

**Autoetnografinen tutkimus musiikin-
opettajaopiskelijan ammatillisen identi-
teetin kehittymisestä kehitysvammaisten
bändiohjaajana**

Charlotta Kallio
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Charlotta Kallio	
Työn nimi Autoetnografinen tutkimus musiikinopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymisestä kehitysvammaisten nuorten bändiohjaajana	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 76
Tiivistelmä <p>Tässä autoetnografisessa laadullisessa tutkielmassa tarkasteltiin musiikinopettajaopiskelijan siirtymää kohti työelämää ammatillisen identiteetin kehittymisen ja moninaisuuden näkökulmista. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada lisää tietoa tästä nivelvaiheesta opiskelijasta opettajaksi ja siitä, miten ammatillisen identiteetin kehitys ja moninaisuus näyttäytyvät musiikinopettajaopiskelijan näkökulmasta.</p> <p>Tutkimuksen menetelmänä on autoetnografia, jossa tutkijana tuotin itse tutkimuksen keskeisen aineiston. Tutkimuksessa tarkastellaankin ammatillisen identiteettini kehittymistä ja suhtautumista moninaisuuteen. Tutkimuksen aineisto on analysoitu laadullisesti teemoittelun keinoin, jonka perusteella tutkimuksesta muodostui kaksi pääteemaa: ammatillisen identiteetin kehittyminen ja moninaisuus opettajantyössä. Aineisto koostui päiväkirjamerkinnöistäni, katkelmista opetusfilosofiakirjoitelmasta sekä oppituntien videoinneista. Tutkimusaineisto on kerätty lukuvuoden 2021–2022 aikana, jolloin päiväkirjaa kirjoitettiin kaikesta opettajantyön kannalta tärkeäksi koetuista asioista. Tutkimuksen aikana olen toiminut työsuhteessa, jossa ohjaan kehitysvammaisten bändejä ja olen päässyt opintojen loppuvaiheeseen, lähestyen siirtymää työelämään.</p> <p>Aloittelevana opettajana koetaan aiempien tutkimusten mukaan epävarmuuteen liittyviä kokemuksia. Tutkimus tuki aiempia havaintoja koskien epävarmuutta. Tutkimuksessa havaitsin tunnesäätelytaitojen ja ennakkoluulojen käsittelyn olleen merkityksellinen esimerkiksi työssäjaksamiseni ja moninaisuuteen suhtautumisen kannalta. Tutkimuksessa nousseet teemat kaipaavatkin jatkotutkimusta. Jatkossa olisi mielekästä tutkia voisivatko esimerkiksi tutkimuksessa pohtimani tunnesäätelytaidot olla yksi mahdollinen tekijä, joita tukemalla jo opiskeluvaiheessa ensimmäisiin työvuosiin liitettyä epävarmuutta voisi sietää paremmin. Opintoihin kaipasin enemmän opintoja moninaisuusosaamisesta ja ennakkoluulojen käsittelytaitoja tukemaan moninaisuuden kohtaamista opettajan työssä. Näitä teemoja olisi jatkossa mielekästä tutkia aloittelevien musiikinopettajan näkökulmasta myös laajemmin.</p>	
Asiasanat – ammatillinen identiteetti, moninaisuus, tunnetaidot, inkluusio, musiikinopetus	
Säilytyspaikka - Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPETTAJUUDEN ALKULÄHTEILLÄ	4
2.1	OPETTAJUUS JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI	4
2.2	AMMATILLINEN IDENTITEETTI AMMATILLISEN KASVUN PERUSTANA	10
2.3	REFLEKTIO JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI	14
3	MONINAISUUS OPETTAJANTYÖSSÄ.....	18
3.1	MONINAISUUDEN KOHTAAMINEN OPETTAJAN TYÖSSÄ	18
3.2	KEHITYSVAMMAISUUS	22
3.3	ERILAISUUDESTA MONINAISUUTEEN.....	27
4	TUTKIMUSMATKA OPETTAJUUTEEN	34
4.1	AUTOETNOGRAFINEN TUTKIMUS	34
4.2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
4.3	TUTKIMUKSEN AINEISTO.....	38
4.4	AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄ	39
4.5	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	44
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	47
5.1	TUTKIMUKSEN TEEMAT	47
5.2	AMMATILLISEN IDENTITEETIN KEHITTYMINEN	47
5.3	TUNNESÄÄTELYN KEINOJA OPETTAJUUDEN ALKUTAIPALEELLA.....	56
5.4	MONINAISUUS OPETTAJANTYÖSSÄ.....	65
6	POHDINTA	74

1 JOHDANTO

Suomessa keskustelu opetusalan kiinnostuksen heikkenemisestä on herättänyt suurta huolta ja olenkin ajoittain kyseenalaistanut valintani kouluttautua musiikinopettajaksi. Tätä tutkimusta tehdessä opetusalaa koskeva uutisointi keskittyi paljolti opetusalan lakkoon. Opettajan korvaamattomasta työstä halutaan sitä vastaava korvaus ja työehtoihin kohtuutta. Suomessa opettajien peruskoulutus on korkealaatuista, mutta ongelmaksi muodostuukin ensimmäiset vuodet, joita kutsutaan induktiovaiheeksi (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä ja Välijärvi 2008). Tämä vaihe osoittautuu työelämässä monelle nuorelle opettajalle kovin raskaaksi ja maailmanlaajuisesti tarkasteltuna joka viides opettaja vaihtaakin alaa. (Heikkinen ym. 2008, 108–109.) OAJ:n selvityksen mukaan poikkeusolojen takia joka kolmas opettaja on harkinnut alanvaihtoa (Yle 2021a). Kauppi, Vesa ja Olin (2020) kirjoittavat työterveyslaitoksen blogissa, kuinka opettajien työmäärä ja eettinen kuormitus herättävät huolta.

Opettajuuden tutkimuksessa ja alan kirjallisuudessa on valitettavan vähän tarkasteltu, miten opettaja itse kokee työnsä ja ammatissa kasvamisen (Blomberg 2008, 12). Tutkimukseni tarkoituksena onkin löytää vastauksia tutkimuskysymykseen: Miten musiikinopettajaopiskelijan ammatillinen identiteetti ja suhde moninaisuuteen kehittyvät kehitysvammaisten nuorten bändiohjaajana? Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin tätä nivelvaihetta opiskelun ja ensimmäisten ongelmallisiksikin koettujen ensimmäisten työvuosien välillä. Tutkimus sai alkunsa halustani yrittää ymmärtää paremmin ammatillisen identiteetin kehittymistä ja ylipäättään itseäni opettajana. Eteläpelto (2007, 93) mukaan näyttää siltä, että identiteetit nousevat erityisen huomion kohteeksi silloin, kun ne ovat joko muuttuneet ongelmallisiksi tai niihin kohdistuu voimakkaita muutospaineita. Siirtymä opettajaopiskelijasta työelämään tuo mukanaan suuria muutoksia ja ammatillinen identiteetti voi olla ristiriidassa. Eteläpelto (2007, 94) selittääkin tällöin vaadittavan identiteettityötä.

Tutkimuksen aikana olen toiminut kehitysvammaisten bändiohjaajana, joka on mahdollistanut sekä edellä mainitun nivelvaiheen, mutta myös moninaisuuden käsittelyn aloittelevan opettajan näkökulmasta. Inklusio jakaa mielipiteitä ja usein inklusio liitetään kuormittumisen kokemuksiin. Moninaisuuden kohtaaminen on osa jokaisen opettajan työtä ja inklusiolla on iso rooli myös tarkasteltaessa sitä musiikkikasvattajan silmin. Opettajien työ on kokenut muutoksia ja oppilaiden inklusio eli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mukaan ottaminen normaaliin opetukseen ovat tuonut myllerryksen tunnetta opettajien työhön (Kauppi ym. 2020). Ei siis pelkästään niin, että oppilaita integroitaisiin opetusryhmiin vaan inklusion tavoitteena on kaikille yhteinen koulu. Myös pandemia on tuonut oman vaikutuksensa opettajien kuormitukseen. Tutkimusta tehtäessä eletään edelleen pandemia-aikaa, jonka vaikutukset saattavat näyttäytyä myös tässä tutkimuksessa tarkasteltaessa ammatillisen identiteetin kehittymistä siirtäessä kohti työelämää.

Tutkimuksen menetelmäksi valikoitui autoetnografia, joka on laadullinen tutkimusmenetelmä, jonka tuottaa tietoa ja ymmärrystä tutkijan omien kokemusten kautta. Autoetnografialle tyypillisesti asetan tässä tutkimuksessa itseni kulttuurisen analyysin kohteeksi. Uotisen (2010) mukaan autoetnografia onkin tutkijan omia kokemuksia kuvaava tutkimusmenetelmä, jonka tavoitteena on ymmärtää yleistä tutkimalla yksityistä ja yksittäistä. Autoetnografia sijoittaa tutkijan omat kokemukset sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. (Uotinen 2010,179). Menetelmä soveltui tutkittavaan aiheeseen ja mahdollistaa monipuolisen tarkastelun työelämään siirtymästä ja myös moninaisuudesta. Tutkimuksessa tarkastelun kohteena on opettajan ammatillisen identiteetin ja moninaisuuteen suhtautumisen kehitys, jota tarkastellaan suhteessa sosiokulttuuriseen kontekstiin ja aiempaan tutkimukseen.

Tutkimukseni muodostuu kolmesta isommasta osuudesta: teoreettisesta viitekehystä, autoetnografisesta tutkimuksesta ja loppupohdinnoista. Teoreettinen viitekehys koostuu tutkimusaiheeseen liittyvästä tutkimuskirjallisuudesta ja keskeisiä käsitteitä koskien, jotka ovat *ammattillinen identiteetti* ja *moninaisuus*. Varsinainen tutkimuksen osuus pohjautuu itse tuottamiini kenttämuistiinpanoihin, jotka olen kirjoittanut päiväkirjan muodossa. Päiväkirjan lisäksi olen videoinut kevätpuolen oppitunteja, joka mahdollistaa vertailun päiväkirjan ja videoiden välillä. Analyysivaihe koostuu sekä omista kenttämuistiinpanoista ja niiden teemallisesta analysoinnista, mutta myös vuoropuhelusta aiemman tutkimuksen kanssa.

Tutkimus tarkastelee ammatillisen identiteetin kehittymistä opiskelijasta opettajaksi siirtymän nivelvaiheessa. Myös esimerkiksi Klemola ja Yli-Panula (2018) ovat pro gradu -tutkielmassaan tarkastelleet ammatillisen identiteetin kehittymistä luokanopettajakoulutuksessa. Klemola ja Yli-Panula (2018, 8–9) mukaan (Izadinia 2013, 695–696) selittää tutkimustiedon opiskelijoiden ammatillisesta identiteetistä olevan myös merkittävä tekijä koulutuksen suunnittelun kannalta, mikäli koulutusta halutaan kehittää opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemisen näkökulmasta. Toivon tutkimuksen tarjoavan ymmärrystä ja näkökulmaa, joka auttaisi ymmärtämään ja mahdollisesti tulevaisuudessa myös tukemaan tätä siirtymää opiskelijasta opettajaksi.

2 OPETTAJUUDEN ALKULÄHTEILLÄ

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja eli *ammattilista identiteettiä* ja *moninaisuutta* opettajuuden näkökulmasta. Opettajuuden muodostumista ja kehittymistä lähestytään identiteetin käsitteiden kautta. Moninaisuutta tarkastellaan osana opettajan työtä ja osaamista.

2.1 Opettajuus ja ammatillinen identiteetti

Maunun (2018) mukaan identiteetti on viime vuosikymmenten käytetyimpiä käsitteitä, jolla on lukuisia eri määrittelyjä. Yhteistä kuitenkin näille identiteetin määritelmille on, että identiteetissä yhdistyy yksilön sisäinen kokemus itsestä hänen ulkopuolellaan vaikuttaviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkityksiin, toimintatapoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. (Maunu 2018, 73.) Tällainen identiteetin sijoittuminen yhteisöllisen ja yksilöllisen vuorovaikutteiseen risteyskohtaan tekee identiteetin käsitteestä kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta merkityksellisen (Eteläpelto 2007, 97–98). Ropo (2015, 44) mukaan identiteetti ohjaa yksilön suuntautumista ja asemoitumista suhteessa itseen, toisiin ja maailmaan. Lisäksi identiteetti määrittää yksilön tiedonhankintaa ja merkityksenantoa (Ropo 2015, 44). Ammatillinen identiteetti ja identiteetin käsite ylipäätään on kokenut muutoksia ajan saatossa ja sitä on määritelty monin eri tavoin. Siirryttäessä yleisestä identiteetin tarkastelusta opettajan ammatillisen identiteetin käsitteisiin on havaittavissa tämän alueen kohtuullisen hämmentäväkin näkökulmien ja menetelmien kirjavuus (Huhtinen-Hildén 2012, 54).

Tarkasteltaessa tutkimusta opettajien ammatillista identiteettiä koskien on löydetty kolme eri kategoriaa, joiden kautta aihetta lähestytään:

- 1) Ammatillisen identiteetin muotoutumisprosessiin keskittyvät tutkimukset
- 2) Ammatillisen identiteetin tunnusomaisten piirteiden määrittämiseen tähtäävät tutkimukset
- 3) Tutkimukset, joissa ammatillista identiteettiä heijastelevat opettajien kertomukset
(Huhtinen-Hilden 2012, 54; Beijaard, Maijer ja Verloop 2004, 122).

Ammatillinen identiteetti on yhteydessä persoonalliseen identiteettiin (Day ja Kington 2008, 9). Opettajan persoonaa pidetään tärkeänä työvälineenä ja kasvattajan omaa persoonallista tapaa suhtautua työhönsä ja oppilaisiin on aina arvostettu (Blomberg, 2008, 9). Ammatillinen identiteetti on tyypillisesti keskeinen osa aikuisen identiteettiä ja sitä voidaankin lähestyä laajemman persoonallisen identiteetin osana (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 32). Työhön liittyvä identiteetti kuvaa laajasti ja monitasoisesti ihmisen ja työn välistä suhdetta (Eteläpelto 2007). Ammatillisessa identiteetissä kietoutuvat yhteen ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö sekä yksilön rakentamat ja jatkuvasti muokkaamat sosiaaliset merkitykset ja käsitykset työn asemasta elämässä sekä työhön liittyvistä arvoista ja eettisistä sitoumuksista. (Eteläpelto 2007, 90.)

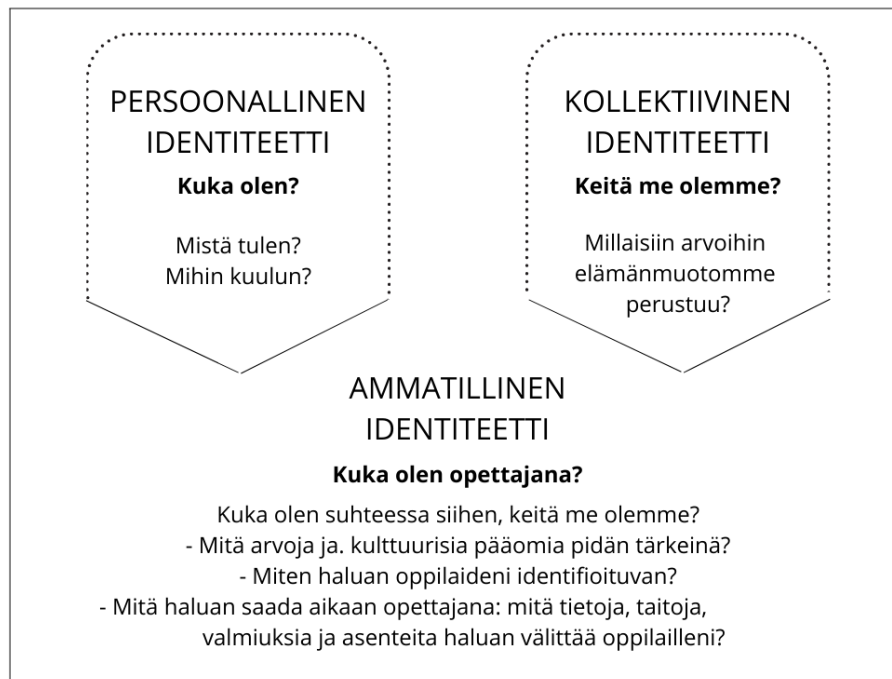
Opettajien ammatillista identiteettiä koskevissa tutkimuksissa ammatillista identiteettiä on määritelty monin tavoin (Huhtinen-Hilden 2012). Tutkimuksen pohjalta opettajan ammatilliselle identiteetille on kuitenkin löydetty seuraavat keskeiset piirteet, joiden pohjalta ymmärrän ammatillisen identiteetin tässä tutkimuksessa:

- 1) Ammatillinen identiteetti on jatkuva kokemusten tulkinnan ja elinikäisen oppimisen prosessi. Se muotoutuu vastauksena kysymykseen ”kuka minä olen tällä hetkellä”. Prosessia ohjaa kysymys ”miksi haluan tulla?”
- 2) Ammatillinen identiteetti viittaa sekä yksilöön että hänen toimintaympäristöönsä
- 3) Opettajan ammatillinen identiteetti muodostuu ala-identiteeteistä, jotka muodostavat yhdessä kokonaisuuden. Merkityksellistä on pyrkimys näiden hyvään tasapainoon. Ala-identiteettien ristiriitaisuus näyttää liittyvän esimerkiksi opettajaksi opiskeluun.
- 4) Opettajan ammatillisen identiteetin yhtenä tärkeänä tekijänä on opettajan oma aktiivisuus ja toimijuus ammatillisen identiteetin muotoutumisen prosessissa. (Huhtinen-Hilden 2012, 54–55; Beijaard ym. 2004, 122–123.)

Opettajaksi hakeudutaan erilaisia reittejä pitkin. Kari ja Heikkinen (2001, 47) mukaan opettajuuden rakentuminen alkaa jo ennen koulutukseen tuloa sisäisenä valintaprosessina. Keskeisintä opettajan ammatti-identiteetin kehittymisprosessissa ovat pyrkijän itsensä suorittama valinta ja sen taustalla oleva filosofinen ja didaktinen ajattelu. Sisäisen ammatinvalinnan prosessin lisäksi ammatinvalinnan prosessiin liittyy ulkoinen valintaprosessi, jonka kautta yhteiskunnassa pyritään valitsemaan sopivaksi katsotut yksilöt opettajan tehtävään. (Kari ja Heikkinen 2001, 47.)

Opettajuuden voidaan nähdä rakentuvan professionaalisuuden, ammatillisen identiteetin, persoonan ja sosiaalisessa yhteisvaikutuksessa (Luukkainen 2004). Jokainen rakentaa itse omaa opettajuuttaan yhteiskunnan asettamien reunaehtojen mukaan (Luukkainen 2004, 80–81). Opettajan ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan opettajan käsitystä omasta ammatistaan ja itsestään opettajana (Salovaara ja Honkonen 2013, 25; Vertanen 2002). Puhuttaessa

erityisesti opettajan ammatillisesta identiteetistä, käsite onkin hahmoteltava erityisellä tavalla verrattuna muuhun ammatilliseen identiteettiin (Heikkinen 1999). Opettaja välittääkin oppilailleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita kulttuurissamme pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Opettaja ei kuitenkaan uusinna perinnettä sellaisenaan, vaan arvottaa asioita uudelleen: valitsee tärkeinä pitämiään asioita ja jättää ehkä jotain pois. Tällöin opettaja sekä siirtää, mutta myös luo uudelleen kollektiivista identiteettiä. Heikkisen mukaan opettajan ammatillisen identiteetin käsite asettuu kiinnostavalla tavalla sekä persoonalliseen että kollektiiviseen identiteettiin, jota hän on hahmotellut seuraavassa kuviossa. (Heikkinen 1999, 285.)

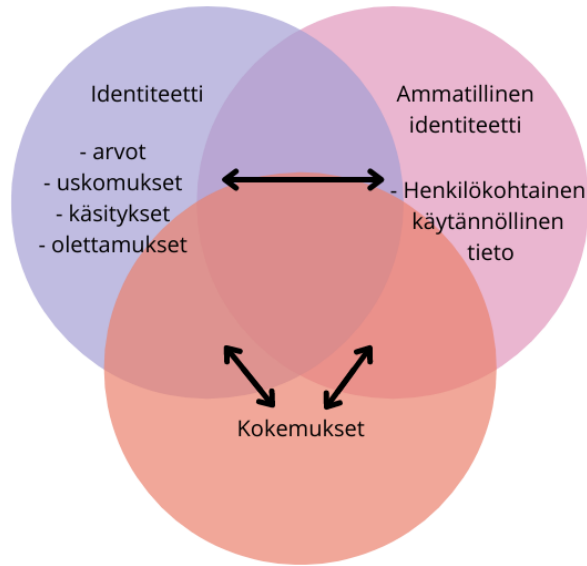


Kuvio 1 Opettajan ammatillinen identiteetti persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin suhteina (Heikkinen 1999, 285).

Persoonallinen identiteetti vastaa kysymyksiin siitä, *Kuka olen?* ja kollektiivinen identiteetti *Keitä me olemme?* (Heikkinen 1999). Ammatillisen identiteetin nähdään muodostuvan suhteessa sekä persoonalliseen että kollektiiviseen identiteettiin vastaamalla kysymykseen *Kuka olen opettajana?* (Heikkinen 1999, 285.) Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan persoonallisen ja sosiaalisen painoarvo

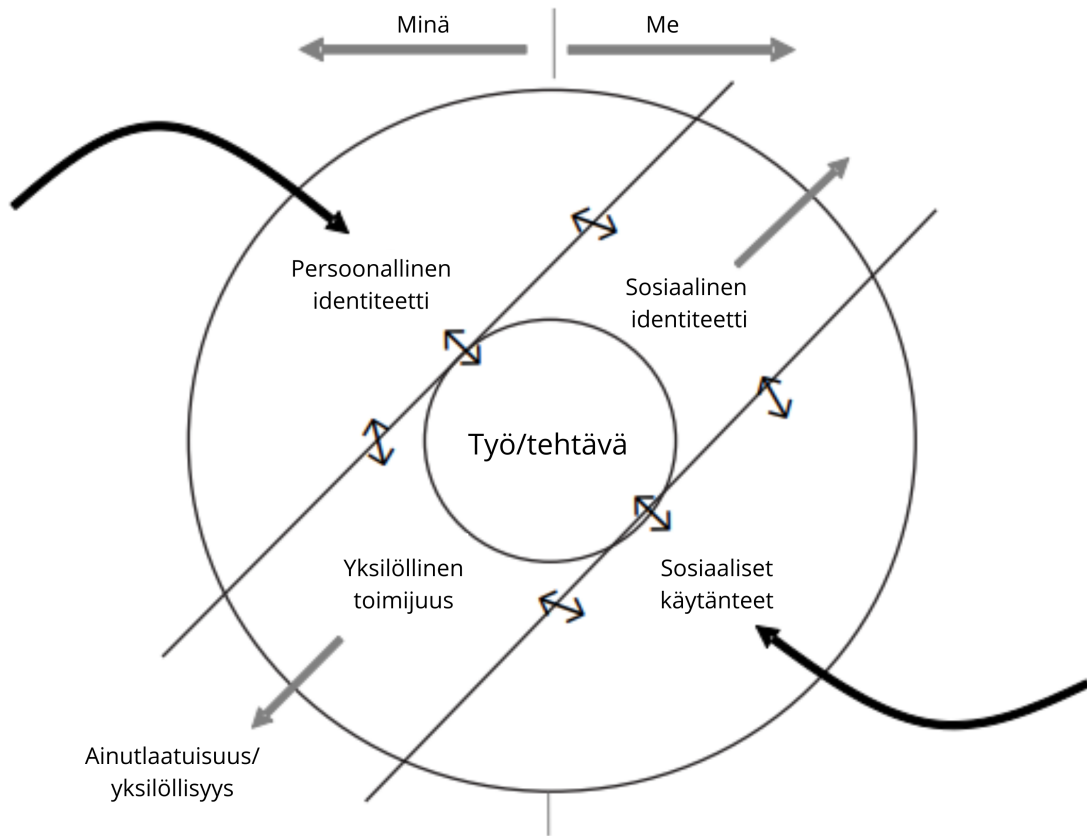
vaihtelee työn ja ammatin mukaisesti. Yksilöllistä ja luovaa persoonallista työtettä vaativissa töissä ja aloilla yksilöllinen ja persoonallinen osuus korostuvat. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 41, 44–45.) Huhtinen-Hildén (2012) näkee tutkimuksen taustalla vaikuttavan käsitys identiteetin dialogisesta muovautumisesta sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön kanssa (Huhtinen-Hildén 2012; Ropo 2009a,6; myös Côté ja Levine 2002; Hall 1999). Tällaista yhteisöllistä ulottuvuutta kutsutaan ammatillisen identiteetin kollektiiviseksi osa-alueeksi (Huhtinen-Hildén 2012, 55). Opettaminen on sosiaalista toimintaa, joka kietoutuu yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin, jonka seurauksena myös opettajuuteen liittyy paljon erilaisia sosiaalisia normeja, joiden kautta opettajuus tunnustetaan yhteisössä. (Kari ja Heikkinen 2001, 44.)

Ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella persoonallisen identiteetin osana (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006, 32). Tässä tutkimuksessa lähestyn ammatillista identiteettiä vuorovaikutuksessa persoonallisen identiteetin kanssa unohtamatta ammatillisen identiteetin yhteyttä opettajantyön sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin (ks. Maunu 2018, 73). Jaan tässä tutkimuksessa samanlaisen näkemys ammatillisesta identiteetistä Stenbergin (2011, 36) kanssa, joka on hahmotellut (kuvio 2) yhteyksiä opettajan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin sekä kokemusten välillä.



Kuvio 2 Yhteydet ja vuorovaikutus opettajan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin välillä (Stenberg, 2011, 36, suom. kirjoittaja).

Stenberg (2011) näkee yhteyden persoonallisen ja ammatillisen välillä opetyössä. Opettajan oma identiteetti vaikuttaa siihen, kuinka opettaja näkee ja ymmärtää esimerkiksi opetuskäytäntöjään koskevia asioita. Tähän opetuskäytäntöjä koskevaan käytännön tietoon nähdään liittyvän sekä persoonalliset että ammatilliset kokemukset. Myös opettajan henkilökohtaiset uskomukset, arvot ja muu ymmärrys vaikuttaa kuinka opettaja mieltää ammattinsa. (Stenberg 2011, 35.) Myös Saayman ja Crafford (2011, 7) mukaan työidentiteetin sosiaalisen ja persoonallisen ulottuvuuden välillä on nähtävissä vastavuoroinen yhteys.



Kuvio 3 Saayman ja Crafford (2011, 5, suom. kirjoittaja) malli työidentiteetin jännitteistä koskien työidentiteetin työstämistä.

Saayman ja Craffordin (2011) mukaan työidentiteetin sosiaalisen ja persoonallisen ulottuvuuden välillä näyttäytyy kuvion mukainen vastavuoroisuus. Sosiaalinen ulottuvuus vaikutti persoonalliseen ulottuvuuteen ja päinvastoin. Tämä aiemmin tuntemattomaksi jäänyt suhde identiteettien välillä sai heidän tutkimuksessa varmistusta. (Saayman ja Crafford 2011, 7-11.)

2.2 Ammatillinen identiteetti ammatillisen kasvun perustana

Ammatillinen identiteetti muodostaa perustan ammatilliselle kasvulle (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2008). Ammatillinen kasvu on jatkuvaa oman osaamisen kehittämistä, sitoutumista työhön ja ammatillisen identiteetin määrittelemistä uudelleen. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2008, 26-32.) Tätä opettajan identiteettiä voitaisiin ajatella oman elämänmittaisena identiteettiprojektina. Koski-

Heikkinen (2008, 111) korostaa, että opettajan olisi tärkeä muistaa, ettei kukaan voi olla kerralla valmis. Usein juuri uran alussa asetetut vaatimukset täydellisestä opettajuudesta voivatkin olla estämässä opettajan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja ihmisenä kasvua (Koski-Heikkinen 2008, 111).

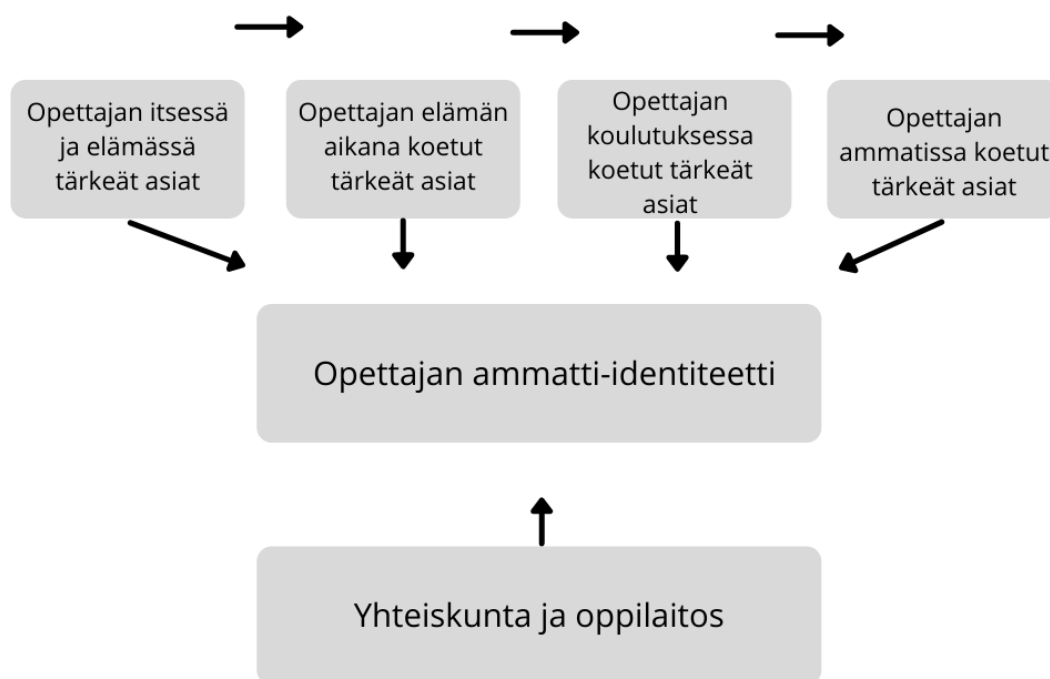
Opettaja rakentaa ammatillista identiteettiään koko elämän ajan ja tässä elämäntilanteissa ammatillisessa kasvussa koulutuksella on keskeinen asema (Blomberg 2008, 57). Salovaara ja Honkonen (2013) mukaan opettajan ammatillisen identiteetin kehittyminen on pitkä prosessi, joka alkaa jo ammatinvalinnassa ja jatkuu koulutukseen hakeutumisessa sekä koulutuksen aikana. Opettajan ammatti-identiteetin taustalla ajatellaankin olevan jo lapsuudessa ja nuoruudessa muodostuneet käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta ylipäätään. (Salovaara ja Honkonen 2013, 25.) Käsitteen pysyvistä ja yhtenäisistä ammatillisista identiteeteistä on korvannut puhe dynaamisista, muuntuvista ja työyhteisöissä neuvoteltavista identiteeteistä (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006) Työntekijöiden odotetaan rakentavan dynaamista ja joustavaa ammatillista identiteettiään yksilöllisesti, omien vahvuuksien ja intressien mukaisesti. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 44–45.) Ammatillinen identiteetti rakentuu kaikissa niissä konteksteissa, joissa ihminen toimii (Kari ja Heikkinen 2001). Koulu on vain yksi oppimisen konteksti samoin kuin opettajakoulutus on yksi opettajuuden rakentumisen kenttä. Opettajuus kehittyy yksilön ja ympäröivän yhteisön vuorovaikutuksessa, eikä siis vain esimerkiksi koulutuksen kontekstissa. Siihen vaikuttavat myös koulu- ja työkokemuksen lisäksi esimerkiksi vapaa-aikana ja harrastuksissa saadut kokemukset, kaverit ja muut ihmissuhteet. (Kari ja Heikkinen 2001, 50–51.)

Ammatillinen identiteetti neuvotellaan viime kädessä työyhteisöjen sosiokulttuurisissa konteksteissa, joissa identiteetit rakentuvat yksilön osallisuuden myötä (Eteläpelto ja Vähäsantanen 2006). Käsitteen pysyvistä ja yhtenäisistä ammatillisista identiteeteistä on korvannut puhe dynaamisista, muuntuvista ja työyhteisöissä neuvoteltavista identiteeteistä. Työntekijöiden odotetaan rakentavan dynaamista ja joustavaa ammatillista identiteettiään yksilöllisesti,

omien vahvuuksien ja intressien mukaisesti. (Eteläpelto ja Vähäsantanen 44–45.) Ammatillisen identiteetin siis taustalla vaikuttaa monenlaisia tekijöitä aiemmista kokemuksista lähtien. Opettajaksi kasvu on aina yksilöllinen ja ainutlaatuinen prosessi (Blomberg 2008, 14).

Siirtymää opettajan työhön pidetään jopa uran herkeimpänä ja haavoittuvaisimpana nivelvaiheena (Blomberg 2008). Siinä koulutuksessa saadut valmiudet kohtaavat työelämän haasteet ja opettajan kyvykkyyden selviytyä eteen tulevista tehtävistä. (Blomberg 2008, 55). Ammatillinen identiteetti kokeekin muutoksia työelämässä työkokemusten kautta (Salovaara ja Honkonen 2013). Ammatillinen identiteetti voi saada tukea ja vahvistusta esimerkiksi täydennyskoulutuksessa sekä oman aktiivisuuden mukaan. (Salovaara ja Honkonen 2013, 25.) Työelämään siirryttäessä välttämättömänä pidetään opettajan ymmärrystä itsestä ja niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajan pedagogisiin päätöksiin, joita tehdään opettajan työssä (Stenberg 2011, 38). On jopa huomioitu, että puutteet itsetuntemuksessa voivat vaikuttaa heikentävästi opettajan opettamiseen (Stenberg 2011, 38; Hamacheck 1999).

Koski-Heikkinen (2008) on soveltanut Laineen (2002, 234) kuviota opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen yhteydessä olevista merkityksellisistä asioista henkilökohtaisella tasolla. Kaaviota on laajennettu koskemaan postmodernia aikakautta (Koski-Heikkinen 2008, 109–110). Koski-Heikkinen (2008) selittää Savan ja Kataisen (2004) mukaan modernin ihmiskäsityksen sisältäneen vahvan ajatuksen siitä, että jokaisella ihmisellä on sisäinen aito ydinminuus, joka pysyy koko elinajan olennaiseesti samanlaisena. Kuitenkaan postmodernissa ajattelussa epävarmuus ja muutos on alettu ymmärtää pysyväksi olotilaksi, jolloin identiteetillä ei yleensä ole enää samanlaista pysymätöntä ja muuttumatonta perustaa. Postmoderni aikakausi näyttääkin asettavan opettajan työhön jatkuvassa arvomaailman muutoksessa elämisen kontekstin. (Koski-Heikkinen 2008, 109–110; Sava ja Katainen 2004.)



Kuvio 4 Postmodernin aikakauden opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen yhteydessä olevat merkitykselliset asiat henkilökohtaisella tasolla (Koski-Heikkinen 2008, 110).

Opettajan ammatillisen identiteetin kehityksessä merkityksellisinä asioina on nostettu opettajan elämässä koetut tärkeitä tapahtumia ja oppilaitos- sekä yhteiskuntakonteksti (Koski-Heikkinen 2008). Yhteiskuntakonteksti on täydennetty kuvioon, sillä yhteiskuntakonteksti ja sen koulutukselle asettamat vaatimukset opettajantyössä ovat kiinteästi tänä päivänä mukana. Ne vaikuttavat opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen myös henkilökohtaisella tasolla. (Koski-Heikkinen 2008, 110.) Kuvioista (kuviosta 4) nähdäänkin, että opettajan ammatti-identiteettiin vaikuttaa monet kokemukset ja niiden kautta esimerkiksi tärkeiksi muodostuneet asiat. Myös Eteläpelto, Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi ja Mahlakaarto (2013) ovat hahmottaneet opettajan ammatillisen identiteetin osa-alueita. Heidän mukaansa opettajien ammatillinen identiteetti sisältää arvot, tavoitteet, eettiset sitoumukset, mielenkiinnon kohteet ja tulevaisuuden tavoitteet sekä opetusta ja oppimista ja koulutuksen tarkoitusta koskevat uskomukset ja

käsitykset. Myös elämänhistoria ja tulevaisuuden toiveet ovat osa ammatillista identiteettiä. (Eteläpelto ym. 2013, 171.)

2.3 Reflektio ja ammatillinen identiteetti

Identiteettityö on keskeinen osa opettajan työtä. Siinä missä persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen, kuka minä olen, opettajan ammatillinen identiteetti vastaa kysymykseen, kuka minä olen opettajana (Stenberg 2011a). Vastaus kysymykseen syntyy persoonallisen identiteetin tapaan kokemusten ja niiden tulkin-tojen kautta (Stenberg 2011a, 27). Koski-Heikkinen (2008, 111) mukaan minuutta rakentavan kollektiivisen ja persoonallisen identiteetin jatkuva ja rehellinen vuoropuhelu auttaa inhimillisen ja ammatillisen kasvun alkuun. Identiteettityöllä tarkoitetaan oman persoonallisen ja ammatillisen identiteetin reflektointia (Stenberg 2011a). Opettajan ammatillinen kasvu voidaan nähdä olevan yhteydessä reflektioon (Stenberg 2011, 36). Stenbergin (2011) mukaan Palmer (1998) pitää tyypillisimpänä kysymyksenä opettajana sellaisia kysymyksiä, jotka kysyvät "mitä", "miten" tai "miksi". Kuitenkaan kysymykseen "kuka" on ainakaan pidempää sitoutumista. Vaikka reflektion käsite on keskeinen kasvatustieteissä, sille ei ole yksiselitteistä määritelmää (Stenberg 2011a).

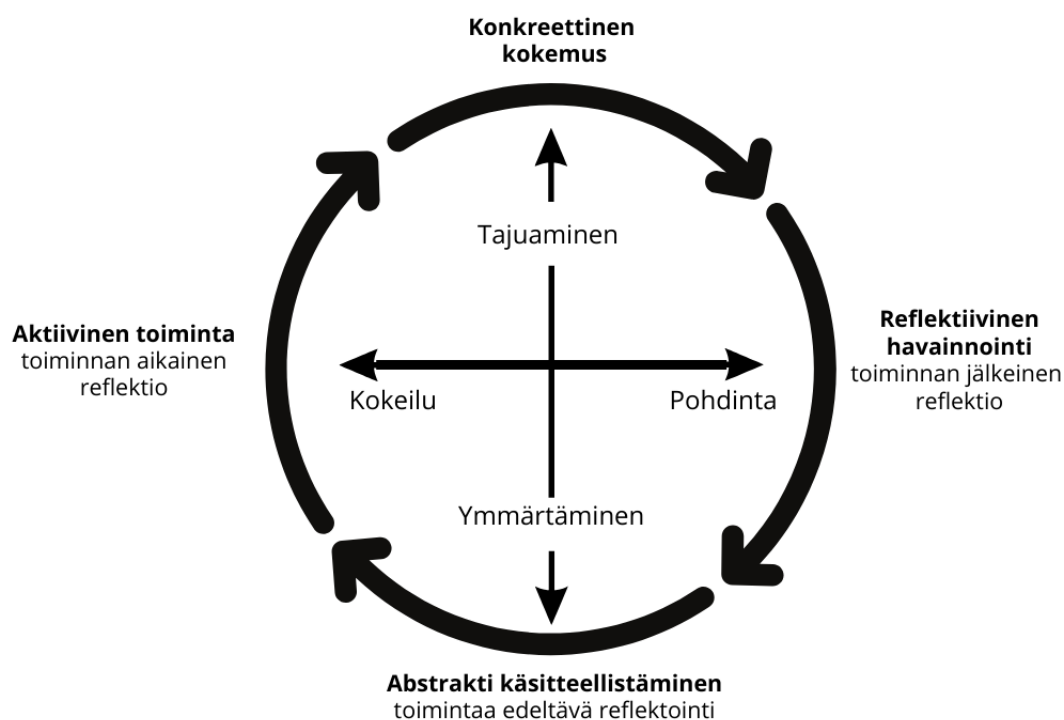
Reflektio voidaan nähdä oman toiminnan, ajattelun tai tunteiden tietoisena havainnointina, tarkasteluna ja pohtimisena. Sen avulla voidaan pyrkiä ymmärrykseen tarkastelun kohteena olevaa asiaa monipuolisesti niin sanotusti kiertämällä 360 astetta. (Stenberg 2011a, 41.) Reflektio voi toimia opettajalle tärkeänä pedagogisena työvälineenä (Stenberg 2011a). Ilman oman toiminnan, ajattelun ja tunteiden tietoista tarkastelua työ voi helposti muuttua pirstaleiseksi suorittamiseksi tai puuhasteluksi, jossa metsä häviää puilta. Nykyajan opettajuus on moni-ilmeistä ja -ulotteista, ja parhaimmillaan reflektio myös auttaa jäsentämään sitä. (Stenberg 2011a, 41.)

Poikela ja Järvinen (2007) mukaan reflektiivinen havainnointi on yksi kokemuksellisen oppimisen syklin neljästä vaiheesta:

1. Konkreettinen kokemus
2. Reflektiivinen havainnointi
3. Abstrakti käsitteellistäminen
4. Aktiivinen kokeilu

(Poikela ja Järvinen 2007, 180.)

Reflektoinnilla tarkoitetaan aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa (Poikela ja Järvinen 2007). Sitä voi tehdä yksin tai, vertaistensa ja esimerkiksi ohjaajansa kanssa. Reflektiivinen havainnointi on jännitteessä suhteessa oppijan ulkoiseen toimintaan eli opitun aktiiviseen kokeiluun. (Poikela ja Järvinen 2007, 180.)



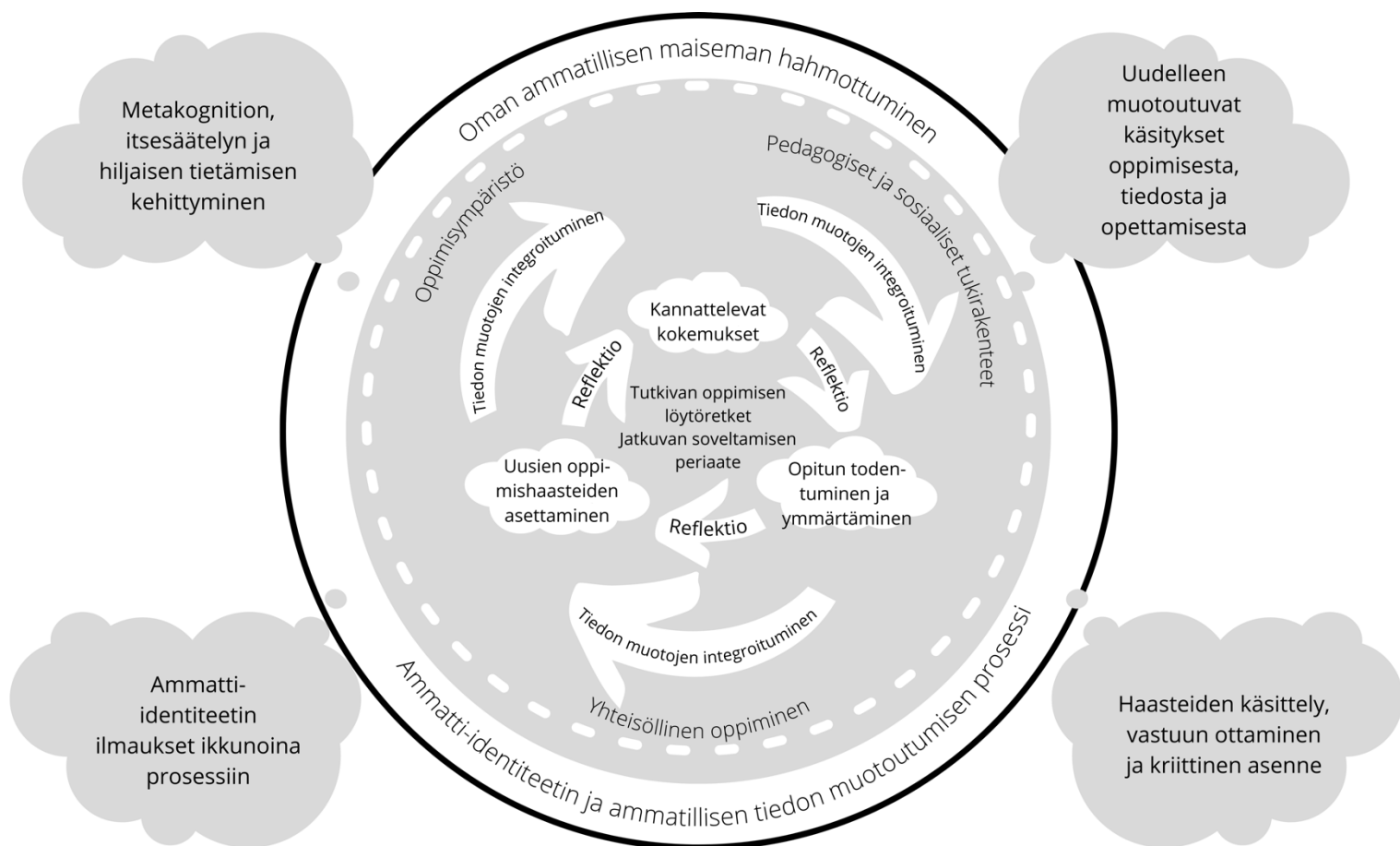
Kuvio 5 Reflektio ja kokemuksellinen oppiminen (Poikela ja Järvinen 2007, 181; Poikela 2005, 25).

Reflektiivinen oppiminen käynnistyy kokemuksen pohdinnasta, etenee ymmärryksen rakentamiseen ja varmentuu aktiivisen tekemisen kautta (Poikela ja Järvinen 2007). Konkreettinen kokemus on sekä oppimisen lähtökohta että tulos. Konkreettinen kokemus ei siis itsessään ole refleksiivistä toimintaa vaan mielen sisäinen kohde, jota havainnointi, käsitteellistäminen ja kokeilu muokkaavat. Ilman reflektiota ei ole oppimista vaan toimintaa. Sekä toiminnan aikaista että toiminnan jälkeistä reflektointia pidetäänkin välttämättömänä osana kehittymistä ja päteväksi ammattilaiseksi harjaantumista. (Poikela ja Järvinen 2007, 181–182.)

Metakognitio ohjaa Ruohotie (2006) mukaan oppijan kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan (Ruohotie 2006, 107; Ruohotie 2002 ja Ruohotie 2003). Metakognitiiviset taidot ovat itsesäätely- ja korkean asteen ajattelun taitoja (Ruohotie 2006, 106; Ruohotie 2005). Noviisista asiantuntijaksi kasvamisen ajatellaan näkyvän näiden ajattelun ja toimintavalmiuksien kehittymisenä, mutta myös itsereflektion hyödyntämisenä ja persoonallisena kasvuna (Ruohotie 2006, 106–107).

Huhtinen-Hildén ja Björk (2013) mukaan opiskelijan käsitykset itsestä ja asiantuntijoiden ryhmästä, jonka osaksi musiikin opettajaksi opiskeleva on pyrkimässä, ovat jatkuvasti vuorovaikutuksellisessa prosessissa ammatillisen tiedon ja asiantuntijuuden käsitysten kanssa. Tällä prosessilla rakennetaan omaa ammatillisuutta myös työelämään siirryttyämme. Muutoksen ja ammatillisen kasvun prosessi sisältää aina itsetutkiskelua ja uusien kokemusten herättämien tunteiden käsittelyä. (Huhtinen-Hildén ja Björk 2013, 24,26.)

Huhtinen-Hildénin (2012) musiikin opettamisen oppimista käsittelevä tutkimus nosti esiin opiskelijoiden oppimisen tukemiselle tärkeitä elementtejä, jotka auttavat hahmottamaan koulutuksen käytänteitä (Huhtinen-Hildén ja Björk 2013; Huhtinen-Hildén 2012).



Kuvio 6 Musiikin opettamisen ammatillisen maiseman hahmottumisesta opiskeluaikana (Huhtinen-Hildén 2012, 216).

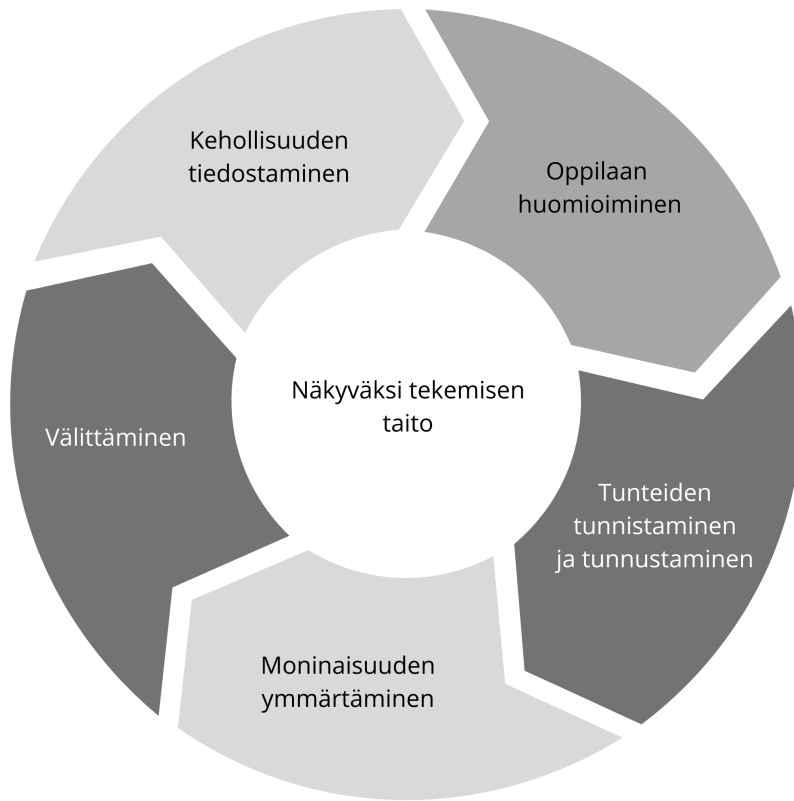
Oppimisen spiraalissa (kuvio 6) on kuvattu syvenevä prosessi, jossa kokemukseen, reflektion ja tiedostamisen kautta asetetaan uusia oppimishaasteita (Huhtinen-Hildén ja Björk 2013). Tämän jatkumon syntymiselle keskeistä ovat sitä ruokkivat oppimisympäristöt, tutkivan oppimisen näkökulma ja yhteisöllinen oppiminen sekä merkittävät toiset (vertaist ryhmä ja kouluttajat) monipuolisina reflektiopintoina. Reflektointia voi tapahtua jopa lyhyen keskustelun muodossa tai jatkuvan, tietoisin prosessoinnin kautta. Kuitenkin laajempaan reflektointiin kuuluu myös omien kokemusten tietoinen analyysi. Tärkeän näkökulman reflektiolle muodostaa muun muassa ideologiset ulottuvuudet, jotka vaikuttavat musiikkikasvatuksessa yhtä lailla kuin yhteiskunnassa yleensä. Tuskin kukaan haluaa tietoisesti opetuksessaan esimerkiksi vahvistaa ennakkoluuloja tai toimia epäoikeudenmukaisesti. (Huhtinen-Hildén ja Björk 2013, 26–28.)

3 MONINAISUUS OPETTAJANTYÖSSÄ

Blombergin (2008, 56) tutkimuksen mukaan suurimpia ongelmia noviisiopettajat kokivat heterogeenisten ryhmien opettamisessa ja asioiden hallinnassa pitämisessä. Tutkimuksessa lähesty heterogeenisyyden sijaan ryhmien moninaisuutta moninaisuuden käsitteen kautta. Moninaisuus on ilmiönä ja käsittekokonaisuutena yhä selkeämmin läsnä suomalaisessa yhteiskunnassa, toteaa Timonen ja Kantelinen (2017). Moninaisuus on laajempi käsite kuin monikulttuurisuus. Siinä on siis kyse muustakin kuin vain eri kulttuureista, kielten kirjosta tai kansalaisuuksista. Moninaisuus pitää sisällään oikeastaan ihmisen koko ominaisuuskirjon. (Timonen ja Kantelinen 2017, 1.)

3.1 Moninaisuuden kohtaaminen opettajan työssä

Opettajan ammatissa korostuvat vuorovaikutus ja tiimityö sekä eettiset arvot (Kontu ja Pirttimaa 2016, 109). Mutta mitä tapahtuu, kun kohtaa oppilaan, jonka kanssa vuorovaikutuksessa onkin haasteita? Hyvän vuorovaikutuksen tavoitteena on saavuttaa tilanne, jossa molempien osapuolien viesti kuullaan ja ymmärretään tasa-arvoisesti (Kontu ja Pirttimaa 2016, 210). Opetuksessa voikin tulla vastaan kohtaamisia, joissa kommunikointi tapahtuu muun kuin puheen keinoin ja molemminpuolista ymmärrystä voi olla haasteellistakin saavuttaa. Jokaisella oppilaalla ja ihmisellä ylipäätään on kuitenkin oikeus tulla kohdatuksi. Opetuksessa tärkeänä pidetään opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, joka syntyy pedagogisessa kohtaamisessa (Kontu ja Pirttimaa 2016, 111).



Kuvio 7 Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa (Sutela 2022, 26).

Sutela (2022) on koonnut yhteen pedagogiseen kohtaamiseen liittyviä keskeisimpiä elementtejä, jotka ovat:

- 1) moninaisuuden ymmärtäminen
- 2) oppilaan huomioiminen
- 3) välittäminen
- 4) tunteiden tunnistaminen ja tunnustaminen
- 5) kehollinen tiedostaminen.

Pedagoginen kohtaaminen haastaa kyseenalaistamaan perinteisiä käsityksiä pedagogisesta vuorovaikutuksesta ja ohjaa meitä tarkastelemaan, kuinka monet asiat vaikuttavat meihin niin opettajina kuin ihmisinä (Sutela 2022, 26–27).

Lähestyn näiden elementtien kautta moninaisuuden kohtaamista tässä tutkimuksessa.

Opettajan työ on kohtaamista. Sutela (2022) mukaan kohtaaminen on vahvasti vuorovaikutteista pohjautuen läsnäoloon ja kehollisuuteen. Kehomme havainnot ja aistit välittävät meille jatkuvasti tietoa ja opettajana tulkitsemme oppilaidemme eleistä, ilmeistä ja kehon asennoista saatuja nonverbaalisia viestejä. Opetustilanteessa opettajat tarkkailevat aistien välityksellä oppilaita ja mukauttavat toimintaa sen mukaisesti (Sutela 2022, 34–35, 57). Jokainen meistä tulkitsee ja havainnoin ympärillä tapahtuvia asioita omasta näkökulmasta – tässä piilee myös väärinymmärtämisen riski. Sutela (2022, 62) mukaan havaitsemme kehomme kautta ympäröivää maailmaa eri tavoin ja tällaiset tilanteet vaativat opettajalta sensitiivisyyttä osana oppilaan pedagogista kohtaamista, jossa oman epävarmuuden ja ei-tietämisen näyttäminen voi olla haasteellista.

Moninaisuuden kohtaaminen perustuu samoihin periaatteisiin, kuin muukin kohtaaminen opettajan työssä – kuitenkin edellyttäen ymmärrystä moninaisuudesta. Yhteisömme normit ja kulttuuriset koodistot opettavat meille, millainen olemusta tai esimerkiksi käytös on normin mukaista (Sutela 2022). Jossain määrin tämä onkin tarpeellista ja toivottavaa. Kategorisoinnissa on kuitenkin vaarana, että elämän moninaisuus kapenee, jos kategorisointia käytetään erilaisten hierarkioiden rakentamiseen ihmisten välillä. Kategorisointi puolestaan parhaimmillaan auttaa meitä ymmärtämään asioiden välisiä suhteita ja merkitystä itsellemme ja ympäristöllemme. (Sutela 2022, 151.)

Palaan vielä aiemmin mainittuun puheessa ylläpitämiimme kategorisointeihin. Sutelan (2022) mukaan toiseuttamisella tarkoitetaan erojen selväksi tekemistä minun ja muiden välillä. Toiseuden ajatellaan olevan jotain muuta, erilaista tai ulkopuolista. Toiseuttaminen on puolestaan hierarkkista ja arvottavaa ajattelua toimintaa. (Sutela 2022, 157.) Tuskin kukaan puhuessaan esimerkiksi kehitysvammaisista opiskelijoista tarkoittaa mitään pahaa tai pyrkii etsimään tietoisesti eroavaisuuksia tai tarkoituksella korostaa jonkinlaista erityisyyttä. Tämä kuitenkin

ylläpitää ajatusta erilaisuudesta – kuin vastakohtana normaalille. Vehmas (2005) mukaan erityiset tarpeet heijastavat jotain ei-toivottavaa, huonoa ja vahingollista, joka pyritään korjaamaan, tekemään tavalliseksi eli hyväksi. Tällainen puhe erityisistä tarpeista perustuukin todellisuudessa yksilökeskeiselle psykomedikaaliselle vammaisuuden ja erilaisuuden selitystavalle, jossa ongelma palauteaan yksilöön. Nykyään erityispedagogiikassa pyritään välttämään poikkeavuudesta puhumista, vahvistaa edelleen kielteiset mielleyhtymät erityisyydestä poikkeavuuden ideaa. (Vehmas 2005, 100–101.)

Jokainen meistä käsittää erilaisuuden omasta näkökulmastaan. Meillä on erilaisia kokemuksia ja ne rakentavat myös suhtautumistamme moninaisuuteen. On tärkeä huomioida, että jokaisella meistä on omaan keholliseen henkilöhistoriaan pohjautuva ymmärrys vallitsevasta todellisuudesta (Sutela 2022, 161). Kohtaamiset muuttavat käsityksiämme ihmisistä niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä ja jokaisella meistä on ennakkoluuloja. Sutela (2022, 162) kertookin omista kokemuksista ja henkilöhistoriasta kumpuavien käsityksen tunnistamisen ja tunnustamisen olevan tärkeää, jotta todellinen, aito kohtaaminen oppilaan kanssa olisi mahdollista. Ennakkoluuloja voi ja pitää haastaa sekä rikkoa – tämä kuitenkin voi vaatia hyvinkin tietoista työtä onnistuakseen.

Turvallisen ilmapiirin rakentaminen oppimisympäristöön on keskiössä moninaisuuden ymmärtämisessä ja kohtaamisessa. Sutelan (2022) mukaan parhaimmillaan opettajina voimme tukea hyvinvointia moninaisuutta arvostamalla. Turvallisessa ilmapiirissä ymmärretään moninaisuutta ja moninaisia tapoja olla, oppia ja luoda uutta. Opettajalta tämä vaatii meiltä kykyä antaa oppilaiden osoittaa eri tavoin osaamistaan, tietämistään ja taitamistaan muidenkin edessä. (Sutela 2022, 168.) Jotta oppilaiden moninaisuutta voidaan ymmärtää, vaatii se asettumista heidän asemaansa (Sutela 2022, 181). Tämä voikin tuntua problemaattiselta – erityisesti jos esimerkiksi opettaja ei ole esimerkiksi kohdannut koskaan kehitysvammaista. Moninaisuuden kohtaaminen ja ymmärtäminen vaatii avointa otetta – uskallusta tarkastella omia ennakkoluuloja ja sallia niiden muuttua.

3.2 Kehitysvammaisuus

Tässä tutkimuksessa opetusryhmäni koostuu kehitysvammaisista nuorista, jonka vuoksi kehitysvammaisuutta on tärkeä tarkastella ilmiönä. Kehitysvammaisuus onkin moniulotteinen ja epäselvä ilmiö (Seppälä 2017). Kehitysvammaisuus on sateenvarjokäsite erilaisista syistä johtuville ja erilaisia ilmenemismuotoja saaville vammaisuuden muodoille. Kehitysvammaisuus on sosiaali-, terveys- ja koulutuspalveluiden järjestämiseen tarvittava käsite, jota käytetään lääketieteellisen diagnoosin tapaan. Kuten muutkin vammaisuuden muodot, kehitysvammaisuus määräytyy kuitenkin myös sosiaalisesti eikä vain biologisesti ja on paljon suuremmassa määrin suhteellista kuin ymmärretäänkään. (Seppälä 2017, 9–10, 36.) Vammaisuuden käsitteeseen myös liittyy ristiriitaisia konnotaatioita ja leimautumista (Sutela 2017, 72). Termin nähdään viittaavan sosiaalisen sarron muotoon, jota ei-vammaiset ovat rakentaneet (Sutela 2017, 72; Thomas 2013). Tämän on tutkittu vaikuttavan muun muassa ihmisten suhtautumiseen vammaista henkilöä kohtaan (Sutela 2017, 72; Hutcheon 2013; Nevill ja White 2011; Griffin 2012) sekä leimaantumiseen ja kommunikaatiotapoihin (Sutela 2017, 72; Hodge 2013).

YK:n yleissopimus vammaisten ihmisten oikeuksista määrittelee vammaisuuden niin, että on jokin vamma, pitkäaikainen tai pysyvä liikunta-, henkinen, älyllinen tai aistivamma, joka aiheuttaa ihmiselle sellaisia esteitä, ettei voi osallistua täysipainoisesti yhteiskunnan toimintaan yhdenvertaisesti muiden kanssa (Seppälä 2017). Vamman aiheuttamia esteitä tai rajoitteita voidaan lieventää ja tukitoimin ja apuvälinein jopa poistaa, jolloin tehdään mahdolliseksi täysipainoinen osallistuminen ja osallisuus – puhutaan siis positiivisesta erityiskohtelusta. Positiivisella erityiskohtelulla tarkoitetaan, että autetaan ihmisiä erilaisin tukitoimin pääsemään samalle viivalle muiden kanssa – toisaalta seurauksia voidaan myös pahentaa syrjinnällä, kaltoin kohtelulla ja eristämisellä. Vammaisuuden suhteellisuudella tarkoitetaan myös tilanne- ja olosuhdesidonaisuutta, jolloin ihminen ei välttämättä ole yhtä vammaisen kaikissa rooleissa, tilanteissa ja ympäristöissä. (Seppälä 2017, 9–10.)

Kehitysvammaisuutta, siihen suhtautumista ja sen määrittelyä ymmärtääkseen on hyvä sukeltaa vielä lyhyesti historiaan. Suhtautuminen vammaisiin ihmisiin on vaihdellut kulttuureittain eri aikoina (Kaski, Manninen ja Pihko 2009). Esimerkiksi Antiikin Spartassa, Rooman valtakunnassa, vanhan skandinaavisen historian aikana ja kansallissosialistisessa Saksassa ihailtiin fyysistä terveyttä ja voimakkaita hyödyllisiä kansalaisia – vammaisuutta ei siis hyväksytty. Puolestaan Kungfutse ja Koraani kehottavat pitämään vammaisia Jumalan lapsina, ja Jeesuksen mainitaan parantaneen synnynnäisesti sokeita, kuuroja ja epilepsiaa potevia. Vammaisuuden syitä ei tällöin tunnettu ja väärille käsityksille sekä taikuskolle jäikin ihmisten mielissä tilaa. (Kaski ym. 2009, 290.)

Vehmaan (2005) mukaan yleisesti tarkasteltuna keskiaika puolestaan erosi jyrkästi antiikista suhtautumisessa vammaisiin ihmisiin. Antiikissa vammaiset jätettiin heitteille ja joskus heidät surmattiin. Heitteille jättäminen symboloi vammaisten ”palauttamista” jumalille. (Vehmas 2005, 43.) Keskiajalla perustettiin sairaaloita, joissa hoidettiin myös kehitysvammaisia osana psykiatrista sairaanhoitoa (Kaski ym. 2009, 290). Keskiajan käsityksen mukaan Jumala välitti vammaisista ja yhteiskunnan katsottiin olevan velvoitettu huolehtimaan heistä (Vehmas 2005, 43). Kuitenkin tämä keskiajan hyväntekeväisyysmentaliteetti näyttäytyy helposti nykyajan ihmiselle välinearvoisena: sairaita ja vammaisia autettiin lähinnä oman taivaspaikan takaamiseksi (Vehmas 2005, 43).

Varsinainen sairaaloiden erikoistuminen ajoittui 1800-luvulle. Kehittämisen aikakautena toivottiin, että kehitysvammaiset pystyttäisiin parantamaan niin sanotusti normaaleiksi. Esimerkiksi ruokavalion ja aistien harjaannuttamisen auttavia vaikutuksia tutkittiin – kuitenkin ennen pitkään tässä petyttiin, kun parantavaa vaikutusta ei löytynyt. Kiinnostus kehitysvammaisia kohtaan oli kuitenkin herännyt ja perustettuja hoitolaitoksia ryhdyttiin vuosisadan loppupuolella käyttämään suojakoteina – siirrytäänkin hoivaamisen aikakauteen. Vähitellen 1800-luvun aikana syntyi lisää hoitolaitoksia eri puolille Eurooppaan poistamaan ”äänetöntä hätää”, sillä kehitysvammaiset elivät usein puutteellisissa ja varsin rajoitetuissa olosuhteissa. Syntyi uusia hoitopaikkoja, jotka tarjosivat hoidon, suojatun elinympäristön, työtä tai kehittävää puuhaa sekä yhdenvertaiset

asuinkumppanit ja ystävät. Tämän jälkeen kehitysvammahuollon rakentuminen hidastui, johon vaikuttivat osaksi vuosisadan vaihteessa levinneet virheelliset käsitykset kehitysvammaisuuden syistä – ns. rappeutumis- ja periytymisopit. Kehitysvammaisia pelättiin – varsinkin lievästi kehitysvammaisia. Vastakehitetyillä älykkyystesteillä pyrittiin tunnistamaan kehitysvammaa ja sterilointimenetelmien avulla pyrittiin ehkäisemään heidän lastensaantimahdollisuutensa – myös avioitumista rajoitettiin lainsäädännöllä. Tämän eristämisen aikakautena mahdollisimman monet kehitysvammaiset yritettiin saada laitoksiin. Tämä järkyttävä dehumanisointi huipentui ja päättyi, kun Hitlerin määräyksestä surmattiin liki 100 000 kehitysvammaista ja mielisairasta, joista 5000 oli lapsia. (Kaski ym. 2009, 288–290.)

Toisen maailmansodan jälkeen kehitysvammahuolto alkoi tehostua koko maailmassa, vaikkakin hoitopaikkoja oli hoitovaihtoehtojen puuttuessa jatkuvasti liian vähän (Kaski ym. 2009). Palvelujärjestelmä säilyi laitospainotteisena ja luonteeltaan eristävänä merkittävistä edistysaskeleista huolimatta – varsinkin jos tarkastellaan tuota ajanjaksoa nykytodellisuudesta käsin minkälaisissa olosuhteissa, kehitysvammaiset elivät tuona aikana. (Kaski ym. 2009, 290.) Toisen maailmansodan jälkeen kehitysvammaisuudesta käytetyt käsitteet muuttuivat ja määritelmät täsmentyivät ja suomessa vakiintui termi vajaamielisyys (Seppälä 2017, 29).

Syy miksi halusin lyhyesti nostaa vammaisuuden historiaa esille, on että historia myöskin vaikuttaa kehitysvammaisuuteen suhtautumiseen. Muistan omalta kohdaltani, kuinka nuorempana kävellessäni Harjaantumiskoulun ohi kohti omaa kouluani kuulin, kuinka kyseisessä koulussa opiskelee normaalista ”poikkeavia ja tyhmempiä” oppilaita. Kiinnitänkin tässä hetkessä huomioni uuden ajan alun vammaisuuden määrittelyyn, jolloin erityisesti huomio on kohdistunut kehitysvammaisuuden (”idiotismi”) ja mielisairauden (”hulluus”) erottamiseen toisistaan (Vehmas 2005, 48). Tällöin yleisen käsityksen mukaan idiotismi oli parantumaton ja pysyvä tila, kun taas hulluus oli väliaikainen sairaus (Vehmas 2005, 48). Tällaiset asenteet valitettavasti näkyvät edelleen ja moni tämän tutkimuksen lukijakin onkin saattanut huomioida, kuinka termiä vammaainen on käytetty

haukkumasanana ja siihen on saatettu liittää jopa jokin ”pakkoliikkeen” tyylinen liike lisäksi. Muistankin ollessani yläasteella hyvin usein kuulleen käytettävän termiä ”kehari”, jonka lisäksi saatettiin heilutella kättä vasten rintaa.

Ennakkoluulot muodostuvat monenlaisista tekijöistä ja ne ovat nimenomaan luuloja. Vehmaan (2005, 5) mukaan vammaisuudesta on länsimaisessa kulttuurissa muodostunut leimaava ja marginalisoiva asia ja vammaiset on usein nähty oleellisesti erilaisina kuin muut. Kuitenkaan ihmiset eivät välttämättä kykene selittämään miten vammaiset tarkalleen ottaen ovat niin erilaisia. Asenteet ja yhteiskunnalliset käytännöt eri aikoina puhuvat sen puolesta, että vammaisuus on saattanut kyseenalaiseksi yksilön ihmisyyden ja sosiaalisen hyväksynnän. Vammaiset ovat edelleen marginaalisia ihmisiä. (Vehmas 2005, 5.)

Kuka sitten määrittelee mitä vammaisuus on? Tarvitseeko sellaista määrittelyä? Vammaisuutta voidaan tarkastella useammasta eri näkökulmasta. Vehmaan (2005) mukaan erityispedagogiikka ja erityisopetus ovat jo 1800-luvulta lähtien toiminteet vallitsevan yhteiskuntajärjestyksemme ylläpitäjinä. Karkeasti sanottuna erityispedagogiikan päähuomio on ollut yksilössä ja heidän ongelmallisiksi tulkituissa piirteissä. Sosiaalisen vammaistutkimuksen lähtökohdat ovatkin puolestaan vastakohtaiset ja painopiste onkin ollut yhteiskunnassamme, jonka nähdään toimivan lähinnä niin sanotun normaaliväestön ehdoilla. Jo lähtökohditaan sosiaalinen vammaistutkimus eroaa siinä, että se on saanut alkunsa vammaisten itsensä aloitteesta. Sosiaalinen vammaistutkimus kyseenalaistaa vallinneita yhteiskunnallisia arvoja, järjestelyitä ja käytäntöjä, jotka ovat vaikuttaneet vammaisten ihmisten elämään. (Vehmas 2005, 83–84.) Tämän näkökulman mukaan tarkasteltuna vammaisuus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa – eikä määrittely perustu vain ihmisen ominaisuuksiin. Seppälä (2017) mukaan tarve kehitysvammaisuuden ymmärtämiseen ja määrittelyyn on yleensä noussut kunkin aikakauden käytännöllisistä tarpeista. Kehitysvammaisuus on nähty sosiaalisena ongelmana, johon tulisi löytää jokin ratkaisu – nämä ratkaisut ovat muuttuneet moneen kertaan, ja samalla ovat muuttuneet ne käsitteet ja sanat, joilla kehitysvammaisuudesta puhutaan. (Seppälä 2017, 23.)

Nykyisin kehitysvammahuollossa pyrkimyksenä on ottaa huomioon vammaisen yksilölliset tarpeet, joissa on suuria eroja eri syistä ja eriasteisesti vammaisilla (Kaski ym. 2009). Normalisointiperiaate muotoiltiin Skandinaviassa vuonna 1969 ja normalisointia on kehitysvammaisten elinympäristön pysyttäminen sellaisena tai muodostaminen sellaiseksi kuin muillakin ihmisillä. Normalisointia on myös kehitysvammaisen yksilöllisen kehityksen tukeminen niin, että hän selviytyy mahdollisimman itsenäisesti, jolloin erityisavun ja -hoivan tarve voi vähentyä niin, että tulee toimeen koko väestölle tarkoitetun sosiaali- ja terveydenhuollon varassa. (Kaski ym. 2009, 291.) Normalisaation perusidea on siis taata vammaisille henkilöille mahdollisimman tavanomainen eli normaali jokapäiväinen elämä - elämä, joka vastaa ympäröivän yhteiskunnan odotuksia ja normeja, toteaa Vehmas (2005, 106). Terminä normalisaatio on saanut huonon maineen ehkä osittain sen nimestä johtuen, kuitenkin tavoitteena oli puuttua nimenomaan yhteisöllisiin käytäntöihin, eikä niinkään tehdä vammaisista "normaaleja" (Vehmas 2005, 107). Normalisaatioperiaate toimi perustana integraatiolle ja inklusiolle (Vehmas 2005, 107). Tarpeellista erityisapua voidaan esimerkiksi integroida eli liittää yhteiskunnan muihin palveluihin, jolloin kehitysvammaisten erilliskohdeltu vähenee (Kaski ym. 2009, 291). Täydellinen inklusio eli mukaan ottaminen puolestaan merkitsee sitä, että kehitysvammaisen voi viettää lapsuutensa yhdessä ikätovereittensa kanssa, saada opetusta tavallisessa koulussa, asua ja käydä töissä samoissa paikoissa kuin muut aikuiset yleensä ja ylipäättään osallistua yhteiskunnan toimintoihin yhdenvertaisesti muiden kanssa. (Kaski ym. 2009, 291.)

3.3 Erilaisuudesta moninaisuuteen

Jokaisella meistä on ennakkoluuloja ja ennakkokäsityksiä. Todennäköisesti jokainen on myös törmännyt puheeseen erilaisista oppijoista ja erilaisuudesta – oli kyse sitten oppimisvaikeuksista, kehitysvammaisuudesta tai vaikka autismin kirjosta. Olet saattanut myös kuulla puhuttavan näistä erilaisista opetuksen kohderyhmistä ja niiden tyypillisistä piirteistä tai todennäköisimmin soveltuvista opetuskeinoista. Hausstätterin (2010) mukaan erityisyyttä luodaan ja ylläpidetään aktiivisesti kielessä. Voidaankin puhua erityisoppilaista, ADHD-oppilaista ja integroiduista oppilaista. Erityispedagogiikan piirissä ihmisiin suhtaudutaan usein siitä lähtökohdasta, tarvitsevatko he pedagogista apua ja tukea. Tällöin ihmiset voidaan kuvailla erityispedagogisen tiedon objekteiksi, ja luokittelun perusteella voidaan luoda apu- ja tukistrategioita. Ongelmallinen puoli piileekin siinä, että näiden kategorioiden avulla luodaan myös ihmiskategorioita, jotka saavat meitä jopa muuttamaan käsitystämme ihmisestä. (Hausstätter 2010, 167–170.)

Erilainen oppija voidaan määritellä henkilöksi, jolla on oppimisen vaikeuksia tai on erilainen tapa oppia, hahmottaa ja prosessoida tietoa (Kaikkonen ja Laes 2013). Terminä *erilainen oppija* viittaa laajasti erilaisuuteen ja monimuotoisuuteen, eikä siis erilaisuuden piirteeseen tai ominaisuuteen. Oppijat halutaankin nähdä moninaisena joukkona, eikä opettajan tehtävänä ole niinkään miettiä, *ketä voidaan opettaa vaan mitä ja miten opetetaan* niin, että oppiminen mahdollistuisi jokaiselle. (Kaikkonen ja Laes 2013, 109.) Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan käytä termiä erilainen oppija, koska *erilainen*-sana korostaa eroja ja usein saatetaan puhua sanaparina erilaisesta ja normaalista – kuin erilainen olisi poikkeavuutta. Tässä tutkimuksessa tämän erilainen ja normaali -sanaparin sijaan käytän termiä *moninaiset oppijat*.

Kantelisen ja Timosen (2017) mukaan moninaisuus on ilmiönä ja käsittekokonaisuutena yhä selkeämmin läsnä suomalaisessa yhteiskunnassa. Moninaisuus on monikulttuurisuutta laajempi käsite, eikä siinä ole siis kyse pelkästään eri kulttuureista, kielten kirjosta tai kansalaisuuksista. Moninaisuus sisältää ihmisen koko ominaisuuskirjon. (Kantelinen ja Timonen 2017, 1–2.) Moninaisuuden kohtaaminen ja ymmärtäminen on askel kohti inklusiivisuutta.

Lakkala (2008, 32) mukaan inklusion lähtökohtana on oppilaiden tasavertaisuus ja sen tulisi ulottua koskettamaan koko yhteiskuntaa. Inklusio tarkoittaa mukaan *kuulumista*, siinä missä integraatio onkin mukaan *ottamista* (Lakkala 2008, 24). Naukkarinen (2001, 133; Walker 1995; Tomas ym. 1998, 14) on taulukoinut integraation ja inklusion eroja seuraavanlaisesti:

Integraatiossa painotetaan	Inklusiossa painotetaan
”Erityisten” oppilaiden tarpeita	kaikkien oppilaiden oikeuksia
opetussisällön muuttamista tai kehittäilyä	koulun muuttamista
erityistarpeita omaavalle oppilaalle integraatiosta koituvia etuja	kaikille oppilaille inklusiosta koituvia etuja
professionaalien ja erityistyöntekijöiden asiantuntijuutta ja heiltä saatua virallista tukea	yleisopetuksen opettajilta saatua epävirallista tukea ja asiantuntijuutta
tekniisiä interventioita (erityisopetus, terapia)	hyvää opetusta kaikille

Taulukko 1 Integraation ja inklusion erot (Naukkarinen 2001; Walker 1995; Thomas ym. 1998, 14).

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa inklusiolla on iso merkitys (Kivijärvi ja Kaikkonen 2015). Inklusiivisen ajattelun pohjalta esimerkkinä musiikin osalta on taiteen perusopetusta tarjoava Musiikkikeskus Resonaari, jonka perustaminen on johtanut muutoksiin myös musiikkikasvatuksen traditioissa. Se on pakottanut päättäjiä pohtimaan vammaisuuden ja erilaisuuden merkityksiä uudelleen vaikuttaen myös pedagogisiin käytänteisiin ja asenteisiin koskien erilaisia oppijoita (Kivijärvi ja Kaikkonen 2015, 229–230.) Jyväskylässä toimii myös taiteen perusopetusta tarjoava Musiikkikoulu Kumo, jossa erityisosaamisalueena on musiikin opetus erityisryhmille (Kumo 2022). Kumolla soitonoppimisen ajatellaan olevan mahdollista kaikille. (Kumo 2022).

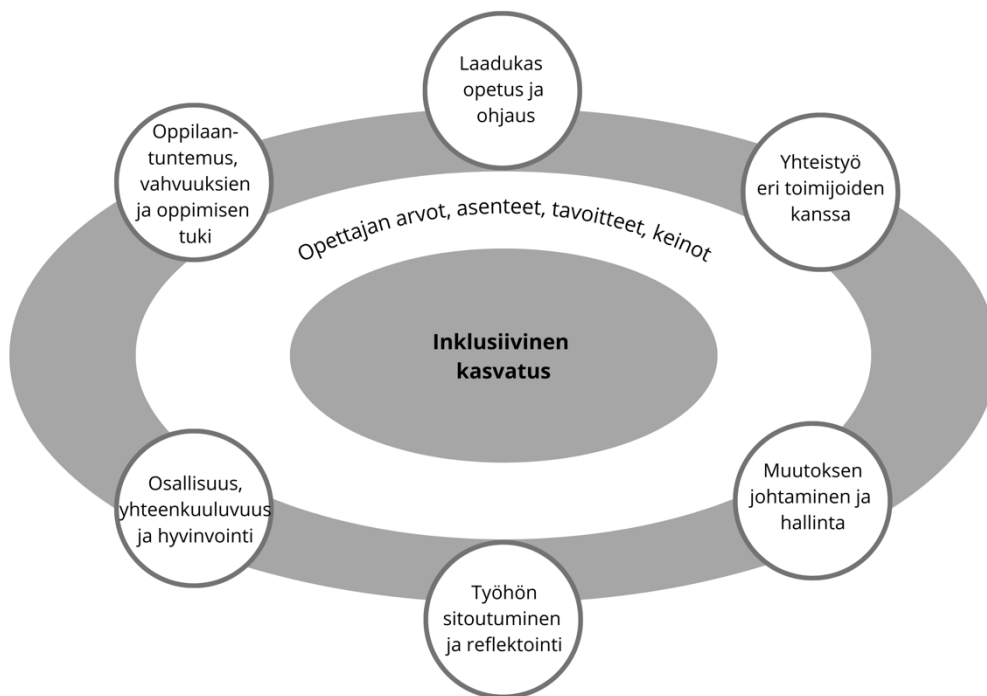
Suomen perustuslakiin kirjatun yhdenvertaisuuspykälän (Suomen perustuslaki 731/1999, 2:6) mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (Kaikkonen ja Laes 2013, 105). Käytännössä tämä pykälä ja puhe inklusiosta velvoittaa kasvattajia toimimaan siten, että kaikki voivat toimia ja oppia yhdessä (Kaikkonen ja Laes 2013; OPM 2006, 7–10; Anttalainen ja Tapaninen 2009, 56). Saavutettavuus on perusedellytys inklusiolle. Saavutettavuuden takaavat:

1. kaikille esteetön ympäristö (fyysinen saavutettavuus)
 2. ymmärrettävä opetus (aistinvarainen ja tiedollinen saavutettavuus)
 3. opettajien, kouluyhteisön, päättäjien ja myös laajemmin koko yhteiskunnan asenteet (asenteellinen saavutettavuus)
 4. toiminta (sosiaalinen ja kulttuurinen saavutettavuus sekä taloudellinen saavutettavuus)
 5. kaikille tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua päätöksentekoon
- (Kaikkonen ja Laes 2013; OPM 2006, 7–10; Anttalainen ja Tapaninen 2009, 56.)

Kaikkosen ja Laes (2013) mukaan Lämsä (2009, 67) kuvaa osuvasti tätä opetuksen monipuolisuuden haastetta: ”Mielestäni yksi esimerkki koulussa tapahtuvasta rakenteellisesta välivallasta on opetuksen eriyttämisen tarpeen huomiotta jättäminen, joka on rakenteellista väkivaltaa erityisesti suhteessa osaamisasteikon ääripäihin sijoittuviin oppilaisiin.” Inklusio ei siis ole sitä, että opetusta muokataisiin keskiarvojen mukaisesti, vaan se on opetuksen monipuolistamista: kaikkien oppilaiden huomioimista opetustapoja eriyttämällä ja yksilöllistämällä. Tehtäviä ja haasteita tulisi saada niin lisätukevia tarvitsevan kuin nopeasti etenevän oppilaan. Inklusio avaakin parhaimmillaan mahdollisuuksia kaikille lisästen suvaitsevaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja toisten huomioimista vaikuttaen positiivisesti koko yhteisöön. (Kaikkonen ja Laes 2013, 108.)

Sutelan (2017) mukaan vammaiset henkilöt ja erityistä tukea tarvitsevat eivät usein voi osallistua taiteisiin tai taidekasvatukseen yhdenvertaisina muun väestön kanssa. Kuitenkin vammaisten henkilöiden ja erityistä tukea tarvitsevien kanssa toteutetun yhteistoiminnan on nähty vaikuttavan positiivisesti yksilöiden hyvinvointiin ulottuen kokonaisvaltaisesti niin psyykkeeseen, fyysiseen kuin sosiaaliseen yksilön kehitykseen (Sutela 2017, 71.) Musiikista puhutaan jopa omana kielenään. Musiikki yhdistää, mutta samalla siitä voi löytää hyvinkin henkilökohtaisia ulottuvuuksia. Ahosen (1993) mukaan musiikin avulla voidaan esimerkiksi purkaa tunteita ja saada aikaan vuorovaikutusta, jossa musiikki toimii kommunikaation välineenä. Tunteiden tulkitsemiseen musiikki tuo sisällöllisesti abstrakteja muotoja, joita kuulija voi soveltaa omaan elämysmaailmaansa ja sijoittaa omat merkityssisältönsä niihin. Musiikin mahdollisuudet myös itsetuntemuksen lisääjänä ja mielihyvän tuottajana on tiedostettu (Ahonen 1993, 55). Musiikki onkin kulttuurin muodoista ehkä vahvimmin kaikkien saatavilla (Kaikkonen ja Laes 2013). Musiikki on läsnä kaupoissa, ravintoloissa, mediassa, internetissä ja esimerkiksi peleissä. Musiikinopetuksen näkökulmasta tarkasteltaessa musiikki on siis yhä monipuolisemmin saavutettavissa ja usein musiikki on esimerkiksi kuuntelun kautta yhä enemmän osana ihmisten arkea. Puhutaankin siis yhdestä musiikin informaalina eli epämuodollisena nähdyistä koulun ulkopuolisesta oppimisympäristöistä. (Kaikkonen ja Laes 2013, 110–111.)

Musiikissa inklusion voidaan nähdä usein toteutuvan huomattavasti helpommin kuin monessa muussa opetettavassa aineessa tai toiminnassa (Kaikkonen ja Laes 2013; Kaikkonen 2013). Esimerkiksi yksilö- ja yhteisötoimet voidaan sovittaa oppijoiden valmiuksien mukaisesti. Tämän lisäksi erityisopetusmenetelmät ja työkalut, kuten kuvionuotit sekä teknologiset sovellukset ja apuvälineet, avaavat musiikin opiskelun mahdollisuuksia. (Kaikkonen ja Laes 2013; Kaikkonen 2013.) Kuitenkaan näistä monista innovaatioista ja kehitysaskelista huolimatta oppimisen tasa-arvon toteutuminen musiikkikasvatuksessa on monessa mielessä vasta aluillaan (Kaikkonen ja Laes 2013). Tässä kehitystyössä tarvitaan toimijoita koulutuksesta ja oppilaitoksista, opetussuunnitelmia, koulutusta ja musiikkikasvatuksen tutkimusta. Inklusiivisen ajattelutavan sisäistäminen kaikilla musiikkikasvatuksen toimijakentillä varmistaa musiikinopetuksen saavutettavuuden kaikille. (Kaikkonen ja Laes 2013, 111.) Inklusiivisen kasvatuksen tavoitteena on edistää jokaisen yhteisön jäsenen mahdollisuuksia luoda omanlainen tila ja toimijuus yhteisössään (Takala, Lakkala ja Äikäs 2020).



Kuvio 8 Inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen edellytyksiä (Takala ym. 2020, 36).

Kuviosta (kuvio 9) nähdään erilaisia inklusiivisen kasvatuksen onnistumisen edellytyksiä. Suuri osa näistä tekijöistä on myös kytköksissä ammatillisen identiteettiin, kuten opettajan arvojen, asenteiden, tavoitteiden ja keinojen osus. Inklusiivisuus edellyttää kuitenkin muutakin kuin esimerkiksi henkilökohtaisten arvojen tuntemista. Takala ym. (2020, 35) mukaan inklusion toteutuminen edellyttääkin koulussa muutosta entistä yhteisöllisempään ja välittävämpään toimintakulttuuriin, mutta myös yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Opettajalle olisikin tärkeä nähdä itsensä myös suhteessa isompaan kuvaan ja yhteiskuntaamme. Millainen rooli minulla on musiikinopettajana yhteiskunnassamme? Inklusio on laadukasta opetusta, joka rakentuu vahvalle oppilaantuntemukselle, kaikkien oppilaiden riittävälle ja oikea-aikaiselle tuelle sekä vahvuuksien tunnistamiselle (Takala ym. 2020, 35).

Inklusiiviseen opettajuuteen liitetään seuraavia arvoja ja osaamista (Kyrö-Ämmälä ja Arminen 2020, 86; Watkins ja Donnelly 2012).

Keskeinen arvo	Opettajan osaaminen
1. Monenlaisten oppilaiden arvostaminen - oppilaiden erilaisuus nähdään resurssina ja kasvatuksen lähtökohtana	- Opettaja ymmärtää, mitä inklusiivinen kasvatusta käsitteenä tarkoittaa - Opettaja näkee oppimistilanteet yksilöllisinä prosesseina
2. Kaikkien oppilaiden tukeminen - opettajilla on korkeat odotukset kaikkien oppilaiden oppimissaavutusten suhteen	- Opettaja tuntee useita tehokkaita opetusmenetelmiä, joita hän voi soveltaa heterogeenisissä luokissa - Opettaja osaa tukea ja edistää kaikkien oppijoiden oppimista
3. Työskentely yhdessä - yhteistyö ja tiimityöskentely ovat opettajien olennainen lähestymistapa	- Opettaja osaa tehdä yhteistyötä huoltajien ja perheiden kanssa sekä kykenee moniammatilliseen yhteistyöhön

<p>4. Jatkuva ammatillinen kehittäminen – opettajalla on vastuu omasta elinikäisestä oppimisestaan</p>	<p>- Opettaja osaa toimia reflektiivisenä praktikkona</p> <p>- Opettaja on omaksunut koulutuksen aikana hyvät lähtökohdat jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen</p>
--	---

Taulukko 2 Inklusiivisen opettajan profiiliin liittyvät arvot ja osaaminen (Watkins ja Donnelly 2012).

Osaamiseen liitetään monipuolisesti eri taitoja ja tietoja, joten on myös ymmärrettävää, että erityisesti aloittelevana opettajana niiden haltuun ottaminen voi olla haasteellista. Positiivisen kasvatuksen merkitystä inklusion tukena ovat pohtineet Uusitalo ja Vuorinen (2020). Positiivisen kasvatuksen tarkoituksena on havaita oppilaan potentiaali ja mahdollisuudet haasteista huolimatta. Se ei kuitenkaan tarkoita ongelmien mitätöintiä, perusteetonta tai jatkuvaa kehumista eikä selän kääntämistä tuen tarpeelle. Sen näkökulmana onkin laajentaa kohti jo toimivia asioita ja terävöittää katse siihen, mikä lisää yksilön hyvinvointia ja mahdollistaa koko inhimillisen kapasiteetin käyttämisen. Tällöin polkua ei ope varustettu pelkästään apuvälineillä ja tukimenetelmillä, joiden avulla ”poikkeavaa” koetetaan kuljettaa normaaliuden maastossa. Sen sijaan oppijasta itsestään tuodaan esiin ominaisuuksia ja taitoja, joita käyttämällä mahdollistuvat aivan uudenlaiset väylät. (Uusitalo ja Vuorinen 2020, 185–188.)

4 TUTKIMUSMATKA OPETTAJUUTEEN

4.1 Autoetnografinen tutkimus

Autoetnografia on laadullinen tutkimusmenetelmä, jossa tutkimuksen lähtökoh- tana ovat tutkijan omat kokemukset ja niistä kirjoitetut kenttämuistiinpanot. Au- toetnografia sallii ajatuksien ja tunteiden tuomisen esille ja sellaiseen ilmiöön sy- ventymisen, jota ei välttämättä muilla menetelmillä tavoitettaisi. Tutkimusmene- telmien joukossa autoetnografia eroaa siinä, että Jones ym. (2016) mukaan autoet- nografisessa tutkimuksessa kirjoittaja on haavoittuvassa asemassa, jolloin kirjoit- tajan tehtävä on päättää mitä asioita itsestään ja kokemuksistaan hän jakaa ja mahdollisesti altistaa kritiikille. Tällä tavoitellaan vastavuoroisuutta lukijoiden kanssa, sillä itsensä asettaminen haavoittuvaiseksi kritiikille tavoittelee lukijoi- den saamista vuorovaikutukseen rakentavalla, tarkoituksenmukaisella ja jopa haavoittuvaisella tavalla. (Jones ym. 2016, 24–25.) Autoetnografiassa kirjoittajan tunteet ja ajatukset saavat ja niiden voisi jopa sanoa olla välttämätöntä tulla nä- kyville.

Autoetnografiassa oma ajattelu tulee tutkimuksen kautta julkisesti nähtäväksi ja arvostelun alaiseksi. Tutkijan tuleekin pohtia mitkä asiat voi asettaa julkisiksi. Haasteena autoetnografiassa onkin, myös se miten avoin on valmis olemaan. Avoimuus voi olla tutkimuksen etu ja tuottaa hyvinkin laadullisesti rikasta ai- neistoa, mutta tutkijana pitää olla myös valmis asettamaan omat ajatukset julki- siksi. Tässä tutkimuksessa autoetnografia mahdollistaakin opiskelun ja työelä- män nivelvaiheeseen syventymisen ammatillisen identiteetin kehittymisen

näkökulmasta sekä myös moninaisuuden tarkastelun. Henkilökohtaiset aiheet ja esimerkiksi ennakkoluuloihin liittyvä pohdinta mahdollistuu, kun tutkijana uskallan olla avoin kaikille ajatuksille, joita itselläni on. Ajattelen, että näistä mahdollisesti vaikeistakin ajatuksista on mahdollisesti helpoin olla itselle rehellinen, siinä missä esimerkiksi haastattelussa en uskaltaisi sanoa välttämättä kaikkea suoraan.

Austin ja Hickey (2007, 378) mukaan autoetnografia on alkujaan kehitelty terapeutisiin tarkoituksiin ja menetelmässä onkin potentiaalia aiheissa koskien itsetuntemusta ja esimerkiksi ammatillista kehitystä sekä näiden yhteyttä laajempiin sosiaalisiin konteksteihin. Autoetnografia soveltuukin tässä mielessä hyvin tutkittavaan aiheeseeni, jossa tarkastelin musiikinopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä sekä moninaisuuteen suhtautumista. Ellis (2013) mukaan autoetnografia vaatii tekijältään tietoisuutta, emotionaalisuutta ja reflektiivisuutta. Vaikka olen itse tuottanut tutkimuksen keskeisen aineiston, huomio ei kiinnity pelkästään oman elämän tutkimiseen, vaan autoetnografiassa tarkastellaan ja haastetaan sekä kyseenalaistetaan omaa toimintaamme ja tuntemuksiamme. Tarkastelun kohteena ovatkin toiminnan ja tuntemuksien lisäksi myös ennakkoluulot, pelot ja se miten ajattelemme eli oman itsensä tarkkailun tarkkailu. Onkin tyypillistä, että prosessissa tarkastellaan miksi ja mitä ajatellaan sekä millaisia uskomuksia on. (Ellis 2013, 10.) Autoetnografia onkin luonteeltaan analyyttistä ja vaatii kirjoittajalta sen, että pystyy asettamaan tarkastelun alle oman ajattelunsa. Tutkimuksessa omat ajatukseni suhteutetaan myös tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Päädyin autoetnografiaan menetelmänä, sillä halusin sukeltaa syvälle tähän aiheeseen ja näin autoetnografiassa olevan vahvuuksia, joiden avulla aihetta voisi ymmärtää paremmin. Tutkimusintoni vaikutti myös haluni ymmärtää paremmin sekä itseäni että ammatillisen identiteetin muodostumiseen liittyviä tekijöitä suhteessa aiempaan tietoon ja tutkimukseen. Moninaisuus nousi teemana ammatillisen identiteetin rinnalle, sillä en löytänyt tutkimuksia musiikinopettajan

näkökulmasta koskien moninaisuutta tällaisissa yhteydessä. Kuitenkin näen moninaisuuden merkittävänä isona osana jokaisen opettajan työtä.

Pohdin prosessin aikana myös useita muita menetelmiä. Aluksi pohdin, pitäisikö tutkimus toteuttaa esimerkiksi nuorille opettajille haastattelun muodossa. Kuitenkaan en halunnut sivuuttaa tätä mahdollisuutta, jolla saisin tutkittua tätä vaihetta, jossa olen ollut – valmistumassa pian opettajaksi ja siirtymässä työelämään. Tällaiset nivelvaiheet jäävätkin helposti huomiotta ja niistä voi olla haasteellista saada tietoa.

Tutkimusta voisin kuvailla tutkimusmatkana erityismusiikkikasvatuksen kulttuuriin ja ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Tutkimus lähti liikkeelle omista kokemuksistani ja niistä kirjoitetuista kenttämuistiinpanoista yhdistäen nämä kokemukset analyysissä laajempaan kontekstiin esimerkiksi yhdistellen niitä teoreettiseen viitekehykseen. Tästä saattaakin herätä kysymys, mitä voidaan tutkia tarkastelemalla ”minää”. Chang (2008) selittää näkevänsä ”minän” ja ”muiden” välisen vuorovaikutuksen tuotoksena kulttuurin, jossa yksilö on niin sanotusti kulttuurin perusyksikkö. Yksilöä voidaan pitää lähtökohtana kulttuurin omaksumiselle ja siirtämiselle, joka toki vaihtelee ja muokkaantuu erilaisen kulttuurien välillä. (Chang 2008, 23, 25.) Autoetnografiassa lähdetään liikkeelle tästä ”minästä”. Olen kokemuksineni osa tutkittavana olevaa ilmiötä ja sen ympärillä vaikuttavaa kulttuuria. Chang (2008) esittää autoetnografian kannalta tärkeinä palikkoina käsityksemme kulttuurista, itsestä ja toisista. Muun muassa käsitykset itsestä ovat muuttuneet historian saatossa ja se, miten näemme toisemme eri tavoin, liittyy myös siihen, miten näemme itsemme. Voimme nähdä samankaltaisuutta, erilaisuutta tai myös muita vastapuolinamme. Autoetnografian kannalta merkittävää on ymmärtää erityisesti yhteydet itsensä ja muiden välillä. Samankaltaisuuden kautta muista voi tulla ystäviä, erilaisuuden kautta vieraita ja vastakohtien kautta jopa vihollisia. (Chang 2008, 29.) Tarkoituksena onkin tehdä tutkimusmatka tutkittavaan aiheeseen ja tarkastella millaisia asioita sieltä nousee käsittelyyn. Voisi ajatella, että olen erityismusiikkikasvatuksen

opettajana toimiessani osa tämän harrastuksen kulttuuria ja tutkiessa itseäni toimin kulttuurin ”perusyksikkönä”.

Jones, Adams ja Ellis (2016) selittävät autoetnografialle tyypillistä olevan henkilökohtaisen kokemuksen tarkastelu tutkimuksessa. Kuitenkaan kaikkea kirjoitusta ei nähdä autoetnografisena, vaan kirjoituksen tulee olla tarkoituksellisesti kritisoivia tai kommentoivia, lisätä tietoa suhteessa aiempaan tutkimukseen, hyväksyä haavoittuvaisuus ja luoda vastavuoroisuutta lukijan kanssa. Autoetnografiassa tutkija korostaa oman kokemuksen yhteyttä laajemmin kulttuuriin ja kulttuurisiin käytäntöihin. Kirjoittaminen nähdään autoetnografisena ja merkityksellisenä, jos kirjoittajana kokee esimerkiksi ahaa-elämyksen ja reflektoi siihen liittyviä asioita sekä kirjoittaa siitä, miten nämä asiat näyttäytyvät yleisemmin kulttuurisena ilmiönä. Autoetnografisen tekstillä tyypillistä on itsetietoisuus ja tietoisuus vaikuttavista sosiaalisista ympäristöistä. (Jones ym. 2016, 22–23.) Autoetnografiassa tutkija siis tekee havaintoja, joista hän raportoi esimerkiksi kirjallisessa muodossa. Näistä muistiinpanoista eli kenttämuistiinpanoista etsin tämän tutkimuksen kannalta olennaisia ja mahdollisesti merkityksellisiä asioita.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimus koostuu kahdesta eri tutkimustehtävästä, jotka liittyvät vahvasti toisiinsa. Ensinnäkin kiinnostuksen kohteena on saada ymmärrystä musiikinopettajaopiskelijan siirtymästä kohti työelämää ja ammatillisen identiteetin kehitymisestä. Tarkoitus on syventää ymmärrystä tästä nivelvaiheesta opintojen ja työuran alkuvaiheen välillä ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Toiseksi tarkastellaan musiikinopettajaopiskelijan suhde moninaisuuteen ja sen kehittymisen. Nämä molemmat tutkimustehtävät liittyvät toisiinsa ja niitä tarkastellaan seuraavan tutkimuskysymyksen avulla:

Miten musiikinopettajaopiskelijan ammatillinen identiteetti ja suhde moninaisuuteen kehittyvät kehitysvammaisten bändiohjaajana?

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tästä suhteellisen vähän tutkitusta nivelvaiheesta musiikinopettajuuden näkökulmasta. Vastauksia kysymyksiin etsin tutkimalla päiväkirjamerkintöjä ja videointeja tunneista. Toiveenani on, että tutkimus voisi mahdollisuuksien mukaan myös auttaa ymmärtämään tutkitavaa aihetta, jotta tätä nivelvaihetta voitaisiin jo koulutuksen puolesta tukea. Mielenkiintoni tutkimuksessa on aineistossa keskeisiksi nousseissa teemoissa ja siinä, millainen merkitys näillä teemoilla on opettajan ammatillisen identiteetin näkökulmasta.

4.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu lukuvuoden 2021–2022 aikana kerätystä päiväkirjasta ja tuntien videoinneista. Päiväkirjaa kirjoitin aina, kun jokin asia on tuntunut merkitykselliseltä. Otin rutiiniksi kirjoittaa päiväkirjaa ennen tunteja ja tuntien jälkeen, jonka lisäksi merkintöjä on myös näiden aikojen ulkopuolella. Päiväkirjamerkinnät olen kirjoittanut aidosti kaikkine tunteineni ilman

itsesensuuria. Haasteellista oli alkuun, kun ymmärsi, että teksti voi olla hyvinkin raakaa ja jäsentymätöntä. Tästä haasteesta pääsin kuitenkin yli hyvin pian, kun uskalsin tutkimuksen onnistumisen vuoksi heittäytyä kirjoittamiseen. Päiväkirja onkin yksityinen dokumentti, jonka käyttäminen tutkimusaineistona edellyttää kirjoittajan kykenevän ilmaisemaan ja olevan jollain tavalla parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 96). Kirjallinen ilmaisu on minulle luontevaa ja mielekästä. Kirjoittaminen on muutenkin arjessa tapani purkaa jäsentymättömiä tuntemuksiani. Päiväkirjamerkintöjen avulla pääsen käsiin kokemuksiin, ajatuksiin, pelkoihin ja esimerkiksi odotuksiin. Päiväkirjamerkintöjä lukuvuoden aikana kertyi 31 sivun verran fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1,5. Päiväkirjan lisäksi tutkimuksessa on ollut katkelmia opetusfilosofiakirjoitelmastani harjoitteluvuoden keväältä 2021.

Tämän kirjallisen aineiston lisäksi kevätpuolen oppitunteja videoitiin. Videoinnin tarkoitus on syventää aineistoa ja tutkimuksen luotettavuutta aineistotriangulaation avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2002) mukaan aineistotriangulaatioksi kutsutaan, jos tutkimuksessa käytetään useita eri aineistoja. Triangulaation tarkoituksena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 141–142.) Tämän tutkimuksen kohdalla esimerkiksi kirjallisessa aineistossa voi tulla esille sellaisia ajatuksia, jotka näyttäytyvät toisella tavalla videoinnin perusteella. Videointi tekee tutkimuksesta luotettavampaa ja osin objektiivisempää, kun videointi mahdollistaa tarkastelun ulkopuolelta, kuitenkin itseni tuntien. Videointi tarjoaakin mahdollisuuden vertailla samaa tilannetta sekä päiväkirjamerkinnän ja videon kautta. Videointeja on 17.1.2022–21.2.2022 ajalta yhteensä 12 tuntia.

4.4 Aineiston analyysimenetelmä

Tutkimuksen kirjallista aineistoa analysoin teema-analyysin keinoin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 105) mukaan teemoittelu voi olla periaatteessa luokituksen kaltaista (yksinkertaisin aineiston järjestämisen muoto), mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä on temaattinen sisällönanalyysi.

Tulokset käsittelen teemoittain, jotka ovat nousseet aineistosta keskeiseksi tutkimusaiheen kannalta. Teemoitellun kirjallisen aineiston lisäksi aineistona on myös kevätpuolen tuntien videoinnit, joiden tarkoitus on toimia luotettavuutta tukevana tekijänä. Videointien tarkastelu mahdollistaa vertailevan otteen päiväkirjamerkintöjen tarkastelun ohessa ja kirjoitettujen kokemusten muisteleminen.

Tämän tutkimuksen temaattinen analyysi koostuu viidestä eri osuudesta:

1. Aineistoon tutustuminen
2. Aineiston koodaaminen
3. Rajataan tutkimuksen kannalta merkitykselliset teemat
4. Aineiston teemoittelu
5. Yhteenveto ja liittäminen laajempaan kontekstiin

Aineistoon tutustuminen

Tutustuin aineistoon lukemalla päiväkirjamerkinnyt muodostaakseni kokonais kuvan aineistostani. Tässä vaiheessa en vielä tehnyt minkäänlaisia muistiinpanoja, jotta voisi keskittyä siihen millainen kuva minulla tulee ylipäättään aineistosta. Huomasin jo tässä vaiheessa, että aineisto vastaa tutkimusaiheeseeni, mutta lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat analyysin edetessä. Luin aineiston läpi kahdesti, jonka jälkeen aloitin tarkemman koodaamisen.

Aineiston koodaaminen

Aineistoon tutustumisen jälkeen muodostui käsitys siitä, mitä aineisto pitää sisällään. Koodaamisvaiheessa lähdin tekemään muistiinpanoja aineistosta ja merkitsin värikoodein samoihin teemoihin liittyviä asioita eli jäsensin aineistoa. Merkitsin esimerkiksi sinisellä kaikki tunnekokemuksia kuvaavat ja keltaisella ennakkoluuloja koskevat osuudet.

Hurjalta tuntuu. Tässä sitä aloitellaan vajaan viikon päästä aivan uuden ryhmän kanssa. Jos sanon aivan suoraan niin mua kyllä pelottaa. Luvassa on aivan uusi ympäristö, uudet ihmiset ja tuntuu, että itsellä on paljon opittavaa. Aloitan siis tulevana maanantaina kehitysvammaisten bändiohjaajana. Kehitysvammaisuus on siitä kiintoisa käsite, että se ei oikeastaan sano juuri mitään. Kehitysvammaisia ihmisiä on niin erilaisia kuten meitä ylipäättään on.

(Päiväkirja 09.09.2021.)

Tässä katkelmassa on esimerkiksi koodattuna sinisävyllä tunteisiin liittyviä ilmaisuja ja keltaisella on merkitty moninaisuuteen liittyviä ilmaisuja. Päiväkirjan koodaamisessa muodostui seuraavanlaiset koodimerkinnot molempien teemojen alle:

1. Ammatillisen identiteetin kehittyminen
 - a. Opettajuus
 - b. Opettajan työnkuva
 - c. Pedagogiikka
 - d. Valmiudet
 - e. Jaksaminen
 - f. Pandemia
 - g. Musiikin oppiaineen luonne ja merkitys

2. Moninaisuus
 - a. Ennakkoluulot
 - b. Vuorovaikutus
 - c. Kehitysvammaisuus
 - d. Valmiudet

Koodaamisen jälkeen loin erilliset dokumentit, molemmille teemoille. Koodaaminen oli yllättävän työläs prosessi aineiston laajuudesta johtuen. Tuleva tutkimusaineiston rajaaminen olikin tärkeä huomioida huolellisesti.

Rajataan tutkimuksen kannalta oleelliset teemat

Tutkimusaineisto on suhteellisen laaja, mutta siitä huolimatta se on saatu tutkimuksessa hyvin hyödynnettyä. Päiväkirjamerkinnot ovat vastanneet hyvin tutkimuskysymyksiin, mutta toki laajuuden vuoksi rajausta oli jonkin verran tehtävä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 123) mukaan pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois. Tutkimusaineistosta olisi noussut kolmaskin isompi teema koskien työhyvinvointia ja työssä jaksamista. Tämän lisäksi olen päättänyt jättää pedagogiikan tarkemman tarkastelun pois, koska tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ei ole ollut itse opettaminen ja oppiminen, vaan opettajan ammatillisen identiteetin kehitys. Tein nämä päätökset, sillä tutkielman laajuus olisi paisunut muuten liian suureksi ja jäsentymättömäksi. Tein päätöksen keskittyä opettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymiseen ja moninaisuuteen, jättäen ulkopuolelle esimerkiksi työhyvinvointinäkökulman ja pedagogiikan. Jossain määrin nämä aihepiirit voivat toki näytettyä tuloksissa, mutta niitä ei tarkastella omana kokonaisuutenaan.

Kirjasin alkuperäiset ilmaukset tiedostoon, jossa taulukoinnin avulla muutin ne pelkistettyyn muotoon.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>Saatiin kuitenkin ihan kivasti soiteltua ja onneksi vähän itse rentoutui, vaikka pakka oli aivan sekaisin tekniikan ongelmista.</i>	Jännityksen purkautuminen soittaessa
<i>”Yritän aina ennen tuntia vähän nollailla mahdollisuuksien mukaan päätäni ja olen huomannut, että matka opettamaan on minulle virittymisen aikaa. Ulkona liikkuminen tuntuu kivasti nollaavan päässä pyöriviä ajatuksia ja kropan tunnetiloja.”</i>	Liikunnan merkitys
<i>”Valmistaudun henkisesti opetukseen ja jotenkin matkan aikana yleensä pääsen ”opettaja-minään” aika hyvin kiinni. Bussissa kuuntelen usein musiikkia, joka tuntuu auttavan.”</i>	Musiikinkuuntelu osana virittäytymistä
<i>”Mulla on sellainen olo, kun olisin tullut hitsin hyvältä keikalta.”</i>	Flow-tila

Taulukko 3 Esimerkki alkuperäisten ilmaisujen pelkistämisestä

Teemoittelu

Koodaamisen ja pelkistämisen jälkeen alkoi varsinainen teemoittelu. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 124) mukaan aineiston klusterointi tarkoittaa sitä, että aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi, ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Muutin alkuperäiset ilmaistut pelkistetyiksi ilmaisuiksi, jonka jälkeen ryhmittelin samantyyppisiä ilmaisuja yhteen alateemoiksi muodostaen lopulta kaksi pääteemaa:

- 1) Ammatillisen identiteetin kehittyminen
- 2) Moninaisuus opettajantyössä

Teemoittelussa tarkoitukseni oli muodostaa ja jäsentää aineisto kokonaisuuksiin. Tarkastelin pelkistettyjä ilmauksia ja hahmottelin niistä alateemoja, jotka yhdistin vielä laajemmiksi pääteemoiksi (ks. luku 5).

Yhdistäminen laajempaan kontekstiin

Teemoittelun jälkeen yhdistin tutkimuksen analyysin tulokset niin, että sain aikaiseksi vuoropuhelua teoreettisen viitekehyksen, aiemman kirjallisuuden ja tutkimuksen kanssa.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa olen pyrkinyt jokaisessa tutkimuksen vaiheessa noudattamaan mahdollisimman tarkasti hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisiä periaatteita (TENK 2012). Olen pyrkinyt eettisten kysymysten tunnistamiseen ja pitämään niitä mukana jokaisessa vaiheessa läpi tutkimusprosessin.

Halusin tutkimuksen avulla päästä käsiksi laadullisesti rikkaaseen aineistoon. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 99) mukaan esimerkiksi laadullisessa tutkimuksessa kirjoitustaito ja ilmaisemisen taito sekä orientaatio maailmaan voivat toimia tutkimuskohteen valinnan kriteereinä. Vaikka tutkimuksen kohteena on vain minä itse tutkijana, olen kuitenkin yhteydessä toisiin ihmisiin ja teen tutkimusta opetuksessa, jossa kohtaan ihmisiä. Tutkimuksessa olen kerännyt tutkimusluvut videointia varten oppilaiden vanhemmilta ja heitä on informoitu tutkimusta koskevista asioista sekä siitä, mitä luvat koskevat. Tutkimuksessa kaikilta oppilailta saatiin luvat, joka mahdollisti myös videointien ottamisen, mutta myös opetustilanteiden käsittelyn päiväkirjassa. Heti alusta asti oli selvää, että tutkimus koskee minua enkä oppilaita, mutta myös heidät oli otettava huomioon, ettei tutkimuksessa paljastuisi esimerkiksi heidän henkilöllisyytensä. Päiväkirjassa saattaa kuitenkin tulla käsittelyyn oppilaita koskevia asioita, jonka vuoksi luvan pyytäminen ja yksityisyyden suojaaminen oli tärkeää.

Tutkimuksessa olen pyrkinyt läpi tutkimusprosessin avoimuuteen, jonka lisäksi tulosten ja aineiston tallentamisessa ja dokumentoinnissa on toimittu eettisesti ja lainsäädännön mukaisesti. Tutkimuksen aineisto on säilytetty henkilökohtaisella tietokoneella, jonne ulkopuolisilla ei ole pääsyä ja se on suojattu salasanoin. Yhtenä tutkimuksen eettisyyden haasteena olikin opetukseen osallistuneiden oppilaiden suojaaminen. En kirjannut tutkimuksen aineistossa missään vaiheessa esimerkiksi nimitietoja tai muita henkilötietoja päiväkirjaan. Häivyitin päiväkirjamerkinnöistäni esimerkiksi nimet ja muut tunnistettavat tiedot sekä tutkielmaa kirjoittaessa pyrin ja tarkastelin jatkuvasti, etteivät oppilaat olisi tunnistettavissa.

Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen voi vaikuttaa autoetnografiseen tutkimukseen liittyvä aineiston materiaali (Chang 2008). Kirjalliseen materiaaliin voi liittyä muistoja ja tunteita, jotka voivat värittää aineistoa. Kuitenkin henkilökohtaisten muistojen aineistona käyttö on perusedellytys autoetnografiassa. (Chang 2008, 71.) Tutkimuksessa olen pyrkinyt avoimuuteen ja raportoinut rehellisesti ja huolellisesti, jotta lukija voisi ymmärtää ja myös itse arvioida esimerkiksi tutkimuksen analyysin johtopäätösten luotettavuutta. Olen ilmaissut tutkimuksessa, että päiväkirjaa on kirjoitettu ennen ja tuntien jälkeen, jolloin olen myös hyvin todennäköisesti ollut silloin vallinneessa tunnetilassa. En näe tätä kuitenkaan isompana ongelmana tutkimuksen kannalta, sillä tavoitteenani onkin tutkia nimenomaan näitä kokemuksiani, joihin myös liittyy erilaisia tunnetiloja.

Tutkimuksessa toimin itse sekä tutkittavana että tutkijana, joka on myös haaste esimerkiksi luotettavuuden näkökulmasta. Luotettavuuden ja eettisyyden kannalta on huomioitava, että tutkittavat aiheet ovat minulle joissakin määrin ennestään tuttuja ja niiden henkilökohtaisuudella voi olla vaikutuksia. Olen ollut erityispedagogiikan opintojen kautta tekemisessä tutkielman teemojen kanssa ja esimerkiksi tunnetaitoja olen käsitellyt aiemmin kandidaatintutkielmassani. Omien subjektiivisten kokemusteni vaikuttavuutta tutkimuksen ei voi tutkimuksessa kieltää, joten olen pyrkinyt tutkimuksessa olemaan avoin ja raportoimaan asioita, jotka voivat tuloksiin vaikuttaa. En siis tutkimuksessa lähestynyt aihepii-
rejä täysin tyhjin käsin.

Tutkimuksessa autoetnografinen metodi vaati minulta reflektiivisyyttä ja taitoa ilmaista itseäni kirjallisesti. Pidän kirjallista ilmaisua yhtenä itselle luonnollisimpana kanavalta purkaa ja erityisesti ajatuksiani. Tutkiessa aihetta itseni kautta piti huomioida erityisesti avoimuus, jotta myös lukija pystyy itse arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja sitä miten esimerkiksi aiempi ymmärrykseni on voinut vaikuttaa analyysiin. Tutkimuksessa olenkin myös huomioinut kattavasti muiden tutkijoiden saavutuksia laajentaakseni kokemuksia suhteessa aiempaan tutkimukseen. Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 24) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muiden tutkijoiden saavutusten huomioiminen ja niille kuuluvan arvon antaminen. Tutkimuksessa onkin hyödynnetty monipuolisesti aiempaa tutkimusta aihetta koskien ja sitä tutkimukseen yhdistellen.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Tutkimuksen teemat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää musiikinopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja suhtautumista moninaisuuteen työskennellessä kehitysvammaisten bändiohjaajana.

Tutkimuksen teema-analyysin pohjalta oli muodostettavissa kaksi pääteemaa:

- 1) Ammatillisen identiteetin kehittyminen
- 2) Moninaisuus opettajantyössä

Tutkimuksen pääteemat liittyivät myös vahvasti toisiinsa, mutta käsittelen niitä aluksi erikseen ja niiden ajatuksia myöhemmin yhdistellen pohdinnassa.

5.2 Ammatillisen identiteetin kehittyminen

Ammatillisen identiteetin kehittymisen tarkastelun aloitin tutustumalla päiväkirjamerkintöihin ja teemoittelun pohjalta muodostin neljä isompaa alateemaa, jotka liittyivät pääteemaan eli ammatillisen identiteetin kehittymiseen. Nämä neljä teemaa ovat: 1) Itsetuntemus 2) Työmotivaatio 3) Vertaistuki ja 4) Ammatillisuuden kehittyminen. Tutkimuksen aineiston perusteella jaottelin toisiinsa liittyneitä pelkistettyjä ilmaisuja ja tarkastelin niitä yhdistäviä asioita, joiden perusteella päädyin tällaisiin alateemoihin.

Pelkistetyt ilmaukset	Alateemat	Pääteeman
Tunteiden merkitys työssä Musiikki ja kehollisuus tunnesäätelyssä Tunteiden reflektointi Päiväkirjan kirjoittaminen Itsemyötätunto Aiemmat koulukokemukset	Itsetuntemus	Ammatillisen identiteetin kehittyminen
Työn merkityksellisyyden kokemus Oppilaiden ilon näkeminen Musiikista nauttiminen Jaksamisen haasteet	Työmotivaatio	
Vertaistuen merkitys Kannustaminen	Vertaistuki	
Epätäydellisuuden hyväksyminen Opettajantyö ja jatkuva kehitys Ajatusten ohjailu onnistuneisiin asioihin Huijarisyndrooman kokemus Epävarmuuden sietäminen Työtehtävien sisäistäminen Pätevyyden tunne	Ammatillisuuden kehittyminen	

Taulukko 4 Ammatillisen identiteetin kehittyminen

Itsetuntemus

Tutkimuksessa muodostui alateema itsetuntemus, joka pitää sisällään oppimista itsestä, reflektointia, aiempien kokemusten tarkastelua ja tunteiden merkityksen opettajantyössä. Tutkimuksen aikaisella reflektoinnilla päiväkirjan muodossa ja täten itsetuntemuksen avulla olen huomioinut asioita, joita en ollut tiennyt itsestäni ennen tätä tutkimusta.

”Toisella luokalla vein kouluun näyttille huiluni ja kaikki halusivat kokeilla sitä, mutta sitten luokkatoverit alkoivatkin uhkailemaan huiluni hajottamisella. Kolmosella opettajamme oli myös vaihtunut, enkä kokenut oloani enää yhtä turvalliseksi koulussa.

Tulin pitkän aikaa koulukiusatuksi ja pahimpina aikoina minut jopa lavastettiin itse kiusaajaksi, vaikka tilanne oli päinvastainen. Kuitenkin huonoin olo tuli siitä, kun opettaja uskoi luokkakavereiden valheet ja samaan aikaan entiset kaverini virnistivät minulle.

Odotin peruskoulussa jatkuvasti sitä, että pääsisin muualle kotipaikkakunnaltani ja pääsisin paikkaan, jossa olisi hyvä olla, saisin uusia kavereita ja pääsisin tekemään musajuttujakin.”

(Opetusfilosofiakirjoitelma 2021.)

Opettajan ammatillinen identiteetti on yhteydessä muun muassa opettajan elämän aikana koettuihin tärkeisiin asioihin (ks. kuvio 4, 13). Olen opetusfilosofiakirjoitelmassani huomionnut koulupolkuni varrelta vaikeita kokemuksia, jotka ovat jääneet mieleeni negatiivisessa valossa.

”Mulla on tosi kova halu onnistua ja olla mahdollisimman turvallinen aikuinen kaikille.”

(Päiväkirja 14.2.2022.)

Päiväkirjan ja aiempien kokemusten pohjalta pidän mahdollisena, että aiemmat kokemukset ovat vaikuttaneet siihen mitä ajattelen esimerkiksi turvallisuudesta opettajana. Olen tässä päiväkirjamerkinnässä todennut, kuinka haluan olla mahdollisimman turvallinen aikuinen kaikille. Taustalla on todennäköisimmin ajatus, että en haluaisi kenenkään joutuvan kokemaan mitä olen itse joutunut kokemaan.

Opettajuus yleisesti on kiinnostanut minua jo pidempään ja opettajuus on ollut lapsuuteni haaveammatti laulajan sekä eläinlääkärin lisäksi. Opetin ystäviäni soittamaan kappaleita pianolla ja yritin opettaa myös siskoani soittamaan huilua. Olen mielestäni ylipäättään luonteeltani avulias ja haluan kaikille hyvää. Uskon tämän johtuneen paljolti myös omista kokemuksistani. Huomaan tietoisesti miettiväni edellisiä opettajiani ja minulle on muodostunut sekä esikuvia, mutta myös ajatuksia siitä, millainen opettaja en koskaan halua olla.

(Opetusfilosofiakirjoitelma 2021.)

Opettajan ammatilliseen identiteettiin nähdään vaikuttavan monia eri kokemuksia ja myös niiden kautta tärkeiksi muodostuneita asioita (ks. luku 2.2) ja esimerkiksi tämä katkelma tuki tätä ajatusta. Minulle on muodostunut aiemmin esimerkiksi esikuvia ja ajatuksia siitä millainen olisi hyvä opettaja. Omien arvojen ja kokemusten reflektointi on vaikuttanut myös auttavan minua ymmärtämään miten arvoni ovat mahdollisesti muodostuneet ja miksi haluan pitää niitä mukana opetuksessa (ks. kuvio 5, 15).

Työmotivaatio

Työmotivaation alateema tutkimuksessa sisälsi työn merkitykselliseksi kokemisen, oppilaiden ilosta ja musiikista nauttimisen sekä pohdintoja jaksamisen haasteista. Uran alkuvaihetta pidetään uran yhtenä herkimmistä ja haavoittuvaisimmista nivelvaiheista (ks. luku 2.2).

”Oma jaksamistila työskentelyyn opintojen ohella on vähän koetuksella. Koen kuitenkin, että opettajana toimiminen jo opintojen aikana antaa paljon ja itse työssä kehittyy tosi hyvin. Nyt kuitenkin muut velvollisuudet vievät myös paljon voimavaroja.

(Päiväkirja 07.02.2022.)

Opintojen ohella työskentelyn koin vaikuttavan jaksamiseeni ajoittain negatiivisesti, mutta pidin sitä merkityksellisenä ja motivoivana. Lehtisen ym. (2016, 143) mukaan motivaatio voidaan määritellä sisäiseksi tilaksi, joka saa aikaan, ohjaa ja

ylläpitää toimintaa. Motivaation voisi ajatella pitävän myös oppimista yllä. Motivaation lisäksi minäpystyvyys kuvaa Lehtisen ym. (2016) mukaan kuvaa oman toiminnan vaikuttavuutta koskevia uskomuksia ja on täten myös merkittävä motivaatiotekijä. Minäpystyvyys vaikuttaa, millaisia tavoitteita valitsee ja millaisiin tehtäviin ylipäätään ryhtyy. Ihmisen vahva luottamus omaan pystyvyyteen myös rohkaisee käyttämään mutkikkaampiakin ajatteluprosesseja ja usein myös oletetaan, että omaan pystyvyyteensä luottavat henkilöt ovat sitkeämpiä ponnistellessaan omien tavoitteidensa eteen. (Lehtinen ym. 2016, 158–160.)

”Hyvillä fiiliksillä lähdän taas opettamaan, vaikkakin väsyä on nyt pukanut. Tiedän kuitenkin jo tässä vaiheessa, että minulle tulee töissä hyvin suurella todennäköisyydellä parempi olo, kun pääsee taas kohtaamaan oppilaat. Kyllä tämä tästä <3 ”

(Päiväkirja 04.03.2022.)

Olen kokenut työn bändiohjaajana erittäin antoisaksi ja ajoittain harmitellut, kuinka on ollut myös niitä hetkiä, kun jaksaminen ei ole riittänyt. Sen johdosta myös motivaatio on ollut koetuksella.

”Se tuntui tosi hyvältä, kun näkee et oppilailla on kivaa.”

(Päiväkirja 21.02.2022.)

”Mun sydän kuitenkin lämpenee siitä, että oppilailla vaikutti olevan kivaa ja näin heidän jokaisen musisoivat yhdessä yhtenä bändinä, eikä muuta ees tarvita oikeastaan.”

(Päiväkirja 20.9.2021.)

Musiikki ja musiikin tuoma yhteisöllisyys olivat motivaationi kannalta merkittäviä tekijä ja oppilaiden yhteisöllisyyden ilmapiirin sekä innostumisen huomauttaminen vaikuttaa olleen yhteydessä työn merkitykselliseksi kokemiseksi. Yleensä haasteet jaksamisessa olivatkin jossain määrin unohtuneet musiikin parissa. Ylen (2021b) uutisessa kerrotaan, kuinka Juvosen mukaan taito- ja taideaineet

tuottavatkin hyvinvointia ja onnistumisia. Taito- ja taideaineet tarjoavat pedagogista hyvinvointia ja niiden tuottama hyvinvointi voidaan nähdä liittyvän ja perustuvan pitkälti käsillä tekemiseen, oman kehon hallintaan, omien tunteiden purkamiseen esimerkiksi musiikin kautta. Taito- ja taideaineet voivat tuottaa sisäistä motivaatiota ja onnistumisen tuntemuksia. (Yle 2021b.)

Vertaistuki

Tuttua kappaletta lainaten: ”Valehtelisin jos väittäisin, ettei mikään mua pelota.”

Maailmantilanne on karsea ja tuntuu hyvin yksinäiseltä. Opiskelijakaverit ovat myös aika lailla neljän seinän sisällä. Se tuki, mitä meillä on ennen ollut, on nyt ollut jo pari vuotta poissa.

(Päiväkirja 21.2.2022.)

Pandemia-aikana monen sosiaaliset verkostot olivat ja edelleen ovat saattaneet vähentyä tai muuttua muotoaan. Ennen tukea saattoi saada mielessä pyörineisiin ajatuksiin esimerkiksi koulun käytävillä opiskelijatovereita tavatessa, mutta nyt nämä kohtaamiset olivat vähentyneet, ellei jopa poistuneet ainakin pahimman vaiheen aikana. Tällainen aika onkin tuntunut korostavan vertaistuen tarvetta kohdallani.

Penttinen, Skaniakos, Valkonen ja Plihtari (2011) mukaan muun muassa opiskeluihin kiinnittyminen ja opintojen edistyminen ovat kytköksissä opiskeluaikana saatavaan sosiaaliseen tukeen. Opiskelijaryhmät eivät automaattisesti rakennu kollegiaalisiksi yhteisöllisiksi ryhmiksi. (Penttinen ym. 2011, 5–6.) Olen itse siitä äärimmäisen onnellinen, että oma opiskelijaryhmäni on kokemukseni mukaan tukea tarjoava ryhmä. Olen pystynyt matalallakin kynnyksellä kysymään ja kysyenalaistamaan asioita, pohtimaan mahdollisia opetusratkaisuja sekä saamaan varmuutta tekemiseen. Tämän lisäksi minulle mahdollistui, että pystyin keskustelemaan tulevasta opetuksesta aiemman ohjaajan kanssa.

”Juttelin etukäteen myös hiukan edellisen ohjaajan kanssa, joka aivan ihanaasti tsemppasi minua ja toivon kaiken menevän hyvin.”

(Päiväkirja 09.09.2021.)

Päiväkirjassa olin pohtinut paljon sen merkitystä, että sain mahdollisuuden keskustella aiemman kurssin opettajan kanssa ja sain kannustavaa viestiä häneltä. Keskustelimme asioista, joita minun kannattaisi ottaa huomioon tämän ryhmän kanssa uutena opettajana aloittaessa, millaisia tavoitteita ryhmällä on aiemmin ollut ja ylipäätään millainen ilmapiiri soittoharrastuksessa on ollut. Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2012, i) mukaan uuden opettajan tukeminen on globaalisti tunnistettu haaste. Vertaistuen merkitys on nähty muun muassa sen näkökulman kautta, että Heikkinen ym. (2012, i) mukaan Euroopan komissio on myös korostanut tarvetta edistää opettajien ammatillisen kehityksen elinikäistä jatkuvuutta esimerkiksi vertaismentoroinnin keinoin.

Ammatillisuuden kehittyminen

Ammatillinen kehittyminen sisälsi epätäydellisyyden hyväksymistä, opettajan työn jatkuvan kehityksen luonteen ymmärtämistä, itsemyötätuntoisuutta, epävarmuuden sietämistä ja muun muassa pohdintoja koskien pätevyyden tunnetta.

”Huomasin myös, miten paljon tähän työhön kuuluu muutakin kuin itse musiikin opettajuutta. Oppilaat pitää saada taksiin, osa pitää pukea ja ylipäätään taksien kanssa on välillä aikamoista säätöä. Kaikkia näitä teen kuitenkin sen vuoksi, jotta heillä kaikilla olisi hyvä olla ja käydä mun tunneilla. Mä uskon, että tää työ on tosi antoisaa, vaikka se on ajoittain myös haastavaa. Kaikessa haasteellisuudessaan kuitenkin sen arvoista.”

(Päiväkirja 14.09.2021.)

Tutkimuksen perusteella ajattelen, että ammatillisuuden kehittyminen tuntui alkavan kohdallani työtehtävien ymmärtämisestä ja sisäistämisestä. Opettajan työhön huomasin kuuluvan myös sellaisia työtehtäviä, joiden en ollut ajatellut välttämättä liitettävän musiikinopettajan työhön.

”Suoraan sanottuna mulla oli mielettömän itkuinen ja epäitsevarma olo opettamaan menosta tänään. Kaikki päivän aikana sattuneet jutut jotenkin sai mut aivan itkun partaalle eikä ollut yhtään luottoa omaan osaamiseen. ”

(Päiväkirja 11.10.2021.)

Pätevyyden tunne ja sen puuttuminen pohditutti päiväkirjassa paljon. Monet opettajat päätyvätkin jättämään työnsä ensimmäisten viiden opetusvuoden aikana viitaten juuri pätevyyden tunteeseen tai itsetuntoon (Jurvakainen ja Valander; Helms-Lorenz ym. 2013, 1266). Päiväkirjassa on huomattavissa selkeä ero kuormittumisen tunteessa, kun opettajana on ollut itsevarmempi olo.

Siis tän päivän tunti alkoi ihan katastrofaalisesti. Mä menin vaikeeseen stressitilaan, kun jo aiemmin tekniikka ei pelittänyt. Mä en saanut mitään näkymään taululle, unohdin saksetkin kuvionuoteille, eikä PA-järjestelmä ollut kunnossa. Mä sanoin toki oppilaille suoraan, että mua stressaa ja se rauhoitti. Kaivelin mä kaappejakin ja onneksi siellä oli saksetkin.

Kaiken sähellyksen jälkeen mulla on hyvä olo. Väsynyt, mutta tilanteisiin nähden tosi onnistunut olo. Toki aina voisın ruveta viilaamaan pilkkua, mutta suoraan sanottuna ajattelen, ettei se kannata. Opetukset tulee ja menee ja täydellistä tuntia ei ole olemassakaan.

(Päiväkirja 24.1.2022.)

Näin kuvasin olotilaani tunnille saapuessani epävarmassa olotilassa. Saman päivän videolta (video 24.1.2022) oli huomattavissa, kuinka yritän keksiä ja etsiä mahdollisia ratkaisuja tähän haasteelliselta tuntuneeseen tilanteeseen. Epävarmuus näyttäytyy ulospäin ennen oppilaiden saapumista syvinä huokauksina ja tavaroiden penkomisena. Videon perusteella en sanoisi kuitenkaan tunnin alun olleen katastrofaalinen, vaan todennäköisesti tämä tunne on ollut vain pääni sisällä. Kuitenkaan oppilaiden saapuessa paikalle videolta ei ole havaittavissa tätä epävarmuuden tunnetta. Videolta oli myös ihana huomata, miten myös oppilaiden omista toiveista olin valmis muokkaamaan tapaan toimia. Oppilas ehdotti tabletin ottamista itselleen, jotta voisi samaan aikaan laulaa ja sen avulla jokaiselle tuli mielekästä tekemistä materiaalin näyttämisen haasteista huolimatta.

(Video 24.1.2022.) Muutokseen voi liittyä epävarmuuden tuntua, mutta tässä tapauksessa epävarmuuksista ja muutoksesta selviäminen toi uskoa pärjätä myös jatkossa muuttuvista tilanteista.

Mulla oli myös selvästi paljon luottavaisempi olo siitä, että mun taidot riittävät tänäänkin ja se selvästi näkyy omassa fiiliksessä ja tekemisessä.

(Päiväkirja 27.09.2021.)

Blomberg (2009) mukaan opettajan työ sisältääkin paljon epävarmuutta, sillä opetustyölle ei ole olemassa kaikille yhtä yhteistä perustaa ja toimintatapoja. Opettaja joutuukin itse rakentamaan työnsä ja omat tapansa toimia. (Blomberg 2009, 118.) Jatkuva kehittyminen, ennakoimattomuus ja epävarmuus vaativatkin työntekijöiltä yhä enemmän joustavuutta ja itsekontrollia (Jurvakainen ja Valander 2017; Julkunen 2008, 9, 116–122).

”Mä tässä opin. Mä opin kommunikoimaan ja tulkitsemaan. Mä onnistun, kun mun oppilaat onnistuvat. Mä nautin aivan älyttömästi, kun niitä onnistumisia tulee: sekä mulle että mun oppilaille”

(Päiväkirja 24.1.2022.)

Oman epätäydellisyyden hyväksyminen tuntui vaikuttaneen kuormituksen sietoon positiivisella tavalla. Pyrin kääntämään ajatukseni niin, etten tavoittelisi täydellisyyttä vaan se riittää, että teen parhaani. Tietoinen ajatusten ohjailu reflektion kautta myös onnistumisiin oli vaikuttanut antaneen laajemman kuvan omasta osaamisesta ja luonut uskoa omaan tekemiseen. Musiikinopettajuuden kehittymisen kannalta keskeisenä pidetäänkin, kuinka hyvin opettaja hahmottaa ja tiedostaa oman asiantuntijuutensa sekä miten monipuoliseksi hänen asiantuntijuutensa on rakentunut (Rasenhorn 2009; Hämäläinen 1999,99).

5.3 Tunnesäätelyn keinoja opettajuuden alkutaipaleella

Tutkimuksessa löysin ja hahmottelin käyttämiäni tunnesäätelyn keinoja omaan kokonaisuuteensa. Opettajan työssä koetaan monenlaisia tunteita, kuten elämässä yleensäkin ja usein noviisiopettajana epävarmuus on läsnä. Jos tarkastellaan tunteita perustunteiden: ilo, suru, pelko, viha, inho ja hämmästys kautta, niin tutkimusaineiston päiväkirjasta oli löydettävissä ilmaisuja jokaiseen kategoriaan. Tunteiden kirjo olikin laaja. Lehtisen ym. (2016, 89) mukaan oppiminen perustuu emootioiden, motivaation kognition väliseen dynaamiseen vuorovaikutukseen. Tämän mukaan siis aiemmin pohdiskелеmani emootiot eli tunteet opetuksessa ovat yhteydessä oppimiseen.

”Opettajatkin ovat ihan vaan ihmisiä. Ei mitään robotteja. Tunteet vaikuttavat aivan mielettömästi mun työhön. Onneksi kuitenkin mulle musiikki ja keho on myös kanava, jolla mä voin purkaa niitä. Siten tunteet ei ohjaile mun toimintaa niin vahvasti, vaan ne ovat mun käsissäni. Opettajana kasvu on musta ihan kasvua ihmisenäkin, mutta sitten toki myös oman alan ammattilaisena.”

(Päiväkirja 14.2.2022.)

Näin pohdin keväällä tunteiden osuutta opettajan työssä ja opettajana kasvua. Vuosi oli jossain määrin poikkeuksellinen jo ottaen huomioon koronapandemian, mutta työelämään hiljalleen siirtymässä on ollut paljon uutta käsitettävää ja opittavaa. Tunnetaitojen merkitys ammatillisessa kontekstissa on näyttäytynyt kovin merkityksellisenä jaksamisen kannalta, mutta toki myös elämässä yleensä. Koin kehittyneeni tunnetaidoissani ja erityisesti tunteiden säätelyssä sekä reflektoinnissa. Päiväkirjan kirjoittaminen oli myös äärimmäisen merkityksellistä itselleni ja se on ollut väylä purkaa tuntemuksia kuluneen vuoden aikana, johon on sisältynyt monenlaisia tuntemuksia.

Opintojen loppuvaiheessa usein mielessä pyörii paljon kysymyksiä työelämään siirtymiseen liittyen ja opettajuudesta ylipäättäänkin – olo voi olla äärimmäisen epävarma. Opettajan työn nähdään olevan hyvin vahvasti sidoksissa omaan persoonaan, henkilökohtaiseen identiteettiin ja ammatilliseen identiteettiin (ks. luku 2.1). Jokainen meistä on ainutlaatuinen monella tapaa: meillä on erilaisia kokemuksia, taustoja ja ajattelemme eri lailla asioista. Toisaalta voi olla myös paljon samaa, mutta toista täysin samanlaista ihmistä ei ole olemaankaan. Voisi jopa kliseisesti sanoa, että opettajia on yhtä paljon kuin on ihmisiä. Minä olen yksi näistä opettajista.

”Mulla on jotenkin tosi huono olo nyt ja itkettääkin. Mä en jaksaisi stressata näin paljoa. Mä haluaisin luottaa osaamiseen ja siihen, että kaikki menee hyvin. Mä en haluaisi nähdä aina niitä unia opetuksesta, kun kaikki menee pieleen. Mistähän sitä varmuutta saisi? ”

(Päiväkirja 19.01.2022.)

Työelämään siirtymään liittyen koin epävarmuutta ja saatoin myös kyseenalaistaa osaamiseni. Epävarmuus saattoi näkyä jopa vaikuttaen uniin ja täten jaksamiseen. Kaipasin varmuuden tunnetta ja ajattelen, että tunnesäätelyn keinot korostuivatkin epävarmuuden vuoksi näissä vaikeissa tilanteissa. Blomberg (2008) mukaan opettajan omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovat ammatillisuuden edellytyksiä. Epävarmuus voi aiheuttaa turhautumista, jännitystä tai pelkoa. Hänen mukaansa jo koulutuksessa tulisi harjaannuttaa havaitsemaan ja tunnistamaan tunnekokemuksiaan. Varsinkin aloittelevan opettajan tunnekuorma on suuri. Kun myöntää tunteensa, itsetuntemus ja elämänhallinta lisääntyvät. Tunteita voi käsitellä voimia tuovina ja voimia vievinä tunteina, joiden välille tulisi löytää tasapaino. Tämän keskeisenä tekijänä on tietoisiksi tuleminen. Opettajuuden tarkastelu tietoisesti ja itsensä tarkkailu edellyttää aikaa ja tilaisuutta pysähtyä tarkastelemaan omaa toimintaansa opettajana sekä ajatteluaan ja tunteitaan opettamisesta ja opettajuudesta. Tunteiden tunnistamisen on nähty lisäävän itsetuntemusta ja elämänhallinnan tunnetta. Jäsentämistä ja itsetuntemuksen

syventämistä esimerkiksi keskustelun avulla pidetään tärkeänä aloittelevalle opettajalle. (Blomberg 2008, 13–14, 68, 72.)

”Mua pelottaa, ettei mun opettajuus kehittyisi sellaiselle tasolle, jossa tuntuisi, että on tarpeeksi hyvä. Se on suoraan sanottuna aivan karseeta kuulla joskus, kun sanotaan että opettaja ei ole valmis koskaan. Miksi ei ole? Miten musta sitten on koskaan opettaa kenellekään mitään?”

Mut sit mä havahdun, ettei kyse ole siitä. Mä haluan tuntea olevani pätevä. Toivon, että työelämässä koen olevani osa työyhteisöä ja tarpeeksi hyvä opettamaan. Suoraan sanottuna tällä hetkellä oon aika yksin.

Mulla on itseäni kohtaan aika isoja tavoitteita ja haluaisin olla arvojeni mukainen opettaja: kuunteleva, kohtaava, innostava, empaattinen, luova, huomioiva ja pätevä. Näistä eniten korvaan särähtää pätevä. Toki mun identiteetti tällä hetkellä on hyvin vahvasti sidoksissa opiskelijaminään. Opiskelija-minä on paljon vahvempi osa mua vielä, kun opettajaminä. Si-jaistaessa ja tässä ensimmäisessä musiikkiin liittyvässä vakkarityössä kuitenkin olen lähestymässä opettajuutta ja työelämää. Mulla on vähän sellainen olo, että oisin harjoittelija enkä usko edes sen paperin muuttavan sitä tunnetta vaan ajan – ehkä.”

(Päiväkirja 19.01.2022.)

Lukuvuoden aikana olin kamppaillut paljon epävarmuuden kanssa ja näin pohdin identiteettini kehittymistä siirtymässä kohti työelämää. Opiskeluaikana minulle oli muodostunut hyvinkin vahva opiskelijaidentiteetti ja siirtymä kohti pätevää opettajuutta tuntuu myllertävän tätä identiteettiä. Oloni saattoi olla sellainen, että epävarmuudesta johtuen en luottanut osaamiseeni. Blomberg (2008) mukaan kuitenkin tänä päivänä opettajaa ei välttämättä nähdä edes luokan ”tietävimpänä”. Onkin jopa hyvin tavallista, että opettajan rooli voidaan haastaa oppilaiden keskuudessa; oppilailta on oikeus kyseenalaistamiseen ja opetusta suunnitellaan yhdessä. (Blomberg 2008, 19.) Kyseenalaistaminenkin kuitenkin on mielestäni tärkeä taito, sillä ilman sitä kehitystä ei välttämättä tapahdu. Blomberg (2008, 62) mukaan erityisesti koulutuksen osalta harjoittelu, tutkielmaopinnot ja pro gradu -tutkielmaa tehtäessä opitaan kyseenalaistamaan, mutta myös työskentelemään pitkäjänteisesti ja kriittisesti. Tunteiden tunnistaminen oli tuntunut äärimmäisen merkitykselliseltä, koska ilman niiden tarkastelua en välttämättä

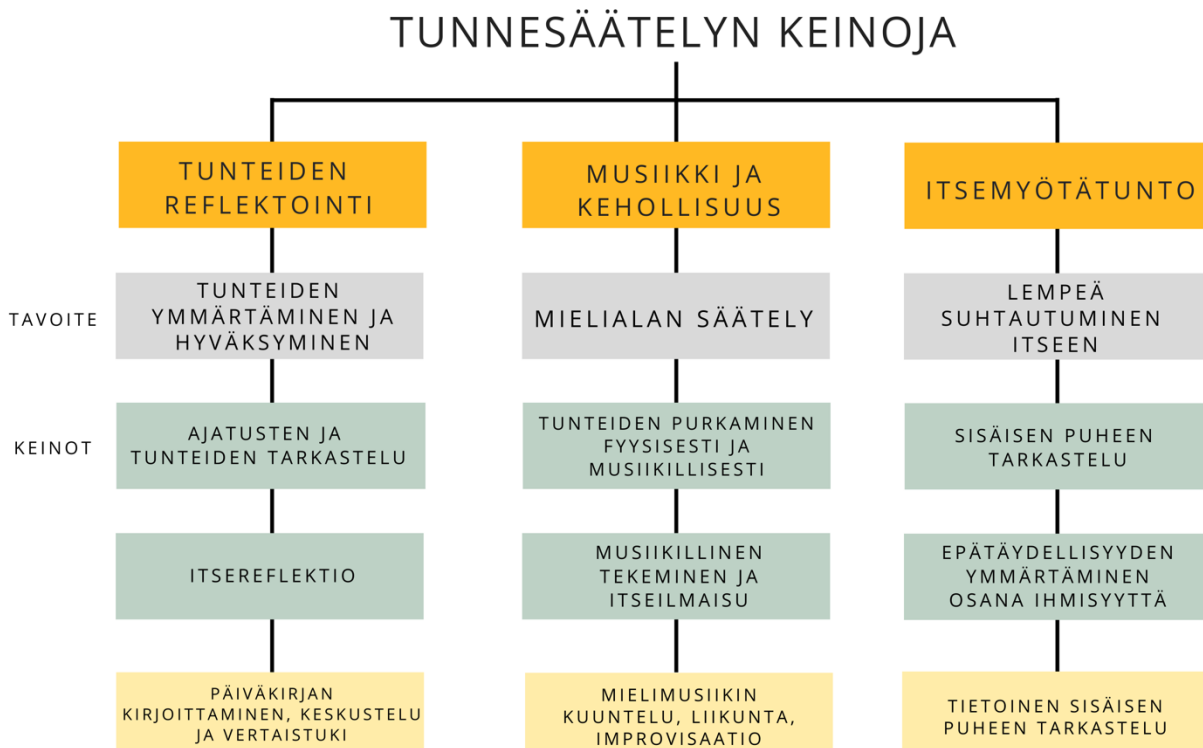
hahmottaisi sitä, mikä minut on saanut epävarmaksi ja mistä koetut tunteet ovat johtuneet. Tämä saattaisi johtaa epävarmuudenkokemuksen paisumiseen.

Tutkimuksen aineistoista oli löydettävissä keinoja, joilla musiikinopettajana toimiessani säätelin tunnetilojani ja mielialaa.

Pelkistetyt ilmaukset		
Soittamisen ilo Jännityksen purkautuminen soittaessa Heittäytyminen Musiikki tunnesäätelyn keinona Musiikinkuuntelu osana virittäytymistä Liikunta osana virittäytymistä Tanssi Improvisaatio (liike) Flow-tila	Musiikki ja kehollisuus	Tunnesäätelyn keinot
Tunteiden tunnistaminen Tunteiden ohjaaminen Tunteiden käsittely Päiväkirjan kirjoitus	Tunteiden reflektointi	
Sisäisen puheen tarkastelu Sisäisen puheen ohjaaminen	Itsemyötätuntoisuus	

Taulukko 5 Tunnesäätelyn keinoja opettajuuden alkutaipaleella

Tutkimuksessa löysin tunnekuvausten lisäksi myös mahdollisia keinoja tunteiden säätelyyn tueksi. Taulukkoon (taulukko 5) on hahmoteltu päiväkirjamerkinnoistä ja videoinnista löytyneet keinot tunteiden säätelyyn. Keinoja oli päiväkirjan pohjalta muodostettavissa kolmeen keskeiseen ryhmään: tunteiden reflektointi, musiikki ja kehollisuus sekä itsemyötätunto. Nämä keinot on esitelty vielä seuraavassa kuviossa (kuvio 8).



Kuvio 9 Tunnesäätelyn keinoja opettajuuden alkutaipaleella

Tunteiden reflektointi

”Hurjalta tuntuu. Tässä sitä aloitellaan vajaan viikon päästä aivan uuden ryhmän kanssa. Jos sanon aivan suoraan niin mua kyllä pelottaa. Suurin pelko ehkä liittyykin siihen, miten itse pärjää ja pystyy kohtaamaan jokaisen oppilaan mahdollisimman hyvin. Mitä jos en vaikka ymmärrä jonkun oppilaan puhetta, jos se on esimerkiksi epäselvää? Entä jos loukkaan joltain oppilasta, kun en vaan ymmärrä?”

(Päiväkirja 09.09.2021.)

Tämä oli ensimmäinen päiväkirjamerkintäni ennen töiden aloittamista kehitysvammaisten nuorten bändikerhon ohjaajana, ja se huokuu jännitystä. Töiden aloittaminen tuntui jossain määrin hypyltä tuntemattomaan. Aiemmin olin ollut töissä lähinnä sijaisuuksien muodossa, mutta nyt minulla oli tulevan lukukauden ajan kaksi ryhmää, joista olin täysin vastuussa. Olen huomannut päiväkirjamerkintöjä tarkastelemalla, että kehitän helposti päässäni erilaisia kauhuskenaarioita. Päiväkirjan kirjoittaminen oli tarjonnut kuitenkin itselleni väylän käsitellä näitä skenaarioita ja mahdollisuuden lopulta huomata, että yleensä kauhuskenaariot eivät toteutuneet. Tunnetaitojen harjoittelu alkaakin itsehavainnoista ja reflektoinnista (Opetushallitus 2022b). Siinä henkilö pyrkii mahdollisimman rehellisesti ja objektiivisesti tunnistamaan omia kokemuksiaan. On mietittävä millaisia tunteita ja toimintoja oli ja miten ne vaikuttivat, ja sen avulla voi suunnitella, miten tätä kokemusta voi hyödyntää ja kehittää vastaavissa tilanteissa. (Opetushallitus 2022b.) Reflektoinnissa päiväkirjalla on ollut iso rooli, mutta myös vertaistuella ja omien ajatusten tarkkailulla olin huomannut vaikutuksia tunteiden säätelyssä.

”On ollut todella antoisaa sukeltaa tutkimaan päiväkirjassa näitä kaikkia aiheita ja myös graduprosessi onkin ollut itselleni suuri kasvumatka.”

(Päiväkirja 16.03.2022.)

Musiikki ja kehollisuus

”Edelleen tänäkin päivänä etsin tietynlaista musiikkia riippuen siitä, millaisia tunteita minulla on pinnalla. Lisäksi tuntuu, että musiikilla on sellainen voima, että sillä voi purkaa tunnetiloja, joita ei välttämättä itsekään ymmärrä.”

(Kallio 2020.)

Näin selitin musiikin merkitystä tunteiden käsittelyssä jo aiemmin kandidaatin tutkielmassani ja tämä sama ajatus pätee edelleen tänä päivänä. Yleensä töihin matkatessa kuuntelin ja edelleen kuuntelen musiikkia sopivan mielentilan tavoittamiseksi ja mahdollisten tunnetilojen purkamiseksi. Musiikki avaakin ovia tunteiden käsittelyyn (Saarikallio 2009, 227). Musiikki on jossain määrin itselleni hyvin luontainen tapa tunteiden purkamiseen ja käsittelyyn. Musiikilla on ollut iso merkitys läpi elämän ja ehkä onkin jossain määrin jopa luontaista, että musiikinopettajalla on työkaluja käyttää musiikkia myös omien tunteiden säätelyyn. Ihmisten ylipäätään tiedetäänkin käyttävän musiikkia arjessaan saadakseen tunnekokemuksia, mutta myös tunteiden ja mielialojen säätelyyn (Eerola ja Saarikallio 2010, 259.) Videoinnin pohjalta oli havaittavissa esimerkiksi musiikillista improvisointia, soittamista ja musiikin kuuntelua osana tunnesäätelyä ja virittäytymistä (video 14.02.2022). Saatoin alkuun olla hermostuneen oloinen, mutta usein musiikki ja erityisesti musiikki yhdistettynä kehollisuuteen tuntui auttavan minua ainakin niin sanotusti akuuteimman tunnekuohun yli.

Nummenmaa (2010) mukaan tunteet ovat läsnä läpi elämämme ja erilaiset sosiaaliset tilanteet saavat aikaan reaktioita, joita kutsumme tunteiksi. Nämä tunteet ovat läsnä vuorovaikutustilanteissa ja ne ohjailevat toimintaamme esimerkiksi kehomme vireystilaa muokkaamalla ja vaikuttamalla siihen, miten havaitsemme ja tulkitsemme tapahtumia. (Nummenmaa 2010,11.) Tunteet liittyvät myös vahvasti kehollisuuteen. Jalovaara (2006) mukaan kokonaisvaltainen ihmiskäsitys näkee ihmisen kehollisena, tajunnallisena ja sosiaalisena olentona, jolloin aivoja ei voida käsitellä siitä erillisenä toimijana. Nähdäänkin, että ne ovat aina suhteessa myös ihmisen henkiseen ja persoonalliseen puoleen. Ihmiselle on tärkeää saada kanavoitua tunteita ulos, esimerkiksi toiselle ihmiselle mieltään painavista asioista kertomalla tai esimerkiksi purkamalla fyysisiä jännitteitä esimerkiksi liikkumisen avulla. (Jalovaara 2006, 53–54.)

Mä improilin ennen opetusta. Se saa jotenkin mun mielialan hiukan asetumaan niin sanotusti oikeille urille ja mä pystyn sen avulla purkamaan mun oloa. Jos oon lähtenyt opettamaan vaikeilla fiiliksillä niin kuitenkin usein jostian löytyy lopulta kuitenkin intoa ja iloa. Mä veikkaan, että se on ihan se musiikki.

(Päiväkirja 31.1.2022.)

Näin olin pohtinut musiikin merkitystä mielialan säätelyssä. Improvisaatio nousi tutkimuksessa useamman kerran käytetyksi menetelmäksi. Musiikillisen improvisaation lisäksi videoilta (esimerkiksi video 14.02.2022) oli havaittavissa tanssilista improvisaatiota, kehollista purkamista ja liikuntaa tunnetilojen purkamisessa. Ennen tuntia saatoin esimerkiksi hyppiä, joka lisäksi tein tanssilista improvisaatiota kehollani samaan aikaan musiikkia kuunnellen (video 14.02.2022). Draamakasvatuksen opintoni ovat antaneet minulle työkaluja myös keholliseen ilmaisuun ja täten myös tunnetilojen purkamiseen kehollisesti. Kehollisuuden hyödyntäminen yhdessä musiikin kanssa oli musiikin keinojen lisäksi yksi käytetyimpiä asioita esimerkiksi virittäytymiseen, mielialan säätelyyn ja tunnetilojen purkamiseen ennen tuntien alkua.

Itsemyötätunto

”Itsemyötätuntoisuus on ollut mulle aika vaikeeta. Mä ajattelen paljon muiden ihmisten mielipiteitä ja ylipäättään mulla saattaa olla olo, että mun pitää vakuutella esimerkiksi mun osaamista. Jos en ole onnistunut, on saattanut tuntua, että ihmisten ajatukset musta muuttuu sen pohjalta. Mä kuitenkin haluaisin tästä eroon ja haluaisin, että mun sisäinen puhe itselleni ei olisi niin julmaa, vaan se olisi myötätuntoista. Enhän mä ite puhuis muille niin, kun mä puhun itselleni.”

(Päiväkirja 30.3.2022.)

Itsemyötätuntoisuuden ajattelen aineiston perusteella liittyvän myös tunnesäätelyyn. Itsemyötätunto määritellään positiivisena suhtautumisena itseän (Dunne, Sheffield ja Chilcot 2018). Siihen liitetään myötätunnon ohjaaminen itseä kohtaan erityisesti vaikeissa olosuhteissa. Itsemyötätuntoisuuteen liitetään myös alhaisempi ahdistuneisuus ja alhaisempi masennus sekä parempi psykologinen

hyvinvointi. (Dunne ym. 2018, 993.) Aineiston pohjalta vaikuttaa siltä, että itsemyötätunnolla tai sen puutteella olisi yhteyksiä jaksamiseen työssäni ja kuormitukseen. Olin tiedostanut reflektion avulla millainen sisäinen puheeni oli ollut ja olin tietoisesti pyrkinyt myös saamaan sitä lempeämmäksi. Itsemyötätunto jakautuu kolmeen elementtiin (Neff 2003): ystävällisyys, tietoinen läsnäolo ja inhimillisuus. Ystävällisyydellä tarkoitetaan juuri tätä itsensä puhuttelua ja kohtelua, jonka tulisi olla lempeää ja ymmärtäväistä, eikä vähättelevää tai tuomitsevaa (Neff 2003, 224–226). Tällaisia esimerkkejä löytyi myös päiväkirjastani.

”Jotenkin ymmärrän paremmin sen, että en mä vaan opi kaikkea heti. Onkin ihanan nähdä ne onnistuneet asiat ja opetus meni hyvin haasteista huolimatta ja eiköhän se mene jatkossakin.”

(Päiväkirja 15.09.2021.)

Itsemyötätuntoon liitettävällä inhimillisyydellä tarkoitetaan sellaista ajatusta, jonka mukaan kaikki teemme virheitä (Neff, Tóth-Király, Knox, Kuchar ja Davidson 2020, 121). Päiväkirjassa olinkin pohtinut suhtautumista virheisiin seuraavanlaisesti:

”Musta olis ihana, jos täällä ei tunneta virheitä. Nautin kokeilla ja haastaa omaa suhdetta esimerkiksi musiikkiin ajattelemalla niin, etten mä oikeastaan edes voi tehdä virheitä. Mikä edes on virhe? - - Virheessä on harmillisen negatiivinen konnotaatio – se on jotain väärää, mokaamista, noloa kamalaa... Tekeekö virheen tekeminen sitten mustakin huonomman ihmisen muka?”

(Päiväkirja 09.09.2021.)

Aineiston pohjalta näyttää siltä, että itsemyötätuntoisuudella olisi mahdollisesti vaikutusta työssä jaksamiseen. Työelämään siirtyessä epävarmuuden kanssa painimisessa itsemyötätuntoinen asenne on auttanut, ja jo oman sisäisen puheen tarkastelu on paljastanut kuormittavia tekijöitä, joihin puuttuminen on auttanut jaksamaan.

5.4 Moninaisuus opettajantyössä

Tämän tutkimuksen aikana toimin kehitysvammaisten nuorten bändin ohjaajana vapaan sivistystyön piirissä. Bändikurssilla jokaisen opiskelijan oli mahdollisuus kokeilla eri bändisoittimia ja soitettava ohjelmisto valikoituu osallistujien toiveiden mukaan. Kosonen (2009, 157) mukaan musiikkiharrastuksella tarkoitetaan usein nimenomaan vapaa-ajalla tapahtuvaa musiikkitoimintaa. Vapaan sivistystyön koulutus on omaehtoista ja oppilaitokset voivat koulutustehtävässään painottaa omia arvo- ja aatetaustaansa, kasvatustavoitteitaan tai erityisiä koulutustehtäviä (Opetushallitus 2022a). Vapaan sivistystyön koulutuksella on tarkoitus edistää yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta, jonka lisäksi tavoite on edistää myös ihmisten monipuolista kehittymistä ja hyvinvointia. Olennaista vapaassa sivistystyössä on, että koulutukseen hakeutuminen on avointa kaikille. Koulutus ei ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöjä säädellä lainsäädännössä, vaan koulutuksen tavoitteista ja sisällöistä päättävät oppilaitosten ylläpitäjät. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022.) Pää tavoitteenani oli tarjota oppilaille osallisuuden kokemus musiikkiharrastuksen kautta, tarjota kokemuksia musiikin parissa, tuoda ihmisiä yhteen ja kehittää oppilaiden musiikillista osaamista – musiikista nauttimista unohtamatta.

Pelkistetyt ilmaukset	Alateemat	Pääteema
Aiemmat kokemukset ja kohtaamiset Aiempi tietämys Tiedon puute/väärä tieto Yleistämisen haitat ja hyvät puolet Puhetapa vammaisuudesta Riittämättömyyden tunne Epävarmuus Pelko	Ennakkoluulot	
Jokaisella on ennakkoluuloja Ennakkoluuloihin voi vaikuttaa Ennakkoluulojen tiedostaminen Tietoinen ja kriittinen tarkastelu Ennakkoluulojen haastaminen Ennakkoluulojen jatkuva työ Ennakkoluulojen muokkaantuminen Ennakkoluulojen muokkaantumisen salliminen	Ennakkoluulojen käsittely	Moninaisuus opettajan- työssä
Avoimuus Jokaisen kohtaaminen ihmisenä Yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeys Tutustumisen merkitys Kohtaamisen tarve Ennakkoluulojen tarkastelu Termien käytön merkitys Laadukkaan opetuksen tarjoaminen jokaiselle Ennakkoluulojen muokkaantuminen kohtauksissa Tieto ymmärryksen ja kohtaamisen tukena	Moninaisuuden kohtaaminen ja koulutus	

Taulukko 6 Moninaisuus opettajantyön alkuvaiheessa

Tutkimuksessa moninaisuus näyttäytyi aineistossa kolmen alateeman kokonaisuutena: ennakkoluulot, ennakkoluulojen käsittely sekä moninaisuuden kohtaamisen ilmapiiri ja koulutus. Oppilaiden moninaisuuden kohtaaminen näyttäytyi aineistossa osana opettajan työtä ja jopa näkökulmastani eräänlaisena velvollisuutena.

”- - jokaisella on kuitenkin oikeus laadukkaaseen opetukseen, opettajan työ onkin tarjona siihen työkalut”

(Päiväkirja 07.02.2021.)

”Haluan opettajana mahdollistaa oppilaille mahdollisimman hyvät taidot ja mukavan harrastuksen, jossa kohdata ihmisiä yhdessä musiikin parissa.”

(Päiväkirja 25.10.2021.)

Inklusiivisuus näyttäytyi näkökulmastani opettajan työnä ja haluna tarjota laadukasta opetusta jokaiselle sekä haluna kohdata oppilaat (ks. luku 3.3). Toteutuessaan inklusio voikin mahdollistaa vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen jokaiselle oppilaalle ja tukea sekä oppimista että hyvinvointia (Takala ym. 2020). Osallisuus ja yhteenkuuluvuus rakentuvat monissa eri yhteyksissä, mahdollisuuksissa oppia ja mahdollisuuksissa olla osa jotakin itselle merkityksellistä ryhmää. (Takala ym. 2020, 35–36.)

Ennakkoluulot

Moninaisuuden kohtaaminen näytti liittyvän ajatuksissani vahvasti myös ennakkoluuloihin. Ennakkoluulojen käsittely ja ymmärtäminen oli vahvasti esillä päiväkirjamerkinnöissäni. Ennakkoluulot muodostuvat nimensä mukaisesti ennalta ja esimerkiksi erilaiset kokemukset voivat toimia niitä vahventavina tai muuntavina.

”Muistan nuorena nähneeni, kun koulussa erityisoppilaiden luokalla ollut oppilas heitti esimerkiksi haarukan tosi lujaa ja mä aloin pelkäämään. Mä en ymmärtänyt miksi se heitti sen.”

(Päiväkirja 22.11.2021.)

Tutkimuksen aineiston perusteella ennakkoluuloni ja niiden muodostuminen perustuivat tyypillisesti tietämättömyyteen, aiempiin kokemuksiin ja olen saattanut liittää niiden muodostumiseen myös esimerkiksi pelontunteen. Ennakkoluulot voidaankin määritellä myös pelkona erilaisuutta tai tuntematonta asiaa kohtaan (Mönkäre ja Välimäki 2021, 1; Hecht 1998, 3). Nuorempana itselläni oli sellaisia ennakkoluuloja kehitysvammaisuutta kohtaan, jotka saivat minut jopa välttelemään kohtaamisia esimerkiksi kehitysvammaisten kanssa.

Mua on pidempään pohdituttanut erilaisuus. Erilaisuuteen liittyy mulla tosi monenlaisia ajatuksia ja mulla on ollut aika rajoittavia ennakkoluuloja aiemmin. Mä olen suoraan sanottuna pelännyt, kun joku on ollut mun mielestä erilainen. Mä en edes oikein tiedä mistä se johtuu. Olo on ollut epävarma, kun on kohdannut erilaisuutta ja oon halunnut esimerkiksi nuorempana jopa vältellä sellaisia kohtaamisia.

(Päiväkirja 22.11.2021.)

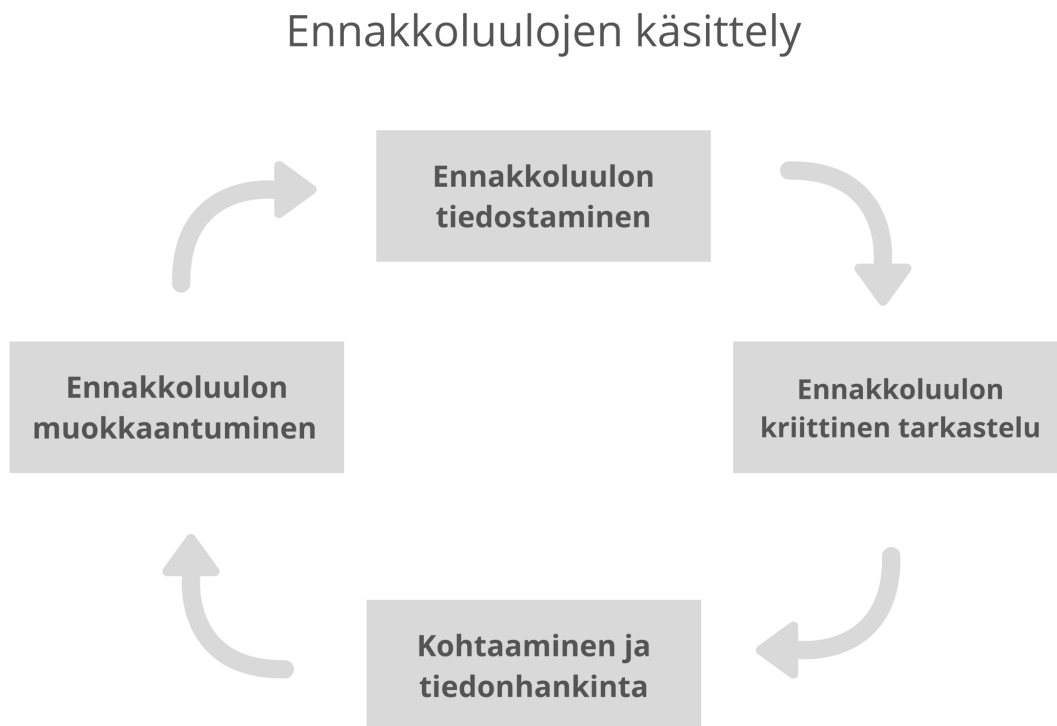
Päiväkirjan perusteella ennakkoluulojeni taustalta löytyi myös vaikuttavina tekijöinä esimerkiksi kehitysvammaisia koskevat asenteet yhteiskunnassa, jotka vaikuttivat ennakkoluulojen muodostumiseen sekä esimerkiksi vammaisuuteen liitetyt puhetavat, joita nämä aiemmat kokemukset olivat tuntuneet vahvistavan.

Ennakkoluulojen käsittely

Mä olen joutunut tekemään elämässä tosi tietoista ennakkoluulojen haastamista, jotta mä olen tässä pisteessä. Veikkaan, että jos en olis tehnyt sitä niin mä saattaisin pelätä tosi paljon edelleen.

(Päiväkirja 22.11.2021.)

Aineiston mukaan ajattelen, että jokaisella on ennakkoluuloja. Ennakkoluulojen käsittelyn ja tiedostamisen avulla pääsee käsiksi ennakkoluulojen vaikutukseen esimerkiksi käytöksessä, mutta sen ymmärtäminen edellyttää ennakkoluuloja synnyttävien tekijöiden ymmärtämistä. (Mönkäre ja Välimäki 2021; Brown 2010, 28).



Kuvio 10 Ennakkoluulojen käsittely

Tutkimuksen aineiston perusteella olen muodostanut kuvion (kuvio 10), joka kuvaa ennakkoluulojeni käsittelyä. Ennakkoluulojen käsittely muotoutui kehämäiseksi malliksi, joka saa alkunsa ennakkoluulon tiedostamisesta johtaen ennakkoluulon kriittiseen tarkasteluun ja sen taustalla vaikuttaneisiin tekijöihin. Tiedonhankinta ja esimerkiksi ennakkoluuloja koskevan ihmisen kohtaaminen näyttäytyi olevan yhteydessä ennakkoluulojeni muokkaantumiseen.

Muokkaantumisen pohjalta ennakkoluulo on voinut muuntua, joko sitä vahvistuen tai heikentäen. Ennakkoluulo voi myös muotoutua erilaiseksi mitä se alkuun oli.

Ennakkoluulot ovat sellaisia, että niitä jännittää kyllä sanoa ääneen, mutta niitä on olemassa. Kuitenkin siihen voi vaikuttaa itse antaako niiden vaikuttaa millä tavalla. Mulla on ennakkoluuloja, mutta pyrin jatkuvasti rikkomaan ja haastamaan niitä. Mä tiedostan olevani ihan keskeneräinen ja opin edelleen jatkuvasti.

(Päiväkirja 09.09.2021.)

Ennakkoluuloja kohtaan avoimuus näyttäytyi aineiston mukaan myös olevan yhteydessä niiden käsittelyyn. Ennakkoluulon tiedostaminen vaikuttikin edellyttävän avoimuutta omia ennako-oletuksia kohtaan. Ennakkoluulojen käsittely vaikuttaakin kohdallani perusteella oleman jatkuvaa, mutta tärkeää työtä.

”Mitäs ennakkoluuloja mulla sitten on? Mun kohdalla ennakkoluulot tuntuvat liittyvän myös tietämättömyyteen. Jos en tiedä jotain, voin helposti luoda jotain oletuksia. - - Sitten, kun saan tietoa, voin saada ennakkoluuloja myös rikottua tulevaisuudessa.”

(Päiväkirja 09.09.2021.)

”Mä ajattelen, että kaikki lähtee siitä, että ihmiset tutustuvat toisiinsa, haastavat ennakkoluulojaan ja tarkastelevat niiden vaikutuksia omaan toimintaan. Ei niinkään se, että hankisin pelkästään tietoa vaikka koskien kehitysvammaisuutta. Toki tietoa voidaan tarvita ymmärryksen tueksi - - kohtaaminen on kuitenkin kaiken a ja o.”

(Päiväkirja 07.02.2022.)

Tiedonhankinta ennakkoluulojen kohteitani koskien liittyi ennakkoluulojen käsittelyyn ja mahdolliseen ennakkoluulojen rikkoutumiseen. Tiedonhankinnan lisäksi merkityksellisenä olin kokenut kokemukset ihmisten kanssa ja kohtaamisen. Ennakkoluulot voivat kokemukseni mukaan muuntuessaan myös vahvistua, jolloin rikkoutuminen voi vaatia useamman kerran tämän prosessin käymistä uudelleen.

Moninaisuuden kohtaaminen ja koulutus

”Mä varmaan toistan itseäni, mutta kovasti haluaisin, että kaikille opettajille kuuluisi pakollisena opinnoissa tarkastella ennakkoluulojaan - -. Kaipaan avointa keskustelua ja kriittistä tarkastelua - -.”

(Päiväkirja 16.03.2022.)

Tutkimuksessa oli huomattavissa, että olin kaivannut musiikinopettajaopinnoissa ennakkoluuloja koskevaa avoimuutta ja niistä keskustelua. Nieminen (2021) on tutkimuksessaan tarkastellut myös musiikinopettajien opintojen ja työuran vastaavuutta, jossa nousi esille erityiskasvatuksen taitojen puute. Vain yksi valinnainen kurssi erityiskasvatusta koskien ei ole koettu olevan riittävä antamaan itsevarmuutta erilaisten pulmatilanteiden kohtaamiseen. Tällaiset tilanteet on myös koettu selkeästi työssä kuormittavana tekijänä ja niihin on liittynyt epävarmuutta. (Nieminen 2021, 41.) Tutkimukseni tukee myös tätä aiempaa tutkimusta siltä osin, että kaipasin erityispedagogisia taitoja tueksi, mutta myös kohtaamisia (ks. kuvio 7, 19).

Kohtaamisten tarve nousi aineistossa esille tulevia opetuksiani suunniteltaessa. Aineiston perusteella koulutukseen olin kaivannut enemmän kohtaamisia ja avoimuutta. Kuitenkaan esimerkiksi pelkkä erityispedagoginen tieto ei ollut tuntunut riittävältä, vaan sen tueksi on kaivattu aitoja kohtaamisia.

”Mulla on tällä hetkellä mun työpöydällä yli kymmenen kirjaa koskien opettajuutta ja kehitysvammaisuutta. Mutta arvaa mitä? Eniten mä olen silti opinut tuolla työssä.”

(Päiväkirja 16.03.2022.)

Työssä olin huomoinut musiikin ainutlaatuisuuden yhteisöllisyyden tunnetta koskien. Olen pohtinut, kuinka musiikki tuo elämään iloa ja, vaikka kommunikoinnissa olisi haasteita on voinut musiikin kautta tuntea olevansa yhtä. Uskonkin, että inklusiivisuutta ajatellen musiikilla ja musiikinopettajilla on paljon annettavaa yhteiskunnassamme.

”Mä olin osa tätä ryhmää. Me soitetaan yhdessä ja kohdataan jokainen toisemme - - . Mä tänään aidosti myös iloitsin. - - Musiikilla on aivan mieletön merkitys. Se tuo yhteen, sen avulla voi kokea ja tuntea oikeastaan olevansa jopa elossa.”

(Päiväkirja 22.11.2021.)

Kaikkosen (2009) mukaan musiikkikasvattajat ovat tiedostaneet esimerkiksi uusimpien opetussuunnitelmien sisältämät mahdollisuudet tarjota opetusta erityistyhmienkin kuuluville henkilöille. Haasteena ja osittain jopa pelkona onkin ollut erilaisen oppijan kohtaaminen, opetuksen käytännön toteuttaminen ja siihen liittyvät pedagogiset muutostarpeet. Kuitenkin kohtaamiset parhaimmillaan voivat tuottaa entistä syvempää opettajuuteen kasvua, ja jopa opettajuuskäsitteen kasvua. (Kaikkonen 2009, 205.)

”Mä meen todella hyvillä fiiliksillä opettamaan, enkä mä pohdi sinne mentäessä mitään vammoja - -. Mä pohdin niitä asioita, jotka auttavat mahdollisesti mun oppilaita oppimaan. En halua kohdata vammoja tai sairauksia, vaan mä haluan kohdata ihmisen ja tutustua. Mä toki ymmärrän, että tieto auttaa jossain määrin kohtaamisessa.”

(Päiväkirja 22.11.2021.)

”Tänään oli oppilaiden osalta onnistumisien päivä. Sain tarrattua kiinni näihin onnistumisen hetkiin, ja ilo oppilaiden kasvoilla on paras palaute mitä voi saada.”

(Päiväkirja 22.11.2021.)

”Mä tässä opin. Opin ihan elämästä ja kaikesta – musiikista ja kohtaamisista. Mussa ja mun ryhmäläisissä on tosi paljon samaa, jos sen haluaa nähdä. - - Mitä, jos keskityttäisiinkin katsomaan niistä asioita, mitkä meitä yhdistää?”

(Päiväkirja 14.2.2022.)

Kohtaamisten myötä olin huomionnut näkemykseni oppilaita kohtaan muuttuneen yleistyksistä kohti oppilaiden syvempää tuntemista (ks luku 3.3). Olin kokenut tiedonhankinnan hyödylliseksi, mutta keskeisempänä on näyttäytynyt se, miten tiedon suhteuttaa oppilaan tuntemuksen kanssa. Lähtökohtana opetuksen onnistumisen ja oppimisen kannalta onkin pidetty opettajan asennetta oppijaa kohtaan (Kaikkonen 2009). Oppilaan erityisongelmien tarkastelusta voikin kääntyä opettamisen ongelmien tarkasteluun, jolloin oppilasta ei nähdä varsinaisena "ongelmana", vaan kehittämistarpeena ja -kohteena onkin oma opettajuus ja käytänteet. (Kaikkonen 2009; Vehkakoski 2006, 246.) Inklusiivisen pohdintani yhteydessä oli huomattavissa yhteyksiä myös positiivisen pedagogiikan ajatuksiin (ks. luku 3.3).

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella musiikinopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä ja suhtautumista moninaisuuteen näkökulmastani. Tutkimuksen aineisto koostui päiväkirjamerkinnöistäni lukuvuoden ajalta, katkelmista opetusfilosofiakirjoitelmasta sekä oppituntien videoinneista.

Analyysin pohjalta muodostui kaksi isompaa pääteemaa: ammatillisen identiteetin kehitys ja moninaisuus. Analyysi nosti esille näihin teemoihin liittyviä ajatuksia näkökulmastani niitä myös yhdistäen aiempaan tutkimukseen. Ammatillisen identiteetin teeman osalta käsittelin itsetuntemusta, työmotivaatiota, vertaistukea ja ammatillisuutta. Jo aiemmissa tutkimuksissa oli huomattu, että uran alkuvaiheeseen liittyy usein epävarmuutta. Tämä tutkimus tuki tätä ajatusta ja sen pohjalta myös tunnesäätelytaidot nousivat keskeisiksi jaksamiseni kannalta. Analyysin pohjalta muodostuikin käytännön tason ymmärrystä tunnesäätelyn keinoistani (kuvio 8). Keinot liittyivät itsemyyötätuntoon, reflektioon sekä keholisuuteen ja musiikkiin. Jatkossa olisikin kiinnostava tutkia voisiko tunnetaidot osana musiikinopettajan koulutusta olla mahdollinen tekijä, joka tukisi työelämään siirtymää ja auttaisi käsittelemään epävarmuutta.

Moninaisuuden näin tärkeänä osana opettajan työtä ja siihen liittyi kohdallani vahvasti myös ennakkoluulot sekä ennakkoluulon käsittelyn taidot. Aineiston pohjalta muodostui kuvio (kuvio 10), joka kuvaa ennakkoluulojeni käsittelyn prosessia. Ennakkoluulojen käsittelyn taitoja ja kohtaamista kaipasin enemmän myös koulutuksen sisälle.

Opettamisessa on aina kysymys myös opettajan oppimisesta ja henkilökohtaisesta kasvusta, eikä tätä oppimista voida opettaa nuorelle opettajalle, selittää Salo (2009, 169). Tämän tutkimuksen avulla halusin kuitenkin pyrkiä löytämään asioita, jotka voisivat tukea siirtymää kohti työelämää. Ensimmäinen vuosi työelämässä on koettu usein hankalasti ja on mahdollista, että sen vuoksi opettajat jopa ovat päätyneet vaihtamaan alaa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa nousseet ajatukset koskien tunnetaitojen merkitystä ovat näyttäytyneet myös Blomberg (2008) tutkimuksessa koskien noviisiopettajia. Hänen mukaansa opettajan omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovatkin ammatillisuuden edellytyksiä. Kouluissa ilmenevä epävarmuus aiheuttaa turhautumista, jännitystä ja jopa pelkoa. (Blomberg 2008, 13.)

Analyysi toi esille asioita, joita olen käsitellyt ammatilliseen identiteettiin ja moninaisuuden liittyen. Toivon, että tutkimus voisi toimia enemmänkin ajatusten herättelijänä ja tutkimuksen aihepiireistä onkin mielestäni muodostettavissa useampia jatkotutkimusaiheita. Tutkimusten tulosten perusteella olisikin kiinnostava tutkia jatkossa tarkemmin voisiko tutkimuksessa nousseet teemat olla niitä, joita tukemalla tätä siirtymää voitaisiin tukea.

Johdannossa pohdin, kuinka opettajantyö ei välttämättä enää houkuttele samalla tavalla ja ensimmäiset työvuodet voivat johtaa jopa alan vaihtoon. Aiheen tutkiminen onkin tärkeää, jotta tätä vaihetta voitaisiin jatkossa tukea entistä paremmin. Tutkimuksessa esiin tulleiden teemojen perusteella haluan esittää yhden mahdollisen jatkokysymyksen: Voisiko ammatillisen identiteetin kehittymisen ja moninaisuusosaamisen huomiointi laajemmin koulutuksessa auttaa siirtymää työelämään? Voisiko esimerkiksi tunnesäätelykeinojen tuominen osaksi koulutusta sekä oman osaamisen tunnustaminen, vertaistuen hyödyntäminen ja työkalut moninaisuuden kohtaamiseen sekä inklusiivisuuteen olla avain tähän? Entä miten musiikinopettajat kokevat moninaisuuden ja millaisia taitoja sen kohtaamiseen tarvitaan?

Tutkimusaiheeni on laajuudeltaan suuri ja siinä riittää tutkittavaa. Tämä laajuus tekee aiheesta mielenkiintoisen tutkia, mutta myös haasteellisen. Ajattelenkin, että aihe vaatisi vielä huomattavasti lisää tutkimusta. Tutkimusaihe on ollut myös itselleni henkilökohtaisessa mielessä hyvin merkittävä. Haluankin myös kiittää graduohjaajaani luottamuksesta minuun tämän ajoittain haasteelliseltakin tuntuneen menetelmän ja aihepiirin kanssa. Olen oppinut paljon itsestäni ja ajatusteni taustalla vaikuttavista tekijöistä ja toivottavasti pystynyt myös herättelemään ajatuksia tämän tutkimuksen lukijoissa. Tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä ja henkisesti ajoittain haasteellinen, mutta kuitenkin äärimmäisen antoisa. Haluan uskoa, että musiikilla ja meillä musiikinopettajilla on paljon annettavaa yhteiskunnassamme. Toivonkin, että graduni herättelee ajattelemaan musiikin merkitystä ja sitä, miten merkittävä työ on olla opettaja.

"Musiikilla on aivan mieletön merkitys."

(Päiväkirja 22.11.2021.)

LÄHTEET

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. 2006. *Improving Schools. Developing Inclusion*. Routledge, Taylor & Francis group. London and New York.
- Austin, J., ja Hickey, A. 2007. Autoethnography and teacher development. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2 (2). ISSN 1833-1882, 369–378.
- Anttalainen, H. ja Tapaninen, R. (toim.) 2009. *Liikkumis- ja toimimiseisille soveltuvat perusopetuksen tilat, kalusteet ja varusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, H. 1993. *Musiikki, Sanaton Kieli : Musiikkiterapian Perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. ja Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Blomberg, S. 2009. *Noviisina opettajaksi*. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuu-teen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia koke- muksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto.
- Brown, R. 2010. *Prejudice: Its Social Psychology*. Wiley-Blackwell. E-Kirja.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as Method. Developing Qualitative Inquiry*. Walnut Creek (Calif.): Left Coast Press.
- Côté, J.E. & Levine, C.G. 2002. *Identity formation, Agency, and Culture: A Social Psychologi- cal Synthesis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Day, C. & Kington, A. 2008. Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society* 16 (1), 7–23.
- Dunne, S., Sheffield, D., & Chilcot, J. 2018. Brief report: Self- compassion, physical health and the mediating role of health- promoting behaviours. *Journal of Health Psycho- logy*, 23:7, 993–999. [https://journals-sagepub- com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1177/1359105316643377](https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1177/1359105316643377)
- Eerola, T. ja Saarikallio, S. 2010. *Musiikki ja tunteet*. Teoksessa Louhivuori, J. ja Saarikallio S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Ellis, C. 2013. *Carrying the Torch for autoethnography* teoksessa Holman Jones, S. L., Adams, T. E. & Ellis, C. *Handbook of autoethnography*. Left Coast Press.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosi*

aalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto ym. (2006) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu, 26–49.

- Eteläpelto A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiiviset rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (2007). Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., & Mahlakaarto, S. 2013. Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus : haasteita ja ratkaisuja. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen, & A. Eteläpelto (Eds.), Yhdessä parempaa pedagogiikkaa : interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä (pp. 169-179). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Griffin, M. M., Summer, A. H., McMillan, E. D., Day, T. L. & Hodapp, R. M. 2012. "Attitudes toward including students with intellectual disabilities at college." *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 9(4): 234–239.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suomentajat Lehtonen, Mikko & Herkman, Juha. Tampere: Vas tapaino.
- Hamacheck, D. (1999). Effective teachers: what they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R.P. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp.189–225). New York: State University of New York Press.
- Hausstätter R. S. (2010) teoksessa Kontu, E., Pirttimaa, R., Hausstätter, R. S., Kjälman, I., Sarronmaa Hausstätter, R. & Takala, M. (2010). *Erytisympälogiikka ja kouluikä*. Palmenia Helsinki University Press.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. ja Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 39 (3).
- Heikkinen, H. 1999. Pedagoginen asiantuntijuus ja sen kehittäminen opetus- ja ohjaustyössä. Teoksessa Heiskanen, T., Kirjonen, J., Launis, K., Engeström, Y., Vaherva, T., Valkeavaara, T.,... Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus: Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. WSOY.
- Hecht, M. 1998. *Communicating Prejudice*. SAGE Publications, Inc. E-kirja.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B. & Wim van de Grift. 2013. First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*. 28(4): 1265–8.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

- Hodge, G. 2013. "How deafness may emerge as a disability as social interactions unfold." *Narrative Inquiry in Bioethics* 3(3): 193–196.
- Holman Jones, Stacy Linn, Tony E. Adams, ja Carolyn Ellis. *Handbook of Autoethnography*. London, [England] ; New York, New York: Routledge, 2016.
<https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1823043>
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. ja Björk, C. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi – koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., Westerlund, H. & Väkevä, L. (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-Kustannus.
- Hutcheon, E. 2013. "A note on being ability-different, atypically-bodied... Criptastic?" *Narrative Inquiry in Bioethics* 3(3): 196–199
- Hämäläinen, K. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohdon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintutkimus
- Izadinia, M. 2013. A review of research on student teachers' professional identity. *British Education Research Journal*, 39 (4), 694–713.
- Jalovaara, E. 2006. *Tunnetaidot Tiedon Rinnalle Kasvatuksessa*. Tampere: Pilotkustannus.
- Julkunen, R. 2008. *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Jurvakainen, V. ja Valander V. 2017. Noviisiopettajien työn hallinnan taidot koulutusintervention kohteena. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102686/1515482472.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kaikkonen, M. 2013. Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen ja E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, M. ja Laes, T. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., Westerlund, H. & Väkevä, L. 2013. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-Kustannus.
- Kauppi, M., Vesa, S. ja Olin, N. 2020. Kuinka ope jaksaa? -blogiteksti. Työterveyslaitos. Haettu 14.4.2022 osoitteesta <https://www.ttl.fi/ajankohtaista7blogi/kuinka-ope-jaksaa>
- Kaski, M., Manninen, A., Pihko, H. & Kaski, M. 2009. *Kehitysvammaisuus* (4. uud. p.). WSOY Oppimateriaalit.
- Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Ja Vä-

- kevä, L. Musiikkikasvatus : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 203-220.
- Kallio, C. 2020. Tunne- ja vuorovaikutustaidot musiikin ja draaman keinoin. Kandidaatintutkimus. Jyväskylän Yliopisto.
- Kari, J. ja Heikkinen H. 2001. Opettajaksi kasvaminen teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (2001). Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2016. Opettaja ja vuorovaikutus. Erityispedagogiikka ja kouluikä, 111–116.
- Koski-Heikkinen, A. 2008. Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 103–112.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Ja Väkevä, L. Musiikkikasvatus : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 157–170.
- Klemola, M. ja Yli-Panula, H. 2018. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin kehittämisen kenttänä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Kivijärvi, S ja Kaikkonen, M. 2015. The role of special music centre Resonaari in advancing inclusive music education in Finland. Teoksessa N. Economidou Stavrou ja M. Stakelum (toim.) European perspectives on music education: volume 4. Every learner counts: Democracy and inclusion in music education. Innsbruck: Helbling Verlag, 229–249.
- Kumo-musiikkikoulu. 2022. Opetus. Haettu 23.4.2022 osoitteesta <https://musiikkikoulukumo.fi/opetus/> ja <https://musiikkikoulukumo.fi/>
- Kyrö-Ämmälä, O. ja Arminen, K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. 2020. Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. Teaching and teacher education, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R., Paloniemi, S., Heikkinen, H. L. T., Ilmonen, K., Laine, T., . . . Räihä, P. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: II, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (3. uud. ja täyd. p.). PS-kustannus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehtinen, E., Vauras, M., ja Lerkkanen M-L. 2016. Kasvatuspsykologia. 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Akateeminen väi-

- töskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Ja Väkevä, L. Musiikkikasvatus : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 11-27.
- Lämsä, A.-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–72.
- Maunu, Antti. 2018. "Opettaja, Kasvattaja Ja Jotain Muuta. Ammatillisten Opettajien Ammatti-identiteetti Arjen Käytäntöjen Näkökulmasta." Ammatikasvatuksen Aikakauskirja 2018: 70-87. <https://jyu.finna.fi/Record/arto.016649377>
- Mönkäre, A. ja Välimäki E. 2021. Ennakkoluulot esteenä onnistuneelle rekrytoinnille. Opinnäytetyö. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Osoitteesta: <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/511029/Ennakkoluulot%20esteen%C3%A4%20onnistuneelle%20rekrytoinnille.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Nieminen, R. 2020. Musiikinopettajien opintojen ja työuran vastaavuus kompetenssin näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Naukkarinen, A. 2001. Oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, kouluintegraatio ja inklusiivinen koulu teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (2001). Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Neff, K. D. 2003. The development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self and Identity*, 2:3, 223–250. <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/15298860309027?needAccess=true>
- Neff, K.D., Tóth-Király, I., Knox, M.C., Kuchar, A. & Davidson, O. 2020. The Development and Validation of the State Self-Compassion Scale (Long- and Short Form). *Mindfulness* 12, 121–140. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s12671-020-01505-4>
- Nevill, R. E. & White, S. W. 2011. "College students' openness toward autism spectrum disorders: Improving peer acceptance." *Journal of autism and developmental disorders* 41(12): 1619–1628.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopisto.
- Norrena, J. 2021. Opettajan vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys. PS-kustannus.
- Nummenmaa, Lauri. 2010. Tunteiden Psykologia. Helsinki: Tammi.
- Opetusministeriö (OPM). 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetushallitus 2022a. Vapaa sivistystyö. Haettu 09.02.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vapaa-sivistystyo>

- Opetushallitus 2022b. Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarina kuvin ja sanoin. Haettu 07.05.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen-ohjaajan-opas/3-tunnetaitoja-oppii-harjoittelemalla>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. Vapaa sivistystyö. Haettu 09.02.2022 osoitteesta <https://okm.fi/vapaa-sivistystyo>
- Opetusfilosofiakirjoitelma 2020. Harjoitteluvuoden kurssitehtävä.
- Palmer, P. 1998. The courage to teach. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T. & Valkonen, L. 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Poikela E. ja Järvinen, A. 2007. Työssä ja työhön oppiminen teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., Saarinen, J. & Collin, K. 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit. 178–197.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Poikela, E. (toim.): Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatustieteet. Tampere University Press, Tampere.
- Päiväkirja 2021. Syksyn päiväkirjamerkinnot.
- Päiväkirja 2022. Kevään päiväkirjamerkinnot.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Ja Väkevä, L. Musiikkikasvatustieteet : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 259–288.
- Ropo, E. 2015. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere University Press, 26–47.
- Ropo, Eero. 2009a. Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohdaksi. Teoksessa Raabenstein, Pia-Maria & Ropo, Eero (toim.) Identity and values in education. European Dimension in Education and Teaching vol 2. Scheiner Verlag Hohengehren GmbH, 5–19.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto ym. 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu, 106–122.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3/2005, 4–18.
- Ruohotie, P. 2003. Self-regulatory abilities for professional learning. Teoksessa Bearsto, B., Klein, ja Tuohotie, P. (toim.): Professional learning and leadership. Research centre for vocational education. University of Tampere, 251–281.
- Ruohotie, P. 2002. Motivation and self-regulation in Learning. Teoksessa Niemi, H. ja Ruohotie, P. (toim.): Theoretical understandings for learning in the virtual university. Research centre for vocational education. University of Tampere, 37–71.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Ja Väkevä, L. Musiikkikasvatustieteet : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 221–232.

- Saayman, T. & Crafford, A. 2011. Negotiating work identity. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37, 1-12.
- Salo, J. 2009. Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta Louhivuori, J. Paananen, P. Ja Väkevä, L. Musiikkikasvatus : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 189-201.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.
- Sava, I. & Katainen A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Sava, I. & Vesanen-Laukkanan, V. (toim.) *Taiteeksi tarinoitu elämä*. Juva: WS Bookwell Oy. 22–39.
- Sahlman, H. & Uusikylä, K. 1997. Hyvän opettajan kriteerit pysyvät. *Opettaja*, 1992, 21.
- Seppälä, H. 2017. *Erilaiset eväät: Kirja kehitysvammaisuudesta*. Kehitysvammaliitto ry.
- Shulman, Lee. S. 2004. *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutela, K. 2022. *Näkyväksi tekemisen taito: Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. PS-kustannus.
- Suomi, H. 2019. *Pätevä musiikin opettamiseen? : luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations.
- Stenberg, K. 2011. *Working with identities: Promoting student teachers' professional development*. University of Helsinki.
- Stenberg, K. 2011a. *Riittävän hyvä opettaja*. PS-kustannus.
- Takala, M., Lakkala S., ja Äikäs, A 2020. *Inklusiivisen kasvatuksen monet mahdollisuudet*. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (2020). *Mahtoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Timonen, L. & Kantelinen, R. 2017. *Moninaiset oppijat, moninaiset opettajat – opettajan uudet osaamisvaateet*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto; Kielikoulutuspolitiikan verkosto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: TENK, 2013. (www.tenk.fi)
- Tomas, G., Walker, D ja Webb, J. 1998. *The making of the inclusive school*. London: Routledge.

- Thomas, C. 2013. Disability and impairment. Teoksessa *Disabling barriers-enabling environments*, toim. J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas, 9–16. London: Sage.
- Uotinen, J. 2010. Aistimuksellinen, autoetnografinen ja ruumiillinen tiedostaminen. *Elore*, 17 (1), 86–95.
- Uusitalo, L. ja Vuorinen K. 2020. Positiivinen kasvatus inklusion tukena. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. 2020. *Mahdoton inklusio?: Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. PS-kustannus.
- Vuorikoski, M. ja Törmä, T. 2004. Matka elämäntarinaa ja itseän. Teoksessa Vuorikoski, M. ja Törmä, T. (toim.), *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Vantaa: Dark Oy. s. 9–20.
- Video (2022). Opetuksesta dokumentoidut videoinnit.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Walker, D. 1995. *Postmodernity, inclusion and partnership*. Unpublished M.Ed. dissertation. Milton Keynes: Open university press. Julkaisuun viitattu teoksessa G. Thomas, D. Walker ja J. Webb. 1998. *The making of the inclusive school*. London: Routledge, 13–14.
- Watkins, A. ja Donnelly, V. 2012. Teacher education for inclusion in Europe. Challenges and opportunities. Teoksessa C. Forlin (toim.), *Future directions for inclusive teacher education. An international perspective* (s. 192-202). Abdingon: Routledge.
- Wihersaari, J. 2010. *Kohtaaminen - opettajuuden ydin?* Tampere University Press.
- Yle. 2021a. OAJ:n selvitys: Joka kolmas opettaja on harkinnut alanvaihtoa kuormittavan korona-arjen vuoksi. Haettu 14.4.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-12045397>
- Yle. 2021b. Professori Antti Juvonen: Taito- ja taideaineet tuottavat hyvinvointia ja onnistumisia. Haettu 07.06.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-7240755>