kollegoita.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: [- -], että ku mie olin pitkään ainut virassa oleva että, että tota me hoiettiin orkesterimuusikoitten kautta näitä opetustöitä sitte. Tässä vasta, millokohta se nyt tuli sitte tää, että tota tuli sitte tuota tää x-soittimen, soitonopettaja, tota tuo tavallaan täytettiin se lehtoraatti sitte tää. Sitte oli taas tavallaan niiku kivompi tehdä

MO10: nytt sitte, ku on kollegat tavallaan työpaikalla siinä äärellä, ni monta asiaa on helpompi tehdä että.

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: Ja näin kollegojen kesken erittäin hyvä yhteistyö ja yhteisymmärrys. Minä en tunne itseäni näin, että minä sitä määräisin jotain tai

OP: Nii.

MO11: tai johtaisin. Mutta myöskään en tunne, että jos minä sanon jotain, se ei onnistuis,

OP: Nii.

MO11: tai olis estettä.

OP: Nii.

MO11: Meillä hirmu hyvä yhteistyö on, ainakin x-soitin ja yleensä x-soittimen opettajien keskenkin.

Musiikin alan opettajien kentän rajat suuntautuvat oppilaitoksen ulkopuolisiin kenttiin, sidosryhmiin, ja siinä sosiaalisella pääomalla on suuri merkitys. Yhteistyö jää ajan puutteen vuoksi toteutumatta, tai se koetaan turhauttavana. Musiikkioppilaitoksessa pidetään pääosin vain yksilöopetustunnit, ja päätoimisuus sallii vapauden olla osallistumatta yhteisiin kokouksiin, joita jotkut opettajat pitivät turhina ja ajan hukkaan heittämisinä:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: Mutta mutt täll hetkell, ku se on ehkä kysymys siitä, että tehään vaan niin muutamalla opettajalla, ketkä koittaa rimpuilla täällä niiku, ett ehtis tekee nää perustyöt. Ni, ni mun mielestä täll ryhmällä ei oikee tarvii sellast niiku

OP: Nii.

MO6: palaveerausta, ett se hoituu sähköpostitse ja puhelimitse.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: [- -], se on asian hyvä puoli, kun tässä sanoin elikkä, kun tavallaan ei oo virkaa, vaan on näitä toistaiseksi toimia ja tuntiopettajia niin tota. Tää just, mistä motkottin tästä hitaudesta ja kokouksien pitämisestä kokouksien vuoksi, niin niihin ei tartte osallistua meillä, ei oo siis osallistumispakkoa, [- -].

MO1: [- -], saa aika vapaasti sillä tavalla toimia, ja keskittyä siihen itse työhön eikä mene aikaa tähän niin sanottuun turhaan, missä sitten harvoim mitään tapahtuu.

OP: Nii.

MO1: Elikkä jos jotain haluaa tehdä, niin sitt aina pitää perustaa se komitea ensin, ja sitte se ensimmäisen kerran kokoontuu ja päätetään, että ruvetaan suunnittelemaan, ja sitte sovitaan seuraava kokousaika, jossa ruvetaan suunnittelemaan sitä, mitä meidän nyt oli suunniteltu suunniteltavaksi, [- -].

Organisaatiomuutos on heijastunut väistämättä oppilaitoksen toiminnan arkeen. Siirtyminen ammattikorkeakouluun on laajentanut opettajien toimenkuvaa, mikä ei välttämättä näy vielä jokapäiväisessä toiminnassa. Nyt musiikkialan yksikkö on osa laajempaa ammattikorkeakouluorganisaatiota, ja se asettaa toiminnalle uusia haasteita. Yhteistyö on perinteisesti ollut helppoa saman katon alla toimittaessa, mutta organisaatiomuutoksen jälkeen toimenkuvan laajetessa opettajilta edellytetään valmiuksia moniammatilliseen verkostoitumiseen. Yhteistyöhön liittyviä erontekoja me ja muut voidaan tarkastella kentän sisällä instrumentin ja aseman perusteella sekä suhteessa oman ammattikorkeakoulun muihin aloihin ja toisten ammattikorkeakoulujen musiikin koulutusohjelmiin.

Musiikinopettajuus ammattikorkeakoulussa on luovuuden ja byrokratian välistä kamppailua. Musiikin kentällä hallinto ja opettajat ovat kauempana toisistaan kuin muilla opetusaloilla, kun taas opettajan ja opiskelijan suhteet ovat kiinteämpiä musiikin alalla kuin muilla korkea-asteen aloilla (Nettl 1995, 46). Kulttuurissamme musiikkikasvatukseen liittyy vahva kaksoissidos. Virallinen puhe korostaa luovuutta ja vapaata ilmaisua, mutta teot ja toiminta edustavat tiukkoja sääntöjä, kaavamaisuutta, virheiden etsimistä sekä kovaa kilpailua. (Lehtonen 2004, 17.)

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: [- -], ett tää organisaatiomuutos, joka mun mielestä on isompi, mitä ihmiset haluaa myöntää. Siis todellisuus se, että tää mistä puhuin, että musiikkia ei opeteta

OP: Mm.

MO7: yksalaisessa. Me ei verkostoiduta pelkästään niiku samoilla pölyisillä käytävillä, missä aina on oltu.

MO7: [- -], mä oon nähny sen niin, että kun menee rohkeasti mukaan sinne tämmöseen monialaiseenkin toimintaan, niin sieltä on löytynyt monenlaista ideaa ja tukea ja itseasiassa hyviä semmosia suunnitelmia, miten esimerkiksi muusikkoja voitais enemmän käyttää joissain matkailuprojekteissa,

[- -].

MO7: [- -], kilpailu ei sais olla semmosta hampaat irvessä kilpailua edes organisaatioiden välillä, vaan pitäis enemmän tehdä yhteistyötä, [- -].

Edellä olevassa sitaatissa haastateltava tuo esiin, että ammattikorkeakoulun monialainen yhteistoiminta voi tuoda uusia näkökulmia musiikinopetukseen, esimerkiksi muusikko-opiskelijoiden hyödyntäminen matkailuprojekteissa. Musiikinopettajien vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön vaikuttaa toimijoiden oma tahto. Monet eivät pidä yhteistyötä kovinkaan välttämättömänä. Lisäksi yhteistyön esteenä pidettiin resurssipulaa. Aikaisemmin on todettu, että yhteiset palaverit vievät aikaa soitonopetukselta. Instrumentin opetusta kuvattiin usein ensisijaisena työnä, ja sen jälkeen tehdään muut työtehtävät, jos on aikaa. Pienessä ammattikorkeakoulun koulutusohjelmassa kaikki opettajat tuntevat toisensa ja vuorovaikutus toimii helposti käytävillä ja kahviossa. Kuitenkin ammattikorkeakoulu asettaa haasteita pitkäjänteiseen kehittämistyöhön, mikä edellyttää sitoutumista ja vastuuta muustakin kuin yksilöopetuksesta, esimerkiksi alueellisesta tutkimus- ja kehittämistyöstä.

Yksityisopetuksen vuoksi korostuu opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhde. Norjalaisessa korkea-asteen musiikkikoulutuksessa opettaja-opiskelijasuhteet ovat epäsymmetrisiä, mikä perustuu perinteiseen oppipoikamalliin, kuten myös käytännön alan taito-orientoituneeseen luonteeseen (Nerland & Hanken 2002, 182). Harald Jørgensenin (2000, 68) mukaan instrumenttiopetus on historiallisesti perustunut mestari-oppipoikamalliin, jossa mestarin rooli on nähty tavallisesti opiskelijan mallina ja identifikaation lähteenä. Oppiminen perustui jäljittelyyn. Hän kysyykin, onko opiskelijalle annettu mahdollisuutta kehittyä riippumattomaksi ja aloitteelliseksi.

Hyryn (2007) mukaan musiikinopettajuutta on perinteisesti tarkasteltu mestari-kisällisuhteena, sillä soiton ja laulun opettamiseen liittyy vahvasti taidon oppiminen. Musiikinopettajan työ on erilaista yleis-, harraste- ja ammattiopetuksessa. Harraste- ja ammattiopetuksessa painottuu yksilöopetus. Geoffrey Squires (1999) kuvaa, että oppiminen ja opetus ovat vuorovaikutuksellisia suhteita, ihmisen kanssa toimimista ja merkitysten luomista. Hän on todennut, että oppimisessa ja opetuksessa on keskeistä dialogi ja vuorovaikutus. Hän on suhtautunut kriittisesti perinteiseen mallioppimiseen ja jäljittelemiseen, sillä se perustuu usein yksisuuntaiseen vuorovaikutukseen. (Squires 1999, 8–10.) Eriytyisesti pitkään musiikkioppilaitoksessa työskennelleiden musiikinopettajien puheissa korostuivat vuorovaikutustaidot opetustilanteessa hyvin tärkeinä.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO4: [- -], kun tää koulutettava alue saattaa olla tai ainakin mulla se on sullei, kun mull on mull on 6-vuotiaasta aikuisiin opiskelijoihin ja niikun ihan kaikentasoisia opiskelijoita, niin tietynlaista tietynlaista, tietynlaista niiku tämmöstä herkkyyttä ihmisten välisessä toiminnassa, ni se ei oo haitaksi, jos sitä vähän on.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: [- -], se ei auta yhtään mitään se huippuosaaminen muusikkona, substanssiosaaminen, jos sulla ei oo niitä pedagogisia tai vuorovaikutuksellisia sanotaan taitoja,

OP: Mm.

MO7: jos et, jos et osaa välittää niitä.

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO13: Mehän ei olla käyty Akatemiassa mitään tämmösiä tämmösiä juttuja, mitä nyt täällä käydään, mutta ja meidän alalta moni on sitä mieltä, että se on se mestari-kisällisuhde.

MO13: [- -], siinä tulee semmone yleensä ihmisyyys ja tämmönen sosiaalinen älykkyys sitte, että kuinka sen tiedon saa perille.

Suomessa ja Ruotsissa liittyy nykyisin musiikkikasvatukseen vahvasti tasa-arvon periaate, jonka merkitykset eroavat hieman toisistaan. Suomessa tasa-arvon periaate musiikkikoulutuksessa merkitsee yhtäläisiä mahdollisuuksia huolimatta taloudellisesta, sosiaalisesta tai alueellisesta taustasta. Jonas Gustafsson (2000, 209-211) on kuvannut ruotsalaisen kulttuuri- ja koulutuspolitiikan tasa-arvon periaatetta kaikille yhtäläisenä mahdollisuutena musiikin opiskeluun huolimatta musiikillisesta taustasta. Tämän päivän nuorisolle musiikin opiskelu on yksi mahdollisuus muiden joukossa. Opiskelijat saattavat opiskella musiikkiopintojen lisäksi muualla samanaikaisesti, esimerkiksi yliopistossa, kokonaan toista ammattialaa. Tässä musiikin koulutusohjelmassa nuoretkin musiikinopettajat arvelevat, että opiskelijoiden valmiustaso on laskenut siitä ajasta, kun he itse opiskelivat. Opiskelijat ovat yhä heterogeenisempiä valmiuksiltaan, mikä vaatii musiikinopettajalta vuorovaikutustaitoja ja yksilöllisyyden huomioon ottamista ohjaustehtävissä. Kuvaako tämä pikemmin sitä, että opiskelukulttuuri on muuttunut?

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO1: [- -], sanotaan sillo, ku ite oli 1980-luvulla oppilaana vielä, ni oli selvästi semmone asenne joka puolella, että se on tosi hieno juttu, että voi opiskella soittoa ja. Oli itsestään selvä, ett käy kaikilla teoriatunneilla ja orkestereissa ja muissa, että se oli niiku mahollisuus, [- -]. Opettajilla oli semmone niiku, että vielä heidän lapsuudessaan ei oo voinu käydä, eikä ollu mahollista olla opettajana mitenkää tälleen virallisessa instituutiossa ku hyvin harvoissa paikoissa.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: Niin siis sellanen, mikä on aivan niiku huomattava, ett on ett, miten paljon kevyt musiikki kevyen musiikin opiskelu on niiku lisääntynyt, ja sitten tavallaan ehkä vaikk ei niitten pitäs mennä käsi kädessä, mutt sitä kautta myöskin semmonen lasten varsinkin ja niiku nuorten niiku teinien niiku semmonen yleinen musiikkitietous ja semmonen valmiustaso ja se semmonen tietäminen ja osaaminen niin se on se, niiku se kvaliteetti on tullu niiku alaspäin. Tokihan vieläkin on niiku, on lahjakkuuksia, jotka niiku sitt erottuu joukosta, niiku aika niiku selkeestikin, mutt sitt on niiku. On tosi paljon sellai, ett niikun taso laskenut niin, ett sitä on niiku tavallaan myöskin tietyll tapaa, mun mielestä niiku se opetussysteemi on tukenut, tukenut sitä, että niiku ihmisten ei enää tarvi osata niin kauheesti. Mikä mä en tiedä, onks se hyvä vai huono asia,

OP: Mm.

MO8: mutt että, mutt niiku oon huomannu, ett semmoset vaatimukset, mitä niiku sillo ite joutu tekemään niiku kun oli musiikkiopistossa, esimerkiksi teoriatunneilla, niin vaatimustaso oli aivan toista luokkaa kuin nykyään mun mielestä.

Pitkään musiikinopettajana toimineet yli 50-vuotiaat haastateltavat ovat itse opiskelleet aikana, jolloin opiskelu on ollut mahdollisuus ja eräänlainen etuoikeus. Broman-Kananen (2005, 173-174) kuvaa 1950- ja 1960-luvulla syntyneitä musiikinopettajia identiteettiään etsiväksi sukupolveksi, jonka elämäntilanteeseen liittyy kriisejä ja epäilyksiä. Broman-Kanasen mielestä he kokevat vaikeana



opettaa opiskelijoita, jotka eivät ole yhtä innokkaita harjoittelemaan kuin he itse ovat aikanaan olleet. Samoin tässä tutkimuksessa 1950-luvulla syntynyt musiikinopettaja kuvailee kehitystä seuraavasti:

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO13: Että tulee todella tuloksia. Sä oot kerta kaikkiaan, ett jos sun on jano ja nälkä ni sun on saatava ruokaa, että se pitää olla niin väkevää, että tulee semmosia melko hyviä, melko hyviä ja aika kiinnostumattomia ja se on raivostuttavaa.

OP: Nii.

MO13: No Akatemiaan valittaa sitä, että se on tosissaan muuttunut, se on heikentynyt hirveesti. En osaa tuohon sanoa. Mä luulen vaan, että se harrastuneisuus on niin laajaa. Kaikki on levinnyt niin kuin pullataikina, että. Saatto ennen sanoo. Mä luulen, että lahjakkuuksia on yhtä paljon, ja kiinnostusta löytyy, mutta, että valikoituuko sitten niin kun ne alalle, se on taas toinen juttu, että. Se motiivi, motiivi, että ihmiset haluaa helppoa rahaa nopeesti, että siis tässähän pitää kyllä niiku, pitää olla äärettömän sitoutunut, tästä pitää olla niiku sairas. Se ei riitä, että tää on toiseks paras juttu sun elämässä.

MO13: Sen näkee toisaalta, huiput on terävöitynyt. Mutta sitt joku semmonen, semmonen sivistys, jota tämä homma edellyttää taikka semmonen henkisyys ja joku semmonen vivahteiden taju, koska minusta tämä päivä on mennyt niin vivahteettomaksi sekä siellä fyysisellä että henkisellä puolella niin se ikävä kyllä näkyy, ikävä kyllä näkyy ja kuuluu. Sen sortin sivistyksen puute, mitenkä sanosin kamalasti sanottu - naurahdus - mutta ihan oikeesti ja, ja semmonen niiku nyt korostetaan kauheesti sitä, että nyt pitää olla esillä ja kuuluisa.

Monet musiikinopettajat iästä riippumatta vertaavat musiikinopetusta aikaan, jolloin itse opiskelivat. Heidän mielestään opiskelijoilta vaadittiin enemmän ja oli itsestään selvää, että harjoiteltiin itsenäisesti sekä osallistuttiin tunneille. Muutama haastateltava arvelee, etteivät tänä päivänä kaikki musiikinopiskelunsa aloittaneet ole niin lahjakkaita kuin ennen. Sennett (2004) on todennut, että kyvykkyydellä on kaksi epätasa-arvoista muotoa. Kyky suorittaa jokin tehtävä hyvin on objektiivista toimintaa. Se antaa itsekunnioitusta. Myös muut arvostavat suoriutumista. Lahjakkuuspotentiaali on toisenlaista. Sen arvioiminen on yksilöllistä, ja se on kiinni yhtä paljon motivaatiosta ja tahdonvoimasta kuin taitavuudesta. Tämä synnyttää eriarvoisuutta. (Sennett 2004, 47, 242.)

Ruumiillistunut pääoma korostuu sosiaalistumisessa musiikin tuntemukseen ja alkaa jo varhain lapsuudessa. Institutionalisoitunut pääoma rakentuu musiikinopettajille koulutuksen aikana. Habitukseen vaikuttaa kiinteästi, mihin tyyliin suuntaudutaan. Habituksen perusteella suuntauduttiin muusikkouuteen, mutta opetustyöhön ajaututtiin. Tätä oli mahdollisuus kompensoida vapaa-ajan musiikin harrastamisella. Objektivoitunut pääoma ilmenee erityisesti koulutuksen jälkeen, ja ruumiillistunut sekä institutionalisoitunut pääoma ovat sen perustana. Toiset olivat suuntautuneet oppilaitoksen toimintaan, opetustyöhön ja harrastivat musiikkia passiivisesti, kun taas toiset toimivat monilla musiikkialan toimintakentillä, mikä liittyi itsestään selvänä osana opetustyöhön. Kulttuuripääoman muodot heijastuvat sosiaalisen pääoman hyödyntämiseen eri areenoilla. Sosiaalinen pääoma ilmeni ensinnäkin oppilaitoksen sisällä musiikkityylilajin sisäisenä yhteistyönä ja toiseksi opetuksen vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalinen pääoma osoittautui tärkeäksi musiikkialan vapaa-ajan areenoilla, sillä se mahdollisti joillekin musiikinopettajille muusikon erilaisissa tehtävissä toimimisen.

Postmoderniin aikaan liittyy se, että erottelut symbolisen piirissä ovat käyneet yhä tärkeämmiksi. On otaksuttu, että kyvystä tunnustaa ajan merkit tai erottaa vivahteet on tullut aikaisempaa tärkeämpää pääomaa. Erojen tekeminen siihen liittyvine kamppailuineen on siirtynyt etenevästi tuotannon alueelta kulutuksen piiriin. (Eskola 1991, 187–188.) Voidaanko puhua uudenlaisista pääomalajeista taloudellisen pääoman perustana? Opetusministeriö ohjaa koulutusta taloudellisesti, ja sen työryhmän muistiossa todettiin, että musiikin alalla on koulutuksen aloituspaikkoja liikaa suhteessa työpaikkoihin. Lisäksi koulutuksen opiskelijoiden aloituspaikkamäärän vähentämisen tarvetta lisää koulutuksen läpäisylle asetetut tavoitteet. (Opetusministeriö 2002; Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009b.) Korkeakoulujen ylläpitäjät päättävät resurssien niuketessa, mihin säästötoimenpiteet kohdistetaan. Musiikin opetus on kallista moniin muihin aloihin verrattuna, sillä se on osittain yksilöopetusta. Tähän liittyy olemassa olevien rakenteiden ja tavoitteiden välillä ristiriita, kuten Sennett kuvailee: vanhat institutionaaliset rakenteet on purettu, ja keskusta kontrolloi periferioita. Byrokraattisia välikerroksia on vähemmän. Tähän uuteen vallan muotoon liittyy institutionaalisen auktoriteetin mureneminen ja sosiaalisen pääoman niukkuus. Yhteiskunta ei tue nykyisin ammattitaidon kehitystä, mikä esimerkiksi muusikoksi tulemisessa vaatii kymmenien tuhansien tuntien harjoitusta ja kokemusta. (Sennett 2007, 78; 2008 20–21.)

Kuvasin musiikinopettajien pääomalajeja, jotka ilmenivät heidän puheessaan. Keskeisiä olivat kulttuuripääoma eri muotoineen ja sosiaalinen pääoma. Ne molemmat voivat tuottaa taloudellista pääomaa, esimerkiksi objektivoitunut kulttuuripääoma musiikinopettajan tuotannollisessa toiminnassa. Seuraavassa luvussa kuvaan musiikinopettajien sanattonta tietoa sekä sanattoman tiedon ja habituksen välistä yhteyttä teoreettisen tarkastelun ja musiikinopettajien haastattelujen sekä heidän opetustoimintansa videointitilanteiden perusteella. Habitus-käsite yhdistää musiikinopettajat sosiaalisen toiminnan kentille, koska se on sisäistettyä historiaa ja sisäistettyjä sosiaalisia suhteita. (Ks. Bourdieu 1990b, 56–57.) Musiikinopettajien sanattoman tiedon ja habituksen välisen yhteyden ymmärtäminen edellyttää heidän toimintansa tarkastelua, joten painopiste on musiikinopettajien opetustilanteissa.

## 5 MUSIIKINOPETTAJIEN SANATON TIETO JA HABITUS

### 5.1 Musiikinopettajien sanaton tieto

Musiikinopettajien opetustyön tarkastelussa lähtökohtana oli kuvata sanatonta tietoa ja sen yhteyttä habitukseen. Tarkastelen ensin musiikinopettajien sanattoman tiedon ilmenemistä toiminnassa ja sen jälkeen sanattoman tiedon yhteyttä habitukseen. Musiikin kieli tarvitsee tulkikseen ja välittäjäkseen ihmisen mielen ja henkilökohtaisen kokemuksen. Opiskelijan soittaessa ja opettajan kuunnellessa häntä, he saattavat tulkita musiikin samalla lailla tai täysin eri tavoin. Opettajalta vaaditaan herkkyyttä, halua ja empaattisuutta tulkita opiskelijan esitystä. Musiikkia on vaikea määritellä sanoin, koska siihen sisältyy tunteenomainen elementti, jota ei kielellisesti voi kuvata. (Ks. Ahonen 2000, 77.)

Määrittelin sanattoman tiedon aihealueen kirjallisuuteen ja tutkimuksiin perehtyessäni emergenssiksi, jolla tarkoitan uuden tietotason syntymistä aikaisempien kokemustemme perusteella osana tämänhetkistä toimintaamme. Taidon oppimiseen liittyy keskeisesti sanaton tieto (Sennett 2008), se on olennaista myös musiikin opetustilanteissa. Sanattoman tiedon tarkastelu perustuu musiikinopettajien haastatteluihin ja opetuksen videointitilanteisiin. Kuvaan haastattelujen perusteella, miten musiikinopettajat puhuvat sanattomasta tiedosta. Opetustilanteiden videointi mahdollisti tarkastella musiikinopettajien käytännön työskentelyä ja sitä, miten sanaton tieto ilmenee heidän toiminnassaan. Soitonopetusprosessi on musta laatikko, josta on olemassa hyvin vähän tietoa. (Rostvall & West 2003, 214). Olen tematisoinut sanattoman tiedon litteroidun aineiston perusteella aistimuksellisen ja ruumiillisen tiedon sekä metaforan käsitteillä, jotka tulivat tässä tutkimuksessa esiin sekä haastatteluissa että videointitilanteissa.

Aistitieto-käsitettä on käytetty sekä erityispedagogiikan että taiteen kentällä. (Ayres 2008; Törmänen 2010; Sava 1996). Ayres (2008, 29, 34) on käyttänyt aistitiedon käsitettä sensorisen integraation näkökulmasta, jota hän on soveltanut aistimusten vastaanottamiseen liittyvien häiriöiden tutkimuksessa. Sensori-

nen integraatio tarkoittaa aistitiedon jäsentämistä käyttöä varten. Jos aivot integroivat aistimuksia heikosti, ilmenee vaikeuksia monilla elämän alueilla. Törmänen (2010) on tutkinut oppimisvaikeuksia ja auditiivis-visuaalisen aistitiedon yhdistämistä Suomessa ja Ruotsissa toteutettujen interventiotutkimusten pohjalta. Törmäsen tutkimus kohdistui kuntoutettaviin opiskelijoihin, joilla oli oppimisvaikeuksia. Kuntoutuksessa hyödynnettiin Audilex-tietokoneohjelmaa, joka harjoittaa auditiivis-visuaalisen aistitiedon yhdistämistä, ja sen on kehittänyt musiikkikasvatuksen professori Kai Karma Sibelius-Akatemiasta. (Törmänen 2010, 35–38.)

Tieto taiteen kentässä tarkoittaa tietoa sanan perinteisessä merkityksessä, esimerkiksi musiikin teoriaa ja historiaa, taiteen peruskäsitteistöä ja tietoa tekniikoista. Tiedonhankkimisen välineinä ovat ihmisen aistit, aistisuus ja emootiot. Taitotiedolla on taiteellisessa toiminnassa läheinen yhteys aistimukselliseen, fyysiseen tietoon. Taitoon ja taitavaan toimintaan perustuvalla tiedolla otetaan haltuun ja transformoidaan aistikokemukset ja tunne-elämykset takaisin sisäisestä ulkoiseksi esimerkiksi muille koettavaksi esitykseksi. Aistikokemisen ajatellaan usein kohdistuvan taiteen vastaanottamiseen kuten musiikin kuunteeluun. Taiteellisessa toiminnassa on tärkeä saada aisti- ja tunnekokemuksia tekemisestä. Aistitieto voi jäädä materiaaliseksi, sillä on eri asia katsoa kuin nähdä tai kuunnella kuin kuulla, sillä nähdä ja kuulla edellyttävät aistimusten psyykkis-henkistä työskentelyä, taiteellista muuntamista eli transformaatiota materiaalisesta persoonalliseksi taiteen kokemukseksi tai toiminnaksi. (Sava 1996, 15–16.)

Käytän tässä aistitiedon asemasta aistimuksellista tietoa, joka koetaan aistien välityksellä sekä suoraan että aistimusmielikuvina. Aivot ottavat vastaan erilaisia aistimuksia ja käsittelevät niitä. Kuvaan videotilanteiden perusteella musiikinopettajien taitotietoa, joka liittyy keskeisesti aistimukselliseen tietoon. Keskeiset aistimukset liittyvät näköön eli visuaaliseen aistiin, kuuloon eli auditiiviseen aistiin, tuntoon eli taktiiliseen aistiin, asentoon ja liikkeeseen eli proprioseptiiviseen aistiin ja painovoimaan, pään liikkeeseen ja tasapainoon eli vestibulaariseen aistiin sekä aistimukset, jotka kertovat kehoon sisäisistä tapahtumista. (Ks. Ayres 2008, 74–75.) Aistimuksellinen tieto taiteen maailmassa luovassa prosessissa ruumiillistuu taiteen tekemisessä. Timo Kalanti kuvaa, että somatosensorinen järjestelmä toimii välittäjänä sisäisen ja ulkoisen rajalla. Sen varassa toimija on tietoinen sekä kehonsa sisäisistä tiloista että ulkoisesta ympäristöstään kuin myös omasta motorisesta aktiivisuudestaan. Motorisen ponnistelun kautta ulkoisen maailman objektit ja tilalliset suhteet representoituvat ruumiin sisäisinä tunteina ja tuntemuksina ja päinvastoin: ruumiin sisäiset jännitystilat tulevat näkyviksi ruumiin liikkeen tilallisuuden ja kosketuksen kautta. (Kalanti 2009, 29.)

Aistimuksellinen, fyysinen tieto on kokemuksellista tietoa. Liikeaistimusta koskeva eli kinestesia yhdistetään liikkeen kokemiseen. Kehosta voimme olla tietoisia, se voi tulla taitavaksi, ja kykenemme muodostamaan tietoa toiminnastamme. Ruumis on somaattinen kokonaisuus, se toimii ihmisen tahdosta, ajattelusta ja tunteista riippumatta. (Parviainen 2007, 27, 70, 73.) Ruumiillinen tieto

on tiedostamatonta ja toiminnan, tekemisen kautta sisäistettyä tietoa (Ks. Koi-vunen 2000, 78–79). Käytäntöön perustuva kehollinen tieto on taidon oppimisessa keskiössä, esimerkiksi oikea käsiote ja katseen kohdistaminen siihen, mitä ollaan tekemässä. Monet tuntemukset välitetään kehollisesti, minkä vuoksi ne täytyy ruumiillistaa tullakseen eläväksi tiedoksi. Soveltaminen ei voi perustua pelkästään teoreettiseen tietoon. (Vrt. Molander 1990, 101.) Metaforalla tarkoitetaan kielikuvaa, jonka avulla musiikinopettajat pyrkivät dialogissa opiskelijan kanssa auttamaan opiskelijoita löytämään esimerkiksi tavoiteltavaa tunnetilaa. Metapherein on kreikan kielen ilmaus, joka tarkoittaa ylikantamista. Metafora syntyy, kun asialle annetaan nimi, joka kuuluu jollekin muulle; merkityksen siirtyminen voi tapahtua yleisestä erityiseen, erityisestä yleiseen, erityisestä erityiseen tai analogian kautta (Aristoteles 1967/1977, 21). Myöhemmin Aristoteles lisää tähän määritelmään vertailevien kuvien käytön kykynä, jota voisi luonnehtia analogisen metaforan erityisenä muotona sekä metaforan kykynä luoda uutta tietoa ja ymmärrystä (Aristoteles 1997, 10–15).

Tarkastelen ensin sanatonta tietoa musiikinopettajien haastattelun ja videotilanteiden perusteella. Sitten kuvaan aistimuksellisen ja ruumiillisen tiedon sekä metaforien ilmenemistä opettajien puheessa ja toiminnassa. Sen jälkeen tarkastelen habitusta ja sanatonta tietoa sekä tutkin niiden välistä yhteyttä. Lopuksi kuvaan habitusta ja kulttuuripääomaa, joka on muodostunut ruumiillis-tuneesta, institutionalisoituneesta ja objektivoituneesta kulttuuripääomamuodosta pitkän ajan kuluessa.

Omalla tekemisellä on mahdollista saavuttaa sekä aistimuksellista kokemustietoa soittamisesta ja laulamisesta että ilmaista tunnetiloja. Lähes kaikki musiikinopettajat yhdistivät sanattoman tiedon eri aistimuskokemuksiin ja tunne-elämyksiin jollakin tavalla. Musiikki nähdään kehonkielenä, ja siinä on keskeistä fyysisyyden lisäksi tunteet. Musiikinopettajat kuvasivat sanatonta tietoa seuraavasti:

P 1: haastattelut.30–39.rtf

MO2: [- -] on turha puhua siitä, että hae semmosta ja semmosta ääntä, joka kuulostaa siltä ja siltä, että kun sitä ääntä ei ite saa tulemaan, ja sitten taas, kun sen äänen saa ite tulemaan semmosena niin, että se. Se on ehkä sitä sanatonta tietoa, että se saa ne sinne sanojen taakse. Sen painoarvon samaten, kun se, että jos haluaa saada jonkun kohan kuullostamaan vaikka jotenkin kauheen intensiiviseltä tai mikä tahansa tunnetila nyt on, että kun sen saa ite soitettua ja siellä on se sisällä, [- -].

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO15: [- -] konkreettinen, että näytetään näin.

OP: Mm.

Sekä että näin, käsiä pidetään näin ja, ja noin ja sitten myöskin se, että soitetaan esimerkiksi sekin on sanatonta. Mutta sitten myöskin on kaikki, mikä on semmonen tätä body language, [- -].

Sensoriset ja motoriset järjestelmät toimivat keskinäisessä yhteistyössä lukemattomien yhteyksien avulla. Sen ansiosta aistimukset tulevat merkityksellisiksi ja liikkeet tarkoituksenmukaisiksi. (Ayres 2008, 84.) Musiikinopettajat korostivat kehollista tietoa laulun ja soitonopetuksessa, soittotekniikassa ja ergonomiassa. Opettajat konkreettisesti antoivat ohjeita soittoon ja lauluun liittyvissä er-

gonomisissa kysymyksissä. Niillä on sekä merkitystä fyysiseen kehonhuoltoon että soitosta ja laulusta suoriutumiseen halutulla tavalla. Aistimuksellista tietoa sovellettiin monipuolisesti opetustilanteissa.

P 5: Videot.30–39.rtf

MO2: Vaan se on ihan yhtä niiku huomaamaton käsivarressa se liike, koska sitteku soittaa tämmöstä – opettaja soittaa mallia – sillo siinä on varaa jäädä jumiin, ku siitä ei jää kiinni. Että samalla tavalla sun sormet voi soittaa sen äänen hirveen nopeesti ilman, ett sun tarttee pelätä.

Opiskelija soittaa.

P 5: Videot.40–49.rtf

MO7: Käytät sitä, muusikolla on myös erittäin voimakas kuvittelukyky.

Opiskelija: Mulla ei ole varmaan.

MO7: Ja täytyy kuvitella myös, paitsi että se on kaunisääninen soitin, mutta myös niitä ihania sointumaailmoja – naurahtaa – mitä tavallaan se musiikki sytyttää meidän mielissämme.

Opiskelija: Joo. Opiskelija soittaa.

P 5: Videot.40–49.rtf

MO7: Tavallaan siin on kuitenkin kysymys sitte tällasesta ihan – opettaja soittaa – mä nyt en paljon ajattelu muuta nii kuin yritin mennä sen kehon liikkeen ja sen tunteen, miltä se tuntuu mukana,

Opiskelija: Nii.

MO7: ett on paljon sellasta, että ei auta solfata eikä ajatella liian teoreettisesti. Nyt on pakko niiku tehdä se käsin.

Opiskelija: Mm.

MO7: Nii. Myös niiku se käsityö, se määrä, sitte alkaa ratkasta, ett siull alkaa sujua se.

Opiskelija: Nii.

P 5: Videot.60–rtf

MO13: Joo, kato. Sun täytyy sitte hengittää tuo ilmapiiri ittees.

Opiskelija laulaa. Opiskelija keskeyttää.

Opiskelija: Epäröin sanoja. Mistä lähetää? Opiskelija laulaa.

MO13: Hyvä. Erittäin hyvä. Mä oon iloinen sun puolesta.

Opiskelija: Joo. Se on hyvä, kun otit kiinni – opettaja otti kiinni hartioista – niin mä huomasin. Rennompi ja oikee hyvä.

Ruumiillisen kanssakäymisen fyysisessä kosketuksessa hankittua tietoa voi kuvata tuntumana, joka on teoreettisen tiedon vastakohta (Smith 1982, 113). Tätä kuvaa hyvin aistimuksellinen kokemustieto, joka on sanatonta. Se on oleellista soiton opiskelussa, mutta opiskelijoiden arvioinnissa se herättää ristiriitaisia ajatuksia. Arvioinnin perustuessa tuntumaan, intuitioon, sen perusteltavuus ja kriteerit jäävät epäselviksi. Omien musiikkimieltymysten vaikutus voi heijastua omiin kokemuksiin esityksestä. Seuraava esimerkki kuvaa yhden musiikinopettajan näkemystä sanattomasta tiedosta:

P 5: haastattelut.40–49.rtf

MO3: Se on varmaan just se sanaton tieto semmonen niin kun tieto semmosesta, mikä on niinku hyvää soittamista tai laulamista ja sitä on joskus aika todella vaikea niiku kuvailla verbaalisesti.

OP: Miten se ilmenee?

MO3: Se ilmenee, esimerkiksi sillä tavalla, että jos meill on tämmösiä soittamisen arviointitilaisuuksia, missä on monihenkisen lautakunta ja on esimerkiksi pisteytys 10–25 ja ihmiset antaa sokkona pistemäärät, ni ne asettuu kahden pisteen sisälle. Mikä on musta aika mielenkiintoinen ilmiö.

OP: Onko niin aina?

MO3: Useimmiten. Ett se skaala on yllättävän pieni, ett mistä se niiku muodostuu, se semmone käsitys yleinen käsitys siitä, mikä on hyvä sointi ja mikä on mikä, niiko muodostaa semmosen vavahduttavan kokemuksen, jos ajatellaan näin tämmöstä ihanteellista esitystä.

Musiikkioppilaitosten arviointikäytänteet ovat herättäneet tunteita ja keskusteluja puolesta ja vastaan pitkän aikaa. Lehtonen (2004, 36) toteaa, että musiikista puhuminen, musiikin määrittelemine ja arvostelu edustavat kamppailua, johon sanat ja musiikin sanallinen käsittely ovat tuoneet vieraan verbaalisen ja rationaalisen elementin. Musiikin sanallinen käsittely peittää musiikkikokemuksen latistaen sen vain pintapuoliseksi sanalliseksi kuvaukseksi. Valtaa musiikissa käyttävät ne korkeakulttuurin ylläpitämän hegemonian edustajat, joilla on taipumus ja lupa arvostella ja joiden toimintaa toisten samanlaista kulttuuripääomaa tavoittelevien käsitykset legitimoivat.

Eri-ikäiset musiikinopettajat toivat esiin sanattoman tiedon yhteydessä erilaisia asioita haastattelu- ja videointitilanteissa. Merkillepantavaa on, että haastattelussa pääosin alle 40-vuotiaat korostivat auditiivista aspektia sanattoman tiedon yhteydessä. Kuitenkin kuuntelemisella ja kuulemisella on merkittävä rooli musiikin oppimisessa ja opetuksessa. Toisaalta ne ovat perusasioita instrumentin ja laulun opiskelussa. Opiskelijoillahan on pitkä historia musiikinopiskelussa takanaan, joten sitä pidetään itsestään selvänä asiana oppimis- ja opetustilanteissa. Yli 40-vuotiaista ainoastaan yksi toi esiin auditiivisen näkökulman sanattomaan tietoon. Se perustui kuuntelemisen lisäksi siihen, että osaa kuunnella. Samoin kuin haastattelussa niin myös opetustilanteessa nuori musiikinopettaja painotti kuuntelemisen merkitystä. Sanatonta tietoa nuoret musiikinopettajat kuvastivat näin:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO14: Nii. Hm. Onhan sitt taas hiljasta tietoo niiku semmonen, että mikä vois sitt välittyä jollakin tasolla. Se, että kuulee, mikä ajan kanssa tietenkin kehittyi itelle opettajana se, että niiko kuulee oppilaasta tiettyjä niiku äänestä tiettyjä asioita, että mielialoja ja mitä niiku missä, missä mennään elikkä elikkä onko kaikki kohillaan ja tavallaan, mitkä fyysiset ongelmat siinä äänessä niiku tulee esiin, mitkä ei välttämättä sille oppilaalle oo nii tiedostettuja.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: Ja siis periaatteessa sehän on täysin mahotonta niiku musiikissa, ett kyll niiku aina pitää mun mielestä se soitto olla siinä, siis sehän on niiku tietysti pitkälti niiku sanatonta.

OP: Mm.

MO8: Opetusta, ett soittaa ja se oppilas kuuntelee.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

OP: Mites tota, minkälaista sanatonta tietoa työsi sisältää?

MO9: Naurahdus. Sanatonta tietoa. Paljon, sehän perustuu paljon kuulemiseen myös siihen, että osaa kuunnella.

P 5: Videot.30-39.rtf

MO8: Täss väliss kunnellaan kerran viel tää biisi. Kukaan ei soita vielä, kun kunnellaan. Melkoinen melu. Mitä?

Opiskelija1: Ei se ihan heti. Laita viel alusta se.

Opiskelija2: Jakaa nuotit. Anna mennä vaan.

MO8: Kyll se kuuluu.

Opiskelija1: Mutt aika hiljasella.  
MO8: Joo, joo mutta, kuunnellaan. Kuuntelevat kappaleen kokonaan.

Videointitilanteissa tulivat yleensä esiin musiikin oppimisessa kaikki aistimukset, jotka liittyvät kuulemiseen, näkemiseen, lihastuntoon ja tuntemiseen. Pitkän työkokemuksen myötä ne yhdistyvät tilannesidonnaisesti toisiinsa. Musiikinopettajat antoivat ohjeita soiton tai laulun kehittämiseen. Pitkään työssä olleiden musiikinopettajien toiminnassa kuulemiseen perustuvat aistimukset oli integroituneena joko näkemiseen, liikkeeseen tai mielikuva-ajatteluun:

P 5: Videot.40-49.rtf

MO10: Sä voit tosiaan tehdä, tehdä sillä tavalla, kuuntele, koska tää musiikki rupee sulla elämään täällä - vihellys - näyttää päätään - aihioissa aihioissa, tieteellisiä termejä. Aihioissa. Molemmat naurahtavat ja sanovat edellisen sanan yhteen ääneen.

MO10: Niin tota sillo tota ni, ni annat tavallaan, tee jotakin semmoselle anna ajatus-maailman tehdä sille musiikille sitä, mitä sen pitääkin tehdä.

Opiskelija: Mm. Joo. Opiskelija soittaa.

P 5: Videot. 40-49.rtf

MO3: Ihan alusta, ja se kuullostaa vähän, pikkasen siltä, ku sull ois muurahaisia pökyissä koko ajan.

Opiskelija: Onks mulla kiire?

MO3: Onks sulla kiire?

Opiskelija: En mä tiä.

P 5: Videot.50-59.rtf

MO12: Nii, nii, siinä voidaan parantaa siin ensimmäiseen. Nyt se näyttää, ku sä oisit laskelmoinu sen. Ku oisit miettinyt, se pitää sill tavalla olla spontaani elikkä.

Opiskelija: Huomaamatta täydellisesti.

Opiskelija soittaa.

MO12: Joo, hyvä, loistavaa, miks en aikasemmin keksinyt, siis spontaani.

Opiskelija: Spontaani, lamppu syttyi.

P 5: Videot.60-.rtf

MO15: Kuvittelet sitä etukäteen, miltä se kuullostaa, ja miltä se tuntuu.

Opiskelija soittaa.

Eri-ikäiset musiikinopettajat kuvasivat oman esimerkin ja näyttämisen merkitystä sanattoman tiedon ilmenemismuotona, johon liittyy vahvasti visuaalinen näkökulma. Kaksi haasteltavaa korosti oman instrumentin visuaalisuutta ja sen tärkeyttä, että opiskelijat näkevät hyviä suorituksia ja siten heille tulee omia oivalluksia. Tämä liittyy keskeisesti taidon oppimisen mestari-kisälliperinteeseen.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -] kokemusta, ni ni tavallaan silloin se on varmaan mussa niiko jotenkin. Se eleillä ja soittamisen keinoin asioitten esittäminen [- -], mull on paljon, ammentanut itseeni sisälle niiko kokemusten kautta asioita, ja sitte jollain tunneilla riittää, ko mä soitan vaan malliksi ja näytän sen asian.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO5: [- -] siinä on tietysti todella paljon hommaa, mikä [- -] mä tarvitsen sitten soittaa. Siinä on, mä voin puhuu puol tuntia, ei se onnistu, jos mä otan instrumentin, ja mä näytän, siitä tulee heti selvempää.



Musiikinopettajien puheessa visuaalinen aspekti yhdistyi keholliseen tietoon. Musiikinopettajat toivat esiin kehollisen tiedon tärkeyden sekä fyysisessä suoriutumisessa että viestinnässä. Paljon viestitetään ja näytetään eleillä ja yleensä koko kehonkielen avulla. Koulutuksen huippuvaiheissa on vähän eroa opettajan ja opettamisen välillä; ne ovat molemmat osallistumista yhteisen maailman tutkimiseen jaetussa kokemuksessa (Peters 1973, 100). Pitkään musiikinopettajana työskennellyt kuvasi musiikin sanatonta ilmaisua seuraavasti:

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: Sanaton tieto itse asiassa sekin, jos soitan jotain ja näytän.

OP: Nii.

MO11: Ja sitä siis musiikkia ylipäättänsä ei voi selittää, voi tietysti selittää,

OP: Mm.

MO11: mutta on nämä tärkeämmät asiat, ei voi selittää, siis missä sitte sanat loppuu ja musiikki alkaa.

OP: Mm.

MO11: Mutta, mutta niinkin voisin sanoa, kun tässä on monen mosaiikkikappaleen yhdistämisä tapahtuu ja sitten kun. Sitte se tulee se tunne oppilaalle, silloin se on samalla hänen oma, omakin kieli. Ja silloin sitä ei tarvii selittää. Se on, varmasti näin on, että se se jotenkuten henkinen yhtenäisyyttä se on.

Musiikin merkitystä voi kuvata siten, että sen avulla on mahdollista ilmaista elämäkokemuksia, joita ei voida ilmaista sanallisesti (Langer 1979, 32). Lehtonen (2004, 19) puolestaan on kuvannut musiikillisen ajattelun liikkuvan sanojen tuolla puolen, symbolisten ja ruumiillisten prosessien rajamailla. Musiikkikokemuksen herättämät tunteet voivat olla ihmisillä erilaisia. Kuitenkin yhteiseen musiikkikokemukseen olennaisesti kytkeytyvä samastuminen mahdollistaa niiden jakamisen.

Musiikinopetustilanteissa oli usein hyvin intensiivinen tunnelma, mikä korostui erityisesti yksilöopetustilanteissa. Froehlich (2002, 155–156) kuvaa työskentelyprosessia tiettyyn ohjelmistoon, musiikillisten töiden kaanoniin paneutumisenä, joka on osana tiedon ruumiillisuutta. Musiikinopettaja väistämättä välittää tietyn muusikkojen yhteisön tradition opetuksessaan. Froehlichin mukaan ammatillisen tiedon kaanon eroaa organisaatiokulttuurista toiseen. Opiskelijat omaksuvat työskentelyn aikana alansa ruumiillisen tiedon, joka määrittää maailmaa sen koulun kontekstissa, jossa työskennellään.

## 5.2 Kokemuksista kuvailmauksiin

Tarkastelen musiikinopettajien käsityksiä sanattomasta tiedosta ja kuvailmauksia sekä haastattelujen että videoiden perusteella. Kysyin haastattelussa musiikinopettajilta heidän näkemyksiään sanattomasta tiedosta sekä sen yhteydestä ruumiilliseen tietoon. Jälkimmäinen tarkentava kysymys oli monelle hieman hämäävä, sillä sanattoman tiedon kuvauksissa he toivat jo esiin kehonkielen tärkeyden musiikissa. Tätä kuvaa jo se, että seitsemän haastateltavaa totesi ruumiillisen tiedon ja sanattoman tiedon olevan sama asia, ja osa musiikin ydinolemusta. Musiikinopettajien haastattelussa sanaton tieto ilmeni ruumiilli-

senä tietona, johon liittyy kaikki se osaaminen, mikä kertyy vuosien varrella oman kokemuksen perusteella. Kuvaan sitä tässä ruumiillisena tietona. Siihen liittyy tunnetta, ymmärrystä ja oivaltamista, ja se kehittyy pitkäkestoisen toiminnan, musiikin harjoittamisen perusteella kuten seuraavat sitaatit ilmentävät:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: Tunne, joka tulee sieltä lapsesta asti kaikista soitoista kaikesta, mitä on kuullut, OP: Mm.

MO2: että ymmärtää sen, ja silloin ne on hirmu yksinkertaisia asioita. Tee vaan noin, OP: Mm.

MO2: ja sitten jos ei oo sitä sanatonta tietoa, ni se on semmosta puuhastelua, että soitat.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: Mm. No mä ajattelisin sanattoman tiedon sillä tavalla, että, että, että tavallaan se on sellasta, sellasta tietoa, mikä välittyy tekemisestä ja olemisesta, myöskin sanomisesta, mitä ei kuitenkaan tarte kertoa elikkä se kaikki kokemus ja tieto, mitä mulla on siellä takana. Ni kaikkea en pysty kertomaan, en opettamaan enkä näyttämään kerralla, mutta

OP: Nii.

MO4: kun se on, niin se välittyy, jos sitä ei oo, ni se on sitte niin kun se eteenpäin meno on ikään kuin paljon ohuempaa.

Soitettaessa ja improvisoidessa voidaan muuttaa oma sisäinen tunnetila ulkoiseksi eli korvin kuultavaksi musiikiksi (Rechartt 1988; Lehtonen 1996). Ahosen (2000, 58) näkemys on, että ihminen voi käsitellä musiikin avulla sisäistä ulkoisena ja ulkoista sisäisenä. Ihminen voi käsitellä sisäistä tunnettaan ulkoisena asiana tai samastaa omat tunteensa musiikkiin. Tätä samaa asiaa kuvaa yksi haastateltavista seuraavassa esimerkissä näin:

P 3: haastattelut.50-59.rtf

MO13: Ja sitt mä mulla on peili täällä, mä monesti tarkkailen sitä, että se ainaki fyysisesti tapahtuu, ja sitt oppilas tarkkailee itseä, että onko hänessä niitä elementtejä. Se ei vielä takaa sitä että asia on niiku pitää olla, mutta ei voi mennä sisuskaluihinkaan tietenkään - naurahdus - kaivautua sisälle, mutta, mutta se lähtee, mennään monesti sisäisen kautta ulkoiseen ja ulkoisen kautta sisäiseen maailmaan että.

OP: Jos sä sitä avaisit, että sisäisen kautta ulkoiseen ja ulkoisen kautta sisäiseen, niin miten sä avaisit sitä?

MO13: No sanotaan, että näin ensimmäinen on mielikuvituksen ja tunteen kautta ja sen ymmärryksen kautta, mitä on terve sointi. Ja kyllähän sekin on mennyt ulkoapäin. Ne ovat kuulleet, että tuo on terve sointi, se on kulttuurisidonnainen asia tietenkin. Ja alati muuttuva. Että tota nii, ni he ensin omaksuu sitä, ja sitten heidän täytyy käyttää fyysisesti itseään, että tämmönen syntyy ei riitä, että tuntuu joltakin. Se on kylläkin lähtökohta, että tuntuu joltakin, koska se tunne menee siihen fysiikkaan.

OP: Mm.

MO13: [- -] se kun lähtee, tekee sitä ni se toimii tällä tavalla fyysisen kautta psyykeen ja psyyken kautta fysiikkaan, että kyllä se on ihan saumaton ihan saumaton, [- -].

Seuraavassa videotilanteessa musiikinopettaja ohjaa musiikkipedagogiopiskelijan soitto-opetustuntia. Nuori musiikkipedagogiopiskelija pyrkii tukemaan opiskelijaansa saavuttamaan sisäisen tunnetilan sellaiseksi, että saa sen välitehtyksi musiikin avulla kuulijalle.

P 5: Videot.40-49.rtf

Musiikkipedagogiopiskelija: Tää oli tosi hyvä tämä kohta, tänne vähän enempi – näyttää nuotista – tää on se laahustava päivä, kundi, ja se aamu ja sade blääh, blääh, mutt sitte päästää tänne duuriossaa, ni kokeile vähän semmosta niiku vähän enemmän semmosta raikkautta ja vähän enemmän semmosta iloa siihe sais.

MO1: Ilmekin ilosemmaks.

--

Musiikkipedagogiopiskelija: Nii, ett nyt se lähtee päivä käyntii, sai sen kahvikupin tai mitä se nyt on tai lunta sattaa tai jotakin. Mutta niiku hae semmosta jotakin. Opiskelija nyökkää ja hymyilee.

Musiikkipedagogiopiskelija: ja siellä [- -]. Joo se oli oikein hyvä. Sinne vaan semmosta raikkautta ja kirpeyttä ja lumisadetta ja kaikkea – naurahtaa – opiskelija hymyilee.

Musiikkipedagogiopiskelija: Ei muuta. Sitte ku tuut toisella kerralla, sitte ku tuut takaisin siihen harmauteen, sitte siin tosi pysy hyvin ekalla kerralla se ote jotenkin, mutt sitt toisella kerralla sie otit aika kovasti sen kertauksen, ett mie taas soittasin pikkusen hiljempaa. Ett se vähän niiku.

Opiskelija: Voimistinko?

Musiikkipedagogiopiskelija: Voit voimistaa, mutt ehkä jättäsin sen niin vahvana tekemättä. Semmosia asioita miull nyt tuli tästä mieleen.

Musiikkia on vaikea määritellä sanoin. Musiikki on tunteenomaisesti totta tavalla, jota emme kykene kielellisesti ilmaisemaan. (Ahonen 2000, 77.) Videointitilanteiden perusteella vaikutti siltä, että musiikinopetuksessa pyritään pääosin ymmärtämään lähettäjän sanoma tai viesti pikemmin kuin täyttämään musiikin abstrakti sisältö itselleen merkityksellisellä aineistolla. Sanattoman tiedon yhteys visuaalisuuteen on olennaista musiikin oppimisessa ja opetuksessa. Musiikinopettajan toiminnassa ilmeni havainnollistamista, kehonkielen hyödyntämistä mallintamalla sekä esimerkkien käyttämistä erityisesti asian ymmärrettävyyttä tavoiteltaessa, kuten seuraava nuoren musiikinopettajan esimerkki kuvaa:

P 5: Videot.30-39.rtf

MO14: Yes. Lähe kovaa: nii, nii, nii, nii Nyt oli hyvä. Mennään vielä [- -], hartiat [- -], harjoittelevat muutaman kerran samaa. Hyvä, nyt oli paljon parempi, tunnetko ite, kun se oli elastisempi?

Opiskelija: Mä oon nyt vähitellen vähän viime aikoina saanut tätä kunnolla liikkeelle siinä hengityksessä. Nyt se lähtee selvästi liikkumaan.

MO14: Ja sen huomaa, ku sä saat sen, se on nii paljon elastisempi. Eli se katoo se iiiii se semmone lihastyö.

--

MO14: Joissakin paikoiss ihan hyvin teit, sillä tavalla, ett paljon omaakin sinne. Eihän se haittaa mitään, vaikk käyttää jotain sooloa niin kun

Opiskelija: Joo.

MO14: semmosena pelastusrenkaana.

Opiskelija: Joo-o.

Musiikinopetustilanteisiin liittyivät sekä yksin että yhdessä soittaminen tai laulaminen. Osa opettajista luotti edelleen perinteiseen mestari-kisälliasetelmaan, jossa opettajan oman esimerkin osuus oli vallitsevana. Opiskelija laulaa tai soittaa ensin harjoittelemansa kappaleen, ja sen jälkeen sitä hiotaan yhdessä tarpeen mukaan tai siirrytään uuteen. Opettaja näyttää joko sanattomasti elehtien

tai laulamalla ja soittamalla tavoiteltavan opittavan asian. Ilmeiden ja eleiden hyödyntäminen on melkoisen yleistä videotilanteiden perusteella. Joissakin tilanteissa videointi saattoi lisätä elekielen käyttöä, sillä musiikinopettajat tiesivät tutkittavan sanaton taitoa. Toisaalta on ymmärrettävää, ettei haluttu opetustilanteessa katkaista opiskelijan meneillään olevaa esitystä ja opettaja kykeni keskeyttämättä elehtien ohjeistamaan opiskelijaa.

Pitkään työssä olleet musiikinopettajat, iästä riippumatta, toivat selkeästi esiin kokemuksen tuoman lisäarvon omaan työhönsä sanattoman tiedon tuoman yhteydessä. He käyttivät kielikuvia toiminnassaan. Hiljaisia taitoja voisi ilmaista ehkä metaforien tai tarinankerronnan avulla, sillä hiljaiset taidot ja osaaminen liittyvät keskeisesti tekemiseen (Ambrosini & Bowman 2001, 814–816). Haastattelujen aikana metaforien käyttö oli sitä yleisempää, mitä vanhempi musiikinopettaja oli kyseessä:

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO11: [- -] muutos tapahtuu ikään kuin aurinkolasku, että ihan eri värit alkaa tulla ja, ja silloin sekä opettaja sekä oppilas todella nauttii musiikin soittamisesta, kuuntelemisesta ja, ja, ja tästä kaikesta. Että se että sitten se on jo musiikin ilmestymä, [- -]

OP: Mm.

MO11: [- -], vertailisin ihan kuin moottorivene, kun käynnistyy ensin työntää vettä, ja sitten äkkiä se hyppää veden päälle ja luisuu.

Kielellisten kuvailmauksien käyttö edellyttää tietoperustan lisäksi työkokemusta. Kielellinen kuvailmaus liittyy kiinteästi vertaukseen, jonka avulla pyritään konkretisoimaan opetettavaa asiaa ja kehittämään mielikuva-ajattelua, jonka merkitys on musiikin oppimisessa keskeistä. Metaforien soveltaminen oppimisen opetustilanteissa ilmeni tässä tutkimusaineistossa pääosin toiminnan perusteella. Sternbergin (1997, 210) mielestä hiljainen tieto lisääntyy työssä kokemuksen myötä. Suhde ei ole aina lineaarinen, mikä johtuu kohorttivaikutuksista. On mahdollista, että hiljainen tieto vanhenee. Työn kannalta olennainen ajankohdainen hiljainen tieto voi vähetä huolimatta ihmisen työkokemuksesta. Joskus vähän aikaa työssä olleella voi olla enemmän hiljaista tietoa. Sen määrä riippuu siitä, mitä ihminen on oppinut työssään.

Opiskelija ei käytä kehoaan välineenä musiikillisessa kommunikaatiossa mielen tai kognition monitoroidessa tekemistä, vaan suuntautuu opittavaan asiaan myös ei-tietoisensa kokemuksensa varassa. Musiikinopettajan on kyettävä diagnosoimaan tunteita ja ilmaisua paitsi opiskelijaa kuunnellen myös hänen ulkoisesta käyttäytymisestään. (Westerlund 2003, 16.) Sanaton tieto ilmeni musiikinopettajien toiminnassa usein ruumiillisena tietona, joka puolestaan ilmeni erillisenä tai integroituneena aistimukselliseen tietoon. Seuraavat kaksi esimerkkiä valaisevat hyvin sen ilmenemistä käytännön opetustilanteissa. Seuraavassa videointikatkelmassa musiikinopettaja yrittää kuvata kehon tilaa mallin, esimerkin ja metaforien avulla, joita kyseinen suoritus edellyttää.

P 5: Videot.60-.rtf

MO13: Tämä hyvin tämmönen, semmonen pikkusen semmonen niiku mie sanon, että alapäässä semmonen vieteri, vieteri, joka venyy krapan läpi, ja pää on täällä  
Opiskelija: Mm.

MO13: ja sen, sen vuoksi, että sitt kroppaan tulee semmonen, semmonen hyvin innoittunut vähän tämmönen ja, ett sitä vastaan sitte ne venyvät – näyttää kädellä. Jos ei yhtään oo sitä venymistä, ni se niiku tuntuu vaikeelta sitt semmonen.

--

MO13: Tämä rentona, mutta silti se nauru takana, niin kuin ois sateenvarjo takana, kärki edessä. Tee ensin näitä. Juu, juu.

Metaforat olivat yleisiä klassisen musiikin opettajien ja erityisesti kokeneiden, pitkään työssä olleiden vanhimpien musiikinopettajien toiminnassa. Myös Sigrun Gudmundsdóttir (1990, 107, 115–117) on todennut kahta noviisi- ja kahta eksperttiopettajaa käsittelevässä tutkimuksessaan, että erityisesti kokeneet opettajat kykenevät muodostamaan rikkaita ja monitasoisia tarinoita. Se on kokeille opettajille niin luonnollista ja helppoa, etteivät he aina tiedosta sitä. Musiikinopettajat käyttävät paljon sanallisia vertauskuvia opetuksessaan ilmentämään ja kuvaamaan asioita, minkä tavoitteena on ohjata opiskelijan mielikuvaajattelua tiettyyn suuntaan, auttaa opiskelijaa tavoittamaan soiton tunnelmaajatuksen tasolla eli kuvata tavoiteltavaa tunnetilaa. Seuraavassa sitaatissa on kuvaus nuoren, pitkään klassisen musiikin opettajana toimineen opettajan tuntilanteesta:

P 5: Videot.30–39.rtf

MO2: Että täällä elää pinnan alla se, niiku se semmonen jännite, joku vimmanen kujanjuoksu, joka tässä on – opettaja soittaa. Jos tulee yksikin huono peukalo, ni se tunnelma on niiku tosi paljon heikompi, ja sama koskee täällä monissa tämmöisissä kuvioissa. Kiinnitin huomiota, että kaks ensimmäistä on monta kertaa hyvä, mutt sitte se viimeinen on vähän huono. Että siinä se sama olo siitä, että se ääni, kuulet sen äänen lopun – opettaja soittaa – ihan niiku, katos nyt, että sinä jätät kuuntelemaan, katomaan sitä. Kelle sinä oot sanonut sen.

Kuvattaessa käsityöläisyyttä voidaan sanoa, että hiljainen tieto on syvään juurtunut ja pitkän ajan kuluessa muodostunut luonteva tapa toimia. Metaforat ja kuvitteellinen kieli ovat hyödyllisiä välineitä tiedon, esimerkiksi toiminnan, ohjeistamiseen. (Sennett 2008, 183, 184, 191.) Tässä tutkimuksessa metaforat ilmenevät usein tavoiteltavan tunnelman välineenä, joka auttaa opiskelijaa löytämään sen omaan soittoonsa tai lauluunsa. Refleksiivisyys on ajattelematta jääneiden kategorioiden järjestelmällistä ottamista esiin, ja ne puolestaan ovat tietoisempien käytäntöjen ennakoedellytys (Wacquant 1995, 73).

Eri-ikäisten musiikinopettajien kuvaukset sanattomasta tiedosta vastaavat Sternbergin (1997) näkemystä, että ikä ja työkokemus eivät lisää automaattisesti sanatonta tietoa. Kuitenkin käytännön opetustilanteissa ikääntyneiden ja pitempään työelämässä olleiden musiikinopettajien repertuaari kielellisiin ilmauksiin oli moniulotteisempi kuin nuorempien kollegoidensa. Sanaton tieto ilmeni muun muassa aistimuksellisen tiedon monipuolisena soveltamisena sekä kielikuvien hyödyntämisenä opetustilanteissa. Metaforiset ilmaukset liittyivät opetustoiminnassa klassisen musiikin perinteeseen.

Nerland ja Hanken (2002, 169–170) ovat kuvanneet norjalaista korkeaasteen musiikkikoulutusta, jossa pääinstrumentin opettajilla on avainasema opiskelijoiden valinnan perusteella. He kuvaavat opiskelijoiden hakeutuvan opettajalle, joka edustaa muusikkona sitä, mitä he haluavat saavuttaa. Nämä

”hakeutumiset” perustuvat oppipoikamalliin, jossa oppipojat hakeutuivat tiettyjen ammattimestareiden oppiin. Tämä kuvaa siten korkea-asteen musiikkikoulutuksen persoonakeskeistä kulttuuria. Ilmeneekö tämä persoonakeskeinen kulttuuri jossain määrin myös suomalaisessa musiikkikoulutustraditiossa? Musiikinopettajat tuovat opetuksessaan oppiaineen tradition ja musiikin harjoittamistavat, jotka ovat kehittyneet ja kultivoituneet musiikkisukupolvien ajan, kuten ilmeni eri-ikäisten klassisen musiikin opettajien metaforien soveltamisessa opetukseen.

### 5.3 Sanattoman tiedon ilmentymät ja suhde habitukseen

Hiljaisen tiedon määrittelyissä tuotiin esiin, että se voidaan nähdä sekä henkilökohtaisena että kollektiivisena. (Kulkki 1999; Polanyi 1998, 88; Tsoukas 2002.) Musiikinopettajien toimintaa ohjataan valtakunnallisesti, mutta työyhteisössä oli havaittavissa erilaisia kirjoittamattomia sääntöjä, joiden perusteella toimitaan (ks. Broady 1986). Habitus kokoaa yksilön elämänhistorian kokemukset sekä havaitsemis- ja suhtautumistavat yhteen. Kimmo Saaristo ja Kimmo Jokinen toteavat (2004, 175–176), että ruumiillisuus on tärkeä osa habitusta ja habitus on eräässä mielessä ihmisen koko olemisen tapa. Lisäksi he väittävät, että habituksesta vain osa lankeaa tiedostetun ja rationaalisen alueelle. Musiikkikokemuksen juuret ovat syvällä kaikkein primitiivisimmässä ruumiillisessa kokemuksessa (Bourdieu 1985, 138). Musiikkipedagogia sisältää paljon muutakin kuin musiikkitietoa ja -taitoa, sillä musiikkiin kytkeytyvät reaktiot ulottuvat syvälle tiedostamattoman ruumiillisuutemme alueelle (Lehtonen 2004, 13).

Michael Eraut (2000, 127) sanoo hiljaisen tiedon tulevan esiin kolmessa eri muodossa: hiljaisena ymmärtämisinä, hiljaisina menettelytapoina ja sääntöinä. Situationaalinen ymmärtäminen perustuu pitkälti kokemukseen. Rutinoidut menettelytavat kehittyvät vähitellen, ja jotkut niistä ovat alkaneet eksplisiittisinä menettelytapoina. Ne automatisoituvat ja lisääntyvät hiljaisena tietona toistamisesta (ks. Fitts & Posner 1967). Intuitiivinen päätöksenteko kehittyy tilanteissa, joissa sovelletaan hiljaista tietoa. Bourdieun (1998) käsite habitus sisältää käyttäytymistavat ja normit, jotka ihminen omaksuu ja joiden mukaan ihminen toimii tiedostamattaan. Hän vertaa habitusta pelisilmään eli taitoon ennakoida pelin nykytilasta hahmottuva tulevaisuus. Sen perusteella tiedämme, mitä meidän tulee tehdä. Habitukseen liittyy kulttuurista tietoa, joten inhimillisen käyttäytymisen selittäminen ei koskaan onnistu tyhjentävästi. (Bourdieu 1998, 18–19, 36.) Jälkimmäinen ajatus on hyvin lähellä Polanyin käsitystä hiljaisesta tiedosta. Rutinoitu toiminta on usein yhdistetty hiljaiseen tietoon.

Olen aikaisemmin todennut habituksen olevan osa kulttuuripääomaa ja liittyvän kiinteästi ruumiilliseen tietoon. Käytän jälkimmäistä kuvaamaan habituksen ilmenemistä musiikinopettajien toiminnassa. Videointiaineisto sivusi sanattoman tiedon lisäksi pääomaa ja kenttää. Opettajien videointien aikana sanaton tieto ilmeni pääasiallisesti aistimuksellisena ja ruumiillisena tietona sekä kieli- ja mielikuvien käytössä opetuksessa. Lakoff & Johnson (1980/2003,

14–33) ovat ryhmitelleet metaforat orientoitumis- ja rakennemetaforiin sekä ontologisiin ja spatiaalisiin metaforiin. Orientoitumismetaforien perusta on fyysisessä ja kulttuurisessa kokemuksessa. Orientoitumismetaforat ilmenevät spatiaalisen orientaation yhteydessä. Strukturaalisessa eli rakenteellisessa metaforassa jokin asia ilmaistaan toisen avulla. Toiminta tai kokemus vastaa toista toimintaa tai kokemusta. Ontologisissa metaforissa puolestaan kuvataan objektit tietynlaisiksi: abstrakti asia kuvataan konkreettisin termein tai aineetonta kuvataan aineellisesti.

Musiikinopettajien metaforiset ilmaukset toimivat opiskelijalle oman ajatustoiminnan virikkeenä, jotka ilmenivät soitossa tai laulussa. Metaforat toimivat assosiaation virikkeenä tietynlaiseen soittoon tai lauluun. Musiikinopettajan metafora oli hänen tulkintaansa soitettavasta tai laulettavasta kappaaleesta, jota opiskelija tavoitteli omassa soitossaan tai laulussaan. Mauno Koski (1992, 13) on tarkastellut erilaisia metaforia. Hän kuvaa, kuinka puhuja valitessaan sanoja kategorioi ne entiteetit, asiantilat ja suhteet käsiteltävästä asiasta. Lisäkategoriointi kuvaa metaforan käyttöä, jonka avulla puhuja tulkitsee tai haluaa kuulijan tulkitsevan ilmiön. George Lakoff ja Mark Johnson (1980/2003, 18–21, 115) ilmaisevat asian näin, että monet kokemustemme tärkeät käsitteet ovat joko abstrakteja tai vaikeasti kuvattavia, esimerkiksi emootiot, ideat ja aika. Meidän täytyy saada niistä ote käsitteillä, jotka me ymmärrämme selvästi muun muassa spatiaalisilla orientaatioilla ja objekteilla. Lakoffin metaforateoriassa painotetaan kokemuksen ruumiillista ja kulttuurista luonnetta kuten seuraava videositaatti kuvaa:

P 5: Videot.40–49.rtf

MO3: Tähän, eiks me oo ennenkin puhuttu siitä Edward Munckin taulusta Huuto. Tiedät sä sen taulun?

Opiskelija: Tiiän.

Opettaja näyttää käsillään.

MO3: Just semmonen. Niiku pää ois sellane reikäjuusto, ilma tulee joka paikasta ulos, ja kurkku ois kanssa täynnä reikiä.

Opiskelija soittaa.

--

MO3: Sammakko, ne pussit tässä näin – opettaja näyttää sormillaan opiskelijan poskia – kunnon pussit. Älä tee ilmaa.

Opiskelija soittaa.

MO3: Hyvä.

--

MO3: Sie oisit niiku norsu, siull on semmone pitkä kärsä, imet sillä vettä, semmone olo, niiku siull ois kärsä tässä ja ottasit ilmaa sisäänpäin vaikka se tuleekin ulospäin.

Opiskelija soittaa.

MO3: Hyvä, tosi hyvä, joo, aivan loistavaa.

Opettajat antoivat opiskelijoille vihjeitä, joiden perusteella opiskelijat joko oivalsivat opetettavan asian tai eivät. Musiikin kieli on symbolista mutta ei kerrottavasta (Hägglund 1988, 145; Ahonen 2000, 55). Se esittää mielen tapahtumien rakenteita mutta ei niiden sisältöä. Musiikillinen ajattelu on alueella, josta

luova toiminta ammentaa voimansa: sanojen tuolta puolelta, symbolisen ja ruumiillisen prosessin rajamailta (Rechardt 1988, 134). Videointitilanteissa opiskelija toteutti ymmärtämänsä kieli- tai mielikuvan toiminnassaan. Asia jäi hautumaan, jos opiskelija ei kyennyt heti soveltamaan mielikuvaansa. Langer (1979, 28) on kuvannut, ettei musiikki ole luonteenomainen tunteenilmaus. Se on pikemminkin mielikuva tunteista kuin oman tunnetilan kuvaus ja ilmaisee säveltäjän näkemyksen niin kutsutusta sisäisestä elämästä.

Eri-ikäiset musiikinopettajat käyttivät metaforisia ilmauksia affektiivisessä merkityksessä, kun he yrittivät auttaa opiskelijaa saamaan tietyn emotionoitettavaan tai laulettavaan kappaleeseen. Tässä tapauksessa metafora toimii tunteiden tulkkina opiskelijalle. Metaforan avulla tuotetaan tulkinnallisia haasteita, jotka tuottavat käyttäjälleen iloa (Ricoeur 1986, 85). Musiikinopettajat hyödynsivät oman kokemustietonsa perusteella metaforaa välineenä tunteen saavuttamiseksi. Seuraavat esimerkit vertauskuvallisista ilmaisuista auttavat opiskelijaa tulkitsemaan soitettavan tai laulettavan kappaleen tunnetilaa:

P 5: Videot.30–39.rtf

MO14: Pois siitä kiltteydestä.

Opiskelija: Joo.

MO14: Ja kauniista, vaan että mielummin niiku iso elähtänyt matami.

P 5: Videot.40–49.rtf

MO7: Soittasin näissäkin – opettaja näyttää nuoteista – pitkiä pedaaleja oikean käden – opettaja soittaa. Se on hyvin niiku, miks sitä nyt sanotaan tällanen, ei nyt hysteeriin, mutta hyvin villi.

Opiskelija: Mm.

MO7: Kuin parhaasta inkkarilänkkäristä, ratsuväki tulee ja intiaanit perässä. Mutta tavallaan Prokofjev oli tällainen

Opiskelija: Mm. Soittaa.

P 5: Videot.40–49.rtf

MO7: Äh, äh, vihainen joku muristen [- -], ett sill on aina joku tällanen, joku tällanen merkitys. Siis symbolinen.

P 5: Videot.50–59.rtf

Opiskelija soittaa.

MO12: Joo. Toi thrilli oli vähän suoraan pa, paa, konekivääri.

Opiskelija soittaa.

MO12: No niin. Hyvä[- -].

P 5: Videot.60-.rtf

MO15: Se on jo riehunut, nyt sitä rupee väsyttämään vähän kuin pupua, josta loppuu patterit. Ota vielä tuosta.

Opiskelija soittaa.

Näin metaforaa kuvaavasta ilmaisusta tuli opiskelijalle konkreettista kokemustietoa, jota ei ole välttämättä helppo yksinkertaisesti sanallistaa. Gudmundsdóttir (1990, 107) näkee opettajan toiminnan tietojen ja taitojen saattamisena sellaiseen muotoon, että opiskelija voi sen ymmärtää. Metaforalla tulisi olla yhteys kokemukseen, mutta sen tulisi erottua siitä (Arnkil 2005, 162, 167). Theo van Leeuwen (2005, 30–33) korostaa, että metaforat ovat moniaistisia käsitteitä, jotka ilmentävät jokapäiväistä todellisuuttamme. Metaforien perusta on konkreettisuudessa kokemuksissamme, ja ne ovat sidoksissa kulttuuriseen ja sosiaaliseen kon-



tekstiinsa. Mihail Bakhtinin (1981, 279) mielestä dialogeissa muodostuu yhteistä kielialuetta. Merkitykset muodostuvat osapuolten välillä tässä ja nyt. Sanat saavat sisältönsä dialogissa.

Eri-ikäiset musiikinopettajat käyttivät kielikuvia virikkeenä opiskelijan assosiativiseen ajatteluun. Musiikinopettajat olivat myös aktiivisesti läsnä tilanteessa näyttämällä mallia tai kuvaamalla käsillään kielikuvaansa. Musiikinopettajat yrittivät metaforisten ilmausten avulla aktivoida opiskelijaa soittamaan tai laulamaan joku kohta toisella tavalla. Näissä tilanteissa metaforiset ilmaukset toimivat suunnannäyttäjinä. Opiskelija pyrkii oman mielikuva-ajattelunsa avulla tulkitsemaan kappaletta saamansa instruktioin avulla. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan eri-ikäisten musiikinopettajien vivahteikkaita kielikuvia toiminnassa:

P 5: Videot.40-49.rtf

MO7: [- -] sull on tavallaan teräksiset sormet, mutta rento - opettaja näyttää - siis se on hyvin niiku aika rauhallinen liike, täältä semmonen pieni paikallinen tsunami. Se tulee niiku isolla voimalla, mutt ihan siitä paikalta.

P 5: Videot.40-49.rtf

MO10: [- -], ett se on ko juna, joka menee lähes tosta tai oikeestaan tuolta. Näyttää nuotista.

Opiskelija soittaa. Ja ihan kiinni - opettaja laulaa.

Opiskelija: Kumpi, se ensimmäinen?

MO10: Se sidottu ja riittävän pitkä toi viimeinen ääni - näyttää nuotista.

P 5: Videot.50-59.rtf

MO13: Täällä menee. Opettaja laulaa. Niiku ois joku semmone hirtorengas kaulassa.

Opiskelija laulaa.

MO13: Hyvä.

--

MO13: Ethän sinä kaino, kun sä ootat sitä jatkää. Opettaja laulaa ja opiskelija laulaa.

Opiskelija: Mä yritän jollakin tavalla ajatella, tää nyt vetää kaikkea niiku eri.

MO13: Se on jännä, sun pitää ajatella tätä ja samalla tätä. Nyt kun sä oot löytänyt tätä.

MO13: Nimenomaan se on niiku myllynkivi kaulassa, joka menee. Näkyy tässä, mutta menee - opettaja laulaa.

Opiskelija laulaa.

P 5: Videot.50-59.rtf

MO12: Noi, kiva [- -], pitää painaa niiku mielipuoli, näyttää käsillään.

Opiskelija soittaa.

MO12: Noi, joo, sitt painat ku mielipuoli, noi. Saahaa se legato soimaan. Hyvä. Just.

P 5: Videot.60-.rtf

MO15: Soita tää aina niin taivas on rajana. Soita vaan riittävän pitkään, ett saat sen kuviteltua.

Opiskelija soittaa.

Kaikki edelliset sitaatit ovat klassisen musiikin opetustilanteista. Metaforaa on käytetty sitaattiesimerkeissä välineenä tavoiteltavaan vaiheeseen etenemisessä. Kielikuvien hyödyntäminen opetuksessa edellyttää mielikuvitusta ja kykyä assosiativiseen ajatteluun, mihin opiskelijoita ohjataan. Musiikinopettajan metaforinen ilmaus siirtyy opiskelijan toiminnaksi hänen oman mielikuva-ajattelunsa ja tulkintansa välityksellä. Metafora on ihmiselle mahdollinen tapa ymmärtää yhteyksiä kahden käsitteen välille. Metaforan onnistumisen ehtona on, että metaforan

kohteen skeemassa on tarpeeksi monta luontevaa analogiaa, jotka mahdollistavat kuvauksen. (Nikanne 1992, 63, 68–69.) Videointitilanteiden perusteella metaforisella ilmauksella pikemminkin pyritään ohjaamaan kyseinen toiminta tavoiteltavaksi suoritukseksi. Paul Ricœur (1986; 2000, 92, 141) on todennut, että metafora tuottaa ymmärrystä todellisuudesta imaginaation eli mielikuvituskyvyn avulla. Metafora ei ole olemassa itsessään vaan ainoastaan tulkinnessa.

Koulutuksella on ilmeinen vaikutus habitukseen. Musiikinopettajien habitukset klassisen musiikin ja pop-jazzin opetustilanteissa eroavat toisistaan koulutuksessa olevien erilaisten painotusten vuoksi. Jokainen kenttä uusintaa kulttuurista perinnettään, mihin pitkäkestoinen musiikin harrastaminen ja koulutus antavat vahvan perustan. Tämä ilmeni siten, että klassisen musiikin opettajat käyttivät opetuksessaan paljon metaforailmauksia verrattuna pop-jazzkentän musiikinopettajiin. Pop-jazzopettajista pisimpään toiminut opettaja oli vierailevana kouluttajana, ja kaksi heistä oli toiminut oppilaitoksessa vasta muutaman vuoden. Siten sanattoman tiedon ja habituksen ilmentymiä oli vaikea havaita. On mahdollista, ettei heille ollut vielä kehittynyt kollektiivista sanatonta tietoa. Klassisen musiikin opettajien metaforien käyttötavoissa ja -määrässä oli laajoja variaatioita. Metaforat kuten habituskin ilmentävät kokemusmaailmaamme.

Riitta Rautio (2007, 8, 19) kuvaa erilaisia näkemyksiä musiikin merkityksen verbalisointiin. Objektivistista verbalisointia voidaan pitää musiikin rakenteen kirjaimellisena kuvauksena spesifien musiikillisten käsitteiden perusteella. Tässä ei hyödynnetä musiikin ulkopuolisilta alueilta lainattuja käsitteitä kuten esimerkiksi metaforia. Metaforia pidetään pikemminkin ongelmallisina. Raution mielestä metaforisten kuvausten tiedollisen statuksen hyväksyminen edellyttää luopumista objektivistisesta käsityksestä kielellisen merkin ja ulkoisen maailman välisestä suhteesta. Metaforisista ilmaisuista voidaan löytää yhteys musiikin rakenteeseen.

Habituksen ja kentän suhde on vaikutussuhde. Kenttä määrää habituksen rakennetta niin, että se vastaa sitä, mikä kentällä on välttämätöntä. Toisaalta se on tiedollinen suhde tai kognitiivinen konstruktio. Habitus edesauttaa konstituomaan kentän merkitykselliseksi maailmaksi (Bourdieu & Wacquant 1995, 158). Habitus yhdistää yksilön sosiaalisen toiminnan kenttään ja on kontekstisidonnaista, kuten sanaton tietokin. Niilo Kauppi (1999, 98) on kuvannut habituksen mahdollistavan yksilön toimimisen tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Se toimii yhdyssiteenä sosiaalisen maailman sääntöjen, sopimusten, yksilöllisten tunteiden ja arvojen välillä.

Bourdieuun kenttiä eivät kansoita rakenteet, diskurssit, ideologiat tai subjektit, vaan tavat, tiedostamattomat käytännöt sekä muut ruumiilliset kategoriat, joita emme tavallisesti tule ajatelleeksi. Monien musiikillisten käytäntöjen perusluonne perustuu tiedostamattomiin samastumis- tai oppimisprosesseihin. (Lehtonen 2004, 35–36.) Sanaton tieto ilmeni musiikin koulutusohjelmassa tutkimusajankohtana kirjoittamattomina sääntöinä ja toimintakäytänteinä. Habitus heijasti arvoja ja asenteita, joihin on sosiaalistuttu musiikillisen historian aikana. Sanaton tieto sai erilaisia ilmenemismuotoja eri-ikäisten musiikinopettajien puheessa ja toiminnassa. Sanaton tieto vaikuttaisi olevan kiinteäs-

ti sidoksissa habitukseen esimerkiksi klassisen musiikin ja pop-jazzin musiikinopettajien opetustyyliin. Habituksen muovautumiseen vaikutti koulutuksen ja tyyllilajin lisäksi vahva sitoutuminen työyhteisön kulttuuriin, mikä ilmeni vanhimpien musiikinopettajien pitkänä työkokemuksena samassa instituutiossa. Sanaton tieto ja habitus määrittävät musiikinopettajien toimintaa sekä oppilaitoksen että opetuksen kontekstissa. Ne on sisäistetty osaksi ihmisen toimintaa elämäkulussa. (Ks. Bourdieu 1990b, 56.)

#### 5.4 Sanattoman tiedon ja habituksen välinen yhteys

Olen tarkastellut sanatonta tietoa sekä aikaisempien tutkimusten että erikäisten musiikinopettajien näkemysten ja toiminnan perusteella. Musiikinopettajien haastattelussa ilmeni sanaton tieto aistimuksellisena ja ruumiillisena, kuten edellä on kuvattukin. Toimijoiden on vaikeaa selittää toimintaansa tai kuvaukset ovat rajoittuneita tai eriasteisesti artikuloituvia suhteessa siihen "piiloon jäävään" tietoon, jota toimija ei-diskursiivisella tasolla voi käyttää (Giddens 1984, 100). Musiikillisen kompetenssin kehitymisellä on pitkä historia. Kaikkein tärkeimmät ajattelu- ja toimintatavat siirtyvät periytyminen tai välityksen kokonaisvaltaisten ja käytännöllisten tapojen kautta, suorissa ja pitkäaikaisissa kontakteissa opettavan ja oppivan henkilön välillä (Bourdieu 1995, 262). Ajattelemattomat kategoriat ovat ihmisten tietoisien toiminnan luokittelevia skeemoja, suuntautumisia, jotka ovat opittuja, mutta ajattelematta jääneitä ruumiin tekniikoita. (Bourdieu 1995, 262–263). Kuvaan sanattoman tiedon ja habituksen yhteyttä kuviossa 1:



KUVIO 1 Musiikinopettajien sanaton tieto ja habitus

Musiikinopettajien sanaton tieto tuli esiin pääosin haastatteluissa aistimuksellisena tietona ja toiminnan videoinneissa metaforina, joita musiikinopettajat käyttivät välillisesti. Aistimuksellinen tieto oli yleistä kaikilla musiikinopettajilla, mutta varttuneella ikäpolvella sitä sovellettiin usein monipuolisesti. Samoin pitkään työssä olleet musiikinopettajat käyttivät kuulemiseen, näkemiseen ja

liikkeen kokemiseen liittyvää aistimuksellista tietoa metaforien kanssa. Broman-Kananen (2005) on todennut, että pioneirisukupolvelle luovat kokemukset olivat keskeisiä, mutta nuorilla opettajilla niitä oli vähän. Aistimuksellinen tieto ruumiillistuu pitkäkestoisessa toiminnassa esimerkiksi saman kappaleen soittamisessa tai laulamissa useita kertoja. Se muuttuu tekemisen ja toiminnan perusteella ruumiilliseksi tiedoksi. Ruumiillinen tieto tuli vahvasti esiin jo kysymyksenasettelunkin vuoksi, sillä kysyin suoraan sen yhteyttä sanattomaan tietoon. Musiikinopettajien toiminnassa puolestaan metaforat olivat keskeisiä sanattoman tiedon ilmentäjiä. Metaforat tulivat esiin pitkään työssä olleiden musiikinopettajien toiminnassa ruumiillisena tietona. He siirtävät sisäistetyt toimintatavat ja sanattoman tiedon huomaamattaan opiskelijoilleen. Tätä on vaikea todentaa nuorten pop-jazzin opettajien osalta, sillä heillä ei ollut vastaavanlaisia yhdenmukaisia toimintatapoja.

Kun tarkastelen sanatonta tietoa opettajien näkemysten ja toiminnan perusteella, on ilmeistä, että sitä alkaa kertyä jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja se muuttaa muotoaan, kuten tieto yleensä. Kalanti (2007, 219–220, 223) on kuvannut tuntuman konstituoitumista vuorovaikutuksessa, materiaalisessa kanssakäymisessä ruumiin ja sen objektien välillä. Tuntuman perusteella subjekti pysyy jatkuvasti hetkestä toiseen kontrolloimaan oman ruumiinsa tekniikkaa suorituksen tapahtuessa ja silmänräpäyksessä korjaamaan sitä. Ruumiin ja objektin vuorovaikutus sisäistyy lihaskuvana osaksi ruumiin kinestesiaa. Kalanti toteaa, että toiminnan kehollisten tuntemusten sisäistä mallia on vaikea tai mahdoton ilmaista. Sitä on vaikea hänen mukaansa käsitteellisesti eristää siitä toiminnasta, jota se kuvaa. Tämä on hyvin lähellä Savan näkemystä, että on vaikea sanallisen käsitteenmuodostuksen avulla kattavasti tarkastella visuaalisia, musiikillisia tai kehollisia ajatusrakennelmia, kognitioita. (Sava 1996, 16.)

Tämän tutkimuksen perusteella kuvallisten ilmausten kautta voi kuitenkin pyrkiä siihen. Aistimuksellinen tieto ruumiillistuu tekemisessä ja toiminnassa. Kalantin (2007, 220) mielestä ruumiin ulkoisista liikeradoista ja niiden oikeaoppisuudesta voi antaa palautetta opastaja tai valmentaja, mutta hänen on vaikea auttaa aloittelijaa tietämään, miltä onnistuneen suorituksen pitäisi tuntua. Musiikinopettajien toiminnan videointitilanteissa ilmeni ohjaamista liikerojen oikeellisuuteen mutta myös tunnetilojen välittämiseen kielellisesti kuvailmausten avulla. Jokainen kokee yksilöllisesti asioita, ja sama kuvailmaus voi virittää erilaisia tunnetiloja. Metaforat voivat toimia suuntaa-antavina instruktioina. Kokemusten karttuessa sanaton tieto voi ilmetä kielikuvina, vertauksina, rutiineina ja tiedostamattomana toimintana.

Koivunen (2000) on tarkastellut hiljaista tietoa laajasti ja tuonut esiin ruumiillisen tiedon yhtenä osana hiljaista tietoa. Molanderin mukaan harjoitettu tieto tulee ruumiilliseksi. Monet tuntemukset välittyvät kehollisesti, ja ilmaistut tuntemukset täytyy ruumiillistaa, jotta ne tulisivat eläväksi tiedoksi. Toisin sanoen elävällä tiedolla on aina hiljainen puoli. (Molander 1993, 46,101). Kaikissa suorituksissa käytämme ruumistamme instrumenttina. Se kuvastaa taitavaa toimintaa. (Polanyi 1969, 183.) Musiikkia voi kuvata ruumiillisena merkityksenantoprosessina, jossa tiedostamattomat ruumiilliset merkityskokemukset

saavat muotonsa mahdollisina maailmoina. Eletty elämä kaikkina kokemuksina, tuntemuksina ja tarttumapintana maailmojen välillä ratkaisee, mitkä tyyli-suunnat ja teokset kutakin puhuttelevat. Merkitykset syntyvät musiikin ja tulkitsijan välisessä dialogissa. (Lehtonen 1991, 102, 105.)

Muusikko tekee monta asiaa samanaikaisesti soittaessaan instrumenttiaan. Hän lukee nuotteja, rytmejä ja samanaikaisesti tekee motorisia liikkeitä käsillään ja sormillaan pianoa soittaessaan. Taitavan soittajan on opittava suorittamaan monia asioita automaattisesti. Musiikinopettajilla on paljon ruumiillista tietoa. Käytäntöä voi kuvata bourdieulaisittain ruumiillistuneen tiedon varassa etenevänä tiedostamattomana toimintana (Purhonen 2006, 238). Ruumiillista tietoa voidaan tarkastella myös sanattomana. Ruumiillista tietoa on vaikea tehdä tietoiseksi ilman kenttää, johon se on yhteydessä eli kontekstoitunut. Taiteen kenttä on tapa monopolisoida tiettyjä resursseja ja sulkea pois toisia. Tähän liittyy erottelumekanismi eli toiseuden käsite. (Bourdieu 1985, 138, 179–180.)

Nykyisin on paljon puhuttu hiljaisen tiedon siirrettävyydestä. Ihmisten siirtyessä pois työelämästä he vievät paljon tieto- ja taitopääomaa mennessään. Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että ruumiillistunut tieto on niin henkilökohtaista tai kollektiivista, pitkän ajan kuluessa saatua osaamista, ettei sen siirtäminen ole yksiselitteistä. Ruumiillinen, sanaton tieto on kontekstisidonnaista, ja siihen liittyy vahvasti luova komponentti. Videointitalenteiden perusteella luova ajattelu on keskeisessä asemassa musiikin osaamisessa. Musiikkiin liittyvä verbaalinen kommunikaatio tai sen puuttuminen luo kehukset musiikin synnyttämälle ruumiilliselle kokemukselle ja ruumiilliselle kommunikaatiolle. Kommunikaatio muodostuu jatkumoksi kielellisestä ruumiilliseen, ja näiden välinen suhde muovautuu eri tilanteissa aina uudennlaiseksi konstellaatioksi. (Rautiainen 2005, 206.)

Musiikinopettajien videointitalenteissa ilmeni, että sanatonta tietoa sovelletaan hyvin spontaanisti ja opetustilanteet eivät ole täysin ennakoitavissa. Yksilöopetustilanteiden jälkeen opiskelija harjoittelee työn alla olevia kappaleita, ja ajan myötä ne rutinoituvat. Metaforiset ilmaukset toimivat virikkeenä toiminnassa ja tuovat uutta näkökulmaa opiskelijan soiton tai laulun tulkintaan. Lev Semjonovitš Vygotskin (1982, 162) mielestä jonkin operaation tiedostaminen merkitsee sen siirtämistä toiminnan tasolta kielen tasolle, toisin sanoen sen luomista uudelleen mielikuvituksessa. Metaforinen ilmaus välineenä lähestyä ja välittää sanatonta tietona on siis tunteiden tulkki ja suunnannäyttävä eri-ikäisten musiikinopettajien toiminnassa. Sanaton tieto on vahvasti integroituneena ruumiillisuuteen ja luovuuteen. Habitus on ruumiillista ja luovaa. Habitus on pinnan alla olevana sisäistettyä pääomaa (Bourdieu 1985, 121). Samoin sanaton tieto on pääosin tiedostamatonta. Sanaton tieto ja habitus saavat perustan elämäkokemuksistamme ja -historiastamme, johon sisältyy kokemuksemme, tietomme ja taitomme.

Olen todennut, että pop-jazzin ja klassisen musiikin opettajien habitukset erosivat toisistaan, kuten myös kulttuuripääoman kvaliteetit olivat erilaisia. Bourdieu kuvaa habitusta sekä oppialakohtaisena että erityisenä. Saman alan koulutus vaikuttaa habitukseen kuten myös elämänkaari ja asema kentällä.

(Bourdieu 2004, 42.) Hegemonisia käsityksiä voidaan kuvata yhteisesti hyväksytyinä, itsestäänselvyyksinä otettuina käsityksinä, jotka tukevat vallitsevia valtasuhteita. Perinteet elävät vahvasti monissa oppilaitoksissa, ja niissä on kirjoittamattomia sääntöjä, joita pitkään siellä työskennelleet ovat sisäistäneet osaksi omaa habitustaan. Habituksen ja kentän välinen ristiriitaa ilmenee habituksen kyvyttömyydestä muuttua yhtä nopeasti kuin kentän objektiivisissa olosuhteissa tapahtuvat muutokset. (Bourdieu & Wacquant 1992, 130.)

Habitus muodostuu musiikinopettajan sisäistäessä musiikin koulutusohjelman toimijoihin liittyviä tyypillisiä arvostuksia ja asenteita, jotka eivät ole ainoastaan ulkoiseen olemukseen liittyviä. (Ks. Bourdieu 1990b, 53). Habitus on siis opitun tiedostamatonta ruumiillistumista, kehollista osaamista. Se on suhtautumis-, havaitsemis- ja toimintatapoja. Habituksia ovat henkisiä ja fyysisiä malleja, jotka muuttuvat ainoastaan toiminnan välityksellä. (Bourdieu & Wacquant 1995, 36–37). Tässä mielessä on ymmärrettävää vierailevan opettajan erilaisen roolin ja nuorten pop-jazzopettajien osalta, etteivät kirjoittamattomat säännöt ole osa habitusta. Habitus on käytännöllistä tietoisuutta, joka on tiedostamattoman ja diskursiivisesti reflektoidun tietoisuuden välissä. Se liittyy toimintaan, joka tapahtuu sen kummemmin miettimättä. (Giddens 1984, 7.) Sanaton tieto ja habitus läpäisevät toisensa ruumiillisena tietona.

Onko musiikkioppilaitos elämysteollisuksineen tuottamassa uudenlaisia habituksia? Bourdieun kenttä, peli ja distinktio ovat metaforia. Kenttä on spatioaalinen metafora. Se ilmentää tilallista orientaatiota, esimerkiksi vastinpareja lähellä – kaukana ja ylhäällä – alhaalla. Toimijat, joiden habitukset ovat samankaltaisia, asemoituvat lähelle toisiaan. Kenttä on suhteellisen itsenäinen sosiaalisen toiminnan alue, jolla on omat sääntönsä. Bourdieun mukaan habitukset eri kentillä vaihtelevat, kuten myös pääomat. ”Mitä lähempänä kenttä ja habitus ovat toisiaan, sitä enemmän voidaan sanoa, että ihminen liikkuu kentällä kuin kala vedessä” (Grenfell 2004, 28).

Gustafssonin (2001, 100–101) mielestä musiikkikasvatuksen kentän perinteissä on kyse ruumiillistuneista käytännöistä. Hän on kuvannut historiallisessa tutkimuksessaan ruotsalaisen musiikkipedagogikentän kuilua musiikinopettajien ruumiillistuneen tiedon, kokemusten, heidän habituksensa ja opiskelijoiden, vanhempien ja poliitikkojen muuttuvien odotusten välillä. Habitus liittyy kiinteästi makuun ja tiedostamattomasti tehtyihin elämäntyyliä koskeviin valintoihin (Kauppi 1999, 99). Samoin tässä luvussa aikaisemmin tuli ilmi musiikinopettajien valintojen merkitys, esimerkiksi musiikillisen suuntautumisen, koulutuksen ja työn näkökulmasta. Habitus toimii bourdieulaisittain siltana pääoman ja kentän välillä. Habituksen tarkastelussa fokusoin sen yhteyden sanattomaan tietoon, mutta olen viitannut habituksen todentuvan opetustyylinä, asenteina ja arvoina toiminnassa.

## 5.5 Habitus ja kulttuuripääoma

Yksilön habitus, hänen yhteiskuntaryhmälleen tyypillinen, sisäistetty asenteiden ja suhtautumistapojen kokonaisuus, muodostuu kotona opitun mukaiseksi. Myöhemmin koulusta ja muusta lähiympäristöstä tuleva sosialisatio vahvistaa sitä. (Karisto & Montén 1997, 101.) Ruumiillistunut kulttuuripääoma on alkanut muotoutua jo varhaisessa vaiheessa orientoiduttaessa musiikkiin. Olen jo aikaisemmin kuvannut, että Bourdieun (1985) mielestä habitus on biografisen kokemuksen tuote ja muuttunut osaksi ruumista. Bourdieu korostaa, että habitus on jotain voimakkaasti luovaa. Heijastaako musiikinopettajien habitus kulttuuripääomaa? Gustafsson (2001, 95, 99) on todennut oman tutkimuksensa perusteella, että kokemukset musiikista sekä ammatin harjoittajana että kuuntelijana jättävät jäljen ruumiiseen. Nämä jäljet ilmenevät tunteina, tiedostamattomina liikemalleina ja muina reaktioina puhtaaseen musiikkiin ja nuottikuvaan. Ruumiilliset dispositiot, habitukset, ovat yhteydessä makuun ja tyyliin, johon suuntaudutaan.

Habitus on käytännöntajua siitä, mitä annetussa tilanteessa pitää tehdä. Se voidaan ymmärtää sekä yksilöllisenä että kollektiivisena ominaisuutena. Habitus yhdistää yksilön sosiaalisen toiminnan kenttään. Musiikki on ruumiillista. Se tuottaa nautintoa, liikuttaa, järkyttää: se on vähemmän sanojen tuolla kuin niiden tällä puolen, eleissä ja ruumiin liikkeissä, rytmeissä, tunteenpurkauksissa, hiljentymisissä, jännitystiloissa ja rauhallisissa hetkissä. (Bourdieu 1985, 139; 1998, 36.) Habitus sisäistettyjen arvojen ja normien ilmentymänä ”ohjaa” käytäytymistämme ja toimintaamme.

Habitus tarkoittaa dispositioiden järjestelmää, joka on omaksuttu implisiittisen ja eksplisiittisen oppimisprosessin kautta. Habitusta on mahdollista tarkastella kulttuuripääoman perusteella, sillä ruumiillistuneen lisäksi institutionalisoitunut ja objektivoitunut kulttuuripääoma muovaa habitusta. Bourdieun näkemyksen mukaan ihmisillä on erilaisia habituksia, jotka ovat sisäistettyä pääomaa tai erilaisia suhtautumistapoja. Aiemmin hankittu habitus vaikuttaa siihen, millaisen habituksen myöhemmin pystyy omaksumaan. Yksilö etenee koulutusjärjestelmässä siten habituksensa ohjaamana. (Bourdieu & Passeron 1977, 5, 72–74, 161; Bourdieu 1985, 121–122.)

Polanyi (1998, 60, 88) tarkastelee tietoa ruumiillisena. Toimiessamme käytämme välineellisesti tietoa, joka on juurtunut meihin kokemustemme perusteella. Emme kykene tarkasti määrittelemään tätä välineellistä tietoa. Se on fokalisoitua tietoa, joka voidaan formalisoida ohjeina, mutta ei silti tyhjentävästi. Monet asiat osataan käytännössä. Ne voidaan formuloida, mutta yleensä tiedetään enemmän kuin voidaan kertoa. Tätä sanatonta tietoa käytetään Polanyin mukaan taiteessa ja taidoissa, eikä sitä voi ajatella ohjeina vaan käytännön esi-merkin avulla. Polanyin (1969, 147) näkemys on, että tapa, jolla ruumis osallistuu havaitsemistoimintoihin, voidaan yleistää lisäksi käsittämään kaiken tiedon ja ajattelun ruumiilliset juuret. Osittain ruumiimme tarjoaa välineitä objektien havaitsemiseen ulkopuolella ja niiden hallitsemiseen.

Habituksen ja kulttuuripääoman suhteessa painottuu ruumiillinen tieto, jota on vaikea sanallistaa. Se on vahvasti sidoksissa elämys- ja kokemusmaailmaan sekä kontekstisidonnaista. Kun yritetään verbalisoida aistimusmaailmaa, se ei koskaan voi esiintyä samanlaisena, koska ei voi luoda juuri vastaavaa kontekstia. Me voimme oppia mallintamalla asioita ja tehdä niistä rationaalisia, mutta taidemaailmassa sanattomaan tietoon liittyy vahvasti persoonallinen tulkinta ja kokemusmaailma. Habitukseen vaikuttavat ruumiillistuneen lisäksi institutionalisoitunut ja objektivoitunut kulttuuripääoma. Sulkunen (1990, 268) puolestaan esittää, että yhtenäisiä, homologisia rakenteita arkisen ”pinnan” alta voidaan käyttää kuvaamaan habitusta.

Kentän rajat ovat jatkuvan kilpailun kohteena. Lisäksi on erottautumista, jota ei ole tavoiteltu. Se on erilaisena olemista ja sen puolustamista. (Bourdieu 1995, 127–128.) Miten musiikin alan kenttä on konstituoitunut, missä se päättyy, kuka pääsee sisään ja kuka ei? Vai muodostaako se kenttää lainkaan? Seuraavaksi kuvaan musiikinopettajien positioita oppilaitoksessa. Tutkin niitä ammattikorkeakoulussa tarkastelemalla aluksi eri-ikäisten musiikinopettajien positiota Greimasin aktanttimallin perusteella.

Greimasin aktanttimallikuvauksen jälkeen tarkastelen musiikinopettajien asemaa pragmaattisen modalityettien perusteella. Luk van Langenhove ja Rom Harré (1993, 83, 94, 96–97) tarkastelevat positioteoriassa asemoitumisen käsitettä metaforana, jonka avulla tutkija kykenee asemoimaan toimijat subjektiivisesti koherentteina osallistujina, jotka liittyvät keskustelujen perusteella tuotettuihin tarinalinjoihin. Kertomukset kontekstualisoidaan tiettyihin sosiaalisiin tilanteisiin. Millä perusteella ihmiset valitsevat sen, mikä on relevanttia kertoa tietyissä tilanteissa? Tarkastelen musiikinopettajien kuvauksia asemastaan ammattikorkeakoulussa suhteessa heidän yksilöllisiin ja institutionaalisiin mahdollisuuksiin ja rajoihin.



## 6 MUSIIKINOPETTAJIEN POSITIOT

### 6.1 Greimasin aktanttimalli

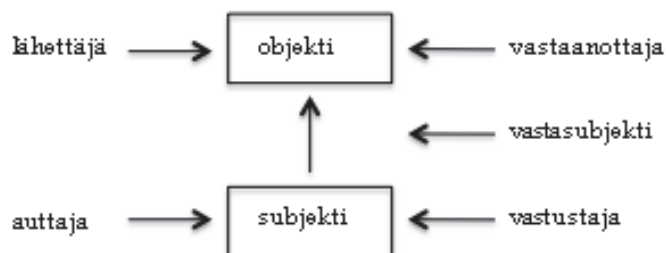
Sovellan Greimasin aktanttimallia väljästi kuvatessani eri-ikäisten musiikinopettajien positioita ammattikorkeakoulussa. Greimasin aktanttimallia voi soveltaa kertomuksien, mutta myös laaja-alaisten ilmiöiden kuten yhteiskunnallisten lainalaisuuksien kuvaamiseen. Eero Tarasti (1976) tuo esiin tieteellisen strukturalismin synnyssä sekä amerikkalaisen filosofin Charles Sanders Peircen että Ferdinand de Saussuren merkityksen. Peirce on käyttänyt semiotiikan käsitettä toisaalta logiikkana ja toisaalta yleisenä merkkitieteenä, jonka tehtävänä on tutkia merkityksen muodostamisprosessia. Tarasti kuvaa Saussuren lähtökohdaksi kielen monimuotoisuutta ja hajanaista luonnetta. Greimasin lähtökohdaksi oli Saussuren näkemys, että kielen pienimmät merkitysrakenteet koostuvat vastakohtista. Strukturalistit uskovat, että kaikki luokittelu ja määrittely, jolla ihminen hahmottaa maailmaansa, perustuu pohjimmiltaan vastakohtien etsimiseen. Tarastin mielestä tämä binäärisyyden idea on ollut Saussuren päivistä lähtien varma strukturalismin tunnusmerkki. (Greimas 1979, 8; Tarasti 1976, 26–30; Greimas 1980, 27.)

Yleisesti Algirdas Julien Greimasia (1980) pidetään semioottisen sosiologian oppi-isänä, ja hänen ympärilleen muodostui Pariisin koulukunta. Greimasin aktanttimallin lähtökohdaksi on sekä kansansatututkijan Vladimir Proppin funktionaalinen että Claude Lévi-Straussin paradigmaattinen ajattelutapa. Propp yhdistää tapahtumia jonkin syy- ja seuraussuhteen mukaisesti jatkumoksi, kun taas Lévi-Strauss asettaa vastakkain ihmisiä, tekemisiä ja tapahtumia. Tällöin merkitys syntyy valinnan ja muiden mahdollisuuksien poissulkemisen avulla. Tarastin mielestä jälkimmäistä typologiaa voidaan soveltaa mitä vaihtelevimpien kulttuuri-ilmiöiden kuvauksiin. Sitä voidaan käyttää kaikkien diskurssien analyysiin, mikäli niissä ilmenevät rajoittavat säännöt. Tarasti mainitsee esi-merkkinä monet tyylilliset uudistukset eri taiteiden aloilla. Ne ovat aluksi kuuluneet kiellettyjen suhteiden alueille ja vähitellen muuttuneet valinnaisiksi ja sallituiksi. Sitten niistä on puolestaan tullut uuden tyylin määrittäjiä, kun ne

ovat asettuneet hallitsevaan asemaan ja sulkeneet pois muut vaihtoehdot. Greimas yhdisteli Proppin ja Lévi-Straussin näkemyksiä luodessaan aktanttimallin. Hänen näkemyksensä on, ettei ole olemassa mitään totuutta sinänsä vaan me itse tuotamme totuudet. (Greimas 1979, 10; Greimas 1980, 198–199, 201–206, 220–223; Tarasti 1979, 141–143.)

Bourdieu (1991, 4; 1996, 195–196) suhtautuu kriittisesti Saussureen, sillä Saussuren lingvistinen analyysimenetelmä painottaa yksinomaan tekstin tai tekstikorpuksen sisäisiä rakenteita. Bourdieun näkemys on, että Saussure ei ota huomioon tekstin tuottamisen sosiaalis-historiallisia olosuhteita. Saussuren teoria ymmärtää kulttuurisen työn (kielet, myytit, strukturoidut rakenteet ilman strukturoivaa subjektia ja taideteokset) historiallisina tuotteina, joiden spesifi rakenne täytyy tuoda esiin analyysin avulla. Saussure ei mainitse työn tuottamisen ja sen tuottajien taloudellisia ja sosiaalisia olosuhteita.

Greimasin aktanttimalli on saanut vaikutteita saussurelaisesta perinteestä. Greimasin mielestä on kiinnitettävä huomiota merkin käsitteen ylä- ja alapuolelle, merkkiä laajempiin kokonaisuuksiin ja pienempiin osasiin. Ylätasolla tekstiyksiköt tulevat esiin merkityksellisinä kokonaisuuksina, jotka ovat enemmän kuin merkit. (Nöth 1995, 315.) Greimasin aktanttimalli toimii tässä tutkimuksessa käsitteellisenä apuvälineenä, jonka avulla toiminnan merkityksiä voidaan jäsentää. Mallin avulla voidaan kuvata samaa ilmiötä eri-ikäisten musiikinopettajien näkökulmasta. Kuvaan Greimasin aktanttimallin kuviossa 2:



KUVIO 2 Greimasin aktanttimalli (1980, 206; 1982, 15)

Aktanttimalli kuvaa seitsemää aktanttia, ja kussakin niissä voi olla useita aktoreita. Greimas ja Courtés (1982, 7–9) ovat todenneet, että aktori voi olla yksilöllinen, kollektiivinen, vertauskuvallinen tai ei-vertauskuvallinen. Tarvitaan empiirisesti määriteltäviä ja tapauskohtaisesti ratkeavia piirteitä, jotka erottavat aktorin eli toimijan tekemisen ja olemisen toisten aktorien tekemisestä ja olemisestä. Sosiologisessa jaottelussa eri aktantteja eli toimijatyyppejä ja teemoja vastaavat mahdollisimman monet itsenäiset aktorit, kun taas psykologisessa jaottelussa aktantit, aktanttiroolit ja teemat on keskitetty yhteen aktoriin. Tässä on kyse siitä, että eri toimijatyyppejä ja teemoja vastaavat monet itsenäiset aktorit.

Aktanttimallissa sama toimija eli aktori voi olla eri positioissa, esimerkiksi joissakin tilanteissa auttaja ja joissakin vastustaja. Aktanttimalli korostaa jännitettä, jonka halu luo subjektin ja objektin väliin. Keskeistä on toimijan eli subjektin ja tavoitteen eli objektin suhde. Lähettäjä motivoi subjektin tavoittelemaan

objektia. Lähettäjä herättää subjektin halun, osoittaa sille kohteen ja määrittää toiminnan päämäärät. Arvot määrittävät tavoitteellista toimintaa. Lähettäjäan liittyvät arvot ja normit osoittavat, mikä on arvokasta. Yhteiskunnallisten arvojen ja normien lisäksi toimijan halut, tahto ja velvoitteet sekä kyvyt ohjaavat toimintaa. Auttajat tukevat subjektia, ja vastustajat pyrkivät estämään tavoitteen saavuttamista. Auttajana voivat toimia joko henkilöt tai käytettävissä olevat henkiset ja materiaaliset resurssit. Vastasubjekti aiheuttaa jännitettä tai uhkaa. Vastustajina voivat olla sekä henkilöt että puuttuvat resurssit. Vastaanottaja on taho, jonka hyväksi toimitaan. (Greimas 1980, 205–207.)

Van Leeuwenin (2005, 26) mukaan sosiosemiotinen näkökulma pyrkii yhdistämään synkronisen järjestelmän ja diakronisen narratiivin. Myös Bourdieu (1984, 345–346) on kuvannut pääomien arvonmuodostuksen ulottuvuuksia synkronisena ja diakronisena. Synkroninen ulottuvuus merkitsee pääomalajien, kenttien ja toimijoiden keskinäistä suhdetta, kun taas diakroninen ulottuvuus liittyy pääoman lajien sisäisten elementtien ajallisiin arvonmuutoksiin. Todellisuus ei sinänsä ole tutkimuksen kohteena, vaan subjektin koettu ja kerrottu suhde todellisuuteen (Greimas 1979, 6). Sosiosemiotikan tarkoitus on etsiä sellaisia merkitysrakenteita, joiden avulla ryhmien jäsenet jäsentävät sosiaalista todellisuuttaan ja keskinäisiä suhteitaan (Sulkunen 1990, 264).

## 6.2 Musiikinopettajien työnkuvat

Tarkastelen eri-ikäisten musiikinopettajien työnkuvia keskeisten, kuhunkin ikäryhmään liittyvien tekijöiden perusteella. En ole ottanut huomioon yksittäisiä poikkeuksia vaan kuvaan ne tekstissä. Greimasin (1980, 204–208) aktanttimalli mahdollistaa subjektin ja objektin, lähettäjän ja vastaanottajan sekä auttajan ja vastustajan välisten suhteiden ja intressien tarkastelun. Aktanttimalli toimii työvälineenä eri-ikäisten musiikinopettajien positioiden tarkasteluun. Tuon esiin eri-ikäisten musiikinopettajien haastattelujen perusteella intressejä, joita he tavoittelevat, sekä esteitä, joita he kohtaavat toiminnassaan. Temaattisia voimia, jotka ohjaavat haluja, voivat olla esimerkiksi arvovallan halu, kateus, kutsumus, vapauden tarve, itsensä toteuttaminen ja pelko. Seuraava taulukko kuvaa eri-ikäisten musiikinopettajien työnkuvia.

TAULUKKO 7 Musiikinopettajien työnkuvat

Asema	50-	40–49-vuotiaat	30–39-vuotiaat
Subjekti	Musiikinopettajat *	Musiikinopettajat	Musiikinopettajat
Objekti	Työsuhde, instrumentti, musiikkiperinteen siirtäminen, itsensä toteuttaminen	Työsuhde, instrumentti, ammattikorkeakouluun tai perinteisiin sitoutuminen, selviytyminen murrosvaiheesta	Työsuhde, instrumentti, toiminnan laajentaminen, itsensä toteuttaminen
Auttaja	Instrumentti, muut musiikin alan areenat, musiikkiopisto, ammatillinen koulutus	Instrumentti, muut musiikin alan areenat, toiminnan kehittäminen, musiikkiopisto, ammatillinen koulutus	Hakijamäärän kasvu, musiikkitekologia, genre
Vastasubjekti	Sisäänoton vähentäminen, musiikkityylilaji	Sisäänoton vähentäminen, musiikkityylilaji	Vakituisen henkilöstön vähäinen määrä, tilaongelmat
Vastustaja	Muut vastaavat koulutusohjelmat, heikko taloudellinen tilanne, instrumentti	Muut vastaavat koulutusohjelmat, heikko taloudellinen tilanne, muutoshaluttomuus, instrumentti	Muut vastaavat koulutusohjelmat, puuttuvat resurssit
Vastaanottaja	Musiikkipedagogiopiskelijat	Musiikkipedagogiopiskelijat	Musiikkipedagogiopiskelijat
Lähtettäjä	Opetusministeriö, ammattikorkeakoulu	Opetusministeriö, ammattikorkeakoulu	Opetusministeriö, ammattikorkeakoulu

\*sisältää sekä 50 vuotta (N=2) että 60 vuotta (N=2) täyttäneet

Subjekti-objekti-aktanttikategoria on Greimasin aktanttimallissa keskeinen. Tutkimustehtävän mukaisesti musiikinopettajat, nuoret, keskipolvi ja vanhimmat ovat subjekteina. Seuraavaksi tarkastelen, mitä musiikinopettajat tavoittelevat. Pyysin musiikinopettajia kuvaamaan omaa polkuaan musiikinopettajaksi. Marinin mielestä elämänpolun käsite korostaa osuvasti ihmisen eteen tulevia valintoja ja valinnan mahdollisuuksia, poikkeamia tavanomaisista ratkaisuksista, kiertoteitä ja päämäärän tuntemattomuutta (Marin 2001, 29). Joidenkin haastateltavien ensireaktio teemaan oli: "Haluatko kuulla koko elämäntarinani?" Musiikki on siis ollut osa elämää varhaislapsuudesta tähän päivään.

### 6.3 Musiikinopettajien intressit

Greimasin mallissa subjektin objektiin kohdistama halu on toiminnan alullepanija. Greimasille kaikki tekstit koostuvat erojen ja vaihtoehtojen havaitsemisesta. (Greimas 1980, 40, 46–47, 201.) Törrönen (2000) on kuvannut, että ihminen ei voi heittäytyä tilanteissa toimiessaan vapaasti mihin tahansa positioon. Aikaisempi elämänhistoria puitteistaa ihmiselle mahdollisten ja mahdottomien identifikaatioiden alueen, joka elämänvalintojen virrassa on jatkuvan muutoksen kohteena (Törrönen 2000, 248). Miten musiikinopettajien intressit vaikuttavat heidän positioihinsa?

Subjektin päämääränä ja tavoitteena on lähettäjän motivoimana kouluttaa musiikkipedagogeja. Virka ja työsuhde ovat luonnollisesti välttämättömiä edellytyksiä musiikkipedagogien koulutuksessa. Kaikki musiikinopettajat kertoivat omasta asemastaan musiikin koulutusohjelmassa työsuhteen ja instrumentin näkökulmasta, joka määrittelee heidän intressejään ammattikorkeakoulussa. Ammatillisten oppilaitosten työsuhteet ovat nykyisin kestoltaan pääosin toistaiseksi jatkuvia. Virka-asema antaa tietynlaisen turvallisuuden ja jatkuvuuden tunteen. Virkoja on harvoin avoinna, ja päätoimisten tuntiopettajien työsuhteet ovat lisääntyneet.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO12: [- -] mä oon virassa.

MO12: Sitt nykyään voidaan niikun, ei tartte olla työpaikkaakaan siis opetettavaa riittää

OP: Nii.

MO12: ainakin tässä x-soittimessa.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO13: No kun meitä on jokaiseen, siis tässä ammattikorkeakoulun puolella, siis instrumentissa vaan niikun viranhaltijoita yks, ni mullahan on tietenkä hyvä asema, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: Niin, mun virkahan on tuolla konservatorion puolella [- -], ja sitte ammattikorkeapuolella mull on myös x-soittimen opetusta, [- -] sillä puolella tulee kanss olemaan jonkin verran myöskin yleisiä aineita.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO5: [- -] päätoiminen tuntiopettaja on se.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: [- -] semmone tilanne, kun mä olen itse täältäpäin kotoisin [- -], kun tänne avautui sitten x-soiton virka. [- -] hain sitten sitä. [- -] tällä tavalla monet asiat loksahti tavallaan kohdalleen siinä.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

M10: [- -] vakipaikka tai lehtoraatti [- -]. Sitten onnistuin sen saamaan, ett [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO14: [- -] meitä ei oo montaa. Meitä on tällä hetkellä mä oon niiku päätoimisena

OP: Nii.

MO14: ainoa niiku virkasuhteessa x-instrumentin.

Yli 50-vuotiaat musiikinopettajat olivat pääosin tyytyväisiä tilanteeseensa ja työhönsä. He pitivät tärkeänä musiikillisen perinteen jatkumoa omassa opetuksessaan. He tavoittelivat oman asemansa säilyttämistä sekä itsensä toteuttamista. Heidän musiikkikäsityksensä olivat oman elämänkulkunsa perusteella muovautuneet, ja he edustivat klassista musiikkia. Bourdieu on kuvannut, että ikäryhmää yhdistävät tekijät on etsittävä koulujärjestelmän ja sitä koskevien intressien kautta. Ne ovat erilaisia eri järjestelmissä. (Bourdieu 1985, 135.)

Yli 50-vuotiaista musiikinopettajista kolme oli opiskellut ammattiin muualla kuin Suomessa. Kolme heistä oli suorittanut yliopisto-opinnot. Kaikki edustivat klassista musiikkiperinnettä, mikä tämän ikäryhmän opettajille on tyypillistä. Yhteisenä piirteenä oli klassisen musiikin perinteen arvomaailman sisäistäminen, joka alkaa jo koulutuksesta, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO15: Ja heti kun näyttää, että on joku semmonen, joka on todella kiinnostunut musiikista niin suurin osa opettajista niin rupee antamaan vinkkejä, että sitten sinä rupeet opettamaan niin voit tehdä näin. Ja tämä on hyvä käyttää silloin, kun haluat tehdä noin.

OP: Mm.

MO15: Koska se se niiku kuuluu se, on se kisälli-mestarisysteemi, se että jos sull on joku hyvä oppilas, niin se ikään kuin kuuluu kuvaan, että sä voit sitten jotain tehtäviä siirtää sille.

OP: Mm.

MO15: Se tulee hyvin jouhevasti siinä.

OP: Nii, joo.

MO15: Alusta lähtien mukaan.

Erottautuminen muista tuli esiin osittain musiikkityyliin liittyvissä kysymyksissä. Klassinen musiikki edusti ideaalia maailmankatsomusta, jota musiikin avulla tavoitellaan. Tässä musiikki voidaan kuvata elämäntapana. Se liittyy muunlaisen musiikin arvottamiseen hyvää maailmaa murentavana. Musiikkikulttuurin yleisestä muutoksesta huolimatta vanhimmilla musiikinopettajilla oli vahva usko klassisen musiikin voimaan kasvattajana ja hyvien arvojen välittäjänä.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO11: [- -] siis semmosta aggressiivisuutta, mikä, mikä kuvaa tätä nykymaailmaa.

OP: Mm.

MO11: [- -] just mitä me yrittäisimme parantaa.

OP: Mm. Mm.

MO11: Minä sitä tietysti ymmärrän, ja sanoisin, että kuitenkin, on olemassa. En mielellään kuuntele, kun se ei ole musikaalisessa muodossa. [- -] tätä väkivalta, mikä maailmassa on,

OP: Nii.

MO11: ja se kuvastuu musiikissakin. Ja jos vertaa minun opettamaani musiikkia, se on ihan tämä ideaali maailma, mikä ei toteudu tässä maailmassa. Mutta mikä kaikki ihminen haluaisi.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO13: [- -] mä en ymmärrä koskaan näitä, kun on kaiken maailman idoleja. Minun puolesta voivat olla ja kaikkea muuta, että minkä vuoksi ihminen ei voi vaan mennä seisomaan lavalle ja olla. Minkä vuoksi hänen pitää tehdä siinä jotakin? Jos niiku kuuluisuus on tärkeä, [- -]. Mutta ei nyt keinolla millä hyvänsä, että tota minä ehdottasin heille, että he vaan olisivat. Että otettas pääsymaksu siitä, että heitä julkkisiä käy porukat katsomassa, että jos ei kiinnosta se sitten tämä, mistä se luontevasti

tulis tämä niin sanottu kuuluisuus ja se osaaminen ja semmonen karismaattisuus. Että on semmonen mysteeri – naurahdus – että se kyllä ikävä kyllä tosissaan vähän [– –].

Yksityisopetus oli yleistä yli 50-vuotiaiden aloittaessa musiikkiopintonsa. Kolmella heistä on vahva musiikillinen perinne jo kotoaan. Ikääntyvien musiikinopettajien saama opetus on ollut perinteistä mestari-kisällimalliin perustuvaa soitonopetusta. Monet heistä jatkavat saman mallin mukaista opetusta. Yli 50-vuotiaiden nuoruudessa 1960- ja 1970-luvulla kansainvälinen populaarikulttuuri oli jo arkipäivää. He olivat selkeästi lapsuudessa aloitettuun tyyliin identifiointuneita. Musiikin koulutusjärjestelmässä klassisen musiikin ylivalta on jatkunut 2000-luvulle asti (Kurkela 2006). Klassisen musiikin sosiaalinen funktio ilmenee siten, että se on yhteiskunnan virallisesti hyväksymää musiikkia. Sen arvo muodostuu muun muassa siitä, että se toimii kulttuurin identiteetin ilmaisijana päinvastoin kuin kaupallinen musiikki. Klassinen musiikki ja sen instituutiot olivat vielä kolmekymmentä vuotta sitten poliittisen eliitin erityisessä suojeluksessa. (Kurkela 2006, 70–72.)

Jännitteitä ilmeni suhteessa muihin musiikin alan koulutusohjelmiin. Lähes kaikki yli 50-vuotiaat musiikinopettajat olivat tyytyväisiä oppilaitoksen toimintaan, jota he arvioivat muun muassa kehityksen, lakkautusuhasta selviytymisen ja suunnan hakemisen näkökulmasta. Toimintaa arvioitaessa koettiin hyvänä, että toiminta ylipäätään jatkuu.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO12: Ja tota minusta tää on niiku kehittynyt koko ajan voimakkaasti. Sitte tää, ett tää on just kiva, ku tää on pieni.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO13: Viimeisten tietojen mukaanhan meillähän menee erittäin hienosti.

OP: Nii.

MO13: Että ni nyt kun tämä ammattikorkeakoulujen pudotuspeli on käynnissä, ni mehän ollaan siellä jäävien listalla.

OP: Nii.

MO13: Meill, meill on sill tavalla hyvin, ett meidän opetus ehkä aloituspaikkoja lisää, ja tää onkin viimesin tieto.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO15: Niin, haetaan, haetaan suuntaa. Muualla en oikeestaan osaa, osaa sanoo, se voi olla ett meill on kuitenkin parempi tilanne kuin kuin muualla.

Tämän ikäryhmän musiikinopettajat pohtivat haastattelussa ympäröivän yhteiskunnan ja sen arvojen muutoksia, mutta se ei sinänsä vaikuttanut heidän toimintaansa tai arkeensa. Yli 50-vuotiaat musiikinopettajat ovat tottuneet toimimaan vakaassa instituutiossa, jossa musiikilla on itseisarvo. Heidän taide maailmansa perustuu pitkän perinteen instituutioon. Howard S. Becker (1982, 34–36) kuvaa taidemaailmaa ihmisten verkostona, jonka yhteistoiminta organisoituu heidän yhteisen näkemyksensä mukaan. Hän on todennut, että taiteilijoille muu maailma on instituution ulkopuolella omine erilaisine taidemaailmoineen ja -kenttineen. Beckerin mielestä yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat taidemaailmaan lopettamalla jotakin ja synnyttämällä uusia taidemaailmoja. Tämän ikäryhmän haastateltavien mukaan muu maailma on oman sisäi-

sen maailman ulkopuolella. Sisäistä musiikin maailmaa jaetaan intensiivisesti opiskelijoiden kanssa opetustilanteissa, ja on saavutettu jotain arvokasta, kun yhteisymmärrys löytyy.

Yli 40-vuotiaiden osalta klassisen musiikin opiskelun asteittainen loppuminen vaikutti työhön. Tämän ikäryhmän opettajista osa sitoutui vahvasti ammattikorkeakoulun toimintaan ja osa tarkasteli työtä perinteisen työnkuvan aspektista. Vakituksista opettajista osa otti tutkimus- ja kehittämistoiminnasta vastuuta sekä pyrki oman työn kehittämiseen.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO3: [- -] musiikinopetuksellahan on tämmönen vuosisatoja vanha opetuksellinen perinne. Siinä on niiku tämmönen mestari-kisälliasetelma eli siin joku on tämmönen taitava henkilö, joka niikun sekä kuvaannollisesti että konkreettisesti kädestä pitäen neuvoo, miten ne hommat tehdään [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: [- -] mikä nyt sitten jarrutti tai hämmensi tätä oli, ni on tavallaan taas tää ammattikorkeakoulukuvio, ku se ensin oli ostopalveluna talossa, mikä oli tavallaan niiko lisä toi lisäarvo sille koulutukselle tai se ei oikeestaan muuttanut juurikaan mitään, ku sehän vaan tarkotti sitä, että entinen konservatorio siirtyi ammattikorkeakoulun nimikkeen alle.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: [- -], mutta on sitten ihmisiä, jotka haluavat pelkästään siihen omaan substanssiin keskittyä. Se tietysti on sillon mahdollista, jos on on niiku muita ihmisiä, jotka tekee sen kaiken muun, [- -].

Yli 40-vuotiaat olivat musiikilliselta taustaltaan homogeeninen ikäryhmä, mutta oman työn tarkastelussa ilmeni eroja ja vastakkaisia näkemyksiä. Nuoret musiikinopettajat tavoittelivat sekä oman työn kehittämistä että itsensä toteuttamista muusikkona. Nuoret musiikinopettajat olivat osittain ammattikorkeakoulun kasvatteja ja olivat omaksuneet jo olemassa olevan toimintakulttuurin. Nuoren ikäpolven edustajien positio oli hyvä työn jatkuvuuden näkökulmasta, vaikka heidänkin koulutuksensa on ollut muusikkouteen ja instrumenttiin painottunutta.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -] tietyst paljon täll hetkell just nyt tänä päivänä, kun tätä tehdään tätä haastattelua, ni on paljon ilmassa semmosia avoimia kysymyksiä tänkin oppilaitoksen kohdalla niinku tähän tulevaisuuteen liittyen ja ja tota, mutt ett jos mull on oikee näppituntuma siitä, ni se ois menossa kauheen niinku ison harppauksen postiivisempaan suuntaan, [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: [- -] nyt ei se nyt ainakaan niiku mitenkään niiku huono tilanne oo siis täällä sinänsä. Että jos ajatellaan musiikin opiskelua.

OP: Mm.

MO8: [- -] paljon on saanu sellast keskustelua niiku ehkä, ehkä vähän sellai niikun jotain asioita sellai niiku heräteltyä. Sekä kun on tääll, niiku työpaikalla, että ylipäänsä kaupungissa, [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -], et mun niikun työt jakautuu täll hetkell sillei, ett mä teen keikkoja eri bändeissä eri puolilla Suomea tai ulkomailla miss tahansa ja levytyksiä ja äänityksiä, [- -].



P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: [- -], mutt kyll niinkun mahdollisuuksien mukaan yrittää koko ajan pitää sitä muusikkoutakin siis, siinä mukana siis, sillai pääsis tekemään, soittamaan, [- -]. Mun mielest ne kuuluu, ne on kaks semmosta asiaa, mitkä tavallaan ehkä kuuluu käsi käteen jotenkin.

Edellä olevat sitaatit ovat nuorten pop-jazzin opettajien näkemyksiä. Nuorten pop-jazzin opettajien intressit painottuivat musiikkitoiminnan kehittämiseen ja oman musiikillisen osaamisensa ylläpitämiseen vapaa-ajalla. Klassisen tyyllilajin musiikinopettajien kuvaukset olivat jossain määrin erilaisia, sillä heidän tilanteensa on toisenlainen, muun muassa oppilaitoksen tulevaisuuden osalta.

## 6.4 Toiminnan mahdollistajia ja esteitä

Auttaja-vastustaja-aktanttikategoria kuvaa toiminnan mahdollistajia ja estäjiä. Kuten edellisissä luvuissa on tullut esiin, monet musiikinopettajat käsittelivät eri teemoja soittimen tai laulun näkökulmasta. Yli 50-vuotiailla klassisen musiikin opettajien *auttajana* toimivat vakinaisen työsuhteen lisäksi muut musiikin alan kentät, sillä monet musiikinopettajista toimivat musiikin parissa muilla areenoilla oman työnsä ohessa.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO11: [- -] nytkin vielä johdan orkesteria, kuorokonserttia ja [- -].

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO12: [- -] mähän soitan nyt, [- -], ett 50 suurin piirtein on se keskiarvo vuodessa konsertteja.

Lisäksi muut koulutusasteet olivat *auttajan* roolissa vanhimmilla musiikinopettajilla, sillä moni on siirtynyt näille asteille omasta halustaan tai joutunut opettamaan pääosin musiikkiopistossa tai ammatillisessa koulutuksessa, joissa vielä tarjotaan klassista opetusta. Keskipolven musiikinopettajien työsuhteen vakinaisuus, toimiminen monenlaisissa musiikkialan tehtävissä ja koulutus toimivat *auttajana*. Moni heistä on jatkanut opintojaan ja täydentänyt koulutustaan, mikä vahvistaa omaa positiota ammattikorkeakoulun kontekstissa. Toiminta vapaa-ajalla musiikin parissa ja opetustehtävät muilla koulutusasteilla ilmenivät *auttajana* perinteiseen työnkuvaan sitoutuneille musiikinopettajille.

*Auttajana* jokaisen keskipolven ja vanhimpien ikäryhmän musiikinopettajien työtilanteessa on instrumentti. Pienessä oppilaitoksessa sama opettaja opettaa musiikkiopistossa, toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakoulussa. Eri opiskeluvaiheessa olevat opiskelijat käyvät saman opettajan tunneilla, koska muita kyseisen soittimen opettajia ei ole. Musiikinopettajilla oma instrumentti toimii siten *auttajana*, sillä tiettyihin soitinopintoihin on aina hakijoita, eikä ole huolta työn loppumisesta.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: [- -] huomaahan sen, tai no x-soittajana nyt on helppo sanoa, x-soittimeen on aina tulijoita, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO9: Mulla on joka osastolta oppilaita, jotka haluaa opetella soittaa x-soittimia.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: Ja ei meillä myöskään oo toisia x-opettajia niinku viranhaltijoita. Että tavallaanhan sitä on myös semmoinen yksinäinen susi.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: [- -] tavallaan niin kyllä piän siinä mielessä itteeni tärkeenä, ku kuitenkin meitä x-soittimen soitonopettajia ei paljon oo. Ja mun mielestä ne kuuluu kyllä hyvin, hyvin tärkeenä osana tähän musiikkioppilaitoskouluun myös x-soitin, [- -].

MO10: Mulla on tuota niin, sitte just kirjo oppilaita, on aloittelijasta sinne ammatilliseen puoleen [- -]. Mulla on sekä petulaisia, että mulla on sitte siellä ammattikorkeakoulussa, ammattikorkeakoulussa tuota ni oppilaita, vaikka ne on kaks eri oppilaitosta.

Erikoistuminen tiettyyn soittimeen saattaisi olla myös *vastustaja*, jos saman soitimen opettajia on vakinaisessa työsuhteessa useita ja instrumenttiopintoihin hakeutuvia opiskelijoita on vähän. Asema kyseisen instrumentin ainoana virassa olevana opettajana takaa tietyn turvallisen position. Monet musiikinopettajat käsittelivät eri teemoja laajemmasta näkökulmasta kuin soitimen tai laulun perusteella. Klassisen musiikin opettajista monet arvostivat perinteitä ja uskoivat sen itsessään tuovan oppilaitosten välisessä kilpailussa tietyn position. He olivat ikäryhmästä riippumatta yleisesti enemmän riippuvaisia instrumentistaan kuin pop-jazzin opettajat, sillä instrumentti ilmeni heidän työssään sekä auttajana että vastustajana. Kaikki musiikinopettajat olivat jollain lailla instrumenttikeskeisiä, mihin vaikuttanee heidän saamansa koulutuksen sisältö.

Nuorten musiikinopettajien *auttajina* ilmenivät sekä opetusministeriön linjaukset että populaarimusiikin suosio ja kysyntä, jotka lisäävät opiskelijoiden aloituspaikkamääriä sekä varmistaa työn jatkuvuutta. Opetusministeriön (2002, 69-70) työryhmä ennakoii oppilaitoksille tehtyjen kyselyjen perusteella musiikkipedagogi- ja muusikkokoulutuksessa klassisen musiikin tarjonnan vähentämistä ja pop-jazzkysynnän lisääntymistä. Nuoret pop-jazzin opettajat pyrkivät kehittämään oman genren toimintaa ja tarkastelivat musiikin ammattikorkeakouluopetusta omasta näkökulmastaan. He eivät pohtineet klassisen musiikin opetuksen vähentämistä eivätkä sen vaikutusta ammattikorkeakoulun toimintaan. He pyrkivät kehittämään oman tyylijajinsa opetusta ja kokivat siinä jossain määrin onnistuneensa.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: No, kyllä tässä semmosta positiivista pysyvyyttä on, että kun tää on tämmöne isompi instituutio

OP: Nnn.

MO2: kuitenkin, jolla on perinteitä ja semmone. Onhan tätä ammattiopetusta ollu pitkään täällä ni.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -], ja tavallaan sitt se kiinnostus tätä meidän puolta kohtaan on kasvanut paljon, ja sitt sitä opetusta sitt niiku koko ajan enenevässä määrin tarjotaan, ja siinä mielessä musta se on muuttunut.

Ammattikorkeakoulun toimintaratkaisut ja opetusministeriön linjaukset toimivat vastasubjekteina. Ne vaikuttavat vanhimpien ja keskipolven musiikinopettajien käytännön toimintaan muun muassa klassisen musiikin aloituspaikkamäärien asteittaisena lopettamisena ja pienten koulutusohjelmien yhdistämisenä tai lakkauttamisena. Kulttuurialan ammattikorkeakouluyksiköitä on suunniteltu vähennettäväksi vuoteen 2012 mennessä opetusministeriön rakenteellisen kehittämissuunnitelman mukaisesti (Opetusministeriö 2008, 7). Ammattikorkeakoulun toimintaratkaisut määrittyivät vastasubjektiksi pop-jazzin opettajien puheessa. Nuoret pop-jazzin opettajat pitivät puuttuvia resursseja niin pop-jazzin opettajien määrän kuin tilojen suhteenkin toiminnan kehittämisen esteenä. Muilta osin he olivat tyytyväisiä toimintapolitiikkaan.

Olen tarkastellut positiota sen mukaan, minkälaisiin asioihin toimijat eniten kiinnittyvät puheessaan. Sama toimija voi olla eri positioissa; hän voi olla sekä auttaja että vastustaja, mikä riippuu kontekstista. Vanhimpien ikäpolvien *vastustajana* ilmenivät muut korkea-asteen musiikin koulutusohjelmat, taloudellinen tilanne ja erikoistuminen tietyn instrumentin opetukseen. Edellä mainittujen lisäksi jotkut keskipolven musiikinopettajat kokivat myös kollegansa vastustajina, jos toimintaa tarkastelee työyhteisön kehittämisen perspektiivistä.

P 3 ja P4: haastattelut.50-.rtf

MO12: [- -] ammattikorkeakoulussa se tilannehan on se, ett tähän on kai pienin ammattikorkeakoulu tää musiikinkoulutus täällä, [- -].

P 3 ja P4: haastattelut.50-.rtf

MO13: [- -] en oo jaksanut niin viimeisen päälle[- -], mutt sanotaan, että taistella niiku yleensä x:n asemasta, [- -] nyt on sitten alkanut tapahtua.

P 3 ja P4: haastattelut.50-.rtf

MO15: Mutt täss on ehkä tapahtunut niin suuria muutoksia niin lyhyellä ajalla, [- -].

MO15: [- -] tää vielä toimii toimii sillä vanhalla systeemillä, mutt ett mihin se menee, ett häviääkö nää pois, [- -]. En osaa sanoa.

OP: Nii.

MO15: [- -] tää koko homma vielä pyörii.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: [- -] olis paljon sellasta tehostamista ja monilta muilta aloilta niiku, mitä vois hyödyntää, vaikka tietenki pitäs saaha, siis rahathan menee aina sinne, jossa on näkyvyyttä ja jolla on hyvät tuttavat,

OP: Mm.

MO1: niin niiku jos mietitään valtion tai kaupungin rahoja

OP: Nii.

MO1: Ni nehä aina ohjataan, urheilu on hyvä asia, täälläkin sinne on nyt pitkään aikaan, se on niiku vieny

OP: Mm.

MO1: taas tältä taiteelta, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: Nyt se sitten määriteltiin ikään kuin ammattikorkeakouluksi, nää vanhat konservatoriot, johon siirtyi opettajakoulutus, ja sitten siinä yhteydessä pääsi käymään

jotenkin niin, että näitä eri eri asioihin keskittyneitä ammattioppilaitoksia pulpahti Suomeen tosi paljon, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: [- -] se on niin erilaista nyt, [- -]. oletetaan, että sun toimenkuvaan sisältyy nää ja nää asiat, mutta sitt niitä ei välttämättä kaikki tee sellasia asioita, jotka oletetaan että. Nythän on ammattikorkeakoululait ja monet muut tämmöset oppaat, missä, missä annetaan näitä suuntaviivoja niin puhuvat erikoisesta tutkimus- ja kehitystyö ja aluekehitystyövelvoitteesta tän koulutustoiminnan ohella, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: Siell oli x-soitin, kansainvälisen x-soitinseuran kokous, missä sitte ihmiset pääsi keskustelemaan oman maansa asioista ja just musiikkioppilaitoksistakin. Ni kyllä siellä aika huolestuneita oltiin niiku ihan niiku Pohjoismaissakin, että tuota miten. Olivat vielä niiku sillei tavallaan meidän puolesta hyvillään, että meillä ei ollu vielä menny, mutta jossakin paikassa vielä rankemmalla kädellä, yhteiskunta sitte tota yhteiskunta niitä, en nyt tiedä, onko rangaistu oikea sana, mutta ainakin vähentänyt sitä.

Samana alan koulutusyksiköt kilpailevat keskenään opiskelijoista, ja ne toimivat samalla *vastustajana*. Musiikkioppilaitosten työkuulttuuri on säilynyt ennallaan, vaikka ammattikorkeakoulu liikelaitoksena edellyttää toimijoilta monipuolista osaamista ja tarttumista haasteisiin toiminnan vahvistamiseksi ja turvaamiseksi. Oppilaitosten olemassaolo ei ole enää itsestään selvää. Opetusministeriön rakenteellisen kehittämisen suuntaviivoissa 2008-2011 on tavoitteena, että korkeakouluja ja yksiköitä vähennetään ja yhdistetään, jotta ne olisivat taloudelliselta kantokyvyiltään vahvoja. (Opetusministeriö 2008, 8). Kamppailu toiminnan jatkumisesta aiheuttaa kilpailua ja jännitteitä suhteessa toisiin saman alan koulutusohjelmiin. Nuorten ikäryhmän eri tyyliin opettajien huolenaiheet olivat erilaisia. Klassisen musiikin opettaja oli huolissaan työsuhteensa jatkuvuudesta ja hakijoiden mahdollisesti vähenevästä kiinnostuksesta klassisen musiikin opintoihin.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: Ei, vaan se on ihan eri organisaatio, mutta että. Tälleen ammatti- ja työsopimusratkaisuna pystyy tekemään niin, että jos on vaikka viidestä oppilaitoksesta neljä tuntia. Sitten katotaan, että on 20 tuntia opettava päätoiminen tuntiopettaja.

MO2: Tällä tavalla ne on niiku yhdistettynä, mutta siellä on Y-kunnan palveluksessa ja täällä X-kaupungin palveluksessa, ja siitä puhutaan sitte semmosena itsestäänselvyytenä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön näkemyksen mukaan on mahdollista, että opettajan kokopäivätyö rakentuu usean eri yksikön ja koulutusasteen opetus-tunneista. Harrastustoiminnan laaja kysyntä lisää työtilaisuuksia muodollisesti kelpoisille opettajille. Käytännössä toimenkuvan kokoamista useasta eri lähteestä voi hankaloittaa esimerkiksi pitkät välimatkat tai erilaiset palkka- ja työsopimukset eri opetusasteiden välillä. Erilaiset etäopetusratkaisut ja entistä tiiviimpi yhteistyö eri koulutusasteiden välillä voi kuitenkin mahdollistaa täysien viikkotuntien saavuttamisen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 21.) Nuoret pop-jazzin opettajat pitivät oman alansa koulutusohjelmien lisääntymistä uhkatekijänä, kuten henkilöstön vähäistä määrää ja tilaongelmaa.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: Meill on tält osastolt ollu niiku vastaava lehtori virkavapaalla. Ja sitt niit tehtäviä on, on koetettu paikata sivutoimisten tuntiopettajien niiku voimin [- -], ei oo kehtään semmosta niiku oikei, kuka ois rutinoitunu, ja osais sen homman, niiku just ton "leedauksen", ni tavallaan sitt se tietyst heijastuu opiskelijoihin asti, se semmone jonkinasteinen epämääräisyys toiminnassa.

OP: Mm.

MO6: Sitt tää tilakuvio on niiku toinen iso ongelma, että ett siis noissa tiloissa, missä mä nyt oon opettanut sinällään ei oo mitään vikaa. Mutt ainut on sitt nää aikataulutukset ja päällekkäisyydet, [- -].

MO6: [- -] mun mielestä on päivän selvä asia, että musiikki tarvii kokonaan oman tilansa, omat tilansa [- -].

MO6: [- -] no, siis hirveen paljonhan siis tätä pop-jazzkoulutusta tai sitä kauheen moness kaupungissa tarjotaan. Mikä on mun mielest hyvä asia. Mun mielest, must on vähä hassua, must niit ei tarvitsis tulla yhtään lisää.

*Vastaanottajina* tässä tutkimuksessa ovat musiikkipedagogiopiskelijat, joille koulutusta järjestetään. Yhteiskunnallisen muutoksen perusteella musiikkioppilaitoksen perinteet ovat murentuneet. Vastaanottajat koulutusohjelma- ja opiskelupaikkavalinnoillaan voivat olla myös *vastustajia*, jos opiskelupaikan hakeminen ei kohdistu oman alueen oppilaitoksiin tai paikkakunnalla tarjottaviin musiikin tyylilajeihin. Matti Virtasen (2003, 136) mukaan Bourdieun teorian ydin on, että kentät ovat organisoituneita intressejä sekä niiden välisten taistelun historian kiteyttämiä muotoja ja voimasuhteita. Kenttien sisäisiä murroksia on vaikea ymmärtää ilman näiden intressien kytkemistä alaspäin kentän tuotteiden kuluttajiin eli tässä tutkimuksessa opiskelijoihin. Kenttien organisoituneet toimijat kelluvat; he ovat enemmän tai vähemmän laajempien, piiloon jäävien intressiryhmien etäispäätteitä, jotka saavat valtuutuksensa myös alhaalta.

Eri ikäryhmien musiikinopettajista suurin osa kuvasi itseään ensisijaisesti muusikkona. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa ilmeiseltä, että musiikinopettajat opettivat usein musiikkipedagogeja, samoin kuin olivat tottuneet muusikkoja kouluttamaan. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta musiikinopettajat painottivat musiikkipedagogien eli vastaanottajien tulevassa osaamisessa soitto- ja laulutaitoja, jotka ovatkin varmasti olennaisia. Haastattelujen perusteella vaikutti siltä, että musiikkipedagogien koulutuksessa on piilopetussuunnitelma, joka toteuttaa konservatorioaikaista muusikon koulutusohjelman opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmatyötä on tehty jonkin verran haastattelujen jälkeen, joten nykyään tilanne saattaisi olla erilainen.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO15: Se on se musiikki, [- -] se on niiku se, se tärkeä osa, ja sitten tietenkin heti sen jälkeen tulee sitt se, ett pitää saada yhteyttä niihin oppilaisiin, ja sitt tietysti kaikki se se tekninen, ett miten saan asioita, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO3: [- -] onhan meillä erilainen niikun tämä tavoite, että me tehdään musiikkipedagogeja. Ja silloin se tavallaan, siinä on ne tietyt vaatimukset, jotka täytyy täyttää ja tietyt valmiudet pitää antaa niille opiskelijoille. Että se siinä mielessä ei oo niin asia-ksälhtöistä, kun mun nähdäkseni saattas olla tuolla alemmalla asteella.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO5: Ne tulee opettajaks, eli se tarkoittaa, jos nää on joko musiikkiopistossa töissä, ei tämä oo mihinkään pelkkä x-soiton opettamista tai y-soitin. [- -], on pakko tehdä ryhmitöitä siinäkin instrumentissa, [- -].

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: Jos sun ammattinimike on musiikkipedagogi (amk), niin sekin sisältää jotain erilaista, mitä on ollu se x-soiton opistoasteen tutkinto. Siinä on semmonen mahdollisuus että ammattikorkeakoulut profiloituis eri lailla kuin mitä Sibelius-Akatemia, jossa ollaan niiku solististen kykyjen ja kaikkein parhaiden soittajien kanssa tekemisissä. Meille täytyy löytyä joku ne semmonen oma, että mä luulen, että se on tuolla pedagogiikan puolella, että meillä on mahdollisuus esimerkiksi kouluttaa motivoituneita pedagogeja, jotka ovat erinomaisia muusikkoja.

P 1: haastattelut.30–39.rtf

MO6: [- -], musta lähtökohtaisesti niitten pitäis oppii itse soittamaan tai laulamaan ja ymmärtää sen, miksi näin toimitaan.

P 1: haastattelut.30–39.rtf

MO14: [- -], ydin on myös se, että niiden pitää osata tietyt, niillä pitää tulla olla sitte ku he valmistuu tietyt valmiudet.

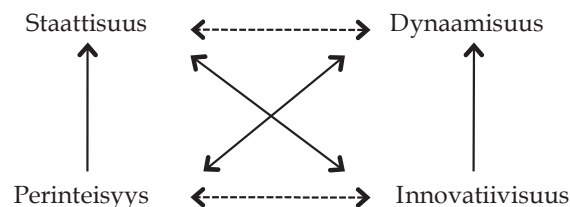
Heimonen (2005, 55) on kuvannut valtion interventiota sääntelynä, jonka luonne vaihtelee. Valtio voi ohjata ja kontrolloida rajoittamalla ja estämällä mutta myös edistämällä tietynlaista toimintaa. Sääntely voi olla välitöntä tai välillistä. Valtio voi puuttua toimintoihin joko suoraan tai välillisesti, esimerkiksi rahanjakoperustein. Sääntely voi kohdistua puitteisiin, toiminnan sisältöön tai määrään. Valtio voi säännellä toimintoja etukäteen, esimerkiksi opetusta ohjataan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteella. Jälkikäteisohjaus kohdistuu toiminnan tulosten arviointiin ja niihin liittyviin taloudellisiin seuraamuksiin. *Lähettäjä*inä toimivat sekä opetusministeriö että ammattikorkeakoulu, jotka määrittävät toiminnan päämäärät. Ammattikorkeakoulu opetusministeriön valtuuttamana järjestää koulutusta, ja yleiset koulutuspoliittiset linjaukset heijastavat aina yhteiskunnan arvoja ja poliittista tahtoa. Molemmat voivat olla myös päätohtoreillaan ja toimintapolitiikallaan *vastasubjektina* estämällä tai auttajana edistämällä subjektin tavoitteen toteutumista.

Koulutusjärjestelmä on ollut jatkuvan muutoksen tilassa. Näennäisesti valtaa on siirretty kuntiin ja oppilaitoksiin, mutta opetusministeriö ohjaa ja seuraa toimintaa. Tässä mielessä opetusministeriö voi olla myös vastaanottajana. Opetusministeriö jakaa palkkioita ja sanktioita sen perusteella, miten ammattikorkeakoulu kehittää toimintaansa sen määrittämien suuntaviivojen mukaisesti. Opetusministeriön rahoitus on osittain sidoksissa ammattikorkeakoulun tuloksiin ja saavutuksiin. Musiikin koulutusohjelmassa on kehitettävä uusia toimintamalleja, jotta saadaan opiskelijat valmistumaan (ks. Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009b). Harvat musiikinopettajat arvioivat opetusministeriöllä ja ammattikorkeakoululla olevan vaikutusta epävarmaan tilanteeseensa vaan pikemmin pohdittiin asioita kunnan talouden, työsuhteen, instrumentin tai oman toiminnan tai toimimattomuuden näkökulmasta.

## 6.5 Musiikkiopetuksen tradition ja nykyisten vaatimusten väliset jännitteet

Perinteitä kunnioittavasta, staattisesta konservatoriosta siirtyminen monialaiseen ammattikorkeakouluun on vaikuttanut monin tavoin eri-ikäisten ja eri tyyliuntaan erikoistuneiden musiikinopettajien työhön. Arvot ilmentävät, miksi musiikinopettajat valitsevat tietyt vaihtoehdot ja hylkäävät puolestaan toiset. Tätä kuvaa semioottinen neliö, jossa perustaso luo ensimmäisen ja syvimmän kategorian, euforisen ja dysforisen vastakohtan määrittämään arvojen asemaa suhteessa aktantteihin. On mahdollista puhua myös positiivisista ja negatiivisista arvo-objekteista. Narratiiviselle pintatasolle sijoittuvan olemisen subjektin näkökulma ratkaisee arvon kokemisen euforisuuden tai dysforisuuden. (Salosaari 1989, 136.) Narratiivinen diskurssi ilmenee arvoilla ladattujen objektien haltuunottojen ja menetysten sarjana (Greimas & Courtés 1982, 365–366). Seuraava kuvio havainnollistaa musiikin koulutusohjelman arvojen muutosta ja sen merkitystä musiikinopettajien toimintaan.

Ohessa kuvion merkkien selitykset:



KUVIO 3 Työkulttuurin jännitteet

Luokitukset perustuvat vastakohtaisuuden lisäksi myös ristiriita- ja täydentävyyssuhteille (Greimas & Courtés 1982, 308–309). Neliössä on kuvattu kaksi laadullisesti erilaista termiä staattisuus ja dynaamisuus, jotka kuvastavat kontrarista relaatiota eli vastakohtaa. Vastakohtaisuudet voivat olla yhtä aikaa läsnä, ja ne ilmentävät samaa piirrettä tai ominaisuutta eri muodossa. Staattisuus on perinteissä pitäytymisen ja dynaamisuus innovatiivisuuden välttämätön ehto. Sen sijaan kontradiktoriset suhteet eli ristiriita staattisuuden ja innovatiivisuuden sekä perinteisyyden ja dynaamisuuden välillä kuvaavat, että vain toinen voi olla läsnä. (Ks. Salosaari 1989, 44.)

Staattisuus ja dynaamisuus kuvaavat organisaatiomuutosta konservatoriosta ammattikorkeakouluun. Perinteisiin sitoutuminen ja innovatiivisuus puolestaan ilmentävät toimintakulttuurin muuttumista. Musiikillinen kompetenssi on mahdollistanut hakeutua opetuslalle, ja näin on toimittu musiikin koulutuksessa ammattikorkeakouluun siirtymiseen asti. Tämä on ymmärrettävää, koska konservatorioissa painopiste on ollut muusikkojen koulutuksessa. Ammattikorkeakoulussa edellytetään kaikilla aloilla opettajilta laaja-alaista osaamista. Ammattikorkeakoulun opettajien toimenkuvaan kuuluvat monenlaiset työtehtävät, kuten projekti- ja tutkimustoiminta sekä alueelliseen kehitystoimintaan osallistuminen. Monet vanhimmat, keskipolven sekä nuoret klassisen musiikin opettajat toimivat pääosin vapaan sivistystyön ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen tehtävissä, joissa tuntiopettajien työnkuva voi koostua opetuksesta kuten konservatorioaikana.

Nerland ja Hanken (2002, 183–184) ovat tutkimustensa perusteella päätyneet siihen, että norjalaisessa korkea-asteen musiikkikoulutuksessa, kuten useimmissa ammattisuuntatuneissa koulutusohjelmissa, ilmenee jännite ammattikentän ja yleisen koulutusjärjestelmän arvojen välillä. He toteavat, että musiikkiakatemiolla on kaksoispositio kahdella erilaisella sosiaalisella kentällä. Korkea-asteen musiikkikoulutusinstituutioilla on tärkeitä positioita taiteen kentällä ja samaan aikaan koulutuksen kentällä. Tämä sisältää itsessään erilaiset arvojen ja symbolisen pääoman normit ja muodot. Ne tulevat esiin esimerkiksi eroina, miten opetus ymmärretään: ammatillisen käytännön kehittämisenä vai pedagogisuutena? Nerlandin ja Hankenin mielestä pääinstrumentin opettajien vahva suhde ammatillisen muusikon käytäntöön voi aiheuttaa jännitettä koulutuksen käytäntöön. He painottavat musiikkialan opettajien kiinteiden suhteiden tärkeyttä ammatilliseen kenttään. Tämän tutkimuksen perusteella musiikinopettajat ovat vahvasti sisäistäneet muusikon, esiintyvän taiteilijan, ammatillisen käytännön. Työyhteisössä ilmeni jännitteitä sekä ammattikorkeakouluorientoituneiden ja perinteisiin pitäytyvien musiikinopettajien että työyhteisön ja ammattikorkeakoulun arvojen välillä. Eri-ikäiset musiikinopettajat tarkastelivat työtään omista lähtökohdistaan.

Koulujärjestelmän muutokset näkyvät myös musiikkialan kentällä. Vanhimmista musiikinopettajista osa oli huolissaan lähikuntien musiikkioppilaitosten lakkautusuhista. Pitkään työssä olleet musiikinopettajat arvostivat klassista musiikkia. Tämän ikäluokan musiikinopettajat olivat tottuneet turvalliseen ja vakaaseen työympäristöön. Heidän työtään ohjasivat yksilölliset pikemmin kuin yhteiskunnalliset tai oppilaitoskohtaiset tavoitteet. He ovat aikansa kasvatteja. Heidän habituksensa ilmeni toimintakäytännöissä tyylin yhtenäisyytenä, mikä selittää makujen ja arvojärjestysten muuttumattomuutta (Ks. Bourdieu & Wacquant 1995, 162).

Yli 40-vuotiaat musiikinopettajat olivat jo menneet mukaan muutoksen virtaan, ja osa heistä oli huolissaan oman toimintansa staattisuudesta. Osa tämän ikäluokan toimijoista koki, että kollegat eivät ole kiinnostuneita toimintakulttuurin kehittämisestä. Heidän mielestään se on jäänyt muutamien aktiivisten musiikinopettajien vastuulle. Musiikin koulutusohjelman staattisuudesta



olivat huolissaan eniten vastuutehtävissä toimivat. Tämän ikäryhmän opettajat olivat jo koulutuksensa vuoksi klassisen musiikin edustajia, ja osa oli huolestunut aika ajoin esiin tulleista toiminnan supistamis- ja lakkauttamisaikeista. He pohtivat toiminnan kehittämismahdollisuuksia ja omaa tulevaisuuttaan musiikinopettajina.

Yli 40-vuotiaista toimijoista osa identifioitui kehittäjiksi ja osa mukautujiksi tai vastustajiksi. Mukautuja ja vastustaja voivat ilmetä rinnakkaisina, sillä vastarinta ilmeni lähinnä passiivisuutena ja osallistumattomuutena yhteiseen toimintaan. Keskeistä on, kehitetäänkö toimintaa koulutusjärjestelmän, kentän vai yksilön tavoitteiden suuntaisesti. Ovatko kehittämistoiminnan lähtökohtana oppilaitosten välinen kilpailu ja taloudelliset pakotteet vai käytännön toiminnasta esiin tulevat tarpeet? Osa tämän ikäryhmän musiikinopettajista painotti toiminnassaan yhteiskunnallisia ja oppilaitoskohtaisia tavoitteita yksilöllisten lisäksi, vaikka suurin osa heistä asemoitui muusikkouden opettamiseen.

Nuoret musiikinopettajat ovat saaneet koulutuksensa jo erilaisessa toimintakulttuurissa kuin keskipolven ja vanhimpien ikäryhmien toimijat. He uskovat vakaasti oman toimintakentän jatkuvuuteen, ja heidän näkemyksiään tukevat myös opetusministeriön työryhmän linjaukset populaarimusiikin aseman vahvistamisesta ja klassisen musiikin opiskelijamäärän supistamisesta. Heidän osaamisensa siis vastaa ajan tarpeisiin. He identifioituvat auttajan asemaan, sillä musiikkiteknologian koulutuksen aloittaminen vahvistaa toiminnan jatkuvuutta. He kokivat mahdollisuuden vaikuttaa asioihin, mikä ei tullut näin vahvana esiin keskipolven ja vanhimpien musiikinopettajien puheessa. Nuorten työhön on yhteiskunnallisilla tavoitteilla suuri merkitys, ja opetussuunnitelman yleiset sekä oppilaitoskohtaiset tavoitteet takaavat työn jatkuvuuden. Siitä huolimatta heidän työnsä fokusoitui yksilöllisiin tavoitteisiin, mitä voi kuvata kohorttivaikutuksen perusteella. He ovat eläneet toisenlaisen nuoruuden kuin edeltävät ikäluokat. He eivät esimerkiksi ole olleet vielä vakaiden työsuhteiden aikakautena työelämässä.

Tutkimukseni perusteella ei voi tehdä yleistyksiä, mutta musiikkialan koulutusohjelmassa ilmeni musiikinopettajien näkemyksissä eroja myös saman ikäluokan toimijoiden kesken. Koulutustausta erosi selvästi ikäryhmittäin, sillä koulutusjärjestelmän muutokset vaikuttavat ammatilliseen kehitykseen. Jokaisella kentällä on omat vanhenemisen lakinsa (Bourdieu 1985, 129). Kuitenkin on todettava, että ikääntyvät ja ikäänntyneet ovat ominaisuuksiltaan ja elämäntilanteiltaan, taustoiltaan ja tuntemuksiltaan heterogeeninen ryhmä, jonka elämistä ei voi teemoittaa yhden ikäänntymiskuvaston tai viitekehyksen mukaisesti (Jyrkämä 2001b, 269). Näin on ajateltavissa myös muiden ikäryhmien osalta.

Musiikin koulutusohjelman tarkastelussa on ongelmallista, että haastattelujankohtana kansanmusiikkikentällä ei toiminut vakinaisia opettajia ja vieraillevien kansanmusiikinopettajien tavoittaminen haastatteluun ja videointiin ei onnistunut yrityksistä huolimatta. Kansanmusiikin kentän tarkastelu olisi kenties laajentanut näkökulmaa kentän kokonaisuuden tutkimiseen. Kansanmusiikin osuus on vahva. Nyt kaksi vuotta myöhemmin kansanmusiikin opettajien haastattelu olisi kenties mahdollista, mutta se ei olisi verrannollinen tutkimus-

haastatteluihin, sillä ammattikorkeakoulussa on ollut haastatteluajankohdan jälkeen iso organisaatiomuutos, ja musiikin alan johtohenkilöstö on vaihtunut kaksi kertaa.

Tällä hetkellä on käynnissä korkea-asteen hallinnolliset uudistukset, joissa kahden kaupungin korkea-asteen opintosuuntauksia integroidaan ja järjestelään keskittämällä niitä jompaankumpaan kaupunkiin. Lisäksi linjaukset klassisen musiikin määrällisestä vähentämisestä ja populaarimusiikin lisäämisestä ohjaavat musiikin alan tulevaa toimintaa. Bourdieu (1998; 1999) on kuvannut, kuinka valtion valintojen seuraukset määräävät todellisuutta. Sen seurauksena alun perin syrjäytetyt vaihtoehdot näyttävät täysin mahdottomilta. Aloite esimerkiksi pienistä opetusohjelmien ja eri oppiaineiden tuntimäärien muutoksista aiheuttaa yleensä vastustusta. Se ei hänen mielestään johdu vakiintuneeseen koulujärjestelmään kuuluvasta opettajien edunvalvonnasta vaan siitä, että valtion toiminta muuttaa kulttuuriset asiat ja niihin liittyvät sosiaaliset jaot luonnoksi. Yksilönvapauteen vetoavan taloudellisen järjestyksen perusta on rakenteellinen väkivalta, joka syntyy erottamisen uhan herättämästä pelosta, työttömyydestä ja epävarmuudesta. (Bourdieu 1998, 87; 1999, 129.)

Aktantit ovat suhteessa toisiinsa. Greimas (1980) on järjestänyt aktantit kategorioiksi, jotka ovat aktorien suhteita (subjekti vs. objekti, lähettäjä vs. vastaanottaja ja auttaja vs. vastustaja). Aktanttikategoriat määrittyvät jonkun modaliteetin perusteella. Greimas on määritellyt modaliteetit täytymisenä, tahtomisenä, osaamisenä ja kykenemisenä. Pragmaattiset modaalisuuden lajit määrittävät tekemisen ja olemisen lausumia (Korhonen & Oksanen 1997, 65). Tar kastelen eri ikäryhmien pragmaattisia modaliteetteja aikalaisanalyttisestä lähtökohdasta, sillä musiikinopettajien toiminta on suhteessa aikaan, yksilöllisiin ja institutionaalisiin mahdollisuuksiin sekä reunaehtoihin.

## 7 ERI-ikäisten musiikinopettajien asema ammattikorkeakouluissa

### 7.1 Pragmaattiset modaliteetit ikäryhmäanalyysissä

Olen edellä tarkastellut musiikinopettajuutta, oppilaitoksen kenttää ja musiikinopettajien positioita heidän haastattelupuheensa perusteella. Aineiston tulokinnassa olen Bourdieun käsitteiden ja Greimasin aktanttimallin lisäksi soveltanut pragmaattisia modaliteetteja. Tuloksissa ilmeni spatiaalinen näkökulma erontekojen me ja muut perusteella sekä temporaalinen aspekti arvoina ja työkuvina. Seuraavaksi tarkastelen, miten eri-ikäiset musiikinopettajat puhuvat työstään suhteessa yleiseen kehitykseen. Olen käynyt haastatteluaineistot läpi koodaamalla ne uudelleen pragmaattisten modaliteettien perusteella: osaaminen, tahtominen, kykeneminen ja täytyminen.

Ikäryhmän ja ajankohdan näkökulma liittyy keskeisesti tulosten tulkitintaan. Jaottelin litteroidun aineiston ikäryhmittäin 30–39-, 40–49-, 50–59- ja yli 60-vuotiaisiin, mikä perustuu kronologisen iän pohjalta tehtyyn jakoon aineiston käsittelyn helpottamiseksi. Ikää on käytetty yleensä tutkimuksissa sekä selittävänä että erottelevana tekijänä, mutta ei ole juurikaan tutkittu prosesseja ja mekanismeja, joissa ikä merkityksellistyy (Rantamaa 2001, 49). Ikä on usein taustamuuttujana tutkimuksessa, jolla selitetään asioita (Nikander 2002, 12). Tässä en pyri iän perusteella selittämään ilmiöitä, vaan tarkastelen ikäryhmää kokonaisuutena. Jälkimodernin on todettu merkitsevän suunnanmuutosta, moninaisuutta elämän vaiheiden kulttuurisessa sisällössä, yksilöllisyyden korostumista standardisoinnin sijaan sekä elämän kehityskaarten erilaisten variaatioiden ja joustavuuden lisääntymistä (Purhonen, Hoikkala & Roos 2008, 36).

Yhteiskunnalliset muutokset eri aikakausina vaikuttavat aina jollakin tavalla tietyn ikäryhmän elämään, asenteisiin ja arvoihin, kuten kulttuuripääomamuotojen tarkastelussa ilmeni. Jyrkämä (2001a, 131) on kuvannut erilaisten ilmiöiden liittymistä ihmisen varsinaiseen, kronologiseen ikään (age), ajankohtaan (period) ja ikäryhmään eli kohorttiin (cohort). Ikä ja ajankohta kiinnittävät ihmisen johonkin ikäryhmään tai sukupolveen. APC-ongelmaa kuvataan siten,

että ei ole helppo erottaa iän, ajankohdan ja tiettyyn ikäryhmään kuulumisen vaikutuksia toisistaan. Yhteiskunnallisten muutosten lisäksi esimerkiksi musiikkioppilaitosjärjestelmän uudistuminen, kulttuuriset ja sosiaaliset käytännöt ovat eri aikoina erilaisia.

Leena Alanen (2001, 100) puhuu kolmenlaisesta efektistä: ikä-, periodi- ja kohorttiefektistä. Ikäefektissä samanikäiset käyvät samaa elämänvaihetta läpi, mikä voi vaikuttaa heidän tekemiinsä. Kohorttiefektissä tiettyinä aikakautena syntyneet kokevat samat yhteiskunnalliset tapahtumat, jotka voivat vaikuttaa heidän elämäänsä ja olosuhteisiinsa. Periodiefektissä eri ikäluokan ihmiset saattavat reagoida samana ajankohtana saatuihin kokemuksiinsa eri tavalla. Kohorttiperiaatteen perusteella yhteiskunta muuttuu, ja sen vuoksi eri kohortit eivät voi ikääntyä täsmälleen samalla tavalla (Riley 2003, 42).

Tässä tutkimuksessa ei etsitä yleisiä lainmukaisuuksia eikä ryhmiä vertailta tilastollisesti. Jokainen ikäryhmä on käynyt musiikinopintonsa eri aikakausina. Samana aikana opiskelleiden kokemukset voivat olla erilaisia, mihin vaikuttavat heidän erilaiset elämänhistoriansa. Kokemukset iästä riippumatta voivat olla myös samanlaisia, esimerkiksi saman musiikkityylilajin opettajilla. Kentällä toimimisen aika ja ikä ovat sidoksissa toisiinsa yksittäistapauksia lukuun ottamatta (Purhonen 2006, 197).

Position käsite voidaan nähdä dynaamisena vaihtoehtona staattisemman roolin sijasta. Moraalisella positioinnilla tarkoitetaan jonkin roolin asettamaa odotusta suorittaa tiettyjä tehtäviä. Tehtävien tekemättä jättäminen odotusten vastaisesti johtaa usein keskusteluun ja tekemättä jättämisen perusteluihin. Perusteluksi ei riitä toimiminen tiettyssä roolissa, vaan selitykset liittyvät yksilön henkilökohtaisiin ja persoonallisiin tekijöihin. Määritellessään omaa positiotaan ihminen viittaa toisiin tilanteissa oleviin ja ulkopuolisiin sekä heidän positiointihinsa eli asemoi heitä. (Harré & van Langenhove 2003, 14, 20–21, 22.)

Positiointeja analysoitaessa on tärkeä ottaa huomioon sosiaalinen ympäristö. Harrén ja van Langenhoven näkemyksen mukaan sosiaalisiin konteksteihin liittyviä positioita voidaan kutsua harkitukseksi tai pakotetuksi itsen ja toisten asemoimiseksi. Harkitussa itsensä positioinnissa ihminen haluaa markkinoida itseään koskevaa käsitystä ja tuoda esiin omaa identiteettiään, toimijuuttaan tai näkökulmaansa. Se ilmenee sillä hetkellä tapahtuvassa episodissa tai tarinassa. Pakotetussa asemoinnissa henkilön on otettava kantaa itseään koskevaan ulkopuoliseen näkemykseen tai hänelle valmiiksi annettuun positioon. Henkilö voidaan asemoida tarkoituksella tiettyyn positioon. Tällöin Harré ja van Langenhove puhuvat harkitusta asemoinnista. Harkittu positiointi tapahtuu tilanteissa, joissa viitataan johonkin aikaisempaan episodiin tai tapahtumaan. Moniin viranomaisten tehtäviin liittyy pakotettua toisten asemointia. Se voisi ilmetä työyhteisön vuorovaikutustilanteissa, kuten esimerkiksi sosiaalisissa velvoitteissa. (Harré & van Langenhove 2003, 23–28.)

Hall (1999, 28) on todennut, etteivät ihmiset enää identifioi sosiaalisia intressejään luokkapohjaisesti. Hallin mukaan identifikaatiot eivät ole automaattisia, vaan ne voidaan joko saavuttaa tai menettää. Tutkimuksen analyysi foku-soituu sisäisistä ulkoisiin merkityssuhteisiin. Erona Bourdieun erotteluajatte-

luun asemoitumista kuvaavat erot elämäkokemuksissa pikemminkin kuin luokkaerot. Analyysin lähtökohtana on lukea aineistoa ja etsiä samankaltaisuuksia ja eroja sekä niiden perusteella tarkastella, millaisiin merkitysmailmoihin eri ikäryhmät niitä liittävät. Binaarisia vastakohtapareja on usein käytetty aineiston pelkistämiseen ja yksinkertaistamiseen. Jeffrey C. Alexander (1998, 99–102) on kuvannut binaaristen vastakohtaparien esiintymistä kolmella tasolla: motiivien, suhteiden ja instituutioiden tasolla. Motiivit voivat ilmetä esimerkiksi aktiivisuutena tai passiivisuutena, suhteet esimerkiksi avoimina tai salaisina, luottamuksina tai epäluottamuksina ja instituutiot laillisina tai laittomina. Nämä ovat riippuvaisia siitä, minkälaisina sosiaalisia motiiveja, suhteita tai instituutioita pidetään puheena olevassa todellisuudessa.

Puhumme aina tietystä paikasta, tietynä aikana ja tietyn erityisen historian ja kulttuurin kehityksessä. Me puhumme tietystä asemasta, sillä puheemme on aina jossakin kontekstissa ja jostakin positioista. (Hall 1999, 224.) Jyrkämä (2001b, 276) toteaa, että kronologinen, biologinen ja psykologinen ikä karttuu ajassa ja paikassa. En lähde ensisijaisesti kuvaamaan musiikinopettajan asemaa vastakohtaparien perusteella, vaan yritän jäsentää ammattikorkeakoulun musiikinopettajuutta suhteessa objektiivisiin olosuhteisiin. Lausumilla on sisällön lisäksi konteksti. Siksi on kiinnitettävä huomiota siihen, mitä sanotaan, eikä pelkästään siihen, miten sanotaan. (Billig 1991, 20.) Musiikinopettajien kerronnan perusteella samalla toimijalla voi olla erilaisia positioita. Minkälaisia arvoja niihin ankkuroituu ja mistä näkökulmasta?

Tarkastelen musiikinopettajien työtä ja toimintaa heidän puheeseensa liittyvien modaliteettien perusteella. Sovellan pragmaattisia modaliteetteja musiikinopettajien toimintakulttuurin tarkasteluun (ks. Jyrkämä 2007, 212). Modaliteetit ilmenevät Greimasin (1982) mukaan teossa ja erityisesti kieliaktissa edellytyksellä, että modalisoivan subjektin asema on riittävän selvästi rajattu. Greimas on tarkastellut modaliteetteja virtualisoivina eli täytymisenä ja tahtomisenä, aktualisoivina eli voimisenä ja osaamisenä sekä realisoivina eli saamisenä olemaan eli tekemisenä niin, että jokin on. Toimijoiden välisiä suhteita voidaan kuvata neljän modaliteetin perusteella. Ne ovat tahtominen, osaaminen, täytyminen ja voiminen tai kykeneminen. Pragmaattinen modaalisuus määrittelee toimijoiden välisiä suhteita, tai ne voidaan johtaa niistä. (Greimas 1982, 1, 16; Greimas & Courtés 1982, 194; Sulkunen & Törrönen 1997, 83–84, 88.)

Pragmaattiset modaliteetit on usein liitetty kertomusten analyysiin ja tulkintaan (Korhonen & Oksanen 1997). Jyrkämä (2007; 2008) on puolestaan kehittänyt pragmaattista modaliteettianalyysia sosiaaligerontologiassa toiminnan näkökulmasta, jota sovelletaan mukaillen musiikinopettajien toiminnan kuvaukseen. Jyrkämä on kuvannut modaliteetteja siten, että haluaminen liittyy motivaatioon, päämääriin ja tavoitteisiin. Osaaminen liittyy tietoihin ja taitoihin. Se tarkoittaa kompetenssia, pysyvää hankittua osaamista. Kykenemisessä on kyse fyysisistä ja psyykkisistä kyvyistä. Sitä voi kuvata ruumis-mielellisenä toimintakykyä, joka vaihtelee tilanteesta toiseen. Täytymiseen sisältyvät niin fyysiset kuin sosiaaliset – normatiiviset ja moraaliset – esteet, pakot ja rajoitteet. Voiminen kuvaa mahdollisuuksia, joita kulloinenkin tilanne ja siinä ilmenevät raken-

teet avaavat ja tuottavat. Toimijuuden modaliteetit ovat erillisiä, mutta ne ovat yhteydessä toisiinsa. Tuntea-ulottuvuuteen sisältyvät tunteet, arvot ja arvostukset. Toimijuus muotoutuu ja uusiutuu näiden modaalisten ulottuvuuksien yhteen kietoutuvana prosessina. (Jyrkämä 2007, 206–207; 2008, 195.) Tutkin musiikinopettajien kerronnan perusteella heidän toimintaansa osaamisen, haluamisen, kykenemisen ja täytymisen modaliteettien perusteella, sillä sisällytin kykenemiseen voiminen-ulottuvuuden. Tunne-ulottuvuus jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle sen vuoksi, että se ilmeni parhaiten videointitilanteissa. En voinut jälkikäteen sisällyttää opiskelijoita tutkimukseen, sillä he olivat vain välillisesti mukana tutkimuksessa videotilanteissa.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen, miten eri-ikäiset musiikinopettajat konstruoivat itselleen ja toisilleen positioita haastattelupuheessa. Positiot ankkuroituvat johonkin merkityksmaailmaan ja saavat toiminnallisen aspektin. Sen avulla voimme jäljittää temporaalisen aspektin kiinnittymistä arvojen ajallisiin määreisiin muun muassa tarkastelemalla, millaisten pragmaattisen modaalisoitien perusteella haastateltavat kuvaavat puheen kohteena olevaa toimintaa. Subjekti asemoituu ajankulkuun eli tulee jostakin, on jotakin ja on menossa johonkin suuntaan. (Törrönen 2000, 249.) Miten asemat kytkeytyvät aikaan ja paikkaan? Mikä on eri-ikäisten musiikinopettajien asema ammattikorkeakoulussa, joka toimii tutkimuksen kontekstina?

## 7.2 Koulutus itseään uusintavana järjestelmänä

Olen yhdistänyt yli 50-vuotiaiden musiikinopettajien ikäryhmään myös yli 60-vuotiaat, joita oli ainoastaan kaksi haastateltavista opettajista (liite 1). Maailman terveysjärjestö (WHO) on määritellyt yli 45-vuotiaan ikäänntyväksi ja vanhemmaksi työntekijäksi. Yleisesti puhutaan ikäänntyvistä, kun tarkoitetaan 45–55-vuotiaita. Ikäänntyneistä puhuttaessa viitataan yli 55-vuotiaisiin ihmisiin. Kukaan yli 50-vuotiaita musiikin koulutusohjelman vanhimpina opettajina (N=4). Kolme neljästä haastateltavasta kuuluu laajan määritelmän mukaisesti suuriin ikäluokkiin (ks. Karisto 2005, 15) eli oli syntynyt 1945–1954. Tarkastelen aluksi vanhimpien sisäsyntyisiä voimavaroja: osaamista eli tietotaitoa ja haluamista.

Vanhimpien musiikinopettajien instrumenttipedagoginen *osaaminen* perustuu koulutuksen lisäksi pitkään työkokemukseen ja monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Spatiaalisen aspektin mukaista erottautumista voi kuvata yksilötasolla habituksen ja musiikkiperinteen omaksumisen lisäksi instrumentin perusteella. Tämä luo perustan tämän ikäryhmän osaamiselle, tiedoille ja taidoille. Hirvosen mukaan musiikin alalla solistinen opetus on perustunut vuosisatojen ajan mestari-kisälliperinteelle, jolloin opittavat taidot karttavat useiden toistojen kautta kokeneen mestarin ohjauksessa. Opettajan ammattitaito on ollut tiedon ja käytännön taidon synteisiä. Uudessa ammattikorkeakoulukontekstissa säädökset määrittävät opettajien tehtävät ja toimenkuvat huomattavasti laajemmiksi. Säädösten perusteella substanssiosaaminen ei riitä. Jää-

kö mestari-kisälliperinteelle riittävää tilaa opettajien uusien osaamisvaatimusten keskellä? (Hirvonen 2008, 91.)

Minkälaisia merkityksiä yli 50-vuotiaiden osaaminen saa oppilaitoksen kontekstissa? Ymmärtääksemme mitä uutta sanotaan, meidän täytyy ymmärtää, mihin raameihin se kuuluu (Broms 1992, 15). Musiikinopettajat kuvasivat osaamistaan muun muassa yksilöopetuksen perspektiivistä, jossa painottuivat oma osaaminen henkilökohtaisena ominaisuutena sekä musiikki opiskelijan kokonaisvaltaisena kehittäjänä. Yli 50-vuotiaiden haastateltavien puheessa korostui luottamus omiin kykyihinsä ja osaamiseensa työssään. He painottivat ohjauksellisia taitojaan, halua auttaa opiskelijoitaan kehittymään taidoissaan. Pitkä ura musiikin parissa ja opetustyössä oli tuonut omaan osaamiseen syvyyttä ja kompetenssia, mitä haastateltavat pitivät tärkeänä. Yli 50-vuotiaiden haastateltavien käsitykset olivat ymmärrettäviä suhteessa heidän koulutustaustaansa:

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO12: No siin mun mielestä on, hyvä kysymys, keskeisintä mun mielestä on se, että osaa auttaa niitä oppilaita.

OP: Mm.

MO12: Siis ensinnäkin, että pystyy yksityiskohtaisesti, on ongelma, ni pystyy ratkaisemaan sen ja mahdollisimman nopeesti,

OP: Mm.

MO12: ja sitte se auktoriteetti pitää ottaa siint omasta osaamisesta.

MO12: No mä oon huomannu itse asiassa, että se ydin – siis halus tai ei – mä oon itestä huomannu, ett ydin mikä loppujen lopuks jää, on se, minkälainen ihminen se opettaja oli.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO13: Että minä pystyn tuota ihmistä auttamaan vuorenvarmasti. Että se mun oma ei, että hänen ei tarte niiku olla täysin ottaa niiku minun asioita, mutta minä sytytän ton ihmisen tuleen.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO11: [- -], jaa sitten myöhemmin kuitenkin tämä into ei kuitenkaan häviä. Minulla ei hävinnyt ollenkaan, tosin varmasti eri tavalla se tulee esiin. Mutta nyt sitten tiedän, miten paremmin toteutan se, millä tavalla toteutan eri tavalla ja viisaammin. Ja jos vertailisin talon rakentamiseen. Todella nyt tiedän, mikä se pohjan tekeminen on ja miten ne,

OP: Nii.

MO11: rakennetaan, ja [- -].

MO11: [- -], jos löytyy se ihminen, kuka sitten musiikin avulla kehittyy vielä paremmaks tai sitä. Tietysti vaikea sanoa, että paremmaksi ihmiseksi, mutta joka tapauksessa hän löytää omat intressit siinä musiikissa ja samalla sitte elämässä.

Pitkä työkokemus tuo arvostusta toiminta-areenalla oman osaamisen karttuesa. Se näkyy oman opetustyön kehityksessä. Työllä on tekijälleen itselleen arvo sinänsä, kuten Sennett (2008, 20) on kuvannut taiteilijoiden tekevän hyvää työtä työn itsensä vuoksi. Opettajuuteen kasvaminen on tapahtunut työn ohessa, sillä se ei ollut kaikille ensisijainen unelma-ammatti. Yli 50-vuotiaiden musiikinopettajien näkemyksissä korostuivat musiikin merkitys ihmisen elämässä kokonaisvaltaisena kehittymisenä ja klassisen musiikin arvostuksena. Musiikinopettajilla oli sisäisten resurssien perusteella vahva usko omaan osaamiseensa. Tämän ikäluokan eläessä lapsuuttaan musiikin opiskeluun pääseminen ei ollut itseltään selvää.

Temaattisena voimana musiikinopettajien toimintaa ohjaamassa on ollut kiinnostus ja *halu* soittamiseen ja musiikkiin. Yksi musiikinopettaja kuvasi aloitaneensa soittamisen isän pakottamana, mutta jo vähän myöhemmin oma innostus ja kiinnostus ohjasivat soittamisen pariin.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO15: [- -] se lähtee ihan siitä, kun innostu soittamisesta.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO12: Joo, mun isäni pakotti, jossain vaiheessa tein tenän, siinä murrosiässä, ja sitte olin vuoden soittamatta, ja sitt oli pakko alkaa uudestaan. Sen jälkeen omasta tahdosta.

Yli 50-vuotiaat opettajat pohtivat ajan muuttumista musiikkialan koulutuksessa ja toivat esiin huolen siitä, mitä ihmiset tulevaisuudessa haluavat opiskella. Musiikin opiskelumahdollisuuksien lisääntyminen nähtiin kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin on hyvä, että kaikilla on mahdollisuus opiskella musiikkia. Toiseksi osa oli huolissaan siitä, että klassisen musiikin opintoihin ei riitä tuloja ja taso laskee. Ensimmäiseen näkökulmaan liittyy musiikin harrastus- ja opiskelumahdollisuuksien monet valintamahdollisuudet. Julkisen vallan kulttuurin tukemisen keskeisenä motiivina on kansalaisten aktivoiminen. Kulttuurin kuluttamisesta on tullut arkista, ja samalla siihen aikaisemmin yhdistynyt korkeakulttuurin aura on ehkä himmentynyt. Taiteen ja viihteen sekoittumisen myötä esitettävän kulttuurin luonne muuttuu teolliseksi. (Wilenius 2004, 63, 66–67.) Korkeakulttuurin auran himmeneminen ilmenee taas populaarikulttuurin suosiona.

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO11: Kaikki pääsee, kuka vain haluaa opiskella, ja se aikaisemmin yksityisopetukseen verrattuna, se on ihan eri

OP: Mm.

MO11: taso, mahollisuus.

P 3 ja P4: haastattelut.50-.rtf

MO12: Ja oppii tekemään itse. Ja sitte yks, mitä mä täällä kovasti sanon, että jokainen miettii omaa itseään, miettii, mitä haluaa tällä musiikin saralla

OP: Nii.

MO12: [- -] koko ajan on se, että tekee, ettei oo niin kun automaatio, mitä yhteiskunta haluaa, [- -].

Instituutiotasolla erottautuminen ilmeni toisen asteen ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun eriytymisenä, mikä on vaikuttanut joidenkin työntekijöiden toimenkuviin. Tämä sama prosessi on käyty eri aloilla ammattikorkeakouluissa, ja toiset ovat halunneet vaihtaa eri koulutusasteelle ja toiset puolestaan ovat joutuneet siirtymään toisiin tehtäviin, mikä kuvaa sekä omaehtoista että harkittua ja pakotettua asemoimista (ks. Harré & Langenhove 2003). Muutokset ammattikorkeakoulun toiminnassa ovat merkityksellisiä aina toimijoille. Muutosten taustalla on kaksi institutionaalista periaatetta. Ensinnäkin organisaatorakenne on byrokraattista pyramidia ohuempi, ja toiseksi sen aikajänne on lyhyempi. Lyhytjänteisyyttä voisi kuvata kiinteiden toimenkuvien



muuttumisena väliaikaisiksi ja organisaatioiden vaihtuviksi tehtäviksi. (Sennett 2004, 181–182.)

P 3 ja P 4: haastattelut.50-.rtf

MO15: [- -], ja sitten x-soiton opetus. Tänä vuonna ei mulla, on ainoastaan toisen asteen ja ammattikorkeakoulun, x-soitinpedagogiikkaa opetan, ja nyt mulla on ollut näitä x-hommat tänä vuonna

OP: Mm.

MO15: ammattikorkeakoulussa, mutta se on hyvin paljon mahdollista, että se loppuu nyt, koska [- -].

*Kykenemisen ja täytymisen* modaliteetteihin vaikuttavat ulkopuoliset tilanteet. Yksilötasolla kykeneminen on riippuvainen psyykkisistä, fyysisistä ja sosiaalisista resursseista. Kokemukset taiteilijana toimimisesta saivat jotkut hakeutumaan musiikinopettajan työhön. He ovat tehneet tietoisia valintoja esimerkiksi taitelijan ja musiikinopettajan uran välillä, kuten haastateltava kuvaa seuraavassa sitaatissa.

P 4: haastattelut.60-.rtf

MO13: [- -], mutta sen tiesin, että esiintyväksi taiteilijaksi niin intohimoisesti kun mä siihen suhtauduin, ni mun fyysiset ja ehkä myös psyykkiset, mä oon sitte kauhee hermoilija, [- -], että en tule tekemään sitä päätyökseksi, [- -].

Puolet vanhimmista musiikinopettajista kykeni toimimaan monilla musiikin kentillä työn ohessa. Pragmaattiset modaliteetit, kuten kykeneminen ja haluaminen, liittyvät usein toisiinsa. Vanhimpien musiikinopettajien aloittaessa opiskelunsa musiikki oli vielä jossain määrin harvojen ja valittujen oikeus ja mahdollisuus. Antti Karisto (2005, 39; 2006, 11) kuvaa suuria ikäluokkia nivelsukupolvena, joka on työssään kokenut suuren yhteiskunnallisen muutoksen. Useimmat ovat hänen mukaansa mukautuneet muutoksiin, mutta jotkut voivat tuntea olonsa oudoksi ja reagoida ”fundamentalistisesti” vanhoihin tottumuksiin takertumalla. Klassiseen perinteeseen sitoutuminen on pitkä ja vahva prosessi, mikä tulee ilmi musiikin opettajien habituksessa omaksuttujen käyttäytymis- ja arvomaailman perusteella. He tiedostavat yhteiskunnalliset muutokset ja niiden vaikutukset musiikkikulttuuriin, mutta he ovat ikään kuin sen sisäpuolella, ja vahva muuri erottaa tämän päivän virtaukset perinteisestä musiikista.

Yli 50-vuotiaat eivät puhuneet ulkoisista pakotteista ja velvoitteista koulutuksen eriytymisvaikeuksia lukuun ottamatta, vaan he jatkoivat hyväksi havaitsemaansa musiikin kasvattavan vaikuttamisen perinnettä. Koulutuksen itseään uusintavaa vaikutusta pidettiin itsestään selvänä. Osaamisen päivittäminen ja hyödyntäminen on ollut tähän asti ehkä enemmän henkilökohtainen kuin institutionaalinen asia. Tämän ikäluokan musiikinopettajat olivat luoneet jo vahvan muusikkoasemansa, ja osa heistä piti osaamisensa ja taitojensa päivittämistä tärkeänä ja opetustyönsä edellytyksenä.

### 7.3 Murrosta ja muutosta

Haastateltavista suurimman ryhmän muodostivat 40–49-vuotiaat musiikinopettajat (N=7). Myös yli 40-vuotiaat ovat sisäistäneet klassisen musiikin perinteen ja arvomaailman, kuten vanhimmatkin kollegansa. Yksilötasolla ilmeni myös instrumenttikeskeisyys ja musiikillisen kompetenssin korostaminen, mutta toisaalta työnkuvien laajeneminen kuvastui ammattikorkeakoulun opettajien työssä. Opetustyössä haastateltavat korostivat pikemmin instrumenttipedagogista *osaamista* ja musiikin kasvattavaa vaikutusta kuin yleisiä pedagogisia näkökohtia. Koulutuksen tulee myös vahvistaa nuoren itsetuntoa ja tukea nuoren kehitystä. Tämän ikäluokan musiikinopettajat painottivat lisäksi opettaja-opiskelija-vuorovaikutussuhdetta. Keskipolven, kuten vanhimpienkin musiikinopettajien, opiskellessa musiikkia keskityttiin instrumentin opintoihin.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO1: No, siis työ opettaa, nii siis niiku sanoin. Elikkä soittotaitohan on semmone, mitä on koko ajan soittajan, muusikon pidettävä yllä.

OP: Mm.

MO1: [- -] eihän tässä tota pelkästään valmisteta sitä, että joku oppii soittamaan, vaan enemmän tässä minusta niiku valmistetaan niitä soittajia elämää varten, että kaikilla on erilaiset. Kaikista ei tuu nyt niitä huippuja konsertoivia x-soittimen soittajia.

MO1: [- -], miten koitetaan saaha sille hyvä itsetunto ja, ja pärjäämään se elämässä. Minusta nää on niiku isompia asioita, kun

OP: Mm.

MO1: pelkästään kappaleen opettaminen, opetteleminen tässä.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO3: [- -] soittotaito ja musiikin taju. Tarkoitan tarkemmin sanottuna harmonioiden ja äänen värien tunnelmien, kai sitä vois kutsua musikaalisuudeksi.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO4: No kyllä, kyllä ku mä ajattelen sitä, niin paljon ton, ton tavallaan sen instrumentti ja sen opetettavan aineen kautta, että kyllä se on, kyllä se ensimmäinen lähtökohta on, että, että sulla täytyy olla se opetettava aine. Tavallaan niiku se substanssiosaaminen, että se on [- -].

MO4: [- -] elikkä se kaikki kokemus ja tieto, mitä mulla on siellä takana. Ni kaikkea en pysty kertomaan, en opettamaan enkä näyttämään kerralla, mutta

OP: Nii.

MO4: kun se on, niin se välittyy, jos sitä ei oo, ni se on sitte niin kun se eteenpäin meno on ikään kuin paljon ohuempaa.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO5: Ei voi ei voi opettaa musiikkia ilman, että olet muusikko.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: Kyllä mun mielestä se musiikillinen kompetenssi on keskeisin kuitenkin. [- -], että se kuitenkin se pedagoginen osaaminen on, etenkin se on nykypäivää, että me ei voida kohdella ihmisiä edes lapsia eikä nuoria, [- -].

Musiikinopettajat kuvasivat sisäisiä ja ulkoisia resurssejaan pääasiassa oman opetustyön näkökulmasta. Oma muusikkous, instrumenttiopetus ja kyky hyvään vuorovaikutussuhteeseen opiskelijan kanssa tulivat esiin keskeisinä. Musiikinopettajien työhön liittyy keskeisesti instrumentin opetus, ja siinä painot-

tuu muusikkouteen kouluttaminen. Instrumenttiopetuksen lisäksi musiikinopettajat pohtivat ammattikorkeakouluun siirtymistä työn luonteen muuttumisenä. Ammattikuvat ovat laajentuneet ja hämärtyneet (Siltala 2007, 239). Hirvosen mukaan konservatoriossa instrumenttipedagogin työnkuva painottui instrumentin ja sen didaktiikan hallintaan ja opettamiseen, musiikkisubstanssiin. Ammattikorkeakouluun siirtymisen vuoksi muutos työn määrässä ja työnkuvassa saattoi olla huomattava. Hirvonen kuvaa vaadittavia uusia osaamistarpeita monitahoisina ja laajoina. Hän pohtiikin, tarvitsevatko musiikinopettajat kaikkia näitä tietoja ja taitoja voidakseen hoitaa virkatöitään lain ja asetuksen edellyttämällä tavalla. (Hirvonen 2008, 91, 94.)

Haastateltujen kiinnostus ja *halu* soittamiseen ovat alkaneet varhain. He ovat tehneet valintoja matkansa varrella. Moni on vaihtanut instrumenttia jo musiikkiopisto-opintojen aikana, mutta varhainen instrumenttivalinta on tehty tietämättä sen vaikutuksista tulevaisuuden työmahdollisuuksiin. Muusikon ura on ollut usean haaveena, ja sen vuoksi on ymmärrettävää, että moni musiikinopettaja edelleen toimii muusikkona ajan ja mahdollisuuden mukaisesti. Musiikinopettajan työ on ollut yksi vaihtoehto, mutta eri syistä. Tilannetta voi kuvaila myös moraalisenä pakkona, jolloin ei ole vaihtoehtoista toimintatapaa (Jyrkämä 2007, 206).

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: Kyllä mä voisin pitää, jos vaan ehtisin harjoittelemaan tuota x-soittoa yhtään. Siitä sitten, siitä oikeastaan niiden vuosien aikana kypsyy jo se ajatus, että mä niinkun myös niiku ihan tiesin, että ei tietenkään kukaan niiku konsertoimalla voi elättää itseään, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: [- -] Z-kaupungin homma loppu siihen, ku se ei onnistunut. Siellä oli jo sitt nii kovia jätkiä jo, jotka hakkas minut siellä pruuveissa sitte. [- -] Y-kaupunkiin, pikasen hetken olin, pari kuukautta sijaisena tuolla Z-kaupungin musiikkiopistossa siinä välissä ja sitte sinne Y-kaupunkiin.

Useimmat ammattikorkeakoulun opettajista ovat kouluttautuneet Sibelius-Akatemiassa, jossa koulutuksen fokus on solistisissa opinnoissa. Olisiko koulutusta muutettava vai ammattikorkeakouluun suuntautuvien opettajien hankittava työssä ollessaan laaja-alaista osaamista? (Hirvonen 2008, 94.) Musiikin koulutusohjelman opettajien kertoman perusteella fokus on instrumenttiopinnoissa Sibelius-Akatemian lisäksi yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa. Työnkuva on muuttunut kaikilla aloilla ammattikorkeakouluun siirtymisen yhteydessä, mutta tässä koulutusohjelmassa ammattikorkeakouluun siirtyminen on vaikuttanut ainoastaan muutamien opettajien työtehtäviin.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: [- -], ett jotkut taas sitte on niin kaikkee tätä vastaan, että se nähdään niiku hirmu uhkana, ett tää on ihan älytöntä ja tää niiku tuhoaa meidän tämmöset taiteelliset tämmöset kriteerit ja semmosen niiku muusikon ylevän, semmosen yksinäisen vaelluksen täällä jossain taiteen maailmassa, että ei ei halutakaan mihinkään avautua.

Osa 40–49-vuotiaista musiikinopettajista halusi kehittää toimintaansa, kun taas osa oli keskittynyt omaan opetustyöhönsä eikä ollut kiinnostunut osallistumaan kehitystyöhön. Tähän vaikuttavat muun muassa työsuhteen mukainen positio oppilaitoksessa sekä oma tyytyväisyys olemassa olevaan tilanteeseen. Musiikkioppilaitosten muuttaminen on vaikeaa, sillä koko järjestelmä sekä kirjoitettui- ne että kirjoittamattomine sääntöineen uusintaa itseään pitämällä kiinni omista perinteistään. Musiikkioppilaitoksen kenttää hallitsevat tunnustetut merkkihenkilöt, jotka valvovat oppimistulosten laatua. Muuttumattomuutta vahvistaa staattinen tutkintojärjestelmä, jossa on esitelty tavoitteet, arvioidaan tulokset ja asetetaan kaikki järjestykseen. Opettajien keskittyminen vain oman instrumenttinsa opetukseen estää uusia kehittämismahdollisuuksia toteutumasta. (Lehtonen 2004, 39.) Myös Anttila (2004) kuvaa musiikkioppilaitoksia jämähtäneiksi ja perinteisiksi.

Kyetä-ulottuvuudessa on kyse fyysisistä ja psyykkisistä kyvyistä (Jyrkämä 2007, 206). Yli 40-vuotiaiden ikäryhmä ei ollut kuitenkaan niin yhtenäinen *kykenemisen* osalta huolimatta samankaltaisesta koulutustaustastaan kuin vanhimmat opettajat, vaan heidän toimintansa erosivat niin yksilö- kuin instituutiotasolla. Opetustyön säännöllisyys verrattuna esiintyvän muusikon työhön oli tärkeää, sillä elämäntilanteet olivat muuttuneet, esimerkiksi perheen perustaminen. Eri elämänvaiheessa ja -tilanteessa toimijat priorisoivat asioita eri tavoin. Yksilötasolla kykenemiseen liittyi pakottavaa tarvetta, haluamista ja sisäistä motivaatiota sekä resurssien puutetta:

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO1: Mutta siis pakkohan tässä on, soittaminenhan on sellasta, että ei voi niikun, että jos sinä nyt oot käynyt koulus, et sinä voi soittamista siihen lopettaa elikkä

OP: Nii.

MO1: soittokuntoohan on pidettävä yllä koko ajan.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO10: Kyllä mä niiku ite pidän itteeni, [- -] enemmän ja enemmän ni tota tykkään soittaa [- -], vielä jaksaa ja kykenee soittamaan.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: [- -], mutt se oli todella niiku suuri voimanponnistus, että, että pysty saamaan soittotaitonsa sille tasolle, että kehtaa mennä esiintymään ihmisille. Kyllähän sitä siis tunneilla aina tulee vähän soitettua, [- -].

Kariston (2004) mukaan yleistä on kokemus, että henkisesti ollaan vielä nuoria, vaikka ruumiillisesti on alettu vanheta. Samassa iässä olevat saattavat olla erilaisissa sosiaalisissa asemissa ja tuntea itsensä eri-ikäisiksi. Ikä ei määrää enää elämänkulkua. Kronologisen, sosiaalisen, biologisen ja kokemuksellisen iän yhteydet löystyvät. (Karisto 2004, 95.) Keskipolven musiikinopettajat kuvasivat resurssijaan henkilökohtaisten valintojen perusteella. Esimerkiksi perheen perustamisen myötä tulee uusia, tärkeitä asioita elämään. Silloin he joutuvat tekemään valintoja ajan käytön suhteen. Valinnat kuvaavat ikäefektin merkitystä. Esimerkiksi alle 50-vuotiaat käyvät samaa elämänvaihetta läpi, mikä voi vaikuttaa heidän valintoihinsa. Monilla perhe ja lasten harrastukset ovat asioita, joihin halutaan keskittyä vapaa-aikana.

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: [- -], nyt tietysti pieni vuoden ikäinen tytär kotona ja tämmöstä, pitää niiku hänen soiton harrastusta niinku tukea tässä enemmän kuin omaa elikkä eli siis en mä, en mä oo tänä vuonna nyt kovin paljon voinu harjoitella mitenkään kotonakaan, [- -].

Instituutiotasolla kykenemiseen liittyvät ammattikorkeakoulun asettamat velvoitteet kuten monialainen yhteistyö. Kulttuurin ja talouden toimijoiden yhteistyön esteenä on usein keskinäisen kommunikaation heikko taso eli yhteisen kielen puuttuminen. Yritys- ja kulttuuriväki puhuvat eri kielillä, eikä ole instituutioita tämän kielimuurin ylittämiseksi ja vuorovaikutuksen edistämiseksi. Kulttuuriosaamista voivat olla kulttuuriseen pääomaan liittyvien tuotteiden kehittäminen, kulttuurinen lukutaito ja vahvaan johtamiseen sekä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen perustuva organisaatiokulttuuri, jonka tilalle innovatiiviset ratkaisut voivat nousta esiin. (Wilenius 2004, 11, 14, 17, 214.) Kulttuuriosaamiseen liittyvät taidot korostuvat ammattikorkeakoulussa kaikilla aloilla. Yhteisen kielen puuttuminen ammattikorkeakoulun yksiköiden välisessä yhteistyössä näkyy muun muassa seuraavassa sitaatissa:

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO7: Mutta se on myönnettävä, että semmonen monialainen, ja miss on monta ihmistä soppaa hämmentämässä, ni eihän, sehän on hirveen hidasta, että. Sä kerrot ensin, jokainen yrittää tajuta, mistä sitte toinen puhuu. Koska ei, en minä oo minkään muun erityisosaaja, kun sen oman alan.

Becker (1982, 34–36) on kuvannut jo 1980-luvulla taidemaailman muutosta, joka johtui muun muassa teknologisesta kehityksestä sekä rakenteellisista muutoksista. Jotkut keskipolven musiikinopettajista tunsivat syyllisyyttä, etteivät olleet kyenneet vastaamaan rakenteellisiin muutoksiin ja kehittämään toimintaa, kuten alkuvaiheessa. Lisäksi klassisen musiikin aseman heikkeneminen vaikuttaa juuri eniten keskipolven toimenkuvaan. Monen muun lisäksi Alasuutari (2007a, 200) toteaa kiinnostuksen korkeakulttuuria, esimerkiksi klassista musiikkia, kohtaan vähentyneen vuosi vuodelta. Tämä ei merkitse, että taide olisi menettämässä arvostuksensa tai eron tekeminen korkean ja matalan välillä jäisi historiaan. Alasuutari arvelee, että kulttuurituotteiden arvostuksen perusteet voivat muuttua, ja sen seurauksena jotkut taiteen lajit tai tyyliä voivat menettää arvostustaan. Sikäli kuin kulttuurituotteet puhuttavat ihmisiä, niihin liittyy moraalinen ulottuvuus, rajankäynti hyvän ja pahan välillä.

Nykyisin musiikin koulutusohjelma on samassa tilanteessa kuin haastatteluhetkellä. Valtakunnalliset linjaukset korostavat suuria yksiköitä. Pyrkimys on hallinnollisesti keskitettyyn koulutusmalliin. Samalla mietitään, miten kasvavia koulutusmenoja voidaan pienentää. Kaikki olivat tästä hyvin tietoisia, kuten seuraavat sitaatit kuvaavat:

P 2: haastattelut.40–49.rtf

MO4: [- -] se on ikään kuin laaja-alainen, mutta jokainen osasto on tosi pieni.

OP: Mm.

MO4: Nii nii se on vähän niiku ongelma.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: Niin nää tule näköjään kymmenen vuoden sykleissä, nyt minunkin historialla voi jo sanoa aina nää huonot ajat niin sanotusti,

OP: Mm.

MO1: että ensin se on niiku vaikee maallikon käsittää, että muutama vuosi rellestetään, pistetään rahaa ihan vaikka mihin, ja sitte tulee taas, että ei pysty ottamaan oppilaita sisään ja on niin, ni tähän. Puhun paljon meinaa mennä aiheesta ohi.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: [- -], mutt se on tämmönen ikävä visio, jos sitten tavallaan vuodesta toiseen on koko ajan semmonen olo, että tää nyt kohta loppuu tai ei tätä tarvita, ja se nyt on se näitten pienten paikkojen ongelma pelkästään, että.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO10: [- -], jotenkin tuntuu, että tota ei aina ihan helpoo oo musiikkioppilaitospuolella tänä päivänä, [- -].

Monika Nerland ja Ingrid Hanken (2002) ovat todenneet, että positiot korkeasteen musiikkikoulutuksen järjestelmässä on oletettu olemassa olevina. Niihin liittyvät tietyt säännöt, standardit ja odotukset sekä opettajan että opiskelijan suhteen tietyssä koulutus kontekstissa, mitkä institutionaalinen kulttuuri luo. (Nerland & Hanken 2002, 167.) On mahdollista, että asemaan sijoittamista tapahtuu vastoin ihmisen omaa tahtoa. Omat kokemukset muusikkona toimimisen mahdollisuuksista ja rajoista vaikuttavat päätökseen siirtyä opettajaksi. Huipulle pääseminen muusikkona on mahdollista vain pienelle osalle musiikin opiskelijoista, ja orkesterimuusikon työpaikkoja on vaikea saada.

Yksilötasolla musiikki siirtyy usein musiikinopettajien perheessä perintönä jälkipolvelle, eivätkä sitä murrokset heilauta. Instituutiotasolla perinteiden murtuminen tuli esiin keskipolven haastatteluissa enemmän kuin vanhimpien opettajien puheessa. Kaikki tämän ikäluokan haastateltavista on työskennellyt vähintään kymmenen vuotta musiikkialan opetustehtävissä (liite 1). Musiikkioppilaitoksessa on ollut kaksi organisaatiomuutosta. Ensimmäinen muutos oli siirtyminen ammattikorkeakouluun ja musiikin suuntautumisvaihtoehdon yhdistyminen hallinnollisesti viestinnän koulutusohjelman kanssa. Toinen muutos on monialaisiin osaamiskeskukseen rakentuva organisaatiouudistus. Jälkimmäisessä uudistuksessa matkailun, viestinnän, musiikin ja tietojenkäsittelyn koulutusohjelmat kuuluvat saman johdon alaisuuteen. Molemmat muutokset heijastuvat toimintaan.

Organisaatiomuutoksen myötä toinen aste eriytyi omaksi osastokseen ja siirryttiin pois yhden johtajan mallista. Ammattikorkeakouluyksikössä on jokaisella koulutuslalla oma johtajansa. Vanhojen perinteiden murtuminen näkyy koulutuksen kahtiajaossa: toisen asteen ammatillinen koulutus ja ammattikorkeakoulu. Eriytymisessä on omat kasvukipunsa, mikä tulee esiin seuraavassa musiikinopettajan sitaatissa:

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: [- -], ja sitte mitä, jos pyydetään tänne vierailija niin, jos se nyt on ammattikorkeakoululainen, niin saako perustutkintolinjalaiset sitten osallistua. [- -], elikkä turhaa sälää tullut tästä eriytymisestä.

Yli 40-vuotiaat musiikinopettajat suhtautuivat eri tavoin oppilaitoksen toimintaan. Osa piti tärkeänä perustyötä, yksilöopetusta, ja osa pohdiskeli oppilaitoksen yleistilannetta sekä toiminnan suuntaviivoja tulevaisuudessa. Postmodernissa yhteiskunnassa globaali markkinatalous on muuttanut kulttuuria kaupalliseen suuntaan. Musiikkialan kasvun painopiste on siirtymässä liiketoimintaan, ja tämä koskee niin klassista kuin kevyen musiikin sektoria (Kurkela 2007, 234). Joustavalla erikoistumisella tarkoitetaan sitä, että markkinoille pyritään tuomaan entistä suurempi määrä erilaisia tuotteita entistä nopeammin. Oppimiskyky on arvokkaampaa kuin hankittu taito, taito oppia on käyttökelpoisempaa kuin menneisyyden saavutukset. Potentiaaliselle kyvykkyydelle on määritelty siten markkina-arvo. (Sennett 2002, 51; 2004, 89.)

*Täytyminen ilmaisee velvoitetta.* Perinteiden murtumiseen liittyy kiinteästi toimenkuvan monipuolistuminen ja uudenlaiset velvoitteet. Taiteilijamentali-teettiin on kuulunut keskeisenä liikkumavapaus. Konservatoriossa musiikinopettajilla oli haastateltavien kertoman perusteella enemmän toiminnan vapautta. Nykyinen oppilaitoshallinto kontrolloi työn tekemistä enemmän ja asettaa työntekijöille vaatimuksia ja rajoja, esimerkkinä työlainsäädännön muutokset. Laatutekijöiden seuranta ja työn arviointi lisäävät haasteita työn toteuttamiseen. Yritykset vähentää hierarkkisuutta ovat epäonnistuneita. Liike-elämässä ratkaisee raha, mutta koulutuksessa pelkkä hinta ei ole laadun tae. Valtio vähentää omaa vastuutaan ja siirtää sen ihmiselle itselleen. (Sennett 2004, 186.) Samalla kun valtio on luonut positiivista vapautta huolehtimalla kansalaistensa mahdollisuudesta saada musiikinopetusta, se on tullut väliin sääntelemään musiikkioppilaitosten toimintaa (Heimonen 2005, 57). Seuraavassa sitaatissa musiikinopettaja kuvaa työn muuttumista musiikkipedagogiopiskelijan näkökulmasta:

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO5: [- -] ammattikorkeakoulusysteemissä, toiminnassa tarvitsee tehdä tämä ja tämä

OP: Nii.

MO5: mutta ilman muuta liian vähän soittamista. Ja enää ei oo tarpeeks paljon aikaa harjoitella minun mielestä.[- -] ruotsin tunnille ja englannin tunnille ja kaikenlaista ihme [- -].

Jotkut keskipolven musiikinopettajat tarkastelivat toimintaansa laajemmasta perspektiivistä. Ammattikorkeakoululaki edellyttää tutkimus- ja kehittämistyötä sekä yhteistyötä ja synergiaedun ottamista huomioon niin ammattikorkeakouluyksiköiden kuin alueellisten toimijoiden kanssa. Osa yli 40-vuotiaista kuvasi organisaatiomuutosta mahdollisuutena laajentaa ja kehittää omaa toimintaansa laaja-alaisemmaksi ja tämän päivän haasteisiin vastaavammaksi. He pelkäävät oman toiminnan arvostuksen vähenemistä ja toiminnan lakastumista, jollei varauduta kehittämään toimintaa ennakoimalla tulevaisuutta. He pitävät tärkeänä monialaista yhteistyötä oman toiminnan kehittämisessä. Jotkut keskipolven opettajat kuvastivat työtään sekä opettajien toimenkuvan laajenemisena että opiskelijoiden tilanteen parantumisena.

Keskipolven musiikinopettajat erosivat toisistaan oman työn sisällön tarkastelussa. Vastuu työhön liittyvistä velvoitteista kasautui vakinaisille ja pit-

kään työssä oleville opettajille. Lisäksi tähän vaikutti, millä koulutusasteella oman työn painopiste oli, musiikkiopistossa, toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa vai ammattikorkeakoulussa:

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO4: [- -] aika on vaan vähän ajanut sen ohi, että me on edelleen samassa tilanteessa ku silloin. Me ei oo saatu sitä kehitettyä niin paljon, kun me ois voitu kehittää, johon on edelleenkin hyvät mahdollisuudet, mutta siihen pitäis nyt panostaa aika paljon enemmän.

OP: Nii, joo.

MO4: [- -] sitt nyt huomaa, ett näitä hommia pitää niiku jonkun viedä eteenpäin. Se on nyt mää, joka niitä hommia vien sitt. Hauska huomata tosiaa, ett se tekee niiko jotain, ett siit on tavallaan etua kyllä, että on ollu kauan talossa, [- -].

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO7: [- -], että ennen on ollut tämmönen Kekkonen ajan mentaliteetti, että kaikki menee joka tapauksessa sille niiku hitaasti,

OP: Mm.

MO7: tavallaan ei edes mee eteenpäin, vaan on ni paikallaan, että asiat on näin eikä edes mitään kysellä, kun näinhän on aina tehty [- -].

MO7: [- -] olen yrittänyt olla kaikessa mahdollisessa, [- -] edellytetään semmosta osallistumista, tämmöseen yhteiseen toimintaan. Ni oon sitte ollu kaikessa mukana, [- -].

Eri-ikäisten musiikinopettajien tarkastelutapa oli hieman erilainen, kun he pohjivat oman oppilaitoksen kenttää. Alle 50-vuotiaat musiikinopettajat olivat enemmän huolissaan oppilaitoksen tulevaisuudesta kuin vanhimmat opettajat, jotka kuvasivat oppilaitoksen kehittyneen tai säilyttäneen asemansa viime vuosien aikana. Tämän ikäryhmän musiikinopettajien haastattelussa tuli usein esiin huoli oman alan kentän staattisuudesta, mikä tuli esiin erityisesti vakinaisessa työsuhteessa pitkään olleiden puheessa.

Musiikinopettajien puheessa eronteot painottuivat työn määrittämisen näkökulmasta. Jotkut musiikinopettajat näkevät oman työnsä edelleen hyvin itsenäisenä, eikä instituutio määritä reunaehtoja toiminnalle. Kuitenkin nykyisin yhä enemmän asetetaan vaatimuksia ja kontrolloidaan yksittäisen toimijan työtä monin tavoin. Tämä ei ilmennyt joidenkin musiikinopettajien toiminnassa lainkaan, vaan he hoitivat opetustyötään kuten ennenkin. Sennett (2004, 235) kuvaa kielen ja käytännön välistä kuilua toistuvana kuviona, joka tulee esiin uusia instituutioita koskevissa kenttätutkimuksissa. Muutoksen keskelle joutu- neet yksilöt eivät koe itse muuttuvansa. He eivät muutu entistä tiedostavamiksi tavoilla, jotka saisivat heidät avautumaan muiden suuntaan.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO9: No ei, asiat on pysynyt ihan samana, mitä opetetaan ja miten opetetaan. Tietysti kaikki noi nimikkeet oppilaitoksillahan on muuttunut paljon, mutt sisällöthän ei muutu mikskään. Samaa työtähän se on ollut kautta aikojen minun nähdäkseeni.

OP: Nii.

MO9: Että ei oo paljon muuttunut hommat.

P 2: haastattelut.40-49.rtf

MO1: Mutta opettamista ja opettamista, onhan tässä ihan eri asia, täss on se vapaus,

OP: Nii.

MO1: eikä oo riippuvainen sillä tavalla kenestäkään, [- -].



Becker (1995, 301) on kuvannut niin kutsutun klassisen maailman pysyvyyttä, jossa muutokset ovat melko vähäisiä. Orkesterit soittavat samaa repertuaaria kuin lähes sata vuotta sitten. Henkilökunta vaihtuu, mutta uusi henkilöstö toimii kuten vanhakin. Tarja Rautiainen-Keskustalo (2008) on pohtinut, että perinteiset arvohierarkiat ovat menettäneet merkityksensä. Media kierrättää ja yhdistelee uudelleen korkeaan ja matalaan kulttuuriin liitettyjä mielikuvia. (Rautiainen-Keskustalo 2008, 25.) Miten tilanne on tulevaisuudessa? Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat taiteen maailmaan jonkin taidekentän lakastuessa ja uuden versoessa. Tarkastelen tätä muutosta seuraavassa luvussa kuvatessani populaarikulttuurin aseman vahvistumista musiikin koulutusjärjestelmässä.

#### 7.4 Populaarikulttuurin elämysmaailma

Nuorista musiikinopettajista (N=4) kolme opetti pääosin pop-jazzmusiikin ja yksi klassisen musiikin opiskelijoita. He olivat opiskelleet yhtä lukuun ottamatta muualla kuin tutkittavassa oppilaitoksessa. Musiikillinen *osaaminen* oli alkanut kunkin haastateltavan kohdalla kertyä jo varhaisessa vaiheessa musiikkiharrastuksen parissa ennen opintoihin hakeutumista. Kaikilla oli pitkä opiskeluhistoria. Nuoren polven musiikinopettajista puolet oli opiskellut ammattikorkeakoulussa, yksi Sibelius-Akatemiassa jazzkoulutuksessa ja yksi oli opiskellut musiikinopettajaksi omassa oppilaitoksessaan. Jokainen oli jossain määrin toiminut myös esiintyvänä muusikkona, ja kaksi oli levyttänyt.

Nuoret musiikinopettajat ovat opiskelleet 1980- ja 1990-luvulla, jolloin suomalaisessa musiikkielämässä tapahtui huomattava muutos. Kurkela (2007) kuvaa muutoksen olevan tiiviisti yhteydessä kulttuurin murrokseen, jota on nimitetty modernin ajan päätökseksi tai jälkimoderniksi vaiheeksi. Yhteiskunta tuli moniarvoisemmaksi ja sallivammaksi, samalla kun yhden totuuden ideologiset rakennelmat menettivät voimansa. Musiikin alueella mullistui eniten arvot ja arvostukset, mikä ilmeni klassisen musiikkiperinteen yhteiskunnallisen aseman murtumisena. Tällä vuosituhanella suomalainen musiikki koostuu hyvin monista eri tyyleistä ja perinteistä, ja niiden valtaosa kuuluu yhteiskunnan ylläpitämän taidekasvatuksen piiriin. (Kurkela 2007, 225–226, 228.) Steven N. Kelly (2002, 40) kuvaa musiikin opetusta enkulturaatioprosessina, jonka perusteella periytyvät kulttuuriset arvot, taidot ja perinteet. Musiikinopetus musiikin osatekijänä on siis kulttuurinen ilmiö, johon kulttuuriset rakenteet, arvot ja toiminnot vaikuttavat.

Lähes kaikki nuoret musiikinopettajat olivat haastatteluvaiheessa toimineet oppilaitoksessa vähän aikaa. Yksi oli osa-aikainen ja kävi opettamassa vain tiettyinä päivinä. He tarkastelivat haastatteluteemoja pääosin oman kokemuksensa ja toimintansa näkökulmasta. Omat opiskelukokemukset olivat niin lähellä, että oli helppo peilata työtä niihin. Tässä suhteessa nuoret musiikinopettajat erosivat keskipolvesta ja vanhimmista kollegoistaan. Nuorten haastateltavien puheessa ilmeni usko omaan osaamiseensa ja selviytymiseensä tänä epävarmana aikana.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: Ni se oma taito on kuitenkin se kaiken aa ja oo.

MO2: [- -] nii paha sanoo, se on kuitenkin ni hirveesti opettajakeskeistä ja [- -]. Hyvien opettajien ympärille, jotka on innostavia, ja osaa hyvin opettaa, ni syntyy paljon hyvää toimintaa ja sitte taas päinvastoin [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO14: [- -], sitä osaamista on arvostettu, että osaa, on pitkä historia, on hyvä koulu-  
tus ja [- -].

MO14: [- -] onhan tietenkii haastavia työtehtäviä annettu ja ja kyllä varmaan sitt  
taas, että kun mie on hyvän koulutuksen saanut, ni tavallaan sitä koulutusta täällä  
arvostetaan että.

Nuoret musiikinopettajat painottivat omaa substanssiosaamistaan oman työnsä lähtökohtana. Muutama nuorista musiikinopettajista toi esiin vuorovaikutusosaamisen tärkeyden soitonopetuksessa oman soitto- ja laulutaidon lisäksi. Nuoret musiikinopettajat tarkastelivat musiikkipedagogista osaamista, kuten muutkin musiikinopettajat, instrumenttiosaamisen perusteella. Kurkela (1995) arvioi, että ammattiin tähtäävässä musiikin opiskelussa ja opettamisessa on houkutus mukautua maksimaalisesti ulkoisiin odotuksiin ja näin pyrkiä varmistamaan oma tai oppilaansa menestyminen musiikin ammattilaisena. Opettajien ja oppilaiden tulisi miettiä, miten taiteilija voi vapautua ilmentämään itseytään joutumatta ristiriitaan arkielämän realiteettien kanssa. (Kurkela 1995, 87.)

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: No kyllä se tietysti ihmistuntemus ja semmonen, että osaa osaa ajatella, mikä on oppilaalle parasta [- -], mutta kyllä se jotenkin pakko on todeta, että se oma soit-  
totaito

OP: Mm.

MO2: ja se miten ite tykkää - naurahdus - musiikista ja miten ensinnäkin tämä musiikillinen puoli ja sitten ihan puhtaasti tekninen puoli [- -], vaikka miten sanos samoja sanoja kun kaikki muut, niin ne oppilaat vaan matkii aina niinku sinä teet hyvässä ja pahassa, [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -], ja sitte jollain tunneilla riittää, ko mä soitan vaan malliksi ja näytän sen asian.

MO6: Mutta silloku se on se oma instrumentti kyseessä, ett tota. Kyllä mun mielestä niiku, sanotaa ett kyll mä yritän niiku. Kyll mä sitä tavoittelen koko ajan, ett nää oppilaat, jotka mun tunneille tulee, nii ne niiku tietää, mitä mä oon tehny, ja ne näkee mun tekemistä. Must on tosi tärkeetä, niitten pitää nähä, päässä näkemään mun soitto-  
too livenä siis keikoilla.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO14: No, kyllä mä pitäisin keskeisenä niiku oppilaan huomioimista. Oppilaan niiku-  
kun tason ja sitten persoonan huomioimista, että, että tuota, ett jos aatellaan kasva-  
tustehtävänä, ni se on aika kokonaisvaltainen, ainakin x, se on hyvin tämmöstä ko-  
konaisvaltaista se työskentely, että mielen ja sielun ja sitte vielä tän

OP: Mm.

MO14: musiikin yhdistäminen.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: [- -] hauskaa aina, ett jos huomaa, ett on innokkaita oppilaita, pystyy anta-  
maan jotain.

MO8: [- -] siis sillai pääsis tekemään, soittamaan ja keikkoja ja omia sävellyksiä saa-  
maan niiku myöskin julkisuuteen. [- -], musiikkioppilaitoksen pedagogin mun mie-  
lestä, niin kun pitää myöskin olla jollain tapaa ainakin ainakin kiinnostunut, vaikka

ei sitt hirvittävästi ite soittaakaan, tai muuta olla kiinnostunut siitä, mitä ympärillä tapahtuu ja tutkii sitä, ettei se jämhähdä.

Kaikki musiikinopettajat ovat *halunneet* alkaa soittaa instrumenttia tai laulaa jo varhaisessa vaiheessa. Iältään vanhemmat kollegat ovat aloittaneet soittamisensa joko perheenjäsenen tai muun opastuksella, mutta 1970- ja 1980-luvulla syntyneet ovat jo useimmiten aloittaneet soittoharrastuksensa musiikkiluokalla tai musiikkiopistossa. He ovat hakeutuneet lukion jälkeen musiikkioppilaitokseen jatkamaan opiskeluaan ja valmistumisen jälkeen halunneet tai ajautuneet opetustehtäviin.

Nuoret musiikinopettajat pitivät itsestään selvänä omaa soittamistaan, säveltämistään tai konsertoimistaan opetustyön ohella. Heidän koulutustaustansa eroavat yhtä musiikinopettajaa lukuun ottamatta vanhempien kollegoiden koulutustaustasta. Koulutus muovaa yksilön taidemakua (Alasuutari 2007a, 199), kuten musiikkityylilajia käsittelevät sitaattit osoittavat:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: Mutt mä tiedän, ett täss on eri koulukuntia, ja varmaan klassisella puolella on ehkä vähän jopa erilaisempi näkemyöskin rajustikin kun pop-jazzpuolella, mutt [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO8: Mikä itellään oli opiskeluaikana, oli tilanne muutamien opettajien kanssa, että ett siellä oli vanhemman polven opettajia, jotka ei, ei hyväksynyt mitään niiku sitte 60-luvun jälkeen tapahtunutta.

Makuerot eivät tule esiin pelkästään musiikkityylilajin perusteella, vaan myös eri aikakautena saman tyylin sisällä voi olla erilaisia painotuksia, kuten edellä haastateltava kuvaili opettajan ja opiskelijan musiikkimaun ristiriitaa. Kurkelan (2005) mukaan, kun 50-lukulainen puhuu rockista ja jazzista, hän tarkoittaa eri asiaa kuin 80-lukulainen. Hän yhdistää rytmimusiikin lajit erilaisiin nuoruuden kokemuksiin kuin nykyiset nuoret aikuiset. (Kurkela 2005, 52.)

Nuoret musiikinopettajat edustivat haastatteluhetkellä pääosin populaarimusiikkia ja pohtivat oppilaitoksen toimintaa pelkästään oman työnsä näkökulmasta. On mahdollista, että siihen vaikuttaa heidän vähäinen työkokemuksensa oppilaitoksessa. Siltala (2007, 266) kuvaa osuvasti, että joustavan sukupolven työetiikka voi korostaa työn välttämättömyyttä ja sen laadun varmistamista, mutta vain oman intressin näkökulmasta. Nuoret musiikinopettajat olivat varmoja, että omalla alalla riittää työtä tulevaisuudessa ja koulutusohjelma on vetovoimainen myös jatkossa. Tämän ikäluokan opettajat uskovat siis osaamiseensa eivätkä koe esteitä oman toimintansa kehittämiseen.

Tällä hetkellä on suunnitteilla musiikkiteknologian koulutusta pop-jazz-koulutusohjelmassa, ja yksi haastateltavista oli mukana ohjausryhmässä, jossa kehitetään kyseistä opetusta. Nuoret pop-jazzin opettajat *kykenivät* vaikuttamaan omaan opetustyöhönsä. He kertoivat tulleen kuulluksi työyhteisössä, ja lisäksi jotkut kokivat opiskelijoiden tai kollegoiden arvostavan heidän osaamistaan. Klassisen musiikin opettajalla oli huoli sitä vastoin oman musiikkityylilajinsa jatkuvuudesta.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: [- -], siit lähtien mä oon opettanut ammattikorkeakoulun pop-jazzpuolella ja ja tota. Se on tietyst semmone asia, ett on monen vuoden kokemus tästä asiasta, miten tää homma toimii. Ni kyll ne aika paljon tuntuu kuuntelevan ja [- -].

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: Ehkä myös sitten, myös harrastusten määrä on lisääntynyt niin hirveesti, että se on vienyt semmosta, että on tullut kilpailevia juttuja, että on hirveesti tai helposti protestointia siitä, että orkestereissa ei käydä tai teoriatunneilla, [- -].

Kilpailu on tullut osaksi koulutusjärjestelmää. Se ilmenee sekä kilpailuna opiskelijoista että koulutusohjelmien välisenä kamppailuna olemassaolosta. Saman ikäryhmän opettajissa klassisen musiikin opettaja oli huolissaan oman alansa tulevaisuudesta ja pop-jazzin opettaja oli tyytyväinen oman kenttensä toimintaan. Jälkimmäistä tukee vuoden 2009 alusta toteutunut organisaatiouudistus, jossa keskeisenä tavoitteena toiminnalle on luovan talouden erityispiirteet huomioon ottava koulutus-, kehittämis- ja aluevaikutustyö. Luovaan talouteen sisältyy elämysteollisuus, johon keskeisenä piirteenä sisältyy palvelujen tuoteistaminen. Osaamisessa korostuvat median ja teknologian hallintaan liittyvät taidot ja tiedot. On mahdollista, että nykykulttuuri suosii meritokratiaa kisällistä mestariksi etenemisen sijaan eikä ihmisten palkitseminen perustu aikaisempiin saavutuksiin vaan potentiaaliin kykyihin (Sennett 2007, 12).

Talouden ja kulttuurin limittyminen ei tarkoita sitä, että toiminta perusteltaisiin suoraviivaisesti voiton tavoittelulla huolimatta siitä, että se lopulta arvoksi muodostuukin. Populaarikulttuuri luo emotionaalisen pohjan ja kulttuurisen kuvaston luovalle taloudelle ja sen toimintatavoille. Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys yhdistävät taloutta ja kulttuuria. (Rautiainen-Keskustalo 2008, 30.) Luovuus on tullut merkittäväksi iskusanaksi viime vuosien yritysmaailmassa, koulutusorganisaatioissa ja laajemmassa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Luovuus on yhdistetty laajempaan yhteiskunnallis-taloudelliseen keskusteluun, jossa korostuvat kilpailukyvyn ja innovatiivisuuden kaltaiset teemat. (Inkinen 2006, 15-16.)

Tarvitsisiko elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta tuotteistaa, jos tavoitteena ei olisi taloudellinen hyöty? Dominic Strinati (1995, 223-225, 233) on kuvannut, että populaarikulttuurin tuotteet ja mediakuvat lisääntyvässä määrin dominoivat todellisuudentajuamme ja tapaa, miten määritämme itseämme ja ympäröivää maailmaa. Strinatin mielestä on vaikea erottaa taloutta populaarikulttuurista. Jos populaarimusiikin tuotteet ja mediakuvat määrittävät todellisuudentajuamme ja jos tämä merkitsee tyylin ensisijaisuutta sisältöön nähden, taiteen ja populaarikulttuurin eroa ei ole helppo tehdä. Strinati on kuvannut postmodernina trendinä yhdistää musiikin erilaisia tyylejä ja genrejä.

Vähän aikaa oppilaitoksessa toiminut musiikinopettaja tarkasteli työnsä ulkoisia reunaehdoja muun muassa opetussuunnitelman asettamien ohjeistusten perusteella. Opetussuunnitelmassa kuvataan valmiudet, jotka opiskelijoiden *täytyy* saavuttaa valmistuttuaan. Lisäksi työelämän kilpailu on nuorille musiikinopettajille arkipäivää, sillä he ovat kasvaneet tässä kulttuurissa.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO14: Ja ne valmiudet on niiku sitten määritelty siellä opetussuunnitelmassa. Ja näistä niiku pitää pitää huolta,

OP: Mm.

MO14: jotta ne pärjää siinä tulevassa työelämässä, joka on aika, aika, siel on aika kova kilpailu.

Yli kymmenen vuotta opetustyössä toiminut musiikinopettaja arvioi oppilaitoksen tilannetta tässä rakennemuutoksessa yhteisöllisestä näkökulmasta. Moderni institutionaalinen toimintakenttä alati muuttuvine ja nopeine liiketoiminteen haluaa pelastaa ihmiset valheelliselta turvallisuudelta. Uusi järjestelmä korostaa sisäänrakennettujen ja tiedostamattomien toimintatapojen kahleiden murtamista, vaikka tavat olisivatkin menneisyydessä olleet sopivia. Uusi järjestelmä edellyttää eksplisiittistä ja itsekriittistä tietoa. (Sennett 2004, 231.)

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: Oon huomannut selvästi, että semmone tietty väljähtyminen on tapahtunut, että jotenkin oppilaat, opettajat on tottunut siihen, että, että kaikki toimii, niinku aina on toiminut.

Toimintatapojen yhteisöllisen kehittämisen on edellä todettu olevan yhteydessä positioon oppilaitoksessa. Musiikinopettajat saattavat työskennellä jopa kaksikymmentä vuotta epävarmassa työsuhteessa. Moni musiikinopettaja kuvasi asemaansa viran perusteella. Kellyn (2002) mukaan musiikin opetuksessa ilmenee se, mitä kussakin kulttuurissa pidetään tärkeänä ihmisten tietää ja kokea. Näistä arvoista nousee musiikkikasvatuksen perusta. (Kelly 2002, 40-41.) Positio ei ole yhteydessä pelkästään kulttuuripääomaan vaan siihen, miten sitä arvostetaan. Klassisen musiikin opetus loppuu asteittain korkea-asteen musiikin koulutusohjelmassa. Tällä hetkellä vaikuttaa siltä, että tulevat virat painottuvat joko pop-jazzin tai kansanmusiikin opetukseen. Lehtonen (2000) on todennut, että hallitsevassa asemassa olevien ryhmien merkityskartoilla on taipumusta tulla kulttuurin tavoiksi luokitella ja järjestää todellisuutta. Merkitysten maailmassa käydään jatkuvaa mittelöä siitä, kuinka todellisuus käsitetään ja mitä siitä voidaan sanoa. (Lehtonen 2000, 25.) Klassisen musiikin opettaja kuvaa harvittua ja pakotettua positiointia seuraavasti:

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO2: Virkoja ei varsinaisesti oo perustettu täälläkään kymmenen vuoteen, että, että niiku sitte kun on töitä, ni on sitt tämmösiä päätoimisia tuntiopettajuuksia, jotka on täällä on monia, jotka on ollu kaksikymmentä vuotta tämmösellä pestillä ja. Sitte ni on, niihin voi sitte yhistellä, että tehä täällä ja sitte myöskin, että jos tekee ammattikorkeakoulun puolella eli samoissa luokissa ni ne katotaan kanss eri oppilaitoksiks ja näitä tälle yhistellään, että, että tavallaan joka syksy aina uuelleen katotaan, että mistä niitä nää tunnit koostuu sitte.

Joustavuus synnyttää eriarvoisuutta. Eriarvoisuusjärjestelmä on hienosyinen ja tuottaa jyrkemman kahtiajaon eliittiin ja joukkoihin. (Sennett 2004, 183-184.) Klassisen musiikin ja pop-jazzin opettajien huolenaiheet olivat erilaisia. Pop-jazz musiikin opettajien huolenaiheen painopiste oli oman tyyllilajin valtakunnallisen tarjonnan lisääntymisessä, mutta ei omassa tilanteessa. Haastatteluissa

ilmeni, etteivät he olleet huolestuneita vähäisestä valmistuneiden opiskelijoiden määrästä. He eivät jaa oppilaitoksen historiaa pitkään siellä työskennelleiden kollegojen kesken. He ovat toimineet siellä päätoimisina vasta vähän aikaa verrattuna kentän veteraaneihin.

P 1: haastattelut.30-39.rtf

MO6: No, siis hirveen paljonhan siis tätä pop-jazzkoulutusta tai sitä kauheen moness kaupungissa tarjotaan. Mikä on mun mielest hyvä asia.

OP: Mm.

MO6: Sitä nyt tavallaan nyttekin aika tuntuu, ett sitä mä tiedän, ett olik se viime syksynä tai ainakin ensi syksynä aloitetaan X-kaupungissa ja Y-kaupunki kai jotenkin on pikku hiljaa alottamassa ja muuta, että

MO6: mun mielest must on vähä hassua, must niit ei tarvitsis tulla yhtään lisää. Täll hetkell koko ajan keskustellaan siitä, mist sitä vähennetään.

Klassisen musiikin opetuksen asteittaisen loppumisen sijaan on suunniteltu musiikkiteknologiakoulutuksen aloittamista sekä keskittymistä pop-jazziin ja kansanmusiikkiin. Toiminnan muutokset rajatusta erikoistumisesta laaja-alaisiin toimintoihin tekevät mahdolliseksi supistaa ja laajentaa osatoimintoja kysynnän ja tarjonnan perusteella. Joustavuuden muotoihin kätkeytyykin valtajärjestelmä, joka koostuu kolmesta eri elementistä: instituutioiden jatkuvasta uudelleenkeksimisestä, tuotannon joustavasta erikoistumisesta ja vallan keskittymisestä ilman keskittämistä (Sennett 2002, 46).

Nuoret musiikinopettajat ovat opiskelleet aikana, jolloin on ollut mahdollisuus hakeutua esimerkiksi joko pop-jazzin, kansanmusiikin tai klassisen musiikin pariin. Tällä hetkellä pop-jazz koulutusohjelma on vetovoimainen ja siinä opettavien aseman jatkuvuus on turvattu. Tämä liittyy pikemminkin rakenteelliseen muutokseen kuin toimijoiden väliseen valtataisteluun. Keskukselta ohjataan taloudellisesti ja poliittisesti kamppailua periferioissa, ja keskinäinen kilpailu on pikemminkin eri alojen ja eri instituutioiden kuin toimijoiden välistä. Tietty institutionaalinen ”paketti” saavuttaa kasvavien tuottojen logiikalla kulttuurisen valta-aseman kilpailijoihinsa nähden (Becker 1995, 304–306).

Opetusministeriön (2009) työryhmän muistiossa todetaan, että kulttuurialan kehityksen ja koulutuksen määrällisen suunnittelun osalta on kiinnitettävä huomiota myös muiden toimialojen kulttuuristumiseen. Kulttuuriosaamista tarvitaan yhä enemmän perinteisillä vientisektoreilla tuotannon ja siihen liittyvien palvelujen sekä sisältöjen yhdistyessä. Opetusministeriön työryhmä ehdottaakin, että kulttuurialan koulutuksen tarjonta voi olla jonkin verran ennakoitua työvoiman tarvetta suurempaa. Samalla luodaan mahdollisuuksia kulttuurialan tuotannon positiiviselle kehitykselle sekä tuotetaan kulttuuriosaamista muille toimialoille. (Opetusministeriö 2009, 56.)

Miten musiikin alan kentän rakenteen muutokset tulevina vuosina heijastuvat nuorten ja vanhimpien musiikinopettajien asemaan? Nuorten musiikinopettajien asemaan ovat vaikuttaneet paljon julkisen tuen taloudellisen ohjauksen linjaukset pikemmin kuin oppilaitoksen sisäiset valta-asetat. Työkokemus on tärkeä vaikutin ammattikorkeakoulun kontekstissa tyyllilajin ohella. Pop-jazzmusiikin opettajilla oma tyyllilajin suuntaus kompensoi vähäistä työkokemusta opetusallalla. Koulutuksen tuloksellisuutta mitataan ammattikorkeakou-

lussa. Se saattaa heikentää pop-jazzkoulutuksen asemaa, ellei tehosteta toimintaa. Jääkö klassinen musiikki ammattikorkeakoulussa marginaaliin? Kyse on myös alueellisesta tasa-arvosta. Klassisen musiikin korkeakouluopetusta heikennettäessä sitä puolestaan vahvistetaan jollakin toisella alueella, mikä asettaa kyseenalaiseksi alueellisen tasa-arvopyrkimyksen.

## 8 YHTEENVETO

### 8.1 Musiikinopettajien toimintakenttä ja pääomat

Tutkimus fokusoitui organisaatiomuutosten vaikutuksiin musiikinopettajien työhön ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksen ensimmäinen tavoite kohdentui ammattikorkeakoulun *musiikinopettajuuteen*. Konservatorion toiminta jakaantui 1990-luvulla vapaan sivistystyön, toisen asteen ammatillisen peruskoulutuksen sekä ammattikorkeakoulun opetustoimintaan. Muutos ei ole tutkitussa musiikkialan koulutuksessa sujunut kivuitta, ja se heijastunee toiminnassa pitkään. Tutkimushaastattelujen perusteella vaikutti siltä, että osa musiikinopettajista toimi vieläkin vahvasti perinteisen järjestelmän mukaisesti, osa oli sopeutunut muutokseen, osa vastusti passiivisella olemisellaan, ja vastaavissa työtehtävissä toimivat yrittivät paneutua kehittämishaasteisiin. Päätösten tekeminen on siirtynyt kuntatasolle, mutta toimijoita ei useinkaan kuulla. Ammattikorkeakoulut ovat hallinnollisesti monitasoisia ja byrokraattisia. Siten työhön liittyvät muutokset tulevat ilmoitusluonteisina asioina. Tämä voi mahdollistaa passivoitumisen myös sellaisissa toiminnoissa, joihin voisi jossain määrin vaikuttaa.

Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman rajoja ei voi määrittää institutionaalisesti. Musiikin koulutusohjelmaa voisi kuvata keski- ja leikkauspisteenä musiikkialan (pop-jazzin, kansanmusiikin, klassisen musiikin) ja lähikuntien musiikkioppilaitosten ja lukuisten sidosryhmien välillä. Ammattikorkeakoulun muut alat ovat sidosryhmistä kaukaisimpia, kun taas lähimpänä musiikinopettajien työhön integroituvat konsertti-, orkesteri-, bändi- ja levy-yhtiötoiminta, säveltäminen, sanoittaminen tai muu vastaava musiikin harrastuneisuus. Tutkimustulosten perusteella signaalit ovat heikkoja ammattikorkeakoulun sidosryhmien kohdalla, sillä yhteistyö oli vähäistä huolimatta pyrkimyksistä synergiaan.

Tarkastelin musiikin koulutusohjelmaa toiminta-areenana, joka on osa laajaa ammattikorkeakoulusysteemiä musiikkityylilajisuuntautumisineen. Valta-kunnalliset koulutuspoliittiset linjaukset osoittautuivat keskeisiksi kenttää ja asemaa määrittäviksi tekijöiksi, jotka ohjaavat musiikinopettajien työtä sekä suo-



raan että välillisesti. Rahoitusjärjestelmä asettaa rajat esimerkiksi opiskelijoiden aloituspaikkojen määrässä. Ohjeistukset kunnille siirtävät päätäntävaltaa alemmaksi, mutta keskushallinnon linjauksilla on vaikutusta siihen, miten toimitaan.

Musiikin alan yksikön siirtyminen ammattikorkeakoulun alaisuuteen on sekä tuonut mahdollisuuksia että asettanut rajoja. Opetusministeriön ohjeistukset ohjaavat toimintaa, kuten myös oppilaitosten yhdistämisen- ja lakkautumista vaatteet sekä kunnan talouteen liittyvät seikat. Konservatoriot ovat aikanaan saaneet toimia hyvin itsenäisesti, mutta nykyisin taiteen oppilaitoksissa on korostunut tulosvastuu. Edellä mainittu on ristiriidassa sen kanssa, että tehokkuuden ja taloudellisuuden perustein yhdistetään pieniä oppilaitoksia isoiksi ja byrokraattisiksi sekä toiminnallisuudeltaan jäykiksi rakenteiksi.

Pyrin selvittämään Bourdieun käsitteistön pohjalta, miten musiikinopettajat konstruivat työtään. Kulttuuripääoma nousi keskiöön musiikinopettajien työssä. Verkostoistumisen lisääntyessä edelleen sosiaalisen pääoman arvo kasvanee tulevaisuudessa. Ruumiillistunut pääoma osoittautui merkittäväksi perustaksi, mutta institutionalisoitunut pääoma musiikkityyliin suuntautumiseen todentui habituksessa. Työelämäaikana objektivoitunut pääoma tulee tärkeäksi, mitä joidenkin musiikinopettajien toiminta vapaa-aikana kuvasi. Monille työiältään vanhimmille ja nuoren polven musiikinopettajille vahva objektivoitunut pääoma avasi monia ovia musiikin alan kentälle huolimatta siitä, mihin tyylilajiin he olivat suuntautuneet.

Kulttuuripääoma osoittautui olevan sidoksissa aikaan ja arvostamiseen eli siihen, mitä milloinkin pidetään arvokkaana. Symbolisen pääoman muodostumista on kuvattu myös kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman pohjalta (Heiskala 2000, 180; Saaristo & Jokinen 2004, 177). Virka-asema tuo mahdollisuuksia erilaisille kentille ja siten lisää sosiaalista pääomaa. Musiikinopettajien työssä kulttuuripääoma mahdollisti väylän ja antoi pelimerkit erilaisille taloudellisen ja sosiaalisen verkoston areenoille. Sosiaalinen pääoma ilmeni pääosin oppilaitoksessa saman musiikkityylilajin ja instrumentin opettajien välisenä yhteistyönä ja vuorovaikutustilanteissa opetuksessa. Sosiaalista pääomaa ohjaa tuntemisen ja tunnustamisen logiikka, mikä tuli esiin toimintana ammattikorkeakoulun ulkopuolisilla musiikin alan kentillä. Sosiaalinen pääoma voi ilmetä täten symbolisena pääomana. (Bourdieu 1986a, 252, 257.)

Musiikinopettajuus on kiinteästi sidoksissa biologisen iän ohella kulttuuripääomaan. Ruumiillistunut, institutionalisoitunut ja objektivoitunut kulttuuripääoma sosiaalisen ja taloudellisen pääoman ohella vaikuttavat asemaan musiikkioppilaitoksessa: mitä osaamista arvostetaan ja miten arvostus ilmenee tulevaisuudessa? Toiminnan puitteet mahdollistaa taloudellinen pääoma, joka on kentän ulkopuolelle keskittynyttä valtaa. Poliittisella päätöksenteolla legitimoidaan toimintaa sekä kontrolloidaan sitä niin valtakunnan kuin paikallisen päätöksenteon tasolla.

Taloudellinen ja kulttuurinen pääoma osoittautuivat keskeiseksi eri-ikäisten erottautumisessa toisistaan. Toimijoilla on sitä enemmän yhteistä, mitä lähempänä toisiaan he ovat näillä kahdella ulottuvuudella (Bourdieu 1998, 15). Taloudellinen pääoma on tässä tilanteessa välillistä eli työsuhteen jatkuvuus

mahdollistaa taloudellisen toimeentulon. Nuorten pop-jazzmusiikin opettajien välillinen symbolinen pääoma takaa heille kentällä valta-aseman ja työn jatkuvuuden. Erottavana tekijänä toimii musiikkityyli. Kyseisen ikäryhmän klassisen musiikin opettajan kulttuuripääoma on arvotettu nykyisin heikommaksi ammattikorkeakoulussa, mikä näkyy välillisen symbolisen pääoman niukkuutena ja työn jatkuvuuden epävarmuutena. Kentän rajat ovat jatkuvan kilpailun kohteena. Toimijat ponnistelevat jatkuvasti erottautuakseen sekä saadakseen monopolin jollekin kentän alasektorille. Toimijoilla on intressi joko kentän rakenteen säilyttämiseen tai kumoamiseen kentällä hallussaan pitämiensä asemien ja pääoman perusteella. Kentän rajat ovat siinä, missä kentän vaikutukset lakkaavat. (Bourdieu 1986b, 291; Bourdieu & Wacquant 1995, 127–128; Bourdieu 1998, 56–57.)

Työkokemukseltaan nuorimmat olivat yhtä lukuun ottamatta ammattikorkeakoulussa opiskelleita. Heille ammattikorkeakoulu oli tuttu entuudestaan, oma rooli vain muuttui opiskelijasta opettajaksi. Habituksen kohdatessa sellaiset objektiiviset olosuhteet, joiden tuotetta se on, habitus on täysin ”sopiva” kenttään ilman mitään tietoista yritystä sopeutua (Bourdieu & Wacquant 1995, 161). Tämän ikäluokan opettajat harrastivat musiikkia vapaa-aikanaan paljon, ja sitä pidettiin itsestään selvänä. Tämän ikäluokan puheissa painottui klassisen musiikin ja pop-jazzin eronteko erityisesti, sillä suunnitelmissa oli vähentää ammattikorkeakoulun klassisen musiikin opetusta tai lopettaa se asteittain kokonaan. Tietyn pääoman arvo riippuu siitä, onko kenttää, jossa kyseistä kompetenssia voi käyttää (Bourdieu & Wacquant 1995, 126). Vastaavasti pop-jazzin kenttä laajenee musiikkiteknologian koulutusohjelmaan. Vähäistä työkokemusta tässä koulutusohjelmassa kompensoi populaarimusiikkiin suuntautuminen, jolla on tällä hetkellä vahva asema ammattikorkeakoulun kontekstissa. Kysynnän muutokset ovat yhteydessä elämäntyylien muutokseen. Näiden muutosten yhteys johtuu siitä, että tarjontaan vaikuttavien toimijoiden tai instituutioiden kenttä uusintaa oman alueensa jakautumisessa kuluttajien alueen jaotteluja. (Bourdieu 1985, 168.)

## 8.2 Sanaton tieto ja habitus

Toinen tavoitteeni liittyi *musiikinopettajan työhön ja sanattomaan tietoon sekä sen yhteydestä habitukseen*. Tutkin musiikinopettajien työtä haastattelu- ja videointiaineiston perusteella. Musiikinopettajien sanaton tieto tuli esiin pääosin haastatteluissa aistimuksellisena tietona ja toiminnan videoinneissa metaforina, joita musiikinopettajat käyttivät välillisesti. Aistimuksellinen tieto oli yleistä kaikilla musiikinopettajilla, mutta varttuneella ikäpolvella auditiivista, visuaalista ja kinesteettistä näkökulmaa sovellettiin usein integroituna toisiinsa. Samoin pitkään työssä olleet musiikinopettajat käyttivät ruumiillista tietoa samanaikaisesti kuulemiseen, näkemiseen ja liikkeen kokemiseen liittyvien aistimusten tai metaforien kanssa. Ruumiillinen tieto tuli esiin jo kysymyksenasettelunkin vuoksi, sillä kysyin suoraan sen yhteyttä sanattomaan tietoon. Aistimuksellinen tieto

ruumiillistuu pitkäkestoisessa toiminnassa esimerkiksi saman kappaleen lukuisten soitto- ja laulukertojen pohjalta. Musiikinopettajien toiminnassa puolestaan metaforat olivat keskeisiä sanattoman tiedon ilmentäjiä. Metaforat tulivat esiin pitkään työssä olleiden musiikinopettajien toiminnassa sisäistettyinä toimintatapoina. Ne muuttuvat tekemisen ja toiminnan perusteella ruumiilliseksi tiedoksi. Metaforien hyödyntäminen opetustilanteissa oli yleistä pitkään työssä toimineilla klassisen musiikin opettajilla.

Pyrin selvittämään, miten sanaton tieto ilmenee musiikinopettajien opeuksessa ja miten se on yhteydessä habitukseen. Habitusta voi kuvata tyylinä, taitona ja tekemisen tapana (Bourdieu 2005, 48). Teoreettisen tarkastelun ja tulosten pohjalta on ilmeistä, että sanaton tieto ja habitus integroituvat ruumiilliseen tietoon. Kaikki kokemuksemme ja tietomme vaikuttavat sanattomaan tietoon, kuten habitukseenkin. Molemmat ilmenevät ei-tietoisella tasolla. Habitus on bourdieulaisittain pinnan alla olevaa, sisäistettyä pääomaa, kuten sanaton tietokin.

Tutkimustulosten perusteella musiikinopettajien sanaton tieto ja habitus ovat kiinteästi yhteydessä kulttuuripääomaan. Sanatonta tietoa ja habitusta yhdistää ruumiillisuus. Habitus alkaa rakentua kaikissa sosiaalisen maailman kohtaamisissa. Sanaton tieto on vahvasti integroituneena ruumiillisuuteen ja luovuuteen. Habitus on ruumiillista ja luovaa. Olen kuvannut habituksen todentuvan elämäntyylinä, asenteina ja arvoina toiminnassa. Pitkäkestoinen musiikinharrastaminen ja opiskelu luovat vahvan perustan sekä ruumiillisen tiedon että habituksen muodostumiselle. Sanaton tieto ja habitus saavat perustan elämäkokemuksistamme ja -historiastamme, johon sisältyy kokemuksemme, tietomme ja taitomme.

### 8.3 Musiikinopettajien positiot

Kolmanneksi tutkin musiikinopettajien *positioita ammattikorkeakoulussa*. Eriikäisten opettajien asemaa tutkin suhteessa resursseihin ja toimintaan ammattikorkeakoulussa. Tässä se fokusoitui opettajien omiin kokemuksiin asemastaan, johon sovelsin Bourdieun käsitteitä kenttä, pääoma ja habitus sekä Greimasin aktanttimalleja. Lopuksi tarkastelin aikalaisanalyttisestä näkökulmasta eriikäisten musiikinopettajien asemaa ammattikorkeakoulussa.

Musiikinopettajien aseman rakentumisen tarkastelu toi esiin, että musiikinopettajat asemoituivat ammattikorkeakouluun iästä riippumatta oman instrumenttinsa, virka-asemansa ja osaamisensa perusteella. Musiikinopettajien asemaa sivusivat yhteiskunnallisesti opetusministeriön linjaukset ja suhteet muihin musiikin alan koulutusohjelmiin kuten kilpailu opiskelijoista (yhdistämis- ja lakkauttamisaikeet). Instituutiotasolla opettajien positiot ilmenivät suhteessa ammattikorkeakoulun muihin aloihin (synergian hakeminen) ja hallintoon (toimenkuvan muutokset). Opetusministeriö ohjaa toimintaa linjauksillaan, kuten eri alojen opiskelijoiden aloituspaikkamäärillä. Siirtyminen ammattikorkeakouluun asetti uudenlaisia haasteita, kuten monialaisen yhteistyön sekä

tutkimus- ja kehitystyön, joihin pitkä instrumenttiopetukseen valmistava koulutus ei välttämättä anna valmiuksia.

Monelle musiikinopettajalle oma harrastaminen oli ehdoton edellytys opetustyön tekemiselle. Muusikon ura oli ollut usein ensisijainen haave, mutta eri syiden vuoksi he päätyivät opetuslalle. Alasuutarin (2007b, 188–189) näkemys on, että ihmisen on itse ymmärrettävä se toimijan asema, johon hänet sijoitetaan. Se, mille ammattialalle suuntautuu, vaikuttaa koko olemassaoloon. Toimijoiden pitää omaksua sellainen asenne ja näkökulma työhönsä, että ne auttavat sietämään annetut olosuhteet ja jopa saamaan niistä nautintoa ja iloa.

Musiikinopettajien positiot oppilaitoksen kentällä olivat iästä riippumatta suhteessa omaan osaamiseen (kulttuuripääoma), instrumenttiin (kyseisen instrumentin ainoa opettaja) ja virka-asemaan (vakituinen tai määräaikainen). Pääomat ovat erilaisia ominaisuuksia ja kompetensseja, joiden mukaan kentän toimijat erottautuivat positioihinsa. Kulttuuripääoma osaamisena ja tietotaitona osoittautui avaintekijäksi ammattikorkeakoulussa. Musiikinopettajat pitivät tärkeänä omaa muusikkouttaan ja sisältöosaamista. Musiikinopettajat kuvailivat omaa työtään hyvin instrumenttilähtöisesti. Haastattelussa jokainen kuvaili omaa asemaansa suhteessa toimeen tai virkaan, ja erityistä painoarvoa oli, jos oli ainoa kyseisen instrumentin opettaja.

Musiikinopettajilla oli erilaisia positioita, ja ne vaihtelivat tilannekohtaisesti. Musiikinopettajien puheessa ilmeni jossain määrin erontekoa musiikkityylilajien klassinen ja pop-jazz välillä. Tähän voi vaikuttaa, että haastatteluvaiheessa keskusteltiin musiikkialan koulutusyksiköiden yhdistämisestä. Nyt on tehty ammattikorkeakoulun ylläpitäjien aloitteesta ehdotus klassisen musiikin opetuksen lopettamisesta asteittain. Ehdotus on opetusministeriön työryhmän (2002, 5) linjausten mukainen, sillä siinä suositellaan korkea-asteen koulutuksen vähentämistä siten, että se kohdentuu ensisijaisesti klassisen musiikin musiikkipedagogi- ja muusikkokoulutukseen. Yhteiskunnallinen tilanne määrittää toimijoiden aseman ja asemassa olevien ihmisten poliittiset ja taloudelliset edut siten, kuinka erilaiset päätökset lisäävät ja vähentävät heidän ulottuvillaan olevia mahdollisuuksia (Alasuutari 2007b, 180).

Koulutuksen, institutionalisoituneen pääoman merkitys ilmeni yhteiskunnallisena arvostuksena, ja saman koulutustaustan musiikinopettajilla se todentui kollektiivisena pääomana samankaltaisine habituksineen. Institutionalisoitunut pääoma on distinktiivistä (Bourdieu 1985, 138), ja se on yhä muuttuvassa työelämässä aikaan sidottua. Eri-ikäisten musiikinopettajien sosiaalistumisessa ammattiin tuli esiin oman koulutusaikakauden piirteitä. Bourdieu (1991, 54; 1998, 30) on todennut, että kielen kautta uusinnetaan sosiaalisten erojen järjestelmää. Kielelliset käytännöt ovat kiinteästi yhteydessä sijaintiin eri kenttien pääomarakenteissa. Institutionalisoitunut pääoma määrittää musiikinopettajan asemaa oppilaitoksessa.

Toimijan sosialisointi historia ja kentän toimijoiden positioiden rakenteistuvat suhteet institutionaalisine historioineen kohtaavat kentällä. Bourdieu kuvaa suppeaa ja laajaa tuotantoa vastakkainasetteluna. Korkeataiteen talouden logiikka on tavanomaisen talouden vastainen. Tällä kentällä ei kerätä materiaa-

lisiä voittoja vaan tunnustusta ja arvostusta. Tavoitteena ovat symboliset, pitkän tähtäimen voitot. (Bourdieu 1990b, 57; Bourdieu 1993a, 53–54.) Herää kysymys, riittävätkö tunnustus ja arvostus.

Musiikinopettajien toimijuus rakentuu ammattikorkeakoulun pop-jazzin, kansanmusiikin tai klassisen musiikin toiminta-areenoilla ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen, musiikkiopiston sekä alueellisten musiikkiopistojen koulutusareenoilla. Lisäksi objektivoitunutta pääomaa vahvistetaan monilla vapaa-ajan kuten levy-yhtiöiden, konserttien, orkesterien tai yhtyeiden kentillä. Toimijoiden positiot vaihtelevat eri kentillä. Toimijoiden asemat eivät ole staattisia musiikin koulutusohjelmassakaan. Musiikinopettajan sisäiset ja ulkoiset resurssit, toimijan intressit ja velvoitteet ovat tilannesidonnaisia ja riippuvaisia siitä, millä tehtäväalueella toimitaan. Musiikinopettaja voi olla hyvin osaava ja kykenevä opetustyössään ammattikorkeakoulussa, mutta kokea itsensä riittämättömäksi ammattikorkeakoulun kehitystyössä.

Eri-ikäisten musiikinopettajien positioihin ammattikorkeakoulussa vaikuttavat yleiset työelämän ja koulutusjärjestelmän muutokset. Yli 50-vuotiaat olivat kaikki klassisen tyyllisuunnan kasvatteja. He ovat saaneet tehdä työtä vakaassa toimintaympäristössä, ja heidän osaamistaan on arvostettu. Koulutuksella oli tulosten perusteella merkittävä reproduktiivinen rooli. Toimijat ohjaavat tietotaitonsa eli habituksensa avulla käyttäytymistään siten, että se sopeutuu tilanteeseen sellaisena kuin heidän habituksensa on taipuvainen sen näkemään. Rakenteen pyrkimys itse uusintaa itsensä toteutuu silloin, kun toimijat ovat sisäistäneet rakenteen itseuusintamisen välttämättömyyden habituksissaan. Tämä voi tapahtua tietoisesti tai tiedostamatta. (Bourdieu & Wacquant 1995, 172.) Musiikinopettajat arvostivat työtään, vaikka käytännössä koulutusta säädellään poliittisesti. Koulutuspoliittisilla linjauksilla ohjataan kuntien oppilaitosten toimintaa, ja linjauspäätöksiin vaikuttavat arvostukset. Lähes kaikilla yli 50-vuotiailla oli vahva muusikkoasema musiikin alan kentillä ammattikorkeakoulun kontekstin ulkopuolella, ja he toimivat musiikin parissa myös vapaa-aikanaan. He korostivat musiikin persoonallisuutta jalostavaa vaikutusta, ja musiikilla oli itseisarvo.

Eri ikäryhmien välillä ilmeni jännitteitä temporaalisesta näkökulmasta. Nuorin ja vanhin ikäryhmä olivat suhteellisen yhtenäisiä omana ryhmänään, mutta keskenään eri tavoin suuntautuneita työhönsä. Keskipolven musiikinopettajien työorientaatiot olivat erilaisia. Se ilmeni sisäisten ja ulkoisten resurssien kohdentumiseroina. Toisaalta tämä ikäryhmä oli myös suurin, mikä voi vaikuttaa intressien erilaisuuteen. Vakaa työelämä liittyi 40–49-vuotiaiden elämään uran alkutaipaleella. Heistä monet olivat opiskelleet samassa oppilaitoksessa, jossa olivat työssä. Habituksen kohdatessa maailman, jonka tulosta se on, se on kuin ”kala vedessä” ja hyväksyy ympäröivän maailman sellaisenaan (Bourdieu & Wacquant 1995, 158–159).

Perinteiden murtuminen kuvastaa yli 40-vuotiaiden musiikinopettajien kokemuksia, sillä heidän aikanaan oli oppilaitoksessa ollut jo monia muutoksia. Hallinnolliset uudistukset ja siirtyminen ammattikorkeakouluun vaikuttivat eniten tämän ikäluokan opettajiin, sillä jotkut heistä ottivat vastuuta koulutuk-

sen järjestäjän antamista velvoitteista. Tämä ikäryhmä ei ollut niin yhtenäinen arvomaailmaltaan kuin edellinen vaan erottautui sekä yksilö- että instituutiotasolla. Yksilötasolla se ilmeni henkilökohtaisten intressien vaihtelevuutena sekä henkilökohtaisten asioiden ja vapaa-ajan muusikkouden välisenä dilemmana. Instituutiotasolla oman toimenkuvan monipuolistumiseen ei joko reagoitu tai se otettiin vaihtoehtoisesti vastaan haasteena ja velvoitteena. Osa halusi keskittyä instrumenttiopetukseen, ja osa laajensi toimintaansa monialaiseen yhteistyöhön ja kehittämiseen.

Klassisen musiikin opettajat olivat huolestuneita omasta tilanteestaan opiskelijamäärän mahdollisen vähenemisen tai opetuksen lopettamisen vuoksi. Moni heistä kuitenkin opettaa lisäksi ammatillisessa perusopetuksessa, joten työ saattaa jatkua huolimatta klassisen musiikin korkea-asteen opetuksen asteittaisesta lopettamisesta. Tätä aihetta käsiteltiin jokaisen haastateltavan kanssa jossain määrin. Kompetenssilla on arvo vain niin kauan kuin sille on olemassa markkinat (Bourdieu 1985, 114). Klassisella musiikilla on ollut legitiimi asema suhteessa muuhun musiikkiin. Opettajat arvostivat omaa tyyllilajiaan, ja jotkut heistä kyseenalaistivat pop-jazzin koulutuksen tyyllilajien kirjon rockmusiikista iskelmämusiikkiin. Erityisesti keskipolven opettajat olivat halukkaita kehittämään toimintaansa, mutta konkreettisia toimenpiteitä asioiden viemiseksi eteenpäin ei ole vielä kyetty tekemään, koska osa vastustaa kehittämis ehdotuksia. Jotkut opettajat painottivat omaa opetustaan eivätkä olleet kiinnostuneita toiminnan kehittämisestä. Esimerkiksi organisaatiomuutosta pidettiin ainoastaan nimen muutoksena. Koettelematon hiljainen sosiaalinen tieto on kuin ryhmäkuva, jaettu mielikuva siitä, miten asioiden tulisi olla. Koeteltu sosiaalinen tieto saa narratiivin muodon: se on jaettu tarina muutoksesta. (Sennett 2004, 237.)

Nuorista musiikinopettajista kolme oli tullut oppilaitoksen ulkopuolelta eikä ollut oman talon kasvatti kuten monet vanhemmista opettajista. He pitivät tärkeänä, että omaa osaamista arvostetaan, ja he tulivat kertomansa mukaan kuulluksi musiikkioppilaitoksessa. He kuvasivat omia vaikutusmahdollisuuksiaan hyväksi, kykenivät kehittämään omaa toimintaansa ja saivat toimia vapaasti. Haastatteluhetkellä ainoastaan yhdellä oli virka, kaksi toimi päätoimisena tuntiopettajana ja yksi osa-aikaisena tuntiopettajana. Siitä huolimatta he pitivät omaa asemaansa hyvänä, sillä kolme neljästä opetti haastattelun ajankohtana pop-jazzmusiikin opiskelijoita. Kyseisellä koulutusohjelmalla on hyvä asema oppilaitoksessa, sillä hakijoita on ollut riittävästi. Lisäksi on suunnitteilla laajentaa toimintaa musiikkiteknologian opetukseen. Miten tulevaisuudessa vastataan tehokkuus- ja vaikuttavuustavoitteisiin turvaamalla asema? (Ks. Hanhijoki, Katajisto, Kimari & Savioja 2009b, 145.)

Tutkimuksessa ei ollut yhtään kansanmusiikin opettajaa, joten johtopäätöksiä eri koulutusohjelmien välisestä asemasta toisiinsa nähden ei voi tehdä huolimatta siitä, että jonkinlaista erontekoa pop-jazzin ja klassisen musiikin alakenttien välillä ilmeni. Toisaalta on ollut myös oppilaitoksen rikkaus, että opiskelijat oppivat monia tyyllilajeja. Järvelä (2003) kuvaa Bourdieun käsitettä kenttä: Kullakin kentällä on autonomia, mutta eri kentät ovat tekemisissä tois-

tensa kanssa. Kentillä on omat historiansa, ja ne ovat legitiimejä sekä eri mittaan institutionalisoituja. Sosiaalinen luokittelu perustuu paikkaan sosiaalisessa kentässä tai tilassa. Ihmiset ovat näin siten sekä luokitettuja että luokittelijoita.

Oppilaitoksen alakenttien position määrittäjänä poliittisilla päätöksentekijöillä on erityinen asema. Tähän ei vaikuta se, että valtionhallinto on siirtänyt päätäntävaltaa kuntiin. He määrittävät käytettävissä olevat resurssit, ja jos niitä leikataan, ratkaisu resurssien kohdentamisesta jää kunnan päätöksentekijöille. Jokaisella kentällä käydään taistelua, joiden spesifit lait on löydettävä erikseen. Kun uusi tulokas ja hallitsevassa asemassa oleva taistelevat, uusi yrittää avata sisääntuloportin salvat ja vanha yrittää puolustaa monopoliaan ja eliminoida kilpailun. Jotta kilpailu toimisi, kenttään on kuuluttava sekä panoksia että ihmisiä, jotka ovat valmiita pelaamaan peliä. (Bourdieu 1985, 105.) Erilaisissa pelitilanteissa pelaaja pystyy pelin tiimellyksessä intuitiivisesti tajuamaan sekä pelitoveriensä että vastapeluriensa liikkeet. Praktinen järki ennakoi ja ilmaisee sosiaalista sensitiivisyyttä. Henkilö, jolla on hyvä pelisilmä, pystyy intuitiivisesti tajuamaan vastapelurin liikkeet. (Wacquant 1995, 41.)

Ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työn tarkastelu osoitti kenttien rajojen dynaamisuuden. Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman rajoja ei voi määrittää institutionaalisesti. Musiikin koulutusohjelmaa (pop-jazz, kansanmusiikki, klassinen musiikki) voisi kuvata keskiössä suhteessa muuhun musiikin alan kenttään ja lähikuntien musiikkioppilaitoksiin sekä lukuisiin sidosryhmiin. Ammattikorkeakoulun muut alat ovat sidosryhmistä kaukaisimpia, kun taas lähimpänä musiikinopettajien työhön integroituvat konsertti-, orkesteri-, yhtye- ja levy-yhtiötoiminta, säveltäminen, sanoittaminen, sovittaminen tai muu vastaava musiikin harrastuneisuus. Tämä tuo lisäarvoa musiikinopettajien työhön ammattikorkeakoulun kontekstissa. Tutkimustulosten perusteella yhteistyötä tulisi vahvistaa ammattikorkeakoulun sisällä synergiatavoitteen toteutumiseksi muutenkin kuin fyysisenä integraationa.

Musiikin koulutusohjelmassa on ollut tähän asti mahdollisuus opiskella korkea-asteen opinnoissa kolmea eri tyylilajia. Opiskelijoiden näkökulmasta laaja-alainen opiskelu on mahdollisuus, mutta synergiaetua oppilaitoksen sisällä toimijat eivät ole ilmeisesti osanneet hyödyntää riittävästi. Tutkimuksessa ilmeni, että pienellä paikkakunnalla henkilösuhteet ja verkostot ovat tärkeitä. Verkostot ovat sekä mahdollistavia että rajoittavia toimijan position mukaan. Jokaisella kentällä on oma reservitoimijoiden joukko, jota voidaan kasvattaa tai vähentää kulloisenkin taloudellisen tilanteen mukaisesti. Ammattikorkeakoulun positioita ohjataan keskukselta, joka ohjeistuksillaan ja resurssien hallinnallaan kykenee säätämään toimintaa. Käytännössä valtaa on koulutuksen järjestäjällä, joka tekee usein omat ratkaisunsa keskuksen linjausten mukaisesti. Tähän toimijoilla joko on tai ei, henkilösuhteiden ja verkostojen mukaan, mahdollisuus vaikuttaa. Kentän sisäisiä voimasuhteita on mahdollista järkyttää ainoastaan toimijoilla, jotka tuovat uusia katsomuksia ja haluavat saada aikaa uusien asemien. Tämä onnistuu silloin, kun he saavat tukea kentän ulkopuolelta, uusilta yleisöiltä, joiden tarpeita he samalla ilmaisevat ja tuottavat. (Bourdieu 1985, 180.)

Kun musiikkialan oppilaitokset muuttuvat tulevina vuosina, mikä on ikääntyneiden musiikinopettajien asema? Yhteiskunnassa puhutaan yleisesti eläkeiän nostamisesta ja on oltu huolestuneita siitä, että ikääntyneet vievät eläköityessään omaa osaamistaan työelämästä. Kuitenkin valtakunnan tason linjauksilla – huolimatta siitä, että päätäntävalta on siirretty kuntiin – ohjataan toimintaa siten, että ikääntyneiden osaamista ei arvosteta. Pitäisikö työelämässä kehittää iän, erilaiset yksilölliset tilanteet, kyvyt ja osaamiset huomioon ottavaa elämäntilannejohtamista ikäjohtamisen asemasta (Jyrkämä & Nikander 2007, 210)? Suurin osa ikääntyneistä musiikinopettajista on klassisen musiikin koulutuksen saaneita. Nyt on suuntauksena sekä opetusministeriön työryhmän muisition ehdotuksissa että opetushallituksen esityksessä vähentää klassisen musiikin koulutusta voimakkaasti. Musiikkialan keskusteluissa puolestaan korostetaan musiikkityylilajien moninaisuutta opetuksessa (Kurkela 2007). Klassisen musiikin voimakas supistaminen voi siten kaventaa muun muassa opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksia ja kapea-alaistaa opiskelua.



## 9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

### 9.1 Metodologisten valintojen ja luotettavuuden arviointia

Tavoitteena oli saada monipuolista tietoa ammattikorkeakoulun musiikinopettajuudesta. Metodologisiin valintoihini vaikutti ensisijaisesti teoriasidonnaisuus, sillä en halunnut lähteä tarkastelemaan musiikinopettajuutta pelkästään aineistolähtöisesti. Bourdieu kritisoi metodologisten välineiden jalostamista täyttämään sitä tyhjiötä, jonka teoreettisen näkemyksen puuttuminen on luonut (Wacquant 1995, 50). Pohdin tutkimusprosessini aikana paljon sitä, voiko tutkija koulutuksensa perusteella olla koskaan täysin vapaa teoriasidonnaisuudestaan. Teorialähtöisyys oli luonteva lähtökohta tutkimuksen tekemiseen huolimatta siitä, että aineistolähtöisyys asetetaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein etusijalle. Musiikinopettajuudesta on kuitenkin tehty narratiivista tutkimusta, jota monet viimeaikaiset tutkimukset edustavat (Hirvonen 2003; Huhtanen 2004; Broman-Kananen 2005; Hyry 2007). Halusin tarkastella yhtä ammattikorkeakoulun musiikin alan koulutusohjelmaa kokonaisuutena sosiologisesta näkökulmasta.

Bourdieuin teoriaa on sovellettu niin Suomessa kuin muissakin maissa monien eri alojen tutkimuksissa. Bourdieuin näkemyksen ydin on relationaalinen näkökulma, jossa toiminta, rakenne ja niiden kietoutuminen yhteen historiksi ilmenee suhteissa. Se mahdollistaa erityisen ymmärtämisen yleisessä ja yleisen erityisessä. (Wacquant 1995, 36; Bourdieu & Wacquant 1995, 100.) Olen rajoittunut tarkastelemaan teoreettisessa katselmuksessa ainoastaan tämän tutkimuksen kannalta joitakin Bourdieuin teoriaan liittyviä kriittisiä näkemyksiä, sillä sovellan keskeisiä käsitteitä työvälineenä väljästi omiin tutkimuskysymyksiin, kuten sanattoman tiedon ja habituksen suhteeseen. Kritiikkiin teorian yhteiskuntasidonnaisuudesta Bourdieu vastaa muun muassa, etteivät tulokset sinänsä ole tärkeitä vaan niihin johtanut prosessi (Bourdieu & Wacquant 1995, 102–103).

Bourdieuin teorian käsitteistö, kenttä, pääoma ja habitus ovat monopolivisia. Wacquant toteaaakin, että on parempi, että käsitteet ovat monimuotoisia,

joustavia ja sopeutuvia kuin tiukasti määriteltyjä ja täsmällisesti käytettyjä (Wacquant 1995, 44). Kentän ja habituksen käsitteitä on käytetty eri tutkimuksissa eri tavoin. Kentän käsitettä on käytetty hyvin väljästi viittaamalla Bourdieun teoriaan, mutta sitä ei ole monissakaan tutkimuksissa teoreettisesti tai empiirisesti perusteltu. Habitus-käsitteestä on käyty viime aikoinakin keskustelua (Roos 2006, 99; Purhonen 2006, 238–247), ja siihen perehtyminen vaikutti mielenkiintoni tutkia sitä suhteessa sanattomaan tietoon.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa painopiste kiinteässä suhteessa tutkijan ja tutkittavan kohteen välillä sekä tutkimukseen vaikuttavissa tilannetekijöissä, joissa arvot korostuvat. Tällöin haetaan vastauksia kysymyksiin, miten sosiaalista kokemusta arvioidaan ja miten sille annetaan merkitys. (Denzin & Lincoln 2003, 13.) Strukturalistinen näkökulma korostuu soveltamalla Bourdieun käsitteitä ja Greimasin aktanttimallia työvälinaena, joiden avulla pyritään pääsemään erotteluilla ja vastakkainasetteluilla itsestäänselvyyksien taakse. Lisäksi molemmat mahdollistivat rakenteen ja toimijuuden välisen suhteen tarkastelun.

Olen soveltanut väljästi Bourdieun teorian käsitteitä (kenttä, pääoma ja habitus), Greimasin aktanttimallia ja pragmaattisia modaliteetteja, joita soveltamalla olen pyrkinyt hahmottamaan musiikinopettajien toiminta-areenaa ammattikorkeakoulussa. Metodologisten valintojen vaiheet eivät ole lineaarisesti kuvattavissa. Olen joutunut usein palaamaan alkuun ja täsmentämään tehtyjä ratkaisuja. Pääosin vaiheet ovat edenneet rinnakkain. Analysoimalla aineistoa monesta näkökulmasta pyrin varmistamaan, että olen saanut esiin olennaiset tekijät musiikinopettajuudesta. On mahdollista, että olisin saanut syvällisempää tietoa ammattikorkeakoulun musiikinopettajuudesta, jos olisin valinnut jonkin tietyn näkökulman aineiston analyysiin ja tulkintaan. Aihealueen vierauden vuoksi halusin tarkastella teemoja eri aspekteista, minkä perusteella tulkintani voivat osittain sivuta toisiaan.

Bourdieun käsitteiden käyttökelpoisuus tuli esiin musiikinopettajien välisinä erontekoina (spatiaalinen näkökulma). Greimasin aktanttimalli toi esiin ikäryhmien välisiä jännitteitä musiikin koulutusohjelmassa (temporaalinen näkökulma). Pragmaattisten modaliteettien analyysi on hyödyllinen tutkittaessa, millä tavoin toiminta on kulttuuristen arvojen säätelemää (Törrönen 2006, 30). Se avasi perspektiiviä eri-ikäisten musiikinopettajien arkipäivän työhön ammattikorkeakoulussa suhteessa laajempaan kontekstiin (spatiaalinen ja temporaalinen näkökulma). Pragmaattisen modaliteettianalyysin tulokset pyrin suhteuttamaan ajankohtaan, yksilöllisiin ja institutionaalisiin mahdollisuuksiin ja reunaehtoihin.

Bourdieu korostaa teoreettisen ja empiirisen työn integraatiota ja tutkijan osallisuutta aineiston hankkimiseen. Tutkimuksen tuottamisen käytännöllinen organisoituminen ja toteuttaminen ovat sidoksissa tutkimuskohteen teoreettiseen konstruointiin. Empiirinen toiminto, esimerkiksi koodauspäättös tai teeman sisällyttäminen lomakkeeseen, sisältää tietoisia tai tiedostamattomia valintoja. Samoin ei voi abstrakteintakaan ongelmaa selvittää ilman systemaattista kosketusta empiiriseen todellisuuteen. (Wacquant 1995, 51, 57.) Olen jo tutki-

muksen kulun kuvauksessa tuonut esiin, että teoriasidonnaisuus tutkimuskysymyksineen määritti haastatteluteemoja ja koodauksia.

Klaus Mäkelä (1990, 47–48) on pohtinut laadullisen analyysin arviointiperusteita aineiston merkittävyyden ja riittävyuden sekä analyysin kattavuuden ja arvioitavuuden perusteella. Aineiston kattavuutta varmistettiin jatkamalla haastatteluja. Päädyin haastattelemaan kaikki musiikinopettajat, jotka opettivat musiikkipedagogeja, huolimatta opetustuntien määrästä. Tämä ei ollut ongelmatonta. Kansanmusiikin opettaja jäi pois aineistosta, sillä hän oli sillä hetkellä virkavapaalla. Videoin haastattelun lisäksi opettajien toimintaa. Videointiaineiston perusteella tutkin sanatonta tietoa ja sen yhteyttä habitukseen, mutta se toi myös tietoa ja näkemystä musiikinopettajan työstä. Toimijoiden sosiaalista liikkuvuutta Bourdieu (1993a) kuvaa liikeradan eli trajektorin metaforalla. Trajektori kuvaa siirtymää asemasta toiseen, mikä voisi ilmetä opettajien asemaa tarkasteltaessa musiikin alan kentän ja luokkahuoneen kontekstissa (Bourdieu 1993a, 17–18). Aineiston hankkimisen kontekstisidonnaisuus ilmeni selvästi, sillä joku haastateltava saattoi olla jäykkä ja niukka keskustellessaan haastatteluteemoista, mutta opetustilanteessa toi esiin näkemyksiään luontevasti.

En ole pyrkinyt yleistettävyyteen vaan autenttiseen kuvaukseen musiikinopettajuudesta, yhden musiikinkoulutusohjelman tarinana, joka alkaa musiikinopettajien kertomuksina musiikin pariin hakeutumisesta ja päättyy kokeimuksina ammattikorkeakoulun organisaatiomuutoksista haastatteluajankohtana vuonna 2006. Kollektiivinen tarina sosiaalitieteen muotona avaa transformaatiivisia mahdollisuuksia. Kollektiivinen tarina soveltuu tilanteisiin, joissa tavoitteena on saada kuuluviin niitä ääniä, jotka vallitsevat kulttuuriset tarinat vaientavat tai marginalisoivat. Kollektiivinen tarina koskee jotain ihmisryhmää, mutta siitä huolimatta yksilö kokee kerrotun ja kuullun tarinan koskevan juuri itseään. (Richardson 1990, 25–26.) Aikomukseni oli aloittaa tutkimusaineiston kerääminen ryhmähaastattelulla. Kuten aikaisemmin olen todennut, se epäonnistui. Jälkikäteen ajatellen olisi ollut hyvä yrittää sitä uudelleen yksilöhaastattelujen ja videointien jälkeen, kun oli luotu kontakti haastateltaviin. Se olisi varmasti tuonut monipuolisuutta aineiston analyysiä ja tulkintaa varten.

Kerroin tulosten analysoinnissa pyrkiväni tasapuolisuuteen ottamalla kaikkien haastateltavien ja videointitilanteiden sitaatit tasapuolisesti mukaan. Tämä mahdollistui hyvin Atlas.ti-ohjelmalla, sillä sen avulla aineisto voitiin luokitella tarkasti ja lukea moneen kertaan. Ohjelma mahdollisti myös aineiston jakamisen ikäryhmittäin, mikä helpotti aineiston koodausta. Sitaattien tasapuolisuus aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa osoittautui siinä mielessä problemattiseksi, että osa opettajista oli päätoimisia ammattikorkeakoulun opettajia ja osa toimi monilla eri koulutusasteilla sekä lisäksi lähikunnissa. Kysymykseni kohdentuivat ammattikorkeakoulun musiikin alan koulutusohjelmaan. Sen vuoksi vakinaisten viranhaltijoiden ja pitkään oppilaitoksessa työskentelevien vastaukset korostuvat tulosten tulkinnassa. Tutkimuksen painopiste oli ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa, joten päädyin ottamaan mukaan tutkimusaineistoon kaikki siellä opettavat opettajat. Joidenkin opettajien työkuvassa ammattikorkeakouluopetuksen osuus oli vähäinen, joten se vaikutti

sitaattien lukumäärään ja vastausten laajuuteen. Tämä ilmeni erityisesti positioiden tutkimisessa, sillä siinä korostuivat vastuuolettajien näkemykset.

Hain vastausta aineistotriangulaation perusteella sanattomasta tiedosta ja sen yhteydestä habitukseen, mikä mahdollisti teeman tarkastelun monesta näkökulmasta (ks. Viinamäki 2007, 175, 181). Olen videoiden analysoinnissa ja tulkinnassa pyrkinyt tavoittamaan sanatonta tietoa. Olisi ollut mahdoton kyetä tulkitsemaan opiskelijan ja opettajan välistä viestintää pelkästään havainnoimalla ja muistiinpanoja tekemällä. Kirjasin videoiden aikana muutamia esimerkkejä aistimuksellisesta tiedosta ja metaforien käytöstä, mutta vasta litteroidessani aineistoa huomasin sen olevan suhteellisen yleistä – ainakin tämän musiikin alan yksikön opettajien toiminnassa – erityisesti klassisen musiikin opetuksessa. Tulosten uskottavuus riippuu niiden totuudenmukaisuudesta ja perustuu sille, mitä ihmiset kertovat omista kokemuksistaan, miten tutkija heidän käsityksiään selvittää ja millaisia tulkintoja tutkija tekee. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusstrategian ja aineiston analyysin kuvaaminen läpinäkyväksi ja riittävän yksityiskohtaisesti tutkimusraportissa. Teoreettista luotettavuutta lisää kuvaus siitä, miten päättely ja tulkinta on tehty. (Silverman 2006, 282.)

Uskottavuuden lisäämiseksi suositellaan toisinaan tutkimusraportin antamista haasteltavien luettavaksi (Patton 2002, 560). Tällöin haastateltavat arvioivat, onko heidän puhettaan tulkittu oikein. Silverman (2006, 292–293) hylkää useisiin tutkijoihin viitaten tällaisen validointitavan, sillä haastateltavan palaute saattaisi olla vinoutunutta esimerkiksi sen vuoksi, että johtopäätökset eivät sovi haasteltavan minäkuvaan. Silvermanin mukaan palaute olisi lähinnä lisäaineistoa tutkimukselle. Ei ole varmaa, että tutkimuksen uskottavuutta voitaisiin lisätä viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitaviksi, sillä tutkittavat voivat olla sokeita kokemukselleen tai tilanteelleen (Eskola & Suoranta 2000, 211). Abduktiivisessa päättelyssä tutkimuksen validiteettia tarkastellaan eri tavalla kuin yleensä. Abduktiossa tutkimusaineisto on aina validia, jopa sen sisältämät mahdolliset ristiriitaisuudetkin. Voidaan asettaa kysymyksenalaiseksi ainoastaan se, miten tutkija hyödyntää ja esittää aineiston. (Grönfors 1982, 37.)

## 9.2 Eettiset kysymykset

Pohdin eettisiä kysymyksiä alusta lähtien. Niiden pohtiminen alkoi aineiston hankkimisen vaiheessa ja jatkui haastattelutilanteissa, koodaus-, analyysi- ja tulkintavaiheissa. Musiikinopettajat suostuivat helposti haastateltaviksi ja videoitaviksi. Toisaalta on mahdollista, että organisaation tasolla annettu lupa tutkia ymmärretään velvollisuudeksi osallistua (Kuula 2006, 145). Tutkittavien tunnistettavuus on yksi keskeinen eettinen tekijä. Tässä tutkimuksessa se osoitautui haastavaksi. Tutkimukseen osallistuneet voivat helposti tunnistaa toistensa sitaatteja jo iän perusteella. Sen vuoksi jaottelin musiikinopettajat ikäryhmittäin, sillä pyrin selvittämään eri-ikäisten musiikinopettajien sanatonta tietoa

ja asemaa oppilaitoksessa. Musiikinopettajat ovat pienessä oppilaitoksessa helposti tunnistettavissa myös musiikkityylilajinsa perusteella.

Lisäksi sukupuoli on yksi tunnistamiseen vaikuttava ominaisuus. Naisia toimi kyseisessä ammattikorkeakouluyksikössä vain kolme, joten en erotellut naisia ja miehiä erikseen analysoidessani tutkimusaineistoa. Tilanne oppilaitoksessa on muuttunut henkilöstön osalta haastatteluajankohdasta paljon, ja sen vuoksi saattaa olla vaikea tunnistaa oppilaitoksen sisälläkin haastateltavien sitaateista henkilöllisyyttä. Henkilötietolain perusteella tunnistaminen on tilanne, jossa yksittäinen henkilö tulee tutkimustekstissä kohtuullisen vaivattomasti kenen tahansa lukijan tunnistamaksi (Kuula 2006, 205).

Olen kuvannut haastateltavien puhekielistä kerrontaa sanatarkasti, sillä puheen muuttaminen kirjakieleen voi helposti muuttaa sanoman painopistettä. Pitkä työhistoriani musiikkipedagogien kouluttajana vaikutti siihen, että esimerkiksi murteeseen ei itse kiinnitä huomiota. Alasuutari (2004, 20) puolestaan varoittaa lainausten käytöstä murteella, ettei haastateltavien puhe kuullostaisi koomiselta. Pyrin esittämään sitaateista vain olennaisen käsiteltävän teeman perusteella. Eettiset kysymykset korostuivat erityisesti haastattelu- ja videoaineistoa hankkiessani, sillä silloin tällöin haastattelukeskustelujen ja videotilanteiden aikana tuli seuraavanlaisia kysymyksiä: ”Uskaltaako tätä nyt sanoa...” ”Onko tämä huomiossa paikallisessa lehdessä...” ”Mihin nämä videot vielä päätyvät?” Jouduin videointitilanteissa vakuuttelemaan, että tiedot ovat pelkästään tutkimuskäyttöön. Videotallenteiden osalta lupasin, että en käytä niitä opetustarkoitukseen. Videointeja ennen ilmoitin, että litteroin videoaineistot ja käsitelen ne tekstinä enkä liitä tutkimukseen video-otteita. Heath ja Luff (1993, 308) korostavat, että kuvattavien anonyymiutta on varjeltava ja kuvamateriaali hävitettävä määrätyn ajan kuluttua.

Halusin tarkastella asioita perusteellisesti käymällä tutkimusaineiston läpi erilaisista näkökulmista, jotka eivät ole toisiaan poissulkevia (ks. Alasuutari 1999, 188). Haastattelujen tekemisen, tulosten analysoinnin ja raportin kirjoittamisen aikana on ollut paljon muutoksia niin henkilöstössä kuin hallinnossakin. Sen vuoksi on muistettava, että haastattelut tehtiin aikana, jolloin oppilaitoksen lakkauttamis- ja yhdistämisaikheet olivat ajankohtaisia, millä on vaikutusta haastattelijoiden puheeseen. Tämä tutkimus kertoo yhden musiikin alan koulutusohjelman tarinan ammattikorkeakoulun kontekstissa ja sen vaiheista muutosten virrassa.

Laadullisen tutkimuksen tulosten arvioinnissa keskeistä on luotettavuus, eikä oman position merkitystä voi sivuuttaa luotettavuuden tarkastelussa. Toimiminen musiikkipedagogien opettajana oli kimmoke tutkimukseen. Se asetti tutkimuksen tekemiseen rajoja ja toi myös mahdollisuuksia. Käyn oppilaitoksessa keskimäärin viidestä kymmeneen päivään lukuvuodessa. Oman työni kautta syntyneiden käsitysten tiedostaminen tutkimustulosten analysoinnissa ja tulkinnassa oli pidettävä mielessä jatkuvasti. Pidin etunani sitä, että en ole itse musiikinopettaja, joten minulla ei ollut kokemusta haastatteluissa käsitellyistä teemoista musiikinopettajan näkökulmasta.

Rajoituksena oli opiskelijoiden jättäminen tutkimuksen ulkopuolelle, mutta mahdollisuutena oli peilata ajatuksia seminaareissa opiskelijoiden näkemyksiin musiikinopettajuudesta, mikä viritti uusia kysymyksiä ja ohjasi perehtymään alan tutkimuskirjallisuuteen. Olen reflektoinut positiotani tutkimusprosessin ajan ja pyrkinyt tuomaan esiin tarkasti aineiston hankkimiseen ja analysointiin sekä tulkintaan liittyvät tekijät. Eri vaiheet ovat integroituneet toisiinsa tutkimisen tekemisen aikana eivätkä ole erotettavissa toisistaan. Tutkimukseni on kollektiivinen tarina musiikin koulutusohjelman tilasta tietynä ajankohtana tietyllä alueella ammattikorkeakoulun kontekstissa. Käden taitojen opetukseen liittyy erityisiä piirteitä. Siitä huolimatta monet esiin tulleet mahdollisuudet ja rajat koskettavat muitakin ammattikorkeakoulun aloja. Pidän keskeisenä yhteiskunnallisen tutkimuksen kohdistumista opetusalaan. Yhteiskunnallisten tekijöiden huomioon ottaminen on tulevaisuudessakin tärkeää. Toivon mukaan tämä tutkimus avaa uusia näkökulmia ammattikorkeakoulu-keskusteluun.

### 9.3 Avauksia uusiin tutkimuksiin

Tällä hetkellä voisi olla aiheellista tutkia ikääntyneiden musiikinopettajien asemaa sekä muiden alojen opettajien positioita suhteessa työuran pidentämispyrkimyksiin. Lisäksi olisi ajankohtaista tutkia erontekoja ammattikorkeakoulujen eri alojen välillä (ks. Herranen 2003), esimerkiksi opettajien asemoitumisessa alati muuttuviin työn haasteisiin. Nuorten aikuisten pääomaan liittyvässä tutkimuksessa todetaan pääomalajien olevan keskenään yhteydessä siten, että korkea taloudellinen pääoma ennakoii odotetusti korkeaa kulttuurista pääomaa (Salminen 2009, 162). Musiikinopettajille korkea kulttuuripääoma ei ennakoii välttämättä korkeaa taloudellista pääomaa. Taloudellisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja symbolisen pääoman arvojärjestys on eri kentillä erilainen (Bourdieu & Wacquant 1995, 126). Siksi olisi mielenkiintoista tutkia kahta erilaista ammattikorkeakoulun koulutusohjelmaa ja vertailla opettajien pääomia ja positioita niissä.

Tutkimustulosten mukaan keskeinen muutostekijä on tällä hetkellä alueellisen tasa-arvoisuuden periaatteen mureneminen, mikä näkyy musiikin opiskelemaan valintamahdollisuuksien vähenemisenä. Tutkimustulosten perusteella on ilmeistä, että alueellinen eriarvoisuus lisääntyy tulevaisuudessa. Bourdieun teoria voisi olla käyttökelpoinen alueellisen eriarvoisuuden tutkimisessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella olisi tärkeää tutkia myös ammattikorkeakoulun suurten koulutuskampusten mahdollisuuksia ja rajoja sosiologisesta näkökulmasta ottamalla myös opiskelijoiden näkemykset huomioon.

Tämä tutkimus on ensisijaisesti kuvaus sekä musiikinopettajuudesta ja musiikinopettajien asemasta että musiikkialan näkyväksi tekemisestä ammattikorkeakoulun kontekstissa. Tutkimus voisi olla avaus keskusteluun musiikinopettajuuden yhteiskunnallisesta merkityksestä, mitä on vähän tutkittu myös kansainvälisesti. Tutkimuksessa tulee esiin ikänäkökulman huomioon ottami-

sen merkitys ammattikorkeakoulussa ja muussa opetustyössä. Eläkeiän nostaminen ja ihmisten työelämässä pysyminen ovat tavoitteena, mutta samaan aikaan paradoksaalisesti kavennetaan siihen mahdollisuuksia, kuten klassisen musiikin koulutuksen asteittainen vähentäminen tällä alueella osoittaa.

## SUMMARY

The transition from colleges to the universities of applied sciences has been performed gradually since the 1990s. The number of research done of the music teachers' position has remained relatively small within social sciences. Studies related to the subject, but focused on instrumental music pedagogy or the processes of learning and teaching, have earlier been conducted in the institutions of musicology and pedagogy. The research is focused on the teachership of music education, the tacit knowledge of music teachers, their habitus, positions and status in the Universities of Applied Sciences. This research is based on a sociological perspective, in which the teachership of music education is studied in the context of Applied Sciences.

The theoretical and methodological framework of the research is based on the central concepts of Bourdieu's theory (field, capital and habitus) and the conceptions of tacit knowledge. The central concepts of Bourdieu's theory, the semiotic Actant Model of A.J. Greimas, and pragmatic modalities were used as methods in analyzing and interpreting the results. The empirical material of the research consists both of music teachers' interviews and video tapings during the teaching process. The analysis of the gathered data was focused on the music teachers' conception of their own work, their tacit knowledge and status in the University of Applied Sciences.

During last years organizational changes have been carried out within the educational institutions of the musical field. The research revealed that the most essential factor was the transition to the new administrative system of the University of Applied sciences. This became evident during each narrative interview. Some of the interviewed saw the changes as a positive development, whereas others were concerned about the marginal position of the music teaching as a part of a large educational system. The societal situation has an inevitable impact on the musical institutions' everyday functions. The current financial circumstances and uncertainty about continuity of the employment cause strain in the everyday work. As an internal factor, the research revealed that the status of various musical genres affects the work in practice. This became evident by analyzing the conceptions of the teachers, working within the training program in question, about the reduced status of classical music during the last few years.

Cultural capital in its various forms proved to be essential for music teachers. Music teachers' embodied capital starts building up already from the infancy and adolescence. Institutionalized capital is regarded as an important factor in the indentifying process of a music teacher, because at this stage crucial choices are made for the future concerning, for instance, the musical instrument and genre. The music teachers have a long training period. Objectified capital starts building up already during the studentship, because the music teachers are active in various fields. Social capital was emphasized in the institution's activities: social networks and interaction were important, in relation both to the students and multidisciplinary cooperation.



The music teachers' tacit knowledge was analyzed by means of interviews and videotaping. Their conception of tacit knowledge emphasized sensory and embodied knowledge, whereas during the videotaping their tacit knowledge became evident as metaphors and embodied knowledge. Teachers, who had been working in musical institutions for a longer time, used more metaphors than those who had just entered into the field. The music teachers' tacit knowledge and habitus are integrated in the embodied knowledge. It is difficult to distinguish habitus from embodied cultural capital.

Societal values and esteems are reflected in the status of various aged music instructors teaching in the universities of applied sciences. The large changes, both within the whole working society and in the field of the educational system, became evident in the fact that the teachers were directed from the traditional work description towards a more innovative way to work, as well as from a solid work description towards more extensive and multifaceted work. The central administration governs the functions of the musical institutions by giving instructions and emphasizing facts that reflect the demands of the working society.

The positions of the music teachers were defined by the nature of employment and the main musical instrument. The influential factors of the employment were continuity and regularity of the work opposed by impermanence and insecurity. Several teachers were instructing a certain instrument without having any colleagues, and hence felt their status strong.

The music teachers' positions in the universities of applied sciences are influenced by societal values and esteems, depending on the teachers' age. The changes of the educational system and within working life became evident through the fact that the teachers were directed from the traditional work description towards a more innovative way to work, as well as from a solid work description towards more extensive and multifaceted work. The functions of the music institutes are governed by the central administration, which gives directions and emphasizes the facts reflecting the demands of the working life.

The positions of different-aged music teachers, working in universities of applied sciences, are influenced by the reformations made within the education system and working life. In this research all representatives of the classic genre were teachers in the age of more than 50 years. They had been working in a steady operational environment, where their know-how was respected. On the basis of the results training had a significant reproductive role. Functions of the municipal educational establishments are directed by aligning; the educational politics and valuations have an effect on these decisions. In the context outside the universities of applied sciences, nearly everyone beyond 50 years of age had a solid status in the field of music and they were actively involved with music also in their leisure. They emphasized the ennobling effect of music, among its intrinsic value.

The educational institutions had already gone through several changes and this became evident in the breakdown of traditions, which was reflected in the experiences of the music teachers beyond 40 years of age. Administrative

reforms and the transition into the university of applied sciences were the facts that had the biggest influence on teachers of this age group, since some of them took the responsibility of the obligations asserted by the educational authorities. This age group didn't have as homogenous set of values as the previous one, but withdrew, as well on an individual, as on an institutional level. On the individual level it occurred in diversity of personal interests and in a dilemma between personal issues and working as a leisure-time musician. On the institutional level teachers either didn't react to the diversification of their own job description, or it was considered as a challenge or an obligation. Some of them wanted to concentrate on the instrumental teaching, whereas others began to develop their activities towards multidisciplinary cooperation.

Teachers of classical music were concerned about the situation caused by the decreasing number of students, which could lead to discontinuity of the instruction. Many of them are also occupied as teachers in vocational institutions, which means that they may not end up as unemployed in case of a gradual close-down of the higher education within the field of classical music. Especially the teachers representing the middle generation have been willing to develop their activities, but no actions were taken, because some teachers have been against them. Some teachers emphasized their own way to instruct and thus had no interest in developing their activities. The name of the institution changed, but the teachers were reluctant to recognize the amendments on an organizational level behind it.

Of the younger music teachers three came from outside of the educational institute, while many of the older teachers were students of the same institute. In their opinion it is very important that their know-how was appreciated, they also reported that in the institutes their opinion was respected. They described that their chances to impact the decision making was good, they were able to develop their own activities and allowed to make their own decisions. At the moment of the interviews only one teacher was employed as an established official, two others were full-time teachers and one of them was working as a part-time teacher. Nevertheless, they regarded their own positions as good, since at the moment of the interviews three out of four of them instructed the students of pop-jazz music. The degree program in question is highly appreciated within the educational institute, because of its sufficient amount of applicants. In addition, plans have been made to expand the activities into the field of music technology. The question is how to secure the position and respond to the demands of efficiency and create new means to impact the decisions.

What has happened to the position of the aged music teachers within next few years, after the institutes of the music field have gone through the changing process? Nowadays, people in the society talk about extension of the working life, which has caused concerns about the fact that through retirement the competency of the aged workers, will be wasted. However, despite the fact that the decision-making has been given to the municipalities, the alignments of national level are leading into a situation, in which there is no respect for the aged teachers' know-how. Most of the aged music teachers have received an educa-

tion in the field of classical music. New alignments, both of the proposals in the memorandum of the Ministry's of Education working group, and in the drafts of the National Board of Education, aim at declining of the classical music education. On the other hand, the debates within the musical field emphasize the diversity of genres in their education. Reducing the instruction of classical music can thus diminish the students' possibilities to choose, which leads to a narrower range of education in the field of music.

## LÄHTEET

- Adler, P. A. & Adler, P. 1994. Observational Techniques. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Ahonen, H. 2000. Musiikki, sanaton kieli: musiikkiterapian perusteet. (3. painos) Helsinki: Finn Lectura.
- Alanen, L. 2001. Polvesta polveen. Sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä. (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1997. Kulttuuripääoma summamuuttujan valossa. *Sosiologia* 1/1997. 34. vuosikerta. Westermarck-seuran julkaisu.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. (3. painos) Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2004. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin (toim.) *Tutkimusmenetelmien pyörteissä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 2007a. Elämäntyyli. Teoksessa A. Tiitta, J. Nummi, R. Stewen, E. Tarasti, R.-L., Kuosmanen & A. Mäkinen (toim.) *Maamme Suomi*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Alasuutari, P. 2007b. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Alexander, J. C. 1998. Citizen and Enemy as Symbolic Classification: On the Polarizing Discourse of Civil Society. Teoksessa J. C. Alexander (toim.) *Real Civil Societies: Dilemmas of Institutionalization*. SAGE studies in International Sociology 48. London: Sage.
- Allsup, R. 2003. Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. *Journal of Research in Music Education* 51(1), 24-38.
- Ambrosini, V. & Bowman, C. 2001. Tacit knowledge: Some suggestions for Operationalization. *Journal of Management Studies* 38 (6), 811-829.
- Ammattikorkeakoululaki 351/2003. [Viitattu 11.6.2011]  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030351>
- Andersson, M. 2004. Yhdistävä ja erottava kulttuuri. Teoksessa I. Kantola, K. Koskinen & P. Räsänen (toim.) *Sosiologisia karttalehtiä*. (3. painos) Tampere: Vastapaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2003. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Osa 2. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. N:o 39. *Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita* 39. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Asetus musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 486/1977.

- Aristoteles. 1967/1977. Runousoppi. Suomentanut P. Saarikoski. Helsinki: Otava.
- Aristoteles. 1997. Retoriikka. Suomennokset P. Hohti, P. Myllykoski. Selitykset J. Sihvola. Classica-sarja. Helsinki: Gaudeamus.
- Arnkil, T. E. 2005. Peräkammari ja huolen vyöhykkeet. Metaforat, dialogisuus ja yhteinen kielialue. Yhteiskuntapolitiikka 70 (2), 155–169.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995. [Viitattu 11.6.2011] <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950256>
- Asetus musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 206/1968. Suomen asetus-kokoelma vuodelta 1968. Helsinki 1969. Valtion painatuskeskus.
- Asetus musiikkioppilaitosten valtionavusta 486/1977. Suomen asetus-kokoelma vuodelta 1977. Helsinki 1978. Valtion painatuskeskus.
- Ayres, A. J. 2008. Aistimusten aallokossa: sensorisen integraation häiriö ja terapia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bakhtin, M. 1981. Discourse in the Novel. Teoksessa: M. Holqvist (toim.) The Dialogic Imagination: four Essays by M. M. Bakhtin. C. Emerson ja Michael Holqvist kääntäneet englanniksi. Austin: University Texas Press.
- Becker, H. S. 1982. Art Worlds. Berkeley (Calif.): University of California Press.
- Becker, H. S. 1995. The Power of Inertia. Qualitative Sociology 18 (3), 301–309.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves: An Inquire into the Nature and Implications of Expertise. Chicago, IL: Open Court.
- Berman, S. L., Down, J. & Hill, C. W. I. 2002. Tacit Knowledge as a Source of Competitive Advantage in the National Basketball Association. Academy of Management Journal. Vol. 45 (1), 13–31.
- Bernard, R. 2004. A Dissonant Duet: Discussions of Music making and Music teaching. Music Education Research. Vol. 6 (3), 281–298.
- Billig, M. 1991. Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology. London: Sage.
- Bladh, S. 2002. Musiklärare - i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige. Institutionen för musikvetenskap. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Boje, D. M. 2001. Narrative Methods for Organizational and Communication Research. Sage Series in Management Research. London: Sage.
- Bouij, C. 1998. "Musik - mitt liv och kommande levebröd". En studie i musiklärarens yrkessocialisation. Skrifter från institutionen för musikvetenskap (56). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bourdieu, P. 1977. Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1984. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1986a. The Forms of Capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press.

- Bourdieu, P. 1986b. Kultursociologiska texter. I urval av Donald Broady och Mikael Palme. Stockholm: Salamander.
- Bourdieu, P. 1989. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7 (1), 14-25.
- Bourdieu, P. 1990a. *In other Words. Essays towards Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1990b. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Edited by John B. Thompson. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1993a. *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1993b. *Sociology in Question*. London: Sage.
- Bourdieu, P. 1995. Refleksiivisen sosiologian käytäntö. Pariisin seminaari. Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (toim.) *Refleksiiviseen sosiologiaan*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bourdieu, P. 1996. *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys: toiminnan teorian lähtökohtia*. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, P. 1999. *Vastatulet: ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun*. Helsinki: Otava.
- Bourdieu, P. 2004. *Science of Science and Reflexivity*. Translated by Richard Nice. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. 2005. *Habitus*. Teoksessa J. Hillier & E. Rooksby (toim.) *Habitus: a Sense of Place*. (2nd ed.) Aldershot: Ashgate.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE studies in Social and Educational Change Vol. 5. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1992. *The Purpose of Reflexive Sociology*. (The Chicago Workshop) Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (toim.) *An Invitation to reflective Sociology*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. 1995. Refleksiivisen sosiologian tarkoitus. (Chigagon seminaari). Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (toim.) *Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Broman-Kananen, U-B. 2005. *På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid*. *Studia musica* 24. Sibelius-Akademien. Helsingfors: Hakapaino Oy.
- Broms, H. 1992. *Alkukuvien jäljillä: kulttuurin semiotiikkaa*. (2. painos) Porvoo: WSOY.
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

- Collins, H. 2007. Bicycling on the Moon: Collective Tacit Knowledge and Somatic-limit Tacit Knowledge. *Organization Studies* 28 (2), 257-262.
- Davies, B. & Harré, R. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20 (1), 43-65.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introductions: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2003. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. (2nd ed.) Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. 1993. Can there be a Science of Existential Structure and Social Meaning? Teoksessa C. Calhoun, E. LiPuma & M. Postone (toim.) *Bourdieu. Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Durrance, B. 1998. Some Explicit Thoughts on Tacit Learning. *Training & Development*. Alexandria. Vol. 52 (12).
- Elzinga, A. 1990. Vem talar on tyst kunskap - och varför? *Nordisk pedagogik* (3), 115-120.
- Eraut, M. 2000. Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. *British Journal of Educational Psychology* 70, 113-136.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (4. painos) Tampere: Vastapaino.
- Eskola, K. 1991. Kulttuurituotteiden vastaanotto taiteensosiologian näkökulmasta. Teoksessa E. Sevänen, L. Saariluoma & R. Turunen (toim.) *Taide modernissa maailmassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Fitts, P. M. & Posner, M. I. 1967. *Human Performance. Basic Concepts in Psychology Series*. Belmont, Cal.: Brooks/Cole.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 1994. Interviewing. *The Art of Science*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Froehlich, H. 2002. Thoughts on Schools of Music and Colleges of Education as Places of "Rites and Rituals": Consequences for Research on Practicing. Teoksessa I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland (toim.) *Research in and for Higher Music Education. Festschrift for Harald Jørgensen. NMH-publikasjoner 2002 (2)*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Gerholm, T. 1990. On Tacit Knowledge in Academia. *European Journal of Education*, Vol. 25 (3), 263-271.
- Giddens, A. 1984. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yleiskunta-analyysissa. Helsinki: Otava.
- Gourlay, S. 2006a. Towards Conceptual Clarity for 'Tacit Knowledge': a Review of Empirical Studies. *Knowledge Management & Practice* 4, 60-69.
- Gourlay, S. N. 2006b. Conceptualizing knowledge creation: a critique of Nonaka's theory. *Journal of Management Studies*, 43(7), 1415-1436.
- Grant, K. A. 2007. Tacit Knowledge Revisited - We Can Still Learn from Polanyi. *The Electronic Journal of Knowledge Management* 5 (2), 173-180.

- Greimas, A. J. 1979. A. J. Greimasin luennot Helsingissä 4.-5.5.1979. Toimittanut ja suomeksi kääntänyt E. Tarasti. Semiotiikan julkaisuja 1. Suomen Semiotiikan Seura ja Helsingin yliopiston semiotiikan opintokokonaisuus.
- Greimas, A. J. 1980. Strukturaalista semantiikkaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Greimas, A. J. 1982. Modaliteettien teoriaa. Teoksessa E. Tarasti (toim.) Pariisin semioottisen koulukunnan esseitä. Taidekasvatuksen laitos, julkaisu 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. 1982. Semiotics and language: An Analytical Dictionary. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Grenfell, M. 1998. Training Teachers in Practice. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grenfell, M. 2004. Pierre Bourdieu: Agent provocateur. London: Continuum; New York.
- Grenfell, M. & James, D. 1998. Theory, practice and pedagogic research. Teoksessa M. Grenfell & D. James (toim.) Bourdieu and Education. Acts of Practical Theory. London: Falmer Press.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Gudmundsdóttir, S. 1990. Curriculum Stories: Four Case Studies of Social Studies Teaching. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) Insight into Teachers' Thinking and Practice. London: Falmer.
- Gustafsson, J. 2000. Så skall det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 91. Stockholm: Elanders Gotab.
- Gustafsson, J. 2001. Det sociala fältet och den musikpedagogiska kroppen. Några reflektioner över ett avhandlingsprojekt. Teoksessa F. V. Nielsen & H. Jørgensen (toim.) Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbuk 5. NMH-Publikasjoner 2001 (4). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Gustavsson, A. 1993. Tyst kunskap hos vårdbiträde i hemtjänsten - en problematisering av begreppet. Teoksessa A. Gustavsson (toim.) Tyst kunskap - vad är det egentligen? Rapport från CIVO -seminariet. Stockholm: Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi musiikkioppilaitoksista (258/1994). [Viitattu 12.6.2011] <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1994/19940258>
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2009a. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020. Väliarvio. [Viitattu 2.2.2011] [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/koulutus\\_ja\\_tyovoiman\\_kysynta\\_2020\\_valiarvio](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/koulutus_ja_tyovoiman_kysynta_2020_valiarvio)
- Hanhijoki, I., Katajisto, J., Kimari, M. & Savioja, H. 2009b. Koulutus ja työvoiman kysyntä 2020. Tulevaisuuden työpaikat - osajia tarvitaan. [Viitattu 2.2.2011] [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/koulutus\\_ja\\_tyovoiman\\_kysynta\\_2020](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/koulutus_ja_tyovoiman_kysynta_2020)
- Harré, R. & van Langenhove, L. 2003. Introducing Positioning Theory. Harré, R. & L. van Langenhove (toim.): Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action. First published 1999, repr. 2003. Oxford; Malden, Mass.: Blackwell.



- Hatsopoulos, N. G. & Hatsopoulos, G. N. 1999. The Role of Tacit Knowledge in Management. Teoksessa R. J. Sternberg & J. A. Horvath (toim.) *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, C. & Luff, P. 1993. Explicating face-to-face interaction. Teoksessa N. Gilbert (toim.) *Researching Social Life*. London: Sage.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heimonen, M. 2002. Music Education & Law: Regulation as an Instrument. *Studia Musica* 17. Helsinki: Sibelius-Academy.
- Heimonen, M. 2005. Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. EST-julkaisusarja 13. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Lukijalle. *Musiikkikasvatus* 11 (1-2), 6-7.
- Heiskala, H. 2000. Toiminta, tapa ja rakenne: kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hirvonen, A. 2008. Instrumenttipedagogin työn muutoshaasteita ammattikorkeakoulussa. *Musiikkikasvatus*, 11 (1-2), 89-96.
- Hirvonen, A. 2009. Ammattikorkeakoulujen musiikin alan opettajien työ murroksessa. Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu no 4. [Viitattu 29.6.2010] <http://www.kever-osaaja.fi/index.php/osaaja/article/view/1166/1055>
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hyry, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksikkö. *Acta Universitatis Ouluensis E* 95. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyry, E. K. 2008. Soitonopettajan praktinen tieto. *Musiikkikasvatus* 11 (1-2), 49-59.
- Håkanson, L. 2001. Tacit Knowledge Articulation and Competitive Advantage. Paper prepared for the annual Link Conference. Copenhagen. September 7-8.
- Hägglund, T-B. 1988. Psykoanalyysin monta tasoa: psykoanalyttikko, professori Tor-Björn Hägglundin juhlaKirja 10.3.1988. Nuorisopsykoterapiasäätiön psykoanalyttisia toimituksia 2. Helsinki: Nuorisopsykoterapiasäätiö.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

- Ilmonen, K. 2003. Soittajille soppaa: koulutuksen haasteet rytmimusiikissa. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Helsinki: Like.
- Inkinen, S. 2006. Homo creativus. Havaintoja eräistä aikalaiskäsitteistä sekä luovuuden mysteeristä. Teoksessa S. Inkinen, S. Karkulehto, M. Mäenpää & E. Timonen (toim.) *Minne matka, luova talous?* Pello: Rajalla.
- Isbell D. S. 2008. Musicians and Teachers. The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education* 5 (2), 162-178.
- Johannessen, K. & Rolf, B. 1989. Om tyst kunskap. Två artiklar. Uppsala: Uppsala universitetet.
- Johansson, S. 2001. Den sociala omsorgens akademisering. Under medverkan av Katarina Andersson. Stockholm: Liber AB.
- Jones, B. D. & Parkes, K. A. 2010. The Motivation of Undergraduate Music Students: The Impact of Identification and Talent Beliefs on Choosing a Career in Music Education. *Journal of Music Teacher Education* 19 (2), 41-56.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit: keskusteluja 2000-luvun työprosesseista. Tampere: Vastapaino.
- Juvonen, A. 2000. ...Johnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. *Jyväskylä Studies in the Arts* 70. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jyrkämä, J. 2001a. Aika tutkimuksessa ja elämäkulussa. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Jyrkämä, J. 2001b. Vanheneminen ja vanhuus. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Jyrkämä, J. 2007. Toimijuus ja toimijatilanteet - aineksia ikääntymisen arjen tutkimukseen. Teoksessa M. Seppänen, A. Karisto & T. Kröger (toim.) *Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välillä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä - hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehikseksi. *Gerontologia* 4, 190-203.
- Jyrkämä, J. & Nikander, P. 2007. Ikäsyryntä ja ageismi. Teoksessa O. Lepola & S. Villa (toim.) *Syryntä Suomessa 2006*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.
- Järvelä, M. 1985. Luokkataistelusta luokitustaisteluun. *Tiedotustutkimus* 8 (4).
- Järvelä, M. 2003. Sosiaalinen pääoma - mobiili vai vakaa järjestys. Bourdieu ja minä - verkkoluentoasarjasl.2003. [Viitattu 29.7.2009]  
<http://www.mv.helsinki.fi/home/parikka//laitos/bourdieu/jarvela.htm>
- Jørgensen, H. 2000. Student Learning in Higher Instrumental Education: Who is Responsible? *British Journal of Music Education*. 17 (1), 67-77.
- Kalanti, T. 2007. Objektien performatiivisuudesta. Välineet ruumiintekniikan tuottajina. *Tiede & Edistys: monitieteinen aikakauslehti* 32 (3), 201-228.

- Kalanti, T. 2009. Ruumis ja rauta. Esseitä aineiden sosiaalisuudesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 29. Helsinki: Yliopistopaino.
- Karisto, A. 2004. Kolmas ikä – uusi näkökulma väestön vanhenemiseen. Teoksessa M. Kautto (toim.) Ikääntyminen voimavarana: tulevaisuus- selonteon liiteraportti 5. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 33. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Karisto, A. 2005. Suuret ikäluokat kuvastimessa. Teoksessa A. Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino.
- Karisto, A. & Montén, S. 1997. Jakomäestä Kulosaareen. Pedagogisen eetoksen ja lukionkäynnin aluevaihtelut Helsingissä. *Sociologia*, Westermarck-seuran julkaisu, 34 (2), 99–112.
- Kauppi, N. 1999. Habitus ja toiminta – Bourdieun kulttuurisosiologian ja Vygotskin psykologian kohtaaminen. Teoksessa J. Ihanus (toim.) Kulttuuri ja psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kelly, S. N. 2002. A Sociological Basis for Music Education. *International Journal of Music Education* 39.
- Kivinen, T. 2008. Tiedon ja osaamisen johtaminen terveydenhuollon organisaatioissa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 158.
- Koivunen, H. 2000. Hiljainen tieto. (3. painos) Helsinki: Otava.
- Korhonen, K. & Oksanen, I. 1997. Kertomusten semiotiikka. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia: sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Koski, M. 1992. Erilaisia metaforia. Teoksessa L. Harvilahti, J. Kalliokoski, U. Nikanne & T. Onikki (toim.) 1992. Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Suomi 162. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kulkki, S. 1999. Knowledge Creation of Multinational Corporations. Knowledge Creation through Action. Helsinki School of Economics and Business Administration. *Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis*.
- Kurkela, K. 1995. Yksityisen ja yhteisen rajalla. Musiikin esittämisen emotionaalisista ja kognitiivisista ulottuvuuksista. Teoksessa R. Ojala (toim.) Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä. Helsinki: WSOY.
- Kurkela, V. 2004. Rytmimusiikki ja akatemia. Kevyen musiikin yliopistollinen tutkimus Suomessa. *Musiikin suunta* 26 (4), 64–72.
- Kurkela, V. 2005. Etnomusikologian sukupolvet. *Musiikin suunta* 27 (2), 47–58.
- Kurkela, V. 2006. Taidemusiikki: hegemoninen käsite. *Musiikkikasvatus*, vsk. 9 (1-2), 70–73.
- Kurkela, V. 2007. Musiikkikulttuuri. Teoksessa A. Tiitta, J. Nummi, R. Stewen, E. Tarasti, R-L.
- Kuosmanen & A. Mäkinen (toim.) *Maamme Suomi*. Helsinki: Weilin + Göös.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmahypoteesit: tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot. Kuopio: Unipress.

- Kuusisaari, H. 2001. Musiikkikoulutus rönsyilee. *Ammattikorkea puhuttaa ja keskiaste hake uomiaan. Musiikkilehti Rondo* 39 (4), 29–31.
- Kuusisaari, H. 2008. *Ammattikorkeat soivat riitasoinnuin. Musiikkilehti. Rondo* 46 (4), 32–34.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995. [Viitattu 11.6.2011] <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950255>
- Laki ammattikorkeakoululain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta 564/2009. [Viitattu 11.6.2011] [http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090564?search\[type\]=pika&search\[pika\]=ammattikorkeakoulu](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090564?search[type]=pika&search[pika]=ammattikorkeakoulu)
- Laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 147/1968. Suomen asetus-kokoelma vuodelta 1969. Helsinki 1969. Valtion painatuskeskus.
- Laki musiikkioppilaitoksista 516/1995. [Viitattu 12.6.2011]. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1995/19950516>
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980/2003. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lam, A. 2000. Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework. *Organization Studies* 21 (3), 487–513.
- Van Langenhove, L. & Harré, R. 1993. Positioning and Autography: Telling Your Life. Teoksessa N. Coupland & J. F. Nussbaum (toim.) *Discourse and Lifespan Identity. Language and Language Behaviors Vol. 4*. Newbury Park: Sage.
- Langer, S. K. 1979. *Feeling and Form: a Theory of Art developed from Philosophy in a new Key*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Laslett, P. 1989. *A Fresh Map of Life: the Emergence of the Third Age*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Van Leeuwen, T. 2005. *Introducing Social Semiotics*. London; New York: Routledge.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikillisen kompetenssin teoria musiikillisen merkityksen muodostamisprosessin ja kulttuuri-sosiaalisten merkitysten strukturaalisena selittäjänä: (tutkimussuunnitelman teoreettisten perusteiden hahmottelua). *Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B. Selosteita* 22. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lehtonen, K. 1991. Miten musiikki kertoo? *Psykologia* 26 (2), 102–110.
- Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio: mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, K. 2001. Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* 36 (5), 306–315.
- Lehtonen, K. 2004. *Maan korvessa kulkevi... :Johdatus postmoderniin musiikki-pedagogiikkaan*. Turku: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisu B 73.
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. 2009. Musiikkikoulutuksen pitkä tie taidemusiikin ylivallasta moniarvoisuuteen. *Musiikkikasvatus* 12 (2), 58–73.
- Lehtonen, M. 2000. *Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. (4.painos) Tampere: Vastapaino.

- Leonard, D. & Sensiper, S. 1998. The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation. *California Management Review* 40 (3), 112–125.
- Liljander, J-P. 1999. Pierre Bourdieu. Valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita: uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lindlöf, T. R. 1995. *Qualitative Communication Research Methods. Current Communication: An Advanced Text Series. Volume 3*. Thousand Oaks: Sage.
- Lonkila, M. & Silvonen, J. 2002. Laadullinen tekstianalyysi Atlas.ti 4.2-ohjelmalla. Helsingin yliopisto. Sosiologian laitoksen opetusmonisteita (63). [Viitattu 15.4.2008]  
<http://www.valt.helsinki.fi/atk/atlas/s2002/lonsil.pdf>
- Marin, M. 2001. Tarkastelukulmia ikään ja ikääntymiseen. Elämä – syntymän ja kuoleman välinen tila. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Marin, M. 2005. Ikä ja elämänkulku. Teoksessa L. Alanen, V-M. Salminen & M. Siisiäinen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja paikalliset kentät*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Molander, B. 1990. *Kunskapers tysta och tystade sidor – ett försök till översikt*. Nordisk pedagogik 3.
- Molander, B. 1993. *Kunskap i handling*. Göteborg: Carlssons.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nerland, M. 2004. *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientiert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Doctoral Thesis. Oslo: Unipub.
- Nerland, M. 2007. One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education of Research*, Vol. 9 (3), 399–416.
- Nerland, M. & Hanken, I. 2002. *Academies of Music as Arenas for Education: Some Reflections on the Institutional Construction of Teacher-Student Relationships*. Teoksessa I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland (toim.) *Research in and for Higher Music Education. Festschrift for Harald Jørgensen. NMH-publikasjoner 2*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Nestor-Baker, N. S. & Hoy, W. K. 2001. Tacit Knowledge of School Superintendents: Its Nature, Meaning, and Content. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 37 (1). February.
- Nettl, B. 1995. *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. *Music in American Life*. Urbana: University of Illinois Press.
- Niiniluoto, I. 1989. *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsitteanalyysi*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.

- Nikander, P. 2002. Age in Action: Membership Work and Stage of Life Categories in Talk. *Suomalaisen tiedeakatemia toimituksia. Humaniora* 321. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- Nikanne, U. 1992. Metaforien mukana. Teoksessa L. Harvilahti, J. Kalliokoski, U. Nikanne & T. Onikki (toim.) *Metafora. Ikkuna kieleen, mieleen ja kulttuuriin. Suomi* 162. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge - Creating Company. How Japanese Companies create the Dynamics of Innovation.* New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2001. SECI, BA and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. Teoksessa I. Nonaka & D. Teece (toim.) *Managing Industrial Knowledge. Creation, Transfer and Utilization.* London: Sage.
- Nöth, W. 1995. *Handbook of Semiotics.* Bloomington: Indiana University Press.
- Opetushallitus. 1993. Ammatillisten musiikkioppilaitosten kehittäminen, konservatoriotyöryhmän muistio. Opetushallituksen julkaisusarja 22. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2002. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio, 38:2002. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. [Viitattu 2.2.2011] Helsinki.  
<https://www.jyu.fi/hallintokeskus/laatu/laatukasikirja/lisa/kesu/view>
- Opetusministeriö. 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suunta-  
viivat 2008–2011. Opetusministeriön muistio. [Viitattu 15.5.2010]  
[http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/02/rakenteellisen\\_suunta\\_viiivat.html?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2008/02/rakenteellisen_suunta_viiivat.html?lang=fi)
- Opetusministeriö. 2009. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelmissa asetettujen vuoden 2012 koulutustarjonnan tavoitteiden väliarviointi. Opetusministeriö työryhmämuistioita ja selvityksiä, (34). Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. [Viitattu 2.2.2011] Helsinki.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Taidekasvatuksen ja kulttuurialan koulutuksen tila Suomessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön politiikka-analyysyjä (1). [Viitattu 2.2.2011]  
[http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/koulutuksen\\_tila.html](http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/koulutuksen_tila.html)
- Parviainen, J. 2007. *Meduusan like. Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa.* Helsinki: Gaudeamus.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods.* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peters, R. S. 1973. *Authority, Responsibility, and Education.* Revised edition. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. 2009. Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäköistä. Osaraportti 2009:1. Helsinki: Sibeliuksen Akatemia. [Viitattu 10.12.2009]  
<http://www2.siba.fi/toive/index.php?id=39&la=fi>

- Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. 1969. *Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problems of Philosophy*. Teoksessa M. Polanyi *Knowing and Being: Essays by Michael Polanyi*. Edited by Marjorie Grene. Chicago, III: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 1998. *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy by Michael Polanyi*. First published 1958. London: Routledge.
- Purhonen, S. 2006. Sukupolvet paperilla. Kuinka käyttää Bourdieun sosiologiaa "generationalismiin" haastamiseen? Teoksessa S. Purhonen & J. P. Roos (toim.) *Bourdieu ja minä: näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Purhonen, S., Hoikkala, T. & Roos, J. P. 2008. Suuret ikäluokat ja elämän käännekohtat. Teoksessa S. Purhonen, T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) *Kenen sukupolveen kuulut?: suurten ikäluokkien tarina*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Rantamaa, P. 2001. Ikä ja sen merkitykset. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen: iän sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino.
- Ranta-Meyer, T. 2000. Paljon enemmän kuin pelkkä teoria. Musiikkialan pedagoginen osaaminen ja tulevaisuuden osaamishaasteet ammattikorkeakoulujärjestelmän näkökulmasta. Helsinki: Sibelius-Akatemian koulutuskeskus.
- Rauhala, L. 1996. *Tajunnan itsepuolustus*. (2. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, T. 2005. Aspekteja musiikillisesta kommunikaatiosta ja nonkommunikaatiosta. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka: kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen-Keskustalo, T. 2008. Marginaalista menestystarinaksi. Suomalainen populaarimusiikki ja myöhäismoderni kulttuuri. *Kulttuurintutkimus* 25 (2), 25–34.
- Rautio, R. 2007. Musiikin merkitys ja sen verbalisointi: kognitiivisen semantiikan näkökulma musiikkia koskevien metaforisten luonnehdintojen tulkintaan. *Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisu* 37 (2), 3–22.
- Reber, A. S. 1989. *Implicit Learning and Tacit Knowledge*. *Journal of Experimental Psychology. General*, Vol. 118 (3), 219–235.
- Reichardt, E. 1988. Musiikin kokemisen ruumiilliset ja symboliset ulottuvuudet. Teoksessa T-B. Hägglund. *Psykoanalyysin monta tasoa: psykoanalyytikko, professori Tor-Björn Hägglundin juhla-kirja 10.3.1988*. Helsinki: Nuorisopsykoterapiasäätiö.
- Richardson, L. 1990. *Writing Strategies: Reaching Diverse Audiences. Qualitative Research Methods*, Vol. 21. London: Sage
- Richardson, L. 1998. *Writing: A Method of Inquiry*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richter, C. 1993. *Der Instrumental- (Vokal-) Lehrer. Materialien zu einem Berufsfeld und Berufsbild*. Teoksessa C. Richter (toim.) *Instrumental- und*

- Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Handbuch der Musikpädagogik Band 2. Kassel: Bärenreiter.
- Ricœur, P. 1986. *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary Studies of the Creation of Meaning in Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ricœur, P. 2000. *Tulkinnan teoria: diskurssi ja merkityksen lisä*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Riley, M. W. 2003. *A Life Course Approach. Autographical Notes*. Teoksessa J. Z. Giele & G. H. Elder Jr. 2003. *Methods of Life Course Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Riley, P. E. 2009. Video-Conferenced Music Teaching: Challenges and Progress. *Music Education Research* 11 (3), 365-375.
- Roberts, B. 1991. Teacher Education as Identity Construction. *International Journal of Music Education. Original Series, Vol. 18 (1)*, 30-39.
- Roberts, B. 2007. *Making Music, Making Selves, Making it Right: A Counterpoint to Rhoda Bernard. Action, Criticism & Theory for Music Education* 6 (2). [Viitattu 22.1.2011] <http://act.maydaygroup.org/articles>
- Roos, J. P. 1985. *Pelin säännöt: intellektuellit, luokat ja kieli*. Teoksessa P. Bourdieu *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Roos, J. P. 2006. *Pierre ja minä*. Teoksessa S. Purhonen & J. P. Roos (toim.) *Bourdieu ja minä: näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Rostvall A-L & West, T. 2003. *Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching*. *Music Education Research*, 5(3), 213-226.
- Rostvall, A-L. & West, T. 2005. *Theoretical and Methodical Perspectives on Designing Video Studies of Interaction*. *International Journal of Qualitative Methods* 4 (4).
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2004. *Sosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Salminen, V-M. 2009. *Nuorten ja kolmekymppisten paikallinen kiinnittyminen ja pääoman lajit*. Teoksessa M. Siisiäinen & L. Alanen (toim.) *Erot ja eriarvoisuudet: paikallisen elämän rakentuminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Salosaari, K. 1989. *Perusteita näyttelijätyön semiotiikkaan. I osa: Teatterin kieli ja näyttelijä merkityksen tuottajana*. Vammala: Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 262.
- Sava, I. 1996. *Oppiminen luovana ja todellisuutta konstruoivana toimintana*. *Musiikkikasvatus* 1 (2), *Finnish Journal of Music Education*, 12-19.
- Schön, D. A. 1987. *Educating Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. The Jossey-Bass Higher Education Series.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys: miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Tampere: Vastapaino.
- Sennett, R. 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Tampere: Vastapaino.
- Sennett, R. 2007. *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Sennett, R. 2008. *The Craftsman*. London: Yale University Press.



- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Mukana uudet huononnukset. Helsinki: Otava.
- Silverman, D. 2000. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. (3rd ed.) London: Sage.
- Smith, C. S. 1982. *A Search for Structure: Selected Essays on Science, Art, and History*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Souto, P. 2010. The Knowing Work Practice as Situational Creation of Meaning. A Study to Facilitate the Communication of Knowledge. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 948. [Viitattu 20.1.2011]  
<http://acta.uta.fi/teos.php?id=11312>
- Squires, G. 1999. *Teaching as a Professional Discipline*. London: Falmer Press.
- Steier, F. 1991. Introduction: Research as Self-Reflexivity, Self Reflexivity as Social Process. Teoksessa F. Steier (toim.) *Research and Reflexivity. Inquiries in Social Construction*. London: Sage.
- Sternberg, R. J. 1997. Tacit Knowledge and Job Success. Teoksessa N. Anderson ja P. Herriot (toim.) *International Handbook of Selection and Assessment*. London: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. 1999 (toim.) *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strinati, D. 1995. *An Introduction to Theories of Popular Culture*. London: Routledge.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sulkunen, P. 2006. Mikä ihmeen talous? Sosiaalisen synty ja hiipuminen Smithin ja Bourdieun yhteiskuntateorioissa. Teoksessa S. Purhonen & J. P. Roos (toim.) *Bourdieu ja minä: näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia: sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. 1997. Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia: sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Swart, J. & Pye, A. 2002. Conceptualising organizational Knowledge as Collective Tacit Knowledge: a Model of Redescription. Third European Conference on Organizational Knowledge. Learning and Capabilities. 5-6 April. Alba, Athens, Greece.
- Swartz, D. 1997. *Culture & Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tarasti, E. 1976. Strukturalismin synty ja historiallinen tausta. Teoksessa A-L. Mäenpää (toim.) Tutkimus ja opetus: strukturalismia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 23. Helsinki.
- Tarasti, E. 1979. A. J. Greimasin semiotiikka. *Sosiologia* 16 (2), 137-144.
- Thompson, John. 1991. Editor's Introduction. Teoksessa P. Bourdieu *Language and Symbolic Power*. Edited by John B. Thompson. Cambridge: Polity Press.
- Torff, B. 1999. Tacit Knowledge in Teaching: Folk Pedagogy and Teacher Education. Teoksessa R. J. Sternberg & J. A. Horvath (toim.) *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Triantafyllaki, A. 2005. A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research*, 7(3), 383-387.
- Tsoukas, H. 2002. Do we really understand tacit Knowledge? Athens Laboratory of Business Administration (ALBA), Greece & University Strathclyde Graduate School of Business, UK.
- Tsoukas, H. & Vladimirou, E. 2001. What is organizational Knowledge? *Journal of Management Studies* 38 (7), 973-993.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turner, S. 1994. *The Social Theory of Practices: Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions*. Cambridge: Polity Press.
- Työministeriö. 2007. Työvoima 2025. Täystyöllisyys, korkea tuottavuus ja hyvät työpaikat hyvinvoinnin perustana työikäisen väestön vähentyessä. Työpoliittinen tutkimus, 325. [Viitattu 2.2.2011]  
<http://www.mol.fi/mol/fi/haku.jsp>
- Törmänen, M. 2010. *Auditory-Visual Matching in Learning Disabilities: Intervention Studies from Finland and Sweden*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, 315.
- Törrönen, J. 1995. Puhetta viinasta - kuohua yhteiskunnasta. Tekstin arvojen ja todellisuuskuvan jäljillä. *Tiedotustutkimus* 18 (4), 43-60.
- Törrönen, J. 2000. Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. *Sosiologia* 37 (3), 243-255.
- Törrönen, J. 2006. Toisen ääni, näkökulma ja kohteena oleminen. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Helsinki: Stakes, sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Unkari-Virtanen, L. 2009. Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta. *Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto. Studia Musica* 39.
- Wacquant, L. J. D. 1995. Kohti sosiaalista prakseologiaa: Bourdieun sosiologian rakenne ja logiikka. Teoksessa P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (toim.)

- Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Wagner, R. K. & Sternberg, R. J. 1986. Tacit Knowledge and Intelligence in the Everyday World. Teoksessa R. J. Sternberg & R. K. Wagner (toim.) Practical Intelligence. Nature and Origins of Competence in the Everyday World. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. 2003. John Blacking musiikkikasvatuksessa: musiikillisen kokemuksen uudelleen arviointia. Etnomusikologian vuosikirja 15. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura.
- Viinamäki, L. 2007. Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollisuudet. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi.
- Wilenius, M. 2004. Luovaan talouteen. Kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana. Helsinki: Edita.
- Wilson, T. D. 2002. The Nonsense of 'Knowledge management' Information research. Vol. 8 (1). [Viitattu 26.10.2009]  
<http://informationr.net/ir/8-1/paper144.html>
- Virtanen, M. 2003. Sukupolvet Bourdieun kentillä. Teoksessa H. Melin & J. Nikula (toim.) Yhteiskunnallinen muutos. Tampere: Vastapaino.
- Vuorinen, J. 1996. Estetiikan klassikoita. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Weilin+Göös.

**LIITE 1**

Tutkimukseen osallistuneet:

- MO1 40-49-vuotias, 15 vuotta opettajana
- MO2 30-39-vuotias, 11 vuotta opettajana
- MO3 40-49-vuotias, 30 vuotta opettajana
- MO4 40-49-vuotias, 22 vuotta opettajana
- MO5 40-49-vuotias, 18-19 vuotta opettajana
- MO6 30-39-vuotias, 13 vuotta opettajana
- MO7 40-49-vuotias, 19 vuotta opettajana
- MO8 30-39-vuotias, 2 vuotta opettajana
- MO9 40-49-vuotias, 10 vuotta opettajana
- MO10 40-49-vuotias, 16 vuotta opettajana
- MO11 60-69-vuotias, 42 vuotta opettajana
- MO12 50-59-vuotias, 19 vuotta opettajana
- MO13 50-59-vuotias, 24 vuotta opettajana
- MO14 30-39-vuotias, 8 vuotta opettajana
- MO15 60-69-vuotias, yli 20 vuotta opettajana

## LIITE 2

### HAASTATTELU

#### NÄKEMYKSET OMASTA TYÖSTÄ OPPILAITOKSEN KENTÄLLÄ

Miten oppilaitoksen toiminta ja kulttuuri ovat muotoutuneet ja vaikuttavat toimintaan?

I Miten kuvaat musiikkioppilaitosten kenttää laajemmasta näkökulmasta?

*Mikä on musiikkioppilaitosten tilanne historiallisesta perspektiivistä?*

Kuvaile oman oppilaitoksen kenttää suhteessa muihin musiikkioppilaitoksiin?

*Mikä on oman oppilaitoksen tilanne?*

Mitä sisältyy omaan työhön/toimintaan oppilaitoksessa!

*Pääomat! Muusikko vai pedagogi?*

Arvioi omaa asemaasi oppilaitoksen kentällä?

II Oma polku musiikinopettajaksi!

*Musiikillinen tausta?*

*Musiikkipedagogin osaaminen?*

*Mikä mielestäsi on keskeisintä musiikkipedagogin osaamisessa?*

III Minkälaista sanatonata tietoa työsi sisältää? Miten se ilmenee?

*Miten sanaton tieto ilmenee?*

Miten ruumiillinen tieto ilmenee?

IV Syntymävuosi

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämisessä. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttajien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIIITA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologien säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis-häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetuksen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokranian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismen valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarpeilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -



- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARLI, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesääätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäättely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos .... Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if .... A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-  
sista elämään. - Life after vocational special  
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-  
sä. Opettajaksi opiskeluvien harjoitteluprosesi  
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -  
Dialogic learning in a small group. The  
process of student teachers' teaching practice  
during health care education. 165 p. Summary  
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan  
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-  
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old  
craftmasters -Kotka vocational senior  
secondary school - giving skills for life, work  
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan  
kehitysvammaisen vanhuksen haastava  
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-  
tuskeinoja. - Challenging behaviour of  
institutionalized mentally retarded elderly  
people and measures taken by nurses to  
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-  
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä  
rakentajana. - Adult education as determinant  
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.  
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.  
Focus on speech and language during the  
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen  
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-  
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -  
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-  
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-  
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,  
parents' and children's conceptions of quality  
in an integration group at a daycare center.  
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun  
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-  
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In  
search for the founding principles of the  
Finnishpolytechnic institutes. A content  
analysis of the licence applications. 193 p.  
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its  
relation to functioning in old age. - Elämän  
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-  
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)  
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu  
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä  
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking  
in Finnish school's pedagogical texts from the  
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-  
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -  
The educational outcomes of special classes  
for emotionally/ behaviorally disordered  
children and youth. 176 p. Summary 2p.  
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and  
time. The political rhetoric of the 1866  
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,  
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka  
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.  
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology  
education. In search of curriculum elements  
for Finnish general education schools. 158 p.  
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-  
muutoksessa. - Self-determination in  
organisational change. 180 p. Summary 15 p.  
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in  
repeated neuropsychological assessment. 68  
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista  
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.  
From limits to possibilities? 217 p. Summary  
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,  
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.  
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen  
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen  
avulla. - Action research, narratives and the  
art of becoming a teacher. Developing  
narrative identity work in teacher education  
through action research. 237 p. Summary 4 p.  
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-  
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-  
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-  
keskusteluun. - Views across assessment:  
New openings into the evaluation  
discussion on Finnish education. 266 p.  
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The  
spatial, temporal, and cultural dimensions of  
protest against nuclear technology. - Kamp-  
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen  
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset  
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.  
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'  
achievement strategies, school adjustment,  
and family environment. - Lasten ja nuorten  
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-  
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen  
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-  
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-  
sena. - Developing assessment practices in  
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - lkäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness or drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisen nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisen näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIIA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätio ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksesta. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.



- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu- den diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensiker- talaisten psykoosipotilaiden psyykkis- sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun- nan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu- desta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis- ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta- misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus- koululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organi- soinnin periaatteissa. - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär- täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh- män ja työtiimin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUIJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishank- keesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204. Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu- misesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut- taminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adults. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni- kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULLI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POIJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutit. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, *Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistung.* - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa.* - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, *Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia.* - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics.* - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, *Identity formation in adulthood.* - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, *Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology.* - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, *Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation.* - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, *Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems.* - Äänten nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, *Crisis and renewal in one Finnish private school.* - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, *Achievement strategies in adolescence and young adulthood.* - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia.* - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus.* - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna.* - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, *Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys.* - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, *Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination?* 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, *Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings.* - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, *The role of adolescents' peergroups in the school context.* - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, *Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men.* 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITILA, RAIJA, *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen.* - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, *Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun.* - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, *Aktivoinnin paradoksit.* - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, *Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study.* 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, *"Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana.* - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitos ja globaali kapitalismi. – *Owning* knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism. 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenvedo 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenvedo 5 p. 2009.
- 366 HUUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenvedo 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenvedo 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenvedo 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenvedo 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissä. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestystä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meilä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksolaisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättämisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINI, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessa. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiäriski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.

- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. - Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.
- 406 NÖTKÖ, MARIANNE, Väkiältä, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. - Violence, power using and being hurt in women's family relations. 254 p. Summary 5 p. 2011.
- 407 PULKKINEN, SEPPÖ, Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. - The significance of coaching background in principal's work. 211 p. Summary 7 p. 2011.
- 408 SÖDÖR, UUVÉ, Community resilience and wellbeing in northwest Russian forestry settlements. 195 p. Summary 2 p. 2011.
- 409 HYVÖNEN, KATRIINA, Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being. - Henkilökohtaisten työtavoitteiden puitteet: yhteydet työoloihin ja työhyvinvointiin 82 p. (133 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 410 RUOHOTIE-LYHTY, MARIA, Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. - First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development. 98 p. (190 p.) Summary 2 p. 2011.
- 411 HALONEN, KATRI, Kulttuurituottajat taiteen ja talouden risteyskohdassa. - Cultural intermediaries at the junction between art and business. 101 p. (175 p.) Summary 6 p. 2011.
- 412 MIKOLA, MARJATTA, Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. - Defining pedagogical boundaries at school - the routes to inclusion and conditions for collaborative learning. 304 p. Summary 8 p. 2011.
- 413 SOANJÄRVI, KATARINA, Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. - What is professional youth work? Taming of wild youth work sector. 152 p. Summary 3 p. 2011.
- 414 LEHTO-SALO, PIRKKO, Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena. - The placement on a reform school - The second change for an adolescent? Psychiatric disorders, learning disabilities and problems in the family as a challenge of treatment. 74 p. (125 p.) 2011.
- 415 MÄGI, KATRIN, Achievement goals, achievement behaviours, and skill development in the school and home context: Their antecedents and correlates. 54 p. (134 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 416 HEINONEN, VEIKKO U.J., Suomalaisen turvallisuuspolitiikan tila. Suomalaisen 2000-luvun alun turvallisuuspoliittisen debatin käsiteanalyttinen tarkastelu. - The state of Finnish security policy. A conceptual analysis of the Finnish debate on security policy in the early 2000s. 266 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 417 PURO, ERIKA, Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. - The quality of special education in Finnish comprehensive schools from the viewpoint of pupils, parents, educational assistants, teachers and principals. 165 p. Summary 2 p. 2011.
- 418 PIETIKÄINEN, MAIJA, Laulu ja amor mundi. Tutkimus laulusta eräänä maailmasta huolettimisen perusaktiviteettina. - Singing and amor mundi. 193 p. Summary 2 p. 2011.
- 419 SALO, SIRPA, Parisuhdeongelmat ja lasten psyykinen hyvinvointi: kaksi tutkimusnäkökulmaa. - Couples conflicts and children's mental wellbeing: two research approaches. 156 p. Summary 2 p. 2011.
- 420 HANNONEN, RIITTA, Verbal and academic skills in children with type 1 diabetes. - Tyypin 1 diabetesta sairastavien lasten kielelliset ja oppimiseen liittyvät perustaidot. 49 p. (79 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 421 SELIN, JANI, Hallinnan näkökulmia huumeriippuvuuden hoitoon Suomessa vuosina 1965-2005. - Governmental perspectives on the treatment of drug addiction in Finland between 1965 and 2005. 55 p. (118 p.) Summary 2 p. 2011.
- 422 NIKKOLA, TIINA, Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. - Learning in a group: obstacles and opportunities. A supervisor's interpretation of how guilt becomes scapegoating in a study group. 245 p. Summary 6 p. 2011.
- 423 LASSENIUS, YVONNE, Utvecklingen av vårdlärarnas kulturkompetens. En kvalitativ studie som fokuserar på lärarna i mångkulturella lärandemiljöer i Finland. - The development of nurse teachers' cultural competence. A qualitative study focusing on teachers in multicultural learning environments in Finland. 74 p. (101 p.) Summary 2 p. 2011.
- 424 YLÖNEN, MARJA, Saastumisen kontrollin ideologia. Vesien saastumisen ja vesirikosten kontrolli Suomessa vuosina 1960-2000. - Ideology of pollution control. Social control of water pollution and pollution crimes in Finland from the 1960s until the year 2000. 251 p. Summary 2 p. 2011.
- 425 PYLKKÄ, OUTI, Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä. Organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön. - Ideology of pollution control. Major and minor

chords in the field of music profession  
reflections of organizational changes in  
the music teachers' work at the University  
of Applied Sciences. 186 p. Summary 4 p.  
2011.

