



Kaikkonen Hanna

“Kyllä mä oon ittelleni sallinu sen että mäkin saan tuntee ja kokea”: Tunteet ja suhteet soitonopettajien ammatillisessa identiteetissä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustieteiden koulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Kyllä mä oon ittelleni sallinu sen että mäkin saan tuntee ja kokea”: Tunteet ja suhteet soitonopettajien ammatillisessa identiteetissä (Hanna Kaikkonen)

Pro gradu -tutkielma, 78 sivua, 2 liitesivua

Tammikuu 2021

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee soitonopettajien kertomuksia heidän ammatillisesta identiteetistään tunteiden ja suhteiden näkökulmasta. Aiemmissa soitonopetusta koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että soitonopettaja on tärkeässä roolissa oppilaan motivaation ja edistymisen kannalta. Opettajan myönteiset tunnekokemukset ja soittotuntien positiivinen ilmapiiri edesauttavat oppimistuloksia. Soitonopettajien työhön liittyviä tunteita ei ole kuitenkaan aiemmin tutkittu. Tämä tutkimus tarjoaa uutta tietoa tunteista ja suhteista osana soitonopettajien ammatillista identiteettiä.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen, narratiivinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui neljä soitonopettajana työskentelevää henkilöä ja tutkimuksen aineisto tuotettiin haastattelemalla heitä kerronnallisen haastattelun menetelmällä. Soitonopettajat ovat taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista musiikin opetusta tarjoavien musiikkioppilaitosten opettajia, ja opettavat oppilaitaan pääsääntöisesti yksilöopetuksena taidemusiikin kontekstissa. Tutkimuksen aineistoa analysoitiin kahdella eri tavalla. Aluksi aineisto läpikäytiin narratiivien analyysillä käyttäen apuna kategorista sisällönanalyysia, jossa aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä teemoja ja muodostettiin sisältökategorioita. Sen jälkeen kunkin haastateltavan kertomuksesta muodostettiin narratiivisen analyysin avulla uusi, kronologisesti etenevä juonennettu kertomus.

Tutkimuksessa havaittiin, että haastateltujen soitonopettajien ammatillisen identiteetin kannalta tärkeä vaihe oli uran alku, jolloin soitonopettajat kertoivat kokeneensa voimakkaita tunteita. Soitonopettajan työssä erityisen merkityksellisenä näyttäytyi opettaja-oppilassuhde, ja oppilaiden suoritustaso sekä oppimistulokset aiheuttivat opettajille esimerkiksi ilon, onnistumisen, turhautumisen ja suuttumuksen tunteita. Muita merkittäviä suhteita olivat suhteet työyhteisön sisällä ja siihen liittyvä mikropolitikka sekä suhteet oppilaiden huoltajien kanssa. Lisäksi soitonopettajien kertomuksista nousi esiin kokemuksia suhteesta itseän, kun heidän muusikon identiteettinsä ja soitonopettajan identiteettinsä kietoutuivat yhteen.

Tutkimus osoittaa, että tunteet ja suhteet ovat voimakkaasti toisiinsa kytköksissä: erilaiset työhön liittyvät suhteet aiheuttavat soitonopettajien työssä voimakkaimmat tunteet ja siten niillä molemmilla on merkitystä heidän ammatillisen identiteettinsä kannalta. Klassisessa taidemusiikissa vaikuttava huippusuoritusten perinne asettaa odotuksia oppilaiden suoritustasoa kohtaan ja soitonopettajat kokevat siitä syystä työssään erilaisia tunteita. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opetustyöhön liittyvistä tunteista ja suhteista on syytä puhua jo soitonopettajien koulutuksessa.

Avainsanat: narratiivinen tutkimus, opettajan ammatillinen identiteetti, soitonopetus, suhteet, tunteet

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän historia ja käytännöt	7
3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	11
3.1 Opettajan ammatillinen identiteetti	11
3.2 Suhteet opettajan ammatillisessa identiteetissä	13
3.3 Opettaja-oppilassuhteet soitonopetuksessa.....	15
3.4 Opettamisen emotionaalinen ulottuvuus	17
3.4.1 Tunteen määrittely ja tunteiden rooli opettajan työssä	18
3.4.2 Tunnetyö	20
3.4.3 Tunteet osana ammatillista ja henkilökohtaista identiteettiä	21
4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus	23
4.1 Tutkimuskysymys	23
4.2 Kerronnallinen tutkimus	23
4.3 Tutkimuksen aineisto	28
4.4 Aineiston analyysi	29
5 Tulokset	34
5.1 Tuomon kertomus	34
5.2 Kallen kertomus	37
5.3 Minnan kertomus.....	42
5.4 Elisan kertomus	46
5.5 Tarkastelua tunteista ja suhteista soitonopettajien ammatillisessa identiteetissä.....	52
5.5.1 Soitonopettajaksi tulemisen kokemukset ja uran alun haasteet	52
5.5.2 Opettaja-oppilassuhteet ja oppilaiden suoritustaso	54
5.5.3 Suhteet työyhteisössä ja oppilaiden huoltajien kanssa	56
5.5.4 Muusikkouden ja soitonopettajuuden yhteenkietoutuminen	59
6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	62
7 Pohdinta	67
Lähteet	72

1 Johdanto

Tässä pro gradu -tutkielmassa perehdyn soitonopettajien ammatilliseen identiteettiin tunteiden ja suhteiden näkökulmasta. Ajatus opetustyön emotionaalisuudesta ja relationaalisuudesta on kasvatustieteen kentällä tullut esille erityisesti 2000-luvulla (ks. Uitto, Jokikokko & Estola, 2015b), mutta soitonopetuksen kontekstissa siitä on puhuttu vähemmän. Tutkielmani avaa siis harvemmin esillä ollutta näkökulmaa soitonopettajan työhön, sillä tähän asti sitä on tarkasteltu lähinnä taiteellisesta tai didaktisesta perspektiivistä: mitä ja millä tavalla opettajan tulee oppilaalle opettaa. Johanna Hasu (2017) tuo pianonsoiton oppimisvaikeuksia käsittelevässä väitöskirjassaan esille, että esimerkiksi pianonsoittoa ja sen opettamista käsittelevä kirjallisuus puhuu pianismista, taiteesta ja pianoteosten tulkinnasta: opettajan vuorovaikutuksellisista tai pedagogisista taidoista ei puhuta juuri lainkaan (Hasu, 2017, s. 27).

Olen toiminut pianonsoitonopettajana yli kymmenen vuoden ajan ja kasvatustieteiden opintoni ovat ohjanneet minua pohtimaan laajemmin opettajuuteen liittyviä teemoja, kuten soitonopetuksen opettaja-oppilassuhteen merkitystä sekä opettajalle että oppilaalle. Olen aloittanut perehtymisen tutkimusaiheeseeni jo vuonna 2015, kun suoritin opettajan työhön liittyviä tunteita ja suhteita käsittelevän kirjapakettikurssin. Kurssilla kirjoittamani essee avasi minulle uusia näkökulmia soitonopettajan työhön ja vahvisti näkemystäni siitä, että soitonopetustyö ei ole luonteeltaan pelkästään kognitiivista, vaan siihen vaikuttavat paljon myös erilaiset työhön liittyvät suhteet ja tunteet. Opettaminen on sen jälkeen alkanut näyttäytyä itselleni yhä enemmän suhteissa tapahtuvana ja emotionaalisenä toimintana. Pelkän teknisen taidon ja kulttuurisen tiedon, ”pianismin”, välittämisen sijaan olen alkanut keskittyä enemmän siihen, mitä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa soittotuntien aikana tapahtuu ja kuinka voisin parhaiten vahvistaa oppilaan myönteistä kokemusta soittamisesta ja soittotunnilla käymisestä. Tärkeintä oppilaan edistymisen kannalta on omasta näkökulmastani kuitenkin loppujen lopuksi se, että hän todella pitää soittamisesta. Se lisää motivaatiota harjoittelemista kohtaan ja edesauttaa siten tietojen ja taitojen kehittymistä. Sen lisäksi myös omaan työssäjaksamiseen tunteiden merkityksen tiedostamisella on ollut suurta merkitystä. Olen alkanut kiinnittämään huomiota erityisesti negatiivisia tunteita herättäviin tilanteisiin ja analysoimaan niiden syitä. Tämän pohjalta olen tehnyt havainnon, että työhön liittyvät suhteet vaikuttavat usein vahvasti kokemiini tunteisiin.

Soitonopettajien identiteetin rakentumista on tarkasteltu Suomessa esimerkiksi Laura Huhtinen-Hildénin (2012), Kaija Huhtasen (2004) ja Airi Hirvosen (2003) väitöskirjoissa. Tunteisiin ja suhteisiin liittyvät sisällöt ovat kuitenkin jääneet vähemmälle huomiolle, vaikka esimerkiksi soittotuntien tunneilmapiirin on todettu jo 2000-luvun alussa olevan yksi merkittävä oppilaan edistymiseen vaikuttavia tekijöitä (ks. Anttila, 2000). Anttila (2004) toteaa, ettei pelkkä pedagoginen tietämys ei tee hyvää opettajaa, vaan opettaminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisena vuorovaikutuksena oppilaan ja opettajan persoonallisuuden eri tasoilla. Opettaja on omalla persoonallaan ja ammattitaidollaan luomassa hyvää ja oppimista edistämää tunneilmapiiriä, ja hänen kokemansa tunteet vaikuttavat helposti soittotuntin vuorovaikutuksen laatuun ja sen myötä myös oppilaan edistymiseen. Lisäksi opettajan työssään kokemat tunteet ovat tutkitusti merkittävä työhyvinvointiin vaikuttava tekijä (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015; Hong, 2010).

Opettajan työssä on voimakkaasti läsnä suhteisiin liittyvä elementti. Jo opettaminen käsitteenä viittaa siihen, että mukana on muitakin kuin oma itse; siihen sisältyy implisiittisesti ajatus vastuullisesta suhteesta oppilaisiin tai opiskelijoihin (Kelchtermans, 2009). Opettajan kokemat tunteet eivät ole täysin hänen henkilökohtaisiaan, vaan ne syntyvät hänen ja hänen työskentelyolosuhteidensa välisissä suhteissa (Shapiro, 2010; Uitto, Kaunisto, Syrjälä & Estola, 2015a). Opettajan työn konteksti eli työhön liittyvät suhteet, työyhteisössä vallitseva mikropolitiikka ja niissä vallitsevat emotionaaliset säännöt ovat Zembylasin (2005) mukaan vaikuttamassa opettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

Suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää on kritisoitu 2000-luvulla esimerkiksi behavioristisesta oppimiskäsityksestä (Anttila, 2004, s. 219), sen tuottamista ”traumatisoituneista ja järjestelmästä syrjäytyneistä yksilöistä” (Lehtonen, 2004, s. 9) sekä järjestelmän jäykkyydestä esimerkiksi erilaisten oppijoiden suhteen (Hasu, 2017, s. 44–45). Kuten Hasu (2017, s. 45) toteaa, opettajan merkitys oppilaan toiminnan kannalta on tärkeä, mutta sitä on painotettu lähinnä neuvojen antamisen näkökulmasta. Haluan tämän tutkielmani kautta tarkastella sitä, millaisia tunteita ja suhteita soitonopettajat itse kertovat työssään merkityksellisiksi heidän ammatillisen identiteettinsä kannalta. Se voi antaa lisää tietoa suomalaisesta musiikkioppilaitoskulttuurista ja sen käytännöistä, ja edesauttaa sen myötä soitonopettajien koulutuksen ja musiikkioppilaitoskulttuurin kehittämistä.

Tämän tutkielman tutkimuskysymys on:

- Mitä soitonopettajat kertovat ammatillisesta identiteetistään tunteiden ja suhteiden näkökulmasta?

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, narratiivinen tutkimus, jossa aineisto on tuotettu neljän soitonopettajana toimivan henkilön haastatteluilla. Soitonopettajat ovat tässä tutkimuksessa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista musiikin opetusta tarjoavien musiikkioppilaitosten opettajia, ja opettavat oppilaitaan pääsääntöisesti yksilöopetuksena taidemusiikin kontekstissa.

Aiempaa tutkimustietoa soitonopettajan ammatillisesta identiteetistä suhteiden ja tunteiden näkökulmasta ei juuri ole, joten olen käyttänyt kasvatustieteellisiä, yleisemmällä tasolla opettajan työhön liittyviä tutkimuksia teoreettisen viitekehylene luomisessa. Avaan suomalaisen soitonopetuksen kontekstia ja siihen liittyviä erityispiirteitä tutkielmani aluksi luvussa kaksi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu opettajan ammatillisen identiteetin määrittelystä sekä opettamiseen liittyvien suhteiden, tunteiden ja tunneyön käsitteen tarkastelusta. Luvussa neljä avaan tutkimukseni metodologiaa ja tutkimuksen etenemistä. Tutkimukseni tulokset esittelen luvussa viisi, jossa tuon aluksi nähtäville jokaisen haastateltavan kertomuksen pohjalta kirjoittamani uuden, juonennetun kertomuksen ja sen jälkeen tarkastelen haastateltavien kertomuksissa esiintyviä yhteneväisyyksiä ja liitän tutkimukseni tuloksia teoreettiseen viitekehylene. Tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta pohdin luvussa kuusi. Tutkielman viimeisessä luvussa pohdin tutkimukseni tulosten merkitystä erityisesti suomalaisen soitonopetuksen ja soitonopettajien koulutuksen kannalta.

2 Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän historia ja käytännöt

Soitonopetus poikkeaa ominaisuuksiltaan jossain määrin esimerkiksi peruskoulussa tapahtuvaan opetuksesta tai muiden taiteen perusopetuksen alueella toimivien alojen, kuten tanssin, kuvataiteen tai teatterin opetuksesta. Tässä luvussa käyn lyhyesti läpi tutkimukseni kontekstin: mitä soitonopetus suomalaisessa musiikkioppilaitoksessa tarkoittaa sekä millainen suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen soitonopetusta taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta tarjoavien oppilaitosten ja niissä toimivien opettajien näkökulmasta. Musiikki on taiteen perusopetusta tarjoavien oppilaitosten oppilasmäärissä mitattuna taiteenaloista suurin (Luoma, 2020, s. 21). Musiikin laajan oppimäärän opetusta tarjoavia oppilaitoksia oli lukuvuonna 2019–2020 yhteensä 100 kappaletta ja niissä opiskeli 10 618 oppilasta (Luoma, 2020, s. 14). Oppilaitosten nimikkeitä ovat esimerkiksi musiikkiopistot ja konservatoriot. Musiikkioppilaitosten kattojärjestönä toimii Suomen musiikkioppilaitosten liitto, johon kuuluu 97 musiikkioppilaitosta. Opettajia näissä oppilaitoksissa on vuoden 2016 tilaston mukaan 3514 (Klemettinen, 2016). Tilastotietoa opettajien määrästä ei ole kaikkien laajan oppimäärän mukaista opetusta tarjoavien oppilaitosten osalta saatavilla, joten todellinen soitonopettajien määrä on todennäköisesti hieman suurempi.

Musiikkioppilaitosverkosto on kansainvälisesti tarkasteltuna laaja, ja useista maista poiketen Suomessa soitonopetus järjestetään pääsääntöisesti yksityistunteina (Hasu, 2017, s. 29). Myös Suomessa erilaiset ryhmäopetusmuodot ovat viime vuosina yleistyneet, mutta tässä tutkimuksessa soitonopetus käsitetään yksilöopetuksena. Oppilaat käyvät tunneilla pääsääntöisesti kerran viikossa ja oppitunnin pituus määritellään oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmassa. Tunnin pituus on siis oppilaitoksen itsensä päätettävissä mutta on yleistä, että oppilaan aloittaessa opintonsa soittotunti on 30 minuuttia ja oppilaan edistyessä se pitenee jopa 90 minuuttiin saakka. Hasun (2017, s. 29) mukaan pitkät ja oppilaiden edistymisen myötä edelleen pitenevät soittotunnit ovat kansainvälisesti ihmettelyn aihe kuin myös se, että valtio ja kunnat tukevat musiikkioppilaitostoimintaa. Esimerkiksi omassa työpaikassani oppitunti on oppilaan tullessa perusopetukseen 30 minuuttia kahden vuoden ajan, ja pitenee sen jälkeen 45 minuuttiin. Oppilaan siirtyessä syventäviin opintoihin tunnin pituus on 60 minuuttia opintojen loppuun saakka. Oppilas tai hänen huoltajansa voi anoa myös tätä pidempää

soittotuntia rehtorilta esimerkiksi, jos hänen tarkoituksenaan on pyrkiä musiikin jatko-opintoihin tai oppilas on muuten erityisen motivoitunut.

Suomessa toimivissa musiikkioppilaitoksissa on opetettu perinteisesti niin sanottua taidemusiikkia, mutta nykyisin myös rytmi- ja kansanmusiikki kuuluvat monien oppilaitosten opetustarjontaan (Hasu, 2017, s. 25). Tässä tutkimuksessa soitonopetuksella viitataan taidemusiikin opettamiseen. Taidemusiikilla tarkoitan niin sanottua klassista, taiteen eri tyyllisyyttä noudattelevaa länsimaista musiikkia, jota musiikkioppilaitoksissa opetetaan pääasiassa renessanssin ajasta (1400–1600-luvulta) eteenpäin aina nykymusiikkiin saakka.

Suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää on pidetty maailmanlaajuisesti poikkeuksellisen toimivana, ja sitä onkin rakennettu pitkäjänteisesti ja määrätietoisesti. Suomen vanhin musiikkioppilaitos, Helsingin musiikkiopisto (vuosina 1924–1939 Helsingin konservatorio, siitä eteenpäin Sibelius-Akatemia, joka vuodesta 2013 lähtien osa Taideyliopistoa) perustettiin vuonna 1882 ja se otti mallinsa keskieurooppalaisista kuuluisista konservatorioista (Tikka, 2017, s. 18; Hasu, 2017, s. 28). Musiikkioppilaitosten perustaminen kiihtyi 1950-luvulla ja samoihin aikoihin viimeisteltiin myös Sibelius-Akatemian kurssitutkinto-ohjelma, joka otettiin perustasoisena käyttöön myös muissa musiikkioppilaitoksissa (Hasu, 2017, s. 28). Yhteiskunnan tukemana musiikkioppilaitokset alkoivat toimia 1960-luvun loppupuolella ja samalla niiden määrä lisääntyi entisestään, kun vuonna 1968 astui voimaan laki ja asetus musiikkioppilaitosten valtionavusta (Hasu, 2017, s. 31; Tikka, 2017, s. 19).

Suomalaisella musiikkioppilaitoskulttuurilla on pitkät perinteet ja institutionalisoituneet käytännöt opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden osalta. Opetuksen yhtenäistämiseksi luotu kurssitutkintojärjestelmä kehittyi 1970-luvulla, kun Sibelius-Akatemian vakiinnuttamien kurssitutkintomallien pohjalta laadittiin yhteistutkintojärjestelmä (Tikka, 2017, s. 22; Hasu, 2017, s. 28). Järjestelmää kehitettiin vuosien mittaan hyvin yksityiskohtaiseksi mutta 1990-luvulla se havaittiin liian raskaaksi, niinpä musiikkioppilaitoslainsäädäntö kumottiin ja korvattiin vuonna 1998 taiteen perusopetuksesta annetulla lailla (Tikka, 2017, s. 22–23). Laki sääntelee koulutuksen tavoitteet ja keskeisimmät sisällöt, luvan koulutuksen järjestämiseen sekä määrittää henkilöstön ja opiskelijoiden oikeudet ja velvollisuudet (Tikka, 2017, s. 23).

Opetushallitus päättää taiteen perusopetuksen tavoitteista ja sisällöistä taiteenaloittain julkaisemissaan Opetussuunnitelman perusteissa, jotka on uudistettu viimeksi vuonna 2017. Opetussuunnitelman perusteet on määritelty erikseen eri mittaisille oppimäärille, tässä yhteydessä tarkastelen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman

perusteita. Perusteissa opetuksen tehtäväksi on määritelty ”tarjota oppilaille mahdollisuuksia opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti” (Opetushallitus, 2017, s. 10). Musiikin osalta opetuksen tehtäväksi ja tavoitteiksi on kirjattu muun muassa hyvän musiikkisuhteen syntyminen, musiikillisen osaamisen kehittäminen ja oppimisesta iloitseminen, valmiudet musiikin itsenäiseen harrastamiseen sekä oppilaan tavoitteiden mukaan musiikkiopintojen jatkamiseen muilla koulutusasteilla (Opetushallitus, 2017, s. 47). Jokainen taiteen perusopetusta antava koulutuksen järjestäjä laatii ja hyväksyy kullekin taiteenalalle oman oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman Opetushallituksen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan niitä tarkentaen ja täsmentäen (Opetushallitus, 2017, s. 8).

Taiteen perusopetuksen laaja oppimäärä on jaettu perusopintoihin ja syventäviin opintoihin, joista perusopintojen laskennallinen laajuus on 800 tuntia ja syventävien 500 tuntia. Koulutuksen järjestäjä määrittää itse perusopintojen ja syventävien opintojen opintokokonaisuudet ja niiden tavoitteet ja sisällöt sekä laskennalliset laajuudet opetussuunnitelman perusteiden pohjalta (Opetushallitus, 2017, s. 15). Ennen vuoden 2017 opetussuunnitelmauudistusta opinnot jakautuivat musiikin perustasoon sekä musiikkiopistotasoon, ja päättötodistus ja arvosana annettiin molempien tasojen päätteeksi. Oppilaat suorittivat opintojen aikana omassa instrumentissaan tasosuorituksia eli esittivät noin kolmesta tai useammasta kappaleesta koostuvia ohjelmakokonaisuuksia, joista suoritusta arvioiva lautakunta antoi arvosanan asteikolla 1–5. Tasosuorituksia perustasolla oli kolme ja musiikkiopistotasolla yksi, ja opintojen päättävän tasosuorituksen arvosana oli myös päättötodistuksen arvosana. Vuoden 2017 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä luovuttiin kokonaan arvosanojen antamisesta, ja varsinainen päättötodistus annetaan vasta syventävien opintojen suorittamisen jälkeen; perusopinnoista on mahdollista saada suoritustodistus. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2017) arviointia on kohdistettu enemmän oppimisen kuin osaamisen arviointiin ja se painottuu jatkuvaan palautteen antamiseen asetettujen tavoitteiden saavuttamisen edistämiseksi. Arvioinnin kohteita ovat musiikin esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi (Opetushallitus, 2017, s. 51). Hasun (2017, s. 37) käsityksen mukaan uudistuksen tavoitteena on se, että yhä useammat suorittaisivat syventävät opinnot perusopintojen jälkeen.

Taiteen perusopetusta lukuvuonna 2019–2020 koskevan raportin mukaan taiteen perusopetusta tarjoavat oppilaitokset tekevät yhteistyötä erilaisten toimijoiden kanssa; esimerkiksi

seurakunnat, kirjastot, orkesterit, vapaa sivistystyö, varhaiskasvatus ja perusopetus ovat tyypillisiä yhteistyötahoja (Luoma, 2020, s. 47). Näin ollen myös oppilaitosten opettajien sidosryhmät eivät rajoitu ainoastaan oppilaitoksen henkilökuntaan sekä oppilaisiin ja heidän huoltajiinsa, vaan työskentelyssä on mukana muitakin toimijoita.

3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni pääkäsitteet ja niiden suhteutumisen toisiinsa. Tarkastelen aluksi opettajan ammatillisen identiteetin käsitettä, jonka jälkeen perehdyn tarkemmin opettamiseen liittyviin suhteisiin ja tunteisiin osana opettajan ammatillista identiteettiä. Soitonopettajan ammatillisen identiteetin muodostumisesta suhteiden ja tunteiden näkökulmasta ei ole olemassa juurikaan aiempaa tutkimustietoa. Olen käyttänyt viitekehysesni luomisessa hyväksi yleisempää kasvatustieteellistä, opettajan ammatillista identiteettiä koskevaa tutkimusta.

3.1 Opettajan ammatillinen identiteetti

Identiteetin käsitettä on tarkasteltu laajasti eri tieteenaloilla ja erilaisin painotuksin. Yleisesti ottaen identiteetin rakentuminen merkitsee Fadjukoffin (2009, 179) mukaan oman yksilöllisyyden, omien arvojen ja elämän päämäärien hahmottamista. Nykyaikaisilla identiteetin määritelmillä on Rodgersin ja Scottin (2008, 733) mukaan neljä yhteistä perusolettamusta: 1) identiteetti muodostuu ja uudelleenmuovautuu erilaisissa konteksteissa, joihin liittyy sosiaalisia, historiallisia, kulttuurisia ja poliittisia tekijöitä; 2) identiteetti rakentuu suhteissa ja sisältää tunteita; 3) identiteetti on muuttuva, epävakaa ja monilukuinen; 4) identiteettiin sisältyy kertomusten kautta tapahtuva merkitysten antaminen ja niiden muokkaaminen. Kontekstit ja suhteet ovat ulkoisia identiteetin rakentumiseen liittyviä puolia, kun taas tunteet ja kertomukset ovat yksilön sisäisiä, merkitysten antamiseen vaikuttavia tekijöitä (Rodgers & Scott, 2008, 733).

Opettajan ammatillisen identiteetin käsitteen määrittelyyn tuo haastetta erilaisten näkökulmien ja määritelmien kirjavuus (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beauchamp & Thomas, 2009; Huhtinen-Hildén, 2012; Rodgers & Scott, 2008). Yleisesti ottaen vaikuttaa, ettei ole olemassa mitään yhteisesti sovittua määritelmää opettajan ammatillisen identiteetin muodostumisesta tai käsitteen sisällöstä (Pillen, Beijaard & den Brok, 2013). Mäki (2015, s. 31) toteaa, että ammatillinen identiteetti on käsitteenä niin monisyinen, että siitä on vaikeaa antaa selkeää ja kaikenkattavaa kuvausta. Beijaard ym. (2004) pyrkivät kuitenkin opettajien ammatillisen identiteetin tutkimusalueeseen perehtyneessä kokoavassa tutkimuksessaan tuomaan esille neljä piirrettä, jotka ovat heidän mukaansa ammatillisen identiteetin käsitteessä olennaisia. Nämä piirteet ovat 1) ammatillisen identiteetin prosessiluontoisuus, jossa identiteetti nähdään kokemusten tulkinnan ja uudelleentulkinnan myötä jatkuvasti kehittyvänä vastauksena

kysymyksiin ”Kuka olen tällä hetkellä?” ja ”Miksi haluan tulla?”; 2) henkilö- ja kontekstisidonnaisuus, sillä opettaja toimii omien arvojensa pohjalta mutta vastaten kuitenkin usein ympäristön asettamiin odotuksiin; 3) erilaisten kontekstien ja suhteiden aikaansaamat alaidentiteetit, jotka yhdessä muodostavat kokonaisuuden; 4) opettajan oma aktiivinen toimijuus ammatillisessa kehittämisessä, jolloin ammatillinen identiteetti voidaan nähdä oman opettajuuden hahmottamisen työkaluna (Beijaard ym, 2004). Ammatillisen identiteetin monimuotoista ja jatkuvasti muutoksessa olevaa prosessiluontoisuutta, henkilökohtaisten ja ammatillisten tekijöiden sekoittumista sekä sosiaalisen kontekstin merkitystä ovat korostaneet myös Lutovac ja Kaasila (2011), Rodgers ja Scott (2008) sekä Uitto ja kollegat (2015a).

Kelchtermans (2009) ottaa osaa opettajan ammatillista identiteettiä koskevaan tieteelliseen keskusteluun toteamalla, ettei ’identiteetti’ käsitteenä tarjoa riittävän laajaa kuvaa opettajan ammatillisen itseymmärryksen dynaamisesta ja elämänkerrallisesta luonteesta, sillä hän näkee identiteetin tarkoittavan jotain staattista ja pysyvää. Kelchtermans käyttää mieluummin termiä itseymmärrys (*self-understanding*), ja luonnehtii sen sisältävän viisi erilaista osa-alueita: 1) minäkuva, 2) itsetunto, 3) työmotivaatio, 4) käsitys työstä sekä 5) tulevaisuuden näkymät. Nämä osa-alueet voidaan erottaa toisistaan, mutta ne ovat kuitenkin myös yhteen punoutuneita ja viittaavat toisiinsa (Kelchtermans, 2009).

Ammatilliseen identiteettiin ovat vahvasti kytköksissä opettajan toiminta käytännön opetustilanteissa sekä hänen tietonsa, uskomuksensa, arvonsa, tavoitteensa, asenteensa sekä tunteensa ja ammatillinen kehittyminen (Bukor, 2014; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Bukorin (2014) mukaan opettajan identiteetti voi tulla parhaiten esiin hänen omien, itseensä kohdistuvan havainnointien ja näkökulmien kautta. Näin ollen narratiivinen lähestymistapa voi tuoda hyviä välineitä ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja sen hahmottamiseen, erityisesti murros- ja muutostilanteissa sekä ammatillisen minän muotoutumisen varhaisvaiheissa (Beauchamp & Thomas, 2009; Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006). Narratiivit, joita opettajat itsestään ja työstään kertovat ja se diskurssi, johon he sillä osallistuvat, muokkaavat ammatillista identiteettiä ja vastavuoroisesti narratiivien kautta ilmennetyt identiteetit muokkaavat diskursseja (Beauchamp & Thomas, 2009). Opettajien havainnoinnit ja käsitykset omasta ammatti-identiteetistään vaikuttavat heidän työnsä tehokkuuteen ja ammatillisen kehittymiseen sekä haluun ja kykyyn toimia muutostilanteissa ja soveltaa uusia toimintatapoja omaan opetusmenetelmiinsä (Beijaard, Verlop & Vermunt, 2000).

Soitonopettajien ammatillinen opettajan identiteetti muodostuu usein heidän lapsuudesta tai nuoruudesta lähtien rakentamansa soittajan identiteetin yhteyteen (ks. esim. Huhtanen & Hirvonen, 2013). Siinä missä korkeakouluopiskelijoiden ammattiin tähtäävä taival alkaa yleensä vasta ylioppilaskirjoitusten jälkeen, soitonopettajaksi opiskelevat ovat aloittaneet soittamisensa usein jo alakouluikäisenä. Huhtanen (2004, s. 92) toteaa, että soitonopettajaksi opiskelevat ovat kehittäneet itselleen soittajan identiteettiä soittamiseen sitouduttuaan jo lapsesta tai nuoresta pitäen, eikä mahdollisuuksia muihin elämänvalintoihin ole välttämättä edes ollut. Näin ollen soitonopettajuuteen liittyvät ammatillisen identiteetin osa-alueet ovat pitkälti yhteydessä henkilökohtaisen identiteetin kanssa, mikäli soittamista ennen ammattiopintojen aloittamista tarkastellaan lähtökohtaisesti henkilökohtaisena kokemuksena. Niinpä tässä tutkimuksessa lähestyn soitonopettajien ammatillista identiteettiä ennen muuta holistisena käsitteenä (ks. Bukor, 2014), johon vaikuttavat niin hänen henkilökohtaiset kuin ammatilliset kokemuksensakin. Opettajan ammatillinen identiteetti voidaan nähdä kietoutuneena yhteen hänen oman elämänsä kanssa (Bukor, 2014; Uitto ym., 2015a) ja Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006) esittävätkin, että ammatillinen identiteetti tulisi käsittää yksilön laajemman henkilökohtaisen identiteetin osana. Sen lisäksi käsitän opettajan ammatillisen identiteetin olevan prosessiluontoinen ja jatkuvasti kehittyvä sekä riippuvainen sosiaalisesta kontekstista, kuten Beijaard ym. (2004), Lutovac ja Kaasila (2011), Rodgers ja Scott (2008) sekä Uitto kollegoineen (2015a) painottavat.

3.2 Suhteet opettajan ammatillisessa identiteetissä

Opettajan ammatillisessa identiteetissä on Uiton ja kollegoiden (2015a) mukaan havaittavissa erilaisia ulottuvuuksia: sen rakentamiseen vaikuttavat opettajan työssään ja suhteissaan kokemat tunteet, työhön liittyvät suhteet esimerkiksi kollegoihin ja oppilaisiin, sekä työympäristön mikropolitiikka eli työskentelyolosuhteet, sosiopoliittiset järjestelmät sekä valtasuhteet. Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajan ammatillisen identiteetin tunteisiin ja suhteisiin liittyviä ulottuvuuksia ja käyn seuraavaksi läpi opettajan ammatillista identiteettiä suhteiden näkökulmasta. Käsitän mikropolitiikan tutkimuksessani kuuluvan osaksi opettajan työn suhteita, sillä opettaja on mikropoliittisissa olosuhteissa toimiessaan suhteessa työympäristöönsä.

Koska yksilö toimii aina yhteiskunnan ja lähiyhteisön asettamien rajojen puitteissa, identiteetti rakentuu ja kehittyy jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön ja yksilön välillä; jokapäiväiset

arjen vuorovaikutustilanteet ja eletyt kokemuksemme muokkaavat käsitystämme itsestämme (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006; Fadjukoff, 2009). Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu ja muovautuu jatkuvasti sen kautta, miten opettaja sisäistää ulkoista ympäristöään, on vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja ilmaisee itseään muille (Hong, 2010). Opettaja ei tee työtään yksin, itsensä kanssa, vaan mukana on aina muita. Beauchamp ja Thomas (2009) toteavat, että opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ensisijaisesti ammatillisessa kontekstissa; identiteetin rakentumiseen vaikuttavat siis sekä suhteet kollegoihin, koulun hallintoon, oppilaisiin, että laajemmin koko kouluyhteisön sekä koulutusinstituution opettajan työlle luoma konteksti. Beijaard ym. (2000) huomioivat, että opettajan ammatillinen identiteetti tulee esiin ja säilyy näiden ammatillisessa kontekstissa tapahtuvien vuorovaikutustilanteiden ja niihin liittyvien roolineuvottelujen kautta.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, s. 44) esittävät, että ammatillisen identiteetin rakentuminen lähtee ensisijaisesti liikkeelle persoonallisen identiteetin ja sosiaalisen identiteetin välisestä vuoropuhelusta, jossa ”yksilö neuvottelee identiteettiasemaansa suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen”. He toteavat, että persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin painotukset vaihtelevat ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa; työuran alkuvaiheessa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen omaksumalla yhteisön toimintatavat, arvot ja normit. Kun kokemusta on kertynyt lisää, persoonallinen ja yksilöllinen identiteetti saa enemmän painoarvoa ammatillisen identiteetin rakentumisessa (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006).

Opettaja reflektoi jatkuvasti itseään ja kokemuksiaan suhteessa ympäröivään maailmaan. Reflektointi on Beauchampin ja Thomasin (2009) sekä Hongin (2010) mukaan voimakas työkalu ammatillisen identiteetin muodostumisessa ja sen tutkimisessa; Hong (2010) korostaa sen roolia myös opettajan työhyvinvoinnin parantamisessa. Työyhteisön sisällä käytävät ammatilliset keskustelut ovat tärkeitä mahdollisuuksia reflektointiin. Beijaard ym. (2004) esittävät, että opettajan ammatillisen identiteetin muodostaminen voidaan ajatella prosessina, jossa ammatillista, opettamisen kannalta olennaista tietoa kerätään ja samalla henkilökohtaisia ja kollektiivisia näkemyksiä siitä integroidaan yhteen. Cohen (2010) havaitsi tutkimuksessaan opettajien ikään kuin neuvottelevan ammatillisen identiteettinsä kannalta merkittävistä ominaisuuksista kollegoiden kanssa tapahtuvien reflektiivisten keskustelujen kautta.

Opettajan työssä työyhteisöön sosiaalistuminen voi tuoda eteen haasteita, kun aloittavat opettajat etsivät ja neuvottelevat paikkaansa työyhteisössä (Kelchtermans & Ballet, 2002; Uitto

ym., 2015a). Kouluorganisaatiolla on omat tapansa ja perinteensä, mutta myös muut koulun toimintaan vaikuttavat tahot tuovat omat odotuksensa työtä kohtaan; toimijoiden erilaisista odotuksista, vaatimuksista ja valtasuhteista muodostuu mikropoliittinen ympäristö, johon opettajan on sopeuduttava (Kelchtermans & Ballet, 2002). Mikropolitiikka voi näkyä opettajan työssä erilaisina kamppailuina ja konflikteina, liittoutumien syntyminenä tai yhteistyönä (Kelchtermans & Ballet, 2002). Työyhteisöön sosiaalistuminen ja mikropoliittisten olosuhteiden kohtaaminen ja niihin sopeutuminen voi tuottaa opettajille haasteita myös Shapiro (2010) esittämän malliopettajuuden myytin kautta. Shapiro kuvailee, että opettajien odotetaan olevan pedagogisia velhoja, jotka käyttäytyvät rauhallisesti ja miellyttävästi tilanteessa kuin tilanteessa, ja kykenevät ylittämään kaikki heille valtion, koulun, vanhempien ja oppilaiden asettamat odotukset. Shapiro toteaa, että opettajat vahvistavat jopa tiedostamattaan tätä malliopettajuuden myyttiä kätkemällä esimerkiksi vihan tai surun tunteita työssä toimiessaan ja yrittämällä toimia malliopettajuuden vaateiden mukaisesti – iloisesti, uhrautuvasti ja paheettomasti. Tällä tavoin toimiessaan opettajat eivät kohtaa toisiaan ihmisinä, vaan rakentavat ympärilleen muureja (Shapiro, 2010). Näin voi syntyä eräänlainen 'hiljaisuuden kulttuuri' (*culture of silence*) (Uitto ym., 2015a), jossa vaikeista tunteista ei puhuta tai haastavia vuorovaikutustilanteita ei käsitellä, vaan niistä mieluummin vaietaan. Uitto ja kollegat (2015a) huomioivat, että tämänkaltainen vaikeneminen voi tuottaa etenkin aloittelevan opettajan ammatilliseen identiteettiin kokemuksen yksinäisyydestä, mutta toisaalta he eivät kouluorganisaatioon sosiaalistumisen prosessissa välttämättä haluakaan tuoda esille vaikeita tunteitaan, kuten turhautumista, työpaikan menettämisen pelossa.

3.3 Opettaja-oppilassuhteet soitonopetuksessa

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on tarkastella soitonopetukseen liittyviä tunteita ja suhteita soitonopettajien näkökulmasta. Opettajan tunnekokemukset ovat tärkeitä esimerkiksi oppimisen kannalta, sillä Anttilan (2004, s. 110) mukaan oppiminen opetus-oppimis-tilanteessa kumpuaa monenlaisista emotionaalisista tekijöistä ja edellyttää opettajan myönteisiä tunnekokemuksia ja positiivista samaistumista työhönsä. Lehtonen (2004) esittää, että soitonopettajan pedagogisen kehityksen ensimmäinen momentti on mahdollisimman hyvä itsetuntemus. Hän toteaa, että ”musiikkipedagogiikan haasteena oleva ihmisen mahdollisen autenttinen, aito ja kokonaisvaltainen kohtaaminen musiikissa ei voi tapahtua, mikäli opettaja ei syvällisesti tunne itseään” (Lehtonen, 2004, s. 14).

Koska soitonopetus on perinteisesti opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa yksilöopetusta, opettaja-oppilassuhteesta muodostuu hyvin henkilökohtainen ja sen toimivuus vaikuttaa koko opetustilanteeseen (Hirvonen, 2003, s. 81). Asetelma on usein mestari-kisällipedagogiikkaan viittaava: soitonopettaja on itse harjoittanut soittotaitoaan pitkään ja käynyt musiikkialan koulutuksen. Häntä voidaan siis pitää soittimensa mestarina verrattuna nuorempaan, soittouransa alkupuolella olevaan ”kisälliin” eli oppilaaseen. Huhtanen (2004, s. 95) toteaa, että muihin aloihin verrattuna musiikin instrumenttiopetuksessa ohjaussuhteet ovat varsin pitkäkestoisia. Esimerkiksi taiteen perusopetuksessa oppilaalla voi olla sama opettaja yhtäjaksoisesti jopa yli kymmenen vuotta.

Soitonopettajan merkitystä oppilaan edistymisen ja motivaation kannalta on tutkittu laajasti (Hasu, 2017; Hirvonen, 2003; Kosonen, 2001; Tikka, 2017) ja opettaja-oppilassuhteen toimivuuden sekä soittotuntien positiivisen ilmapiirin on todettu parantavan oppilaan oppimistuloksia (Anttila, 2000). Soitonopettajan roolia taiteen perusopetuksessa oppilaan oppimismotivaation näkökulmasta tutkinut Soile Tikka (2017) toteaa, että yhteenkuuluvuuden kokemus on tärkein oppimismotivaatiota tukeva tekijä; vahvan yhteyden oppilaaseensa luova opettaja pystyy sitouttamaan oppilaansa tiiviimmin oppimisprosessiin. Myös Anttila (2004, s. 109) huomioi, että opettajan tulisi kyetä luomaan oppilaaseen myönteinen ja läheinen vuorovaikutussuhde, jotta opetus voi muodostua merkitykselliseksi oppilaalle. Keskeisenä tekijänä hyvän opettaja-oppilassuhteen syntymisessä voidaan nähdä Hirvosen (2003) mukaan opettajan myötäelämisen ja empatian taito sekä kyky ottaa huomioon oppilaiden erilaisuus. Empaattisella opettajalla on hänen mukaansa kykyä havaita sekä omat että muiden tunteet ja huomioida ne opetustilanteessa (Hirvonen, 2003, s. 84).

Opettaja-oppilassuhteen merkitys käsitetään kuitenkin soitonopetusta koskevassa kirjallisuudessa usein tärkeäksi muussa kuin vuorovaikutuksellisessa mielessä. Anttilan (2004) mukaan musiikkioppilaitoksissa oppiminen on käsitetty perinteisesti musiikkiin ja soittamiseen liittyvien taitojen ja tietojen siirtämiseksi oppilaille. Hän toteaa, että opiskelun kannalta tärkeät tekijät tai oppilaan osallistuminen eivät tule silloin riittävän tiedostetuiksi. Oppilaan on vaikea sitoutua opiskeluun täysipainoisesti, mikäli häntä pidetään vain opetuksen kohteena eikä häntä huomioida kokonaisuutena ihmisenä (Anttila, 2004, s. 221). Myös Hasun (2017, s. 26–27) mukaan pianonsoittoa käsittelevässä kirjallisuudessa korostetaan sitä, että hyviä tuloksia saavutetaan, mikäli oppilas haluaa toimia kuten opettaja neuvoo ja harjoittelee kotona oikein. Taustalla vaikuttavat usein musiikkioppilaitoskulttuurin osin behavioristinen ihmiskäsitys sekä ajatus siitä, että oppilaan käsitysten musiikista ja omasta opiskelusta ei tulisi poiketa opettajan

käsityksistä (Anttila, 2004, s. 219). Tästä esimerkkinä voidaan nähdä Hirvosen (2003) toteamus: ”Soitonopetuksen opettaja-oppilassuhde toimii parhaiten silloin kun oppilaalla itsellään on halua ja tahtoa työskennellä ja kehittyä. Tällöin opettajaa ei tarvita pakottavassa tai painostavassa, kontrolloivassa roolissa” (Hirvonen, 2003, s. 82). Vaikuttaa siltä, että suomalaisessa soitonopetuksessa ei ole vielä täysin tunnustettu sitä tosiasiaa, että vuorovaikutussuhteista ja niiden laadusta huolehtiminen on merkittävä osa opettajan työtä, kuten Jennifer Nias (1996) esittää.

3.4 Opettamisen emotionaalinen ulottuvuus

Ammatillinen identiteetti ohjaa opettajan työtä ja tunteet ovat opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa tärkeässä roolissa (Hong, 2010; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Zembylas, 2010). Shapiro (2010) huomioi, että opettajan ammatillisen identiteetin ymmärtäminen myös tunnepitoisena on erittäin tärkeää, sillä tunteet muodostavat hänen mukaansa perustan koko ammatillisen identiteetin käsitteelle. Hän perustelee opettajan emotionaalisen identiteetin (*emotional identity*) esiintuomisen tärkeyttä muun muassa sillä, että tunteet ovat voimakkaasti kytköksissä oppimisprosesseihin. Shapiroon mukaan tunnetason kokemuksia jakamalla opettajat voivat saavuttaa paremman ymmärryksen noista prosesseista, ja samalla kehittää refleksiivisyyttään ja parantaa ymmärrystä myös kollegoitaan ja oppilaitaan kohtaan (Shapiro, 2010).

Hargreavesin (1998) mukaan tunteet ovat opettamisen ydintä. Tunteet ohjaavat opettajan työtä, lisäksi hän voi työnsä kautta ilmaista omia tunteitaan ja saada aikaan tunnereaktioita myös muissa (Hargreaves, 1998; 2000). Hyry-Beihammer (2010) huomioi, että soitonopetus on luonteeltaan ontologisesti samanlaista kuin esimerkiksi eri oppiaineiden opetus. Näin ollen olen tarkastellut tunteiden merkitystä opettajan ammatillisessa identiteetissä käyttäen apunani yleisemmällä tasolla opettajan työhön liittyvää tieteellistä tutkimustietoa. Uiton ja kollegoiden (2015b) mukaan tunteiden tutkimus on lisääntynyt kasvatustieteellisellä kentällä erityisesti 2000-luvulla. Huomio on alkanut vähitellen siirtyä tunteiden merkitykseen opetuksessa ja oppimisessa, kun aiemmin niiden tutkimusta ovat ohjanneet enemmänkin mielen, kognition ja rationaalisuuden käsitteet (Uitto ym., 2015b). Tarkastelen seuraavaksi, mitä tunne tässä tutkimuksessa tarkoittaa käsitteenä, mikä tunteiden merkitys opettajan työssä on sekä esittelen opettajan työhön liittyvän tunneyön käsitteen.

3.4.1 Tunteen määrittely ja tunteiden rooli opettajan työssä

Tunteiden tutkimukseen ja käytettäviin tutkimusmenetelmiin vaikuttaa merkittävästi se tapa, millä tunne määritellään teoreettisesti. Zembylasin (2007) mukaan tunteen määrittelyssä on eroteltavissa kolme erilaista näkökulmaa: 1) psykodynaamiset lähestymistavat, joissa tunne nähdään yksilöllisenä ja henkilökohtaisena fysiologisena ilmiönä; 2) sosiokonstruktivistiset lähestymistavat, joiden mukaan tunne on aina sosiaalisen ympäristön mukaan määrittynyt; 3) interaktionistiset lähestymistavat, jotka yrittävät häivyttää kahtiajaon edellä mainittujen välillä ja painottavat tunteiden enemmänkin mahdollistavan yhteyden yksilön ja sosiaalisen ympäristön välillä (Zembylas, 2007; Uitto ym., 2015b).

Tässä tutkimuksessa tunteita tarkastellaan sosiaalisen konstruktivismin näkökulmasta, jossa tunteiden nähdään syntyvän ja ilmentyvän kulttuurien vaikutuksesta, ikään kuin kulttuurituotteina (Cornelius, 1996). Corneliuksen mukaan se tapa ja kieli, jolla puhumme tunteista vaikuttaa suuresti siihen, millä tavalla koemme ne. Hän korostaa, että tunteiden kokeminen ja ilmaisu ovat riippuvaisia opituista käytännöistä ja säännöistä, jotka opimme kulttuurimme ja kielemme kautta. Sosiaalista konstruktivismia edustavat tutkimukset ovat hänen mukaansa onnistuneet löytämään sekä kulttuurien välisiä että historiallisia eroavaisuuksia tunteiden käsitteellistämässä (Cornelius, 1996). Esimerkiksi Sutton ja Wheatley (2003) huomioivat, että joissain kulttuureissa opettajan pyrkimykset positiivisiin tunnekokemuksiin opetustilanteissa voidaan nähdä liian hemmottelevina tai jopa syntisinä.

Savagen (2004) mukaan sosiaalisen konstruktivismin lähestymistapa tunteiden tutkimuksessa pitää sisällään useita erilaisia näkemyksiä, joille yhteistä on tunteiden historiallisten ja kulttuuristen eroavaisuuksien korostaminen. Lisäksi erilaisten sosiaalisten ilmiöiden, kuten kielen tai moraaliasenteiden nähdään olevan läsnä muokkaamassa tunteen kokemista (Savage, 2004). Cornelius toteaa tunteiden voivan vastavuoroisesti osallistua kulttuurin moraaliasenteiden luomiseen sekä niiden ylläpitämiseen (Cornelius, 1996, s. 151). Tätä lähestymistapaa on sovellettu laajasti tunteiden kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, vaikka tutkimusperinteenä se on saanut alkunsa psykologian alalla 1980-luvulta alkaen. Psykologian lisäksi sosiaalinen konstruktivismi on ohjannut myös erityisesti sosiologista sekä antropologista tutkimusta (Zembylas, 2007; Cornelius, 1996, s. 151). Schutzin ja DeCuirin mukaan sosiokonstruktivistinen lähestymistapa on oppimisen ja opettamisen tutkimuksessa ehdoton, sillä meidän täytyy tietää ympärillä vaikuttavat olosuhteet ymmärtääksemme täysin tunteiden merkityksen (Schutz & DeCuir, 2002).

Tunteisiin ja niiden teoreettiseen taustaan ja tutkimusmetodeihin kasvatustieteen alalla perehtynyt Michalinos Zembylas (2007) esittää sosiaalisen konstruktivismiin paradigman mukaisesti, että tunne ei ole suora ilmaus yksilön sisäisestä tilasta, vaan sillä on kulttuurisesti määrittäytyneitä piirteitä ja sen myötä tunne on luonteeltaan enemmänkin kommunikatiivinen kokemus. Hän toteaa, että esimerkiksi opetustilanteissa ilmenevät tunteet pohjautuvat siihen tiettyyn sosiaaliseen ympäristöön, jossa opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus ja toiminta tapahtuu. Sekä oppilaat että opettajat tulkitsevat ja arvioivat omia tunteitaan oman tietonsa ja uskomustensa pohjalta (Zembylas, 2007).

Day ja Leitch (2000) esittävät, että emotionaalinen mieli voi joskus ottaa vallan rationaaliselta mieleltä, jolloin kokemamme tunteet vaikuttavat ajatteluun ja järjen käyttöön heikentävästi. Heidän mukaansa emotionaalinen mieli voi olla hyvin impulsiivinen ja voimakas, ja se voi viedä aivoilta kapasiteettia käsitellä faktatietoa. Sutton ja Wheatley (2003) huomioivat, että tunteet saattavat vaikuttaa opettajan kognitiivisiin toimintoihin, kuten ajatteluun, tarkkaavaisuuteen, muistiin ja ongelmanratkaisuun ja opettajan motivaatioon, lisäksi he toteavat oppilaiden olevan tietoisia opettajan kokemista tunteista ja niiden vaikuttavan myös oppilaisiin.

Myös Nias (1996) on perustellut tunteiden läsnäoloa ja niiden merkitystä opettajan työssä. Hän huomioi, että opettajilla on tapana suhtautua sekä työhönsä, ammattitaitoonsa että työhön liittyviin suhteisiin hyvin tunnepitoisesti. Nias esittää, että opettajan tulisi olla tietoinen omista tunteistaan ja niiden taustalla vaikuttavista tekijöistä, sillä ne ovat myös yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti merkittävässä roolissa opettajan julkisen työn kautta koskettaen kaikkia kasvatusprosessissa mukana olevia (Nias, 1996). Hagenauer ym. (2015) huomauttavat, että jos opettamiseen liittyy jatkuvasti negatiivisia tunteita, vaarana on oppilaista vieraantuminen ja se voi johtaa opetuksen laadun heikentymiseen, opettaja-oppilassuhteen huonontumiseen sekä pahimmillaan opettajan työuupumukseen.

Frenzelin (2014) listauksen mukaan opettajan työssä yleisimmin esiintyvät tunteet ovat nautinto, ylpeys, suuttumus, ahdistus, häpeä/syällisyys, ikävystyminen ja sääli. Sutton ja Wheatley (2003) toteavat, että psykologit määrittelevät tunteet usein positiivisiksi, mikäli niihin liittyy nautintoa tai jos ne ilmenevät, kun asetettu tavoite ollaan saavuttamassa. Tällöin voidaan heidän mukaansa tuntea esimerkiksi onnea tai tyydytystä. Negatiivisia tunteita ovat esimerkiksi suuttumus, turhautuminen tai ahdistus, lisäksi opettajat kertovat myös avuttomuuden, surullisuuden tai syällisyyden tunteista (Sutton & Wheatley, 2003).

3.4.2 Tunnettyö

Opettaja on työssään vuorovaikutuksessa suoraan oppilaiden ja kollegoidensa kanssa. Nias (1996) huomioi, että vuorovaikutussuhteet mahdollistavat kommunikaation ja ne ovat myös yksi tärkeä kasvatuksen osa-alue. Opettajat ovat hänen mukaansa näin ollen osaltaan vastuussa myös vuorovaikutussuhteissa ilmenevien tunteiden laadusta. Newberry (2010) toteaa, että opettajan työssä tärkeitä taitoja ovat tunnesäätelyn kyky sekä taito tarkoituksenmukaiseen työskentelyyn ja käytökseen eri tilanteissa. Tämä on olennaista siksi, että vuorovaikutussuhteen toimintamallia on haastavaa muokata sen syntymisen jälkeen (Newberry, 2010). Myös Kiesiläinen (2004, s. 39) huomauttaa, että tietynlaista kasvu- tai oppimisympäristöä tavoittelevan opettajan pitää huolehtia vuorovaikutuksesta ja sen toimivuudesta, ja siksi opettajan on hyvä hallita omaa käytöstään erilaisten oppilaiden kanssa. Kiesiläinen lisää, että opettajan on tärkeää tiedostaa myös erilaiset vuorovaikutusta ohjaavat tunteensa.

Opettaja tarvitsee työssään kykyä muokata kokemiaan tunteita, jotta ne ovat kulttuurisesti ja sosiaalisesti hyväksyttäviä (Isenbarger & Zembylas, 2006; Nias, 1996). Näin on esimerkiksi silloin, mikäli tunteet heikentävät opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista tai tunteiden suora ilmaiseminen sellaisenaan ei ole sosiaalisesti hyväksyttävää (Isenbarger & Zembylas, 2006; Nias, 1996). Tällaista tunteiden kontrollointia ja muokkaamista kutsutaan Hargreavesin (1998; 2000) sekä Isenbargerin ja Zembylasin (2006) mukaan tunnetyöksi (*emotional labour*). Hargreaves (1998) esittää, että tunnettyö on tärkeä osa opettamista. Sillä on vaikutusta myös opettajan sitoutumiseen, tyytyväisyyteen ja itsetuntoon (Isenbarger & Zembylas, 2006). Hargreaves (1998; 2000) toteaa, että tunnettyö voi toimia myös tunteiden synnyttäjänä; tunnettyön avulla opettaja voi yrittää kokea työssä tarvittavia tunteita, sillä tunteet eivät hänen mukaansa välttämättä synny aina täysin luonnollisesti tai spontaanilla tavalla.

Tunnettyö on Isenbargerin ja Zembylasin (2006) mukaan myös yksi tapa ilmaista välittämistä, joka puolestaan mahdollistaa hyvän opettamisen. He esittävät, että välittävän opettamisen tärkeinä elementteinä on perinteisesti nähty esimerkiksi läheisyys, intohimo ja sitoutuminen, mutta Isenbarger ja Zembylas huomioivat opettajan joutuvan kuitenkin tekemään myös tunnettyötä ilmaistakseen välittämistä. Välittäminen voi näkyä opettajan toiminnassa esimerkiksi siten, että hän kannustaa oppijoita vuorovaikutteiseen keskusteluun, huomioi oppijoiden erilaiset tarpeet ja kyvyt sekä antaa heille heidän kiinnostusten kohteidensa mukaista materiaalia ja tehtäviä (Isenbarger & Zembylas, 2006).

3.4.3 Tunteet osana ammatillista ja henkilökohtaista identiteettiä

Opettaja tekee työtä usein koko persoonallaan ja opettajuutta voidaankin tarkastella kokonaisvaltaisena olemisen tapana sekä sosiaalisena roolina (Heikkinen, 2001, s. 117; Elbaz-Luwisch, 2005, s. 1). Yksi merkittävä elementti opettajan työssä on Dayn ja Leitchin (2000) mukaan oman henkilökohtaisen minän sekä ammatillisen opettajan minän välisen jännitteisyyden tietoinen käsitteleminen ja hallitseminen. He toteavat, että näiden identiteettien väliseen vuoropuheluun liittyy usein voimakkaita tunteita, kuten syyllisyyttä, häpeää tai pelkoa (Day & Leitch, 2000). Myös Niasin (1996) mukaan opettajat asettavat itsensä opetustyöhön hyvin kokonaisvaltaisella tasolla ja siitä syystä opettaminen vaikuttaa heihin paljon tunteiden muodossa. Nias toteaa, että opettajat rakentavat itsetuntoaan paljon oman työnsä kautta saavutettujen onnistumisen kokemusten varaan. Esimerkiksi hyvien oppimistulosten saavuttaminen voi hänen mukaansa tuoda opettajalle ilon ja tyytyväisyyden kokemuksia. Negatiiviset tunteet kuten pelko tai turhautuminen liittyvät puolestaan usein opettajan kokemukseen siitä, että hän opettaa huonosti tai ei pysty auttamaan kaikkia oppilaita (Nias, 1996).

Henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin välistä yhteenkietoutumista tapahtuu myös opetuksen tavoitteita määrittävien arvojen ja moraalikäsitteiden osalta (ks. Nias, 1996). Niasin (1996) mukaan opettaja muodostaa omien periaatteidensa ja arvojensa mukaisesti moraalisen käsityksen siitä, mikä on kulloinkin käsillä olevan tehtävän tärkein sisältö ja tavoite. Nias lisää, että näissä tilanteissa opettajalla ei ole olemassa mitään normatiivisia periaatteita tai muuta tarkkaa teknistä informaatiota päätöksenteon tueksi, jolloin opettaja voi vastoinkäymisiä tai epäonnistumisia kohdatessaan kokea vaikeuksien johtuneen hänestä itsestään. Myös arvojen vastainen työskentely voi aiheuttaa opettajassa tyytymättömyyttä itseensä (Nias, 1996). Opettajan moraaliset päämäärät vaikuttavat myös Hargreavesin (1998) mukaan opetuksessa koettuihin tunteisiin. Mikäli päämäärien saavuttaminen onnistuu, opettaja kokee onnellisuutta, mutta epäonnistumisen yhteydessä esiin voi nousta haastavia tunteita kuten vihaa, syyllisyyttä tai turhautumista (Hargreaves, 1998).

Ammatillisen identiteetin ja henkilökohtaisen identiteetin yhteenkietoutuminen voi aikaansaada negatiivisia tunteita myös muissa yhteyksissä. Niasin (1996) mukaan esimerkiksi pelko ammatillisen aseman menettämisestä voi johtaa negatiivisten tunteiden ilmenemiseen. Hän huomioi, että menettämisen pelko ei liity pelkästään ammatilliseen asemaan, vaan se voi koskea myös itseluottamusta, mainetta tai opettajan arvostamia työsuhteita. Lisäksi Nias toteaa,

että opettaja voi kokea itsensä kadottamisen tunnetta, mikäli hänen ammattitaitoaan loukataan esimerkiksi kyseenalaistamalla hänen kasvatuksellista arviointikykyään. Työ on luonteeltaan hyvin henkilökohtaista, joten opettaja voi kokea loukkauksen kohdistuvan suoraan häneen itseensä (Nias, 1996).

Myös kokemus siitä, että opettaja menettää kontrollin omasta työstään, voi aiheuttaa Niasin (1996) mukaan negatiivisia tunteita. Eräs kontrollin menettämisen muoto on vähentynyt yksityisyys ja yksi esimerkki yksityisyyden vähenemisestä on opettajan työn arviointi (Nias, 1996). Taiteen perusopetuksen kontekstissa soitonopettajan työtä arvioidaan oppilaiden suorittamien näyttöjen perusteella. Tällaisia näyttöjä ovat esimerkiksi vuosiarvioinnit tai tasosuoritukset, joissa muista oppilaitoksen opettajista koottu lautakunta antaa suorituksesta suullista ja kirjallista palautetta (ks. esim. Hasu, 2017, s. 36–37). Soitonopetuksessa opettaja työskentelee pääsääntöisesti kahdestaan oppilaan kanssa ja työtä voidaan pitää ammatillisessa mielessä luonteeltaan yksityisenä ja jopa yksinäisenä. Työn tulokset ilmenevät oppilaiden esiintymisissä, tutkinnoissa ja kilpailuissa, ja sille on ominaista suoran palautteen puute ja näkymättömyys; työstä saatu tunnustus ja kollegoilta saatu palaute on suoraan sidoksissa oppilaisiin ja heidän antamiinsa näyttöihin (Huhtanen, 2004, s. 114; Tikka, 2017, s. 229). Tikka tarkastelee arvioinnin kautta tapahtuvaa yksityisyyden menettämistä toteamalla, että jos opettaja kokee oppilaan soittotutkinnon arvioinnin kohdistuvan itseensä, oppilaasta voi pahimmillaan tulla opettajan omien tavoitteiden ja kompetenssin tavoittelun välineellistymä (Tikka, 2017, s. 29). Myös Huhtanen (2004, s. 114) esittää, että oppilaan henkilökohtainen kasvaminen saattaa jäädä soittotutkinnon suorittamisen yhteydessä huomioitta ja tutkinnon suorittaminen muodostua eräänlaiseksi näytökseksi. Niasin (1996) mukaan opettajan kokema pelko muiden esittämää kritiikkiä kohtaan johtuu opettajan työn normatiivisesti ja ammatillisesti eristäytyneestä luonteesta. Se tekee opettajasta riippuvaisen muiden antamasta hyväksynnästä ja oman työn laadun vahvistamisesta (Nias, 1996).

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on saada tietoa soitonopettajien työstä ja siihen liittyvistä tunteista ja suhteista. Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni, käyn läpi tutkimukseni ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat, metodologiset ratkaisut sekä tutkimusprosessin etenemisen. Lisäksi esittelen aineistoni ja sen keräämisen tavan sekä aineiston analyysimenetelmät.

4.1 Tutkimuskysymys

Tutkimukseni kohdistuu soitonopettajien kertomuksiin heidän työstään ja siihen liittyvistä suhteista ja tunteista. Tutkimuskysymykseni muovautui prosessin aikana aineistoa tarkastellessa seuraavanlaiseksi:

- Mitä soitonopettajat kertovat ammatillisesta identiteetistään tunteiden ja suhteiden näkökulmasta?

Vastaan tutkimuskysymykseeni luvussa 5, jossa esittelen ensin aineiston analyysin tuloksena syntyneet yksittäiset, haastateltavien kertomusten pohjalta muodostetut uudet kertomukset. Niiden jälkeen tarkastelen haastateltujen kertomuksia ja niissä olevia tutkimuskysymykseni kannalta merkityksellisiä yhteneväisyyksiä luvussa 5.5. Samalla liitän tutkimukseni tuloksia teoreettiseen viitekehykseeni.

4.2 Kerronnallinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa tutkimusfilosofiaani, aineiston tuottamista sekä aineiston analyysia ohjaa ajatus ihmisen olemisen narratiivisesta luonteesta. Me jaamme kokemuksiamme kertomalla ja samalla muovaamme omaa ajatteluamme ja kokemusmaailmaamme tulkitsemalla toisten kertomuksia. Kielen ja kertomusten kautta välitämme arvojamme ja siirrämme kulttuuriamme eteenpäin. Kuten pitkään narratiivisen tutkimuksen parissa työskennellyt Hannu L. T. Heikkinen (2001, s. 14) toteaa, ”Ihminen on kertova ja kertomusten kautta maailmaansa tulkitseva olento: hän ymmärtää elämänsä ja siihen liittyvät tapahtumat tarinan muodossa ja rakentaa identiteettinsä kertomusten välityksellä”. Heikkinen (2001, s. 14) näkee ihmisen oman itsen sekä maailman yhteenkietoutuneina, eikä toisistaan riippumattomina ja erillisinä.

Narratiivisuus on nostanut päätään voimakkaasti, kun laadullisessa tutkimuksessa on siirrytty kohti konstruktivistista tiedonkäsitystä; voidaan puhua jopa narratiivisesta käänteestä (Heikkinen, 2018; Lieblich, Tuval-Maschiac & Zilber, 1998; Riessman, 2008). Konstruktivistisessa tiedonkäsityksessä todellisuus nähdään kielen, puheen ja kertomusten välityksellä rakentuvana, ja jokainen rakentaa oman tietonsa aikaisempien kokemustensa ja tietorakenteidensa pohjalta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäröivän kulttuurin kanssa (Heikkinen, 2018). Heikkisen (2018) mukaan tietäminen on siis suhteellista, ajasta ja paikasta riippuvaa, ja siitä syystä se myös muuttaa muotoaan jatkuvasti. Heikkinen lisää, että tieteessä on perinteisesti pyritty pitkälti luonnontieteen ohjaamaan näkemykseen tiedon luonteesta, jossa todellisuus voidaan nähdä ikään kuin olevan ihmisen ulkopuolella ja aistihavaintojen perusteella objektiivisesti havainnoitavissa. Konstruktivistisen käänteeseen ja sen myötä laadullisen tutkimuksen lisääntyä alkoi yleistyä ajattelutapa, jossa ihmisten kokema sosiaalinen todellisuus ymmärretään rakentuvan toisella tavoin kuin luonnontieteellinen todellisuus (Heikkinen, 2018).

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus ilmenee sekä tutkimusfilosofian, aineiston tuottamisen sekä aineiston analyysin muodossa. Tutkimukseni tavoitteena on perehtyä soitonopettajien ammatillisiin identiteetteihin heidän omien kertomustensa kautta. Puusa, Hänninen ja Mönkkönen (2020) toteavat, että narratiivisuus voidaan nähdä ihmisen elämässä läsnäolevana kolmella tavalla: 1) kertomuksena eli tapahtumien sanallisena tai kuvallisena esityksenä, 2) sisäisenä tarinana eli ihmisen mielessä tapahtuvana elämän tulkintana sekä 3) elettyinä tarinana, jossa aluista, keskikohdistista ja lopuista muodostuu erilaisia elämän episodeja. Narratiivin avulla rakennetaan päähenkilön identiteettiä sekä jäsennetään erilaisten tapahtumien syy-seuraussuhteita myös suhteessa päähenkilön pyrkimyksiin (Puusa ym., 2020). Myös Hyvärinen (2017) huomioi, että ihmiset jäsentävät identiteettiään ja ilmaisevat sitä kertomusten avulla. Hännisen (1999, s. 60) mukaan narratiivisessa lähestymistavassa minuus nähdään muuttuvana ja moniulotteisena kulttuurisena prosessina, ja identiteetti tarinallisena luomuksena. On kuitenkin huomioitava, että esimerkiksi haastattelutilanteessa kerrottu elämäntarina ja siitä litteroitu teksti tarjoaa vain yhden pysähtyneen otoksen jatkuvasti muuttuvasta identiteetistä (Lieblich, Tuval-Maschiac & Zilber, 1998, s.8). Narratiivisuutta ilmennetään tutkielmassani myös uusien narratiivien tuottamisen kautta. Olen tutkimusaineiston analyysin yhteydessä muodostanut haastateltujen soitonopettajien kertomuksista uusia kertomuksia, jotka olen kronologisesti jäsentänyt tarkoitukseni kuvata soitonopettajien elämäntarinoita niiden

kontekstit huomioiden. Kertomukset ovat siis sekä tutkimukseni lähtökohta että osa sen lopputulosta (vrt. Heikkinen, 2018).

Narratiivisella eli kerronnallisella tutkimuksella on erilaisia muotoja ja sen käyttö on yleistä erityisesti ihmis- ja humanistisissa tieteissä. Kerronnallinen tutkimus tarkoittaa tutkimusta, jossa tiedon nähdään välittyvän ja rakentuvan kertomusten ja kertomisen kautta (Heikkinen, 2018). Narratiivisen tutkimuksen suomennokseksi on Heikkisen (2018) mukaan viime vuosina vakiintunut termi *kerronnallinen tutkimus*, kun vielä vuosituhaten alussa puhuttiin narratiivisesta, kerronnallisesta, kertomuksellisesta ja tarinallisesta tutkimuksesta toistensa synonyymeina. Heikkinen toteaa, että suomen kielessä narratiivisuus voitaisiin kääntää sekä kertomuksellisuudeksi että kerronnallisuudeksi, mutta niiden välillä on hänen mukaansa pieni vivahde-ero; kertomuksellisuus viittaa enemmän kertomisen lopputulokseen eli kertomukseen, kun taas kerronnallisuus sisältää myös kertomisen prosessin (Heikkinen, 2018). Käytän tässä tutkielmassani ilmausta kerronnallinen tutkimus.

Kertominen on ihmiselle lajityypillinen tapa hahmottaa ympäröivää maailmaa, rakentaa omaa identiteettiään ja viestiä muiden kanssa (Czarniawska, 2004; Heikkinen, 2018; Hyvärinen, 2017; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Heikkinen (2018) esittää, että kerronnallisella tutkimuksella ei tarkoiteta varsinaisesti tutkimusmetodia, vaan se voidaan nähdä enemmänkin tutkimuksen taustafilosofiana, tutkimusotteena tai tutkimuksellisena lähestymistapana. Kerronnallisella tutkimusotteella voidaan Heikkisen (2018) mukaan viitata neljään erilaiseen lähestymistapaan: tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, tutkimusaineiston luonteeseen, aineiston analyysitapaan sekä kertomusten käytännölliseen merkitykseen, kuten esimerkiksi niiden käyttöön ammatillisena työvälineenä. Tässä tutkielmassa kerronnallista tutkimusta on käytetty sekä epistemologisena että ontologisena tutkimuksen taustafilosofiana, tutkimusaineiston keräämisessä sekä tutkimuksen aineiston analyysitapana. Lisäksi tutkimushaastattelujen yhteydessä haastateltavat tuottavat elämäntarinaansa; kerronnallinen tutkimusote voi toimia tässä merkityksessä myös ammatillisena identiteettityön välineenä, jolloin elämästä koostetaan yhtä ehjää kokonaisuutta ja sen kautta pyritään lisätään elämänhallinnan tunnetta (Heikkinen, 2018). Tutkimukseni tarkoituksena ei ole suoranaisesti ollut tehdä identiteettityötä tutkittavien kanssa, mutta osa haastateltavista ilmaisi haastattelun jälkeen, miten mukavaa oli jäsentää omaa ammatillista elämäänsä haastattelun kautta.

Sanoja tarina ja kertomus on yleisesti käytetty toistensa synonyymeina, mutta kielitieteilijät tekevät vahvan eron niiden välille: tarina tarkoittaa kronologisesti eteneviä tapahtumakulkuja,

kun taas kertomus esittää tarinan kuulijoille aistittavassa muodossa, dramatisoidusti, ja voi rönseyllä sekä ajallisesti että juonellisesti (Heikkinen, 2018; Hänninen, 2018; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Tarinalla on alku, keskikohta ja loppu ja näitä yhdistää tarinan juoni; lisäksi tarinan tapahtumat eivät ole toisistaan irrallisia vaan liittyvät toisiinsa syy-seuraussuhteisina (Hänninen, 2018). Samasta tarinasta voi esittää monta toisistaan poikkeavaa kertomusta ja niitä voidaan esittää eri kerronnan välineitä hyödyntäen (Heikkinen, 2018; Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Voidaan siis ajatella, että tutkimukseeni haastatellut soitonopettajat esittävät minulle kertomuksia tarinoistaan.

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) kuvaavat kertomusta tietämisen muodoksi, joka toimii samalla vuorovaikutuksen välineenä; sen avulla jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia ja välitetään myös sanatonta tietoa. Heidän mukaansa kertomuksessa eri tapahtumia suhteutetaan toisiinsa ja käsitellään niiden kausaalisia suhteita, ja nimenomaan nämä muutokset ja prosessit ovat kertomuksessa ja sen tutkimisessa kiinnostuksen kohteina (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Kertomuksien kautta ihmiset kuvaavat sitä, keitä he ovat ja voivat sanallistaa omat kokemuksensa tutkittavasta ilmiöstä (Connelly & Clandinin, 2006).

Holstein ja Gubrium (2000) toteavat, että kertomukset kerrotaan aina suhteessa niiden tulkinnallisiin tarpeisiin. Ne kerrotaan tiettyyn aikaan, tietyssä paikassa ja tietylle yleisölle, ja nämä olosuhteet vaikuttavat kertomuksen muotoon ja sisältöön (Holstein & Gubrium, 2000, s. 106). Hännisen (2018, s. 190) mukaan kertomuksen muodostumiseen vaikuttaa erilaisia kertomisen sosiaalisia ehtoja, jotka määrittelevät sen, mitä ja miten kannattaa kertoa, jotta kertomus tulee kuulluksi ja hyväksytyksi. Myös Molly Andrews (2012) tuo esille, että kerronnallisessa tutkimuksessa on huomioitava aina kertomusten kertojat, rakenteet sekä kontekstit, sillä hänen mukaansa kertomukset eivät synny itsestään eivätkä ne koskaan esitä kokemusta tai tilannetta juuri sellaisena kuin se tapahtui. Andrewsinkin mukaan kertomukset sisältävät ihmisten omia tunteita, ideoita, uskomuksia tai arvoja, jotka ovat juuri heille merkityksellisiä. Siksi on olennaista huomioida myös seikkoja, jotka vaikuttavat kertomuksen synnyttämiseen: kuka sitä kertoo, mitä kertomusta kerrotaan, missä se tapahtuu, milloin alkaa ja milloin loppuu, ja miksi juuri tämä kertomus kerrotaan (Andrews, 2012). Kertomus ei siis ole kerrontakontekstista irrallinen. Kun minä soitonopettajan koulutuksen saaneena haastattelen toista soitonopettajaa ja pyydän häntä kertomaan elämästään ja kokemuksistaan, hän ei todennäköisesti muodosta kertomustaan minulle aivan samalla tavoin kuin kertoisi sen jollekin, soitonopettajuudesta tietämättömälle henkilölle. Samoin haastateltavien narratiiveihin vaikuttaa varmasti myös se, että he tietävät sen käyttötarkoituksen.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat haasteltavien elämäkerralliset kertomukset. Heikkisen (2018, s. 175) mukaan ”elämäkerrallinen tutkimusote keskittyy tarinan taustalla olevien tapahtumien ja tapahtumakulkujen selvittämiseen”. Tällöin kiinnostus kohdistuu tarinan henkilöhaahmojen toimintaan ja sen syihin, tapahtumapaikkoihin sekä tapahtumien sosiaaliseen kontekstiin (Heikkinen, 2018). Zilber, Tuval-Mashiach ja Lieblich (2008) ovat esittäneet, että elämäkerrallisissa kertomuksissa (*life stories*) on erotettavissa pääsääntöisesti kolme erilaista kontekstien tasoa: intersubjektiivinen, yhteiskunnallinen sekä kulttuuristen metakertomusten taso. Intersubjektiivinen taso viittaa siihen yksittäiseen hetkeen, jossa kertomus tuotetaan, sen hetkisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Yhteiskunnallinen taso puolestaan käsittää ne sosiohistorialliset rakenteet, joissa yksilö on elämäänsä elänyt ja joiden puitteissa hänen identiteettinsä on rakentunut. Kulttuuristen metakertomusten tasolla ovat ne kulttuuriset käytännöt, teemat, normit ja uskomukset, joiden pohjalta kertomus kerrotaan. Zilber ym. (2008) huomauttavat, että nämä erilaiset kontekstien tasot eivät ole toisistaan erillisiä, vaan ne ovat yhteydessä toisiinsa ja rajat niiden välillä voivat olla hyvinkin häilyviä. Lisäksi he toteavat, että erityisesti kulttuuristen metakertomusten kontekstitaso on usein tiedostamaton eikä välttämättä ilmene eksplisiittisesti (Zilber ym., 2008).

Kertoessaan itsestään ihminen väistämättä valikoi, mitä kertoo (Elbaz-Luwisch, 2005, s. 31). McAdamsin (2017) mukaan ihmiset suhteuttavat omia elämäntarinoitaan ja tulevaisuuden toivomuksiaan kulttuurin suosimiin tarinoihin siitä, miten elämän tulisi edetä. Hän lisää, että ihmisten kertomat tarinat heijastelevat aina paikallisia normeja ja kulttuurisia odotuksia (McAdams, 2017). Metsäpelto ja Feldt (2009) toteavat, että tarinamalleja on moderneissa yhteiskunnissa tarjolla paljon ja yksilön on valittava niistä itselleen sopivimmat, ja toisaalta samalla vastustettava epäsoviviksi kokemiaan malleja. Lisäksi kulttuuri tarjoaa puitteet myös sille, miten tarinoita tulisi kertoa (Metsäpelto & Feldt, 2009). Osa ajatuksista ja kokemuksista voi olla liian henkilökohtaisia jaettaviksi muille, osaa taas voidaan pitää sosiaalisesti epäsovivina ja mahdollisesti jopa vaikeina hyväksyä. Vilma Hänninen (2018) käyttää Neil Norrickin vuonna 2005 muotoilemaa kerrottavuuden käsitettä. Hännisen mukaan kerrottavuuden vaatimus säätelee sitä, mitä missäkin tilanteessa kerrotaan; kertomuksen on oltava riittävän kiinnostava tai merkityksellinen, mutta ei kuitenkaan liian kiusallinen, arkaluonteinen tai ahdistava kerrontatilanteeseen nähden. Lisäksi kertoja voi kerrottavuuden vaatimuksen takia olla pakotettu jättämään joitain merkityksellisiä asioita pois kertomuksesta tai muokkaamaan sitä niin, että vaatimus tulee täytetyksi (Hänninen, 2018). Niinpä kertomusta itsestä ja omasta identiteetistä ei tulisikaan pitää aivan täysin todellisen itseyden kuvauksen,

joka on olemassa ennen kuin sitä aletaan tuottaa, vaan omasta elämästä kerrottuihin kertomuksiin tulisi suhtautua kerrottuina konstruktiona (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2006).

4.3 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu neljästä Pohjois-Suomessa soitonopettajana toimivan henkilön haastattelusta, jotka toteutin kerronnallisen haastattelun menetelmällä. Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on ”tuottaa kertomuksia tutkijan aineistoksi” (Hyvärinen, 2017, s. 174). Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan tutkija esittää kerronnallisessa haastattelussa sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia ja antaa tilaa tutkittavan omalle kerronnalle. Laine (2018) esittää, että tämän kaltaiseen kerrontaan pyrkivät kysymykset ovat kokemukselliseen, toiminnalliseen, havainnolliseen todellisuuden kuvailemiseen houkuttelevia, esimerkiksi ”Kuvaile, minkälainen päivä sinulla oli töissä?” (Laine, 2018, s. 39). Haastattelun runkona toimivat kysymykset, joilla pyritään saamaan vastaukseksi kertomuksia esimerkiksi haastateltavan päättämisestä soitonopettajaksi tai hänen tavallisesta työpäivästään. Haastattelurungon kysymykset ovat nähtävillä tämän tutkielman liitteessä 1.

Josselsonin (2007) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena ohjata tutkittavan huomiota suoraan tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön tai kokemukseen, vaan ennemminkin lähestyä asiaa tutkittavan elämää koskevien kysymysten kautta. Hänninen (2018) huomauttaa, että narratiivista aineistoa syntyy ainoastaan silloin, kun haastateltavalle mahdollistetaan tilaisuus tuottaa sitä omalla tyylillään. Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset olivat pääsääntöisesti tutkittavien elämän kuvailemiseen ja kertomiseen tähtääviä, kuten ”Kerro, miten olet päätenyt soitonopettajaksi” tai ”Minkälaisia myönteisiä hetkiä olet kokenut työssäsi?”. Aineiston kerääminen tehdään narratiivisessa tutkimuksessa Hännisen (2018) mukaan yleensä poikkileikkausasetelmalla, vaikka narratiivinen tutkimus käsittelee ajallisia prosesseja. Tutkimuksen tarkoituksena on tietää, miten kertoja tulkitsee menneisyyttään sillä hetkellä kun kertomus kerrotaan (Hänninen, 2018).

Tunsin haastateltavat entuudestaan ja tiedustelin aluksi suullisesti heidän mielenkiintoaan osallistua tutkimukseni tekemiseen. Sovin kunkin kanssa haastattelun ajankohdasta heidän aikataulunsa huomioiden ja toteutin haastattelut sellaisten henkilöiden kanssa, joiden aikatauluihin se sattui sopimaan. Tutkimukseeni haastattelin neljää henkilöä, sillä kerronnalliset haastattelut ovat luonteeltaan syvällisiä ja kestoltaan kohtalaisen pitkiä. Haastateltavien määräksi rajautui neljä, sillä se tuntui riittävältä määrältä erilaisten kertomusten ja näkökulmien

esiintuomiseksi, mutta kuitenkin aineistona hallittavalta. Haastateltavista kaksi on naisia ja kaksi miehiä, ja kaikki opettavat eri instrumentteja. Sukupuolijakauma tai erot instrumenteissa eivät olleet ennalta suunniteltuja, vaan ennemminkin sattuman tuomaa.

Haastatteluista kolme on tehty vuonna 2017 ja neljäs vuonna 2020. Pitkä väli haastattelujen keräämisessä johtui omista henkilökohtaisista syistäni, jotka hidastivat tutkimukseni toteuttamista. Halusin kuitenkin toteuttaa kaikki neljä haastattelua suunnitelmani mukaisesti ja viimeisen haastattelun yhteydessä sain myös palautettua mieleeni tutkimukseni haastattelurungon pitkän tauon jälkeen, mikä tuntui hyvältä tutkimuksen jatkamisen kannalta. Halusin haastatella tutkimustani varten soitonopettajia, joista jokainen on tehnyt opetustyötä taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta tarjoavassa musiikkioppilaitoksessa useamman vuoden ajan. Musiikkioppilaitoksiin valittavilta opettajilta edellytetään tietynlaista pohjakoulutusta, joten halusin tällä varmistaa sen, että haastateltavilla on lain vaatima muodollinen pätevyys toimia soitonopettajana ja sen myötä yhteneväinen koulutustausta. Lisäksi opetuksen konteksti on samanlainen, kun opetuksen sisältöä ja tavoitteita ohjaavat sekä laki taiteen perusopetuksesta että Opetushallituksen määrittämät taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (2017), joiden pohjalta kukin oppilaitos muodostaa oman opetussuunnitelmansa.

Haastattelut toteutettiin kahdenkeskisesti yksityisessä tilassa, joko haastateltavan kotona tai hänen työpaikallaan. Tallensin haastattelut muistikortille käyttämällä pientä äänityslaitetta ja litteroin ne sen jälkeen sanalliseen muotoon. Pysin haastattelujen aikana olemaan mahdollisimman neutraali ja jättämään tilaa haastateltavan muodostaman kertomuksen muotoutumiseen ja sen etenemiseen. Joissain tilanteissa kysyin tarkentavia kysymyksiä, tai palasin takaisin haastateltavan aiempiin sanoihin ja pyysin häntä kertomaan aiheesta halutessaan lisää. Haastatteluista kolme olivat kestoiltaan tunnin mittaisia ja yksi haastattelu kesti puolitoista tuntia.

4.4 Aineiston analyysi

Kuten Ruusuvuori ja Nikander (2017) toteavat, aineiston analyysi alkaa jo litterointivaiheessa. He huomioivat, että tutkija tekee teoreettisia ja analyttisiä valintoja litteroinnin yhteydessä. Haastatteluaineiston litteroinnin tarkkuustasoa määrittää keskeisesti tutkimuskysymys (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykseni ohjasi huomion puheen sisältöön eikä niinkään puheen tapaan tai vuorovaikutukseen haastattelutilanteessa.

Litteroin haastatteluaineistot sanatarkasti. Ainoastaan useamman kerran peräkkäin toistuvat tilkesanat kuten ”niinku” jätin litterointivaiheessa pois tekstistä, mutta muuten sisällytin myös tilkesanoja litterointiin. Puheen tauot merkitsin kolmella pisteellä, ja painokkaasti lausutut sanat isoilla kirjaimilla. Lisäksi naurua tai muuta ei-sanallista viestintää sisältävät kohdat merkitsin tekstiin sulkeilla. Sisällönanalyysissa ei ole Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan tarpeellista merkitä litteroituun tekstiin tarkemmin esimerkiksi minimipalautteita kuten *mm*, *hmm*, äänensävyjä tai päällekkäispuhetta, niinpä tämänkaltaiset ilmaisutavat jätin litteroinnista pois. Haastateltavien henkilöllisyyden suojaamiseksi annoin jokaiselle haastateltavalle peitenimen. Muut haastateltavan tunnistamiseen vaikuttavat erisnimet sekä instrumentin nimeen tai sen opettamiseen liittyvät, tunnistamiseen vaikuttavat ilmaukset korvasin hakasulkeisiin kirjoitetuilla sanoilla. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 51 sivua. Tekstin fontti oli Calibri, tekstin koko 11 ja riviväli 1.

Seuraavaksi lähdin analysoimaan tutkimuksen aineistoa kahdella erilaisella tavalla. Polkinghorne (1995) esittää, että narratiivisuus voi olla läsnä aineiston analysoimisessa kahdella tapaa: hän erottelee toisistaan narratiivien analyysin (*analysis of narrative*) sekä narratiivisen analyysin (*narrative analysis*). Narratiivien analyysissa kertomukset jaetaan luokkiin esimerkiksi kategorioiden tai tapaustyyppien avulla, ja narratiivisessa analyysissa painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten avulla (Polkinghorne, 1995; ks. myös Heikkinen, 2018).

Olen tässä tutkimuksessa käyttänyt molempia edellä kuvailtuja tapoja analysoidessani aineistoa. Ensimmäinen analyysitapani mukailee Lieblichin ym. (1998) menetelmää kategorisesta sisällönanalyysista, joka voidaan ymmärtää Polkinghornen esittämänä narratiivien analyysina. Kategorinen sisällönanalyysi on Lieblichin ja kollegoiden mukaan jaoteltavissa neljään vaiheeseen: 1) alatekstin (*subtext*) valinta eli merkityksellisen tekstin poimiminen aineistosta, 2) sisältökategorioiden määrittäminen alatekstin avulla, 3) alatekstin jakaminen kategorioihin, 4) johtopäätösten tekeminen tuloksista (Lieblich ym., 1998, s. 112–114). Lähdin aluksi käymään aineistoa litteroinnin jälkeen läpi lukemalla haastatteluja useaan kertaan ja etsimällä niistä tunnepitoisia ilmauksia. Merkitsin positiivisuutta ja myönteisiä tunnekokemuksia henkivät ilmaukset tekstiin vihreällä värillä ja negatiivista tunnelatausta sisältävät lauseet sinisellä värillä. Sen jälkeen kävin aineistoa läpi uudestaan ja etsin niistä tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä tapahtumia ja teemoja (alatekstin valinta), jotka kirjoitin lyhyesti tekstin viereen ylös tiivistetyin ilmauksin. Huomioin erityisesti tunnepitoisia ilmauksia sisältäneet aineiston kohdat alatekstin valinnan yhteydessä. Keräsin kirjoittamani

kommentit eli tiivistetyt ilmaukset (alatekstit) uuteen tekstitiedostoon, jonka jälkeen ryhdyin etsimään niistä yhdistäviä tekijöitä ja ryhmittelemään ilmauksia eri otsikoiden alle (alatekstin jakaminen kategorioihin).

Taulukossa 1 olen kuvannut sisältökategorioiden muodostamista. Olen merkinnyt taulukon alatekstiin nähtäville myös tunnepitoisten ilmausten etsimisen tavan. Taulukon oikeassa reunassa on alatekstin avulla muodostamani sisältökategoriat, joita on yhteensä kahdeksan. Sisältökategoriat muotoutuivat sen perusteella, mihin asioihin liittyviä tunnepitoisia ilmauksia aineistosta löytyi. Esimerkiksi työhön liittyvistä suhteista tunteiden kannalta merkityksellisiä olivat suhteet työyhteisössä sekä oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa.

Taulukko 1. Esimerkki tunnepitoisten ilmausten etsimisestä sekä sisältökategorioiden määrittämisestä alatekstin avulla.

ALATEKSTI	SISÄLTÖKATEGORIA
AmmatINVALINTA OLLUT SELKEÄ SIINÄ MIELESSÄ ETTÄ ON HALUNNUT AINA SOITTA , soitonopettajaksi päätenyt	soitonopettajaksi tuleminen
Ei mahdollisuutta elättää itseään pelkällä soitolla , vaan opettaminen on leivän tienäämistä	soitonopettajaksi tuleminen
Soittotaidon kartuttaminen ollut ensisijainen asia ammattiopintoihin lähtiessä, tykännyt harjoittelemisesta	soitonopettajaksi tuleminen
Oppilaiden vähäinen harjoittelemattomuus tuli yllätyksenä opettajan työn alettua	uran alun haasteet
Itsensä syyllistäminen, kun ei osannut ratkaista heti kaikkia oppilaiden ongelmia	uran alun haasteet
lahjakkaat ja ahkerat oppilaat motivoivat työntekoon, toinen tilanne voisi olla jos ”perässävedettäviä” oppilaita	oppilaiden suoritustaso
Pyrkimys tukea oppilaiden toimintaa yhteisten esiintymisten kautta	opettaja-oppilassuhde
Lasten kanssa viihtyy hyvin ja työ imaisee mukaansa	opettaja-oppilassuhde
Kun oppilaat eivät ole harjoitelleet	oppilaiden suoritustaso
Keskustelut kollegoiden kanssa auttavat asioiden käsittelyssä	suhteet työyhteisössä
Arviointikeskustelut rikastuttavat suhdetta vanhempiin	suhteet oppilaiden huoltajiin
Toive työn muuttumisesta vähemmän kuormittavaksi , jotta aikaa myös omalle harjoittelulle	muusikkouden ja soitonopettajuuden yhteenkietoutuminen

Oman soittotaidon ylläpitäminen on tärkeää, tukee omaa opettajuutta ja omaa kehitystä	muusikkouden ja soitonopettajuuden yhteenkietoutuminen
---	--

Toinen analyysin vaihe noudatti Polkinghornen (1995) esittämää narratiivista analyysia, jossa ”tutkija osallistuu ihmisen kokemuksen ajalliseen ja kertomuksen kautta ilmenevään ulottuvuuteen järjestämällä aineiston tapahtumat ennen-jälkeen-jatkumoksi” (Polkinghorne, 1995, s. 16). Tein narratiivista analyysia muodostamalla jokaisen haastateltavan kertomuksista uuden, juonennetun ja ajallisesti etenevän kertomuksen. Elbaz-Luwisch (2005, s. 30) kuvailee uuden kertomuksen tarjoavan narratiivisessa muodossa olevan selityksen tutkittavasta ilmiöstä.

Uusi kertomus alkaa valottamalla soitonopettajaksi tulemisen taustaa ja siihen liittyviä merkittäviä kokemuksia. Sen jälkeen tullaan uran varrella sattuneiden tapahtumien ja niiden aikaansaamien kokemusten kautta nykyhetkeen ja lopuksi kurkistetaan tulevaisuuteen. Käytin tässä analyysimenetelmässä hyväkseni aluksi tekemääni kategorista sisällönanalyysia, jonka avulla jäsentelin kertomuksen juonta eri sisältökategorioiden alle. Alkuperäiset haastatteluissa kerrotut kertomukset olivat sisällöltään hajanaisempia ja esimerkiksi opettaja-oppilassuhteeseen liittyviä huomioita tuli yleensä esille useasti haastattelun aikana. Juontaessani uusia kertomuksia tarkastelin muodostamiani sisältökategorioita ja niiden alle keräämääni alatekstejä. Niiden avulla pyrin kuvaamaan eri sisältökategorioiden liittyviä huomioita yhtenäisemmin ja tarkastelin myös niissä mahdollisesti esiintyviä syy-seuraussuhteita. Polkinghornen (1995) mukaan juoni on kertomuksen rakenne, jonka kautta ihmiset ymmärtävät ja kuvailevat elämäntapahtumiensa ja -valintojensa välisiä suhteita. Juonen avulla osoitetaan myös toisiinsa liittyvien tapahtumakulkujen ajalliset rajat sekä yksittäisten tapahtumien kausaaliset suhteet (Polkinghorne, 1995). Lisäksi uusissa kertomuksissa pyrin huomioimaan tutkimuskysymyksen kannalta merkittävät tapahtumat eli ydinepisodit haastateltavien kertomuksissa. Dan McAdamsin (2017) mukaan ihmisten elämää ilmentävissä kertomuksissa on erotettavissa ydinepisodeja (*nuclear episodes*), jotka erottuvat kertomuksista psykologisen merkityksensä tai dramaattisten ominaisuuksiensa takia. Ydinepisodit voivat olla huippuhetkiä, pohjakosketuksia tai jonkinlaisia käännekohtia (McAdams, 2017). Tässä tutkimuksessa ydinepisodeina näyttäytyivät esimerkiksi vammautumisen kokemukset, haastavat tunteet uran alkuvaiheessa, esimiehen käytös alaisiaan kohtaan tai muun kuin soitonopetustyön tekeminen. Näillä ydinepisodeilla oli selkeästi merkitystä soitonopettajien ammatillisen identiteetin kannalta ja ne ohjasivat kertomuksen juonta tiettyyn suuntaan.

Juonentamista tehdessäni tavoitteenani oli kuvata haastateltavien elämää kronologisesti jäsentyvänä kokonaisuutena ja tuoda esille merkittävät elämäntapahtumat tutkimuskysymykseni eli soitonopettajien ammatillisen identiteetin kannalta erityisesti heidän työhönsä liittyvien tunteiden ja suhteiden näkökulmasta. Tämän lisäksi koen, että uusien kertomusten avulla jokaisen haastateltavan oma elämäkerrallinen ja ammatillinen konteksti tulee paremmin esille kuin pelkästään yksittäisissä, aineistosta irrotetuissa osasissa. Olen pyrkinyt muodostamaan uudet kertomukset kunnioittaen haastateltavien alkuperäisiä kertomuksia, mutta kuten Czarniawska (2004) esittää, tutkijan ei tarvitse toistaa sanottua kirjaimellisesti, vaan hänellä on jopa velvollisuus lähestyä sanottua uudesta näkökulmasta. Polkinghornen (1995) mukaan juonellistetussa kertomuksessa tutkijaa voidaan pitää kertomuksen esittäjänä, joka kertoo sen omalla äänellään.

5 Tulokset

Tässä luvussa käyn läpi aineiston analyysin tuloksia. Aluksi esitän haastattelemini soitonopettajien Tuomon, Kallen, Minnan ja Elisan kertomuksista muodostamani uudet, juonennetut kertomukset, joihin olen etsinyt haastatteluaineistosta tutkimuskysymykseni ”Mitä soitonopettajat kertovat ammatillisesta identiteetistään tunteiden ja suhteiden näkökulmasta?” kannalta merkityksellisiä tapahtumia ja teemoja. Juonennettujen kertomusten jälkeen tarkastelen haastateltavien kertomuksia rinnakkain ja kokoan yhteen niissä esiintyviä yhteisiä piirteitä, sekä liitän analyysini tuloksia tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen.

5.1 Tuomon kertomus

Tuomo aloitti soittotunnit seitsemänvuotiaana vanhempiensa aloitteesta. Hän jatkoi opintojaan musiikkiopistossa lukioajan loppuun, jonka jälkeen hän siirtyi ammattiopintoihin. Lukio-opiskelun aikana voimakkaasti virinnyt halu soittaa oli niin vahva, että lukion jälkeen musiikin ammattiopinnot tuntuivat parhaalta vaihtoehdolta. Niiden kautta hän saattoi jatkaa ahkeraa työskentelyä soittamisen parissa. Tuomo ei ollut miettinyt ammattiopiskelun päätepistettä ja mahdollista ammatillista tulevaisuutta ennen opintojen aloittamista, vaan päätyi opiskelemaan puhtaasti soittamisen takia.

”Mulla on varmaan sama kuin useimmilla, eli silloin aikoinaan sitä opiskelualaa valitti sen takia että halus soittaa. Eikä sitä sitten mieti niin kauheasti, että mikä se on se ammatti.”

Opintojen aikana Tuomolle konkretisoitui se, että pelkällä soittamisella ja konserttimuusikkona toimimisella ei välttämättä pystyisi elättämään itseään tulevaisuudessa, vaan todennäköisemmin ansiot olisi hankittava soitonopettajan työssä. Ammattiopintojen aikana aloitettu opetusharjoittelu sekä muutamat opetustunnit paikallisessa musiikkioppilaitoksessa vahvistivat Tuomon käsitystä siitä, että soitonopettajan työ on hänelle oikea uravalinta, hänen identiteettinsä.

”Ja sitten kun opiskeluaikana huomaa ettei musta nyt ehkä vissiin ihan siihen ookaan, että kaikki haluais kuunnella mun soittoa, niin paljon että sillä elää, niin sitä toteaa että mäpä rupeen opettamaan sitten. En mä silleen oo katunu, kyllä mä oon silleen identiteettini koko ajan huomannut, että tää on niinku mun juttu...sitten.”

Tuomo sai oman alansa töitä heti valmistumisen jälkeen. Sen jälkeen työnkuva on pysynyt kohtuullisen samanlaisena työn pääpainon ollessa opetuksessa, vaikka virkanimikkeet ovat

vuosien saatossa vaihdelleet. Kun kysyn Tuomolta hänen soitonopettajan työuransa käännekohtista, Tuomo ei äkkiseltään osaa nimetä mitään ja kuvaa uraansa ”tylsästi” edenneeksi.

”H: No onko tässä sun uran aikana ollu semmosia käännekohtia siinä työssä, semmosia erityisen merkittäviä asioita?

T: Ei sillä tavalla oikein niitäkään, mulla on mennä itse asiassa niin aika sillai, vois sanoa tietyssä mielessä jopa tylsästi tää, että mä just viime viikolla, kelle mä sanoinkin, että mä niinku joka ikisen virkaportaan mikä on ollu olemassa, niin käyny läpi.”

Uransa alkupuolella Tuomolla oli ajanjakso, jolloin oppilaiden edistymättömyys aiheutti hänelle vaikeuksia jaksaa työssään.

”... joskus 90-luvulla mulla oli semmonen kausi, että just tää tällöinen, ettei tapahdu sitä edistymistä, niin mä koin sen kauhean raskaana. Ja oli niitä oppilaita, jotka oli semmoisia, että suorastaan kauhulla ootti sitä että se niitten tunti tulee.”

Tätä vaihetta voidaan tarkastella Tuomon uran kannalta eräänlaisena käännekohtana, josta hän selvisi eteenpäin muuttamalla omaa asennoitumistaan. Hän valitsi uuden näkökulman, jossa soittotunnin keskiössä on aina musiikki, ei oppilaan motivaatio tai sen puute. Tuomo kertoo pyrkivänsä tietoisesti irti oppilaan harjoittelemattomuuden aiheuttamista turhautumisen tunteista ja keskittyvänsä ajattelemaan tilannetta työnään, eikä omana henkilökohtaisena tunnereaktionaan. Tuomo kuvaa soitonopettajan työn vaativan paljon tunteita, mutta toisaalta liiallisten tunnereaktioiden kuluttavan voimavaroja.

”Että sitä vaan koettaa keskittyä siihen asiaan. Et se, niinku mitä enemmän sen pystyy niinku sillai tältä pohjalta, että tää on vaan niinku työtä, että tuota koettaa hoitaa sen työn siitä pois, ei jää niinku mieltii sitten että onko tää nyt kivaa vai eikö tää oo kivaa. Että se tavallaan, mä luulen että se herkästi johtaa sitten siihen, että sitä alkaa vaan käsitellä sitä tunnetta. Ja sitten se, mitä siinä tunnin aikana tekee, on sitten vaan sitä, että sitä käsittelee vaan sitä omaa tunnettansa. Ja sit siitä tulee helposti sellaista rypemistä.”

”Kun jotenkin se on semmoinen paradoksi siinä soitonopettajan työssä, että kun sitä pitää tehdä tunteella, mutta sitten jos sitä tekee väärällä tavalla ja liian tunteella, niin se syö kyllä aika nopeesti. Tavallaan pitää pystyä ittensä myös etäännyttämään siitä.”

Näkökulman muutos on vaikuttanut Tuomon ammatilliseen identiteettiin voimakkaasti, sillä hän kertoo rakentavansa opetuksensa rungon edelleen soittotunnin aikana oppilaan sen hetkisen tilanteen mukaan. Hän ei juurikaan suunnittele tunteja etukäteen, vaan haluaa reagoida hetkeen.

Tuomo kertoo, että tuntien suunnitteleminen ennalta olisi hänen mielestään turhaa, sillä oppilaat eivät välttämättä ole viikon aikana edistyneet edelliseen soittotuntiin nähden juuri laisinkaan, tai vastakohtaisesti he ovat saattaneet edetä paljon odotettua enemmän. Hänelle työn mielekkyyttä lisää se, että oppilaat voivat vaikuttaa opetuksen sisältöön esimerkiksi valitsemalla itse tunneilla työstettävät kappaleet. Tuomo kertoo havainneensa kokemuksensa kautta, että opettajan johdolla valitun ohjelmiston työstäminen ei välttämättä aina johda parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen, mikäli oppilas ei koe kyseisiä kappaleita itselleen mieluksina. Tuomon kertomuksesta käy ilmi, että toisaalta hän pohtii onko hänen asennoitumisensa muuttunut liiankin sallivaksi.

”Mä en tiä onko se sitten, että on tullu ikääntyessään vähän löysäksi vai mikä, mutta mä annan yleensä oppilaitten sitten ite, jo tuommosten yläasteikäisten, päättää ite.”

Tuomo kuitenkin kuvailee oppilaiden motivaation puutteen tuntuvan hänestä edelleen raskaalta. Samoin hän kertoo kokevansa sellaisten oppilaiden kanssa, joille musiikillisten asioiden omaksuminen on haastavaa.

”joskus tuntuu että on semmoisia ihmisiä jotka on semmoisissa musiikillisissa asioissa, että niillä on semmoinen totaalinen teflonpinta, että siihen ei tartu ei mikään. Et siihen ei kerta kaikkiaan pysty vaikuttamaan, ei hyvässä eikä pahassa. Se on myöskin sitten tavallaan raskasta, ihmetellä sitä. Siinä tulee sellainen olo, että menee tälleen keväisenä pakkaspäivänä pihalle istumaan ja kattomaan kun hanki sulaa.”

Suhteet oppilaisiin vaikuttavat Tuomon kertomuksen perusteella olevan hänelle hyvin tärkeitä. Tuomo kertoo soitonopettajan tehtävän olevan houkutellessa oppilas soittamaan mahdollisimman hyvin. Oppilaiden eteneminen ja onnistumiset ovat myös asia, joka tuottaa hänelle paljon iloa. Tuomo kuvailee, että usein ilahtumisen tunteen tuottaa erityisesti haastavana koetun oppilaan yhtäkkinen edistyminen. Parhaimmillaan oppilaiden onnistumiset saavat Tuomon unohtamaan kaiken muun ja vain keskittymään kuuntelemaan lopputulosta, ja tällaisia tilanteita on painunut lähtemättömästi hänen mieleensä vuosikymmenten takaa.

”Tällä viikolla viimeksi käyny niin, että oppilas oli yllättäen viikkojen jälkeen, harjoitellut yhden kappaleen ja soitti sen niin, että mä en voinu kun haavi auki ihmetellä miten se nyt soittaa sen tolleen.”

”itse asiassa ilosimpia hetkiä on monesti ollu, että jos on semmonen oppilas joka on ollu sellanen vähän vaikee mukana vedettävä, ja sitte yhtäkkiä kun se herää henkiin, niin siinä on ehkä jotain semmosta ... semmosta, että se ehkä tuntuu siltä että nyt on saatu jotain aikaan.”

”Joskus oppilas soittaa niin hyvin, että huomaa ettei oo mitään muuta kuin vaan ihastellu sitä, että kylläpä soittaakin hyvin. Niitä muistaa vielä, niinku ihan oikeesti mä muistan vielä 90-luvulta asti semmosia kokemuksia, muistaa vieläkin kappaleen ja kuka soitti. Ja kun se oli tosiaan sellaista, että sitä vaan istu kuuntelemaan.”

Tuomo iloitsee myös oppilaidensa etenemisestä musiikin jatko-opintoihin.

”Ja se on kivaa, kun tuota, sitten kun on näitä oppilaita jotka on lähteny maailmalle, ja kun niistä näkee että niistä on tullu jotakin ja ... tällai, niin totta kai sekin sitte. Ja kun kattelee, että kun sillon ku se oli täällä, niin osallistunu jossain määrin sen urakehitykseen, niin tämmöset on sitte tietenkin semmosta pitkän tähtäimen mukavaa siellä.”

Tasavertainen vuorovaikutus oppilaiden kanssa on Tuomolle tärkeä asia. Tuomo kertoo kohtelevansa jokaista oppilastaan yksilönä ja arvostavansa heidän erillisyyttään ja mielipiteitään. Tuomo toteaa, että hänen mielestään oppilailla on oikeus olla hänen kanssaan eri mieltä ja hän kunnioittaa sitä, myös pienten lasten kohdalla. Hän pyrkii opettaessaan ottamaan huomioon oppilaiden omat lähtökohdat ja muun elämän tapahtumat, sillä hän kertoo niiden vaikuttavan myös soittamiseen. Mitä vanhemmasta oppilaasta on kyse, sitä enemmän soittotunnilla Tuomon mukaan puhutaan muustakin kuin läksykappaleista ja soittamisesta.

”samalla tavalla nyt niinku muussakin elämässä, niin koettaa ihmisiin ja oppilaisiin suhtautua niin että niillä on se tietty sellanen valta siihen omaan tekemiseen aina mukana. Että en tykkää sellasesta komentomallisesta opettamisesta myöskään.”

Tuomo pyrkii ylläpitämään hyvää ilmapiiriä tunneilla ja kokee, että oppilaat viihtyvätkin siellä hyvin ja tulevat mielellään tunneille. Hän on myös jatkanut yhteydenpitoa erityisesti musiikin jatko-opintoihin lähteneiden ja siten myös musiikin ammattilaisiksi tulleiden oppilaidensa kanssa. Hän kertoo, että heidän kanssaan on mukavaa vaihtaa kuulumisia.

Tulevaisuuden osalta Tuomo kertoo toivovansa, että hyviä oppilaita riittäisi edelleen. Erityisesti jatko-opintoihin pyrkivien oppilaiden opettamista hän kertoo pitävänsä kiitollisena työnä. Lisäksi Tuomo kuvailee yhteismusisoinnin kollegoiden kanssa olevan mukavaa ja hän toivoo sen jatkuvan myös tulevaisuudessa.

5.2 Kallen kertomus

Kalle aloitti soittoharrastuksensa 7-vuotiaana ja kertoo tienneensä heti alusta saakka, että musiikista tulee hänelle ammatti, eikä hän edes harkinnut muita vaihtoehtoja. Musiikki oli

erittäin suuressa roolissa koko hänen lapsuus- ja nuoruusikänsä ajan. Harjoittelumotivaatio oli korkealla myös usein haastavana pidetyn murrosiän läpi, ja Kalle kävi soittotunneilla jopa kahdella eri opettajalla. Kallen tarkoituksena oli hankkia lukio-opintojen jälkeen koulutus, joka mahdollistaisi hyvin sekä esiintyvänä taitelijana että soitonopettajana työskentelemisen, mutta solistisen koulutuksen ovet Sibeliuksen Akatemiassa eivät auenneet lukuisista yrityksistä huolimatta. Niinpä hän päätyi opiskelemaan soitonopettajan tutkintoa. Kalle toteaa kokeneensa turhautumista toistuvista kielteisistä tuloksista pääsykokeissa, mutta kertoo pohtineensa jälkikäteen, että solistinen koulutus ja konsertointi eivät olisi välttämättä olleet edes mahdollisia. Keho ei kestänyt suurta harjoittelukuormaa.

”Mutta ehkä se siihen, se jos aattelee että mikä oli se käännekohta siihen, että mikä sitten lopulta antoi sen viimeisen iskun siihen, että opettajuus on mulle se hyvä asia tai se kaikista paras, niin oli se, että ei enää kädet kestäny reenata.”

Työura Pohjois-Suomessa avautui heti soitonopettajaksi valmistumisen jälkeen. Kallen kertomuksesta käy ilmi, että uransa alkuvaiheessa hän koki voimakasta turhautumista oppilaisiin, jotka eivät olleet harjoitelleet itsenäisesti soittotuntien välissä. Kalle kertoo saattaneensa jopa pyytää heitä lähtemään kotiin heti tunnin aluksi, mikäli oppilas sanoi olleensa harjoittelematta. Kalle ei osannut samaistua tällaisiin oppilaisiin, sillä oli itse harjoitellut nuoruudessaan paljon. Hän kertoo, että hänelle tuli jopa yllätyksenä se, että oppilailla on paljon muitakin harrastuksia soittamisen lisäksi, eikä aikaa instrumentin harjoitteluun riitä niin paljon kuin hän näkisi tarpeelliseksi tai mitä hän oli itse siihen nuoruudessaan käyttänyt. Samaa asiaa hän kertoo ihmettelevänsä edelleen.

”Ennen sitä oli paljon jyrkempi, että jos oppilas sano että ei oo reennanu niin se loppu siihen se soittotunti.”

”Se on vähän hankala ymmärtää se nykypäivänä, että lapsilla on niinku kymmenen eri harrastusta. Silloin ennen vanhaan, kun valitti jonkun yhen, niin sitten ois ehkä joku toinen ollu siinä. Mutta nykypäivän lapsilla on vaan liikaa niitä asioita.”

Kalle kertoo kokeneensa tilanteen aiemmin niin, että hän on itse opettajana toiminut väärällä tavalla, jos oppilas ei ole harjoitellut kotona. Hänen kertomuksestaan käy ilmi, että hän on kuitenkin vuosien myötä ja opetuskokemuksen kartuttua onnistunut muuttamaan näkökulmaansa jonkin verran ja kontrolloimaan omaa jyrkkyyttään. Kalle toteaa, että koska kyseessä on maksullinen harrastus, hänen täytyy pitää tunnit, oli oppilas harjoitellut tai ei. Lisäksi hän on alkanut hyväksyä sen, että lapset haluavat harrastaa myös muuta kuin

soittamista. Kalle kertoo pyrkivänsä ajattelemaan, että hänen tehtävänä on edistää oppilaitten osaamista ja itsenäistä harjoittelua. Niinpä hän haluaakin nykyään kannustaa ja opastaa oppilaitaan harjoittelemaan mahdollisimman tehokkaasti. Oppilaiden harjoittelemattomuus tuntuu hänestä silti edelleen raskaalta, ja hänen oma ajankulkunsa tunneilla silloin hitaammalta.

”Mutta nyt on sitten ajateltu sillä tavalla, että kun ne vanhemmat kuitenkin maksaa siitä harrastuksesta, niin se on melkein pakko pitää se soittotunti.”

”Mutta nyt kun sitten tietää sen, että niitä on kymmenen muutakin harrastusta, niin ei yksinkertaisesti niillä riitä aika. Niin koettaa vaan tsemppata sitten, vaikka pienempää pätkää koettas sitten, että ei aina vaan ... kertois sen, että miten kannattaa harjoitella, että jos on vähemmän aikaa, niin semmoista paikkaharjoittelua, kuin se että aina vaan kelaat sieltä alusta loppuun saakka.”

Kalle iloitsee kuitenkin erittäin paljon oppilaidensa onnistumisista, olivat he sitten ahkeria tai eivät. Hän kertoo sen olevan työssään palkitsevinta ja antavan positiivista energiaa. Lisäksi hän kertoo kokevansa antoisana sen, jos hän on pystynyt motivoimaan musiikkioppilaitoksessa opiskelevia oppilaita harjoittelemaan ja jatkamaan soittoharrastustaan. Erityisesti silloin, jos oppilas on jo miettinyt soittamisen lopettamista. Lisäksi iloa tuottaa hyvät suhteet oppilaisiin, vaikka kaikki eivät edistyisikään instrumenttiopinnoissaan Kallen toivomalla tavalla.

”ja sitten se mikä on ehkä palkitsevinta on ne oppilaiden onnistumiset niissä tasosuorituksissa ja konserteissa, ja sitten on se meidän [instrumentin]soittajien oma konsertti, se on semmonen että siinä näkee aina sen koko vuoden tuloksen. Myös sen, että ne saattaa jopa ehkä pikkuisen onnistua ne jotka siellä tunnilla ei oo ehkä niin paljon tehneet töitä. Se antaa aina uutta virtaa.”

”H: Onko sulla jäänyt mieleen mitään älyttömän mukavaa juttua? Siis jotain yksittäistä tapahtumaa? Semmoinen mikä vieläkin, vaikka siitä ois tosi kauan aikaa, niin sen muistaa ja siitä tulee hyvä fiilis?”

K: No on mulla silleen jäänyt että jos oppilaat on ollut lopettamassa, onpa se soitin ollut mikä tahansa, ja niistä on sitten keskusteltu soittotunnilla tai [ryhmä]tunnilla ja sitten kun on tuota saanut puhallettua sitä liekkiä uudestaan, että ne ei ookaan lopettanut, ja sitten ne on tullut niinkun jälkikäteen siitä sanomaan, että oli tosi hyvä että tsemppasit, että pääsi yli siitä. Niin ne on semmosia aika mukavia asioita. Ja se että niinku kaikkiin oppilaisiin on niinku semmonen hyvä kanssakäyminen, niin vaikka ne ei lähtiskään sille soittajan uralle niin pystyy juttelemaan. Ja ei oo jääny kenelläkään toivottavasti mitään hampaankoloon.”

Kalle kertoo, että hänellä on oppilaisiinsa hyvä vuorovaikutussuhde ja luottamus oppilaiden toimintaa kohtaan. Hän pyrkii opetuksessaan lähtemään liikkeelle aina oppilaan omista

lähtökohdista, oppimistyylistä ja kiinnostuksen kohteista. Kalle kuvailee kaikkien oppilaiden olevan soittajina yksilöllisiä ja hän kokee, ettei ketään voi pakottaa tiettyihin raameihin. Kalle kertoo, että hän haluaa valita soitettavaa ohjelmistoa yhdessä oppilaan kanssa, sillä hän kokee työn olevan silloin mielekkäämpää.

”Että enemmän ois semmoista oppilaslähtöistä se materiaalin tuottaminen kuin se, että se ois vaan sen opettajan mielihaluista, että mitä ite haluais soitattaa. Ja ainakin sillä lailla vois nyt sanoa, kun on sitä opetuskokemusta aika paljon, että ne on paljon mielekkäämpiä soitattaa niitä kappaleita mitä se oppilas haluaa”

Kallen työuran kannalta yhdeksi merkittäväksi tapahtumaksi eli ydinepisodiksi nousee erään hänen esimiehensä toiminta. Kalle kertoo, että se on vaikuttanut paljon hänen työhönsä ja luonnehtii sitä opettajuutensa osalta keskeiseksi tekijäksi, sillä se on ollut vaikuttamassa niin hänen omaan tekemiseensä oppilaiden kanssa, kuin myös suhteisiin työtovereiden ja oppilaiden huoltajien kanssa. Kalle kuvailee, että esimiehen käytös on ollut muiden osaamista aliarvioivaa, oman egon pönkittämistä. Kalle pohtii, että pelko esimiehen esittämästä arvostelusta Kallen oppilaiden osaamistasoa kohtaan on toisaalta saattanut vaikuttaa myös positiivisesti opetuksen laadun parantumisena, mutta lisää, etteivät omat resurssit ole kuitenkaan meinanneet riittää.

”jos oma esimies aliarvioi sitä sun osaamista ja pönkittää sitä omaa egoaan, niin vaikuttaahan se väkisinkin. Mutta ehkä se on saattanut osaltaan vaikuttaa myös sillä lailla niinkun positiivisella puolella, että jos sitä tekee enemmän töitä sen opetuksen eteen ja on vähän luovempi, koettaa tehdä sen yli sen parhaansa. Mut siinäkin on sitten ne negatiiviset puolet, kun vuorokaudessa ei oo kuin se 24 tuntia.”

Lisäksi Kalle kertoo, että esimiehen toiminta on vaikuttanut voimakkaasti kollegoiden keskinäisiin suhteisiin esimerkiksi luottamuksen puutteena. Välit myös oppilaiden huoltajiin ovat olleet kyseenalaiset ja Kalle on kokenut olonsa epävarmaksi luottamuspulan ja epä tietoisuuden takia. Kalle kertoo kuitenkin kyyneensä purkamaan tilanteen esimiehen vaihduttua ja keskustelleensa asiat selviksi huoltajien kanssa. Luottamus on palautunut ja suhteet huoltajiin ovat Kallen mukaan hyvät.

”ei ollu ehkä semmosta luottamusta omiin työkavereihin eikä mihinkään, kun ei oikein tiennyt että miten se homma toimii. Että se että uskaltaa jollekin sanoa, että mitä uskaltaa sanoa, ja mistä uskaltaa sanoa. Että se oli ihan kauheeta se että piti varoa tiettyjä asioita mistä keskusteli ja piti yrittää olla semmonen ihminen mitä ei oikeesti oo”

”mutta sitten kun sai niiden vanhempien kanssa keskusteltua ne, niin oltiin kyllä kumminkin samaa mieltä, ja ne oli ollu koko ajan sitä mieltä, että ei siinä pitäis olla mitään. Mutta ne asiat ei vaivaa enää. Että ei oo tällä hetkellä mitään luurankoa kaapissa.”

Esimiehen vaihtumisen jälkeen Kalle kertoo, että on kokenut vapautuneensa ja työyhteisön keskinäisten suhteiden parantuneen huomattavasti. Hän kertoo, että välit kollegoiden kanssa ovat hyvät ja työyhteisössä vallitsee hyvä ilmapiiri. Keskustelut työkavereiden kanssa auttavat käsittelemään työn aiheuttamia tunnekokemuksia. Kalle kertoo pyrkivänsä käsittelemään negatiiviset asiat mahdollisimman nopeasti, jotta ne eivät jää vaivaamaan häntä pidemmäksi aikaa. Lisäksi Kallen suhtautumisessa negatiiviseen palautteeseen on tapahtunut muutos. Hän kuvailee, että aiemmin kritiikki tuntui maailmanlopulta, mutta nykyään hän näkee sen kehittämismahdollisuutena.

”Ja sitten jos on joku negatiivinen asia, niin minä kyllä pyrin siihen että se asia ois käsitelty käytännössä heti, että se ei jäis sitten kytämään sinne eteenpäin. Minä kyllä uskon siihen, että se minkä taaksensa jättää niin sen eestänsä löytää.”

”Ennenhän sitä aatteli silleen, että jos joku antaa negatiivista palautetta niin se on semmoinen niinku maailmanloppu, mutta nykyäänhän sitä ajattelee silleen, että siitä voi vaan parantaa.”

Haasteita Kallen työhön tuovat opetuksen jakautuminen useaan eri toimitilaan, jolloin omaa pysyvää opetusluokkaa ei ole. Kalle mainitsee sen harmittavan häntä ja kertoo tuntevansa itsensä ainaseksi muuttajaksi. Lisäksi Kalle kertoo iltapäiväisen työajan olevan jossain määrin raskasta ja toteaa, että olisi mukavampaa jos työ alkaisi esimerkiksi jo puoliltapäivin. Hän kertoo iltapäiväisen vaikuttavan jossain määrin myös suhteisiin oppilaiden kanssa, sillä alakouluikäiset eivät enää myöhään iltaisin jaksa keskittyä tunnilla.

”Mut sen niin ku ainakin huomaa siinä lasten ja nuorten kanssa kanssakäymisessä, että mitä on, että se riippuu vähän siitä tunnin ajankohdasta, mitä on. Että jos tunti on illalla myöhällä, niin sitten alakoululaiset oppilaat niin ne ei oikeasti jaksa keskittyä siinä. Että se on se huono puoli niihin iltaopetuksiin.”

Kallen työhön sisältyy opetuksen ohessa jossain määrin hallinnollista työskentelyä. Hän kertoo, että ne kuormittavat häntä ja hän toivoisikin opetusvelvollisuutensa pienenevän tulevaisuudessa. Hän toteaa, että hänellä ei ole aikaa opetuksen kehittämiseen eikä omaan harjoitteluun. Tulevaisuuden haaveena hänellä on työn muuttuminen vähemmän kuormittavaksi, jotta hänellä jäisi enemmän aikaa myös omaan muusikkouden ylläpitämiseen soittoharjoittelun kautta.

”Ja sitten tietenkin se haave, että ehtis harjoitella. Kun se oma harjoittelu on jäänyt niin minimiin. Nyt ei ainakaan voi sanoa että tulis mitään rasisusvammoja kun ei kerkeä soittaa yhtään.”

5.3 Minnan kertomus

Minnan soittoharrastus alkoi 10-vuotiaana. Minna kertoo, että soitonopettajan ammatti tuli hänelle mieleen ensimmäisen kerran yläasteiässä, mutta alan valinta konkretisoitui lukio-opintojen loppuvaiheessa. Ammattiopintoihin häntä ohjasi kuitenkin ennen muuta halu soittaa ja tutkia, mihin hänestä on soittajana. Minna kuvailee ammattiopintoihin etenemistä enemmänkin ajautumisena, kuin tietoisena päätöksenä.

”Et se oli ehkä semmonen niinku, et mä en oo ajatellu sitä asiaa sen kummemmin, vaan mää vaan jotenki ajauduin sitte lukion jälkeen.”

Minna on hakenut vuosien varrella opiskelemaan myös muuta kuin musiikkialaa, mutta on kuitenkin aina valinnut musiikin opiskelun. Hän kertoo, että valinta on ollut luontainen eikä sitä ole loppujen lopuksi tarvinnut juurikaan punnita. Minna ei ole miettinyt pelkästään muusikon uraa, vaan kertoo aina tienneensä elättävänsä itsensä soitonopettamisella. Ammattiin valmistumisen jälkeen Minna ei heti päässyt työskentelemään kokopäiväisesti opettajana, vaan teki sivutoimisen opetustyön ohessa myös muita töitä ja jatkoi opintojaan musiikin parissa. Minna kertoo, että tuolloin sivutoimimisena soitonopettajana toimiminen ei ollut niin antoisaa kuin nykyään kokopäiväisenä opettajana ollessa. Minna kuvailee, että opetustuntimäärä ei ollut tarpeeksi suuri riittävän kokemuksen karttumiseen ja sen myötä opetus ei päässyt kehittymään. Hän kertoo turhautuneensa tilanteeseen.

”No se johtu siitä kun joutu tekee aika paljo kaikkea muita töitä. Että tavallaan mulla ei ollu niin paljo aikaa... Tai oli aikaa suunnitella ja panostaa siihen opetukseen, mutta se oli jotenki niin irtonaista, koska sitä teki muiden töiden lomassa. Niin sitte tavallaan siihen ei saanu semmosta niinku ... kokonaista tarttumapintaa siihen työhön, että sitä ois päässy oikeesti itsensä haastamaan siinä työssä silleen. Ja tekemään sellasta pitkäjänteistä työtä ja kehittymään tarpeeksi opettajana, koska ei ollu tavallaan... Ei saanu yksinkertaisesti niin paljo kokemusta siitä.”

Minna kertoo muiden kuin soitonopetustöiden tekemisen saaneen hänet lopullisesti huomaamaan, että opettaminen olisi todennäköisesti juuri hänen juttunsa: työ, jonka tekemisestä hän nauttisi päivittäin.

”Sitten yks käännekohta oli se, milloin mä tajusin että se on oikeesti se opettajuus mun juttu, oli se kun mä tein muita töitä välissä. Ja sit mää tajusin että se on oikeasti semmonen työ, mistä mää

nautin vaikka mää menisin viitenä päivänä viikossa sinne työpaikalle niin musta se on kivaa, tai vois olla kivaa.”

Minna kertoo, että toinen suuri käännekohta hänen elämässään soitonopettajan identiteetin kannalta oli oman muusikkouden löytäminen ja hyväksyminen. Hän oli kokenut aiemmin suurta epävarmuutta omasta soittamisestaan ja muusikkoudestaan, ja huono itsetunto sillä saralla johti myös ajatuksiin huonosta opettajuudesta. Työskentely omien teknisten ja musiikillisten haasteiden parissa auttoi häntä kuitenkin tarkastelemaan asioita uudesta perspektiivistä ja luomaan varmuutta omaa tekemistä kohtaan. Minna kuvailee, että se toi luottamusta ja varmuutta myös opettajana toimimiseen. Lisäksi Minna kertoo, että hän uskalsi päästää irti itselleen asettamasta ideaaliopettajakäsityksestä. Hän oli ajatellut aiemmin, että opettajan tulisi olla opetustilanteessa persoonaltaan tietynlainen ollakseen uskottava. Hän kertoo huomanneensa oppilaiden kuitenkin vaistoavan, jos hän yrittää muuttaa omaa käyttäytymistään. Sen jälkeen hän uskalsi vapautua ja olla oma itsensä, ja myös alkaa vaatimaan oppilailta enemmän. Minnan mukaan se inspiroi oppilaita.

”Ja sit semmonen että uskalsi tavallaan tuoda esiin oman soundin ja uskalsi alkaa antaa itsestään omia musiikillisia ajatuksia ulos, niinku rohkeemmin. Ja seisoa niitten takana ja uskoa siihen että jos joku ei tästä nyt tykkää, niin sit mää en voi sille mitään, mutta jos joku tästä tykkää niin kiva. Mää haluan tehdä tän asian näin ja mää haluan soittaa tän näin. Niin sit kun oli tavallaan löytänyt niitä asioita ja se alkoi tuntua semmoselta mukavalta itsessä, niin sit jotenki musta tuntu että mä aloin niinku luottaa siihen että mä voin jakaa sitä turvallisimmiin mielin sitä tietoa niinku eteenpäin.”

”Mä vaan ehkä jotenki aattelin, että jos mä oon jotenki tietyllä tavalla läsnä siinä tilanteessa, niin sit mä oon jotenki uskottavampi. Tai niinku... Mut sit mä tajusin että ei se oikeasti toimikaan sillä tavalla koska mä en oo semmonen persoona. Et oppilaat niin helposti vaistoaa kaikki tuommoset asiat ja sitte se ei toimikaan.”

Minna kertoo kokevansa suurta kiitollisuutta soitonopettajan työstään ja hän kuvailee sen olevan vielä mukavampaa kuin hän ennen kokopäiväiseksi opettajaksi pääsemistään osasi odottaa. Hän iloitsee sen vastavuoroisuudesta ja kertoo, että työ antaa hänelle paljon energiaa. Minna kuvailee työtään merkitykselliseksi ja hän nauttii havainnoidessaan oppilaiden toimintaa ja huomattaessaan heidän innostumisensa. Erityisen iloiseksi hän kertoo tulevansa oppilaiden pienistä kommentteista ja eleistä, joista paljastuu heidän luottamuksensa häntä kohtaan sekä heidän motivaationsa soiton harrastamiseen.

”Ja ihan yksinkertaisesti niinku se, oppilaiden kommentit, miten ne kohtaa uusia asioita, ja miten ne tarttuu tiettyihin, niinku haasteisiin ja miten ne iloitsee onnistumisista. On toki huonoja päiviä,

niinku kaikilla ihmisillä, eikä kaikki aina mee putkeen. Mutta jos puhutaan näin niinku yleisesti niistä positiivisista viboista, niin ihan se niinku miten se oppilas niinku tulee, antaa, ilmaisee itsensä minulle ja mä niinku aistin sen siitä että sillä mun työllä on joku merkitys, ja se oppilas niinku... kokee saavansa siitä asiasta ja se HALUAA oppia sitä asiaa.”

Haastattelun aikana Minna kertoo paljon kokemuksistaan ja näkemyksistään opettamisesta ja suhteista oppilaisiin. Hänen mukaansa soitonopetuksen opettaja-oppilassuhteen syvyys on yksi työn antoisimmista puolista ja häntä kiehtoo ajatus siitä, että opetuksen tavoitteena on siirtää kädentaitoja kokeneemalta henkilöltä nuoremmalle, aloittelevammalle soittajalle. Minna kuvailee asetelmaa mielenkiintoiseksi ja lisää, että opetukseen kuuluu vahvasti myös mentaalinen puoli, sillä musiikin tekemiseen liittyy aina tiettyä tunnepitoisuutta. Minna kertoo, että hänen suhteensa oppilaisiin on hyvä ja tunneilla puhutaan muustakin kuin soittamisesta, mutta lisää, että hän pyrkii kuitenkin pitämään tunnit sisällöltään asiassa eli soittamisessa ja musiikissa. Minnan mielestä kaikki opettaja-oppilassuhteet ovat luonteeltaan erilaisia, sillä jokainen oppilas on omanlaisensa persoona. Luottamussuhde opettajan ja oppilaan välillä on Minnan mukaan tärkeä ja hän kertoo, että se syntyy helpommin silloin kun opettaja uskaltaa näyttäytyä aitona, omana itsenään. Minna korostaa myös musiikin opettamiseen sisältyviä tunteita ja tunnepitoisuutta.

”tää on niinku ainoita aloja missä on vielä tämmönen tietynlainen opettaja-oppilas, yksityis... Niinku tavallaan se, et sä siirrät sitä sun omaa kädentaitoa sille oppilaille. Ja se on musta tosi mielenkiintosta, koska siinä jotenki se suhde on erilainen, kun siinä on se yhteinen tekeminen ja sä siirrät sitä sun ite kantapään kautta tietyllä tavalla opittua taitoa, minkä sä oot sillee... Ja sit kun siihen kuuluu se mentaalinen puoli ja kaikki se ajatukset siitä musiikista, ja siihen taas liittyy niin hirveesti niinku näkemyksiä ja kokemuksia meillä kaikilla, oli se ihminen minkä ikänen tahansa niin siihen liittyy aina tunteita ja tiettyä tunnepitoisuutta. Niin jotenki se on hirveen mielenkiintonen kokonaisuudessaan se asetelma, et kuinka syvä siitä suhteesta voi myöskin tulla sillä tavalla, niinku henkilötasolla. Ja riippuen siitä kuinka ne persoonallisuudet kohtaa. Mut se on tosi mielenkiintonen juttu ja mun mielestä se on myös yks tän työn antoisimmista puolista.”

Minna kertoo, että soittotuntien sisältö ja kulku määrittyvät aina oppilaan tilanteen mukaan. Hän pyrkii suunnittelemaan tunteja etukäteen ja pitämään niillä tietynlaisen rakenteen, mutta toteaa, etteivät tunnit aina mene niin kuin hän on etukäteen suunnitellut. Minna kertoo muokkaavansa tuntien sisältöä oppilaan yksilöllisten lähtökohtien mukaan, mutta kokonaisuuden huomioiden. Hän kertoo, että välillä tunneilla keskitytään pelkästään teknisiin harjoituksiin, ja välillä harjoitellaan ainoastaan tulevaa esiintymistä. Pienten oppilaiden kanssa hän huolehtii erityisesti siitä, että kaikki läksykappaleet käydään tunneilla läpi, jotta niiden

soittamiseen ei tulisi liian pitkää taukoa. Tärkeässä osassa kaikkien oppilaiden kanssa on teknisten ja musiikillisten asioiden harjoittaminen rinnakkain ja oppilaan oman musiikillisen identiteetin vahvistaminen. Oppilaiden erilaiset ikävaiheet ja elämäntilanteet vaikuttavat opetukseen ja Minna kertoo niiden välillä haastavan opettajaa. Hänen mukaansa opetuksessa on erilaisia ajanjaksoja, joista toiset ovat helpompia ja toiset vaikeampia. Erityisen haastavana ja voimia kuluttavina Minna mainitsee kokevansa tilanteet, joissa oppilaiden motivaatio soiton harrastamiseen on syystä tai toisesta laskenut tai oppilas ei alun perinkään ole ollut soittamisesta kiinnostunut. Hän pyrkii silloin aktiivisesti selvittämään syyt haluttomuuden tai motivaation puutteen taustalla ja etenemään tilanteessa oppilaan ehdoilla sekä pitämään huolta oppilaan itsetunnosta.

”Niin onhan se sille niinku tavallaan, jos on sit semmonen oppilas, joka ei oo kiinnostunu siitä hommasta, että sitä ei vaan niinku innosta, niin onhan se jotenki sillai niinku sitten tosi niinku voimia vievää opettaa semmosta oppilasta. Vaikka aikansa sitä tietenki jaksaa yrittää sitä niinku, että miten se innostus nyt sieltä jostain tulis, mut jos sitä ei vaan niinku oo, niin sitte ... Mut toisaalta, sittenki pitää vaan mennä niillä ehdoilla.”

Minna kertoo ajattelevansa, että hän tietää itse tekevänsä koko ajan parhaansa ja se auttaa häntä haastavien tilanteiden käsittelyssä. Lisäksi hän kuvailee, että armollisuus on tärkeää ja virheiden tekeminen auttaa häntä kehittymään sekä ihmisenä että opettajana. Minna kertoo kysyvänsä toisinaan neuvoja ja apua kokeneemmilta kollegoiltaan tai esimieheltään. Hän toteaa suhteiden työpaikalla olevan hyvät ja niiden olevan tärkeitä oman työn ja jakamisen mahdollisuuksien kannalta. Vastavuoroisuus on hänen mukaansa olennaista suhteiden toimivuuden osalta, samoin kuin omana itsenään esiintyminen.

”Ja niinku tuossa aiemmin sanoin, että uskaltaa tavallaan kysyä ja luoda myös niinku semmosia ihmissuhteita siellä töissä, niin se on tosi tärkeä sen oman työnkin kannalta, että siellä on sitten ihmisiä kenen kanssa jakaa asioita ja ehkä että uskaltaa sillee myöskin niin.. Ja samoitenhan niittenkin kanssa, että uskaltaa olla oma itsensä ja...uskaltaa antaa ideoita ja ottaa ideoita vastaan. Niin se myös sitä työyhteisöä niinku ruokkii sitä positiivista henkeä ja semmosta tavallaan viireystilaa, niin sanotusti.”

Minnan kertomuksesta selviää, että soitonopettajan ammatillisen identiteetin kannalta merkityksellinen asia on myös oma muusikkous. Minna kuvailee, että oman soittotaidon jatkuva ylläpitäminen on erittäin tärkeää ja hän kertoo pysyvänsä sen avulla kiinni muusikkoudessaan. Lisäksi Minna pyrkii tekemään erilaisia esiintymisiä, hän kertoo niiden tukevan opettajuutta ja omaa kehittymistä. Tulevaisuuden osalta Minna toivoo, että saisi jatkaa

mahdollisimman pitkään samassa työpaikassa ja päästä sen myötä kehittämään omaa opettajuuttaan eteenpäin. Hän kertoo haluavansa kehittää yhteisöllisyyttä omien oppilaidensa keskuudessa ja toivoo saavansa siihen tulevaisuudessa lisää resursseja. Hän toteaa, että yhteisöllisyyden kokemus ruokkii oppilaiden motivaatiota ja antaa heille mahdollisuuksia kasvattaa omaa itsetuntemustaan.

5.4 Elisan kertomus

Elisa aloitti musiikin ammattiopinnot lukion jälkeen ja kertoo, että syy opintoihin hakeutumiseen oli halu kartuttaa soittotaitoa. Hän kertoo pitäneensä aina harjoittelemisesta, mutta soitonopettajaksi hän kuvailee päätyneensä eikä niinkään tietoisesti hakeutuneensa. Elisa kertoo, että elämäntilanne perheen perustamisen yhteydessä vaati ottamaan vastaan vakituisen työpaikan, jossa hän on sittemmin soitonopettajan uransa ajan pysynyt. Hän kuvailee päätöstä jälkikäteen tarkasteluna järkeväksi eikä kadu tilannetta, sillä hän kertoo solistisen uran olevan nykyään helposti ”tilkkutäkkimäistä”, pätkätöistä ja sijaisuuksista koostuvaa.

Uransa alkuvaiheessa, vielä opiskellessaan ammattimuusikoksi Elisa opetti sivutoimisesti muutamia tunteja viikossa. Hän kertoo, että hän ei osannut sen perusteella aavistaa työn rankkuutta ja vaativuutta ennen päätoimiseksi opettajaksi ryhtymistään ja kuvailee, että työ tuntuikin fyysisesti ja psyykkisesti erilaiselta kun sitä alkoi tehdä päivittäin useita tunteja. Elisa kertoo, että hän yritti ratkaista kaikkien oppilaiden ongelmat eikä kokemattomuutensa takia vielä ymmärtänyt, ettei vika välttämättä ole hänen työssään, vaan hän syyllisti herkästi itseään mikäli ongelmat eivät alkaneetkaan ratketa. Hän ei osannut etäännyttää itseään, vaan ammatillinen ja henkilökohtainen identiteetti sekoittuivat. Elisa toteaa, että hänen saamansa opettajakoulutus ei valmistanut ammatin tähän puoleen. Elisan hankkimaan ammatilliseen koulutukseen ei sisältynyt opettajan pedagogisia opintoja, vaan hän suoritti ne vasta myöhemmin urallaan. Hänen kertomuksestaan käy ilmi, että hän koki uransa alkuvaiheessa pedagogiset taitonsa riittämättömiksi.

”Ja sit siitä ei ihan jotenki niinku just sen puuttuvien opettajuuden... tai sen opettajakoulutuksen puutteiden vuoksi ei ehkä osannu ikään kuin etäännyttää itteensä niistä kaikista, että sen jotenki näki itteensä kaikkien lasten henkilökohtaisena valmentajana. Että pitää ratkaista ne asiat. Ja sitten ku se ei vaan onnistu niin se syy on jotenki suoraan siinä teknisessä toteutuksessa ja siinä sun omassa työssä, vaikkei se nyt ole ihan sillä lailla.”

Elisa kertoo, että hän on työuransa aikana tehnyt väliaikaisesti ja lyhytkestoisesti muitakin töitä. Ne ovat vahvistaneet hänen käsitystään siitä, että opettaminen on hänelle tärkeää, se mitä hän osaa, ja hän kokee sen luovaksi työksi. Elisa kuvailee tätä kokemusta itse kasvukokemukseksi, joka on ollut tärkeä soitonopettajan identiteetin kehittymisen kannalta.

”Mutta aika pian mä siellä huomasin, että ei herrajestas, että onpa ihanaa kun mulla oli siinä sitte yks oppilas jostain syystä, en muista nyt miksi, niin se oli aina hauska sitten kun meni tekemään jotain sellasta minkä osas. (naurua) Ja tota... ja sitte jotenki ehkä siinä vuoden aikana jo tajus, että tota, ei himputti, että tota se opettaminen on itse asiassa tosi luovaa... Mutta ehkä se oli kans semmonen tärkeä kasvukokemus siinä että...”

Toinen merkittävä tapahtuma eli ydinepisodi Elisan työuran varrella on ollut tapaturman aiheuttama vammautuminen, jonka takia hän joutui olemaan soittamatta useamman vuoden ennen kuin vamma saatiin hoidettua kuntoon leikkauksella. Elisa kuvailee tapahtuman aiheuttaneen hänelle suuren yksinäisyyden tunteen ja pelkoa siitä, voiko soitonopettajan työ jatkua mikäli hän ei itse enää kykene soittamaan. Hän kertoo ajatelleensa aluksi, että muut eivät voi ymmärtää hänen läpikäymiään tunteita ja ajatuksia. Elisa kuvailee soitonopettajan työn olevan luonteeltaan eristäytyneitä eivätkä työolosuhteet hänen mukaansa tarjoa paikkoja, joissa kohtaamisia voisi tapahtua. Hän kertoo kokevansa myös, etteivät kollegat välttämättä ole kiinnostuneita toisten ongelmista, vaan keskittyvät helposti huolehtimaan vain omista töistään.

”Mutta että sitte se yksinäisyys tarkoittaa sitä, että kun muusikko vammautuu niin ei sitä kukaan tajua sitä, että mitä kaikkee siinä menettää, ellei joku paitsi toinen vammautunu muusikko. Mutta sitten taas, öö, jotenki siinä arjessa ne kohtaamiset jää niin, me ollaan niin erillään toisistamme, soitonopettajat, että sitä ei niinku löydy semmosia jakamisen paikkoja joissa kertoa siitä tai mitä se... Kaikilla on ne oppilaat joista he huolehtii että ei siihen mahdu sitten, et joko siis kollega on sairaslomalla tai ei. Se riittää.”

Elisa otti kuitenkin yhteyttä kollegaansa, joka kanssa hän sai jakaa kokemuksiaan. Hän kertoo, että kollegan ajatukset olivat pitkälti samanlaisia kuin hänen omansa.

”Mutta se oli tosiaan niinku valtava yksinäisyyden tunne siinä, että ei sitä, jotenki sitä kuvitteli että ei ne voi niinku tajuta sitä mistä siinä on kysymys, ja mä oon niinku huomannu että siinä on monet muutkin, tässä oli joku toinenki kollega, juuri nyt en muista kuka hän mahto olla, mut oli niinku samanlainen tilanne, ja soitin sitte hälle ja puhuin näistä, niin se oli ihan samanlainen kokemus hänellä. Että ei ne [kollegat] niinku tajua sitä.”

Elisa kertoo, että muusikoiden ergonomiaan kiinnitetään onneksi nykyään paljon enemmän huomiota ja vammautumiset hyväksytään herkemmin työhön liittyväksi osaksi. Elisa sai avun

vaivoihinsa leikkauksella ja kokee olevansa nykyään ymmärtäväisempi itseään ja kehoaan kohtaan sekä hyväksyvänsä sen, että vammat muistuttavat välillä olemassaolostaan.

Elisa kertoo, että työhön on pitkän uran aikana ehtinyt muodostua rutiineja. Hän kuvailee työn tuntuvaan välillä hyvältä ja välillä tylsältä. Hän pyrkii virkistämään itseään erilaisin keinoin ja kertoo oman harjoittelun ja konsertoinnin olevan tärkeää. Omaa harjoittelua varten hänellä on usein joku projekti tai tulossa oleva esiintyminen, mutta kertoo soittamisen olevan osa päivittäisiä rutiineja myös silloin kun näköpiirissä ei ole mitään konserttia, sillä se edesauttaa kunnossa pysymistä vammautumisen jälkeen. Hän kertoo innostuvansa helposti erilaisista projekteista ja olevansa monessa musiikkiin liittyvässä asiassa myös työn ulkopuolella. Sosiaaliset kontaktit tuovat iloa ja rikastuttavat arkea, mutta toisaalta hän on joutunut hetkittäin myös miettimään omien resurssiensa riittävyttä ja järjeistämään omaa ajankäyttöään. Elisa kuvailee ymmärtäneensä vuosien saatossa, ettei kaikessa tarvitse olla mukana, ja keskustelewansa nykyään esimiehensä kanssa työtunneista ja resursseista.

”Ja sitte on jo tähän mennessä jo oppinu sen ettei omasta selkänahasta ihan niinku, sillai tullu vähän itsekkäämmäksi ja kriittisemmäksi, että vähän laskeskelee jo että hetkinen nyt, paljonko mä nyt käytän tähän aikaa. Ei ihan ylettömästi enää tee ylimäärästä, niinku tietentahtoen, ellei nyt sit ihan oo joku huippujuttu tulossa tai näin. Ja sitten osaa jo vähän keskustella resursseista ja kyseenalaistaa, että mihin tää pannaan ja mistä mä otan tän, ja tämmöset.”

Opettaja-oppilassuhteiden merkitys soitonopettajan ammatilliseen identiteettiin ja työssä koettuihin tunteisiin nousee esille myös Elisan kertomuksessa. Elisa kertoo, että hän viihtyy työssään ja erityisesti lasten opettaminen imaisee mukaansa ja aika kuluu tunneilla nopeasti. Hän toteaa lahjakkaiden ja ahkerien oppilaiden motivoivan häntä työntekoon ja kertoo, että olisi raskasta mikäli oppilaiden joukossa olisi vain niitä, joita pitäisi ”vetää” eteenpäin. Elisa kuvaileekin yhdeksi työn huippuhetkeksi niitä tilanteita, joissa haluttomat, motivaation puutteesta kärsivät oppilaat päättävät lopettaa harrastuksen. Elisa kertoo sen helpottavan sekä oppilasta että opettajaa.

”Sitte myöskin kyllä musta huippuhetkiä on sekin kun joku jolla ei oo sitä motivaatiota niin se lopettaa. En mä tiä onko se musta rumasti sanottu että se on huippuhetki, mun mielestä se helpottaa meitä kaikkia. Erityisesti sitä lasta joka saa sen sanottua vihdoinkin, että siitä keskustellaan. Sehän vapauttaa hänessä valtavasti energiaa.”

Elisa pyrkii etäännyttämään itsensä oppilaiden henkilökohtaisista asioista ja keskittymään siihen, että tuntien pääasia on soittaminen ja musiikki. Hän kertoo, että oppilaiden isommat

elämänmuutokset ja kriisit tulevat kyllä yleensä esille. Elisa kuvailee kyselevänsä oppilailta hieman arjen konkreettisista asioista, kuten säästä tai kouluruuasta, mutta muutoin hän haluaa kohdistaa huomion soittamiseen. Tuntien tavoite on siinä, että soitto sujuisi mahdollisimman hyvin ja sen myötä musiikillinen taso nousisi. Jos oppilaat eivät ole harjoitelleet kotona, silloin Elisa harjoittelee tunnilla yhdessä oppilaiden kanssa. Hän kertoo, että oppilaan tulisi tunnin aikana saada kokemus siitä, kauanko soittimen kanssa tulisi viettää aikaa, jotta soittaminen edistyy myös kotona soittotuntien välissä. Elisan kertomuksesta käy ilmi turhautumisen tunteita oppilaiden kotiharjoittelua ja sen kehittämistyötä kohtaan.

”Jos sitä ei tehä tunnilla niin ei ne tee sitä kotonakaan, jos ne ei saa sitä kokemusta siitä että kuinka kauan se siinä [soittimen sijainti] on ja kuinka kauan nyt tässä soitetaan, ja ne jaksaa sen ja näin, ni se jotenki... Mulla on vaikee sitten antaa niille sellasia hirveen konkreettisia harjoitteleuhjeita, että soita tää viis kertaa, kun se tuntuu niin pahalle sanoo semmosia kun ne soittaa viis kertaa sen pieleen, koska se piti soittaa VIIS kertaa. Niin niin, joskus vähän ollu haasteessa siinä, että mitä mä nyt sanon, että minkä siellä pitää nyt parantua, että kun sä kotona soitat niin paranna tätä. Se on aika vaikeeta. Ja sitte vielä jos vanhemmilta tulee, että mitä sen niinku pitäis harjotella, niin vähän niinku että hä (naurua). Pitäiskö sen vanhemman tulla sinne tunnille kattomaan ja tekemään muistiinpanot että mitä. Ja sit vaikka mä KUINKA niitä neuvon, niin ei ne muista siellä kotona.”

Elisa miettii, pitäisikö vanhempia osallistaa erityisesti pienten lasten kohdalla soittoharrastukseen vielä enemmän, jotta lasten kotiharjoittelu sujuisi mahdollisimman hyvin. Hän kertoo kokevansa vanhemman läsnäolon tärkeänä ja edesauttavana hänen omaakin ymmärrystä oppilaan motivaatiosta ja kehittymisestä. Hän pitää suhteitaan oppilaiden vanhempiin hyvinä ja tärkeinä, ja säännöllisesti pidettävien arviointikeskustelujen rikastuttavan suhteita entisestään. Elisa kuvailee, että kasvokkain tapahtuvat keskustelut syventävät suhdetta enemmän kuin pelkkä puhelimen välityksellä tapahtuva yhteydenpito. Lisäksi hän saa omasta työstään palautetta arviointikeskustelujen kautta.

”kyllä mun mielestä se on ollu aika kivaa huomata se että ne oikeesti pysähtyy sen lapsen soittoharrastuksen äärelle kun ne tulee sinne luokkaan vähäksi aikaa. Ja kyllä mäkin saan sitte vähän tietoo siitä että minkälainen merkitys sillä soittoharrastuksella on sille lapselle. Kyllähän sieltä joskus just tulee tätä, ihan sellasta palautettakin mitä vois tarkemminkin mieltiä ja pohtia ja kerätä, omassa toiminnassa.”

Kysyttäessä työn huippuhetkistä Elisa kertoo, että oppilaiden onnistumiset sekä esiintymisissä että lukuvuoden aikana soittotunneilla tuovat hänelle paljon iloa. Hän kuvailee tavoittelevansa oppilaiden sisäisen motivaation löytymistä ja pyrkii tukemaan oppilaiden työskentelyä esimerkiksi järjestämällä oppilailleen yhteisiä esiintymistilaisuuksia, joissa he voivat oppia

toisiltaan ja jakaa ajatuksia yhteisestä harrastuksesta. Lisäksi Elisa toteaa, että ulkoinen arvostus on hänelle tärkeää, koska oman työn jälkeä on vaikea itse nähdä. Hän kertoo, että hyvää palautetta omasta työstä on tarpeellista kuulla, mutta toisaalta ulkoa tullut arvostus saa hänet myös miettimään omien resurssien suuntaamista. Elisan kertomuksesta käy kuitenkin ilmi myös ulkopuolisten antaman palautteen kyseenalaistaminen ja sen aikaansaama epäileväisyys oman työn laatua kohtaan, koska hänen oma kokemuksensa tilanteesta on erilainen.

”Ethän sää itte nää sitä, ja se onkin toisaalta aika tarpeellista kuulla, koska silloin kun on onnistunu jossain tai sut on noteerattu jossakin, niin sitte tulee heti myöskin se toinen puoli vastaan, että voi ei, teenkö mä riittävästi. Koskeeks tää nyt kaikkia oppilaita, ja onko se totta, ja miks se näyttäytyy noin, kun mähän täällä vaan painin näitten ongelmien kanssa.”

Yhdeksi huippuhetkeksi Elisa kuvailee myös tilanteita, joissa saa opettaa lahjakkaita ja pitkälle edenneitä oppilaita, joilla on soittamisen osalta selkeä tavoite kuten musiikin jatko-opintoihin pyrkiminen tai ison instrumenttitutkinnon suorittaminen. Elisa kertoo prosessien olevan uuvuttavia, mutta niiden loppuunsaattamisen ja etenkin niissä onnistumisen olevan palkitsevia tapahtumia. Erityisesti jatko-opintoihin päässeiden oppilaiden myötä hän on kokenut saavansa työhönsä ammatillista varmuutta ja jaksamista muuten ehkä tylsältä tuntuvaan arkeen. Lisäksi hän kertoo, että ammattiopintoihin edenneiden kohtaaminen myöhemmin sekä heidän osoittamansa arvostus hänen työtään kohtaan tuottaa iloa.

”Se on mun mielestä semmonen, jolla saa myöskin sitte sitä ulkoista tunnustusta, mikä ei nyt sinänsä pitkälle KANNA, mutta tota... Tuo jotain semmosta ammatillista varmuutta. Ne riittämättömyyden tunteet ja se kaikki semmonen arjen epätasaisuus ja rosoisuus, niin että sun ei tarvi siihen juuttua, että siellä on jotakin myöskin sitä hedelmää.”

”Ja sitte myöskin kun mä oon kohdannu niitä jälkeekin päin, niin hekin arvostaa sitä työtä kuitenkin. Vaikka yleensä ne unohtaa sut heti, kun sä oot semmosessa elämänvaiheessa että eihän sitä kukaan halua välttämättä muistellakaan. Mutta yleensä ne sitten aikuisena jo sitten arvostaa sitä. Ja tota, et niitä on semmosia että muistan toki yksilöinä ne, että millasta oli hänen ja hänen kanssaan.”

Elisa kertoo, että soittotuntien toiminta lähtee aina vuorovaikutustilanteesta ja siitä, mitä hän kokee kulloinkin tarpeelliseksi kunkin oppilaan kohdalla. Hän kuvailee, että tunnit eivät koskaan etene minkään oppikirjan sisällysluettelon mukaan, vaan tilanne lähtee liikkeelle kohtaamisesta ja siinä tapahtuvasta soitosta. Elisan kertomuksesta käy ilmi, että hän kokee tekevänsä oppilaiden kanssa työtä yhteiseksi hyväksi ja toivoo, että oppilaat ymmärtäisivät tämän ja kantaisivat vastavuoroisesti oman kortensa kekoon. Hän kuvailee, että varsinkaan

nuoret eivät aina ymmärrä velvollisuuksien merkitystä, vaan heihin vaikuttavat vahvasti soittoharrastuksen ulkopuolelta tulevat ihmiset. Joskus oppilaiden ymmärtämättömyys tai välinpitämättömyys soittoharrastukseen kuuluvia velvollisuuksia kohtaan aiheuttaa hänelle haastavia tilanteita.

”Sitte noitten nuorten kanssa joutuu välillä sellasiin tilanteisiin, että kun ne on vaikutuksissa muitten ihmisten kanssa, niin se että miten ne arvottaa sitä meidän työtä tai miten ne arvottaa jotakin omia velvollisuuksiaan, esimerkiksi [instrumentin soittajien] pitää olla [ryhmäopetuksessa], että miten ne hoitaa sen velvollisuuden. Niin siinä joutuu vähän joskus semmisiin kinkkisiin tilanteisiin, että ne ei usko mitä sä sanot, tai... --- Kyllä mä oon ittelleni sallinu sen että mäkin saan tuntee ja kokea. Että en mää vaan voi olla joku sellanen ammattilainen joka niinku vaan koko ajan vaan sitä toista palvoo. Se pitää tajuta siihen, että minkä hän tuo niin minä tuon, ja me yhteisesti sitten sitä aarretta niinku kiillotetaan.”

Kun haastattelun alkupuolella kysyn, onko soitonopettajan työ ollut sellaista kuin Elisa odotti, hän ryhtyy kertomaan organisaation toimintakulttuuriin sopeutumisesta. Hän alkaa äkillisesti käyttää passiivimuotoa kuvaillessaan tilannetta, joten kertomuksesta ei varsinaisesti käy suoraan ilmi, kertooko hän henkilökohtaisista kokemuksistaan vai onko kyseessä yleisemmän tason kuvailu mahdollisista uuteen organisaatioon sopeutumisen haasteista.

”Ja sitte toisaalta, siinä on paljo sellastaki että, ku sää tuut instituutioon, niin tuota, sää et tiedosta niitä instituution... tai vaikka tiedostatkin, ja kuulet odotuksista ja käsityksistä ja tutustut taloon ja ihmisiin ja kulttuuriin, niin tuota, ennen ku se sitte todella tulee tietoselle tasolle että täällä toimitaan näin ja tämä vaikuttaa tähän ja minä käyttäydyn siksi koska täällä tehdään näin tällä lailla ... niin ennen ku siitä tulee tietoseksi, niin pitää aika kauan olla ja tehdä ja muuttua myöskin itsenäisemmäksi suhteessa siihen. Ehkä jollain lailla kriisiytyä sen kanssa tai jotain. Että sehän on valtavan kuormittavaa sitten, kun niitä tiedostamattomia odotuksia täyttää joka puolelle. Eikä niihin oo mitään välineitä, jos ei niinku, ennen ku sä teet jonku aikaa sitä työtä.”

Haastattelun edetessä Elisa kuvailee suhteiden kollegoihin olevan pääsääntöisesti hyviä, mutta hän kertoo myös erilaisten persoonallisuuksien kohtaamisten aiheuttamista haasteista ja ristiriidoista työyhteisössä. Elisa ottaa esille joitain heidän kanssaan tapahtuneita konflikteja, joiden hän kertoo johtuvan erilaisista tavoitteista ja näkemyseroista. Elisa kuvailee kokeneensa jopa vihaa suhteissaan muihin opettajiin, sekä kertoo viettäneensä unettomia jaksoja näiden ongelmien ja konfliktien takia. Hän toivoisi esimieheltään napakampaa johtamisotetta, ja miettii johtuvatko ongelmat osin myös työntekijöiden samanlaisista lähtötilanteista ja taustoista. Hän kertoo, että suurin osa opettajista on kotoisin samalta seudulta ja koulutettu samoissa oppilaitoksissa. Elisa mainitsee sen rajoittavan oppilaitoksen kehittymistä ja pohtii,

että työyhteisöä saattaisi rikastuttaa, jos siellä työskentelisi enemmän taustoiltaan erilaisia ihmisiä. Elisan kertomuksesta käy ilmi, että hän ei pyri olemaan aktiivisesti tekemissä kollegoidensa kanssa, vaan enemmänkin vetäytyvän laajemmasta kanssakäymisestä. Hän kertoo, että perhe ja muut työn ulkopuoliset suhteet ovat auttaneet häntä ajautumasta liian syvälle työyhteisön asioihin ja tuovan myös perspektiiviä ongelmien tarkasteluun.

”kyllä se perhe suojelee aika lailla, että kun se tuo siihen elämään sellasia polkuja ja juonteita, että sä et voi olla koko ajan ajatuksien tasolla siinä työyhteisössä, niissä asioissa.”

Tulevaisuuden osalta Elisa on jossain määrin huolissaan. Hän tuo esiin pelkonsa siitä, että oppilaita ei enää löydy riittävästi, kun klassisen musiikin asema yhteiskunnassa pienenee vuosi vuodelta. Toisaalta hän iloitsee siitä, että oppilaitoksen resurssit vaikuttavat suhteellisen vakiintuneilta ja työn pysyvyys ja jatkuvuus sitä kautta varmistetuilta. Hän kertoo odottavansa tulevaisuudelta eniten työn arkea ja sitä rikastuttavia tapahtumia, kuten erilaisia työhön liittyviä seminaareja.

5.5 Tarkastelua tunteista ja suhteista soitonopettajien ammatillisessa identiteetissä

Tarkastelen seuraavaksi haastateltavien kertomuksia rinnakkain ja tuon esille tutkimuskysymykseni kannalta olennaisia kertomuksissa toistuvia teemoja ja yhteneväisyyksiä. Lisäksi käyn tässä yhteydessä läpi myös tulosten suhteutumisen aiempaan tutkimustietoon. Aineistoa läpikäydessä kävi ilmi, että soitonopettajien ammatillisen identiteetin kannalta tärkeä vaihe oli soitonopettajaksi tuleminen ja uran alku, jolloin soitonopettajat kertoivat kokeneensa voimakkaita tunteita. Työssä merkityksellisiä suhteita ovat opettaja-oppilassuhde, joka tunteiden näkökulmasta näyttäytyy erittäin vaikuttavana, sekä suhteet työyhteisön sisällä ja oppilaiden huoltajien kanssa. Lisäksi tarkastelen soitonopettajien kertomuksia heidän muusikkoidentiteetistään ja sen merkityksestä heidän opettajan ammatilliseen identiteettiinsä.

5.5.1 Soitonopettajaksi tuleminen kokemukset ja uran alun haasteet

Huhtanen (2004) toteaa soitonopettajana toimivia pianisteja tutkineessa väitöskirjassaan, että soitonopettajaksi tulemisesta ei kerrota kulttuurisia mallitarinoita. Hänen mukaansa mallitarinat auttavat merkityksellisten kokemusten tunnistamisessa ja niiden tuomisessa osaksi kerrottua elämäntarinaa. Tästä syystä hänen tutkimuksessaan mukana olleiden oli vaikea hahmottaa ja ilmaista soitonopettajaksi tuleminen kokemuksia (Huhtanen, 2004). Hirvonen (2003)

puolestaan toteaa solistisen koulutuksen opiskelijoita tutkineessa väitöskirjassaan, että suurin motiivi musiikkialan opintoihin hakeutumisessa on halu soittaa, eikä tulevaisuuden työnkuva ole vielä siinä vaiheessa selkiytynyt mihinkään erityiseen musiikkitoiminnan alueeseen, vaan ammattikuva selkiytyy vasta opintojen edetessä. Tähän tutkimukseen haastateltujen soitonopettajien kertomuksista voi tehdä Hirvosen (2003) ja Huhtasen (2004) tutkimustuloksia tukevat huomiot. Sekä Tuomo, Kalle, Minna että Elisa kertovat, että soitonopettajan ammatti ei ollut heidän pääasiallinen tavoitteensa musiikin jatko-opintoja lukion jälkeen aloittaessa. Jokaisen kertomuksesta käy ilmi, että he jatkoivat musiikin opintoja musiikkiopiston jälkeen, koska halusivat soittaa. Minna sekä Kalle kertovat tienneensä, että heistä tulee ainakin osittain soitonopettajana työskenteleviä henkilöitä, mikäli musiikki on lopullinen uravalinta, mutta molempien kertomuksista ilmenee, että opettajuus ei ollut ensisijainen ja ainoa päämäärä ammattiopintoja aloittaessa. Kukaan haastateltavista ei liittännyt soitonopettajaksi tulemistä koskevaan kertomukseensa mitään selkeästi hahmotettavissa olevaa kokemusta siitä, millä tavalla ja miksi heistä tuli nimenomaan soitonopettajia. Haastateltavat kuvailevat soitonopettajaksi tulemistä esimerkiksi ”ajautumisena” (Minna), ”päätymisenä” ja ”aikuisen järkevänä päätöksenä” (Elisa). Tuomo puolestaan kertoo, että kun hän ymmärsi ettei soittamisella elätä itseään, hän päätti alkaa opettaa. Kallen kertomuksesta käy ilmi, että opettajaksi tulemiseen liittyi myös kokemus kelpaamattomuudesta solistiseen koulutukseen ja ongelmat fyysisessä toimintakyvyssä instrumentin solistisen harjoittelun suhteen.

Opettajien uran alkuvaiheeseen liittyy usein itsensä sekä oman ammatillisen pätevyytensä etsimistä ja itseluottamuksen rakentamista (Hargreaves, 2005). Lisäksi aloittelevien opettajien henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin tasapaino ei ole vielä löytynyt, mikä voi aiheuttaa avuttomuuden tai vihan tunteita tai ammatillisten vajavaisuuksien tiedostamista (Pillen ym., 2013). Sekä Kalle, Tuomo, Elisa että Minna kertovat uran alkuvaiheen haasteista ja niiden aiheuttamista negatiivisista tunteista. Opettajia koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että aloittelevat opettajat kohtaavat paljon tunteita, joista heillä ei vielä opiskeluvaiheessa ole ollut käsitystä tai kokemusta (Bullough & Draper, 2007; Hargreaves, 2005; Hong, 2010).

Tähän tutkimukseen haastateltujen soitonopettajien osalta uran alkuvaiheessa kohdatut haasteet ja vaikeat tunteet vaikuttavat liittyvän erityisesti oppilaiden itsenäisen työskentelyn määrään sekä oman opettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Kalle kuvailee haastattelussaan, että hänelle tuli täysin yllätyksenä se, miten vähän oppilaat harjoittelevat itsenäisesti. Hän kertoo, ettei osannut aluksi käsittää asiaa, vaan saattoi keskeyttää soittotunnin pidon mikäli oppilas kertoi harjoittelemattomuudestaan. Hän lisää, että saattoi helposti ajatella, että syy on

hänessä. Myös Tuomo kertoo kokeneensa erityisesti uransa alkuvaiheessa työnsä raskaaksi, mikäli oppilas ei edennyt hänen toivomallaan tavalla. Minnan kertomuksessa uran alkuvaiheen haasteet liittyvät oman muusikkoidentiteetin epävarmuuteen, jonka takia hän koki ettei ole välttämättä pätevä toimimaan opettajana. Elisa kuvailee uransa alussa tapahtunutta henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin yhteenkietoutumista, kun hän kertoo kokeneensa ettei osannut ratkaista oppilaiden kaikkia ongelmia heti ja syytti siitä itseään. Hän kertoo samassa yhteydessä, että puutteet opettajankoulutuksessa eivät valmistaneet häntä ammatin tähän puoleen. Elisan koulutukseen ei tuota ennen ollut kuulunut lainkaan opettajan pedagogisia opintoja. Hän kertoo suorittaneensa ne myöhemmin ja kuvailee sen avanneen hänelle uusia näkökulmia opettajuuteen.

5.5.2 Opettaja-oppilassuhteet ja oppilaiden suoritustaso

Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu suhteissa (Beauchamp & Thomas, 2009; Hong, 2010; Uitto ym., 2015a) ja työhön liittyvien suhteiden osalta erityisesti vuorovaikutus oppilaiden kanssa on tutkitusti opettajan työhön iloa ja tyytyväisyyttä tuova asia (Hagenauer ym., 2015; Hargreaves, 2000). Hagenauerin ja kollegoiden mukaan kyky hallita opetustilanteita sekä taito muodostaa hyvä vuorovaikutussuhde oppilaaseen ovat merkittäviä tekijöitä opettajan työhyvinvoinnin kannalta. Positiivinen opettaja-oppilassuhde heijastaa turvallisuutta, joka on tärkeä tekijä sekä oppilaan kannalta että opettajan emotionaalista hyvinvointia ajatellen (Hagenauer ym., 2015). Tässä tutkimuksessa hyvän opettaja-oppilassuhteen merkitys korostuu jokaisen haastateltavan kertomuksessa ja heistä kaikki kertovat pyrkivänsä luomaan tunneille positiivisen ilmapiirin. Lisäksi haastateltavat tuovat kukin esille oppilaiden henkilökohtaisen tilanteen ja opetuksen sisältöön liittyvien toiveiden huomioinnin tärkeyden. Soitonopetuksen yksilöopetuksen vuoksi tämä vaikuttaa onnistuvan helposti, eikä kukaan haastateltavista tuonut esiin negatiivisia kokemuksia aiheeseen liittyen. Jokainen kertoo pyrkivänsä muodostamaan opetuksesta ja soitettavasta ohjelmistosta oppilaille yksilöllisesti mielekkäitä ja heidän kiinnostuksen kohteidensa mukaisia. Lisäksi useat haastateltavat toivat esille sen, että tunneilla puhutaan muustakin kuin musiikista ja soittamisesta. Tämä voi osaltaan heijastella opettaja-oppilassuhteen läheisyyttä, joka on Hagenauerin ja kollegoiden (2015) mukaan yksi merkittävä tekijä opettajan työssään kokeman ilon taustalla.

Kaikki haastateltavat kuvailevat soitonopetuksen lähtevän liikkeelle siitä hetkestä, kun oppilas tulee tunnille ja soittaa. Tuntien suunnitteluun kukaan ei kertonut käyttävänsä erityisen paljon

aikaa; Tuomo toteaa sen olevan hänen mielestään käytännössä turhaa työtä, koska oppilaan edistymistä ei voi juurikaan ennakoida. Elisa kuvailee, ettei opetus etene minkään oppikirjan mukaan ja Minna huomioi, että tunti ei aina etene niin kuin hän on sitä etukäteen suunnitellut. Useat haastateltavat totesivat, että he pyrkivät valitsemaan tunneilla soitettavan ohjelmiston oppilaan omien toiveiden mukaan ja kohtaavansa oppilaat yksilöinä. Oppilaan kykyjen, tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden huomioimisen avulla opettajat voivat ilmaista välittämistä (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Kaikki haastatellut soitonopettajat toivat esille sen, kuinka oppilaiden onnistumiset tuottavat heille suurta iloa, tapahtuipa onnistuminen sitten pienemmässä mittakaavassa soittotunnin aikana tai suuremman yleisön edessä esiintymistilanteessa. Lisäksi Elisa ja Tuomo kertovat iloitsevansa oppilaidensa etenemisestä musiikin jatko-opintoihin. Kallen kohdalla positiivisina näyttäytyivät myös kokemukset siitä, että hän oli saanut soittoharrastustaan lopettamassa olleet oppilaat muuttamaan mielensä. Tämä tukee Niasin (1996) huomiota siitä, että opettaja kokee iloa, innostuneisuutta ja tyytyväisyyttä, jos hän kokee onnistuvansa työssään ja saavuttaa hyviä oppimistuloksia oppilaidensa kanssa.

Toisaalta oppilaiden suoritustaso aiheutti opettajille myös negatiivisia tunnekokemuksia. Haastateltavista jokainen kertoo, että oppilaiden harjoittelemattomuus ja/tai motivaation puute tuntuu heistä raskaalta. Vaikka opetusuraa olisi takana jo useita vuosia tai jopa vuosikymmeniä, kertomuksista käy ilmi että opettajat kohtaavat silti esimerkiksi turhautumisen tai suuttumuksen tunteita, mikäli oppilas ei ole soittotuntien välissä edistynyt toivotulla tavalla tai ollenkaan. Esimerkiksi Elisa kuvailee motivaation puutteesta kärsivien oppilaiden opettamista ”vetämiseksi” ja kertoo, että yksi työn huippuhetkistä on, kun motivaation puutteesta kärsivä oppilas päättää lopettaa soittoharrastuksen. Soitonopetuksen kontekstissa opettaja ja oppilas tapaavat toisensa kahdenkeskisellä soittotunnilla pääsääntöisesti kerran viikossa. Tunnilla asetetaan oppimistavoitteet seuraavaa tuntia varten, ja lähtökohtaisesti opettaja odottaa oppilaan työskentelevän itsenäisesti näitä asettuja tavoitteita kohti ennen seuraavaa kohtaamista. Hasu (2017, s. 52–53) tuo esille, että soitonopetuksessa yhä edelleen vaikuttava huippusuoritusten perinne näkyy soittotuntien ilmapiirissä, kun opettajat haluavat oppilaidensa suoriutuvan soittamisesta mahdollisimman hyvin ja vaatimustasoa pidetään korkealla. Hasu lisää, että usein soitonopettajan kokema turhautuminen johtuu siitä, ettei oppilas toimi opettajan tahtomalla tavalla.

Myös kasvatustieteellisissä opettajatutkimuksissa on havaittu, että mitä enemmän opettajan havaitsema oppilaan käytös poikkeaa hänen tavoittelemastaan, sitä enemmän opettajalla ilmenee kielteisiä tunteita kuten emotionaalista uupumista (Chang, 2013; Chang & Davis, 2011; Tsouloupas ym., 2010). Hagenauer ym. (2015) toteavat, että opettajan kokemat vihan tai suuttumuksen tunteet ovat yhteydessä erityisesti siihen, että oppilas ei ole sitoutunut oppimiseen. Vaikkakaan oppilaan harjoittelemattomuus ei näyttäyty soitonopetuksessa välttämättä konkreettisesti havaittavana ei-toivottuna käyttäytymisenä, kuten häiriköintinä soittotunnilla, se on kuitenkin opettajan odotuksista poikkeavaa ja tässä mielessä sitä voidaan pitää ei-toivottuna ja kertovan sitoutumattomuudesta. Kallen kertomuksesta käy ilmi, että hän koki uransa alkuvaiheessa niin voimakkaita tunteita, että saattoi jopa keskeyttää tunnin pidon heti alkuunsa, mikäli oppilas ei ollut harjoitellut. Kasvatustieteellisen tutkimuksen saralla ei ole toistaiseksi paljoa näyttöä siitä, miten oppilaiden suoritusaste on yhteydessä opettajien kokemiin tunteisiin ja Hagenauer kollegoineen (2015) huomioi, että siitä olisi syytä hankkia lisää tutkimustietoa tulevaisuudessa.

Tuomon ja Kallen kertomuksista käy esiin, kuinka he joutuivat uransa alkuvaiheessa tekemään tunneyötä kohdatessaan turhautumisen ja suuttumuksen tunteita, kun oppilaat eivät edistyneet heidän toivomallaan tavalla. Opettaja tekee tunneyötä muokatessaan tunteitaan siten, että ne auttavat paremmin opetukselle asetettujen päämäärien toteutumista ja ovat sosiaalisesti hyväksyttävämpiä (Isenbarger & Zembylas, 2006). Kalle kertoo ajattelevansa nykyään, että soittotunti on syytä pitää, koska vanhemmat maksavat lapsen harrastuksesta. Tuomo puolestaan selvisi eteenpäin muuttamalla suhtautumistaan ja pyrkivänsä tietoisesti irti turhautumisen tunteista. Hän kertoo keskittyvänsä ajattelemaan tilannetta työnään ja pitämään musiikin soittotunnin keskiössä.

5.5.3 Suhteet työyhteisössä ja oppilaiden huoltajien kanssa

Kaikki tutkimukseen osallistuneet soitonopettajat kertovat hyvistä suhteista kollegoihinsa. Cohen (2010) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu reflektiivisissä keskusteluissa kollegoiden kanssa. Soitonopettajat kertovat käyvänsä ammatillisia keskusteluja esimerkiksi ongelmatilanteissa, ja Tuomo ja Kalle kertovat olevansa tekemisissä kollegoiden kanssa myös työn ulkopuolella. Minna kertoo kokevansa, että hän pystyy tarvittaessa kysymään apua kokeneemilta kollegoilta tai esimieheltään. Hän nostaa esiin, että hyvät suhteet ja vastavuoroinen toiminta niissä mahdollistavat kokemusten

jakamisen. Myös Kalle kertoo, että hän voi jakaa kokemuksiaan ja käydä työn aiheuttamia ajatuksia läpi kollegoidensa kanssa.

Elisan kertomuksesta on havaittavissa tietoista vetäytymistä läheisestä kanssakäymisestä työyhteisön muihin jäseniin. Elisa kuvailee suhteiden ja niissä ilmenneiden konfliktien aiheuttaneen hänelle hyvin voimakkaita tunteita kuten vihaa ja sen myötä unettomia öitä. Muut työhön liittyvät suhteet, kuten suhteet oppilaisiin tai heidän huoltajiinsa eivät ole kuitenkaan Elisan kertomuksen perusteella kärsineet näistä konflikteista. Vetäytyminen kanssakäymisestä kollegoiden kanssa voi olla psykologinen selviytymiskeino loppuunpalamisen ehkäisemiseksi, mutta opettaja voi kuitenkin ylläpitää samaan aikaan hyviä opettaja-oppilassuhteita (Chang, 2009; Taris ym., 2004).

Uitto ja kollegat (2015a) toteavat, että oppilaitoksen mikropolitiikka vaikuttaa siihen, miten opettajat voivat ilmaista tunteitaan ja miten erilaisissa suhteissa toimitaan. Jos oppilaitoksessa on vallalla vaikenemisen kulttuuri, jossa erityisesti haastavista tunteista ja kokemuksista ei puhuta kollegoiden kanssa, se voi vaikuttaa opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen ja tuoda työhön kokemuksen yksinäisyydestä (Uitto ym., 2015a). Tässä tutkimuksessa yksinäisyyden tunne suhteessa kollegoihin tuli useamman haastateltavan osalta esiin ehkä hieman yllättäenkin positiivisten kokemusten jakamisen yhteydessä. Haastateltujen kertomuksissa mainitaan esimerkiksi, ettei ilon tai onnistumisen hetkistä ole ”tapana huudella” (Kalle). Tuomo pohtii, tarvitseeko mahtavia tilanteita edes niin käsitelläkään. Elisa puolestaan toteaa: ”Mutta missä sä voit sitte kuuluttaa näitä, kun mäkään en kehtaa näitä Facebookiin laittaa, että miten sen nyt sitte tois esille.” Lisäksi hän pohtii, etteivät kollegat välttämättä halua jakaa iloa toisten onnistumisista.

”Ja sitte on vähän sellasta joskus että jos sä kerrot jollekin kollegalle niin se kuittaa että no, mä tein ton sillon ja sillon (naurua). Sit tulee vähän semmonen tyhmä olo että no selvä, kivat sulle (naurua). Et se ei niinku JAA sitä.”

Elisan haastattelussa työn yksinäisyys nousee esille kohtaamisten vähäisyytenä: ”eihän meillä oo niitä kohtaamisen paikkojakaan”. Soitonopettajat luovat usein omat aikataulunsa ja lukujärjestyksensä täysin itsenäisesti. Koulumaailmasta tuttuja yhteisiä välitunteja ei ole, ja usein kollegoiden kanssa tapahtuvat kohtaamiset rajoittuvat työyhteisössä tapahtuviin yhteisiin kokouksiin tai soitinkollegioiden palavereihin. Niinpä myös työstä saatu palaute on usein sidoksissa oppilaisiin ja heidän antamiinsa näyttöihin (Huhtanen, 2004, s. 114; Tikka, 2017, s. 229). Nias (1996) toteaa, että yksittäinen opettaja on ammatillisen ja normatiivisen

eristäytyneisyyden vuoksi riippuvainen muiden antamasta oman työn laadun vahvistamisesta. Elisa kuvailee kertomuksessaan, että ulkopuolelta tuleva arvostus on hänelle tärkeää ja hyvää palautetta omasta työstä on tarpeellista kuulla, koska sen laatua on haastavaa havaita itse.

Oppilaitoksen organisaatiokulttuuriin eli mikropoliittisiin olosuhteisiin sopeutuminen ja sen aiheuttamat haasteet tulevat esiin Elisan sekä Kallen kertomuksissa. Elisa kuvailee passiivimuotoa käyttäen, kuinka uuteen työyhteisöön, sen tapoihin ja toimintakulttuuriin sopeutuminen vie aikansa ja toteaa, ettei sen omaksumiseen ole olemassa mitään välineitä. Hän lisää, että on todella kuormittavaa täyttää ”tiedostamattomia odotuksia joka puolelle”. Kallen kertomuksessa tulee esiin esimiehen toiminta, jonka takia koko työyhteisön ihmissuhteet heikentyvät ja luottamus kollegoihin on vähäistä. Ongelmat heijastuvat jopa suhteisiin oppilaiden huoltajien kanssa. Kalle kertoi pelkäävänsä, että esimies arvostelee hänen oppilaidensa osaamistasoa. Tällaista käytöstä esimiehen taholta voidaan pitää kritiikin esittämisenä Kallen ammattitaitoa kohtaan, ja se voi Niasin (1996) mukaan johtaa pelkoon ammatillisen aseman menettämisestä ja aiheuttaa itseluottamuksen katoamista sekä muita negatiivisia tunnereaktioita. Valtasuhteilla on merkitystä opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja tunteiden ilmaisussa (Zembylas, 2005). Kallen kertomuksessa esimiehen valta-asema heijastui koko työyhteisön sisäisiin suhteisiin sekä ulottui koskemaan myös suhteita oppilaiden huoltajiin. Epätietoisuus esimiehen toiminnasta ja pelko hänen esittämästään kritiikistä sai aikaan sen, että työyhteisössä ei enää uskallettu keskustella haastavista tunteista ja kokemuksista, eivätkä kollegat uskaltaneet luottaa toisiinsa. Vaikenemisen kulttuuri oli voimakas ja tilanne pääsi parantumaan vasta, kun esimies vaihtui.

Kallen kertomuksesta voidaan havaita, että suhteet oppilaiden huoltajien kanssa ovat hänelle merkityksellisiä; epätietoisuus suhteissa vallitsevasta luottamuksesta vaivasi häntä. Luottamus huoltajien ja opettajan välillä on tärkeä ulottuvuus heidän välisessään suhteessa sekä huoltajien osallisuudessa lasten koulutukseen (Santiago, Garbacz, Beattie, & Moore, 2016). Elisa kertoo hyvien suhteiden huoltajiin tuottavan hänelle iloa ja hän koki saavansa heiltä työstään arvokasta palautetta. Lisäksi hän nostaa esiin huoltajien merkityksen oppilaiden soittotaidon edistymisen kannalta pohtiessaan, pitäisikö huoltajia osallistaa vielä enemmän oppilaiden kotiharjoittelun tukemiseen.

5.5.4 Muusikkouden ja soitonopettajuuden yhteenkietoutuminen

Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen ja Leppänen (2013) toteavat, että opettajan oma muusikkous ja sen reflektointi ovat soitonopettajana toimimisen edellytyksiä. Jokainen soitonopettaja joutuu itse pohtimaan, millaiseen suhteeseen pedagogi ja muusikko hänessä asettuvat (Hyry-Beihammer & Nikkanen, 2013). Huhtinen-Hildén ja Björk (2013) tuovat kuitenkin esille, että nykyään ainakin Euroopassa opettamisen nähdään kuuluvan olennaisesti muusikon uraan eikä muusikkoutta ja opettajuutta näin ollen edes tarvitse arvottaa suhteessa toisiinsa. Tähän tutkimukseen haastateltujen soitonopettajien elämässä muusikon ja opettajan identiteetit eivät vaikuta olevan ristiriidassa keskenään. Kaikki haastatellut toivat esille halunsa työskennellä opettajan työn ohessa myös esiintyvänä taiteilijana, ja osa painotti sen merkitystä omaa opettajuutta tukevana tekijänä. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat osaltaan musiikkikasvatuksen alan uutta tarinamallia, jossa muusikkous nähdään opetustyötä tukevana ja ”musiikki yhtä aikaa opetuksen päämääränä ja välineenä” (Hyry-Beihammer & Nikkanen, 2013, s. 161).

Soitonopettajien ammatillista identiteettiä koskevassa keskustelussa on pohdittu paljon sitä, ovatko muusikon identiteetti ja opettajan identiteetti toisistaan irrallisia ja mahdollisesti jopa toisensa poissulkevia, ja pitäisikö soitonopettajaksi opiskelevan tähdätä jompaankumpaan (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013). Muusikon identiteetillä tarkoitan tässä yhteydessä esiintyvänä taitelijana työskentelemistä. Bernard (2005) kritisoi tätä vastakkainasettelua muusikkouden ja opettajuuden välillä ja toteaa, että kokemukset muusikkona toimimisesta ovat hyvin keskeisiä myös opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Tähän tutkimukseen haastateltujen soitonopettajien kertomuksissa oma harjoittelu näyttäytyy kaikille tärkeänä osana heidän elämäänsä. Se ei ole välttämättä aktiivisesti työhön sidoksissa oleva asia, sillä ainoastaan Elisa kertoi oman harjoittelun kuuluvan olennaisena osana työpäiviin, mutta sen tärkeys nousi jollain tavalla esille kaikissa kertomuksissa. Kalle harmitteli, että työn kuormittavuuden takia omalle harjoittelulle ei tunnu olevan aikaa. Tuomo kertoi harjoittelevansa joinakin aamupäivinä ennen opetusten alkamista ja mainitsi myös soittamisen kollegoiden kanssa olevan hänelle mieluisaa. Minna kuvaili, kuinka oman soittotaidon ylläpitäminen ja erilaiset esiintymiset pitävät hänet kiinni muusikkoudessa ja tukevat opettajuutta.

”sen oman soittotaidon ylläpitäminen on tosi tärkeää ainaki mulle, ja yleensäkin uskon että näin kaikilla opettajilla, suurimmalla osalla. Ja sitte sitä ajatellen, niin sitten tietenkin keikkailu

myöskin, että jotenki pysyy itse siinä semmosessa muusikkoudessa kiinni, mulle on tosi tärkeää tehdä keikkaa myöskin. Se tukee sitä opettajuutta ja omaa kehitystä myöskin.” (Minna)

”myöskin tuo soittaminen on vahvaa, että mä harjoittelen ja konsertoin” (Elisa)

”Ja sitte kyllä työpäivään kuuluu mulla sekin että mä soitan. Eihän se nyt ihan jokapäiväistä ole, mutta... mä teen sen joko kotona tai sitten mä tuun sen verran aikasemmin että... Ja sitte mä soitan aina sitä mikä mulla on projektina tai vähän niinku työn alla tai, yleensä mulla pitää olla joku päivämäärä tiedossa tai jotain, että miks mä soitan tai näin. Toki myös sitte ihan semmonen perus, vaikkei oo mitään konserttia tulossa, niin on tämmönen ihan niinku perusharjoittelu, että senhän tuntee heti kehossansa jos ei oo yhtään harjoteltu, ja sormissansa, että mieluummin pitää vähän yllä eli tietyt tekniset harjotukset ja minimissään siihen menee se 45 minsaa tai tunti.” (Elisa)

Kahden haastateltavan, Elisan ja Kallen tarinoissa tulee esille oman vammautumisen merkitys opettajan ammatillisen identiteetin kannalta. Kallen tapauksessa vammautuminen tapahtui uran alkuvaiheessa, ennen kuin soitonopettajan uravalinta oli lopullisesti lukkoon lyöty. Kalle itse kuvailee sitä ”viimeisenä iskuna” siihen, että tuleva työura tehdään opettajana eikä solistisena muusikkona.

”Mutta ehkä se siihen, se jos aattelee että mikä oli se käännekohta siihen, että mikä sitten lopulta antoi sen viimeisen iskun siihen, että opettajuus on mulle se hyvä asia tai se kaikista paras, niin oli se, että ei enää kädet kestäny reenata. Alko tulla niinku aivan käsittämättömiä hermo-oireita. Ei hermojen menetysoireita vaan hermostollisia oireita. Kaikkea jännetuppitulehduksia ja golfkyynerpäättä ... että se reeni tuli tiensä päähän. Ja ehkä se suurin osa on siinä ollu, että sitä soittoasentoa ei oo opettajat kattonut, että se pysyis tarpeeksi semmoisena optimaalisena. Ehkä harjoitteli määrällisesti niin ku ihan semmoisen, terveissä määrin, jos voi niinku aatella että jos harjottelee joka päivä jonkun 7 tuntia, että onko se tervettä, mutta sitten se, että harjoittelet paljon määrällisesti ja sitten sulla on vähänkään joku [soittoasento]ongelma niin ... että se on varmaan ollu se käännekohta, että ei tullu semmosta ... solistista uraa luotua.” (Kalle)

Elisa puolestaan vammautui ollessaan jo työelämässä soitonopettajana, ja hänen kohdallaan vammautuminen sai aikaan pelkoa siitä, pystyykö hän enää tulevaisuudessa työskentelemään ammatissaan.

”mullakin on ollu sitte terveyden kanssa sellaisia ongelmia että on sitte joutunu pohtimaan, että ensinnäkin että kun en voi soittaa, niin pystynkö toimimaan soitonopettajana joka ei soita. Että sitäkin piti harjoitella tietty jakso elämässä. Että siinä oli ehkä sellanen kriisin paikka ja hyvin semmonen suuren yksinäisyyden paikka myöskin” (Elisa)

Kuten Huhtanen ja Hirvonen (2013) toteavat, musiikkikasvattaja käyttää työssään omaa itseään. Soitonopetuksessa mallioppiminen on merkittävässä roolissa. Elisan kertomuksesta käy ilmi, että hän on vammautumisensa yhteydessä joutunut pohtimaan voiko soitonopettaja olla, jos ei itse pysty soittamaan. Tämä osoittaa, kuinka tärkeä oma keho ja sen kautta mahdollistuva muusikkous soitonopettajan ammatillisen identiteetin kannalta on. Mikäli oma soittaminen jostain syystä hankaloituu tai muuttuu mahdottomaksi, soitonopettaja ikään kuin menettää yhden opetusvälineen ja työn tekemisen tavan. Sen myötä myös oma ammatillinen identiteetti joutuu väistämättä muutokseen.

6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211) ja näin asia on tietysti myös tämän tutkimuksen kohdalla. Olen pyrkinyt tuomaan tekemäni valinnat ja ratkaisut esille pitkin tätä tutkielmaa, ja pysähdyn seuraavaksi pohtimaan erityisesti tutkimukseni eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tarjota universaalia totuutta tunteiden ja suhteiden merkityksestä soitonopettajien ammatillisessa identiteetissä vaan pikemminkin ymmärtää, mitä haastattelemieni neljän soitonopettajan kertomuksissa ilmenevät tunteet ja suhteet tarkoittavat heidän ammatillisen identiteettinsä kannalta.

Ihmistieteiden tutkimuksen eettiset normit pohjautuvat Kuulan (2006, s. 59) mukaan neljään alun perin lääketieteen tarkoitukseen kehitettyihin periaatteisiin: tutkimuksesta koituva hyöty, vahingon välttäminen, autonomian kunnioitus sekä oikeudenmukaisuus. Näiden lisäksi mukana on tieteen sisäisen etiikan periaatteita, kuten esimerkiksi tieteellisten menettelytapojen avoin ja rehellinen noudattaminen sekä tutkittavia koskevan tietojen luottamuksellisuuden turvaaminen (Kuula, 2006, s. 59). Tutkimuksen hyötyperiaatteella tarkoitetaan, että tutkimuksesta tutkittavalle koituvat potentiaaliset hyödyt arvioidaan suuremmaksi kuin sen potentiaaliset haitat, mutta hyötyjä ei tarvitse aina arvioida suoraan tutkittavalle koituvina (Kuula, 2006, s. 55). Tässä tutkimuksessa hyötynä voidaan pitää soitonopettajien työstä muodostuvan uuden tiedon saamista, joka mahdollisesti edesauttaa tutkimukseen osallistuvien sekä heidän koko ammattikuntansa työtä ja tarjoaa mahdollisuuden tarkastella siihen liittyviä ilmiöitä uudesta näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa siihen osallistuville koituvat haitat koskevat tutkimukseen käytettyä aikaa. Tutkimukseen osallistuminen ei aiheuttanut heille mitään terveyteen kohdistuvaa haittaa, kuten usein esimerkiksi lääketieteellisessä tutkimuksessa on mahdollista. Toisaalta tutkimukseen osallistuvien mahdollinen henkilöllisyyden selviäminen tämän tutkielman pohjalta voi tuottaa heille jonkinasteista haittaa, sillä tutkimuksessa käsitellyt asiat ovat osin hyvin henkilökohtaisia. Kuula (2006, s. 55) esittää, että tällöin hyötyperiaate yhdistyy vahingon välttämisen periaatteeseen. Hänen mukaansa yksityisyyden suojaan liittyvät riskit ovat kuitenkin etukäteen arvioitavissa ja suunnittelun avulla vältettävissä, mutta muut henkiset haitat tai epämukavuudet eivät ole ennustettavissa. Myös Hänninen (2018) toteaa, että tutkimukseen osallistuvat saattavat yllättyä siitä, miten haastattelu saakin heidät paljastamaan asioita, joita he eivät välttämättä aiemmin ole kertoneet kenellekään. Tässäkin tutkimuksessa osa siihen

osallistuneista kertoi haastattelun aikana heille selkeästi kipeistä ja vaikeista asioista, joten heille mieleen palanneet tunnekokemukset ja muistot saattoivat aiheuttaa heille epämukavan olon. Tutkijana en voinut kuitenkaan ennakoida tätä, enkä haastattelun aikana tietoisesti ohjannut heitä kertomaan juuri näistä kokemuksista. Toinen vahingon välttämisen periaatteeseen erityisesti narratiivisessa tutkimuksessa liittyvä tekijä on Hännisen (2018) mukaan se, että tarinan asettaminen tulkinnan kohteeksi sekä siitä tehdyt tulkinnat saattavat tuntua tutkimukseen osallistuneista jollain tavalla loukkaavilta. Tällöin ei-vahingoittavuuden periaate ei täysin toteudu (Hänninen, 2018).

Tutkimukseen osallistuvien tunnistamisen vaikeuttamiseen liittyy olennaisesti tunnisteiden poistaminen eli anonymisointi (Kuula, 2006, s. 200). Tässä tutkielmassa tutkittavien henkilöllisyyttä on suojattu antamalla heille peitenimet. Tutkimusaineistosta on jo litterointivaiheessa poistettu kaikki tunnistamista helpottavat tekijät, kuten erisnimet sekä haastateltavan opettaman instrumentin tai ryhmäaineen nimi. Olen kertonut kaikille osallistuville ennen haastattelun tekemistä, että heidän yksityisyyttään suojataan ja edellä kuvattuja tunnistamiseen vaikuttavia tekijöitä muutetaan tai jätetään pois tutkielmasta. Haasteena tutkimuksessa on kuitenkin se, että päädyin aineiston analyysivaiheessa muodostamaan jokaisen haastateltavan kertomuksesta uuden, juonennetun kertomuksen. En voi tutkijana täysin taata, etteivät henkilöt olisi näiden kertomusten pohjalta tunnistettavissa. Toisaalta eettisenä ongelmana voidaan pitää sitäkin, että jos kertomuksista rakennettaisiin esimerkiksi useista kertomuksista aineksia yhdistäviä tyyppitarinoita, tulkinta ei enää ole täysin läpinäkymätöntä eivätkä tarinoiden yksilölliset piirteet tule esille (Hänninen, 2018). Tekemääni aineiston analysointiin ja tulosten raportointiin liittyvää ratkaisua voidaankin pitää eräänlaisena kompromissina, jonka tavoitteena on mahdollisimman läpinäkyvä tulkinta, kuitenkin samalla mahdollisimman hyvään anonymiteettiin pyrkien.

Kuula (2006, s. 204) esittää, että tutkijan tehtävänä on arvioida, mitä asioita tutkimusraportissa tulee ilmaista erityisen varovasti tunnistamisriskin takia. Tähän tutkimukseen haastateltujen soitonopettajien osalta jouduin arvioimaan heidän taustatietojensa raportointia erityisen tarkasti. Soitonopettajia ei Suomessa kouluteta kovin monessa oppilaitoksessa, joten tutkimukseen haastateltujen koulutustaustan tarkka esilletuominen esimerkiksi koulutuspaikan sijainnin suhteen olisi mielestäni helpottanut heidän tunnistamistaan merkittävästi. Samoin heidän työpaikkojensa tarkempi kuvailu olisi muodostanut tunnistamista helpottavan tekijän, joten päädyin raportoimaan niistä vain taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää

tarjoavina musiikkioppilaitoksina ilman tarkempia viittauksia esimerkiksi henkilökunnan määrään tai työskentelyolosuhteisiin.

Narratiivisen tutkimuksen eettisen arvokkuuden perustana pidetään Hännisen (2018) mukaan sitä, että tutkimus antaa tutkimuskohteilleen mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin. Hän toteaa, että tutkittavat kokevat usein oman tarinansa kertomisen terapeuttiseksi ja palkitsevaksi. Myös tässä tutkimuksessa oli havaittavissa sama ilmiö; osa tutkittavista ilmaisi haastattelun jälkeen kuinka mukavaa heistä oli pohtia haastattelussa läpikäytyjä teemoja. Kerronnallinen tutkimusote toimi tässä tapauksessa myös ammatillisena identiteettityön välineenä (Heikkinen, 2018) ja tutkittavat saivat mahdollisuuden jäsentää omaa ammatillista elämäänsä yhdeksi kokonaisuudeksi.

Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006) tuovat esille muutamia tutkimuksen tekemiseen liittyviä yleisiä eettisiä ohjeita. Tutkimukseen osallistuvilla on heidän mukaansa oikeus tietää, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitä seurauksia osallistumisesta voi olla. Näin ollen Syrjälä ja kollegat esittävät, että osallistumisen on tältä pohjalta oltava vapaaehtoista. Tutkijan on eettiset ongelmat välttääkseen hyvä huolehtia suhteista tutkittaviin prosessin kaikissa vaiheissa, niin oikeuksista sovittaessa, tutkimuskäytännöistä kerrottaessa ja niitä toteutettaessa sekä tuloksista tiedottaessa (Syrjälä ym., 2006). Tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt saivat tiedon tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta suullisesti ja kaikki osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti saamiensa tietojen pohjalta. Lisäksi tarjosin heille sähköpostitse luettavaksi haastattelun pohjalta kirjoittamani uudet kertomukset, jolloin he saivat tietoa haastatteluaineiston analyysin pohjalta tekemistäni tulkinnoista.

Narratiivisessa tutkimuksessa eettisenä haasteena on Josselsonin (2007) mukaan tutkijan ja tutkittavan välisen suhteen kunnioittaminen, mutta toisaalta myös tutkijan vastuu tiedeyhteisölleen. Siinä missä tutkijan on huolehdittava tutkittavan arvokkuudesta, yksityisyydestä ja hyvinvoinnista, hänen on kuitenkin vastattava tieteen näkökulmasta tarkkuuden, autenttisuuden ja tulkinnan vaatimukseen (Josselson, 2007). Polkinghorne (1995) lisää, että on tutkijan vastuulla vakuuttaa lukija raportoitujen tapahtumien oikeellisuudesta ja todenperäisyydestä. Tutkija on myös vastuussa ja tuloksista ja niiden tulkinnoista. Näin ollen Estola, Uitto ja Syrjälä (2017) esittävät, että tutkimuksen tulosten esitleminen haastateltaville on eettisesti perusteltua. Silloin haastateltavat tulevat heidän mukaansa huomioiduiksi myös tutkimusprosessin loppuvaiheessa. Tämän tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden parantamiseksi tarjosin jokaiselle haastateltavalle luettavaksi hänen kertomuksensa pohjalta

kirjoittamani uuden kertomuksen ennen koko tutkielmani julkaisemista. Kaikki haastateltavat tarttuivat tähän mahdollisuuteen. Teksteissä käsiteltävät aiheet ja tekemäni tulkinnat tulivat hyväksytyksi, mutta kaksi haastateltavaa halusi korjata kirjoittamaani tekstiä hieman pyytämällä muuttamaan jotain käyttämäni sanamuotoa tai lisäämään mukaan jonkun adjektiivin tai adverbien. Nämä muutokset vaikuttivat siihen, kuinka painokkaasti jokin asia tuli ilmaistuksi. Tämä osoittaa, kuinka suuri merkitys käyttämällämme kielellä on siihen miten tulemme ymmärretyksi. Sikes (2010) esittää, että eettiseltä kannalta narratiivisessa tutkimuksessa on tärkeintä tehdä kaikkensa, jotta tutkittavien elämäntarinat esitetään kunnioittavasti, kielen merkitys ja voima huomioiden. Hän toteaa joissain tilanteissa olevan eduksi, että kirjoitettu teksti annetaan luettavaksi ja kriittisen tarkastelun kohteeksi, jotta tekstillä välitetyt mielikuvat tulevat paremmin kirjoittajan tiedostettaviksi (Sikes, 2010).

Kertomusten luettavaksi lähettämisen yhteydessä sain Elisalta sähköpostin, jossa hän toteaa: "jonkin verran asioita, tai tapa puhua niistä, on muuttunut itselle osittain jo vieraaksi" (Elisan sähköposti 22.10.2020). Kuten Josselson (2007) tuo esille, narratiivisen tutkimuksen teko vie aikaa ja sen julkaisuvaiheessa tutkimukseen osallistuneiden elämä on eri tilanteessa, kuin se on tutkimuksen tekohetkenä ollut. Tässä tapauksessa haastatteluhetken ja tutkielmani julkaisemisen välillä on kulunut miltei neljä vuotta johtuen henkilökohtaisista, tutkimuksen tekoa viivästyttäneistä syistäni. Elisan viesti ilmentää myös identiteetin prosessimaista luonnetta ja jatkuvaa uudelleenmuovautumista; emme ole tänään samanlaisia kuin eilen, emmekä huomenna täysin samanlaisia kuin tänään. Kuten Lieblich ja kollegat (1998, s. 8) toteavat, haastattelutilanteessa kerrottu elämäntarina ja siitä litteroitu teksti on vain yksi pysähtynyt otos aina muutoksessa olevasta identiteetistä.

Elbaz-Luwisch (2005, s. 40) toteaa, että narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan on huomioitava omat sitoumuksensa ja arvonsa ja oltava niistä tietoinen koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi on tärkeää, että tutkija tuo esille oman asemansa suhteessa tutkimuksensa aiheeseen (Josselson, 2007; Sikes, 2010; Syrjälä ym., 2006). Koska olen itsekin pitkään työskennellyt soitonopettajana, minulla on tietenkin ollut ennen tutkimukseni aloittamista ja sen aikana olemassa olevia käsityksiä siitä, millaista soitonopettajan työ on, millaisia tunteita ja suhteita siihen liittyy ja millä tavalla ne vaikuttavat. Toisaalta sitä voidaan tarkastella tutkimuksen tekoa helpottavana seikkana, koska olen voinut esiymmärrykseni kautta rakentaa esimerkiksi haastattelun kysymysrunkoa tai muodostaa tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Näitä tekijöitä voidaan pitää laadulliseen tutkimukseen liittyvinä ominaispiirteinä, sillä kuten Kiviniemi (2018) toteaa, tutkijan oma kiinnostus ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat

aineistonkeruuseen ja todellisuus välittyy siten tarkasteluperspektiivin välittämänä. Olen pyrkinyt kuitenkin tietoisesti rajaamaan omat oletukseni ja käsitykseni soitonopettajan työstä tutkimuksen haastatteluaineiston analyysivaiheessa sen ulkopuolelle keskittyen siihen, mitä haastateltavat ovat kertoneet, tai mitä on syntynyt vuorovaikutuksessa haastattelutilanteessa. Josselson (2007) toteaa, että tällainen itsereflektointi ja itsetuntemuksen huomiointi on välttämätöntä ja tehtävä mahdollisimman perusteellisesti tutkimuksen eettisyyden toteutumiseksi.

Kuten edellä totesin, minua ja tutkimukseeni haastateltuja henkilöitä yhdistää soitonopettajuus. Koska haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja, olemme saattaneet vaihtaa ajatuksia aiheesta aiemminkin joissain toisissa, ”epävirallisissa” yhteyksissä. Niinpä tutkijan rooliin asettuessani huomasin, että haastattelutilanteessa haastateltavat puhuivat monista asioista eri tavalla kuin mihin olin normaalisti kollegoideni kanssa keskustellessa tottunut. Tieto keskustelun tarkoituksesta sekä tilanteessa läsnä oleva nauhuri muuttivat keskustelua virallisempaan suuntaan, ja kenties joistain asioista puhuttaessa myös silottelivat kertomuksen jyrkempiä kulmia ja mielipiteiden ilmaisuja. Alanko ja Juutinen (2019) huomioivat, että nauhuri tallentaa tutkimusaineistoja, mutta toimii samalla vaikuttavana tekijänä tutkijan ja tutkimuksessa mukana olevan vuorovaikutuksessa. Ilman nauhuria keskustelumme olisivat voineet olla hyvinkin erilaisia.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä soitonopettajat kertovat omasta ammatillisesta identiteetistään tunteiden ja suhteiden näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tunteet ja suhteet ovat voimakkaasti toisiinsa kietoutuneita: erilaiset työhön liittyvät suhteet aiheuttivat soitonopettajien työssä voimakkaimmat tunteet ja siten ne molemmat vaikuttivat merkittävästi heidän ammatillisen identiteettinsä rakentumiseen. Haastateltujen kertomuksista tuli esille, kuinka suhteet erityisesti oppilaisiin toivat heidän työhönsä esimerkiksi ilon, onnistumisen, turhautumisen tai jopa suuttumuksen tunteita. Tämä havainto tukee aiempia tutkimustuloksia opettajan työn tunnepitoisuudesta (Hargreaves, 1998; 2000), tunteiden ja suhteiden merkityksestä ammatillisen identiteetin rakentumisessa (Beauchamp & Thomas, 2009; Hong, 2010; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Uitto ym., 2015a; Zembylas, 2010) sekä opettaja-oppilassuhteen merkityksestä opettajan työssään kokemiin tunteisiin (Hagenauer ym., 2015; Hargreaves, 2000).

Tutkimuksessa kävi ilmi, että soitonopettajat kohtasivat tunteisiin ja suhteisiin liittyviä haasteita erityisesti uransa alkuvaiheessa. Kertomuksista tuli esille esimerkiksi työn aiheuttamat tunnekokemukset, kun soitonopettajien odotukset työtä kohtaan eivät täysin vastanneet todellisuutta, sekä kokemukset henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin yhteenkietoutumisesta. Minna kertoi, ettei kokenut vielä olevansa valmis opettajaksi oman muusikko-identiteetin keskeneräisyyden kokemusten takia. Aiempien tutkimusten mukaan on tyypillistä, että opettajat kohtaavat uransa alkuvaiheessa tämänkaltaisia haasteita esimerkiksi ammatillisen pätevyyden etsimisessä (Hargreaves, 2005), henkilökohtaisen ja ammatillisen identiteetin tasapainottelussa (Pillen ym., 2013) sekä odottamattomien tunteiden esiin tulemisessa (Bullough & Draper, 2007; Hargreaves, 2005; Hong, 2010;).

Tutkimukseen haastateltujen soitonopettajien kertomuksissa tuli ilmi myös kokemuksia työn yksinäisyydestä. Erityisesti positiivisten kokemusten jakaminen tuntui olevan opettajille haastavaa. Tilanteita tai paikkoja omien onnistumisten esiintuomiseen ei tuntunut olevan ja toisaalta pohdittiin myös sitä, onko positiivisista tunteista ja kokemuksista tarpeellista kertoa muille. Tikka (2017, s. 229) havaitsi tutkimuksessaan, että soitonopettajien keskuudessa ilmenee paljon kateutta ja kollegan oppilaan menestyksestä ei olla välttämättä kovin iloisia. Tämä herättää minussa mielenkiintoa: miksi omista onnistumista ei saisi tai tarvitsisi puhua? Onko kysymyksessä jokin suomalaiseen kulttuuriin yleisimmin liittyvä käsitys, että oman hyvän esiintuominen on rehentelyä ja siitä on viisaampaa vaieta, pelätäänkö sen nimenomaan

aiheuttavan muissa kateutta? Tunteet ovat olennainen osa elämää, eikä niiden merkitystä tulisi väheksyä tai koettaa piilottaa niitä. Hagenauer kollegoineen (2015) huomioi, että opettajan työssään kokemat positiiviset tunteet voivat edesauttaa oppimista ja opiskelijoiden hyvinvointia. Kenties positiivisten kokemusten ja tunteiden esiintuominen myös työyhteisön sisällä, vaikkapa opettajakollegion yhteisissä kokouksissa tai muissa tapaamisissa, voisi tukea koko kollegiota ja lisätä yhteisöllisyyttä. Reflektointi on tärkeä työkalu sekä opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisessa että sen hahmottamisessa ja työhyvinvoinnin ylläpitämisessä (Beauchamp & Thomas, 2009; Cohen, 2010; Hong, 2010). Yhteiset keskustelut onnistumisista ja niihin johtaneista tekijöistä voivat edesauttaa koko opettajakollegion oppimista ja opetusmenetelmien kehittymistä.

Tässä tutkimuksessa yhtenä merkittävänä tekijänä soitonopettajien kokemien negatiivisten tunteiden, kuten turhautumisen tai suuttumuksen taustalla näyttäytyi oppilaiden suoritustaso. Opettajat kertoivat, että oppilaan edistymättömyys tai harjoittelemattomuus soittotuntien välillä tuntui heistä raskaalta. Tuomo toi esiin myös kokemuksensa oppilaan musiikillisen ilmaisun ohjaamisen haasteista. Opettajan ammatillinen identiteetti ei ole koskaan täysin uniikki, vaan se muodostuu siihen vaikuttavien kulttuuristen tekijöiden ja odotusten pohjalta (Beijaard ym., 2004). Suomalaisessa musiikkioppilaitoskulttuurissa elää Hasun (2017, s. 52) mukaan edelleen huippusuoritusten perinne: ”Opettaja haluaa oppilaan soittavan tietyllä tasolla, koska niin yksinkertaisesti täytyy tehdä”. Tämä on nähtävissä myös tämän tutkimuksen tuloksissa, kun opettajat kertoivat turhautumisen tunteistaan. Hasu kritisoi tilannetta ja huomioi, että opettajan on sitouduttava musiikkioppilaitoksessa opettaessaan noudattamaan oppilaitoksen opetussuunnitelmaa. Koska opetussuunnitelman perusteissa painotetaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta sekä oppilaan mahdollisuutta asettaa omat tavoitteensa, edes taidemusiikin perinteet eivät saisi hänen mukaansa mennä sen edelle (Hasu, 2017, s. 53).

Myös Vartiainen (2013) huomauttaa, että pelkästään oppilaan hyvän soittotaidon asettaminen opetuksen tavoitteeksi ei tuo juurikaan liikkumavaraa opetukseen eikä etenkään sen arviointiin. Hän toteaa, että tuloskeskeinen vuorovaikutus saattaa kostautua myöhemmin esimerkiksi soittamisen lopettamisena tai jopa vihaamisena. Tämän asian huomiointi olisi soitonopettajien koulutuksessa sekä yleisesti soitonopetuksen diskurssissa ensiarvoisen tärkeää. Vaikka opetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena onkin antaa oppilaille edellytyksiä instrumentin laajaan ja taitavaan hallintaan sekä monipuoliseen musiikilliseen ilmaisuun, päähuomion pitäisi kuitenkin olla hyvässä ja toimivassa vuorovaikutuksessa ja hyvän musiikkisuhteen synnyttämisessä. Soittotuntien tunneilmapiirin tulisi olla salliva, eikä esimerkiksi

syyllyttäminen tai moittiminen saa Hasun (2017, s. 151) mukaan useinkaan aikaan samoja tuloksia kuin oppilaan kannustaminen.

Hyry-Beihammer ja Nikkanen (2013) toteavat, että musiikin opettajaksi opiskelevilla on jo olemassa sangen paljon omakohtaista tietoa musiikin opetuksen sisällöistä ja keinoista ennen opiskelun aloittamista, ja tämä hiljainen tieto on usein omaksuttu kyseenalaistamatta sitä (ks. myös Tikka, 2017, s. 231). Tämä hiljainen tieto olisi syytä nostaa esiin soitonopettajien koulutuksen aikana. Soitonopettajaksi opiskelevien tulisi tiedostaa omat käsityksensä musiikin oppimisesta ja opettamisesta. Lisäksi on tärkeää huomioida, että oppilailta on erilaiset tavat oppia, erilaiset motivaatiot ja lähtökohdat musiikin harrastamiseen ja soitonopettajaksi opiskelevien olisi syytä pohtia niiden vaikutusta opetuksen sisältöön, tavoitteisiin ja käytettäviin opetusmenetelmiin. Vartiainen (2013) huomauttaa, että esimerkiksi soittotaidon standardit saattavat siirtyä tiedostamatta opettajalta oppilaalle. Jos opettajan omaa soittotaitoa on arvioitu huippujen ehdoilla asetetuilla standardeilla ja hän pyrkii arvioimaan oppilaitaan samalla tavoin, oppilaiden edistyminen saattaa helposti tuntua riittämättömältä ja oma työ voi muodostua raskaaksi (Vartiainen, 2013; ks. myös Tikka, 2017, s. 228). Tässä tutkimuksessa Kallen kertomuksessa oli havaittavissa piirteitä tästä. Kalle oli harjoitellut nuoruusvuosinaan valtavia määriä ja käynyt soittotunneilla jopa kahdella opettajalla, ja opetustyöhön siirtyessään hän kertoi kokeneensa pettymystä ja turhautumista, kun oppilaat eivät panostaneetkaan soittoon yhtä paljon kuin hän oli tehnyt.

Soitonopetusta tarkasteltiin tässä tutkimuksessa niin sanotun taidemusiikin kontekstissa. Taidemusiikin perinteiden ja esityskäytäntöjen siirtäminen eteenpäin ohjaa vahvasti soitonopetuksen tavoitteita. Edellä mainitsemani huippusuoritusten perinne kytkeytyy vahvasti klassisen taidemusiikin ihanteisiin ja perinteisiin, ja opettajien työtä ohjaavat usein institutionalisoituneet käsitykset ”oikeista” tavoista ilmaista kunkin tyylikauden musiikkia tai pyrkimykset ”täydellisen” soittotekniikan tavoitteluun (ks. Hasu, 2017, s. 26; Tikka, 2017, s. 232). Olisi mielenkiintoista tehdä vastaavanlainen tutkimus rytmi- tai kansanmusiikkia opettavien soitonopettajien keskuudessa ja tutkia, onko samankaltaisia tuloksia havaittavissa myös näiden musiikin lajien konteksteissa. Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe liittyy musiikkioppilaitosten arviointikäytäntöjen uudistamiseen. Taiteen perusopetuksen vuoden 2017 opetussuunnitelmauudistuksen myötä musiikin laajan oppimäärän opetukseen ja erityisesti oppilaiden arviointiin kohdistuu suuria muutoksia, kun numeraalinen arviointi poistui kokonaan. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka uudistus vaikuttaa pitkällä aikavälillä opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Väistykö esimerkiksi huippusuoritusten tavoittelun

perinne, kun oppilaita ei enää arvioida numeraalisesti? Uudistuksen merkitystä soitonopettajien työssään kokemiin tunteisiin olisi kiinnostavaa tutkia muutaman vuoden kuluttua.

Soitonopettajien koulutuksessa on oman näkemykseni mukaan painotettu perinteisesti soittoteknisten taitojen sekä taiteellisen ilmaisun ohjaamisen taitoja. Tämä on yhteydessä Hasun (2017, s. 27) huomioon siitä, että esimerkiksi pianonsoittoa ja sen opettamista käsittelevässä kirjallisuudessa puhutaan lähinnä pianismista ja pianoteosten tulkinnasta opettajan vuorovaikutustaitojen sijaan. ”Oppilas oppii, jos on lahjakas ja ahkera, muiden kanssa täytyy vain jotenkin pärjätä” (Hasu, 2017, s. 27). Tämän tutkimuksen pohjalta opetustyöhön liittyvien suhteiden ja tunteiden merkityksestä olisi kuitenkin syytä puhua jo soitonopettajien koulutuksen aikana, sillä tutkimukseeni haastateltujen soitonopettajien kertomuksissa korostuivat nimenomaan uran alkuvaiheen haasteet. Myös Hong (2010) ja Newberry (2010) painottavat, että opettajien koulutuksessa tulisi pyrkiä tarjoamaan opiskelijoille realistinen käsitys työn aikaansaamista emotionaalisista kokemuksista ja tunnetyön merkityksestä positiivisen opettaja-oppilassuhteen luomisessa. Soitonopettajan työhön liittyy tutkimukseni perusteella myös muita merkityksellisiä suhteita, jotka on syytä huomioida soitonopettajien koulutuksessa. Soitonopettajat ovat oppilaiden lisäksi suhteessa myös esimerkiksi oppilaiden huoltajiin, kollegoihin ja esimieheen. Lisäksi oppilaitoksen mikropolitiikka voi vaikuttaa voimakkaasti soitonopettajien työhön ja aiheuttaa erilaisia, mahdollisesti haastaviakin tunteita.

Huhtinen-Hildén (2012) on kuvannut erilaisia soitonopettajaksi opiskelevien oppimisen tukemiselle tärkeitä elementtejä, jotka auttavat koulutuksen aikana hahmottamaan musiikin opettamisen ammatillista maisemaa ja sitä kautta rakentamaan omaa opettajan ammatillista identiteettiään. Näitä elementtejä ovat esimerkiksi kokemusten ja käsitysten reflektiivinen työstäminen, oman oppimisen tiedostaminen ja uusien oppimishaasteiden hahmottaminen (Huhtinen-Hildén, 2012; Huhtinen-Hildén & Björk, 2013). Huhtinen-Hildénin tutkimuksessa soitonopettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin nähdään rakentuvan suhteessa opiskelutovereihin ja kouluttajiin, mutta siinä ei ole juurikaan eksplisiittisesti huomioitu tunteiden merkitystä identiteetin rakentumisen kannalta. Ymmärrystä niistä voisi lisätä soitonopettajien koulutuksessa esimerkiksi reflektiivisen kirjoittamisen avulla, joka Shapiro (2010) mukaan voi tuoda esille yksityiskohtaisempia ja rehellisempiä kuvauksia omasta tunnemaailmasta. Reflektiivisen kirjoittamisen ja portfolioityöskentelyn merkitystä soitonopettajien koulutuksessa korostavat myös Huhtanen ja Hirvonen (2013) sekä Vartiainen (2013). Vartiainen (2013) toteaa, että reflektion avulla tapahtuva omien tunteiden analyttinen tarkastelu voi auttaa suhtautumaan niihin armeliaasti. Lisäksi koulutuksen aikana voisi kehittää

kykyä myös ilmaista tunteita, jotta myös oppilaiden tunteiden ymmärtäminen olisi helpompaa (Timošćuk & Ugaste, 2012). Hagenauer ym. (2015) toteavat, että opettajan kyky muodostaa hyvä yhteys oppilaaseen on tärkeä ja tavoiteltava ominaisuus ammatillisessa kehittämisessä. Opettajan taito ymmärtää oppilasta ja suhtautua empaattisesti hänen tunteisiinsa voi parantaa heidän välisensä yhteyden laatua.

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut antoisa ja mielenkiintoinen prosessi. Yhdeksi haasteeksi tutkimuksessani osoittautui se, että soitonopettajien työstä on kohtalaisen vähän tutkimustietoa. Suomalaista tutkimusta ei ole kovinkaan runsaasti ja kansainvälinen tutkimus ei ole täysin vertailukelpoista, sillä opetuksen konteksti on erilainen. Suomessa opetusta järjestetään pääasiassa yksilöopetuksena useista maista poiketen (Hasu, 2017, s. 29). Lisäksi suomalaisella musiikkioppilaitosjärjestelmällä on hyvin pitkät perinteet ja institutionalisoituneet käytännöt, jotka vaikuttavat hyvin paljon opetuksen tavoitteisiin ja sisältöön. Toivon mukaan soitonopettajuutta tutkitaan Suomessa jatkossakin, ja kiinnitetään huomiota entistä enemmän opetuksen emotionaaliseen ja suhteissa tapahtuvaan luonteeseen. Tutkimustiedon avulla soitonopettajat saisivat lisää arvokkaita työkaluja oman työnsä reflektointiin.

Lähteet

- Andrews, M. (2012). Learning from stories, stories of learning. Teoksessa I. F. Goodson, A. M. Loveless & D. Stephens (toim.), *Explorations in Narrative Research* (s. 33–42). Rotterdam: Sense Publishers.
- Anttila, M. (2000). *Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Anttila, M. (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Alanko, A. & Juutinen, J. (2019). Eettisten jälkien jäljillä: Tutkimusvälineiden ja -tilojen toimijaverkostoteoreettinen luenta. Teoksessa A. Alanko, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka: II, Tutkimuseettisestä sääntelystä elettyyn kohtaamiseen* (s. 173–185). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. doi:10.1016/s0742-051x(00)00023-8
- Bernard, R. (2005). Making music, making selves. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 4(2). Haettu osoitteesta http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. doi:10.1080/03057640902902252
- Bukor, E. (2014). Exploring teacher identity from a holistic perspective: Reconstructing and reconnecting personal and professional selves. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(3), 305–327. doi:10.1080/13540602.2014.953818
- Bullough Jr, R. V. & Draper, R. J. (2007). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271–288. doi:10.1080/0260747042000309493
- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y

- Chang, M. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817. doi:10.1007/s11031-012-9335-0
- Chang, M.-L. & Davis, H. A. (2011). Understanding the Role of Teacher Appraisals in Shaping the Dynamics of their Relationships with Students: Deconstructing Teachers' Judgments of Disruptive Behavior/Students. Teoksessa P. A. Schutz & M. Zembylas (toim.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teacher's Lives* (s. 95–128). Dodrecht: Springer.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473–481. doi:10.1016/j.tate.2009.06.005
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. Teoksessa J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (toim.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 477–487). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Cornelius, R. R. (1996). *The Science of Emotion: Research and Tradition in the Psychology of Emotions*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjälä, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 153–173). Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu* (s. 26–49). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R. Metsäpelto & T. Feldt (toim.), *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 179–194). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.), *International Handbook of Emotions in Education* (s. 494–519). New York: Routledge.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. doi:10.1007/s10212-015-0250-0
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. doi:10.1016/j.tate.2005.06.007
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. doi:10.1016/s0742-051x(98)00025-0
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16(8), 811–826. doi:10.1016/s0742-051x(00)00028-7
- Hasu, J. (2017). *"Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä": Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Heikkinen, H. L. T. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 170–187). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito: Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world.* New York: Oxford University Press.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. doi:10.1016/j.tate.2010.06.003
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. (2013). Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 38–53). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi: Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). Musiikin opettamisen ammattilaiseksi: Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 20–37). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. (2013). Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 150–182). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hyry-Beihammer, E. K. (2010). Master-apprentice relation in music teaching: From a secret garden to a transparent modelling. *Nordic Research in Music Education, Yearbook Vol. 12*, 161–178.
- Hyry-Beihammer, E. K. & Nikkanen, H. M. (2013). Musiikin opettaja taiteilijana ja kasvattajana – dilemmasta dialogiin. Teoksessa A.-M. Puroila, S.-L. Kaunisto & L. Sytjälä (toim.), *Naisen äänellä: Professori Eila Estolan juhla-kirja* (s. 147–164). Oulu: Oulun yliopisto.
- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 174–192). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 188–208). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education, 22(1)*, 120–134. doi:10.1016/j.tate.2005.07.002
- Josselson, R. (2007). The Ethical Attitude in Narrative Research: Principles and Practicalities. Teoksessa D. J. Clandinin (toim.), *Handbook of Narrative inquiry: Mapping a Methodology* (s. 537–566). Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–67). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education, 18*(1), 105–120. doi:10.1016/s0742-051x(01)00053-1
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, Theory and Practice, 15*(2), 257–272. doi:10.1080/13540600902875332
- Kiesiläinen, L. (2004). *Vuorovaikutusvastuu: Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Helsinki: Arator.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Klemettinen, T. (2016). SML:n syyspäivät Kokkolassa 17.11.2016. Tietoa päätöksenteon pohjaksi. Haettu osoitteesta http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2016/11/Tilastotietoa-2016_final.pdf
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). Juva: PS-Kustannus.
- Lehtonen, K. (2004). *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Luoma, T. (2020). *Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:4. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf

- Lutovac, S. & Kaasila, R. (2011). Beginning a pre-service teacher's mathematical identity work through narrative rehabilitation and bibliotherapy. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 225–236. doi:10.1080/13562517.2010.515025
- McAdams, D. P. (2017). How stories found a home in human personality. Teoksessa I. Goodson (toim.). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. (s. 34–48). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Metsäpelto, R. & Feldt, T. (2009). Persoonallisuuden käsite psykologiassa. Teoksessa R. Metsäpelto & T. Feldt (toim.), *Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 13–30). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäki, P. (2015). *Opettajana ja kehittäjänä: Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1695–1703. doi:10.1016/j.tate.2010.06.022
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education* 26(3), 293–306. doi:10.1080/0305764960260301
- Opetushallitus. (2017). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, P. d. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260. doi:10.1080/02619768.2012.696192
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A Hatch & Wisniewski, R. (toim.), *Life History and Narrative* (s. 5–24). London: The Falmer Press.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatio-tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (toim.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* (s. 732–755). New York: Routledge.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–444). Tampere: Vastapaino.
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T. & Moore, C. L. (2016). Parent-Teacher Relationships In Elementary School: An Examination Of Parent-Teacher Trust. *Psychology in the Schools, 53*(10), 1003–1017. doi:10.1002/pits.21971
- Savage, J. (2004). Researching emotion: the need for coherence between focus, theory and methodology. *Nursing Inquiry, 11*(1), 25–34. doi:10.1111/j.1440-1800.2004.00196.x
- Schutz, P. & DeCuir, J. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist, 37*, 125–137. doi:10.1207/s15326985ep3702_7
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 616–621. doi:10.1016/j.tate.2009.09.009
- Sikes, P. (2010). The ethics of writing life histories and narratives in educational research. Teoksessa A. Bathmaker & P. Harnett (toim.), *Exploring Learning, Identity, and Power through Life History and Narrative Research* (s. 11–24). London: Routledge.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358. doi:10.1023/A:1026131715856
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. (2006). Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.), *Etiikkaa ihmistieteille* (s. 181–202). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress, & Coping, 17*(1), 103–122. doi:10.1080/1061580031000151620
- Tikka, S. (2017). Soitonopettajan rooli oppimismotivaation vahvistajana taiteen perusopetuksessa: Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus viulusoitonopetuksessa Keski-Pohjanmaalla. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Timošćuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 35*(4), 421–433. doi:10.1080/02619768.2012.662637
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion

- regulation. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 30(2), 173–189.
doi:10.1080/01443410903494460
- Uitto, M., Kaunisto, S., Syrjäälä, L. & Estola, E. (2015a). Silenced Truths: Relational and Emotional Dimensions of a Beginning Teacher's Identity as Part of the Micropolitical Context of School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 162–176.
doi:10.1080/00313831.2014.904414
- Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015b). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education* 50 (2015), 124–135. doi:10.1016/j.tate.2015.05.008
- Vartiainen, O. (2013). Soitonopettaja työnsä reflektioijana: Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 183–203). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935–948. doi:10.1016/j.tate.2005.06.005
- Zembylas, M. (2010). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 9(3), 213–238. doi:10.1080/13540600309378
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57–72.
- Zilber, T. B., Tuval-Mashiach, R. & Lieblich, A. (2008). The Embedded Narrative: Navigating Through Multiple Contexts. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 1047–1069.
doi:10.1177/1077800408321616

LIITE 1

HAASTATTELUKYSYMYKSET

1. Haastateltavan tausta

Kerro, miten olet päätenyt soitonopettajaksi?

Minkälaiselta soitonopettajan työ on tuntunut?

Onko soitonopettajan urallasi ollut jotain erityisen merkittäviä tapahtumia, ns. käännekohtia?
Jos on, niin millaisia?

Minkälaista työ on ollut suhteessa siihen, mitä siitä ajattelit ennen opettajaksi ryhtymistä?

2. Työn sisältö

Kuvaile, millainen on tavallinen työpäiväsi.

Minkä ikäisiä oppilaita opetat? Jos oppilaiden ikähaitari on suuri, onko mielestäsi työn sisällössä eroavaisuuksia eri-ikäisten oppilaiden kohdalla?

Kuvaile myös, millainen on tavallinen soittotunti.

Kerro, mitä muuta työhösi sisältyy soiton yksilöopetuksen lisäksi.

Minkälaisia myönteisiä hetkiä olet kokenut työssäsi ja millaisissa tilanteissa?

Kerro jostain työhösi liittyvästä erityisen mukavasta hetkestä.

Kerro myös, minkälaisia epämiellyttäviä tai hankalia hetkiä olet kokenut työssäsi ja minkälaisissa tilanteissa.

Jos olet työssäsi kokenut erityisen mukavia tai erityisen epämiellyttäviä hetkiä, millä tavalla käsittelet niitä?

3. Soitonopettajuus suhteissa olemisena

Minkälaisia suhteita sinulla on oppilaihisi?

Vaikuttaako oppilaan ikä mielestäsi siihen, millaiseksi suhde muodostuu?

Kerro, millaisia suhteita sinulla on työssäsi oppilaiden lisäksi?

Millaisena koet suhteesi esimerkiksi oppilaiden vanhempiin, kollegoihisi tai esimieheesi?

Onko työssäsi ollut jotain merkittäviä tapahtumia näihin suhteisiin liittyen?

4. Tulevaisuus

Minkälaisia odotuksia sinulla on tulevaisuudesta työhösi liittyen?

Missä kuvittelet itsesi olevan 5 vuoden kuluttua?