

Opettajaidentiteetin rakentuminen luokan- ja
musiikinopettajaksi opiskelevien kertomuksissa
Sanna-Mari Matero

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Matero, Sanna-Mari. (2023). Opettajaidentiteetin rakentuminen luokan- ja musiikinopettajaksi opiskelevien kertomuksissa. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 64 sivua.

Ammatillisen identiteetin muodostaminen on yksi opettajankoulutuksen tärkeimmistä tehtävistä. Tässä opinnäytetyössä kuvaan luokan- ja musiikinopettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetin rakentumista opintojen alusta opintojen loppusuoralle. Tarkastelun kohteena ovat Jyväskylän yliopistossa opiskelevien luokan- ja musiikinopettajan kaksoiskelpoisuuden saavuttavien opiskelijoiden kertomukset. Opettajaidentiteettiä tarkastellaan kertomuksissa ilmaistujen kokemusten, näkemysten ja ajatusten kautta.

Identiteetin rakentumista tarkastellaan narratiivisen tutkimusotteen mukaisesti tutkittavien kirjoittamien kertomusten näkökulmasta. Kirjoituskutsun avulla kerätyt kertomukset analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin teoreettisessa viitekehyksessä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, ja tulkinnassa pyrittiin pääsemään induktiivista päättelyketjua noudattaen yksittäisistä havainnoista kohti ilmiön ymmärrystä.

Tulokset osoittivat, että kahdella laitoksella yhtäaikainen opiskelu koettiin antoisaksi sekä erilaisten työskentely- ja lähestymistapojen ansiosta toisiaan täydentäväksi. Kritiikki kohdistui luokanopettajakoulutuksen kohdalla runsaiden sisältöjen pintapuoliseen käsittelyyn ja musiikkikasvatuksen osalta pedagogisen näkökulman ajoittaiseen niukkuuteen. Tutkittavien mukaan opinnot olivat kuitenkin auttaneet omien vahvuuksien löytämisessä ja siten vahvistaneet monipuolisesti ammatillista identiteettiä ja asiantuntijuutta.

Asiasanat: opettajaidentiteetti, opettajankoulutus, luokanopettajuus, musiikinopettajuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 IDENTITEETTI OSANA OPETTAJAKSI KASVAMISTA.....	7
2.1 Persoonallinen identiteetti, minä.....	7
2.1.1 Sosiaalinen identiteetti.....	8
2.1.2 Narratiivinen lähestymistapa identiteetin tutkimuksessa	10
2.2 Opettajuus identiteettinä	11
3 OPETTAJANKOULUTUS IDENTITEETIN RAKENTAJANA	14
3.1 Luokanopettajakoulutuksen tehtävä ja keskeiset tavoitteet.....	14
3.2 Musiikinopetus ja musiikkikasvatuksen valinnaiset opinnot Jyväskylän yliopistossa	19
4 TUTKIMUSASETELMA	23
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	23
4.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	25
4.3 Tutkittavat.....	26
4.4 Tutkijan positio.....	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	30
5.1 Aineistonkeruu.....	30
5.2 Aineiston analyysi	32
5.3 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	36
6 TULOKSET.....	39
6.1 Opettajaidentiteetti: varhaisesta ammattiorientaatiosta ammattitaitoiseksi opettajaksi.....	39

6.1.1	Opintojen anti opiskelijoiden kertomuksissa.....	42
6.1.2	Ammattitaidon karttuminen	45
6.2	Asiantuntijuuden kypsyminen	47
7	POHDINTA.....	52
	LÄHTEET	57
	LIITTEET.....	64

1 JOHDANTO

Opettaja työskentelee jatkuvasti muuttuvassa sosiaalisessa ympäristössä ja kohtaa väistämättä arjessaan myös erilaisia ristiriitoja sosiaalisen kontekstin sekä omien uskomustensa ja arvojen välillä (Timoššuk & Ugaste, 2010, s. 1569). Vaativassa asiantuntija-ammattissa toimiminen edellyttää tieteellisen sisältö-tiedon, taitojen ja etiikan lisäksi hyvää itsetuntemusta (Mikkilä-Erdmann & Iiskala, 2013, s. 433). Minäkäsitys ja itsetuntemus ovat ammatillisen identiteetin tärkeimpiä rakennuspalikoita, jotka ohjaavat opettajan työskentelyä (Laine, 2004, s. 26). Tässä opinnäytetyössä tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden, joilla on valinnaisena opintokokonaisuutena musiikkikasvatuksen aineopinnot, opettajaiden-
teetin rakentumista opintojen alusta valmistumisen kynnykselle.

Huotelinin (1996, s. 24–25) mukaan identiteetti muodostuu ihmisen elämäkerran merkittävistä tapahtumista, niiden tarinallistamisesta ja esittämisestä. Tilanteesta ja sosiaalisesta kontekstista riippuen ihminen korostaa ja häivyttää tarinoissaan tiettyjä piirteitä itsestään ja kokemistaan tapahtumista. (Huotelin, 1996, s. 24–25; Bruner, 2004.) Ihminen siis kuvaa, rakentaa ja vahvistaa omaa identiteettiään siitä kerrottujen kertomusten avulla.

Opettajaksi opiskelevien identiteettiä käsittelevä tutkimus osoitti, että reflektiolla on tärkeä rooli oman ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta. Reflektioidot olivat auttaneet opiskelijoita käsittelemään omaa oppimistaan, uskomuksiaan sekä aiemmin opittua tietoa, ja siten auttaneet oman opettajaiden-
teetin muodostamisessa. (Izadinia, 2013; Nuutinen, 2018 s. 24.) Koska identiteetti jatkaa muovautumista siitä esitetyissä kertomuksissa, opettajaiden-
teetin rakentumista lähestyttiin kaksoiskelpoisuuden saavuttavien opiskelijoiden kirjoittamien kertomusten tarkastelun kautta. Tutkimuksen konteksti oli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutus sekä musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuslaitoksen musiikkikasvatuksen opintosuunta.

Aiemmat luokanopettajien musiikin oppiaineen opettamisen valmiuksia käsitelleet tutkimukset ovat osoittaneet, ettei luokanopettajakoulutukseen nykyisin kuuluva musiikinopetuksen määrä takaa riittäviä valmiuksia musiikinopettamiseen peruskoulussa (ks. esim. Lauriala & Kukkonen, 2005; Juvonen, 2008; Suomi, 2019). Musiikki kuuluu luokanopettajan kelpoisuuden antaviin opintoihin, mutta musiikinopetuksen määrä opettajankoulutuksessa on varsin niukka oppiaineen luonteeseen nähden (Kosonen, 2009, s. 442).

Yhteiskunnallisten rakenteiden muutosten, tai jopa niiden katoamisen, ja ihmisten arjen monipuolistumisen myötä pohdinnat siitä, *kuka minä olen*, ovat lisääntyneet (Saastamoinen, 2006, s. 170). Myös opettajankoulutuksessa identiteetin muodostamisentukeminen on saanut entistä enemmän sijaa opetussuunnitelmassa. Pian itsekin luokan- ja musiikinopettajaksi valmistavana opiskelijana minua kiinnosti, miten toiset saman kelpoisuuden saavat opiskelijat ovat kokeneet oman opettajaidentiteettinsä rakentuneen opintojen aikana. Tutkielman tekoa on siis värittänyt tutkijan erityinen positio: aiempaa identiteetin tutkimusta sekä tutkittavien tuottamia kertomuksia on tarkasteltu tulevan luokan- ja musiikinopettajan linssien läpi. Millaisia ajatuksia opettajaksi opiskelevilla on valmistumisen kynnyksellä itsestään toimijana ja tulevana kasvatusalan ammattilaisena alati muuttuvassa yhteiskunnassa? Miten kahden laitoksen yhtäaikaisen koulutuspolun kulkeminen on vaikuttanut ammatillisen identiteetin rakentumiseen?

2 IDENTITEETTI OSANA OPETTAJAKSI KASVAMISTA

Itsensä ymmärtäminen kuuluu ihmisen perustarpeisiin (Mead, 1934; Mohanty, 1992). Rautio (2006, s. 19) kirjoittaa, että psykologisessa tieteessä ihmisen käsitettä tarkennetaan usein minuuden, identiteetin ja persoonallisuuden käsitteillä. Yleisesti voidaan ajatella, että identiteetillä tarkoitetaan käsitystä siitä, kuka minä olen (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, s. 9). Henkilökohtaiseen kasvuun perustuva ajattelutapa, jossa korostuu opettajaidentiteetin kokonaisvaltainen tukeminen, on noussut myös opettajankoulutuksen keskiöön. Heikkinen & Huttunen (2007, s. 18) kuitenkin huomauttavat, ettei identiteetin käsitteen käyttö opettajankoulutuksen yhteydessä ole ongelmaton sen monimuotoisuuden vuoksi.

2.1 Persoonallinen identiteetti, minä

Persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin käsitteet ovat vahvasti sidoksissa minuuden käsitteeseen (Lahikainen, 2013, s. 96). Minuudella tarkoitetaan yksilön reflektiivistä tietoisuutta omasta itsestään. Kun minuus muuttuu määrittelyn tai arvottamisen kohteeksi, puhutaan identiteetistä. (Saastamoinen, 2006, s. 170.) Saastamoinen (2006, s. 38–39) muistuttaa, etteivät minuus ja identiteetti ole valmiiksi annettuja, vaan ne muotoutuvat suhteessa yhdessä toisten kanssa koettuun sekä tietoiseen ajatus- ja identiteettityöhön.

Freudin vuonna 1923 kehittänyt persoonallisuusteoria perustuu persoonallisuuden rakenteellisena kokonaisuutena, joka kehittyy intiimeissä, perhepiirissä tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Freud on käsitellyt persoonallisuutta muun muassa fyysisten ja psyykkisten resurssien, kykyjen, taitojen ja erityisesti itsereflektion näkökulmasta. (Lahikainen, 2013, s. 97.) Tämän tutkimuksen yhteydessä tarkastellaan Freudin persoonallisuuden osa-alueiden määrittelyä pohjautuen opiskelijoiden sisäistämiä ominaisuuksia sekä ajattelu- ja toimintatapoja oman ammatillisen identiteetin kehittymisen välineinä.

Persoonallinen identiteetti on monin tavoin yhteydessä ammatilliseen identiteettiin (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 15). Husu & Toom (2016) painottavat opettajan työn olevan moniulotteisesti akateemista asiantuntijuutta vaativaa ihmissuhdetyötä. Persoonallisuuden taidokas hyödyntäminen tuo opettajan työnkuvaan uuden ulottuvuuden (Laine, 2004, s. 244). Jokainen ihminen on ainutlaatuinen kokonaisuus, joka koostuu menneisyyden muokkaamasta minuudesta, persoonallisuudesta ja sen pohjalta rakennetuista rooleista ja identiteeteistä. Laineen (2004, s. 244) mukaan persoonallisuuteen kuuluu tiedostettuja ja torjuttuja vahvuuksia ja heikkouksia, joiden puitteissa ihminen, opettaja, toimii ja rakentaa omaa ammatillista identiteettiään. Persoonallisuus näkyy yksilön toiminnassa muun muassa arvojen, asenteiden ja arvostusten kautta.

Kuten jo aiemmin todettiin, minuus ja identiteetti jatkavat rakentumistaan läpi elämän yksilön tietoisten valintojen seurauksena. Identiteetin rakentumisen ja siihen liittyvien kysymysten pohtiminen on Saastamoisen (2006, s. 171) sanoin arkipäiväistynyt: *“se ei ole enää alue, jota yksin kirkonmiehet tai filosofit pohtivat”*. Länsimaisessa kulttuurissa minuus ja identiteetin kehittyminen nähdään yksilöllisenä projektina, jossa ihminen itse on aktiivinen toimija. Pohdinnat siitä, *kuka olen ja millaisena muut näkevät minut*, ovat osa arkea ja läsnä erilaisissa konteksteissa. (Saastamoinen, 2006, s. 171.)

2.1.1 Sosiaalinen identiteetti

Ammatillinen identiteetti rakentuu yksilön ja ympäröivän yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 21). Matikaisen (2020, s. 88) mukaan sosiaalisen identiteetin tutkimus on ollut viime vuosikymmenten aikana vahvasti läsnä erilaisten sosiaalisten ilmiöiden tutkimuksessa. Henri Tajffelin esittämästä sosiaalisen identiteetin teoriasta on tullut sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa keskeinen lähtökohta erilaisten joukkoilmiöiden ja ryhmien välisten suhteiden selittämiseksi ja ymmärtämiseksi (Burr, 2004; Matikainen, 2020, s. 88). Tajffelin teorian mukaan identiteetti on sekä persoonallinen että sosiaalinen ja se perustuu erilaisten ryhmien jäsenyyksiin.

Myös Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) esittävät, että opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu yksilön persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin välisen suhteen pohjalle. Nyky-yhteiskunnassa persoonallisen identiteetin tarkastelu on lisääntynyt ja se korostuu erityisesti luovuutta ja persoonallista panosta vaativissa ammateissa ja työtehtävissä. Erilaiset teoreettiset lähestymistavat painottavat sosiaalisen ja persoonallisen ulottuvuuden osuuksia eri tavalla. Identiteetin tarkastelu ja hahmottaminen vaatii kuitenkin aina vuoropuhelua persoonallisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välillä, eli keskittymistä yksilön identiteettiasemaa ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 48, 59.)

Yksilöllä on erilaisissa tilanteissa eri tavoin ilmeneviä ja ihmisen itse esiintuomia ominaisuuksia eli rooleja (Schnittker, 2013, s. 109). Yksilön tulkinta itsestä ja sen hetkinen olemisen muoto vaihtelee sen mukaan, onko ihminen esimerkiksi kotioloissa tai opettajainhuoneessa. Hall (1999) kuvailee yksilön essenssin, ytimen, olevan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten tarjoamien identiteettimahdollisuuksien sekä ympäröivien kulttuuristen maailmojen kanssa. Koska opettajan työ on vahvasti vuorovaikutteista, on luonnollista, että aiempaa tutkimusta opettajaidentiteetin muodostumisesta on tehty nimenomaan sosiologiseen perinteesseen pohjautuen (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 18). Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilö, subjekti, perustuu siihen havaintoon, että ihminen rakentaa käsitystä itsestään suhteessa itselleen merkityksellisiin muihin ihmisiin. (Hall, 1999; Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 18).

Ihmismielellä on luontainen taipumus luokitella oman elinpiiriinsä kuuluvat ryhmät sellaisiin, joihin itse kuuluu ja niihin, joihin ei itse kuulu. Matikaisen (2020, s. 88) mielestä sosiaalisen maailman jäsentämisessä keskeistä on erottaa nämä *sisä- ja ulkoryhmät* toisistaan, sillä ihmisillä on tapana tarkastella omia ryhmiään muita myönteisemmässä valossa. Jokaisella on eri tilanteisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin sidoksissa olevia rooleja, joiden mukaan yksilön käyttäytymismallit voivat vaihdella suurestikin. Se millaisia piirteitä tuo itsestään esiin missäkin tilanteessa, on ydinminän, minäposition, sosiaalisen ympäristön, menneisyyden ja nykyisyyden summa (Matikainen, 2020, s. 89).

2.1.2 Narratiivinen lähestymistapa identiteetin tutkimuksessa

Identiteettiä ja sen muodostumista on tutkittu paljon niin psykologian, filosofian, sosiologian kuin sosiaalipsykologian näkökulmasta. Riippuen tieteenalasta identiteettiä on analysoitu niin kansallisena identiteettinä ja kulttuuri-identiteettinä, ryhmäidentiteettinä, sukupuoli-identiteettinä kuin ammatillisena identiteettinäkin (Eteläpelto, 2007; Hökkä ym., 2014, s. 28). Tässä tutkimuksessa identiteettiä tarkastellaan Mahlakaarron (2010) tavoin ihmisen henkilökohtaisena *minämärittelyinä*, jossa identiteetin katsotaan koostuvan yksilön oman henkilöhistorian ja kokemusten summasta.

Ricouer (1983) esittää mielenkiintoisen lähestymistavan identiteetin ja kerronnallisuuden tarkasteluun: tieto itsestä ja maailmasta on jatkuvasti muuttuva kertomus. Itsensä ymmärtäminen on hänen mukaansa tulkinnanvaraista ja tämä tulkinta tulee näkyväksi ensisijaisesti kerrottujen kertomusten muodossa. Identiteetin muotoutumisessa keskeistä ovat siitä esitetyt kertomukset (Kaasila, 2008, s. 44). Toimiessaan erilaisten kertomusten tuottajana, ihminen luo ja rakentaa tulkintoja omasta itsestään ja identiteetistään (Ricouer, 1992).

Kerronnalla on tapahtumien ja toiminnan kuvaamisen lisäksi tärkeä merkitys tapahtumien jäsentämisessä ja oikeisiin mittasuhteisiin asettamisessa. Kerrotussa muodossa tapahtumat järjestyvät yhtenäiseksi juoneksi, johon kertoja liittää myös itsensä tapahtumien yhdeksi henkilöhahmoksi (Ricouer, 1983). Kaasila (2008, s. 61) toteaa, että kertomukset eivät ole suoria kopioita eletyssä todellisuudessa muodostuneista kokemuksista, vaan kertomuksissa niihin yhdistyy kulttuurille tyypillisiä tapoja jäsenellä kokemuksia. Kertomukset eivät siis tapahdu kaikille yhteisessä todellisuudessa, vaan ne ovat aina kertojan mielessään rakentamia tulkintoja todellisuudesta (Ricouer, 1983).

Sosiologiseen perinteeseen pohjautuvan narratiivisten tutkimusmenetelmien suosio on Kaasilan (2008) mukaan kasvanut 2000-luvun taitteessa merkittävästi käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden tutkimuksessa. Narratiivinen näkökulma identiteetin tutkimukseen kiteytyy Brunerin (1994, s. 28) esittämään ajatukseen ihmisestä, joka rakentaa omasta elämästään ja kokemuksistaan itselleen eheän ja merkityksellisen tarinan. Tällaisten tarinoiden voidaan tulkita olevan

eräänlaisia heijastumia kertojansa omasta identiteetistä, joka rakentuu tarinoiden kautta (Mahlakaarto, 2010, s. 21).

Narratiivinen lähestymistapa identiteetin hahmottamiseen perustuu ajatukseen jatkuvasti rakentuvasta ja muuntuvasta minäprojektista, joka pitää sisälleen myös pysyvän minätunteen. Brunerin (1994, s. 31) mukaan narratiivisessa lähestymistavassa keskeisessä roolissa ovat yksilön inhimilliset kokemukset, joista muodostetut tarinat antavat kokemuksille merkityksen ja jäsentävät tapah- tumia mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Mahlakaarto (2014) ja Vähäsantanen ym. (2014) ovat perehtyneet erityisesti opettajaidentiteetin tarkasteluun narratiivisten metodien avulla. Narratiivisuus on myös opettajankoulutuksessa paljon käytetty metodi, joka on Karilan (2021) mukaan todettu sangen lupaavaksi työtavaksi opettajaidentiteetin vahvistamisen näkökulmasta. Näin ollen oli mielekästä yhdistää narratiivisia keinoja opettajien ammatillisen identiteetin kehittymistä käsittelevän tutkielman aineistonkeruuseen.

2.2 Opettajuus identiteettinä

Ammatillinen identiteetti rakentuu tavallisissa arjen tilanteissa. Tässä tutkimuk- sessa tarkastellaan opettajaidentiteetin rakentumista luokan- ja musiikinopetta- jan opintojen aikana – erilaisten kurssien, harjoitteluiden ja muiden opintoihin liittyvien kontekstien summan näkökulmasta. Opintojen aikana rakentunut am- matillinen identiteetti, eli käsitys itsestä ammatin harjoittajana, on perusta sille, millaisia havaintoja ja tulkintoja tuleva opettaja tekee itsestään opettajan amma- tin harjoittajana ja toimijana osana erilaisia yhteisöjä (Kukkonen ym., 2014, s. 32). Opintojen aikana kertyneet tiedot, taidot ja kokemukset ovat siis keskeisessä roo- lissa työuransa aloittavan opettajan itsensä kokemien valmiuksien muotoutumi- sessa.

Ammatillinen identiteetti on etenkin sosiaalipsykologiassa paljon tarkas- teltu ilmiö, jonka katsotaan rakentuvan yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaiku- tuksessa (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 17). Ammatillisella identiteetillä tarkoi-

tetaan ihmisen elämänhistorian värittämää käsitystä itsestä ammatillisena toimijana (Kukkonen, 2018, s. 26). Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, s. 46) painottavat, ettei opettajan ammattia voi tarkastella pelkän osaamisen ja taitojen näkökulmasta, vaan ammatin harjoittamisessa ovat läsnä myös opettajaidentiteetin ytimen rakennuspalikat: arvot, asenteet ja uskomukset.

Ammatillinen identiteettityö, ammatillisen ydinminän rakentaminen, alkaa Eteläpellon ja Vähäsantasen (2010, s. 45) mukaan siitä hetkestä, kun oman ammatillisen tulevaisuuden pohtiminen tulee ajankohtaiseksi. Ennen ammatillisten tai korkeakouluopintojen alkamista hakijan on täytynyt pohtia omia toiveitaan: haluja, tarpeita, mielenkiinnonkohteita sekä omaa soveltuvuuttaan tulevaan ammattiin eli tehdä ammatillista identiteettityötä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 9).

Opettajankoulutuksen aikana opiskelijalta vaaditaan jatkuvaa oman toiminnan reflektointia, mikä osaltaan ylläpitää ammatillisen identiteetin rakentamista (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 60). Koska käsitys itsestä opettajana ja ammatin harjoittajana rakentuu itsetuntemuksen varaan (Laine 2004, s. 26), opettajaksi opiskeleva joutuu pohtimaan opintojensa parissa eri näkökulmista osaan kasvatusalan ammattilaisen piirteitä ja ominaisuuksia sekä sitä, millaiseksi opettajaksi ja kasvattajaksi haluaa itse tulla (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 45). Myös se, millaisen toiminnan opettaja sallii ja millaisiin päämääriin hän on tyytyväinen, ovat Laineen (2004, s. 244) mukaan itsetuntemuksen myötä muodostuneita ammatillisia tavoitteita. Kelchtermansin (1996) tekemään yhteenveetoon viitaten ammatillinen identiteetti vaikuttaa voimakkaasti opettajan valitsemiin opetuskäytänteisiin, ja korosta opettajan ammatillisen kehityksen tukemista koulutuksen laatua parantavana tekijänä.

Heikkinen & Huttunen (2007, s. 21) mainitsevat opettajan profession roolin ammatilliseen identiteettiin liittyvien pohdintojen kontekstina. Profession tarkoitetään tässä yhteydessä opettajien ammatillista yhteisöä, jolla on oma sisäinen kulttuurinsa ja hierarkiansa. Professioniin liittyy vahvasti autonomian käsite, mikä ilmenee opettajan työnkuvassa ammatillisena itsesäätelynä, ammattikun-

nan erityistaitoina ja sosiaalisina sopimuksina. Oman suhteen tarkastelu opettajien professionaaliseen yhteisöön on oleellinen osa ammatillisen identiteetin muodostumista. Etenkin nuoret opettajat voivat käydä läpi vaikeitakin kriisejä pohtiessaan, haluavatko he lopulta kuulua tähän perinteiseen, opettajien tietynlaisista kollektiivista identiteettiä edellyttävään yhteisöön. (Heikkinen & Huttunen, 2007, s. 21).

Identiteetin tarkastelu on tärkeää opettajan oman ammatillisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta, mutta vähintään yhtä tärkeää se on oppilaiden identiteetin muodostumisen ja kehityksen kannalta. Ligorio (2010) esittää oppimisen olevan kognitiivisen ja sosiaalisen kokemuksen lisäksi myös eräänlainen identiteettikokemus: oppimistilanteet haastavat käsitystä siitä kuka minä olen, mihin pystyn ja mitä minusta voi tulla, ja näin ollen oppiminen edellyttää identiteetin tarkastelua ja kehittymistä (Esteban-Guitart, 2016, s. 44). Opettajalla onkin keskeinen rooli myös oppilaan identiteetin muodostumisen ja kehittymisen ohjaajana ja tukijana (Opetushallitus, 2014).

Tässä tutkielmassa käsitellään opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumista konstruktiona, joka kuvaa opiskelijan suhdetta tulevaa ammattiaan kohtaan. Ammatillinen identiteettityö ei pääty opiskelijan valmistumiseen, vaan työelämään siirryttäessä työnhakija pääsee perustelemaan omia ajatuksiaan toimivasta työyhteisöstä, ammatillisten tavoitteiden toteutumisesta, sekä oman toimintansa ja koko kasvatusalan kehittämisestä (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, s. 47). Kukkonen (2018, s. 25) kirjoittaa, että opettajan ammatillisessa identiteettityössä on tärkeää tuntee olevansa ”yhteisen tehtävän edessä”. Kollegiaalisen tuen hyödyntäminen ja moniammatillisen yhteistyön harjoittaminen kuuluvat olennaisena osana opettajan työnkuvaan ja takaavat sen, ettei yksittäisen opettajan tarvitse ratkoa kaikkea yksin.

3 OPETTAJANKOULUTUS IDENTITEETIN RAKENTAJANA

Uno Cygnaeus käynnisti ensimmäisen kansakoulunopettajaseminaarin Jyväskylässä vuonna 1863 (Kuikka, 2010, s. 7). Siitä alkoi nykyisen Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen kehittyminen tämän päivän korkeakoulututkintomuotoiseksi koulutukseksi. Cygnaeuksen päämääränä oli tarjota korkeatasoista opettajakoulutusta, minkä toteutumisen eteen opettajakoulutus tekee edelleen jatkuvaa kehittämistyötä. Opettajakoulutuksella ja sen kehittämisellä on pitkä traditio ja Kuikka (2010, s. 1) kertoo opettajakoulutuksen korkean tason aiheuttaneen hämmästelyä ulkomaita myöten. Yksi luokanopettajakoulutuksen keskeisimmistä tehtävistä on ammatillisen identiteetin muodostaminen. Tässä tutkimuksessa tarkastelen tämän tavoitteen toteutumista niin luokanopettajakoulutuksen kuin siihen yhdistettyjen musiikkikasvatuksen opintojenkin osalta.

3.1 Luokanopettajakoulutuksen tehtävä ja keskeiset tavoitteet

Suomalainen opettajakoulutus nauttii yhä kansainvälistä arvostusta. Kokonaisuutena opettajakoulutus vastaa opettajatarpeen ennakoinnista, opiskelijavalintojen tekemisestä, opettajien perus-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutuksesta sekä uran aikaisesta täydennyskoulutuksesta (Pursiainen ym., 2019, s. 15). Yhteiskunnassa tapahtuvien nopeiden muutosten myötä myös oppilaitosten toimintaympäristössä on tapahtunut merkittävät muutoksia, jotka sekä vaativat että kannustavat jatkuvaan opettajakoulutuksen kehittämiseen (Opettajakoulutuksen kehittämisohjelma, 2016). Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimaan opettajakoulutuksen kehittämisohjelmaan (2016) on kirjattu opettajaidentiteetin rakentamisen kuuluvan opettajakoulutuksen keskeisimpiin tavoitteisiin. Oman opettajaidentiteetin rakentaminen pitää sisällään niin yksilön omien vahvuuksien löytämistä kuin pedagogiikan kriittistä tarkastelua ja uudistamista.

Beijaard, Meijer ja Verloop (2004) ovat tutkineet opettajien identiteetin kehittymistä opettajauran eri vaiheissa. Kyseisen tutkimuksen tulokset osoittivat,

että ammatillisen identiteetin kehitykseen vaikuttivat erityisesti opintojen aikana kertyneet kokemukset, opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet sekä työkokemus. Tulosten perusteella opettajaopiskelijat tarvitsivat tietoista ohjausta ammatillisen identiteetin käynnistämiseen ja tukemiseen (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, s. 113). Myös Dayn (2004, s. 59) opettajan ammatillista kehitystä ja identiteettiä käsittelevästä tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajan ammatillinen identiteetti on monimutkainen järjestelmä, johon vaikuttavat niin koulutus, kokemukset, persoonallisuus kuin kulttuurillinen ja yhteiskunnallinen konteksti. Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004) sekä Dayn (2004) tutkimusten tuloksia yhdisti havainto jatkuvan itsensä kehittämisen tärkeydestä – opettajaidentiteetti muuttuu ja kehittyy työuran etenemisen ja ammatillisen kehityksen myötä.

Peruskoulun arki pyörii opetussuunnitelman ympärillä, missä opettajalla on keskeinen rooli tuntea käytettävät oppimateriaalit sekä käyttää ja soveltaa niitä mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti, opetettavan ryhmän tarpeisiin vastaten (Kosunen & Huusko 2002; Suomi, 2019, s. 73). Jokaisen opettajan tekemän pedagogisen ratkaisun on perustuttava opetussuunnitelmassa määriteltymiin sisältötietoihin sekä didaktiseen ja kokemukselliseen sisältötietoon (Suomi 2019, s. 73). Tähän tarpeeseen opettajankoulutus pyrkii tarjoamaan opintojen aikana mahdollisimman kattavan ja laaja-alaisen työvälineistön tulevan opettajan työn tueksi. Beijaard, Meijer ja Verloop (2004, s. 108) muistuttavat opettajaidentiteetin kehittyvän opetuskokemusten myötä ja että etenkin koulutuksen aikana saaduilla ohjatuilla opetusharjoittelukokemuksilla on tärkeä rooli ammatillisen identiteetin kehityksen tukemisessa.

Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013, s. 433) ovat luonnehtineet suomalaisen luokanopettajakoulutuksen tehtävää seuraavasti: "Luokanopettajakoulutuksen tehtävänä on antaa tutkimukseen perustuvaa opetusta sekä kouluttaa korkeatasoisia asiantuntijoita, joilla on vahva tieteellinen sisältötieto, taito ja etiikka toimia vaativassa asiantuntija-ammattissa". Vastaavan kuvauksen toteutumiseen pyrkimistä puolletaan myös kansainvälisellä tasolla. Day (2004) tutki opettajan amma-

tillista kehitystä ja identiteettiä Englannissa, Yhdysvalloissa ja Australiassa. Tutkimuksen tuloksissa korostui opettajan tietojen ja taitojen jatkuvan kehittämisen merkitys opettajan ammatillisen kasvun edellytyksenä.

Jyväskylän yliopisto on puolestaan kuvannut luokanopettajakoulutuksen opintosuunnalle määriteltyä tehtävää seuraavasti:

”Opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa aktiivisia tulevaisuuden tekijöitä ja asiantuntijoita kasvatusalalle. Tulevaisuuden koulua rakentava toimintakulttuuri syntyy opettajankouluttajien ja opiskelijoiden yhteistyönä, joka koostuu paitsi samanmielisyydestä myös näkemysten ja intressien ristiriidoista.” (Suomi, 2019, s. 32.)

Tutkimusperustaisen tieteellisen tiedon ja dialogisen toimintakulttuurin omaksuminen kuuluvat opettajankoulutuksen keskeisiin tehtäviin. Luokanopettajakoulutusta yleisesti luonnehtiessaan Mikkilä-Erdmann ja Iiskala (2013) mainitsivat eettisen ulottuvuuden, joka on läsnä opettajan jokapäiväisessä työssä. Myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kuvauksesta käy ilmi sekä asiantuntijuuden korostaminen että yhteistyötaitojen merkitys niin yhdensuuntaisten ajatusten jalostamisessa kuin näkemyserojen ja intressien risteyskohdissa. Sekä asiantuntijuus että hyvät yhteistyötaidot perustuvat opettajan itsetuntemukseen; ne ovat ammatillisen identiteettityön hedelmää.

Yliopistoissa otettiin 1.8.2005 käyttöön kaksiportainen tutkintojärjestelmä, jonka myötä luokanopettajan tutkintorakenne sai nykyisen muotonsa. Luokanopettajakoulutus koostuu kaksitasoisesta korkeakoulututkinnosta: 180 opintopisteen laajuisesta, alemmasta korkeakoulututkinnosta eli kandidaatin tutkinnosta ja ylemmästä, 120 opintopisteen laajuisesta maisterin tutkinnosta. (Suomi, 2019, s. 30.) Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutukseen kuuluvia vapaasti valittavia opintoja tulee suorittaa yhteensä 60 opintopisteen verran ja niihin on mahdollista sisällyttää myös muiden tiedekuntien tarjoamia opintoja (Jyväskylän yliopisto, 20.2.2023). Näin ollen osana luokanopettajakoulutusta on mahdollista opiskella myös perusopetuksen aineenopettajan kelpoisuus (Valtioneuvoston asetus 865/2005, 5 §). Suomen (2019, s. 31) koontiin pohjautuva Taulukko 1 havainnollistaa opettajankoulutukseen kuuluvien opintojen rakennetta Jyväskylän yliopistossa vuosina 2018–2023.

Taulukko 1. Jyväskylän luokanopettajankoulutuksen (300 op) opintorakenne vuosina 2018–2023.

KASVATUSTIETEIDEN KANDIDAATIN TUTKINTO 180 op		KASVATUSTIETEIDEN MAIS- TERIN TUTKINTO 120 op
Kasvatustieteen opinnot 63 op		Kasvatustieteen opinnot 80 op
Perusopinnot 25 op	Aineopinnot 38 op	Syventävät opinnot 80 op
Oppiminen ja ohjaus 5 op	Opetushallinnon opinnot, 1 op	Syventävät ilmiöopinnot 1: oppimi- nen 8 op
Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5 op	Tieteellisen tiedon rakentuminen: Laadulliset tutkimusmenetelmät 5 op	Syventävät ilmiöopinnot 2: Koulu- yhteisö ja yhteiskunta 6 op
Vuorovaikutus ja yhteistyö 5 op	Tieteellisen tiedon rakentuminen: Määrälliset menetelmät 5 op	Syventävät ilmiöopinnot 3: Itsenäi- nen työskentelyjakso 7 op
Tieteellinen tieto ja ajattelu 5 op	Työyhteisö ja yhteiskunta 5 op	Tutkimusmenetelmät 3 op
Osaaminen ja asiantuntijuus (ope- tusharjoittelu 1) 5 op	Vuorovaikutus ja oppiminen 6 op	Opinnäyteseminaarit 1 ja 2 10 op
	Tiedonhankinnan perusteet 1 op	Opinnäytetyö ja kypsyysnäyte 30 op
	Kandidaatin tutkielma ja seminaari 9 op	Osaaminen ja asiantuntijuus (ope- tusharjoittelut 3 ja 4) 16 op
	Osaaminen ja asiantuntijuus (ope- tusharjoittelu 2) 6 op	
Perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot 60 op		
Vapaavalintaiset opinnot 12 op		
Sivuaineopinnot 25 op		35 op
Kieli- ja viestintäopinnot 20 op		5 op

Kasvatustieteen opinnot muodostavat luokanopettajakoulutuksen pääainekokonaisuuksena lähes puolet luokanopettajan opinnoista. Luokanopettajan asema yhteiskunnallisena vaikuttajana on otettu huomioon erityisesti vuorovaikutusta ja oppimista käsittelevillä kursseilla. Osaamista ja asiantuntijuutta kehittävät ja konkretisoivat opetusharjoittelut tehdään pääosin yliopistojen normaalikouluissa, kandi- ja maisterivaiheisiin hajautettuina. Maisterivaiheen opinnot koostuvat oppimista, kouluyhteisöä ja yhteiskuntaa ilmiöinä käsittelevistä syventävistä opinnoista, opetusharjoitteluista sekä maisterin tutkielmasta. (Suomi, 2019, s. 31).

Tämän tutkielman kannalta keskeinen opintosisältö on sivuaineopinnot, joita edellytetään kandidaattivaiheessa 25 opintopisteen verran ja täydennetään maisterivaiheessa 35 opintopisteellä (ks. Taulukko 1). Tämän tutkimuksen tutkittavat ovat hakeneet kandidaattivaiheessa 60 opintopisteen vapaavalintaista opintokokonaisuutta erillisellä valintakokeella. Musiikkikasvatuksen pitkän sivuaineen opinto-oikeuden myötä tutkittavat ovat saaneet hyväksiluettua perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisiin opintoihin (POM-opinnot, 60 op) kuuluvat musiikin oppiaineen (5 op) opinnot.

Luokanopettajan maisterivaiheen suorittamiseen listatut osaamistavoitteet on laadittu niin, ne tukisivat parhaiten opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä sekä opintojen aikana että niiden päätyttyä. Osaamistavoitteista löytyy muun muassa oman asiantuntijuuden arviointia ja vahvistamista, oman toiminnan suunnittelua ja toteuttamista sekä oman kasvatustieteen rakentamista (Jyväskylän yliopisto, 20.2.2023). Näiden edellä mainittujen osaamistavoitteiden toteutuminen edellyttää opiskelijalta jatkuvaa reflektiivistä identiteettityötä.

Luokanopettajan kelpoisuus edellyttää joko kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittamista luokanopettajan opintosuunnassa tai perusopetuksen aineenopettajan pätevyyden suorittamista ja sen täydentämistä monialaisilla opinnoilla (Valtioneuvoston asetus 986/1998, 4 §). Luokanopettaja, jolla on lisäksi kelpoisuus peruskoulussa kaikille yhteiseen opettettavaan aineeseen, on kaksoiskel-

poinen, mikä näkyy muun muassa positiivisesti palkkauksessa. Tässä tutkimuksessa keskitytään Jyväskylän yliopistossa opiskelevien, luokan- ja musiikinopettajan kaksoiskelpoisuuden saavuttavien henkilöiden kertomuksiin oman ammatillisen identiteettinsä muodostumisesta opintojen alusta tähän päivään.

3.2 Musiikinopetus ja musiikkikasvatuksen valinnaiset opinnot Jyväskylän yliopistossa

Musiikki oli vielä 1950–1960-luvuilla vahvassa ja arvostetussa asemassa kansakouluopettajaseminaareissa. Tuolloin opiskelijat saivat yli 300 tuntia musiikinopetusta keskimäärin nelivuotisten opintojensa aikana (Ahonen, 2009, s. 215). 1970-luvulla tutkintonimike muuttui kansakouluopettajasta luokanopettajaksi ja opettajakoulutus siirtyi seminaareista yliopistokoulutuksen piiriin (Pajamo, 2007, s. 105). Samalla musiikin määrä opettajakoulutuksessa väheni kolmestasadasta opetustunnista noin viidesosaan. Tämän rakenteellisen muutoksen myötä musiikillisilla taidoilla ei ollut enää painoarvoa luokanopettajakoulutuksen pääsyaatimuksissa. (Suomi, 2019, s. 27.)

Akateeminen luokanopettajakoulutus alkoi ensin kolmivuotisena koulutuksena, johon kuului yhden vuoden ajan musiikin opintoja 90 tunnin opintojakson verran, mikä ei Ahosen (2009, s. 54–55) mukaan taannut opiskelijoille riittävää pätevyyttä musiikin opettamiseen. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen musiikinlehtori Herbert Somerma totesi jo vuonna 1973, ettei uudistunut opettajakoulutus antanut opiskelijoille niitä valmiuksia, joita menestynyt musiikinopetus edellyttää (Suomi, 2019, s. 27).

Musiikkikasvatuksen aineenopettajakoulutus käynnistettiin Jyväskylän yliopiston humanistisessa tiedekunnassa vuonna 1982 (Kosonen, 2009, s. 439), sekä Oulun yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa vuonna 1993 (Fredrikson 2009, s. 451). Tähän saakka musiikin aineenopettajia oli koulutettu vain Helsingissä vaihtelevilla koulutusnimikkeillä Helsingin musiikkiopistossa, konservatoriossa ja myöhemmin Sibelius-Akatemiassa (ks. esim. Dahlström, 1982; Pajamo, 2007). Tarve laajentaa musiikinopettajakoulutuksen alueellista tarjontaa perustui Dahlströmin (1982, s. 223) mukaan todelliseen musiikinopettajapulaan.

Uusien yliopistokoulutusten lisäksi kasvaneeseen musiikinopettajatarpeeseen pyrittiin vastaamaan eri puolella Suomea toteutetuilla pätevyyskoulutuksilla. Sibelius-Akatemian sekä Jyväskylän yliopiston järjestämien täydennyskoulutusten myötä monet musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat pystyivät täydentämään musiikinopintojaan ja saivat siten kelpoisuuden musiikinopettajan tehtäviin (Kosonen, 2009, s. 441).

Opettajan musiikillinen kompetenssi rakentuu tiedoista ja taidoista sekä musiikin oppiaineeseen liittyvästä pedagogisesta ammattitaidosta (Suomi, 2019, s. 5). Juvosen (2008) luokanopettajakoulutusta Helsingissä, Turussa ja Joensuussa käsittelevästä kyselytutkimuksesta selvisi, ettei opettajakoulutus pysty tarjoamaan jokaiselle opiskelijalle riittäviä edellytyksiä opettaa musiikkia perusopetuksen 1.–6.-luokilla. Keskeisimmät syyt siihen, miksi kelpoisuuden edellyttämien valmiuksien koettiin jääneen saavuttamatta, olivat sekä alhaiset resurssit että opiskelijoiden vähäinen musiikin harrastuneisuus. (Juvonen, 2008; Suomi, 2019, s. 29).

Musiikin opettaminen edellyttää opettajalta laajaa osaamista. Suomi (2019) on tutkinut väitöskirjassaan tulevien luokanopettajien kokemia valmiuksia opettaa musiikkia vuosiluokilla 1–6. Tutkimuksen myötä selvisi, että huomattava osa opiskelijoista koki musiikin opettamisen vaikeana tai jopa mahdottomana. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista vain 6 % arvioi olevansa täysin pätevä, siinä missä 60 % koki olevansa epäpätevä opettamaan musiikkia. (Suomi, 2019.) Näin ollen luokanopettajakoulutuksen yhteydessä toteutettava musiikinopetus tue riittävästi musiikillisen kompetenssin saavuttamista.

Jatkuva kehittyminen ja tulevaisuuden tarpeisiin vastaaminen kuuluu yliopiston toimenkuvaan instituutiona. Vuodesta 1997 alkaen kasvatustieteiden tiedekunnan määrätietoisien opintojen kehittämistyön myötä luokanopettajan- ja musiikkikasvatuksen opinnot on ollut mahdollista yhdistää Jyväskylän yliopistossa nk. sivuainekokonaisuuksien muodossa (Kosonen, 2009, s. 442). Opinto-oi-keus ja sen myötä luokan- ja musiikinopettajan kelpoisuuden antava aineopintokokonaisuus edellyttää sekä luokanopettajan opintoja että musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskelevalta valintakokeen suorittamista ja musiikkinäytteen

antoa. Musiikkikasvatuksen opinto-oikeus edellyttää riittäväksi koettuja valmiuksia ja soveltuvuutta koulutukseen ja opettajan työhön. Musiikkikasvatukseen suoravalituilla opiskelijoilla pääsykoe on kaksivaiheinen, jotta voidaan varmistua hakijan riittävästä musiikillisista taidoista sekä soveltuvuudesta opettajan ammattiin. Luokanopettajan opintoja pääaineenaan opiskelevaa hakijaa arvioidaan sivuainekokonaisuuden valintakokeessa enää vain musiikillisten valmiuksien osalta, sillä luokanopettajaksi hakiessaan opiskelija on jo osoittanut pedagogisen soveltuvuutensa opettajan ammattiin. (Jyväskylän yliopisto, 16.1.2023.)

Musiikinopettajuus edellyttää varhaista ammattiorientaatiota (Kosonen, 2009, s. 444). Jokainen harjoittelee musiikinopettajan ammatissa tarvittavia taitoja jo kouluiässä – joskin hyvin eri muodoissa. Musiikin oppiaineen luonne on hyvin erityinen muihin peruskoulussa opetettaviin aineisiin nähden. Kosonen (2009, s. 444) perustelee opiskelijoiden suoravalintaa musiikkikasvatukseen opintoihin juuri oppiaineen eritysluonteella ja sen vaatimalla varhaisella ammattiorientoitumisella. Samasta syystä myös luokanopettajia kannustetaan hakemaan musiikin aineopintokokonaisuutta valinnaisina opintoina heti ensimmäisenä opiskeluvuonna.

Vielä 2000-luvun taitteessa musiikinopettajalla oli käytössään yksityiskohtainen opetussuunnitelma, jota oppikirjojen sisällöt tukivat. Nykyisin käytössä olevat valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet antavat yleisluontoiset raamit kaikille perusopetuksessa opetettaville oppisisällöille. Muukkonen (2010, s. 82) arvioi, että tämän päivän musiikin aineenopettajan suurimpiin haasteisiin kuuluu pääosin yksin vastuun kantaminen oman koulun musiikin opetussuunnitelman laatimisesta. Opettajan pitää pystyä perustelevaan niin itselleen, oppilaille, rehtorille kuin vanhemmille mitä, miten ja miksi musiikin opetusta toteutetaan. Näin ollen Laitinen 1996, s. 4–5) toteaa opettajan omien näkemysten muodostavan nykyisen musiikin oppiaineen opetussuunnitelman ytimen. (Muukkonen, 2010, s. 82.)

Laadukas musiikinopettaminen edellyttää musiikinopettajalta laajojen opetussisältöjen ja monipuolisten työtapojen käyttöä pienten tuntiresurssien puitteissa. Musiikinopettajien ammatillisen identiteetin vahvistamisesta tuli

1990-luvun puolivälissä keskeinen musiikkikasvatusfilosofinen kehityssuunta. 2000-luvun taitteessa myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltiin musiikinopetukselle entistä avoimempia kriteereitä, joiden pelättiin heikentävän musiikinopetuksen tasoa. (Muukkonen, 2010, s. 90–91.) Kukkonen ym. (2014, s. 32) kirjoittavat opintojen aikana muodostuneiden käsitysten itsestä ammatin harjoittajana olevan ammatillisen identiteetin perusta. Siksi on erityisen tärkeää, että opiskelija saa opintojensa aikana tukea ammatillisen identiteetin muodostamiseen kohti itseensä ja omiin kykyihinsä luottavaa musiikinopettajuutta.

4 TUTKIMUSASETELMA

Opettajan ammatillinen identiteetti on ihmisen subjektiivinen, yksin ja yhdessä toisten kanssa muodostettu kokemus ja käsitys omasta itsestään toimijana (Patton, 2002). Narratiivisuus on paitsi identiteetin tutkimuksessa paljon käytetty lähestymistapa identiteetin tarkasteluun, se on myös yksi Eskolan ja Suorannan (1998) mainitsemista keinoista tarkastella laadullista tutkimusaineistoa. Tässä opinnäytetyössä tarkastelen luokan- ja musiikinopettajan kelpoisuuden saavuttavien opiskelijoiden ajatuksia, kokemuksia ja näkemyksiä ammatillisen identiteetin rakentumisesta heidän omissa kertomuksissaan narratiivisen tutkimusotteen mukaisesti, laadullista sisällönanalyysiä soveltaen.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa pyritään kuvaamaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan niiden luokanopettajaopiskelijoiden, joilla on musiikkikasvatuksen aineopinnot valinnaisian opintoinaan, ammatillisen identiteetin rakentumista opintojen aikana. Tutkielman konteksti on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus: luokanopettajan opinnot kasvatustieteiden tiedekunnassa, sekä musiikkikasvatuksen opinnot humanistis-yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa. Tutkimuskohteena on opettajankoulutukseen suoravalittujen opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentuminen ja siihen sidoksissa olevan asiantuntijuuden kehittyminen ennen työelämään astumista. Tarkastelussa ovat pian valmistuvien luokan- ja musiikinopettajan kelpoisuuden saavuttavien opiskelijoiden kertomukset. Jyväskylän yliopistossa on ainutlaatuinen mahdollisuus opiskella musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot valinnaisina opintoina luokanopettajakoulutuksen yhteydessä ja siksi on mielekästä tarkastella tämän koulutuskokonaisuuden vaikutusta opettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

Laadullisen tutkimuksen yksi omaleimaisimmista tunnusmerkeistä liittyy tutkimuskysymysten muotoiluun. Jotta aineisto todella pystyy vastaamaan laa-

dittuihin tutkimuskysymyksiin, tutkijan täytyy tietää, millaisia tuloksia aineistosta on mahdollista löytää (Mason, 2002, s. 13). Palosen (1988, s. 139–140) mukaan tutkimuskysymyksen asettelu edellyttää aiheen aiempaa käsittelyä, jolloin se muodostaa tutkimuksen etenemiselle loogisen järjestyksen: vasta kun tutkija tuntee aineistonsa tarkkaan, hän voi tehdä päätöksen lopullisesta tutkimustehtävästä (Hirsjärvi ym., 2003, s. 113).

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkijan on siis varauduttava tutkimusongelman muuttumiseen tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym., 2003, s. 114). Mason (2002, s. 13) korostaa tutkimustehtävän määrittämisen tärkeyttä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Tämän tutkielman osalta tutkimustehtävä sai viimeisen muotonsa aineistoon perehtymisen jälkeen analyysin ja raportoinnin lomassa. Täten myös tarkat tutkimuskysymykset muodostettiin vasta kerättyyn aineistoon perehtymisen jälkeen, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta (Palonen, 1988; Hirsjärvi ym., 2003, s. 113). Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Mille ulottuvuuksille luokan- ja musiikinopettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu?
2. Miten luokan- ja musiikinopettajakoulutus on vaikuttanut opiskelijoiden asiantuntijuuden rakentumiseen?

Tutkimuskysymykset mukailevat Laineen (2004, s. 4) luokanopettajien musiikillisiä valmiuksia käsittelevässä väitöskirjassa esitettyjä tutkimuskysymyksiä. Tutkimuskysymyksiin vastaamalla on tarkoitus saada tietoa opettajaopiskelijoiden kokemuksista oman opettajaidentiteetin rakentumiseen liittyen, ja sen myötä lisätä ymmärrystä ammatillisen identiteetin eri ulottuvuuksista, opettajaidentiteetin rakentumiseen vaikuttaneista tekijöistä sekä koulutuksen aikana kertyneiden kokemusten vaikutuksesta asiantuntijuuteen.

Yhteiskunnallisessa keskustelussakin kiehtoo esiin nouseva opettajan työnkuvan muuttuva luonne, laajuus ja sen koettu kuormittavuus. Kukkosen ym. (2014) mukaan kokemukset opintojen päätteeksi saavutetusta ammatillisen identiteetin luonteesta luovat perustan uutena työelämään astuvan opettajan toimimiselle. Myös ammatillinen tietämys on tärkeä tekijä ammatillisen identiteetin rakentumisessa, sillä opettaja kasvattaa omaa tietämystään niillä osa-alueilla,

jotka hän kokee työnsä kannalta merkittäviksi (Laine 2004, s.52). Siksi onkin mielenkiintoista selvittää, millaisia ajatuksia valmistumisen kynnyksellä olevilla opettajaopiskelijoilla on opettajaidentiteetin rakentumisesta ja siten omista valmiuksistaan toimia opettajana.

4.2 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tarkastelun kohteena olivat opiskelijoiden ajatukset, näkemykset sekä kokemukset, joten tutkimuksen tieteenfilosofiseksi lähtökohdaksi valikoitui inhimillistä ymmärrystä ja kokemusmaailmaa korostava fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Hirsjärvi (1985, s. 69) tiivistää koettua maailmaa jäsentävän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimussuunnan päämäärän olevan tutkittavan ilmiön selittämisen sijaan sen ymmärtämisen. Tutkimusotteen tunnusomaisiin piirteisiin kuuluu tiedon etsiminen ”koetusta maailmasta” tutkittavan ”koetun maailman” avulla (Hirsjärvi, 1985, s. 69).

Fenomenologinen ulottuvuus antoi tässä tutkimuksessa tieteenfilosofiset raamit kokemusten käsittelemisen ja ymmärtämisen tueksi. Kokemukset ja niiden sisällään pitämät merkitykset rakentuvat osana ihmisen ja tätä ympäröivän todellisuuden vuorovaikutusta ja ne ovat läsnä joka hetki (Eskola & Suoranta, 1998). Matikainen (2022, s. 57) kirjoittaa fenomenologian olevan keino kaivaa koetusta esiin tutkittava ilmiö ja sen ominaispiirteet.

Aineiston tulkintaa varten tarvittiin myös hermeneuttinen ulottuvuus. Patton (2002, s. 114) esittää hermeneutiikan korostavan tulkinnan rakentumista tutkijan ja tutkimuskohteen välisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin ilmiötä voidaan peilata ja suhteuttaa aiempiin tutkimuslöydöksiin sekä tulkita ilmiöstä havaittuja ominaispiirteitä (Matikainen, 2022, s. 57). Tutkijan tekemät tulkinnat eivät Pattonin (2002, s. 114) mukaan ole absoluuttisen oikeellisia, vaan tutkijan omat kokemukset, ymmärrys ja asema suhteessa tutkimuksen kohteeseen ohjaavat tulkin-toja ja vaikuttavat niistä tehtyihin johtopäätöksiin tavalla tai toisella (ks. luku 4.4 Tutkijan positio).

Sekä fenomenologinen että hermeneuttinen tutkimusote ovat Kakkorin ja Huttusen (2014, s. 368) mukaan monimutkaisia ja monitulkintaisia tieteenfilosofioita, joiden käyttöön tulisi suhtautua varauksellisesti. Opinnäytetyössäni on kuitenkin molempiin tieteenfilosofiin lähtökohtiin lukeutuvia piirteitä: kuvaan fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti opettajaidentiteetin rakentumista yleisellä tasolla ja tulkitSEN hermeneuttisen tutkimusperinteen puitteissa identiteetin rakentumisprosessin ilmenemistä juuri tähän tutkielmaan osallistuneiden kohdalla.

4.3 Tutkittavat

Laadulliselle tutkimukselle tunnusomaista on keskittyä pieneen määrään tapauksia, joita analysoidaan perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18). Tavoitteenani oli kuvata ja ymmärtää opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehitystä opintojen aikana, joten pyysin tutkimuksen osallistujiksi henkilöitä, joilla tiesin olevan kokemusta tutkimastani ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 87–88). Tutkittavien valinta perustui tällöin harkinnanvaraiseen otantaan (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18), jossa tutkimukseen osallistuvien arvioidaan soveltuvan parhaiten tutkimuksen tarkoitukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 88).

Tutkielmaa varten kerättiin viiden luokan- ja musiikinopettajaksi opiskelevan opiskelijan omiin kokemuksiin perustuvia ammatillisen identiteettimatkan kulkua käsitteleviä kertomuksia. Tutkittavat opiskelevat luokanopettajaksi suorittamalla kasvatustieteen maisterin tutkinnon (Valtioneuvoston asetus 865/2005, 4 §) Jyväskylän yliopistossa. Pian yliopisto-opintonsa päättävät tutkittavat olivat suorittaneet valinnaisina opintoina (ks. Taulukko 1) musiikin aineopettajan kelpoisuuteen oikeuttavat opinnot.

Tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, sillä mahdollisten tutkittavien perusjoukko on hyvin pieni ja heistä jokaisen omat näkemykset ja kertomukset omista kokemuksista olivat yhtä merkittävässä roolissa (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 87). Toisaalta tutkimusjoukko on rajallinen myös siksi, että mu-

siikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa opintoihin valitaan vuosittain maksimissaan vain viisi opiskelijaa. Aineiston kylläntymisen sekä tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli merkityksellistä, että jokainen tutkimukseen pyydetty opiskelija osallistui tutkimukseen.

Yhtenä tutkimuksen lähtökohtana oli tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (Kuula, 2015). Tämän tutkimuksen yhteydessä se näkyi muun muassa tutkittavien oikeutena määrittää itse, millaisia asioita ja ajatuksia he antoivat tutkimuskäyttöön ja mitä jättivät kertomatta. Saarenpää (2003; Kuula, 2015) muistuttaa, että itsemääräämisoikeuden toteutumiseen kannalta on olennaista, että tutkittavalla on mahdollisuus kontrolloida yksityiselämästään kerrottuja seikkoja. Tutkittavien opintojen aloitusajankohdat sijoittuivat eri lukuvuosille. Anonymiteetin turvaamiseksi opintojen ajankohtaa ei avata tarkemmin, eikä sillä ole merkitystä tutkimustulosten kannalta. Tutkittavia yhdisti lähitulevaisuudessa hämmöttävä valmistuminen ja vähäinen kokemus varsinaisesta työelämästä.

4.4 Tutkijan positio

Yksi keskeinen tutkimusta ohjaava tekijä on tutkijan suhde tutkittavaan ilmiöön. Tämän tutkielman yhteydessä tutkijan positiota on syytä avata tarkemmin, sillä tutkija kuuluu myös itse kohderyhmään luokan- ja musiikkikasvatuksen kaksiskelpoisuuteen oikeuttavien opintojen suorittajana. Tutkijan omia kokemuksia opintojen vaikutuksesta ammatillisen identiteetin kehittymiseen ei käsitellä tutkimuksessa sellaisenaan, mutta niiden läsnäolo on tiedostettu niin alkuasetelmassa, analyysiprosessissa, aineiston ja havaittujen tulosten tulkinnassa kuin pohdinnassakin.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä tutkijan ja aiemman teorian vaikutusta tulkintojen tekemiseen pyritään vähentämään siten, että tutkijan esiymmärrys kulkee auki kirjoitettuna mukana tutkimuksen teossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2006, 97.) Hermeneuttisen tieteenfilosofisen ulottuvuuden näkökul-

masta on keskeistä tarkastella esiymmärrystä, eli sitä, millainen ymmärrys tutkijalla on ennakkoon käsiteltävästä tutkimuskohteesta (Laine, 2010, s. 32–33). Esiymmärrys ohjaa väistämättä tutkittavasta ilmiöstä tehtyjä tulkintoja jollain tavalla. Siksi tutkijan on tärkeä tiedostaa omat ennakkokäsityksensä ja tuoda ne esille tutkimuksen eri vaiheissa (Laine, 2010, s. 32–33). Toisaalta tutkimuksen onnistumisen kannalta on välttämätöntä, että tutkija tietää tarpeeksi tutkimusaiheesta, joten tutkijan esiymmärrys ei ole pelkästään tutkielman luotettavuutta ja tulosten toistettavuutta laskeva tekijä (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 133).

Tutkimuksen lähtökohtana oli tutkijan oma käsitys ihmisestä psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. Hirsjärvi (1985, s. 91) määrittelee ihmiskäsityksen ”ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi”. Hän painottaa myös eettisen näkökulman liittyvän vahvasti ihmiskäsityksen käsitteeseen (ks. Luku 5.3 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut). Näkökulma ihmiskäsitykseen oli yksilökeskeinen, sillä tutkimuskohteena olivat tutkittavien tajunnan sisäiset seikat. (Hirsjärvi, 1985, s. 97). Tämän tutkielman tulosten tarkastelussa edettiin induktiivisen päättelylogiikan mukaisesti, jossa pyritään pääsemään opettajaidentiteetin rakentumisesta tehtyjen yksittäisten havaintojen kautta kohti yleisiä väitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2004, s. 95–97)

Sekä tutkija että tutkimukseen osallistujat ovat tulevia luokan- ja musiikinopettajia, minkä vuoksi tutkimusta ohjaavia tietokäsityksiä tarkastellaan tutkijan tietokäsityksen lisäksi myös opettajuuden näkökulmasta. Koulu on Voutilaisen ym. (1990, s. 10) mukaan ihmisten valistamiseen ja perustellun tietämyksen ja tietoon pohjautuvien taitojen opettamiseen keskittyvä instituutio. Opettajan työ on vuorovaikutteista ja siksi opettajat kohtaavat ammatissaan moninaisia tietokäsityksiä. Voutilainen ym. (1990, s. 21) korostavat ”kehittyvän tiedonkäsityksen” omaksumista tärkeänä koulutyötä ohjaavana tiedonkäsityksen muotona. Koska tieto liittyy lähes kaikkeen ihmisen toimintaan, on yleispätevän tiedonkäsityksen saavuttaminen lähes mahdotonta.

Rosen (1997) mukaan tieto suhteutuu aina subjettiin ja hänen positioidensa, eli siihen, kuka tietoa tuottaa ja mikä on tutkijan asemoituminen tutkittavaa ilmiötä kohtaan. McDowell (1992) puolestaan painottaa yksilön position ja

erityisyyden huomioon ottamisen tärkeyttä, sillä tutkimuksen yhteydessä tuotettuun tietoon on väistämättä vaikuttanut tutkijan subjektiivisuus. Tutkielman koskiessa mahdollisesti koulumaailmassa uransa aloittelevia opettajaopiskelijoita, on syytä olettaa, että opettajankoulutuksen myötä niin tutkittavilla kuin tutkijalla on melko yhteneväinen käsitys siitä, millaista tiedonkäsitystä tulevalta opettajalta odotetaan (Voutilainen ym., 1990, s. 21).

Tutkijana noudatin aineiston keruuta ja säilytystä koskevia tietosuojalainsäädäntöön perustuvia huolellisuus- ja suojausvelvoitteita (Kuula, 2015). Hirsjärvi (1985, s. 97) muistuttaa, että tutkijan on pidettävä se, mitä ihminen tiedostaa ja pystyy kielellisesti ilmaisemaan erillään siitä, miten joku todellisuudessa onnistuu ratkaisemaan arkipäivän kasvatusongelmia. Vaikka kielellisellä ilmaisulla ja toiminnalla on Hirsjärven (1985, s. 97) mukaan kiinteä yhteys, ei sanottujen sanojen tai kirjoitettujen tekstien perusteella voida vetää johtopäätöksiä esimerkiksi siitä, kuka on hyvä kasvattaja. Hän painottaa myös empiirisen tutkimukselle olevan tunnusomaista, ettei sen avulla voi saada kokonaisvaltaista ja kaiken kattavaa kuvaa ihmisen käsitysvarastosta: tutkimuksen yhteydessä esille tulleet asiat ovat aina vain pieni osa laajempaa ajatusten järjestelmää.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Laadullisen tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on auttaa ihmisiä elämään entistä parempaa elämää (Puusa & Juuti, 2020, s. 333). Mahlakaarron (2010, 21) mukaan yksilön tuottamat omakohtaiset kertomukset ovat usein kertojalleen voimaannuttavia: ne sitovat elämänhistorian nykyhetkeen ja siten mahdollistavat identiteetin, arvojen sekä asenteiden uudelleen tarkastelun ja määrittelyn nykytiedon valossa. Oli siis luontevaa sisällyttää narratiivisia keinoja pian valmistuvien opettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä käsittelevän tutkimuksen metodologiaan. Puusa ja Juuti (2020, s. 333) alleviivaavat, ettei tutkijan pyrkimys hyvään yksinään riitä, vaan tutkijan on hallittava käyttämänsä menetelmät ja käytettävä niitä tarkoituksenmukaisesti. Seuraavissa luvuissa pyrin kuvaamaan ja perustelemaan tutkimusongelman ratkaisuun valitsemani menetelmät siten, miten ne on tämän tutkielman yhteydessä ymmärretty.

5.1 Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto kerättiin reflektiivisten narratiivien muodossa. Aineiston muodostavien kertomusten keruuta varten tarvittiin yhteiset raamit, joiden muodostamiseen ohjenuoraksi valikoitui Pöysän (2023) esittämä kirjoituspyyntö eli *kirjoituskutsu*. Kirjoituskutsun keskeinen ominaispiirre on, että tutkittava dokumentoi itse omat henkilökohtaiset kokemuksensa. Se valikoitui tutkimusaineiston keruun menetelmäksi, sillä se on Pöysän (2023) mukaan yksi omakohtaisimmista lähestymistavoista tutkittavan elämäkokemuksiin. Aineistonkeruuta ohjasi Kuulan (2015) esittämä ohjeistus sähköisestä aineistonkeruusta. Tutkittavia lähestyttiin ensin tekstiviestillä tutkimukseen osallistumishalukkuuden kartoittamiseksi. Kirjallisen suostumuksen myötä tutkittavilta kerättiin sähköpostiosoitteet, joihin varsinaiset tutkimuslupa-, tutkimusilmoitus- ja tietosuojailmoituslomakkeet lähetettiin.

Tutkimuksen tavoitetta parhaiten palvelevan lopputuloksen saamiseksi jokaiselle tutkittavalle annettiin yhteneväinen tehtävänanto. Varsinaisen kirjoituskutsun runko rakentui aiemman identiteetintutkimuksen tarkastelun perusteella. Kokemusten kirjaamista ohjaava kirjoituskutsu oli jaoteltu kolmeen pääotsikkoon: 1) lähtökohdat opintoihin hakeutumiseen, 2) kahden eri koulutuksen anti ammatillisen identiteetin kehittymiselle ja 3) tämänhetkiset tuntemukset omasta opettajuudesta. Otsikoiden alla oli kysymysmuotoisia ehdotelmia aiheista, joiden avulla tutkittavien oli tarkoitus päästä alkuun ajatustyössä ja kirjoitusprosessissa.

Kirjoituskutsun yhteydessä oleva saateviesti ohjasi tutkittavia tarttumaan niihin kysymyksiin, jotka puhuttelivat tutkittavia kirjoitushetkellä. Tällainen kirjoittamisen vapaus tuki henkilökohtaisen kasvuprosessin käynnistymistä ja etenemistä (Nuutinen, 2018, s. 144). Pöysä (2023) perustelee kirjoituskutsun ohjailun luonteen erottavan sen aineistonkeruumuotona esimerkiksi päiväkirjateksteistä ja kirjeistä, jotka ovat usein laadullisen tutkimuksen yhteydessä esiintyviä aineistonkeruun keinoja.

Tutkittavat saivat valita itse missä ja milloin vastasivat kirjoituskutsuun, mikä saattoi antaa heille turvallisemman olon kirjoittaa omista kokemuksistaan (Eskola & Vastamäki 2010, s. 30). Kokonaisuudessaan aineistoa kertyi 22 sivun verran (fontti 12, riviväli 1,5). Kertomusten pituudet vaihtelivat 389 sanasta 1235 sanaan. Osa vastauksista oli jäsennelty selkeämmin kirjoituskutsun mukaan eteneviksi otsikkokohtaisiksi kappaleiksi, osassa puolestaan kertomus oli säkeiden soljuva jatkumo, jossa kirjoituskutsua oli käytetty inspiraation lähteenä.

Tuomen ja Sarajärven (2006, s. 77) mukaan puolistrukturoitu teemahaastattelu etenee tutkijan valitsemien teemojen mukaisesti. Tässä yhteydessä voidaan puhua puolistrukturoidusta teemakirjoittamisesta, jossa teemojen lisäksi kirjoittamista ohjasivat tarkentavat apukysymykset. Liiallisen ohjailun ja rajaamisen estämiseksi tutkittavia kannustettiin kirjoittamaan ajatuksistaan ja tuntemuksistaan vapaasti jäämättä liiaksi jumiin kirjoituskutsun kysymyksiä. Metsämuuronen (2008, s. 41) varmistaa puolistrukturoidun aineistonkeruun sopivan

hyvin arvostuksia, ihanteita ja perusteluja käsitteleviin tutkimuksiin. Puolistrukturoitu kirjoituskutsumuotoinen aineistonkeruumenetelmä mahdollisti luotettavan aineiston keruun. Tutkittavien ryhmä oli yhtenäinen ja he saivat yhteneväisen tehtävänannon, mikä sinällään täyttäisi myös strukturoidun aineistonkeruun piirteet. Tehtävänannossa oli kuitenkin sen verran väljyyttä, että oli mielekästä sijoittaa aineistonkeruun menetelmä puolistrukturoitujen aineistonkeruumenetelmien piiriin.

Jokainen tutkimusta varten tuotettu teksti oli ainutlaatuinen ja henkilökohtainen dokumentti. Pöysä (2015) huomauttaa, että kirjoituskutsujen tuottama aineisto on usein hyvin heterogeeninen, mikä näkyi niin tekstien pituuden, tyylin kuin kieliasunkin vaihteluna. Tutkittavien tuottamat kertomukset pitivät sisälleen keskustelulle ominaisia pieniä ja laajempia kertomuksellisia kaaria, mikä on tunnusomaista kirjoituskutsun avulla tuotetulle aineistolle (Pöysä, 2015). Kertomuksia yhdisti se, että jokainen niistä oli tuotettu sähköisellä alustalla, eikä esimerkiksi kynää ja paperia käyttäen, vaikka tekstin tuottamistapaa ei ennalta erikseen rajattu. Aineistosta ei kuitenkaan käy ilmi, onko kertomukset tuotettu tietokoneella tai esimerkiksi puhelimella. Lopputuloksen kannalta sillä ei kuitenkaan ole merkitystä: tärkeintä oli, että tutkittavat valitsivat itselleen mieluisimman tavan vastata kirjoituskutsuun.

5.2 Aineiston analyysi

Eskola ja Suoranta (1998, s. 151) painottavat, että luotettavaa tutkimusta tehdäkseen tutkijan on tunnettava aineistonsa läpikotaisin. Syväluotaavan aineistoon tutustumisen jälkeen analyysimenetelmäksi valikoitui laadullinen, aineistolähtöinen sisällönanalyysi (Eskola & Vastamäki 2010, s. 43). Aineisto toimi tämän tutkielman teorian rakentamisen lähtökohtana (Eskola & Suoranta 1998, s. 83), ja tutkimuksessa käytetyt analyysiyksiköt etsittiin ja muodostettiin kerätyn aineiston tarkastelun perusteella. Näin ollen aikaisempien teorioiden vaikutus analyysiin ja siitä tehtyihin johtopäätöksiin pyrittiin minimoimaan (Tuomi & Sarajarvi 2006, s. 97).

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään luomaan sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 95). Tuomen ja Sarajärven (2006, s. 93) mukaan sisällönanalyysi soveltuu käytettäväksi yksittäisen metodin lisäksi myös väljempänä teoreettisena kehyksenä, jonka puitteissa voidaan rakentaa tutkimuksen tarpeisiin parhaiten vastaava analyysikokonaisuus. Koska opettajuutta ja identiteettiä tarkasteltiin tässä kontekstissa ihmisten subjektiivisina kokemuksina, valikoitui analyysimenetelmäksi suuntaa antava sisällönanalyysin muoto, joka mahdollistaa sekä aineistolähtöisen että narratiivisen lähestymistavan yhtäaikaisen hyödyntämisen.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin käyttö ei ollut ongelmaton. Kokemuksiin perustuvien kertomusten metodologista tarkastelua on laadullisen tutkimuksen yhteydessä pidetty haasteellisena ja jopa tarpeettomana: Pöysän (2023) mukaan laadullisessa tutkimusperinteessä omista kokemuksista kertomista ei ole juurikaan huomioitu metodologista tarkastelua vaativana tutkimusaineiston tuottamisen tapana. Eskola ja Suoranta (1998, s. 6) kuitenkin painottavat, että empiiristä ilmiötä tutkittaessa voidaan korostaa metodologisen tarkastelun sijaan käsitteellisen pohdinnan merkitystä.

Ensimmäisillä aineiston lukukerroilla tarkoitus oli saada yleiskuva siitä, mitä aineisto piti sisällään ja mitä kertomuksissa kerrottiin ammatillisen identiteetistä. Mahlakaarron (2010, s. 21) mukaan oleellinen osa kertomusta on sen juoni, sillä kerrotussa muodossa esitetty elämäntarina muodostaa raamit ja teemat tarinan tulkinnalle. Kaikki kertomukset etenivät johdonmukaisesti kirjoituskutsun raamien sisällä, joten oli luontevaa aloittaa analyysi jaottelamalla vastaukset kolmen kirjoituskutsussa esitetyn teeman alle. Usean luentakerran lopputulemana varmistui, että fenomenologis-hermeneuttisen viitekehyksen tavoite kuvata yksilön ainutlaatuisia kokemuksia sopisi hyvin tutkimusongelman ratkomiseen.

Analyysi noudattaa seuraavaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin kaavaa: redusointi, klusterointi ja abstrahointi (Miles & Huberman 1984; Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 110). Aineistoon tutustumisen jälkeen teksteistä etsittiin ja listattiin

kirjoituksista nousseita pelkistettyjä ilmauksia. *Redusointia* ohjasi tarve löytää kirjoituksista tutkimustehtävän näkökulmasta olennaisia ilmauksia. Samalla kun aineistosta etsittiin vastauksia tutkimuskysymyksiin, karsiutuivat tutkimuksen kannalta epäolennaiset tiedot pois. (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 111–112).

Redusoinnin kautta aineistosta koodatut pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin ammatillisen identiteetin ulottuvuuksien, piirteiden ja niihin liittyvien kokemusten mukaisiin alaluokkiin. *Klusterointi* käynnistyi pelkistettyjen ilmausten tarkastelulla ja etsimällä niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmiteltiin Tuomen ja Sarajärven (2006, s. 112) esittämän klusterointiesimerkin mukaisesti ala-, ylä- ja yhdistäviin luokkiin.

Tutkimusaineiston uudelleenjärjestelyn myötä aineistosta tehdyt johtopäätökset voitiin irrottaa yksittäisistä henkilöistä ja tapahtumista, ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen, 2008, s. 48). Aineiston *abstrahointi*, käsitteellistäminen, aloitettiin tarkastelemalla ryhmittelyn tuloksena syntyneitä ala- ja yläluokkia ja niistä löytyviä samankaltaisuuksia. Alaluokkia yhdistelemällä aineistosta nousi yhteensä viisi yläluokkaa: ammattiorientaatio, opiskelu, opettajuus, opettajan työnkuva sekä ammattitaito. Nämä yläluokat tiivistyivät lopulta kahteen yhdistävään luokkaan: *opettajaidentiteetti* ja *asiantuntijuus*. Taulukko 2. havainnollistaa, miten aineiston supistaminen eteni pelkistetyistä ilmauksista yhdistäviin luokkiin *asiantuntijuuden* yhdistävän luokan osalta.

Taulukko 2. *Esimerkki aineiston analyysin etenemisestä asiantuntijuuden kypsytymisen osalta.*

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
kirjallisuudesta ammentaminen koulutus on saanut kiinnostumaan monista asioista into itsensä kehittämiseen koulutukset täydentävät toisiaan itsevarmuutta ja luottoa itsen opettajana omien vahvuuksien löytäminen itsevarmuutta luokan edessä puhumiseen oma käsitys opettajuudesta muuttunut oman tekemisen kriittinen tarkastelu	itsensä kehittäminen henkinen kasvu	opettajuus	Asiantuntijuuden kypsytymisen
yhteistyö koulun henkilökunnan ja kodin kanssa pätevyyden päivittäminen sirpaleinen tehtäväkenttä monipuolinen työnkuva oppimaan opettaminen oppisisällöt kasvatus mielikuva mullistui sijaisuutta tehdessä suunnittelu, viestintä, yhteydenpito, arviointi yhteistyö autonomia ja vaikutusmahdollisuudet luokan rutiinit ja niiden luoma turva projektien toteuttaminen yhdessä oppilaiden kanssa omien käytänteiden luominen oppituntien pito toive yhteisopettajuudesta ja/tai mentorista	opettajan työnkuvan osa-alueet	opettajan työn- kuva	
opettajan työnkuva todellisuudessa monipuolinen autonomia ruususet mielikuvat opettajuudesta auttavat jaksamaan sijaisuuksista arvokasta työkokemusta opettajaksi kasvamisen tukeminen palkitseva ammatti	käsitykset opettajan työnkuvasta		
vastuunkanto valinnanvapaus ammatin monipuolisuus työnkuvan kiinnostavuus omien kiinnostuksenkohteiden soveltaminen työssä monipuolinen taitajuus	työnkuvan kiinnosta- vuus		
monenlaisten taitojen hallinta opettajalla monta yhtäaikaista roolia jatkuva kehittyminen monipuolisuus	opettajaan kohdistu- vat odotukset		

Vaikka tutkielman teossa aiempi identiteetin tutkimus on ohjannut muun muassa kirjoituskutsun sisältämien otsikoiden muodostamista, ei tämän tutkielman analyysi ole teoriaohjautunut vaan aineistolähtöinen. Aineistolähtöisessä analyysissä käsiteltävät teemat muodostetaan aineistosta käsin, kun taas teoriaohjaavaa analyysiä ohjaavat jo ilmiöstä tiedetyt valmiit käsitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 116). Teoriaohjaavassa analyysissä voidaan tehdä analyysin apuna teoreettisia kytkentöjä aineistoon, mutta esimerkiksi analyysiyksiköt nousevat puhtaasti aineistosta, eivät aiemmista teorioista. Tämän tutkimuksen analyysissä analyysiyksiköt muodostuivat aineistosta tehdyistä löydöksistä ja niiden käsittely on edennyt induktiivisen päättelyn raameissa, yksittäisestä havainnosta kohti yleisempää päätelmää, mikä on aineistolähtöiselle sisällönanalyysille tunnunomaista. (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 117).

Pyrin tulkitsemaan aineistosta tekemiäni havaintoja analyytisesti aieman teorian ja omien huomioitteni avulla (Günther, Hasanen & Juhila 2022). Analyysiprosessissa on hyödynnetty induktiivista päättelyketjua, jonka puitteissa kuvattavaa ilmiötä pyrittiin ymmärtämään ensin yksittäistapauksina ja tekemään niistä yleistettävämpiä havaintoja. Induktio lähtee liikkeelle yksittäisistä, kokemuksiin perustuvista ilmauksista, joille oli tarkoitus löytää konteksti isommasta kuvasta.

Saturaation näkökulmasta tutkittavien määrän suhteen aineisto on niin kylläinen kuin on tässä hetkessä mahdollista. Jos tutkimus toistettaisiin myöhemmin uudelleen, olisi tilanne eri niin tutkittavien määrän kuin varmasti myös heidän raportoimansa sisältöjen osalta. Tutkittavilta kerättyä aineistoa ei ole toistaiseksi tarkoitus käyttää muuhun tarkoitukseen ja se ilmoitettiin myös tutkittaville tutkimusilmoituksen yhteydessä.

5.3 Luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksen teon yhteydessä on pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön toimintatapoja aina tutkimuksen suunnittelusta ja toteutuksesta yksityis-

kohtaiseen raportointiin. Kuten ihmistieteissä yleisestikin tutkimuksen tekoa ohjasi tutkimuseettiset normit tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisesta, vahingon välttämisestä sekä yksityisyydestä ja tietosuojasta. (Kuula, 2015.) Tutkielman luotettavuustarkastelua on pyritty kuljettamaan aukikirjoitettuna tutkielman eri vaiheissa, mikä itsessään lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 130). Luotettavuutta arvioitaessa on otettu huomioon, että tutkija kuuluu itse tutkittavien viiteryhmään (ks. Luku 4.4. Tutkijan positio).

Tutkittaville kerrottiin etukäteen mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteutuksesta, jotta osallistuminen todella perustui vapaaehtoisuuteen (Kuula, 2015). Tuomi ja Sarajärvi (2006, s. 122) kuitenkin korostavat, ettei mahdollisten tutkimuseettisten ongelmien punnitseminen etukäteen ole helppoa. Kertomusten luonnetta ei voitu täysin ennakoida, sillä tutkittavat saivat vapaasti rajata, mitä kertomuksiinsa kirjoittivat ja mitä jättivät kirjoittamatta. Tutkittavien anonyymiteetin turvaamiseksi oli kuitenkin tutkijan vastuulla määrittää, mitä tietoja lopullisessa tutkielmassa tuotiin julki.

Opettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumiseen liittyvien ajatusten kartoittamien vaatii ymmärrystä tutkittavan menneisyydestä ja sen vaikutuksista nykyiseen opettajaidentiteettiin. Koska henkilökohtaiset kertomukset ylittävät teoskynnyksen, kerätty tutkimusaineisto määritellään Kuulan (2015) mukaan tekijänoikeudellisen suojan piiriin kuuluvaksi. Aineistonkeruun yhteydessä tutkittavien kanssa tehtiin kirjalliset sopimukset siitä, miten tuotettua materiaalia saa käyttää tutkimuksessa ja miten kertomuksia säilytettiin tutkielmaprosessin eri vaiheissa.

Tutkittaville kerrottiin myös henkilötietojen käsittelystä etukäteen, ja siitä sovittiin kirjallisesti tutkimustiedotteen, tehtävänannon ja tietosuojailmoituksen lähetyksen yhteydessä. Tutkimusta varten laaditussa Tiedote tutkimuksesta -lomakkeessa kerrottiin tutkimuksen luonteesta, tavoitteesta, vapaaehtoisuudesta sekä sen mahdollisista hyödyistä tutkittavalle. Tietosuojailmoituksessa puolestaan kerrottiin tietojen säilyttämisestä prosessin eri vaiheissa, jolloin sekä tutkijalla että tutkittavalla oli tiedossa, mihin molemmat osapuolet ovat sitoutuneet ja

että sopimus on luottamuksellinen. Tutkimusmateriaalia ja sen varmuuskopioita säilytettiin ulkoisella kovalevyllä ja se ilmoitettiin tutkittaville erillisellä tietosuojaa ja tutkimuslupaa käsittelevällä lomakkeella. Henkilötietoja käsiteltiin koko tutkimusprosessin ajan hyviin tieteellisiin käytäntöihin nojaten: tiedot kerättiin, säilytettiin ja tuhottiin salatussa ja turvallisessa ympäristössä (Kuula, 2015).

Metsämuuronen (2008, s. 53) nostaa esiin useissa tutkimuksissa esiintyvän oletuksen siitä, että informantti, tutkittava, on tietoja antaessaan ollut rehellinen. Tämä tutkielma ei tee poikkeusta sääntöön, vaikka Metsämuuronen (2008, s. 53) kyseenalaistaakin tämän oletuksen paikkansa pitävyyttä. Aineistoa on tarkasteltu tutkittavien esittämänä "totuutena", mutta tutkijana tiedostan Hirsjärven (1985, s. 97) tavoin, että tutkielmaa varten tuotetut kertomukset raottavat vain hyvin pieneltä osin tutkittavien opettajaidentiteettiin liittyvää ajatusmaailmaa.

Päätös kirjoituskutsun käytöstä aineistonkeruumenetelmänä ei ollut helppo. Opiskelijoiden kokemuksia ammatillisen identiteetin kehityksestä olisi voinut tutkia monella muullakin tutkimusmenetelmällä, kuten haastattelemalla tai keräämällä aineiston strukturoidun teemahaastattelun muodossa. Perustelut nimenomaan kertomusten muodossa kerätyille aineistolle löytyvät aiemmasta identiteetin tutkimuksesta, jossa korostetaan tarinoiden merkitystä osana identiteetin muodostumista (ks. Luku 5.1 Aineiston keruu). Muun muassa Kaasila (2008) ja Ricouer (1983) esittävät identiteetin muodostuvan kerrotuissa kertomuksissa ja siksi identiteetin rakentumisen tarkastelu tutkittavien omien ja itse dokumentoimien kertomusten muodossa tuntui tärkeältä.

Tuomi ja Sarajärvi (2006, s. 131) näkevät, ettei laadullisessa tutkimuksessa ole yhteneväistä käsitystä luotettavuustarkasteluun, joten sen onnistumisen arviointi jää lukijan harkinnan varaan. Tutkija on kuitenkin viimekädessä vastuussa tutkimuksen suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin luotettavuudesta sekä hyvien tieteellisten käytänteiden noudattamisesta (Reynolds, 1987; Tuomi & Sarajärvi, 2006, s. 130).

6 TULOKSET

Tässä luvussa pyrin kuvaamaan ja ymmärtämään opiskelijoiden raportoimia opettajaidentiteetin ja asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuuksia. Tulosten esittämisessä on edetty induktiivisen päättelyketjun mukaisesti yksittäistapauksista kohti yleistettävämpiä tulkintoja ammatillisen identiteetin rakentumisesta. Aineiston analyysivaiheessa Tuomen ja Sarajärven (2006) esittämän laadullisen sisällönanalyysiprosessin etenemisen mukaisesti aineistosta etsittiin opettajaidentiteetin rakentumiseen liittyviä ilmauksia sekä niiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tulokset on esitetty pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyn tuloksena muodostettujen ala-, ylä- ja yhdistävien luokkien mukaisesti. Tässä luvussa tarkastelen aineiston antia *opettajaidentiteetin* ja *asiantuntijuuden kypsymisen* yhdistävien luokkien kautta.

6.1 Opettajaidentiteetti: varhaisesta ammattiorientaatiosta ammattitaitoiseksi opettajaksi

Aineiston abstrahoinnin yhteydessä muodostettiin omista kiinnostuksenkohteista, urahaaveista ja työelämää koskevista mielikuvista koostuva yläluokka, *ammattiorientaatio* (ks. Taulukko 3). Koulutukseen hakeutumista perusteltiin edellä mainittujen alaluokkien erilaisina yhdistelminä ja painotuksina eri kirjoittajien teksteissä. Musiikkikasvatuksen opinto-oikeuden saaminen edellyttää varhaisesta ammattiorientaatiota (Kosonen, 2009, s. 444), joten oli syytä olettaa, että jokaisella tutkittavalla oli aiempaa musiikillista harrastuneisuutta. Suurin osa kirjoittikin musiikin harrastamisen kaikessa monimuotoisuudessaan olleen keskeinen syy kaksoiskelpoisuuteen oikeuttaviin opintoihin hakeutumiseen.

Taulukko 3. *Opettajaidentiteetin yhdistävän luokan muodostuminen.*

alaluokka	yläluokka	yhdistävä luokka
omat kiinnostuksen kohteet urahaaveet työmotivaatio opetuskokemukset kokeilunhalu odotukset ja mielikuvat tulevasta työnkuvasta	ammattiorientaatio	opettajaidentiteetti
toimivat työskentelytavat koulutuksessa merkitykselliset sisällöt luokanopeopinnoissa merkitykselliset sisällöt musiikkikasvatuksen opinnoissa opetusharjoittelut koulutuksen kritiikki erilaisia esimerkkejä opettajuudesta	opintojen anti	
pedagogiset taidot ryhmänhallinta itsestä huolehtiminen vuorovaikutustaidot	ammattitaito	

Vaikka tutkittavia yhdisti mielenkiinto musiikkia kohtaan, oli opintoihin ha-
keutumisen lähtökohdissa myös suuria eroavaisuuksia. Osa tutkittavista oli
haaveillut opettajan ammatista lapsesta saakka, osalle opettajuus tuntui sopi-
valta kompromissilta suhteessa omiin taitoihin, mielenkiinnonkohteisiin ja elä-
mäntilanteeseen.

K1: "Ajattelin kouluun hakemisen olevan "pakotie" (aiemmista) töistä. Heti opintojen
alussa mainostettiin musiikinopettajan pitkää sivuainetta ja päädyin spontaanisti hake-
maan sinne."

K2: "Olen nuoresta asti tiennyt, että haluan opiskella luokanopettajaksi. Ajatus musiikin-
opettajuudesta vahvistui musiikkilukiassa."

K4: "Olin pienenä monessa asiassa ihan taitava, ja koin jo silloin, että tasaisesta vahvuus-
desta monessa oppiaineesta voisi olla tämän ammatin suhteen hyötyä."

K5: "Tajusin, että kyseinen ammatti olisi hyvä kompromissi niitä monia asioita, joiden vä-
lillä en osannut valita."

Tutkittavien opintoihin kohdistamissa ennakko-odotuksissa ja toiveissa oli hajontaa. Siinä missä eräs tutkittava oli lähtenyt opintoja kohti varsin neutraalein ajatuksin, toisella oli selkeämpiä toiveita ja käsityksiä siitä, mitä opinnoilta odotti. Kertomuksia yhdisti kuitenkin toive mukavista opiskeluvuosista ja riittävien valmiuksien saavuttamisesta luokan- ja musiikinopettajan ammatissa toimimiseen.

K1: "Minulla ei ollut paljoakaan ennakko-odotuksia tai toiveita opintojen suhteen. Suoritin niitä vain itseni iloksi."

K2: "Ennen opintojen aloittamista ajattelin, että opinnot olisivat käytännönläheisiä. Yleisesti opinnoilta toivoin sitä, että saisin itsevarmuutta ja vahvistusta opettajan ammattiin."

K4: "Toiveissani oli tietysti saada hyvät valmiudet opettaa jokaista alakoulussa opetettavaa ainetta ja myös kehittyä mahdollisen musiikin sivuaineen kautta erityisesti musiikissa ja sen opettamisessa."

Tutkittavien odotukset opintoja kohtaan vaihtelivat neutraaleista ajatuksista pitkäjänteiseen innostukseen. Kertomuksista kävi myös ilmi tutkittavien ymmärrys työnkuvan muuttuvasta luonteesta ja jatkuvasta itsensä kehittämisen mahdollisuudesta.

K3: "Työnkuva elää muutoksessa jatkuvasti, mikä tietysti samalla vähän huolettaa. Uskon, että opinnoista saamani mielikuva tulee vielä muuttumaan kun pääsen kunnolla työelämään."

K4: "Kehityn koko ajan, ja kerrytän myös materiaalia tulevaisuuden varalle."

Kaikista kertomuksista ei löytynyt erillistä kuvausta siitä, millaisena opettajan ammatti oli näyttäytynyt tutkittaville ennen koulutuksen alkua. Niissä maininnoissa, jotka teksteistä löytyivät, korostui omien koulukokemusten myötä muodostunut näkemys opettajan ammatista sekä opettajan näkyvän työnkuvan perusteella syntynyt vaikutelma opettajan työn kokonaiskuvasta.

K1: "Aiemmin luulin opettajan työn olevan opettamista ja ohjaamista sekä arviointia akateemisten tai käytännön taitojen suhteen enimmäkseen."

K2: "Minulla oli ennen opintoja melko hatara, lähinnä omiin koulukokemuksiin perustuva mielikuva siitä, mitä opettajan työ on. Ajattelin ennen, että opettajuus on lähinnä tärkeiden oppisisältöjen opettamista."

K4: "Mielikuvani opettajan työnkuvasta mullistui pitkän sijaisuuden aikana."

Ennen opintojen alkua käsitys opettajan työnkuvasta muodostui kertomusten mukaan lähinnä opetuksen ja arvioinnin ympärille. Eräs tutkittavista raportoi pitkän sijaisuuden muuttaneen perustavanlaatuisesti käsitystä siitä, mitä opettajan työ todellisuudessa tulisi olemaan. Seuraavassa luvussa käsitellään tarkemmin, millaisina tutkittavat ovat kokeneet luokan- ja musiikinopettajan opinnot ja millaisia ajatuksia tutkittavilla on tämänhetkisen koulutustaustan perusteella opettajan työnkuvaan liittyen.

6.1.1 Opintojen anti opiskelijoiden kertomuksissa

Tutkittavien kertomusten pohjalta muodostui koulutuksen työskentelytavoista, sisällöistä, ja niiden kriittistä koostuva yläluokka, *opintojen anti* (ks. Taulukko 3). Opiskelijat kertoivat ammatillisen identiteetin kehittymistä edistävästä tekijöistä merkityksellisten oppisisältöjen ja opinnoissa käytettyjen työskentelytapojen näkökulmista. Vaikka kirjoituskutsussa ei erikseen pyydetty tutkittavia tarkastelemaan tutkintoon kuuluvia kokonaisuuksia kriittisesti, tutkittavat esittivät edistävien tekijöiden vastapainoksi rakentavaa kritiikkiä tutkinto-ohjelmia kohtaan.

Kaikissa kertomuksissa oli mainintoja opintojen aikana käytyjen keskustelujen merkityksestä oman opettajaidentiteetin kehitykselle. Erilaisten kurssien aikana ryhmässä käydyt keskustelut koettiin antoisiksi yhteisen tiedonrakentamisen, vertaistuen ja yhteistyötaitojen kehittämisen näkökulmista. Myös ryhmätöiden teon raportoitiin kehittäneen yhteistyötaitoja.

K1: "Luokanopettajapuolella käydään paljon läpi koulujen käytäntöjä case-keskustelujen avulla."

K4: "Pienryhmissä käydyt keskustelut ja niistä oppiminen ovat olleet todella tärkeitä niin vertaistuen kuin yhteisen tiedonrakentamisen kannalta".

K3: "Ryhmätööt ovat kehittäneet kykyäni toimia muiden kanssa joustavasti ja itse valittuihin ilmiöihin tutustuminen taas on auttanut refleктоimaan, mihin opettajuuteen ja koulutukseen liittyviin asioihin minun pitää vielä perehtyä lisää."

Opintojen edellyttämä itsereflektio koettiin toimivaksi välineeksi niin oman toiminnan kehittämisessä, erilaisten ilmiöiden hahmottamisen välineenä kuin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelun tukena tulevassa työelämässä. Maiste-

rivaiheeseen painottuvat ilmiökurssit koettiin myös hyväksi välineiksi opettajuuden ydinteemojen käsittelyssä. Eräs tutkittava raportoi reflektion olleen tärkeä työkalu myös harjoittelutunneista heränneiden ajatusten käsittelyssä ja sen myötä opettajaidentiteetin kehittämisessä.

K4: "Koen yllätyksekseni todella tärkeäksi reflektoinnin. Ajatukset vaikkapa niistä harjoittelutunneista tai opettajan identiteetin pohdinnasta oikeasti jäsentyvät, kun niitä miettii teorian kera hieman jälkikäteen."

K5: "Oman opettajuuden kannalta antoisimpia kursseja ovat ehkä olleet maisterivaiheen ilmiökurssit, joissa on käsitelty juuri niitä opettajuuden ydinteemoja, jotka toistuvat kouluarjessa oppiaineesta riippumatta."

Erityisesti luokanopettajakoulutuksen yhteydessä monien sisältöjen läpikäynnin kerrottiin jääneen varsin pintapuoliseksi. Koulutuksen antia kokoavista maininnoista kävi ilmi tutkittavien kokemus valikoivasta valmiuksien tarjoamisesta ja käytännön harjoituksen jäämisestä suppeaksi. Toisaalta vuorovaikutus- ja POM-kurssien koettiin kuitenkin tarjonneet valmiuksia oppiainekohtaisiin opetustapoihin ja opintojen monipuolisuuden katsottiin kehittäneen omaa ammattitaitoa useilla opettajuuden osa-alueilla.

K5: "Luokanopettajakoulutus antaa pintaraapaisun hyvin monesta opettajuuden osa-alueesta, muttei tarjoa syväluotaavaa oppia oikeastaan mistään."

K4: "Urahaaveisiini nähden (musiikkikasvatuksen) opinnot sisälsivät myös liian syvälle musiikin tietoihin ja taitoihin menevää opetusta. Osa musiikin opinnoista antoi todella paljon, osan merkitystä musiikkia opettavan luokanopettajan näkökulmasta pohdin välillä edelleen."

Opiskelijat ilmaisivat kokevansa, että moniin kasvatustieteellisiin ilmiöihin ja sisältöihin ehdittiin pureutua vain pintapuolisesti, kun taas musiikkikasvatuksen opinnoissa sisältöjä luonnehdittiin ajoittain liiankin syväluotaaviksi tulevan aamatin tarpeisiin nähden. Musiikinopintoja pidettiin yleisesti luokanopettajaopinnoista käytännönläheisimpinä. Instrumenttitaitojen kehittämisen katsottiin olevan opintojen keskiössä, mutta mainintoja löytyi myös koulusoitinten pedagogiikan, yhteismusisoinnin ohjaamisen ja musiikinteorian merkityksellisyydestä osana musiikinopettajaksi kasvua. Vaikka tutkittavat kokivat musiikkikasvatuksen

opinnoissa pedagogiikan jäävän osittain oman muusikkouden ja instrumenttitaitojen kehittämisen varjoon, olivat musiikinopinnot antaneet luottamusta omiin kykyihin ja itsevarmuutta esimerkiksi luokan edessä puhumiseen.

K2: "Musiikinopettajan koulutus on taas antanut valmiuksia musiikin oppiaineen sisältöjen opettamiseen. Koen kuitenkin, että koulutuksessa on keskitytty hyvin paljon omaan muusikkouteen ja musiikilliseen identiteettiin ja pedagogiikka on jäänyt vähemmälle."

K3: "Opettajuuden kannalta on ollut tosi hyödyllistä perehtyä esimerkiksi koulusoitinten pedagogiikkaan, yhteyopedagogiikkaan ja musiikin johtamiseen, sekä musiikin teoriaan."

Tutkittavat pitivät opetusharjoitteluja yhtenä opintojen varsinaiseen työelämään valmistavampana opintokokonaisuutena. He mainitsivat opetusharjoitteluiden tarjonnan eniten työelämässä tarvittavia valmiuksia niin luokanopettajaopintojen kuin musiikkikasvatuksen opintojen puolelta. Tutkittavat antoivat esimerkkejä hyvistä opetusharjoittelutilanteista niin oppilaiden kuin opiskelijakollegojen opettamisesta. Eräs tutkittavista kertoi saaneensa luottamusta omiin kykyihinsä hyvien harjoittelukokemusten kautta.

K1: "Harjoittelut vastaavat lähimmäksi käytäntöä, mutta moni asia, kuten koulukulttuurin kehittäminen, opekokoukset, yhteistyö perheiden kanssa ja isommat arviointikokonaisuudet, jäävät aika marginaalisiksi ja opittavaksi sitten työssä."

K3: "Tästä (riittämättömyyden tunteesta) olen päässyt paljon yli hyvien harjoittelukokemusten, muilta saadun kannustavan palautteen ja sopivan itsereflektion avulla."

K5: "Musiikin aineenopettajan harjoittelun myötä sain uskoa siihen, että myös minä osaan tarpeeksi ollakseni hyvä musiikinopettaja, ja että minulla on omia vahvuksiani."

K4: "Jäin kaipaamaan sitä, että luokanopettajat olisi huomioitu omana ryhmänään (musiikin)opinnoissa paremmin, esimerkiksi mahdollisuutena soveltaa tehtäviä alakouluun suuntautuviksi."

Luokanopettajakoulutus keräsi useita mainintoja sen teoriapainotteisuudesta, kun taas musiikkikasvatuksen opintojen raportoitiin olevan luokanopettajakoulutuksen sisältöjä käytännönläheisempiä ja painottavan oman muusikkouden ja instrumenttien hallinnan kehittämistä. Kirjoituksista kumpusikin toive pedagogisen näkökulman lisäämisestä musiikin opintoihin. Eräs tutkittavista kirjoitti musiikkikasvatuksen opintojen sisältöjen olevan suunnattu lähinnä yläkouluun ja lukioon. Kertomuksissa toistui haave luokanopettajaopiskelijoiden paremmasta huomioimisesta musiikkikasvatuksen opinnoissa, sekä erityisesti alakouluun sovellettavien sisältöjen ja työtapojen käsittelystä kurssisisällöissä.

6.1.2 Ammattitaidon karttuminen

Ammattitaidon karttumista käsittelevä yläluokka muodostui pedagogisten taitojen, ryhmänhallinnan, vuorovaikutuksen ja itsestä huolehtimisen alaluokista (ks. Taulukko 3). Opiskelijoiden kertomuksissa korostui pedagogisten taitojen merkitys opettajan työssä. Tutkittavat pitivät tärkeänä, että opettaja osaa luoda ja valita pedagogisesti laadukkaita materiaaleja oppilaiden käyttöön. Oman toiminnan kriittinen tarkastelu nousi esiin niin oppilaan edun ajamisen kuin oikeuden- ja tarkoituksenmukaisen arvioinnin toteuttamisen yhteydessä.

K1: "Hyvä opettaja osaa laatia pedagogisesti hyviä materiaaleja ja mahdollistaa opiskelijoiden oppimisen ja oivaltamisen omassa luokassaan."

K3: "Hän osaa arvioida oppilaiden työskentelyä kehittäväällä ja reilulla tavalla."

K4: "Hyvä opettaja on ennen kaikkea oppilaiden asialla esimerkiksi niin tasa-arvoon kuin turvalliseen aikuisena toimimiseenkin liittyen."

Tutkittavien mukaan opintojen myötä he ovat ymmärtäneet, ettei opettajan substanssiosaaminen ole niin suuressa roolissa, kuin ennen opintojen alkua olisi voinut luulla. Sen sijaan osaavan opettajan katsottiin olevan ennen kaikkea taitava kasvattaja, joka huomioi oppilaiden kokemusmaailman koulun arjessa ja antaa työkaluja oppilaan identiteetin rakentumisen tueksi.

K5: "Opettajan on hallittava aihetta riittävästi, jotta oppimistilanne on turvallinen ja oppilailla on mahdollisuus innostua opiskeltavasta aiheesta, mutta on ollut ihanaa ymmärtää, ettei minun tarvitse olla virtuoosi kaikessa vaan ihan hyvä on tarpeeksi."

K5: "Mielestäni hyvä opettaja on ennen kaikkea taitava kasvattaja, joka huomioi lapsen elämän muut osa-alueet ja on valmis myös erilaisten perheiden kohtaamiseen. Hän antaa tilaa oppilaiden mahdolliselle kulttuuriselle rikkaudelle, ja ohjaa oppilaita oman identiteetin rakentamiseen."

Tutkittavat ilmaisivat erilaisten perheiden kohtaamisen ja kulttuurien moninaisuuden olevan rikkaus, jolle taidokas opettaja antaa tilaa koulun arjessa. Tulevina musiikinopettajina tutkittavilla oli myös yhteinen viesti tuleville oppilaille: kaikilla on kyky musisoida.

K4: "Musiikinopettajan tärkeimpänä ominaisuutena pitäisin sen viestin välittämistä, että musiikki on iloinen asia, ja että kaikilla on mahdollisuus ja kyky musisoida."

Ryhmänhallintaa ja vuorovaikutustaitoja käsittelevät maininnat olivat keskenään hyvin yhdenmukaisia. Kertomuksista kävi ilmi, että jokainen piti tärkeänä oppilaiden tuntemista, ryhmän lukemista ja jokaisen oppilaan yksilöllistä huomioimista osana ryhmää. Tutkittavat nostivat opettajan yhtenä tärkeänä ominaisuutena joustavuuden, joka mahdollistaisi tarpeen tullen suunnitelmien muuttamisen ja hetkeen tarttumisen.

K2: "Hyvä opettaja osaa kohdata oppilasryhmän ja jokaisen oppilaan yksilöllisesti jokaisen tarpeet huomioiden."

K3: "Ammattitaitoinen opettaja pitää sopivasti järjestystä yllä mutta on myös valmis joustamaan ja esimerkiksi tarttumaan oppilaita askarruttaviin asioihin hetkessä."

K5: "Mielestäni hyvä opettaja antaa tilaa oppilaiden tunteille, ajatuksille ja toiveille, haastaa ja kannustaa, on tukena ja kohtaa oppilaat yksilöinä. Hyvä opettaja huomioi lapsen elämän muut osa-alueet ja on valmis myös erilaisten perheiden kohtaamiseen."

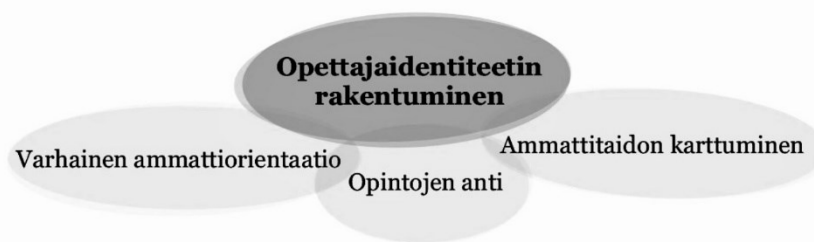
Opettaja työ pitää sisällään hyvin erilaisia vuorovaikutustilanteita. Eräs tutkittava kertoi odottavansa yhteisiä onnistumisia oppilaiden kanssa, toinen taas kertoi yhteisten onnistumisten merkityksestä ryhmähengen muodostumista edistävän tekijänä. Tutkittavat kuvasivat hyvän opettajan osaavan kohdata arvostavasti niin oppilaita, erilaisia perheitä kuin kollegoita.

K3: "Odotan onnistumisen kokemuksia ja vaikeuksien ylittämistä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta luokan kanssa."

K5: "Odotan perheiden kohtaamista ja heidän tukena olemista, ja odotan antoisia keskusteluja kollegojen kanssa. Odotan myös niitä hetkiä, kun oppilaan kanssa tehdään läpimurto jonkin vaikealta tuntuneen asian kanssa, tai kun uuden luokan kanssa aletaan pikkuhiljaa muodostaa yhtenäinen ryhmä."

Itsestä huolehtiminen oli teema, joka nousi vain osan tutkittavien kertomuksista suoraan esiin, mutta on sitäkin tärkeämmässä roolissa osana tämän päivän opettajuutta. Kirjoituksissa mainittiin itsestä huolehtimisen keinoina muun muassa avun pyytäminen, oman vapaa-ajan arvostaminen, työn rajaaminen sekä priorisointi.

KUVIO 1. *Opettajaidentiteetin rakentumisen ulottuvuudet opiskelijoiden kertomuksissa.*



Tutkittavien kirjoituksista kävi ilmi, että ammatillisen identiteetin kehitys nähtiin muodostuvan yhdessä eletyn elämän, opintojen annin ja niiden myötä ammattitaidon karttumisen ulottuvuuksien jatkumona. Ammatillisen identiteetin rakentuminen nähtiin varhaisten kokemusten ja kiinnostuksen kohteiden ohjaamana opinnoista ammentaen, mikä johti ammattitaidon karttumiseen ja sen myötä ammatillisen identiteetin muovautumiseen.

6.2 Asiantuntijuuden kypsyminen

Asiantuntijuuden kypsymistä käsittelevä yhdistävä luokka muodostui opettajuutta ja käsityksiä opettajan työnkuvasta käsittelevistä yläluokista (ks. Taulukko 4). Opettajuuden yläluokka perustui alaluokkiin itsensä kehittämisen ja henkisen kasvun. Opettajan työnkuvaa käsittelevä yläluokka puolestaan koottiin työnkuvan osa-alueita, käsityksiä opettajan työnkuvasta, työnkuvan kiinnostavuutta ja opettajaan kohdistuvia odotuksia käsittelevistä alaluokista.

Tutkittavilta kysyttiin erikseen luokanopettajakoulutuksen ja musiikkikasvatuksen opintojen opettajaidentiteettiä edistävästä seikoista, mutta kirjoituksista kävi ilmi, ettei yhtä aikaa suoritettuja opintoja ollut mielekästä pohtia erikseen. Tutkittavat raportoivat kokemuksistaan suurelta osin opintosuuntien summana, mutta joitakin erillisiä mainintoja erityisesti luokanopettajakoulutuksen opinnoista ja musiikkikasvatuksen alla olevista opinnoista oli havaittavissa. Kaksoiskelpoisuuteen oikeuttavien opintoja käsitellään pääosin yhtenä kokonaisuutena.

Taulukko 4. *Asiantuntijuuden kypsymistä kuvaavien luokkien muodostuminen*

alaluokka	yläluokka	yhdistävä luokka
itsensä kehittäminen henkinen kasvu	opettajuus	Asiantuntijuuden kypsyminen
opettajan työnkuvan eri osa-alueet käsitykset opettajan työnkuvasta työnkuvan kiinnostavuus opettajaan kohdistuvat odotukset opetustilanteiden ulkopuoliset työtehtävät	opettajan työnkuva	

Koulutus oli herättänyt opiskelijoissa kiinnostusta itsensä kehittämiseen. Tutkittavat kertoivat muun muassa kirjallisuudesta ammentamisen ja oman tekemisen kriittisen tarkastelun auttaneen omien vahvuuksien löytämisessä. Opinnot olivat kaikessa moninaisuudessaan lisänneet itsevarmuutta ja luottoa omiin kykyihin toimia opettajana.

K5: "Opettajankoulutus on saanut minut kiinnostumaan monesta asiasta, ja uskon että kunhan opintojen aikainen tietoähy helpottaa, tulen ottamaan asioista itse selvää ja kouluttautumaan yhä edelleen."

K3: "Tärkeintä ammatillisen kehityksen kannalta on ollut se, että musiikin opinnoissa olen joutunut olemaan paljon esillä ja työstämään omaa esiintymisjännitystäni. Minun on nykyään paljon helpompi suhtautua uusiin tilanteisiin tai vaikka luokan edessä puhumiseen."

K4: "Voin turvautua siihen, että opettajan ammatissa kehityn jatkuvasti, ja avainsana on se, että omaa tekemistä uskaltaa tarkastella kriittisesti."

Tutkittavat olivat yhtä mieltä siitä, että opettajan on oltava itse kiinnostunut tekemästään työstä, jotta oppilaille on mahdollisuus innostua uuden oppimisesta. Opettajan olemuksella on suuri merkitys oppimistilanteiden rakentamisessa, jossa myös persoonallisuuden hyödyntämisellä on paikkansa. Opettajan kirjoitettiin olevan mukana ohjaamassa oppilaan identiteetin rakentumista ja antavan työkaluja elämän eri tilanteisiin.

K1: "Hyvä opettaja on sellainen, joka on itse innoissaan työstään ja saa muutkin innostumaan, eikä ole kyynistynyt siihen."

K2: "Itselleni on tärkeää, että opettajalla on pedagogiset taidot hallussa, mutta että työtä tehdään myös omalla persoonalla."

K5: "Taitava kasvattaja antaa tilaa oppilaiden tunteille, ajatuksille ja toiveille, haastaa ja kannustaa, on tukena, kohtaa oppilaat yksilöinä ja ohjaa oppilaita oman identiteetin rakentamiseen."

Pedagogisten taitojen osalta tutkittavat kirjoittivat kertomuksistaan laaja-alaisesti opettajuuteen kytköksissä olevista taidoista ja ominaisuuksista. Tutkittavat pitivät tärkeänä muun muassa sitä, että opettaja osaa laatia pedagogisesti laadukkaita materiaaleja, hallitsee opettajuuden osa-alueiden tasapainoisesti sekä näyttää omalla toiminnallaan hyvää esimerkkiä ihmisenä olemisesta ja itsestä huolehtimisesta. Hyvän opettajan katsottiin uskaltavan myös näyttää omat heikkoutensa, myöntää omat virheensä ja pyytää apua tarpeen tullen.

K1: "(Hyvä opettaja on) sellainen, joka osaa laatia pedagogisesti hyviä materiaaleja ja mahdollistaa opiskelijoiden oppimisen ja oivaltamisen."

K2: "Hyvä opettaja osaa kohdata oppilasryhmän ja jokaisen oppilaan yksilöllisesti jokaisen tarpeet huomioiden."

K3: "Hyvä opettaja on empaattinen ja turvallinen. Hän osaa huomioida erilaiset oppijat ja näkee jokaisen oppilaansa yksilönä ja on tasapuolinen kaikille."

Itsestä huolehtiminen nähtiin opettajan hyveenä ja muun muassa työstä irtautuminen tärkeänä osana palautumista. Toisaalta tutkittavien mielestä oli keskeistä, että opettaja ajaa oppilaan etua ja kohtelisi jokaista yksilönä erilaiset tarpeet huomioiden. Myös ryhmän lukeminen ja opetuksen räätälöinti ryhmän ajankohtaisiin tarpeisiin koettiin tärkeäksi.

K3: "Hyvä opettaja pitää sopivasti järjestystä yllä mutta on myös valmis joustamaan ja esimerkiksi tarttumaan oppilaita askarruttaviin asioihin – Hän näkee ryhmän tilan ja osaa säädellä esimerkiksi tunnin työskentelytahtia tai -tapoja oppilaiden vireyden mukaan."

Tutkittavat kertoivat luokan- ja musiikkikasvatuksen opintojen täydentävän toisiaan, ja tämä koulutuskokonaisuus oli saanut tutkittavissa viriämään kipinän jatkuvasta kehitymisestä ja aktiivisesta itsensä kehittämisestä. Samaan aikaan yksi tutkittavista oli kokenut opintojen ulkopuolella tehdyillä opettajansijaisuuksilla olleen suuri merkitys oman opettajaidentiteetin muodostumiselle. Tutkittava oli jopa sitä mieltä, että työnkuvan todellinen luonne avautui vasta sijaisuuksien kautta kertyneiden opetuskokemusten myötä.

K4: "Mielikuvani opettajan työkuvasta mullistui pitkän sijaisuuden aikana, kun sain kontrolleni oman luokan suunnitteluineen, viestintöineen, yhteydenpitoineen ja arviointineen. – – Nytemmin olen peilannut opettajankoulutuksessa oppimaani sijaisuuksiin, ja kehittänyt itseäni ehkä kokonaisvaltaisemmin. Nyt tuntuu siltä, että jos en olisi tehnyt yhtään sijaisuuksia, en tietäisi yhtään, mitä opettajan arki on oikeasti! Se on aika hullua, koska sijaisuudet eivät ole mikään virallinen osa koulutusta. Tällaisten käytännön seikkojen tulisi mielestäni edes hieman avautua harjoittelussa."

Tutkittavat raportoivat omien käsitystensä opettajan työkuvasta avartuneen opintojen aikana. Kirjoituksista selvisi, että opiskelijat olivat ymmärtäneet opettajan työn olevan jatkuvassa muutoksessa sekä edellyttävän jatkuvaa reflektointia ja aktiivista uudelleen kouluttautumista myös työelämään siirtymisen jälkeen. Opettajan työkuvassa kiehtoi ihmisläheisyyden lisäksi opettajuuteen liittyvä autonomia: vastuu ja vapaus tehdä omaan ammattitaitoon, asiantuntijuuteen ja luovuuteen pohjautuvia ratkaisuja tavoitteisiin pääsemiseksi.

K2: "Pidän siitä, että luokanopettajan työtä voi toteuttaa yksin eli vastuu ja vapaus on itsellä. Koen, että tämä ammatti vaatii paljon luovuutta, mikä on ruokkinut kiinnostustani opettajan ammattia kohtaan."

K4: "Ammatin ihmisläheisyys ja luovuus kiinnostivat."

K5: "Pidän ihmisistä ja tarvitsen sosiaalista kanssakäymistä muiden kanssa voidakseni hyvin, mutta samalla haluan ottaa vastuuta ja pitää langat omissa käsissä."

Ennen opintojen alkua ammatinvalintaan liittyvät epävarmuudet näyttäytyivät opiskelijoiden kertomuksissa ilmaisuina riittämättömyyden tunteesta. Teksteistä välittyi opiskelijoiden ymmärrys siitä, ettei koulutuksen aikana kuulukaan oppia kaikkea opettajan ammatissa tarvittavia taitoja, vaan koulutus tarjoa tietyt valmiudet ja välineet, joita soveltamalla opettajan on mahdollista löytää ratkaisuja työelämän tuomiin haasteisiin.

K1: "Joskus opintojen aikana olen ajatellut, että osaanko, olenko riittävän hyvä tässä. – – Pohdin usein myös sitä, miten paljon voin vaatia oppilailta, muistanko kannustaa ja jättää sarkasmin vähemmälle, miten ratkoa oikeudenmukaisesti riitoja koulussa, miten sietää huonoa käytöstä?"

K3: "Opintojen alkuvaiheessa muistan kokeneeni paljon riittämättömyyden tunteita itseltäni opettajana. Varsinkin aluksi tuntui siltä, että kaikki muut ovat jotenkin enemmän opettajamaisia ja osaavat paremmin kuin minä. Tästä olen päässyt paljon yli hyvien harjoittelukokemusten, muilta saadun kannustavan palautteen ja sopivan itsereflektion avulla."

K3: "Uskoisin, että työtä tehdessä oppii hahmottamaan, mitkä asiat ovat oikeasti niitä tärkeimpiä ja mikä on itselle ominainen tyyli opettaa."

KUVIO 2. *Asiantuntijuuden kypsyminen opiskelijoiden kertomuksissa.*



Asiantuntijuutta edistävät tekijät jaettiin tämän tutkimuksen yhteydessä käsityksiin opettajan työnkuvasta ja opettajuudesta. Opintojen myötä käsitykset opettajan työnkuvan sisältämistä ulottuvuuksista laajenivat, ja ymmärrys koulukontekstissa toimimisesta kasvoi. Opiskelijat kertoivat konkreettisia esimerkkejä asiantuntijuuden osa-alueiden jalostumisesta niin opintojen sisältöjen ja työskentelytapojen, kuin itsen ja ulkoapäin opettajuuteen kohdistuneiden käsitysten ja odotusten näkökulmista.

7 POHDINTA

Filosofisesti tarkasteltuna konstruktivistinen tapa lähestyä elämää pitää sisällään sen, että ihmisten toisilleen kertomat tarinat eivät tapahdu eletyssä elämässä, vaan ovat kertojansa mielen tuotetta (Mahlakaarto, 2010, s. 43). Bruner (1994, s. 28) kuvaa ihmisen omasta elämästä kertomia kertomuksia kognitiivisten toimintojen aikaansaamaksi yhteenvedoksi, ei niinkään yksiselitteisiksi kuvauksiksi todellisista tapahtumista. Niin kuin luvussa 2.1 mainittiin, kertomuksilla on kuitenkin keskeinen rooli yksilön identiteetin muodostumisen näkökulmasta: identiteetti rakentuu siitä esitettyjen kertomusten kautta (ks. esim. Ricouer, 1983; Kaasila, 2008).

Kertomusten muodossa esitettyä identiteetin rakentumista käsiteltiin tässä opinnäytetyössä *opettajaidentiteetin rakentumisen* ulottuvuuksien ja *asiantuntijuuden kypsymisen* avulla. Opettajaidentiteettiä kuvattiin varhaisen ammattiorientaation, luokan- ja musiikinopettajaopintojen annin sekä ammattitaidon karttumisen ulottuvuuksien muodostamana kokonaisuutena. Nuutisen (2018, s. 144) opettajien ammatillista kasvua käsittelevä väitöskirja osoitti, että opettajaopiskelijoiden ammatillinen kasvu etenee hyvin yksilöllisesti siitä huolimatta, että he suorittavat opintonsa yhteisessä koulutuksessa, saman opettajankoulutuslaitoksen toteutuksessa. Hän totesi opiskelijoiden ammatillisissa kasvupoluissa olleen myös yhtäläisyyksiä, mikä oli havaittavissa myös tämän tutkielman tuloksista.

Osa tutkittavista painotti, että lapsuuden urahaaveet sekä laaja kiinnostuksen kohteiden kirjo ohjasivat opettajankoulutuksen pariin. Osalla puolestaan luokan- ja musiikinopettajan opintoihin hakeutuminen vaikutti olleen omien rönkyilevien kiinnostuksenkohteiden kompromissi, joka piti sisällään toiveen ovien avautumisesta myös muille urapoluille. Luokanopettajakoulutus keräsi mainintoja oppisisältöjen pintapuolisesta käsittelystä ja suppeasta käytännön kokemusten tarjoamisesta. Siitä huolimatta monipuolisten opintojen kerrottiin kuitenkin tarjonnan myös hyviä valmiuksia ja välineitä oppiainekohtaisiin opetustapoihin, vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ja tieteellisen tiedon soveltamiseen opetustyössä.

Musiikkikasvatuksen opintojen ja niissä käytettyjen työskentelytapojen myötä tutkittavat kertoivat saaneensa lisää itseluottamusta oman luokan kanssa toimimiseen. Musiikkikasvatuksen opintoja koskeva kritiikki kohdistui opiskelijan omien instrumenttitaitojen kehittämisen korostaiseen rooliin osana opintoja sekä oppisisältöihin, joiden koettiin menevän ajoittain liian syvälle yksityiskohditiin suhteessa peruskoulussa toimivan musiikinopettajan tarpeisiin. Kertomuksissa kaikuu kaipuu pedagogisen näkökulman lisäämisestä ja etenkin alakouluun sopivista ja sovellettavista työskentelytavoista.

Asiantuntijuuden muotoutumista, kehittymistä ja kypsymistä käsiteltiin tässä yhteydessä opettajan työnkuvaa ja opettajuutta koskevien käsitysten näkökulmista. Asiantuntijuuden kypsyminen ilmeni opiskelijoiden kertomuksissa aiempien käsitysten monipuolistumisena ja syvenemisenä. Opintojen aikaansaama kiinnostus itsensä kehittämiseen ja kirjallisuudesta ammentamiseen oli auttanut omien vahvuuksien löytämisessä. Vaikka oman toiminnan kriittistä tarkastelua pidettiin tärkeänä, tutkittavien kirjoituksista kumpusi lempeä suhtautuminen opettajana toimimista kohtaan. Tutkittavat kirjoittivat opettajan työnkuvan muuttuvan luonteen olevan sekä lohdullista että epävarmuutta herättävää. He tiedostivat myös, että liiallinen etukäteen spekulointi on turhaa: todellisuus opettajan työnkuvasta tulisi aukenemaan kokonaisuudessaan työelämään siirtymisen jälkeen.

Tulosten perusteella vaikutti siltä, että tutkittavat olivat opintojen aikana ymmärtäneet, millaista tiedonkäsitystä opettajalta odotetaan: halu ja innostus kehittää itseä opettajana kertoo Voutilaisen ym. (1990, s. 21) korostaman *kehittyvän tiedonkäsityksen* omaksumisesta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eritellyssä arvoperustassa todetaan, että perusopetuksen tehtävä on luoda edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle (Opetushallitus, 2014). Kehittyvän tiedonkäsityksen omaksuminen ja sen jakaminen ovat siis osa opettajana toimimisen ydintä.

Kirjoituskutsun käyttö aineistonkeruumenetelmänä tuki Puusan ja Juutin (2020, s. 333) esittämää ajatusta laadullisen tutkimuksen tavoitteesta auttaa ihmi-

siä elämään entistä parempaa elämää. Tutkimukseen osallistumisen myötä tutkittavat paitsi pohtivat oman opettajuutensa kehittymistä, he pystyivät myös sitomaan omaa elämänhistoriaansa nykyhetkeen. Omien kertomusten kirjoittamisen kautta tutkittavat saivat mahdollisuuden identiteetin, arvojen ja asenteiden uudelleen tarkasteluun ja määrittelyyn nykytiedon valossa, mikä on Mahlakaaron (2010) mukaan keskeinen identiteetin vahvistamisen väline.

Aiempiä opettajien ammatillista identiteettiä käsitteleviä tutkimuksia on yhdistänyt havainnot identiteetin jatkuvan kehittämisen tärkeydestä ja oman toiminnan reflektoinnista itsensä kehittämisen välineenä. Thompsonin (2012) musiikinopettajien ammatillista identiteettiä käsittelevän tutkimuksen mukaan musiikinopettajan identiteetti rakentuu tämän musiikillisesta taustasta, opetuskäytännöistä sekä opettajan suhteesta opetussuunnitelmaan. Tämän tutkielman aineistosta nousi edellä mainittujen Thompsonin (2012) keskeisten havaintojen kanssa yhdensuuntaisia tuloksia: luokan- ja musiikinopettajiksi opiskelevat kirjoittivat musiikillisen taustansa vaikuttaneen opintoihin hakeutumiseen ja että opinnot olivat tarjonneet monipuolisesti esimerkkejä erilaisista työskentelytyövoista. Eräs tutkittavista kertoi oman arvomaailmansa olevan yhteneväinen opetussuunnitelman arvopohjan kanssa, mistä hän koki olevan hyötyä opettajana toimimisessa.

Hirsjärvi ym. (2003, s. 63) kirjoittavat ihmisen tietovaraston rakentuvan useiden eri tekijöiden yhteisvaikutuksen kautta. Erityisesti kurssien aikana käydyt keskustelut olivat lisänneet ymmärrystä jatkuvasta itsensä kehittämisen mahdollisuudesta ja niiden myötä reflektio sekä oman toiminnan kriittinen tarkastelu koettiin tärkeäksi opettajana kehittymisen välineeksi. Opetusharjoittelut koettiin tulevan työelämän kannalta erityisen tärkeiksi kurkistusaukoiksi opettajan arkeen ja harjoittelujen aikana kertyneet onnistumisen kokemukset olivat luo-
neet lisää luottamusta omaan kykyihin.

Aikaisempi luokanopettajien musiikillista kompetenssia käsittelevä tutkimus on osoittanut, etteivät opettajankoulutukseen pakollisina kuuluvat musiikinopinnot takaa riittäviä valmiuksia laadukkaaseen musiikinopetuksen toteutumiseen.

seen peruskoulussa (mm. Suomi, 2019). Vielä vuosina 2017–2020 voimassaollessa Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan opetussuunnitelmassa tarjottiin mahdollisuutta opiskella musiikkikasvatuksen perusopinnot valinnaisina opintoina (Jyväskylän yliopisto, 8.5.2023). Musiikkikasvatuksen perusopinnot eivät antaneet aineenopettajan kelpoisuutta, vaan niiden tarkoitus oli kasvattaa luokanopettajien musiikillista osaamistaan ja materiaali-pankkia tulevaa työelämää varten. Kyseisen opetussuunitelman voimassaolon päätyttyä 31.7.2020 tätä mahdollisuutta ei enää ole ollut tarjolla Jyväskylän yliopistossa. Aikaisempi luokanopettajien valmiuksia musiikinopetukseen käsitelleet tutkimukset eivät puolla tätä opetussuunitelman muutosta, päinvastoin (ks. esim. Suomi, 2019).

Viimeinen perusopintoihin valittu luokanopettajista koostuva ryhmä opiskeli musiikkikasvatuksen perusopinnot niin kutsutun lyhyen sivuaineen vuosina 2020–2021. Siinä missä ennen vuotta 2021 opintonsa Jyväskylän yliopistossa aloittaneilla luokanopettajaopiskelijoilla oli kaksi erillistä väylää ja kaksi valintakiintiötä musiikkikasvatuksen opintoihin, nykyisin vain maksimissaan viidellä luokanopettajaopiskelijalla on vuosittain mahdollisuus päästä opiskelemaan musiikin aineopettajan kelpoisuuden antavaan opintosuuntaan.

Tässä opinnäytetyössä tarkasteltiin vain yhden opettajankoulutuslaitoksen, Jyväskylän yliopiston, tarjoamaa kaksoiskelpoisuuteen oikeuttavaa opintosuuntaa, joten tulokset eivät ole laajasti yleistettävissä. Tutkittavat edustivat erityistä opettajaopiskelijoiden ryhmää, jonka vuoksi voidaan kuitenkin katsoa heidän edustaneen kattavasti aikansa luokan- ja musiikinopettajiksi opiskelijoita Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopistossa on kuitenkin myös toinen väylä saavuttaa sama pätevyys: musiikkikasvatukseen suoravalituilla opiskelijoilla on mahdollisuus suorittaa luokanopettajuuden kelpoisuuteen oikeuttavat opinnot valinnaisina opintoina (Jyväskylän yliopisto, 5.5.2023). Olisi mielenkiintoista selvittää, miten saman kelpoisuuden saavuttavat opettajaopiskelijat ovat kokeneet identiteettinsä kehittyneen opintojen aikana.

Jatkossa voitaisiinkin tutkia esimerkiksi musiikkikasvatusta pääaineenaan ja luokanopettajaopintoja sivuaineena opiskelevien sekä luokanopettajaopintoja pääaineenaan ja musiikkikasvatusta sivuaineenaan opiskelevien opiskelijoiden kokemia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ammatillisen identiteetin kehittymistä edistävien tai estävien tekijöiden osalta. Olisi myös kiehtovaa päästä vertaamaan eri paikkakunnilla opettajankoulutuksen käyneiden kokemuksia ammatillisen identiteetin kehityksestä. Eri yliopistojen välillä on jonkin verran eroja esimerkiksi kurssitarjonnassa, puhumattakaan opiskelijoiden henkilökohtaisista valinnoista, joiden myötä jokaisen opettajan koulutuspolku pitää sisällään uniikkeja juonenkäännteitä. Opettajakoulutukseen hakeutumisen ja opiskelupaikan valinnan näkökulmasta voisi olla arvokasta saada lisää tietoa mahdollisista paikkakunta-kohtaisista yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista opiskelijoiden oman äänen kautta.

Kertomusten valossa vaikuttaa siltä, että tutkittavat ovat ymmärtäneet opettajankoulutuksen keskeiset tavoitteet omien vahvuuksien löytämisestä sekä pedagogiikan kriittisestä tarkastelusta ja uusien innovatiivisten näkökulmien kehittelystä. Kuten eräs tutkittava totesi: "Opinnot ovat samalla olleet matka minuuteen." Matka kohti asiantuntevaa opettajuutta oli alkanut varhaisista lapsuuden haaveista ja luokanopettajan ja musiikkikasvatuksen opinnot olivat tarjonneet erilaisia välineitä opettajaidentiteetin rakentamiseen. Opinnot olivat sytyttäneet kipinän opettajaidentiteetin kehityksen jatkamiseen.

Tutkielma osoitti, että musiikkikasvatuksen opinnoilla on ollut luokanopettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä vahvistava vaikutus. Oli hienoa huomata, että koulutuskokonaisuus oli herättänyt opiskelijoissa kiinnostusta ja innostusta itsensä kehittämiseen niin luokan- kuin musiikinopettajanakin. Musiikkikasvatuksen opinnot toivat helpotusta esiintymisjännitykseen ja luokan edessä puhumiseen sekä monipuolisia työkaluja ryhmän hallintaan ja luokan arjen värittämiseen. Musiikkikasvatuksen valinnaisten opintojen anti ei siis keskity pelkästään musiikillisiin taitoihin. Opintojen monipuolisista työskentelytavoista koostuvista sisällöistä olisi jokaiselle luokanopettajaksi opiskelevalle varmasti iloa ja todellista hyötyä oman ammatillisen identiteetin kehittämisessä.

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2009). Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 215–223). Kopijyvä.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998. Annettu 14 päivänä joulukuuta 1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. (s. 107–128) *Teaching and teacher education*, 20(2).
- Bruner, J. (1994). Life as narrative. Teoksessa A. H. Dyson & C. Genishi. (toim.), *The need for story : Cultural Diversity in Classroom and Community* (s. 28–37). National Council of Teachers of English.
- Dahlström, F. (1982). *Sibelius-Akatemia 1882–1982* (käänt. R. Ekholm). Valtion painatuskeskus.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge Falmer.
<http://learning.ictnepal.org/elibrary/wp-content/uploads/2020/01/A-Passion-for-Teaching.pdf>
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 : Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (s. 26–45). PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of Identity: Connecting Meaningful Learning Experiences in and out of School*. Cambridge University Press.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2010). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa T. Asunmaa, & P. Rähä (toim.), *Samalta viivalta 4* (s. 47–67). PS-kustannus.
<https://blogs.helsinki.fi/tum402-teologinen->

tyoelamajakso/files/2018/12/Etelapelto_ammattillinen_identiteetti_sivu45.pdf#page=47

- Fredrikson, M. (2009). Musiikkikasvatus Oulun yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 451–458). Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry.
- Günther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. (2022). Analyysitavan valinta ja yleiset analyysit. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2007). Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen, R. Räsänen, R. Huttunen, H. Niemi, J. Välijärvi, . . . M. Salakka (toim.), *Ihmisen näköinen opettaja: Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60- vuotispäivänä* (s. 15–19). Oulun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustilfilosofiaan*. Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2003). Tutki ja kirjoita. Tammi.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäntutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.), *Oppiminen ja elämäntutkimus* (s. 13–42). Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus : suuntia tulevaan Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishojelman laatimisen tueksi* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:33).
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jyväskylän yliopisto. (16.1.2023). *Musiikkikasvatuksen aineopinnot*.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/uusille-opiskelijoille/hae-musiikkikasvatuksen-perus-ja-aineopintoihin>

- Jyväskylän yliopisto. (26.1.2023). *Musiikkikasvatuksen kandidaatin tutkinto*
<https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/mkaka2020/>
- Jyväskylän yliopisto. (20.2.2023). *Luokanopettajan maisteriohjelma*.
<https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/luoma2020/>
- Jyväskylän yliopisto. (5.5.2023). POM-opinnot musiikkikasvatuksen opiskelijoille.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/oklnmuutsivuaineet/pomm-haku-musiikkikasvatuksen-opiskelijoille/pom-opinnot-musiikkikasvatuksen-opiskelijoille>
- Jyväskylän yliopisto. (8.5.2023). *Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan erilliset opintokokonaisuudet*.
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/kasvatustieteiden-ja-psykologian-tiedekunnan-erilliset-opintokokonaisuudet>
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. (s. 41–66). Juvenes Print.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värrä (toim.), *Ajan kasvatustieteiden filosofia aikalaismetodina* (s. 367–400). Tampere University Press.
- Karila, K. (2021). Johdanto. Teoksessa Varhaiskasvatusten koulutusten kehittämisfoorumi (toim.), *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030* (s. 24–27). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Kelchtermans, G. (1996). *Teacher's professional development towards a fuller understanding of teacher's professional identity*. International Journal of Educational Research, 25(2), 131–147.
- Kosonen, E. (2009). Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 439–449). Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry.

- Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35).
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163235/OK_M_2021_35.pdf
- Kuikka, M. T. (2010). *Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Koulu ja menneisyys*. 48(2010), 1–18.
https://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148_b_kuikka.pdf
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). *Opettajaidentiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48.
<https://journal.fi/akakk/article/view/113628/67038>
- Kukkonen, H. (2018). Osaamisperustaisuus ja opettajan identiteetti. Teoksessa H. Kukkonen & A. Raudasoja (toim.), *Osaaminen esiin: Ammatillisen koulutuksen reformi ja osaamisperusteisuus* (s. 24–35). Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://julkaisut.tamk.fi/PDF-tiedostot-web/A/23-Osaaminen-esiin.pdf>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka : Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uudistettu painos). Vastapaino.
- Lahikainen, A. R. (2013). Minuuden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa E. Suoninen, A-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas (toim.), *Arjen sosiaalipsykologia* (s. 89–140). Sanoma Pro Oy.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat : Luokanopettajankoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto] Tampereen yliopistopaino Oy. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28–45). PS-Kustannus.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.),

Kohtaamisia ja kasvun paikkoja harjoittelussa : Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä (s. 91–107). Suomen harjoittelukoulut.

Mahlakaarto, S. 2010. *Subjektiksi työssä : Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/24957/9789513939922.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mahlakaarto, S. (2014). Työidentiteetit pelissä ja peilissä-menetelmällisiä ratkaisuja toimijuuden vahvistamiseen. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen, & A. Eteläpelto (toim.), *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön!* (s. 47–65). Jyväskylä University Printing House.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44975/978-951-39-6020-9.pdf>

Mason, J. (2002). Finding a Focus and Knowing Where you Stand. Teoksessa *Qualitative researching* (s. 13–22). Sage.

Matikainen, J. (2020). *Sosiaalisen identiteetin näkökulma vuorovaikutukseen*. Prologi – puheviestinnän vuosikirja 2020, 88–94.

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74384/Matikainen_2020.pdf?sequence=1

Matikainen, M. (2022). *Transformatiivinen opettajaksi oppiminen : Fenomenologishermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta*.

McDowell, L. (1992). *Doing gender: feminism, feminists and research methods in human geography*. Transactions of the Institute of British Geographers, 17(4), 399–416.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3. uudistettu painos). Gummerus kirjapaino Oy.

Mohanty, S. P. (1992). *Literary Theory and the Claims of History*. Cornell University Press.

Muukkonen, M. (2010) *Muutoksen eetos : Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. [Väitöskirja, Sibelius-Akatemia].

- Nuutinen, U. (2018). *Ammatillisen kasvun polku : Opettajuuden ontologinen rakentuminen yhteisöllisessä ryhmäprosessissa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7526-5>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
[https://okm.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+\(13.10.2016\)/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+\(13.10.2016\).pdf?t=1493103415000](https://okm.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+(13.10.2016)/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+(13.10.2016).pdf?t=1493103415000)
- Pajamo, R. (2007). *Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi : Sibelius-Akatemia 125 vuotta*. Sibelius-Akatemia.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). Sage.
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I. (2019). *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11).
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161530/OKM_2019_11_Selvitys_opettajankoulutuksen_rakenteesta_yliopistoissa.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pöysä, J. (2015). *Lähiluvun tieto: näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen*. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Pöysä, J. (2023). Kirjoituskutsu. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/kirjoituskutsut/>
- Rautio, P. (2006). Historiallista johdattelua minä- ja identiteettitutkimukseen. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti* :

- Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 11–22). Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Ricoeur, P. (1983). *Time and Narrative : Vol. 1*. Chicago UP.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago UP.
- Rose, G. (1997). *Situating knowledges: positionality, reflexivity and other tactics*. *Progress in Human Geography*, 21(3), 305–320.
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti : Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma* (s. 168–180). Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Schnittker, J. (2013). Chapter 4 Social Structure and Personality. Teoksessa: J. DeLamater, J. & A. Ward (toim.), *Handbook of Social Psychology* (2. painos, s. 89–115). Springer Netherlands.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63739/978-951-39-7765-8_vaitos18052019.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Thompson, K. W. (2012). *Music teacher identity in the United States: A descriptive analysis*. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 191, 41–58.
- Timošćuk, I. & Ugaste, A. (2010). *Student teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563–1570.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (1.–4. painos). Tammi.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8514/urn_isbn_952-458-810-2.pdf
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. (1990). *Tiedonkäsitys*. (1.–4. painos). Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus.

LIITTEET

Liite 1: Tehtävänanto

Alle olen jaotellut kertomukselle yhdenlaisen rungon, jonka avulla pyrin selvittämään 1) lähtökohtia opintoihin hakeutumiseen, 2) kahden eri koulutuksen antia ammatillisen identiteetin kehittymiselle ja 3) tämänhetkisiä tuntemuksiasi omasta opettajuudesta. Halutessasi voit vastata kaikkiin laadittuihin kysymyksiin, mutta saat kertoa vapaasti myös muista mielekkäiksi kokemistasi asioista tai teemoista. Kirjoittamaasi kertomusta ei julkaista sellaisenaan, etkä sinä ole tunnistettavissa lopullisesta tuotoksesta.

Esimerkkikysymyksiä reflektiiviseen narratiiviin:

Aiempi elämä:

Mikä sai sinut kiinnostumaan opettajan ammatista ja hakeutumaan alan opintoihin? (aiemmat kiinnostuksenkohteet, harrastukset, työ?)

Millaisia ajatuksia/toiveita sinulla oli opintojen suhteen?

Kaksi eri koulutusta:

Miten luokanopettajakoulutus on mielestäsi edistänyt ammatillista kehittymistäsi? Entä musiikinopettajan koulutus?

Miten mielikuvasi opettajan työnkuvasta on muuttunut opintojen aikana?

Tämänhetkinen tunne ammatillisen identiteetin "tilasta":

Millainen on mielestäsi hyvä opettaja? (luokan- ja musiikinopettaja?)

Millaisia odotuksia sinulla on opettajan ammattiin ja työnkuvaan liittyen?

Millaisia odotuksia koet, että sinuun uutena opettajana kohdistuu ja miten ne koet?

Miten koet soveltuvasi opettajan ammattiin?