

TAMPEREEN YLIOPISTO
Johtamiskorkeakoulu

TIETEELLINEN, TAITEELLINEN VAI AMMATILLINEN MUUSIKKO?
Tapaustutkimus duaalimallista esittävän säveltaiteen korkeakoulutuksessa

Hallintotiede
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2012
Ohjaaja: Jussi Kivistö

Maria Ranta

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto	Johtamiskorkeakoulu, hallintotiede, korkeakouluhallinto ja -johtaminen
Tekijä	MARIA RANTA
Tutkielman nimi	Tieteellinen, taiteellinen vai ammatillinen muusikko? Tapaustutkimus duaalimallista esittävän säveltaiteen korkeakoulutuksessa
Pro gradu -tutkielma	133 sivua, 70 liitesivua
Aika	Marraskuu 2012
Avainsanat	Korkeakoulutus, politiikkaohjelma, duaalimalli, osaaminen, esittävä säveltaide, arviointi

Tutkielma tarkastelee duaalimallin toteutumista esittävän säveltaiteen korkeakoulutuksessa. Kysymyksenasettelun taustalle hahmottuu pohdinta duaalimallin kaltaisen laajan, koko korkeakoulujärjestelmän muotoon vaikuttavan politiikkaohjelman tavoitteenasettelun sovellettavuudesta erityisillä ja marginaalisilla korkeakoulutuksen aloilla. Tutkielmassa jalostetaan duaalimallin voimassa olevista, virallisista määritelmistä korkeakoulusektoreiden välisen työnjaon ja profiloitumisen tavoitteisiin perustuva arviointirunko, jonka varassa tarkastellaan kohteeksi rajattujen koulutusohjelmien tutkintovaatimuksia ja kirjallisten opetussuunnitelmien sisältöjä.

Asetettuihin tutkimuskysymyksiin etsittiin vastausta kvalitatiivisen, tapaustutkimuksena toteutetun tavoiteperustaisen arviointitutkimuksen keinoin. Tutkimusprosessi eteni abduktiivisesti tutkimusaineiston ja aikaisemman tutkimuksen vuorovaikutuksen varassa. Tutkimuskohteiksi valikoitiin tarkoituksenmukaisesti Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelman ja Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman muusikoiden (AMK ja ylempi AMK) kirjalliset opetussuunnitelmat ja pätevyyskuvaukset lukuvuodelta 2011–2012. Sekä opetussuunnitelmat että duaalimallin ajantasaisia tavoitteita koskeva aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, etteivät duaalimallin tavoitteet toteudu kohteeksi rajatuissa koulutusohjelmissa. Sektoreiden välistä erilaisuutta luodaan samantyyppisten sisältöjen erilaisen painottamisen keinoin, ei niinkään aidosti erilaisen ja omaleimaisen sisällön varassa. Toisaalta myös havaitut painotuserot tutkintojen välillä osoittautuivat vähäisiksi lukuun ottamatta ylempää ammattikorkeakoulututkintoa, joka onnistuu vastaamaan tarkasteltujen tutkintojen joukosta parhaiten duaalimallin mukaisiin odotuksiin. Muiden tutkintojen osalta kävi sen sijaan ilmi, että opiskelijan on mahdollisuus painottaa tutkintonsa sisältöä tiedolliseksi, taidolliseksi tai ammatilliseksi henkilökohtaisten valintojensa voimin riippumatta siitä, millä sektorilla tutkintoa suoritetaan.

Tutkielman tulosten yhdistäminen politiikkaohjelmia koskevaan aikaisempaan tutkimukseen tekevät empiirisen analyysin löydökset ymmärrettäviksi. Tulosten ja aikaisemman tutkimuksen integraatio nostaa esiin kysymyksen siitä, minkä vuoksi taideyliopistojen ja ammattikorkeakoulujen keskinäisestä työnjaosta ei ole löydetty pysyvää ratkaisua vielä nykyäänkään, 20 vuotta duaalimallin käyttöönoton jälkeen.

SISÄLLYS

I JOHDANTO	1
II KÄSITTEELLINEN JA KONTEKSTUAALINEN VIITEKEHYS.....	5
1 Duaalimalli politiikkaohjelmana	6
1.1 Poliittika toimintana	6
1.2 Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli.....	9
1.3 Korkeakoulutus osaamisen tuottajana.....	19
2 Musiikkikorkeakoulutus duaalimallissa	24
2.1 Muusikon osaamisesta	24
2.2 Konservatorioista korkeakouluiksi	28
3 Synteesi	31
III TUTKIMUKSEN PERUSVALINNAT	34
1 Sovelletuista menetelmistä	34
1.1 Tutkimusstrategiasta	34
1.2 Arviointitutkimuksesta.....	36
1.3 Sisällönanalyysi	39
2 Tutkimuskysymykset ja niihin vastaamisen strategia	40
2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	40
2.2 Tutkimusstrategia.....	42
2.3 Tutkielman arviointimalli	45
IV TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN ANALYYSI.....	48
1 2010-luvun duaalimalli	49
1.1 Duaalimalli virallisissa määritelmissä	49
1.2 Työnjaon tavoitteista arviointirunkoon.....	56
2 Duaalimalli kirjallisissa opetussuunnitelmissa	60
2.1 Koulutusohjelmien sekä niiden tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelmien kuvaus.....	60
2.2 Koulutusohjelmien tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelmien analyysi.....	77
V JOHTOPÄÄTÖKSET	101
1 Empiirisen analyysin tulokset	102
1.1 2010-luvun duaalimallin tavoitteet	102
1.2 Duaalimallin tavoitteiden toteutuminen tarkastelluissa koulutusohjelmissa	103
2 Aikaisemman tutkimuksen ja tutkielman tulosten integraatio	112
3 Tutkimuksen arviointi	117
Tulosten yleistettävyyys.....	117
Tutkimuksen luotettavuus.....	118

LUETTELO KUVIOISTA, TAULUKOISTA JA LIITTEISTÄ

Kuvio 1	Suomen tutkintojärjestelmä
Kuvio 2	Duaalimallin suunnittelu- ja toimeenpanoprosessin pääkohdat
Kuvio 3	Ellströmin ammatillisen kompetenssin viisi merkitystä
Kuvio 4	Muusikon osaamisen ulottuvuudet kehissä
Kuvio 5	Tutkimusprosessi
Kuvio 6	Sektoreiden välisen erilaisuuden painotukset tarkastelluissa politiikkadokumenteissa
Kuvio 7	Aineistosta arviointirunkoon
Kuvio 8	Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelman opintojen rakenne kirjallisessa opetussuunnitelmassa 2011–2012
Kuvio 9	Musiikin koulutusohjelmat Metropolia Ammattikorkeakoulussa sekä analyysin kohteiksi valittujen ohjelmien suuntautumisvaihtoehdot
Taulukko 1	II luvun sisältö ja rakenne
Taulukko 2	III luvun sisältö ja rakenne
Taulukko 3	Tutkimuksen tavoite, kohde, aineisto ja analyysi
Taulukko 4	IV luvun sisältö ja rakenne
Taulukko 5	Koulutusohjelmien ja niiden opetussuunnitelmien arviointirunko
Taulukko 6	Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen kandidaatin ja maisterin tutkintovaatimukset opintokokonaisuuksittain
Taulukko 7	Metropolia Ammattikorkeakoulun muusikon (AMK) ja muusikon (ylempi AMK) tutkintovaatimukset
Taulukko 8	Tutkinnot arviointirungon kohdissa 1-5
Taulukko 9	Osaamistavoitteiden sisältöalueet
Taulukko 10	Tutkintojen opintotarjonnan jakautuminen sisältöalueittain
Taulukko 11	Työhönmenotutkintojen opintotarjonnan jakautuminen sisältöalueittain
Taulukko 12	Tason seitsemän tutkintojen tutkintovaatimusten mukaiset opinnot opintopisteinä sisältöalueittain
Taulukko 13	Tason kuusi tutkintojen tutkintovaatimusten mukaiset opinnot opintopisteinä sisältöalueittain
Taulukko 14	Työhönmenotutkintojen tutkintovaatimusten mukaiset opinnot opintopisteinä sisältöalueittain
Taulukko 15	Korkeakoulusektoreiden yhteenlasketut tutkintovaatimusten mukaiset opinnot opintopisteinä sisältöalueittain
Taulukko 16	Muusikon (AMK) ja musiikin maisterin yhteenlasketut tutkintovaatimukset opintopisteinä sisältöalueittain
Taulukko 17	Musiikin kandidaatin ja muusikon (ylempi AMK) yhteenlasketut tutkintovaatimukset opintopisteinä sisältöalueittain
Taulukko 18	V luvun sisältö ja rakenne

- Liite 1 Tason kuusi ja seitsemän tutkintojen taso, työmäärä, odotettu oppimistulos, jatko-opintokelpoisuus ja pätevyys työmarkkinoilla
- Liite 2a Sibelius-Akatemian kandidaateille ja maistereille osoitetun opintotarjonnan osaamistavoitteet sisältöalueittain
- Liite 2b Metropolian musiikin koulutusohjelman muusikoille (AMK ja ylempi AMK) osoitetun opintotarjonnan osaamistavoitteet sisältöalueittain
- Liite 3a Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelman opintotarjonta opintokokonaisuuksittain
- Liite 3b Metropolian musiikin koulutusohjelman muusikoille (AMK ja ylempi AMK) osoitettu opintotarjonta opintokokonaisuuksittain

“The tendency to construct grand narratives makes participants in education politics unaware of the particularities of marginalized fields such as music education.”-Geir Johansen 2009

I JOHDANTO

Suomi tunnetaan maailmalla laadukkaana ja tasa-arvoisen koulutuksen valtiona¹. Toistuva menestyksemme PISA-tutkimuksissa sekä kilpailukyky- ja innovaatiovertailuissa ovat kasvattaneet kiinnostusta suomalaista koulutusta ja tutkimusta kohtaan (OPM² 2009a, 14). Myös vastikään julkaistu 48 kansallisen korkeakoulujärjestelmän *Universitas 21* -vertailu listasi maamme viiden maailman laadukkainta korkeakoulutusta tarjoavan valtion joukkoon (U21 2012). Suomen menestys ja maine koulutuksen suurvaltana eivät ole syntyneet sattumalta; koulutukseen panostetaan aktiivisesti, koska sitä pidetään yhtenä tärkeimmistä tekijöistä valtiomme taloudellisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta. Esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 – kehittämissuunnitelma* toteaa, että kouluksellinen tasa-arvo muodostaa perustan suomalaiselle hyvinvoinnille ja että kansainvälinen kilpailukykyämme on jo pitkään nojannut korkeakoulutukseen, vahvaan ammatilliseen osaamiseen ja edellisten kautta kehittyvään innovaatiokykyyn (OKM 2012, 7; 12). Salminen jopa huomauttaa Nurmeen (1996) viitaten, että vaikka poliittisilla puolueilla Suomessa on eriäviä käsityksiä lähes kaikesta, ne ovat merkillepantavan yksimielisiä koulutuspolitiikkaa koskevista linjauksista (2002, 362).

Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on tuottaa yhteiskunnan tarpeita vastaavaa, osaavaa työvoimaa. Koulutusjärjestelmä on kuitenkin avoimena järjestelmänä sidoksissa yhteiskunnan kulloiseenkin tilaan; siihen vaikuttavat vallitsevat taloudelliset, poliittiset, sosiaaliset ja kulttuuriset voimat (Salminen 2001, 17). Tällä hetkellä osaavan työvoiman tuottamisen tehtävään luo haasteita esimerkiksi väestömme demografinen kehitys. Samaan aikaan työvoimaa koskevat osaamisvaatimukset sekä elinkeino- ja ammattirakenteet muuttuvat kiihtyvällä vauhdilla. Varmistaakseen osaavan työvoiman saatavuuden ja vastatakseen monipuolistuviin vaatimuksiin Suomi pyrkii parhaillaan tehostamaan koulutusjärjestelmänsä toimintaa. Tehostamisen toimenpiteinä voidaan listata esimerkiksi pyrkimykset tutkintojen suorittamisen nopeuttamiseen, koulutusasteiden välisen ns. nivelvaiheen keston lyhentämiseen, tarpeettoman päällekkäisen

1 Kansainvälinen lehdistö osoittanut 2000-luvulla säännöllisesti kiinnostusta suomalaista koulutusjärjestelmää kohtaan. Ks. esim. <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?contentid=224271&nodeid=15154&contentlan=1&culture=fi-FI>, <http://www.scotsman.com/news/case-study-outperforming-the-rest-finland-refuses-to-put-children-to-test-and-university-is-free-1-1680478>, <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/society-the-only-way-is-finland-7778796.html>, <http://www.guardian.co.uk/teacher-network/teacher-blog/2012/apr/09/finish-school-system> ja <http://www.businessinsider.com/finland-education-school-2011-12?op=1>. Luetut 20.7.2012.

2 OPM-kirjainlyhenteellä viitataan opetusministeriöön. Ministeriön nimi päivittyi 1.5.2010 opetus- ja kulttuuriministeriöksi. Tämän johdosta 1.5.2010 tai myöhemmin päivittyihin ministeriön asiakirjoihin viitataan tutkielmassa kirjainlyhenteellä OKM. Ks. <http://valtioneuvosto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedote/fi.jsp?oid=289782>. Luettu 28.8.2012.

koulutuksen vähentämiseen sekä koulutuksen läpäisyn, koulutustarjonnan ja työvoiman kysynnän kohtaannon parantamiseen. (OKM 2012, 12.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa kohdistetaan katseet koulutusjärjestelmämme ylimpään koulutusasteeseen, korkeakoulutukseen sekä duaalimalliin, korkeakoulutuksen piirissä vaikuttavaan, osaavan työvoiman tuottamisen kannalta keskeiseen politiikkaohjelmaan. Duaalimalli syntyi korkeakoulutuksemme työnjaon malliksi 1980–90-lukujen taitteessa vastauksena silloisiin, ratkaisemattomiin koulutuksellisiin ongelmiin ja eräänlaisena yhteenvetona useista esillä olleista korkeakoulujärjestelmän organisoinnin vaihtoehdoista (Neuvonen-Rauhala 2009, 38; Salminen 2002, 362). Sen lähtökohdista on ohjata yliopistot ja ammattikorkeakoulut toteuttamaan olennaisesti erilaisia tehtäviä osana suomalaista korkeakoulujärjestelmää (Tura 2006, 44) ja tuottamaan omaleimaista, eri tavoin suuntautunutta tietoa ja taitoa. Ammattikorkeakoulujen erilaisuus suhteessa yliopistoihin konkretisoidaan usein työelämälähtöisyyden ja käytännöllisyyden painotuksissa (Neuvonen-Rauhala 2009, 39).

Duaalimalli on säilyttänyt asemansa korkeakoulusektoreiden välisen työnjaon ohjenuorana, vaikka suomalainen korkeakoulutus, sen toimintaympäristö ja vaatimukset ovat muuttuneet monin tavoin 2000-luvun kuluessa – demografisten muutosten lisäksi mainittakoon esimerkkeinä Bolognan prosessin muodossa tapahtunut eurooppalainen yhtenäistymiskehitys, tutkinnonuudistus sekä uudistettu yliopistolaki. Duaalimallin tavoitteet kytetään nykyisin korkeakoulutuksen rakenteiden kehittämiseen, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen profiilien selkeyttämiseen ja vaikuttavampien kokonaisuuksien luomiseen, toisin sanoen edellä kuvattuun koulutusjärjestelmän toiminnan tehostamiseen ja muuttuviin vaatimuksiin vastaamiseen. Vakaasta asemastaan huolimatta duaalimallia kohtaan on toki esitetty vuosien kuluessa myös monenlaista kritiikkiä. Esimerkiksi OECD:n korkeakoulutuksen teema-arviointi mainitsi Suomen kahden sektorin korkeakoulujärjestelmän hyväksi lähtökohdaksi, mutta kannusti kehittämään ja selkeyttämään sektoreiden välistä työnjakoa (OPM 2008, 4).

Ammatillisesti suuntautunut korkeakoulusektori perustettiin Suomessa yliopistojen rinnalle verrattain myöhäisessä vaiheessa. Tämän johdosta yliopistoihin oli ehditty sisällyttää sellaista eri ammattialojen asiantuntijakoulutusta, joka olisi kuulunut duaali-ideologiaa seurattaessa ammattikorkeakoulusektorille. (Mikkola & Nurmi 2001, 12–13.) Vielä nykyäänkin voidaan tunnistaa useita aloja, joissa osaamistavoitteiden jaottelu duaalimallin mukaisesti tieteellisen ja ammatillisen suuntautumisen lähtökohdista on vähäistä. Välimaa kärjistää, että kaupan ja tekniikan alojen piirissä tarjotaan jopa samansisältöistä koulutusta eri korkeakoulusektoreilla (2004, 61).

Ammattikorkeakoulu-uudistuksesta väitellyt Hannele Salminen mainitsee puolestaan taidekorkeakoulutuksen yhtenä sellaisena korkeakoulutuksen alueena, jonka sopeutuminen duaalimallin vaatimukseen on osoittautunut ongelmalliseksi. Hän kommentoi vuosituhannen vaihteessa duaalimallin mukaiseen sektoreiden väliseen työnjakoon liittyviä ongelmia seuraavasti (2000, 44–45):

”Omaakohtainen tuntumani on, että duaalijärjestelmän ongelmat ja päällekkäisyyden vaarat ovat pahimmillaan ammattikorkeakoulujen kulttuurialojen koulutuksessa suhteessa taidekorkeakouluihin. – – Ammattikorkeakoulujen tarjoamien opintojen, niiden tuottamien valmiuksien, osaamisen ja työ- ja yritys-elämän tehtäväkentän profiloituminen on myös ongelmallisinta eräillä kulttuurin koulutuksen alueilla. Molemmat sektorit tuottavat korkeatasoista osaamista. Mutta ei ole aina selvää, mikä on ammattikorkeakoulujen taidealojen koulutuksen suhde taidekorkeakoulujen tuottamiin valmiuksiin ja niistä valmistuneiden toimialueeseen. Näiden alojen koulutuksissa on nähtävissä suoranaisia sulautumiselementtejä, jos sitä nimitystä halutaan käyttää.”

Markku Pöyhönen havainnollistaa Salmisen tiivistämää problematiikkaa esittävän säveltaiteen korkeakoulutuksen kontekstissa toteamalla, ettei Beethovenin sonaatista voida määrittää duaalimallin mukaista yliopistotulkintaa ja ammattikorkeakoulutulkintaa (2002, 32).

Vaikka duaalimallin mukaisen työnjaon toteutumisessa on tunnistettu ongelmia esittävän säveltaiteen ja yleisesti taidekorkeakoulutuksen piirissä, korkeakoulututkimus tarkastelee makrotason politiikkaohjelmien toteutumista hyvin harvoin taidealojen kaltaisissa konteksteissa. Duaalimallia koskevaa tutkimusta on tehty Suomessa aktiivisesti koko mallin olemassaolon ajan, mutta yleistettävyyteen liittyvien haasteiden vuoksi tutkimus, joka tarkastelee korkeakoulutusta järjestelmänä, korkeakoulutuksen rakenteita tai politiikkaohjelmia – jollaiseksi duaalimalli tässä tutkielmassa ymmärretään – ei kiinnostu taidekorkeakoulutuksen ja esittävän taiteen kaltaisista erityisluonteisista korkeakoulutuksen alueista. Toisaalta myöskään taiteiden piirissä tehtävä tutkimus³ ei yleensä kiinnitä huomiota korkeakoulujärjestelmän toiminnan, rakenteiden tai politiikkaohjelmien näkökulmiin.

Tämä tutkielma pureutuu kuvattuun tutkimusaukkoon tarkastelemalla duaalimallin mukaisen työnjaon toteutumista esittävän säveltaiteen koulutusohjelmissä Suomen yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektoreilla; huomio keskitetään siis kansallisen makrotason politiikkaohjelman toteutumiseen mikrotasolla, esittävän säveltaiteen kirjallisissa opetus suunnitelmissä. Tutkimus voidaan käsittää emansipatorisena: se kiinnittää huomiota ja antaa äänen sellaiselle korkeakoulutuksen marginaaliselle alueelle, joka jää helposti taka-alalle kilpailukykyyn,

3 Ks. säveltaiteen piiristä esim. Sibelius-Akatemia: Tutkimusprojektit Sibelius-Akatemiassa tai Helsingin yliopisto: Musiikkitieteen väitökset ja pro gradut. Saatavissa osoitteissa <http://www.siba.fi/art-and-research/research/research-projects> ja <http://www.helsinki.fi/musiikkitiede/tutkimus/opinnytykset.html>. Luetut 26.7.2012.

talouskasvuun ja innovaatioihin keskittyneen korkeakoulupuheen aikakautena. Tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena tavoiteperustaisen arvioinnin keinoin, ja siihen sisältyy aiempaan tutkimukseen perustuva kontekstuaalinen ja käsitteellinen viitekehys.

Tutkielma rakentuu päälukuja myötäillen neljään osioon. Päälukujen sisältö ja rakenne tiivistetään kunkin luvun alussa olevassa ingressissä ja rakennetaulukossa, jotka esittelevät luvun sisällön informaatiokysymysten ja niiden vastausten avulla (Eriksson & Koistinen 2005, 20). Koska politiikkaohjelmat syntyvät aina prosessin tuloksena, tutkielma aloitetaan perehtymällä suomalaisen duaalimallin taustoihin ja syntyprosessiin sekä niihin kytkeytyviin oleellisiin käsitteisiin (II luku). Samassa yhteydessä tarkastellaan taidealojen korkeakoulutuksen piiristä tutkimuksen kohteeksi rajatun esittävän säveltaiteen koulutuksen integroitumista duaalimalliin sekä muusikon osaamiseen liittyviä erityispiirteitä. Tämän käsitteellisen ja kontekstuaalisen taustoittamisen lähtökohdista edetään kolmanteen lukuun, jossa esitellään tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimusmenetelmät: tutkimuskohteen rajaus, tutkimusstrategia, tutkimuksen aineisto, tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä tutkimusprosessin eteneminen. Luvussa neljä raportoidaan tutkielman empiirisen aineiston kaksivaiheinen analyysi, joista edetään viidennessä luvussa esitettäviin tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin. Tutkimus pyrkii tuottamaan eksploratiivista informaatiota duaalimallista sekä kokonaisuutena että korkeakoulukentän marginaaleista käsin.

II KÄSITTEELLINEN JA KONTEKSTUAALINEN VIITEKEHYS

Jotta koulutusinstituutioiden toimintaa voitaisiin tarkastella ja tutkia, on tärkeää ymmärtää, millaisille lähtökohdille ja odotuksille niiden toiminta perustuu (Raivola 2000, 161) ja miten ne ovat kehittyneet. Tässä luvussa perehdytäänkin siihen, millaisten haasteiden ratkaisemiseksi ja minkälaisen prosessin seurauksena korkeakoulutuksemme on kehittynyt duaalimallin mukaiseksi kaksisektoriseksi järjestelmäksi. Luvun rakennetta ja sisältöä havainnollistetaan taulukossa yksi.

II luku Tutkielman käsitteellinen ja kontekstuaalinen viitekehys

1.1	Miten politiikkaohjelmat määritellään? Mitkä ovat politiikkaohjelman tyypilliset piirteet?	Politiikkaohjelman käsitteen määrittely.
1.2	Millainen koulutusjärjestelmämme on? Miksi duaalimalli valikoitui korkeakoulutuksemme kehittämisen suunnaksi?	Suomalaisen koulutusjärjestelmän esittely. Duaalimallin päätyminen taustat ja ammattikorkeakoulujen kehittämisen prosessin kuvaaminen. Duaalimallin ymmärtäminen politiikkaohjelmalla.
1.3	Millaista osaamista korkeakoulutuksen oletetaan tuottavan?	Korkeakoulutus osaamisen tuottajana; duaalimalli sektoreiden tuottamaan osaamisen profiloinnin jakolinjana. Osaamisen käsitteistön kuvaaminen.
2.1	Mitä musiikko osaa?	Muusikon osaamisesta duaalimallin odotetun työnjaon näkökulmasta.
2.2	Miten musiikin ala integroitui duaalimalliin?	Kuvaus konservatorioiden matkasta osaksi ammattikorkeakoulutusta. Musiikin ala osana korkeakoulutusta.

Taulukko 1 II luvun sisältö ja rakenne

Korkeakoulusektoreiden välistä työnjakoa, tavoitteita ja oleellisia käsitteitä lähestytään sekä makro- että mikrotason näkökulmista. Makrotason tarkastelun osalta tutustutaan politiikkaohjelman käsitteeseen, suomalaiseen tutkintojärjestelmään sekä korkeakoulutuksen yleisiin tehtäviin. Mikrotason tarkastelussa keskitytään osaamiseen ja opetussuunnitelmaan kytkeytyviin käsitteisiin. Luvussa myös pohjustetaan musiikkialan integroitumista duaalimalliin ja muusikon ammatilliseen osaamiseen liittyviä vaatimuksia korkeakoulusektoreiden välisen työnjaon näkökulmasta. Luvun sisältö perustuu aihetta koskevan, aiemman kirjallisuuden katsaukseen.

1 Duaalimalli politiikkaohjelmanä

1.1 Poliitiikka toimintana

Kuten käsitteet varsin usein, myös *public policy* on luonnehdittavissa monisyiseksi käsitteeksi. Kirjoitettaessa *polycysta* suomen kielellä törmätään ensinnäkin siihen, ettei kieleemme erottele toisistaan englanninkielisiä käsitteitä *policy* ja *politics*. Molemmista puhutaan yleiskielessä usein politiikkana⁴ ilman tarkempaa erittelyä; lukijan oletetaan kykenevän päättämään kontekstista, kummasta merkityksestä on kulloinkin kyse. Kari Palonen erottaa *polycyn* ja *politicsin* toisistaan kuvaamalla ne politiikan aspektin vivahteina, joista ensiksi mainittu viittaa politiikkaan ohjelmoina, suunnitelminä ja toimenpiteiden linjauksina ja jälkimmäinen koskee politikointia, toiminnan operaatioita, taitoja ja strategioita yleisimmin (1997, 13).

Vaikka *policy*lle ei ole olemassa suomen kielessä yleisesti hyväksyttyä, kritiikitöntä vastinetta, Juntunen luettelee sen suomennettavan julkiseksi politiikaksi, julkispolitiikaksi, julkiseksi toimintapolitiikaksi, julkiseksi toiminnaksi, menettelytavaksi, julkiseksi ohjelmaksi tai politiikkaohjelmaksi (2010, 32–33) – Sinkkonen ja Kinnunen mainitsevat myös tehtävä- ja toimenpidekokonaisuuden, toimenpiteen sekä toimintalinjan suomennokset (1994, 46–47). Palonen huomauttaa, että politiikan käsite sisältää niin monia perspektiivejä, ettei sitä pidäkään yrittää tiivistää yhteen suomennokseen (1997, 14), vaan suomennoksia on syytä olla useita. *Polycyn* suomennoksilla pyritään usein korostamaan käsitteen merkityseroa suhteessa politiikkaan puolueiden välisinä erilaisina intresseinä ja kilvoitteluna (Juntunen 2010, 32–33). Tässä tutkielmassa *polycysta* käytetään politiikkaohjelma-suomennosta toisaalta painottamaan käsitteen eroa suhteessa *politics*-käsitteeseen, mutta eritoten korostamaan *polycyn* luonnetta prosessinomaisesti muodostuvana tavoitekokonaisuutena.

Vaikka politiikkaohjelma (*policy*) ja politiikka (*politics*) on syytä erottaa toisistaan käsitteinä, ne ovat julkisen toiminnan peruselementteinä tiiviissä vuorovaikutussuhteessa toisiinsa (Peters & Pierre 2006, 3). Poliitiikka liittyy aina julkiseen toimintaan ja myös ohjaa merkittävästi muotoiltavien politiikkaohjelmien sisältöjä (Virtanen 2007, 24); puoluepolitiikan voimasuhteet sanelevat, mitkä asiat ylipäättään nousevat julkisen vallan huomion kohteeksi (Wiberg 2006, 282). Robertson täydentää kuvattua politiikkaohjelmien ja politiikan yhteyttä toisiinsa toteamalla, että julkinen politiikka voi epäonnistua kahdella tavalla: tosiasiallisesti eli toiminnallisesti, jos se ei

4 Ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Koulutuspolitiikka. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=fi>. Luettu 26.6.2012.

saavuta asetettuja tavoitteita tai poliittisesti, jos siihen kohdistuva yleinen hyväksyntä ja tuki hiipuu (1989, 242).

Politiikan käsitteen tavoin politiikkaohjelman käsite näyttäytyy monimuotoisena paitsi kielessä, myös sitä koskevien määritelmien runsaudessa. Juntusen mukaan politiikkaohjelmalla tarkoitetaan kansainvälisessä kirjallisuudessa poliittisessa järjestelmässä tapahtuvaa päätöksentekoa (*policy making*), poliittisen järjestelmän tuotoksia (*policy output*) sekä kokonaista politiikkaprosessia (*policy process*), joka johtaa lopulta tuotoksiin (2010, 31–32)⁵. Toisaalta *policy* on määritelty valtiovallan valinnaksi siitä, mitä tehdään ja mitä ei tehdä: Gornitzka kuvaa politiikkaohjelman julkiseksi lausumaksi tavoitteista ja keinoista, joilla asetetut tavoitteet pyritään saavuttamaan (1999, 14). Perche mukailee tätä tiivistystä kuvaamalla politiikkaohjelman sellaisena suunnitelmallisten toimien kulkusuuntana, joka pyrkii ratkaisemaan tiettyjä ongelmia. Myös Trowlerin näkemyksen mukaan politiikkaohjelma voidaan nähdä asemana tai asemoitumisena, jolla vastataan johonkin ongelmaan, konfliktiin tai kysymykseen ja joka tähtää tiettyihin tavoitteisiin (2002, 2). Näin ollen politiikkaohjelman muotoilemisen prosessin voidaan nähdä sisältävän ongelmalähtöistä tavoitteenasettelua ja toimien määrittelyä siitä lähtökohdasta, että ajan myötä nykyhetkessä tunnistettava ongelma tulee ratkaistuksi (Perche 2011, 403).

Ongelmanratkaisuun kytkeytyvän perustehtävän lisäksi politiikkaohjelmia leimaa kompleksisuus ja kontingenttisuus – yksi politiikkaohjelma voi tulla tulkituksi monin eri tavoin riippuen kulloisestakin toimintaympäristöstä ja institutionaalisesta kontekstista, jota se koskettaa. Trowler kuvailee politiikkaohjelmien kontingenttisuutta seuraavasti (2002, 16):

”Policy is an economy of power, a set of technologies and practices which are realized and struggled over in local settings. Policy is both text and action, words and deeds, it is what is enacted as well as what is intended. Policies are always incomplete in so far as they relate to or map on to the wild profusion of local practice. Policies are crude and simple. Practice is sophisticated, contingent, complex and unstable.”

Trowler havainnollistaa osuvasti politiikkaohjelmien toteutumista paikallisissa ympäristöissä korostaen tekstin ja toiminnan, sanojen ja tekojen sekä aiotun ja toteutuneen välistä suhdetta. Gornitzka myötäilee ajatusta politiikkaohjelmien kompleksisuudesta kuvaamalla niiden muodostamisen strategisten tavoitteiden ohjaamana ongelmanratkaisuna, johon kuuluu sisäänrakennettuna ristiriitaista tavoitteenasettelua. Ristiriitaisen tavoitteenasettelun lisäksi

⁵ Sinkkonen ja Kinnunen huomauttavat, että englanninkielisessä kirjallisuudessa *policy*lla kuvataan monissa yhteyksissä vielä käynnissä olevaa poliittista prosessia, joka muuttuu programiksi eli ohjelmaksi päätöksenteon jälkeisessä toimeenpanovaiheessa. Tässä tutkielmassa *policy*n käsitetään sisältävän sekä *policy*n että programin käsitteet siten, ettei *policy*sta puhuttaessa viitata politiikkaohjelman tiettyyn vaiheeseen, vaan koko prosessiin.

politiikkaohjelmille muotoillut tavoitteet ilmaistaan vaihtelevin tavoin – eksplisiittisesti, implisiittisesti tai jostain siltä väliltä (Gorniztka 1999, 15–18). Vaikka politiikkaohjelmien tavoitteiden selkeän fokuksinnin ja verbalisoinnin voidaan ajatella edesauttavan kyseistä ohjelmaa toteuttavien ymmärrystä tavoitteista, Ostrom toisaalta katsoo, että juuri joustamattomasti muotoillut politiikkaohjelman tavoitteet ovat herkimpiä realisoitumaan erilaisin tavoin vaihtelevissa implementaatiokonteksteissa (Ostrom 2011, 17).

Vaikka politiikkaohjelmia tarkasteleva tutkimus tunnistaa monimutkaisuuden ja kontekstisidonnaisuuden (Kauko 2011, 2), ohjelmien muotoilun käytäntö piirtyy usein rationaaliseksi päätöksentekoprosessiksi, jossa tuotetaan johdonmukainen toimien kokonaisuus ja joka muotoilun jälkeen toimeenpannaan inkrementaalista olettaen, että makrotason tavoitteet realisoituvat mikrotason toiminnassa suunnitellulla tavalla (Trowler 2002, 5; Trowler & Knight 2002, 142). Johansen nimeää tämäntyyppiset rationaalisesti suunnitellut politiikkaohjelmat suuriksi kertomuksiksi (*grand narratives*) (2009, 33). Soveltamalla suurten kertomusten ajatusmallia koulutusjärjestelmään syntyy oletama, että koulutusinstituutioiden tarjoaman koulutuksen sisällöt vastaavat niitä vaatimuksia ja tavoitteita, joita niiden toiminnan kannalta relevantit politiikkaohjelmat sisältävät. Tähän asetelmaan lukeutuu myös käsitys siitä, että politiikkaohjelman toimeenpanijat, kuten yksittäiset korkeakoulut ja niissä toimivat yksilöt ymmärtävät politiikkaohjelmien sisällön ja tavoitteet samalla tavalla kuin ohjelmien muotoilijat.

Kuten muidenkin politiikkalohkojen osalta, myös tämän tutkielman fokuksessa oleva koulutuspolitiikka on sidottu muuhun yhteiskuntapolitiikkaan ja sen suunnan muutoksiin (Meriläinen 2011, 13; Salminen 2001, 17). Trowler nojaa Harmanin näkemyksiin määriteltäessä, mitä nimenomaisesti koulutukseen kytkeytyvät politiikkaohjelmat ovat. Hän katsoo niiden olevan sellaisia tarkoituksellisen toiminnan suuntia, jotka ovat saaneet alkunsa nimenomaisesti koulutukselliseen ongelmaan, asiaan tai huoleen vastaamisesta ja jotka ovat kohdennettu tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseen (2002, 2). Gorniztka luokittelee koulutuspolitiikan piirissä toteutettavia politiikkaohjelmia sen mukaisesti, kuinka suurta kohdejoukkoa ohjelmassa asetetut tavoitteet koskettavat: (1) koko korkeakoululaitosta, (2) tiettyjä korkeakouluja, (3) korkeakoulujen sisällä toimivia, tiettyjä yksiköitä tai (4) yksilöitä.

Koska korkeakoulujärjestelmä muodostuu useista erilaisista instituutioista, joilla on toisiinsa nähden yksiselitteisiä ja yhteneviä, mutta myös ristiriitaisia ja epäselviä tavoitteita sekä divergentit paikalliset toimintaympäristöt (vrt. Harisalo 2008, 225), selkeimmin esitetyt, fokusoidut, rationaalisimmat ja huolellisimmat toimeenpannut politiikkaohjelmatkaan eivät tuota vain aiottuja

tuloksia (Trowler 2002, 18), toisin kuin suurten kertomusten ideaalissa odotetaan. Tästä seuraa, että politiikkaohjelmien muotoilijat eivät voi olla varmoja tekemiensä valintojen tuloksista; vaikka todennäköisiä kehityssuuntia on toki mahdollista ennustaa, ruohonjuuritasolla voidaan olettaa tavattavan tahattomia tuloksia ja ennustamattomia käyttäytymiskaavoja. Richardsonin mukaan juuri politiikkalohkojen (esimerkiksi sosiaalipolitiikka, koulutuspolitiikka, elinkeinopolitiikka) tai politiikkalohkojen osapolitiikkojen (esimerkiksi köyhyyspolitiikka, korkeakoulupolitiikka, innovaatiopolitiikka) marginaaleissa nähdään verrattain paljon politiikkaohjelmien tavoitteiden epäonnistumista (2007, 150). Kun siis pohditaan, onnistuuko politiikkaohjelma sille asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa, on syytä muistaa, että implementoidusta politiikkaohjelmasta seuraa todennäköisesti aiottuja ja tahattomia, välittömästi ja viipeellä havaittavia, positiivisia ja negatiivisia lopputulemia (Virtanen 2007, 19). Schofield tiivistää ajattelun toteamalla, että konteksti on yhtä tärkeä elementti kuin politiikkaohjelma itse (2001, 251).

1.2 Suomalaisen korkeakoulutuksen duaalimalli

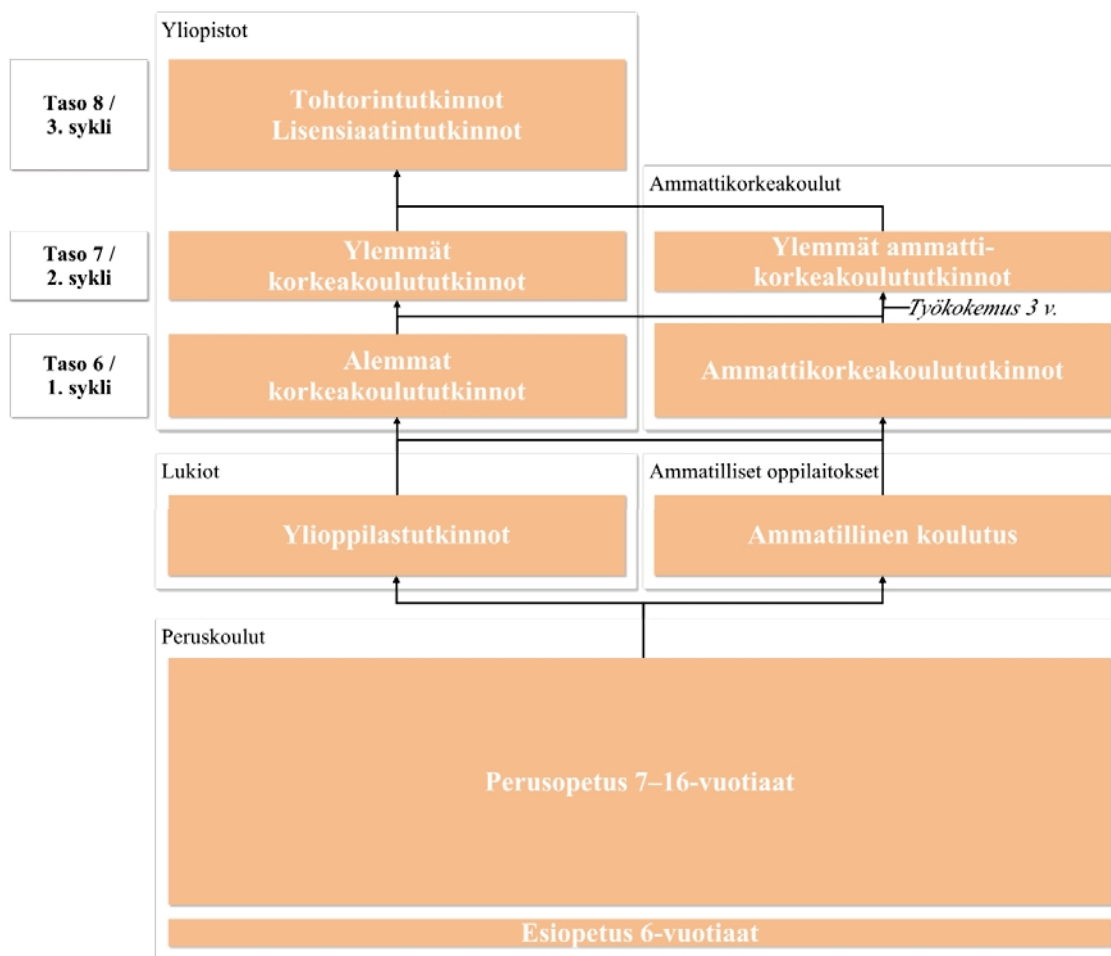
1.2.1 Suomen tutkintojärjestelmä

Suomen nykyinen tutkintojärjestelmä rakentuu kolmen koulutusasteen varaan. Eri koulutusmuotojen tarkoitus, tutkinnot ja koulutustavoitteet määritellään kunkin koulutusasteen ja -sektorin lainsäädännössä, jonka periaatteista eduskunta päättää opetus- ja kulttuuriministeriön valmistelutyön pohjalta. Opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee myös koulutusta koskevat valtioneuvoston päätökset ja valtion talousarvioesityksen koulutuksen osalta. Lisäksi se vastaa yhdessä valtioneuvoston kanssa lainsäädännön periaatteiden pohjalta muotoutuvan koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta. Näkyvin esimerkki tästä on hallitusohjelma, jota konkretisoidaan niin ikään joka neljäs vuosi vaihtuvalla koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmalla.

Koulutuksen perustana on esiopetus ja sitä seuraava yhdeksänvuotinen perusopetus (peruskoulu eli I aste), johon osallistumalla suoritetaan lakiin perustuva oppivelvollisuus. Perusopetuksen oppimäärän suorittaminen mahdollistaa hakeutumisen toisen asteen koulutukseen eli ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen piiriin (II aste). Toista astetta seuraa korkea-asteen koulutus, jota tarjotaan ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa (III aste) (kuvio 1). Myös korkea-asteen koulutuksen osalta edetään portaittain siten, että vain alemman asteen opinnot suorittanut voi edetä seuraavan asteen koulutukseen. Korkea-asteen koulutusta tarjoavia yliopistoja ja ammattikorkeakouluja erottaa toisistaan duaalimallin mukainen painotus tieteellisen ja ammatillisen välillä: yliopistoissa eli tiede- ja taidekorkeakouluissa korostuu tieteellinen tutkimus ja siihen

perustuva opetus, kun ammattikorkeakoulutus painottaa käytännönläheisyyttä ja työelämän tarpeita.⁶

Korkeakoulujen tarjoamat tutkinnot jaotellaan ensimmäisen, toisen ja kolmannen syklin tutkintoihin. Näistä ensimmäiseen kuuluvat alempi korkeakoulututkinto (yliopistosektori) ja ammattikorkeakoulututkinto (AMK, ammattikorkeakoulusektori). Toisen syklin tutkintoja ovat ylempi korkeakoulututkinto (yliopistosektori) ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto (ylempi AMK, ammattikorkeakoulusektori). Kolmanteen ja ylimpään sykliin lukeutuvat jatkotutkintoina suoritettavat lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot (yliopistosektori).



Kuvio 1 Suomen tutkintojärjestelmä⁷

Suomessa toimii parhaillaan 16 yliopistoa⁸ ja 25 ammattikorkeakoulua⁹. Korkeakouluverkkoamme on luonnehdittu useissa kansainvälisissä vertailuissa alueellisesti tasa-arvoiseksi ja tiheäksi (OPM

6 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Koulutusjärjestelmä. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>. Luettu 18.6.2012.

7 Mukailtu lähteestä opetus- ja kulttuuriministeriö: Koulutusjärjestelmäkaavio. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/koulutusjarjestelma.pdf>. Luettu 18.6.2012.

2006, 5), mutta myös pirstaloituneeksi ja hajanaiseksi (OKM 2012, 28; OKM 2010). Vielä 2000-luvun ensimmäisen kymmenyksen puolivälissä Suomen jokaisessa maakunnassa tarjottiin tutkintoon johtavaa ammattikorkeakouluopetusta ja lähes kaikissa maakunnissa myös tutkintoon johtavaa yliopisto-opetusta¹⁰. Tiheää korkeakouluverkkoa on pyritty supistamaan rakenteellisen kehittämisen keinoin, jonka tavoitteena on ollut kohentaa suomalaisen korkeakoulutuksen toiminnan laatua, vaikuttavuutta ja kansainvälistä kilpailukykyä. Kehittämistyössä on tähdätty ylimitoitettun institutionaalisen rakenteen välttämiseen karsimalla päällekkäisyyksiä ja vähentämällä hajanaisuutta. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen lukumäärää on supistettu, niiden profiileja selkeytetty, yksikkörakenteita koottu suuremmiksi ja vaikuttavammiksi kokonaisuuksiksi sekä luotu strategisia, pääosin aluepohjaisia liittoumia niiden välille. (OPM 2006, 12.)

Vaikka usein painotetaan, että suomalaisen korkeakoulupolitiikan ratkaisut ovat kansallisia ja ettei EU:lla ole jäsenmaihinsa koulutuspoliittista toimivaltaa (esim. Lehikoinen 2002, 342), ylikansallisten toimijoiden vaikutus suomalaiseen korkeakoulutukseen on ollut merkillepantavan vahvaa erityisesti viimeisen vuosikymmenen ajan. Merkittävin vaikuttaja Suomessa ja muualla Euroopassa on ollut ns. Bolognan prosessi, joka sai alkunsa vuonna 1998 Sorbonnen yliopiston 800-vuotisjuhlissa Ranskan, Italian, Iso-Britannian ja Saksan korkeakoulutuksesta vastaavien ministereiden allekirjoitettua julistuksen eurooppalaisen korkeakoulutuksen harmonisoinnista. Eurooppalaisen korkeakoulutuksen hajanaisuutta pidettiin haittana suhteessa Yhdysvaltoihin ja Aasiaan, ja allekirjoittaneet edustajat halusivat asiointilaan muutoksen. Kesäkuussa 1999 eli vuotta myöhemmin 29 eurooppalaista opetusministeriä allekirjoitti Bolognassa julistuksen, joka sisälsi muun muassa kaksisyklisen mallin mukaisen korkeakoulututkintojen standardin (Rinne 2002, 98; Lehikoinen 2002, 342). Bolognan prosessin päämääräksi asetettiin toisistaan poikkeavien kansallisten korkeakoulutraditioiden yhtenäistäminen standardin mukaisella tavalla siten, että alempien ja ylempien korkeakoulututkintojen sekä jatkotutkintojen vastavuoroinen tunnustaminen ja opiskelijoiden Euroopan laajuinen liikkuminen tulisivat mahdollisiksi (Rinne 2002, 98). Myös Suomen korkeakoulutus on järjestetty nykyisin kaksiportaisen tutkintojärjestelmän mukaiseksi Bolognan hengessä¹¹.

8 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Yliopistot ja yhteistyöverkostot. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/yliopistot/?lang=fi>. Luettu 18.6.2012.

9 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Ammattikorkeakoulut. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulut/?lang=fi>. Luettu 18.6.2012.

10 Vuonna 2006 Suomen korkeakouluverkko muodostui 20 yliopistosta ja 29 ammattikorkeakoulusta. (OPM 2006, 5.)

11 Bolognan prosessin vaikutuksia duaalimallin mukaiseen korkeakoulusektoreiden väliseen työnjakoon käsitellään myös neljännessä pääluvussa.

1.2.2 Kohti kahta korkeakoulusektoria

Suomalaisen korkeakoulutuksen jakautuminen kahteen sektoriin on kohtalaisen uusi ilmiö; korkeakoulupolitiikkamme oli pitkään ennen kaikkea yliopistopolitiikkaa (Neuvonen-Rauhala 2009, 45). Suomalaisesta ammattikorkeakoulu-uudistuksesta väitelleen Hannele Salmisen mukaan Suomi päätyi toisen korkeakoulusektorin perustamiseen ja duaalimalliin koko koulutusjärjestelmäänsä koskevan aktiivisen koulutuspoliittisen keskustelun tuloksena 1980- ja 1990-lukujen taitteessa (Salminen 2001, 69). Ratkaisut toisen korkeakoulusektorin perustamisesta yliopistojen rinnalle tehtiin nopeasti: ensimmäiset vakavat kaavailut uudesta koulumuodosta esitettiin vuonna 1989, laajamittaiset kokeilut aloitettiin vuonna 1992 ja ensimmäiset vakinaiset ammattikorkeakoulut perustettiin vuonna 1995. Jo vuosituhannen taitteessa järjestelmä oli saavuttanut täyden laajuutensa; Suomessa toimi tuolloin kaikkiaan 30 vakinaista ammattikorkeakoulua (Neuvonen-Rauhala 2009, 55; Lampinen 2000, 60–61; Ahola 2006, 73).

Ajatus toisen korkeakoulusektorin perustamisesta yliopistojen rinnalle kytkeytyi tarpeeseen laajentaa korkeakoulutusta ja vähentää keskiasteella tapahtuvaa moninkertaista ja päällekkäistä koulutusta. Uusien ylioppilaiden määrä oli kasvanut vuosien 1945 ja 1990 välisenä aikana kahdeksankertaiseksi siitä huolimatta, että 15–24-vuotiaiden määrä oli 1990-luvun lopussa hieman pienempi kuin 1950-luvulla. Myös korkeakouluopiskelijoiden määrä oli kasvanut Suomessa vastaavalla tarkastelujaksolla nopeasti; opiskelijoiden kokonaismäärä kaksitoistakertaistui toisen maailmansodan päättymisen ja 2000-luvun alun välillä. (Nevala 2002, 180; Rinne 2002, 81.) Korkeakoululaitos oli laajentunut myös aloittaisesti ja ammatillisesti: kun 1900-luvun alun koulutustarjonta nojasi muutaman pääalan varaan, suomalainen opiskelija pystyi valitsemaan 1990-taitteessa 160 koulutusohjelman joukosta omansa – ja näiden 160 ohjelman sisältä edelleen sopivimman runsaasta 300 suuntautumisvaihtoehdosta.

Nuorten voimistunut tahto kouluttautua edellytti laveampaa kulkuväylää korkeakoulutuksen piiriin (Rask 2002, 31) ja mieluiten siten, ettei korkeakoulutuksen massaistumiskehitys vaikuttaisi negatiivisesti yliopistokoulutuksen laatuun. OECD:n 1980-luvun alussa suorittama koulutuspolitiikan maa-arvio¹² tarttui tähän problematiikkaan ja esitti Suomeen ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulusektorin perustamista yliopistojen rinnalle. Suhtautuminen erillisen korkeakoulusektorin perustamiseen oli Salmisen mukaan aluksi negatiivinen, mutta mielipide muuttui lähestyttäessä 1990-lukua (1995, 312). Toukokuussa 1990 hallitus antoi eduskunnalle koulutuspoliittisen *Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelma* -selonteon,

12 OECD 1981: Review of National Policies for Education. Finland. OECD: Paris.

joka pureutui koko koulutusjärjestelmämme kehitykseen 1960-luvulta lähtien, lähivuosien kehittämispolitiikkaan sekä pidemmän aikavälin näkyymiin (Mäenpää 2002, 43). Selonteko nosti esiin neljä kehittämishanketta, joista yksi oli ammattikorkeakoulutuksen kehittäminen (Lampinen 2000, 110). Kasvaneiden opiskelijavirtojen hallinnan lisäksi korkeakoulutuksen laajentamiseen toisen korkeakoulusektorin avulla kannusti kansainvälinen vertailtavuus, sillä ei-yliopistollinen ammatillinen korkeakoulutus oli 1980–90-luvuilla käytössä Euroopassa monin paikoin. On kuitenkin huomioitava, että vaikka toisen korkeakoulusektorin perustamisen yhtenä hyötynä pidettiin kansainvälisen vertailtavuuden kasvua, Suomeen perustettavan kaksisektorisen järjestelmän toimintamallia ei haluttu lainata sellaisenaan mistään muualta.

Suomen insentiivit hahmotella kahden sektorin korkeakoulutusta ovat summattavissa Salmisen listaamiin kolmeen pääkohtaan (2001, 73–78):

a) Koulutusjärjestelmän epäkohdat

Paineet korkeakoulutuksen määrällisen lisäämisen olivat kasvaneet. Lukiolaitoksen laajentumisen johdosta alati suurempi ylioppilaiden joukko etsi jatkokoulutuspaikkaa. Samalla yhä useampi nuori kohtasi hankaluuksia tiellä II asteen koulutuksesta korkea-asteelle: kaksi kolmasosaa haki korkeakouluihin, mutta vain kolmasosa hyväksyttiin opiskelijoiksi (Ahola 1989, 132). Korkea-asteen opiskelupaikkaa vaille jääneet nuoret kouluttautuivat toisella asteella moninkertaisesti hankkiessaan kannuksia ja valmistautuessaan korkea-asteen pääsykokeisiin kerta toisensa jälkeen. Joka toinen ylioppilas suoritti tai keskeytti kaksi ammatillista tutkintoa tai korkeakoulututkintoa (Lampinen & Savola 1995, 33). Päällekkäisen kouluttautumisen aiheuttaman resurssitaakan lisäksi Suomea painoi ikuisuuskysymys siitä, että nuoret tulisi saada siirtymään nopeammin työelämään.

b) Pyrkimys koulutuksen laadun ja vertailtavuuden kehittämiseen

Vaatimukset korkeakoulutuksen sisäänottojen laajentamisesta herättivät toisaalta huolta. Sisäänottojen kasvun nähtiin johtavan yliopistojen massoitumiseen, jota pidettiin ongelmallisena yliopistojen perustehtävien eli tutkimuksen ja tieteenharjoittamisen laadun säilyttämisen näkökulmasta (Pöyhönen 2002, 26). Ammattikorkeakoulusektorin perustamista pidettiin keinona mahdollistaa massakorkeakoulutus sekä koulutusasteiden välisen kuilun kaventaminen siten, ettei yliopistojen sisäänottomääriä tarvinnut kasvattaa kohtuuttomasti (Ahola 1997, 294). Tämän johdosta ammattikorkeakoulujen katsottiin lieventävän yliopistojen koulumaistumisen paineita (Kivinen & Rinne 1989, 23–25; 35): ammattikorkeakoulujen

profiloituessa työmarkkinoilla tarvittavaan laadukkaaseen ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen tarjoamiseen yliopistoille avautuisi paremmat mahdollisuudet keskittyä tutkimukseen. Myös kansainvälisen vertailtavuuden katsottiin kohentuvan ammattikorkeakoulusektorin perustamisella – kuten aiemmin todettiin, muualla läntisessä maailmassa kahden sektorin korkeakoulujärjestelmä oli varsin yleinen (Salminen 1997, 312–325).

c) Yhteiskunnan ja työelämän muutosten huomioon ottaminen koulutuksessa

Ammattikorkeakoulusektorin tarpeellisuutta perusteltiin erityisesti työelämän muutoksilla, niin 1990-luvun alussa näkyvissä olleilla kuin ennakoituillakin. Uudenlainen teknologia, uudenlaiset työtehtävät, työn organisatoriset muutokset, kansainvälistyminen ja ympäristöongelmat vaativat koulutuksen kehittämistä sekä määrällisesti että laadullisesti. Ammattikorkeakoulusektorin perustamisessa lähdettiin liikkeelle ajatuksesta, että opistotasosta koulutusta kehitettäisiin laajasti ja laadullisesti korkeakoulutasoiseksi. Lisäksi ammattikorkeakouluilla katsottiin olevan rooli aluepoliittisen tasa-arvoisuuden kasvattamisessa (Salminen 2001, 73–78).

Ammattikorkeakoulut hahmoteltiin yliopistoverkoston rinnalle ensin keskusteluissa ja sittemmin kokeiluna (Lampinen & Savola 1995, 34–62). OECD:n myöhempi, vuoden 1991 maaraportti¹³ näytteli sekin merkittävää roolia korkeakoulujärjestelmämme kannalta – raportti sysäsi Liljanderin mukaan uuden korkeakoulusektorin perustamisen prosessin puheista kohti tekoja (2002, 22–23). Ammattikorkeakoulu-uudistuksen peruslähtökohdaksi muodostui nuorisoasteen jälkeisen, yliopistosektorille rinnakkaisen ja ammatillisesti suuntautuvan korkeakoulusektorin luominen (Mäkinen 1992, 1). Lampisen mukaan duaalimallin koulutuspoliittisen tavoitteenasettelun lähtökohdat voidaan tiivistää kolmeen ydinkohtaan: tavoitteisiin (1) tehdä ammattikorkeakoulututkinnoista itsenäinen kokonaisuus, joka ei ole suoraan verrattavissa yliopistotutkintoihin, (2) suunnata ammattikorkeakoulujen ensisijaiseksi tehtäväksi käytäntöä palvelevan opetuksen tarjoaminen sekä käytännön ammattilaisten ja asiantuntijoiden kouluttaminen ja (3) erottaa ammattikorkeakoulujen virkarakenne, opettajien tehtävänkuva ja muut akateemiset tunnuskuvat yliopistoista (2000, 117).

1.2.3 Kehittämisen suunnaksi duaalimalli

Vaikka ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulusektorin perustamista pidettiin monella tapaa perusteltuna etenemisen suuntana, duaalimallia ei nähty ainoana mahdollisena tapana organisoida

13 OECD 1991: Alternatives to Universities. OECD: Paris.

uuden, ei-yliopistollisen korkeakoulusektorin työnjakoa suhteessa yliopistoihin. Kahden korkeakoulusektorin (*non-university* ja *university*) työnjaolliset ja toiminnalliset mallit ryhmitellään yleisesti duaalimalliin, binaarimalliin ja integroituun malliin¹⁴. Integroitu malli eli yhtenäiskorkeakoulumalli sisällyttää *non-university*- ja *university*-sektorin samaan hallinnolliseen rakenteeseen, mikä mahdollistaa opiskelijoiden liikkuvuuden sektorista ja oppilaitoksesta toiseen opintojen aikana. Duaalimalli ja binaarimalli ovat sen sijaan erilliskorkeakoulumalleja, joissa sektorit toimivat hallinnollisesti erillään pyrkien tuottamaan omaleimaista osaamista työmarkkinoille. Sektorit profiloituvat erilleen toisistaan akateemisella ja ammatillisella suuntautumisellaan. (Nousiainen 1994, 23–24.) Duaalimallista poiketen yliopistosektorin ja ammatillisen sektorin tutkinnot ovat binaarimallissa peräkkäisiä suhteessa toisiinsa: ammatillisen sektorin korkeakoulututkinnoilla voi siirtyä työelämään, mutta ne myös luovat pohjan ja jatko-opintokelpoisuuden osaamisen syventämiselle yliopistosektorilla (Ahola 2008). Duaalimalli puolestaan korostaa yliopistollisen ja ammatillisen sektorin erilaisuutta ja sijoittaa ne rinnakkain suhteessa toisiinsa (Salminen 1995, 314).

Ammatillisen korkeakoulusektorin perustamista koskevissa keskusteluissa pidettiin esillä useita mahdollisuuksia, joiden ääripäinä olivat kaksi vaihtoehtoa: toisessa ehdotettiin korkea-asteen koulutuksen sitomista hallinnollisesti yhteen kehikkoon yhtenäiskorkeakoulumallin mukaisesti ja toisessa haluttiin luoda yliopistojen rinnalle hallinnollisesti itsenäinen ammattikorkeakoulujen verkosto. Sektoreiden erillään pitämistä perusteltiin osin kansainvälisillä kokemuksilla, joiden todettiin osoittavan, että olemassa olevien opistojen kehittymismahdollisuudet korkea-asteen koulutukseksi voitiin taata parhaiten, mikäli niille myönnetään tiedekorkeakouluista riippumaton asema. Tiedekorkeakouluihin integroituna opistoasteen koulutuksen uskottiin mukautuvan helposti yliopistomallin mukaiseksi, mitä ei pidetty toivottavana koulutussektoreiden profiloitumisen kannalta. (Salminen 2001, 69–70.) Myös opistot itse olivat erilliskoulutusmallin puolella imagonrakennuksensa kannalta ja vieroksuivat binaarimallin yliopistosektorille peräkkäistä rakennetta.

Kannanotot johtivat siihen, että integroidun järjestelmän vaihtoehdosta luovuttiin ammattikorkeakoulukokeilujen käynnistyttyä vuonna 1992. Myös binaarimallin vaihtoehto jäi takalalle vuoden 1991 kuluessa, kun koulutuspoliittisessa keskustelussa alettiin korostaa perustettavan korkeakoulusektorin erilaisen, mutta tasa-arvoisen aseman tärkeyttä (Lampinen 1995, 15).

14 Kyvik listaa näiden näiden kolmen mallin lisäksi yliopistodominoidut järjestelmät, joissa korkeakoulujärjestelmä koostuu vain yliopistoista (vrt. Italian korkeakoulujärjestelmä) sekä kerrostuneet järjestelmät, jollainen voidaan tunnistaa Yhdysvalloissa. On huomionarvoista, että Kyvik listaa suomalaisen duaalimallin kuuluneen sen perustamisesta lähtien binaarimallien ryhmään. (Kyvik 2004, 393–402.)

Lampinen toteaa, että järjestelmälle asetettujen tavoitteiden johdosta mainittujen kolmen mallin joukosta ei voitu valita muuta kuin duaalimalli (2002, 64; Lampinen & Savola 1995, 40–41). Päätyminen binaarimalliin olisi merkinnyt opistoasteen koulutuksen päivittämistä osaksi korkeakoulutusta valikoiden, ala kerrallaan.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 1995–2000 ohjasi järjestelmän lopullisesti duaalimallin raameihin asettamalla tavoitteeksi ammattikorkeakoulu-uudistuksen suorittamisen kokonaisuudessaan vuoteen 2000 mennessä (OPM 1996, 9–11) ja kirjaamalla viralliseksi tavoitetilan, jonka mukaan kaikki ammatillinen korkea-asteen koulutus ja suurin osa opistoasteen koulutuksesta otetaan mukaan uuden korkeakoulusektorin rakentamiseen. Opistoastetta koskeva kirjaus tarkoitti, ettei opistoasteen kehittämisessä korkea-asteen koulutukseksi haluttu tehdä alakohtaisia ratkaisuja jättämällä tiettyjä aloja uuden korkeakoulusektorin ulkopuolelle, vaan alakohtaisesta koulutuksesta siirrettiin tietty osuus ylemmälle sektorille osaksi monialaista ammattikorkeakoulua. Mahdollisimman laaja-alaisten ammattikorkeakoulujen ajateltiin kehittävän uudenlaista osaamista ja kasvattavan opiskelijan valinnan mahdollisuuksia, kun eri alat kohtaavat toisensa (Lampinen 2000, 116). Linjaus synnytti joillain korkeakoulutuksen aloilla kilpailua; osa opistoasteen oppilaitoksista jäi – toisinaan vastentahtoisesti – toisen asteen oppilaitoksiksi (Salminen 2001, 69–70).

Aivan ammattikorkeakoulujen vakinaistamisen kynnyksellä alkoi kuitenkin herätä keskustelua siitä, ettei ammattikorkeakoulussa ollut mahdollista suorittaa perustutkinnon jälkeen muuta tutkintoon johtavaa koulutusta. Keskustelussa esiintyi huoli, etteivät ammattikorkeakoulut voineet kouluttaa opettajia kotipesässään. Ammattikorkeakouluihin palkattiin tuolloin opettajiksi yliopistotaustaisia toimijoita, mikä nähtiin ongelmallisena akateemisen ja ammatillisen profiloitumisen kannalta. Myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden tapa jatkaa opintojaan yliopistosektorilla nähtiin 2000-luvun alkupuolella sekä duaalimallin peruseriaatteiden vastaisena että yhteiskunnalle kalliiksi tulevana kaksinkertaisena kouluttautumisenä. Sektoreiden välisen opiskelijaliikkuvuuden ongelmallisuutta korosti eri sektoreilla suoritettujen opintojen keskinäisten korvaavuuksien kirjavuus. Keskustelut johtivat siihen, että senhetkistä kahden pilarin mallia alettiin pitää keskeneräisenä.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE teki vuonna 1998 näistä lähtökohdista opetusministeriölle esityksen 80 opintoviikon laajuisista, ylemmän korkeakoulututkinnon tasoisista AMK-jatkotutkinnoista. Esityksen pohjalta käydyt keskustelut johtivat siihen, että vuosien 1999–2004 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa ammattikorkeakoulujen 40–60 opintoviikon laajuiset ammatilliset jatkotutkinnot todettiin otettavan asteittain käyttöön niillä aloilla,

joilla työelämän tarpeet niitä edellyttävät. Ammattikorkeakoulujen tarjoamien jatkotutkintojen ero suhteessa yliopistojen koulutusrakenteeseen kiteytyi siihen, ettei jatkotutkintoja pidetty ensisijaisesti työhönmenotutkintoina, vaan nimenomaisesti jatkotutkintoina, toisin kuin yliopistojen kandidaatin ja maisterin tutkintojen keskinäisen suhteen osalta voitiin ja voidaan kuvailla. Myös jatkotutkintojen kohdalla päätökset järjestelmän laajentamisesta todettiin tehtävän kertyvien kokemusten pohjalta. (Salminen 2002, 356–370.)

Esitetystä voidaan tiivistää, että korkeakoulujärjestelmän kehittämisen valinnaksi muotoutui silloisen ammatillisen opistotasaisen koulutuksen sisällön ja statuksen kohottaminen kokonaisuutena (Salminen 1997, 317) duaalimallin *different but equal* -ideologian (Ahola 1997, 291–292) mukaisesti ammattikorkeakoulutukseksi. Kokeiluvaiheen jälkeen oli tarkoitus arvioida huolellisesti, missä laajuudessa opistoasteen koulutusta oli tarpeen kehittää ammattikorkeakoulutasoiseksi (Mäenpää 2002, 46), mutta kokeilu lähti liikkeelle niin nopeasti ja laajasti, että myöhempi kokonaisuuden tarkastelu jäi taka-alalle (Salminen 2001, 69). Lähtökohdat ja tapa rakentaa *non-university*-sektoria Suomeen herätti vuosien 1994–1995 ja 1995–1999 opetusministeri Olli-Pekka Heinosen mukaan paljon kansainvälistä kiinnostusta (Liljander 2002, 23). Duaalimallin lyhyt suunnittelu-aika oli kansainvälisesti poikkeuksellinen ilmiö, jota Lampinen selittää suomalaisille reformeille tyypillisillä kokeiluilla – niiden voidaan ajatella korvanneen jossain määrin aihetta koskevaa ideologista debattia, parlamentaarista komiteavalmistelua ja intressiryhmien vaikutusta (Lampinen 2002, 60–61).

Nopean kehitysprosessin lisäksi Salminen nostaa esiin mielenkiintoisen havainnon ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämisvaiheista: koko uudistusprosessissa hyödynnettiin vain vähän – jos laisinkaan – tieteellistä tietoa (2001, 81). Suomalaista reformia tehtäessä tutustuttiin pääosin muiden maiden vastaaviin järjestelmiin ja nojattiin kokemusperäiseen tietoon. Suomalaisessa mallissa onkin runsaasti yhtäläisyyksiä erityisesti Saksan ja Hollannin korkeakoulujärjestelmien kanssa (Lampinen 2000, 17), vaikka duaalimallimme ei olekaan suoranainen kopio mistään muusta Euroopan maasta (Salminen 2001, 85). Uudistuksen pääosassa oli omien, kansallisten tarpeidemme tunnistaminen (Kivinen & Rinne 1989, 163) ja niihin vastaaminen siten, että silloiset koulutukselliset ongelmat tulisivat ratkaistuksi.

Salminen tiivistää yhteenvetona duaalimalliin päätyminen suunnittelu- ja toimeenpanoprosessin osin toisilleen limittäiset pääkohdat seuraavasti (Salminen 2001, 84):

- 1) Tunnistettiin koulutusjärjestelmän epäkohdat
- 2) Tehtiin visiot ja esitykset järjestelmän kehittämiseksi

- 3) Käytiin julkista keskustelua, innovointia ja kehittelyä
- 4) Toimeenpantiin kokeilu, kehitettiin toimintaa
- 5) Vakiinutettiin uusi järjestelmä

OECD:n koulutuspolitiikan maa-arvio esittää Suomeen ammatillisesti suuntautuneen korkeakoulusektorin perustamista yliopistojen rinnalle.	Ensimmäiset vakavat kaavailut uudesta koulumuodosta.	<i>Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelmat</i> -selonteko hallitukselta eduskunnalle listaa koulutusjärjestelmän epäkohtia ja hahmottelee tulevaa.
1981	1989	1990
OECD:n maaraportti edistää korkeakoulupoliittista keskustelua toisen korkeakoulusektorin tarpeellisuudesta.	Duaalimallin rinnalla hahmoteltujen binaari- ja integroidun järjestelmän malleista luovutaan.	Ammattikorkeakoulujen laajamittaiset kokeilut aloitetaan.
1991	1991	1992
Ammattikorkeakoulujen vakinaistaminen aloitetaan.	ARENE tekee esityksen ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista.	Bolonan prosessi saa alkunsa Sorbonnen yliopiston 800-vuotisjuhlassa.
1995	1998	1998
Bolognan julistus allekirjoitetaan Bolognassa. Julistuksessa on mukana malli, joka sisältää ajatuksen kaksisyklisestä korkeakoulututkintojen standardista.	Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1999–2004 listaa ammatillisten jatkotutkintojen käyttöönottamisen.	Viimeiset ammattikorkeakoulut vakinaistetaan. Suomessa toimii 30 ammattikorkeakoulua.
1999	1999	2000

Kuvio 2 Duaalimallin suunnittelu- ja toimeenpanoprosessin pääkohdat¹⁵

Suunnittelu- ja toimeenpanoprosessin eteneminen tiivistetään oheisessa kuviossa vuoteen 2000 saakka. Kahdessa ensimmäisessä vaiheessa tunnistettiin senhetkiset koulutukselliset ongelmat ja asetettiin uudet koulutuspoliittiset tavoitteet. Keskustelussa päädyttiin ratkaisuun, jossa korkeakoulutuksen jakamista kahteen sektoriin pidettiin parhaana etenemisen mallina. Uudistettavan järjestelmän tavoitteiksi asetettiin korkeakoulujen ja työelämän yhteyksien voimistuminen, moninkertaisen koulutuksen vähentäminen, korkeakoulujen erikoistuminen, profiloituminen ja huippuyksiköiden luominen sekä niiden tehtävien tarkentaminen tukemaan

¹⁵ Salmisen kuvaamista suunnittelu- ja toimeenpanoprosessin pääkohdista kaksi ensimmäistä vaihetta sijoitetaan vuosille 1981–1991, vaiheet 3 ja 4 vuosille 1991–1999 ja vaihe viisi vuoden 2000 jälkeiseen aikaan.

elinkeinorakenteen kehittämistä, yrittäjyyttä ja kansainvälistymistä. (Järvinen, Kivinen & Rinne 1993, 10.)

Varmola jaottelee puolestaan ammattikorkeakoulu-uudistuksen kahteen vaiheeseen. Ensimmäinen, kahteen osavaiheeseen jakautuva vaihe ajoittuu vuosille 1992–2000: aiempi osavaihe eli kokeiluvaihe sijoittuu vuosille 1992–1996 ja jälkimmäinen vakinaistumisvaihe vuosille 1996–2000. Osavaiheille on yhteistä tavoite käytännöllisesti orientoituneiden korkeakoulututkintojen luomisesta. Vuosituhannen vaihtumisen ja ammattikorkeakoulujen vakinaistamisen jälkeisen ns. toisen vaiheen kehittämistyön haasteita ovat olleet erityisesti ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimus- ja kehitystyön vahvistaminen sekä ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen kehittäminen (ylempi ammattikorkeakoulututkinto). Ylempien ammattikorkeakoulututkintojen kehittämistyössä on tähdätty siihen, että ylempi AMK-tutkinto näyttäytyisi ammattikorkeakouluissa opiskeleville ja sieltä valmistuville ensisijaisena, duaalimalli-ideologian mukaisena väylänä kehittää omaa osaamista (Salminen 2002, 356–357). Varmola katsoo toisen vaiheen kehittämistyön haasteissa olevan pitkälti kyse siitä, miten ammattikorkeakoululaitos saadaan vastamaan duaalimallin mukaista työnjakoa ja ominaispiirteitä jatkotutkintojen osalta, mutta myös muutoin. (Varmola 2002, 371–372.)

Ahola määritteli duaalimallin ennen 2000-lukua suomalaiseksi korkeakoulupolitiikaksi, joka jakaa korkeakoulutuksen kahteen tasa-arvoiseen sektoriin: yliopistolliseen (*university*) ja ammatillisesti suuntautuneeseen (*non-university*) sektoriin (1997, 291–292). Vaikka duaalimalli on muotoutunut 2000-luvulla erityisesti Bolognan prosessin vaikutuksesta¹⁶ (Ahola 2008), sen asema suomalaisen korkeakoulutuksen rakennuspalikkana on nyt, 2010-lukua eletessä, vakiintunut ja vahva. Tavoitteena on edelleen, että kahdella korkeakoulusektorillamme on toisistaan poikkeavat lähtökohdat, tavoitteet, tehtävät ja tutkintonimikkeet (OKM 2012, 43; OPM 2008, 5) ja että työelämä, ammatillisuus ja käytännölläisyys korostuvat ammattikorkeakoulutuksen yleisissä tavoitteissa, konkreettisissa tehtävissä sekä opetuksen sisällöissä (Neuvonen-Rauhala 2009, 12–13).

1.3 Korkeakoulutus osaamisen tuottajana

Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän uudistustyöhön ja ammattikorkeakoulujen perustamiseen edettiin voimakkaan koulutusoptimismin kannustamana. Salminen tulkitsee Suomen halun uudistua olleen yhteydessä laajempaan kansainvälisesti käynnissä olleeseen koulutuspoliittiseen keskusteluun, jossa tuettiin valtioiden talouden kehitystä panostamalla korkea-asteen koulutukseen

¹⁶ Opetus- ja kulttuuriministeriö: Bolognan prosessi. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/bologna/index.html>. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Tutkinnonuudistus Suomessa. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/yliopistojen_tutkinnonuudistus/index.html. Luetut 18.6.2012.

(Salminen 2001, 89; 1999, 476). Ilmiö on tunnettu ja voi hyvin tälläkin hetkellä; korkeakoulutukseen ja tutkimukseen eli korkeatasoiseen osaamiseen ja uuteen tietoon panostaminen on asetettu sekä Suomen että länsimaisen maailman menestysstrategian ytimeen (Kivistö 2009, 51; OPM 2009a, 4)¹⁷. Huomiot korkeakoulutuksen hyödyllisyydestä ulottuvat kuitenkin tuottoastelaskelmia ja talouskasvuun liittyviä odotuksia pidemmälle: mitä useammalla yhteiskunnan jäsenellä on koulutus, sitä laadukkaampaa on yhteiskunnassa käytävä poliittinen keskustelu, sitä luotettavampi hallinto, enemmän kulttuuripalveluita, edistyksellisempi terveydenhuolto, vähemmän rikollisuutta – ja niin edelleen. Työmarkkinoiden näkökulmasta korkeakoulutus antaa ennen kaikkea tietoja, taitoja ja valmiuksia muuttuvista työtehtävistä suoriutumiseen. (Ks. esim. Douglass 2010, 6982; Kivistö & Hölttä 2009, 118–119.)

Korkeakoulutuksen tehtävät voidaan jaotella sosiaalisiin ja taloudellisiin. Taloudellisiin tehtäviin lukeutuvat jo edellä mainittu osaavan työvoiman valmistaminen, kun taas sosiaalisilla tehtävillä on opiskelijavalikoinnin ja sosialisointin funktio. Näistä viimeksi mainitun sosialisointihypoteesin mukainen ajattelu katsoo, että koulutus sopeuttaa yksikön toimimaan olemassa olevissa valtarakenteissa sitouttamalla tämän yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja siirtämällä vallitsevaa kulttuuria sukupolvelta toiselle. (Alamäki 1992, 18; 25.) Sosiaaliseen tehtävään niin ikään keskittyvä siivilähypoteesi¹⁸ katsoo koulutusjärjestelmän siivilöivän yksilöt eri koulutusasteille siten, että he sijoittuvat työmarkkinoille tiettyihin, lahjakkuuttaan vastaaviin tehtäviin (Poropudas ym. 2003, 11–12). Liekkisalo ja Raivola hahmottavat siivilähypoteesin ydinidea toteamalla, että koulutus toimii eräänlaisena pidennettynä persoonallisuustestinä (1999, 49).

Taloudellista tehtävää edustava inhimillisen pääoman teoria sen sijaan olettaa, että korkeakoulutetun yksilön työpanos on kasvaneen osaamisen seurauksena arvokkaampi kuin vähemmän koulutetun. Teoria ei tulkitse kasvaneen osaamisen johtuvan niinkään syvällisemmästä sitoutumisesta ja kyvystä toimia valtarakenteista tai synnynnäisestä lahjakkuudesta verrattuna vähemmän koulutettuihin, vaan katsoo koulutuksen voivan lisätä yksilön suorituspotentiaalia eli osaamista tuottamalla uutta kompetenssia. (Barr 2004, 295–296; Alamäki 1992, 20–21; Raivola 2000, 167.) Alamäki summaa, että koulutuksen tehtäväksi voidaan kokonaisuudessaan hahmottaa

17 Korkeakoulutettujen määrän kasvattamisen vaikutukset valtioiden talouskasvuun tunnistettiin Yhdysvalloissa 1950–60-luvuilla, ja samansuuntaisia empiirisiä havaintoja voidaan nykyäänkin tehdä missä päin maailmaa tahansa. Esimerkiksi OECD-maiden piiristä laskettujen keskiarvojen mukaisesti korkeakoulutettu nainen hyödytti vuonna 2009 taloudellisilla mittareilla tarkasteltuna yhteiskuntaansa 9,2 % ja korkeakoulutettu mies 11,1 % enemmän kuin toisen asteen tutkinnon suorittanut. Korkeakoulututkinnon suorittanut henkilö hyötyy tutkinnostaan toki itsekin: OECD-maiden keskiarvot osoittavat, että korkeakoulutettu nainen saa tutkinnostaan keskimäärin 11,5 % ja mies 12,4 % tuottoasteen. (OECD 2011, 174–175.)

18 Siivilähypoteesin taustaniminä mainitaan K. J. Arrow, M. Spence ja J. Stiglitz. Inhimillisen pääoman teorian merkittävimpinä kehittäjinä pidetään T. Schultzia ja G. Beckeriä.

työvoiman valmistaminen työmarkkinoille (1992, 19), sillä koulutus tuottaa edellä kuvatun mukaisesti – hypoteesista ja näkökulmasta riippumatta – muodollisia tai tosiasiallisia pätevyyskäsitteitä, tietoja ja taitoja työmarkkinoita varten. Kun yksilö on saavuttanut tutkinnolle asetetut tavoitteet, hän saa eräänlaisena työmarkkinapassina todistuksen koulutuksestaan ja oletetusta osaamisestaan (Antikainen, Rinne & Koski 2003, 141).

Korkeakoulutukselle asetetut yleiset tavoitteet kytkeytyvät läheisesti työmarkkinoihin sekä osaamisen, koulutuksen ja kompetenssin käsitteisiin. Mäkisen ja Annalan mukaan osaamista koskeva keskustelu nousi Suomessa erityisen vahvasti esiin ammattikorkeakoulujen syntyvaiheissa, ja osaamisen tuottamista jopa hahmoteltiin tuolloisessa keskustelussa ammattikorkeakoulujen tehtäväksi. Bolognan prosessi on kuitenkin nostanut osaamisen korostamisen vahvemmin esiin myös yliopistosektorilla. (2010, 41.) Sen lisäksi, että osaaminen on eräänlaisena trendikäsitteenä osana sekä arkista että koulutus- ja työvoimapolitiittista puhetta, se on yhtä lailla kompleksinen käsite (Mäkinen & Annala 2010, 53). Opetusministeriön vuonna 2009 julkaisema *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys* -muistio määrittää osaamiseen kytkeytyviä ydinkäsitteitä eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen nojaten seuraavasti (2009b, 16–18):

Osaaminen: tietojen, taitojen ja pätevyyden yhdistelmä; laaja-alainen kyky hyödyntää tietoja, taitoja ja pätevyyttä työ- ja opintotilanteissa sekä yhteiskunnan jäsenenä.

Tieto (engl. knowledge): oppimalla tapahtuneen asioiden omaksumisen tulos. Tiedot muodostuvat työ- tai opintoalaan liittyvien faktojen, periaatteiden, teorioiden ja käytäntöjen kokonaisuudesta. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä tiedot voivat olla teoria- ja/tai faktatietoja.

Taito (engl. skills): kyky soveltaa tietoja ja käyttää tietotaitoa tehtävien suorittamiseen ja ongelmien ratkaisuun. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä taidot kuvataan kognitiivisina (loogisen, intuitiivisen ja luovan ajattelun käyttö) tai käytäntöön liittyvinä (kätevyys ja menetelmien, materiaalien ja työkalujen ja -välineiden käyttö).

Pätevyys (engl. competence): todistettu kyky käyttää tietoja, taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/tai menetelmällisiä valmiuksia työ- tai opintotilanteissa sekä ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehitykseen. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä pätevyyttä kuvataan vastuun ja itsenäisyyden perusteella.

Osaamistavoite: toimivaltaisen elimen laatima kuvaus (esim. opetussuunnitelman peruste, tutkinnon peruste, opetussuunnitelma) siitä, mitä henkilöltä edellytetään, jotta hänen voidaan katsoa saavuttaneen vaadittavan osaamisen.

Oppimistulos (engl. learning outcomes): toteamus siitä, mitä oppija tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään oppimisprosessin päätteeksi. Eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä oppimistulokset määritellään tietoina, taitoina ja pätevyyksinä.

Tutkinto (engl. qualification): arviointi- ja tunnustamisprosessin virallinen tulos, joka saadaan, kun toimivaltainen elin vahvistaa, että henkilö on saavuttanut viranomaisen vahvistamat vaatimukset täyttävät oppimistulokset.

Mäkinen ja Annala ovat havainneet, että Euroopan unionin suomennetuissa asiakirjoissa osaamisen käsitettä käytetään pitkälti edellä kuvattujen määritelmien kanssa yhdenmukaisella tavalla – osaamisella viitataan sekä tietoon (*knowledge*), taitoon (*skill*), pätevyyteen (*competence*) että oppimistuloksiin (*learning outcome*) (2010, 41). Lindsay ja Stuart määrittävät osaamisen hieman eri tavoin viittaamalla osaamiseen kompetenssina (*competence*), joka koostuu taidoista (*skills*), tiedoista (*knowledge*), persoonan piirteistä (*characteristics and traits*) sekä kyvyistä (*abilities*) (1997, 328). Myös Metsämuuronen on määrittänyt osaamisen sellaisina työntekijän taitoina, tietoina, kykyinä ja ominaisuuksina, joilla tämä vastaa niihin osaamistarpeisiin, joita häneltä edellytetään (1998, 41). Voidaan summata, että osaamisen käsitettä voidaan lähestyä erilaisten alakäsitteiden kautta riippuen kulloisestakin tilanteesta ja kontekstista, jossa sitä käytetään.

Tämän tutkielman kannalta oleellisimpia osaamisen alakäsitteitä ovat kompetenssi (*competence*) ja kvalifikaatio (*qualification*), jotka ovat tunnetuimmat osaamiseen kytkettävistä alakäsitteistä. Yleisyydestään huolimatta näiden kahden käsitteen välisestä suhteesta ja niiden käytöstä ei ole konsensusta (Ruohotie 2006, 154), ja toisinaan niitä käytetään jopa synonyymina osaamiselle. Metsämuuronen käsittää kvalifikaation EQF-määritelmien tavoin virallisena ja tunnustettuna osaamisena, jolla työntekijä vastaa työn tai työnantajan asettamaan haasteeseen (1998, 41). Kvalifikaatio kytkeytyy tässä ajattelussa vahvasti koulutuksen ja työelämän väliseen suhteeseen; se kuvataan edellytysten täyttämisenä ja päteväksi tekemisenä. Kotilan mukaan laki ja asetus ammattikorkeakouluista sekä niissä kirjoitetut yleiset ammattikorkeakouluopintojen tavoitteet ovat yksi oleellinen ilmentymä siitä, millaista kvalifikaatiota ammattikorkeakoulutetulle rakennetaan opintojen aikana (Kotila 2000, 5–6) työelämää varten.

Kompetenssi on puolestaan kuvattavissa yksilön kapasiteettina tai ominaisuuksina, joilla tämä vastaa tiettyihin tehtäviin tai työhön (Ruohotie 2006, 154; Ellström 1998, 40). Myös kompetenssi voidaan nähdä pätevyytenä, muttei kvalifikaation kaltaisena muodollisena ja tunnustettuna pätevyytenä. Kvalifikaatio voidaankin kuvata kompetenssina, jota työnantaja eksplisiittisesti tai implisiittisesti ilmaisee tarvittavan työtehtävistä suoriutumiseksi (Ellström 1998, 41). Kvalifikaation ja kompetenssin eroksi konkretisoituu, että henkilö voi olla kompetentti eli kykenevä ja pätevä tekemään jotain, vaikkei hänellä olisi kvalifikaatiota, toisin sanoen tutkinnon muodossa tunnustettua virallista pätevyyttä tai osaamista. Vastaavasti tilanteet, joissa henkilöllä on työssä edellytettävä

kvalifikaatio ilman, että hänellä on tarvittavaa kompetenssia (Pelttari 1998, 90), ovat täysin mahdollisia.



Kuvio 3 Ellströmin ammatillisen kompetenssin viisi erilaista merkitystä¹⁹

Ellström kuvaa ammatillisen kompetenssin erilaisia merkityksiä viisiosaisessa kaaviossaan (kuvio 3). Merkitykset kietovat edellä kuvattuja kvalifikaation ja kompetenssin määritelmiä yhteen kontekstisidonnaisista lähtökohdista. Merkityksistä ensimmäinen kuvaa ammatillisen kompetenssin (a) työmarkkinoiden, ammattijärjestöjen jne. ilmaisemina kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimuksina ja toinen (b) sellaisina työpaikan vaatimuksina, joita työn menestyksellinen suorittaminen edellyttää. Neljäs kohta määrittää ammatillisen kompetenssin (d) yksilön todellisena, potentiaalisena pätevyytenä (yksilöllinen kapasiteetti) ja viides (e) ominaisuuksina, joita yksilö voi työssään hyödyntää ja kehittää. Vaikka kaikki edellä kuvatut määritelmät ilmentävät osaamisen määritelmää ja ammatillista kompetenssia oleellisista näkökulmista tämän tutkielman kannalta, Ellströmin jäsentelystä kolmas (c) erottuu tässä yhteydessä muista määritelmistä. Se kuvaa ammatillisen kompetenssin opetussuunnitelmina²⁰, tutkintovaatimusten ja todistusten ilmaisemana yksilön pätevyytenä ja jatko-opintovalmiutena.

19 Mukailtu lähteestä Ruohotie, P. 2006, 156.

20 Puhuttaessa opetussuunnitelmista on huomioitava, että niitä voidaan lähestyä sekä koetun että kirjoitetun opetussuunnitelman kautta. Kirjoitettu opetussuunnitelma on osa laajaa opetussuunnitelman käsitettä, joka kattaa myös koetun opetussuunnitelman eli opiskelijan käsityksen ja kokemuksen opetussuunnitelmasta osana omaa opiskeluprosessiaan (ks. Kotila 2000, 5-6).

Kotila katsoo, että yhteiskunnan ja työelämän kehityksen edistämiseksi asetettujen makrotason koulutuspoliittisten tavoitteiden voidaan olettaa heijastuvan aina koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa ilmoitettujen osaamistavoitteiden tasolle. Hän toteaa, että kirjoitetut opetussuunnitelmat konkretisoivat käsityksiä, suosituksia ja ohjeita ajankohtaisesta osaamistarpeesta sekä kunkin koulutussektorin kvalifikaatiovaatimuksista ja osaamistavoitteista. (Kotila 2000, 5–6.) Näin ollen myös duaalimallin voidaan olettaa näkyvän eri sektoreiden koulutusohjelmien²¹ opetussuunnitelmissa ja tutkintovaatimuksissa tiedon ja osaamisen omaleimaisina painoituksina (Mäkinen & Annala 2010, 45). Mäkisen mukaan odotettua oppimistulosta eli sitä, minkälaisin toimintavalmiuksin varustettuja ihmisiä koulutuksesta odotetaan tulevan ulos, voidaan jopa pitää yhtenä oleellisimmista duaalimallin toteutumisen mittarina (1992, 2–3).

2 Musiikkikorkeakoulutus duaalimallissa

2.1 Muusikon osaamisesta

Ammattinimikkeellä ”muusikko” viitataan yleisesti henkilöön, joka esittää työkseen musiikkia hyödyntäen omaa ääntään tai soittamalla instrumenttia. Tie kohti muusikon ammattia alkaa usein jo alle kouluikäisenä; varhaisiän musiikkikasvatus ja musiikin perusopetus yhdistettynä vapaan sivistystyön tarjoamaan opetukseen sekä yksityiseen musiikinopetukseen luovat vankan pohjan musiikilliselle osaamiselle, jolla jatko-opintoihin ja musiikin alan ammatteihin ponnistetaan²². Monen peruskouluikäisen soittoharrastukseen kuuluvat musiikkiopistoissa ja konservatorioissa perustutkinnot (1/3, 2/3 ja 3/3). Perustutkinnoista edetään D- ja C-kurssitutkintoihin, jotka ovat mahdollista suorittaa ammatillisella toisella asteella. B- ja A-kurssien suorittaminen sijoittuu korkea-asteelle (OPH 2002, 8). Alan ammattitutkinnon voi suorittaa tämän päivän Suomessa alan toisen asteen oppilaitoksessa konservatoriossa tai korkea-asteella joko ammattikorkeakoulussa tai Sibelius-Akatemiassa, joka on Suomen ainoa musiikkiyliopisto.²³ (OPM 2002, 11.) Esittävän säveltaiteen tutkintonimikkeet ovat toisella asteella muusikko (II aste) sekä korkea-asteella muusikko (AMK), muusikko (ylempi AMK) sekä musiikin kandidaatti, maisteri, lisensiaatti ja

21 Koulutusohjelmalla viitataan tässä yhteydessä asetuksen tai opetusministeriön vahvistamaan koulutusohjelmaan, joka toteutuu käytännössä opinto-oppaasta löydettävissä olevana kirjoitettuna opetussuunnitelmana (engl. curriculum) (Kotila 2000, 5).

22 Musiikinopetus Suomessa: Järjestelmä. Luettavissa osoitteessa <http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma>. Luettu 16.3.2011.

23 Suomalaisen musiikkikoulutuksen pääpiirteet esitellään yhdessä muun 31 eurooppalaisen valtion kanssa AEC:n julkaisussa National Music Education Systems (2010). Saatavissa osoitteessa http://aec.cramgo.net/Beheer/DynamicMedia/PolifoniaotherPublications/Publication_NationalMusicEducationSystems-EN.pdf. Luettu 2.10.2012.

tohtori. Pesosen mukaan suomalaisissa ammattikorkeakouluissa opiskelee musiikin koulutusohjelmissa noin 2000 opiskelijaa, kun Sibelius-Akatemiassa on noin 1300 opiskelijaa.²⁴

Musiikinopetus Suomessa -sivusto määrittää ammattikorkeakoulujen musiikin opetuksen sisällöltään työelämäkeskeiseksi ja käytännönläheiseksi. Niiden tarjoamat alemmat korkeakoulututkinnot tutkinnot mainitaan 240–270 opintopisteen laajuisiksi ja odotetuksi opintojen kestoksi 4–4,5 vuotta. Koulutukseen hakeutuvilta vaaditaan yleistä korkeakoulukelpoisuutta sekä musiikkiopiston oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot. Muusikon ylempään ammattikorkeakoulututkintoon (60 op, odotettu opintojen kesto yksi vuosi) puolestaan ilmoitetaan vaadittavan pohjaksi AMK-tutkinto ja kolmen vuoden työkokemus.

Sibelius-Akatemia kuvataan sivustolla Suomen ainoaksi musiikkiyliopistoksi, joka kouluttaa itsenäiseen työhön kykeneviä taiteilijoita, pedagogoja ja musiikin asiantuntijoita. Opiskelijaksi pyrkivältä edellytetään ylioppilastutkintoa tai vastaavaa sekä riittäviä musiikillisia valmiuksia alalle. Opiskelijat suorittavat ensiksi alemman korkeakoulututkinnon (musiikin kandidaatti, 180 op, odotettu opintojen kesto 3 vuotta) ja jatkavat sen jälkeen ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamiseen (musiikin maisteri, 150 op, odotettu opintojen kesto 2,5 vuotta). Musiikkiyliopistosta työelämään siirtyvän on näin ollen tarkoitus opiskella pääsääntöisesti 330 opintopistettä, kun ammattikorkeakoulusta siirrytään työelämään enintään 270 opintopisteen suorittamisen jälkeen. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut muusikko on suorittanut opintopisteitä tarkasteltuna valmistuttuaan yhtä laajan tutkinnon kuin musiikin maisteri.

Pohjannoro ja Pesonen jaottelevat muusikkojen osaamisen tulevaisuusnäkyymiä ja orkestereiden toimintaympäristöjä kartoittaneessa selvityksessään muusikolta vaadittavan osaamisen kahteen pääluokkaan: musiikilliseen ja ei-musiikilliseen osaamiseen. Muusikon asemalla ja kokoonpanolla on kuitenkin huomattava vaikutus osaamisen painottumiseen luokkien sisällä ja niiden välillä; erityisesti klassisen musiikin puolella ydinosaamisen taidot painottuvat vahvemmin verrattuna rytmi- ja soitelamusiiikkiin (Pohjannoro & Pesonen 2009, 37). Konserttimestarilta tai äänenjohtajalta voidaan odottaa vastaavasti osaamisen painottumista eri tavalla kuin muilla orkesterin soittajilla. Pohjannoro ja Pesonen ovatkin katsoneet tarpeelliseksi tarkentaa mainittua jaottelua erityisesti orkesterimuusikoiden osalta, joiden osaamisen kuvataan jakautuvan kahden pääluokan sijasta

24 Pesonen, Mirka 2011: Laadullisten osaamistarpeiden ennakointi musiikkialalla. "Luova tulevaisuus". OKM-ennakointiseminaari 2011 Turussa 31.8.2011. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2011/08/Ennakointiseminaari_2011/MirkaPesonen_Toive_OKM_Ennakointiseminaari_31082011.pdf. Luettu 2.10.2012.

kolmeen: musiikilliseen ydinosaamiseen, soveltavaan musiikilliseen osaamiseen ja ulkomusiikilliseen osaamiseen²⁵ (2009, 32).

Katri Halonen kuvaa puolestaan muusikon osaamisen neljänä sisäkkäisenä kehänä (kuvio 4). Halosen kehäkuvion ytimeen asettuu taiteilijan uniikki sanoma, jonka esiin tuomiseen muusikolla on luonnollisesti oltava teknistä osaamista. Kehät etenevät teknis-taiteellisesta ydinkompetenssista kohti soveltavaa musiikillista osaamista ja edelleen ulkomusiikilliseen osaamiseen, kuten kielitaitoon ja yleissivistykseen. Pöyhönen arvelee, että instrumenttitekniinen osaaminen ja eri tyylikausien tuntemus ovat niin syvästi muusikon osaamisen ytimessä ja itsestään selvä vaatimus, ettei Halonen ole edes pitänyt tarpeellisena sijoittaa tätä osaamisen perustasoa kehäkuvioonsa (Pöyhönen 2011, 26).



Kuvio 4 Muusikon osaamisen ulottuvuudet kehissä²⁶

Euroopan konservatorioliitto AEC:n²⁷ (*The European Association of Conservatoires*) alaisuudessa toimivia *Polifonia*-verkosto²⁸ on laatinut musiikkialan koulutuksen tavoitteille alakohtaiset pätevyyskuvaukset, jotka ovat yhteydessä edellisessä osiossa kuvattuun eurooppalaisen tutkintojen

25 Orkesterimuusikoiden ydinosaamiseksi luetaan esimerkiksi solistinen soittotaito, sektiosoitto, improvisointikyky sekä musiikillinen yleissivistys. Soveltavaksi musiikilliseksi osaamiseksi listataan ydinkompetenssiin kytkeytyvä ja sitä tukeva osaaminen, kuten pedagogiset ja ergonomiset taidot, mutta myös esiintymistäidot ja musiikillinen moniosaaminen. Ulkomusiikillista osaamista edustavat esimerkiksi muu yleissivistys, kielitaito, projektihallinta ja talousosaaminen. (2009, 32.)

26 Lähteestä Halonen 2009, 27.

27 AEC:stä lisää osoitteessa <http://www.aecinfo.org/>. Luettu 2.10.2012.

28 Polifoniasta lisää osoitteessa <http://www.polifonia-tn.org/>. Luettu 2.10.2012.

viitekehukseen. Musiikkialan odotetut oppimistulokset jaotellaan kolmeen pääryhmään, jotka ovat käytännölliset, teoreettiset ja yleiset oppimistavoitteet. Näistä ensimmäinen ryhmä sisältää muun muassa taiteellisen ilmaisun, ohjelmiston, esiintymistaidon, improvisoinnin, harjoittelutaidon sekä yhtytyöskentelyn, mutta myös verbaalisen ilmaisun ja opettamisen, jotka eivät kuitenkaan kytkeydy välittömästi soittotaitoon. Teoreettiset oppimistavoitteet käsittävät esimerkiksi ohjelmistoon, verbaaliseen ilmaisuun, pedagogiikkaan, kontekstiin ja improvisaation kytkeytyvän tiedon. Yleiset oppimistavoitteet käsittelevät opiskelijan itsenäisyyttä, kriittistä tietoisuutta, psykologista ymmärrystä ja kommunikointitaitoja. (AEC 2009; Pöyhönen 2011, 24.) Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE on jalostanut nämä yleiset oppimistulosodotukset suomalaisia ammattikorkeakouluja koskeviksi, koulutusohjelmakohtaisiksi kompetensseiksi, jotka ovat musiikin koulutusohjelmissa musiikilliset valmiudet, pedagoginen osaaminen (erityisesti musiikkipedagogin opinnoissa), ammatti-identiteetin rakentaminen ja kehittämisosaaminen (ARENE 2007).

Mainituille muusikon osaamisen kuvauksille on yhteistä, että ne asettavat soittotaidon muusikoilta tarvittavan osaamisen ytimeen. Vaikka muusikon osaamisen keskiössä olevan instrumenttitekniikan osaamisen tasoa pidetään korkeatasoisena jo nykyisellään, tasoon kohdistuvien vaatimusten ja odotusten on nähty olevan jatkuvassa kasvussa. Erityisesti solistiset tehtävät vaativat muusikoilta yhä syvempää ja samalla kapea-alaisempaa taituruutta pääinstrumentin hallinnassa, mutta myös orkesterimuusikoilta odotetaan erittäin hyvää soittotaitoa; joissain orkestereissa instrumenttitekniikan osaaminen kuvataan jopa niin korkeatasoiseksi, että orkesterin tason nostamiseen voidaan pyrkiä enää parempien soittimien keinoin. (Pohjannoro 2010, 5-6.) Tulevat muusikot panostavatkin pääinstrumenttinsa teknis-taiteellisen hallintaan intensiivisesti jo opiskeluvaiheessa.

Muusikoiden työnhakutilanteet poikkeavat usein tyypillisistä työhönottotilanteista. Esimerkiksi avoimiin orkesteripaikkoihin etsitään muusikkoja monivaiheisella koesoitolla, jonka ensimmäinen kierros järjestetään tasapuolisuuden takaamiseksi yleensä siten, että hakijat soittavat valintalautakunnalle verhon tai sermin takaa. (Pöyhönen 2002, 14.) Koska koesoittoihin voi ottaa osaa millä tahansa koulutustaustalla, hakijan koulutus ei ole valintatilanteessa samalla tavalla poissulkeva tekijä kuin monen muun alan työnhakutilanteessa, vaan soittotaito toimii merkittävimpana pätevyyden indikaattorina ja oleellisimpana tekijänä esittävän säveltaiteilijan työmarkkinoilla etenemisessä. Samalla kuitenkin on tiedossa, että lakisääteistä valtiosuutta nauttivien orkestereiden muusikoista noin puolet on opiskellut Sibelius-Akatemiassa. Neljä kymmenestä näistä muusikoista on opiskellut joko konservatoriossa tai ulkomailla, mutta vain

kahdeksan prosenttia eli vähemmän kuin yksi kymmenestä on lähtöisin ammattikorkeakoulusta. (Pesonen & Pohjannoro 2011, 54; Pohjannoro & Pesonen 2009, 9.) Markku Pöyhönen selittää ammattikorkeakoulutettujen vähäistä osuutta suhteessa yliopistosta valmistuneisiin orkesterimuusikoihin arvioiden, että joissain yhteyksissä yliopistotasoinen koulutus korreloi positiivisesti laadukkaan soittotaidon kanssa; opiskelemaan pääsy Sibelius-Akatemiaan esittävään säveltaiteeseen on hankalampaa kuin ammattikorkeakoulujen vastaaviin koulutusohjelmiin, ja työhönmenotutkintoja verrattaessa Sibelius-Akatemian koulutus on laajempi kuin ammattikorkeakouluissa (2002, 34). Näillä seikoilla voidaan olettaa olevan vaikutusta Sibelius-Akatemiasta valmistuneiden korkeaan statukseen ja menestykseen kilvassa orkesterimuusikoiden työtehtävistä.

Osaamis- ja vaatimustason noustessa yhä korkeammalle, kansainvälisen kilpailun kiristyessä ja koulutetun työvoiman tarjonnan kasvamisen seurauksena muusikot kohtaavat työllistymishaasteita (OPM 2002, 90). Kilpailuun vastaaminen ja oman aseman takaaminen edellyttää panostusta pääinstrumentin hallintaan niin syvällisesti, että laaja-alaisen ulkomusiikillisen yleisosaamisen rakentaminen näyttäytyy ammattia harjoittavalle väistämättä toissijaiselta osaamistavoitteiden joukossa. Tämä muodostaa muusikoita kouluttaville korkeakouluille haasteen duaalimallin mukaisen työnjaon vaatimuksen näkökulmasta. Jos duaalimallin toteutuminen kytkeytyy keskeisesti siihen, millaisin toimintavalmiuksin varustettuja ihmisiä eri sektoreilta siirtyy työelämään (Mäkinen 1992, 2-3), mitkä ovat ammattikorkeakoulutetun muusikon ja toisaalta yliopistokoulutetun muusikon profiilit ja piirteet kilpailtaessa esimerkiksi orkesterimuusikoiden työtehtävistä? Millä tavoin duaalimalli ilmenee esittävän säveltaiteilijan korkeakoulutuksessa?

2.2 Konservatorioista korkeakouluiksi

Kuten luvun ensimmäisessä osassa käy ilmi, ammattikorkeakoulujen kehittämistyössä tehtiin valinta, jossa toisen asteen opistotasosta koulutusta lähdettiin kehittämään kokonaisuutena, eikä olemassa olevaan tiede- ja taidekorkeakoululaitokseen koskettu. Linjaus synnytti joillain aloilla kilpailua, kun opistoasteen oppilaitokset kamppailivat korkeammasta statuksesta ammattikorkeakouluna (Salminen 2001, 69–70). Pöyhönen mainitsee musiikin alan yhdeksi sellaiseksi alaksi, jolle siirtyminen duaalimalliin oli kivuliasta ja synnytti haitallista sisäistä kilpailua. Alan integroitumista duaalimalliin hankaloitti, että duaalimalliin johtavat valinnat tehtiin varsin nopeasti, eikä musiikkikoulutus ehtinyt mukaan alkuvaiheen kehittämistyöhön tai kokeiluvaiheeseen. (2002, 27.) Musiikkialan myöhäinen mukaantulo johtui Pylkän mukaan muun muassa siitä, että kulttuurialoihin suhtauduttiin ammattikorkeakoulujen marginaalisina

koulutusaloina. Toisaalta myös musiikkialan sisällä oli vaikeuksia hahmottaa ammattikorkeakoulutukseksi kehittymisen seurauksia ja mahdollisuuksia. (Pylkkä 2011, 12–13.)

Sibelius-Akatemia, historiallisesti vahva musiikkikoulutusta tarjoava instituutio saavutti korkeakoulustatuksensa ennen ammattikorkeakoulusektorin perustamista 1980-luvulla. Noihin aikoihin Sibelius-Akatemia myös uudisti tutkintojaan siten, että sen tutkinnot tulivat samantasoisiksi muiden suomalaisten korkeakoulujen kanssa.²⁹ Yliopiston status Sibelius-Akatemialle myönnettiin kuitenkin vasta vuonna 1998 eli ammattikorkeakoulujen vakiintumisvaiheen kynnyksellä. Kuten muidenkin tiede- ja taidekorkeakoulujen kohdalla, musiikkialan duaalimallia rakennettaessa katseita ei käännetty yliopistotatuksen kynnyksellä olevaan Sibelius-Akatemiaan, vaan toisen asteen opetusta tarjoviin konservatorioihin. Myös muunlaiset ratkaisut olisivat olleet mahdollisia: suomalainen korkeakoulujärjestelmä olisi voinut tulla uudistustyössä rakennetuksi kokonaan uudelleen, missä tapauksessa tällä hetkellä tiede- ja taidekorkeakoululaitoksessa sijaitsevien, mutta ammatillisesti painottuneiden alojen sijoittaminen kokonaisuudessaan ammattikorkeakoululaitokseen olisi voinut tulla kysymykseen. Toisaalta vain tiettyjen alojen kehittäminen opistoista ammattikorkeakouluksi olisi niin ikään ollut yksi etenemisvaihtoehto – tällä vaihtoehdolla oli myös puolustajansa ennen kuin kokeiluvaihetta koskevat ratkaisut tehtiin vuonna 1991. (Rinne 2002, 95; Salminen 1997, 317.)

Kun konservatorioiden integrointi osaksi ammattikorkeakoulutusta alkoi toden teolla ammattikorkeakoulujen kokeiluvaiheen loppupuolella, kävi ilmi, että konservatoriot olivat oma-aloitteisesti orientoituneet tuleviin muutoksiin eri tavalla kuin mitä niille oli ulkopuolelta kaavailtu. Suomen konservatorioliitto oli seurannut käynnissä olevaa korkeakoulutuksen kehittämisprosessia sivummalta ja ehdotti keväällä 1996 yksialaisen verkostoammattikorkeakoulun perustamista ns. Lindströmin työryhmän tekemää ehdotusta mukaillen³⁰. Liiton ehdotus tuli kuitenkin auttamattoman myöhäisessä vaiheessa: 1990-luvun puoliväliin tultaessa useat konservatoriot olivat ehtineet laatia pitkälle edenneitä yhteistyösuunnitelmia niitä maantieteellisesti lähellä olevien, jo toimivien ammattikorkeakoulujen kanssa. Erillisen ja yksialaisen, musiikin opetukseen keskittyvän ammattikorkeakoulun idea kuivui kasaan. (Pöyhönen 2002, 31.)

Salminen nostaa esiin eräässä 1990-luvun puolivälissä kirjoitetussa, ammattikorkeakoulujen perustamisen vaiheita koskevassa artikkelissaan havaintonsa siitä, ettei taidekorkeakoulujen ja

29 Sibelius-Akatemia: Historia. Luettavissa osoitteessa <http://www.siba.fi/fi//sibelius-academy/about-sibelius-academy/history>. Luettu 30.7.2012

30 Lindströmin työryhmä pohti Opetushallituksen toimeksiannosta ammatillisten musiikkioppilaitosten kehittämistä vuonna 1993 (Opetushallitus 1993, 29).

ammattikorkeakoulujen keskinäisestä työnjaosta syntynyt tiedostetuista päällekkäisyyksistä huolimatta mittavaa kysymystä ennen kokeiluvaihetta, muttei myöskään sen aikana tai jälkeen (Salminen 1995, 316). Hän jatkoi puhumista samasta aiheesta vuonna 2000 toteamalla pahimpien duaalimalliin liittyvien päällekkäisyyksien esiintyvän taidealan korkeakoulutuksessa myös tällä vuosituhanella. Ammattikorkeakouluja käytettiin hänen mukaansa edelleen binaarimallin mukaisena ponnistuslautana taidekorkeakouluihin sen sijaan, että niistä valmistuisi ensisijaisesti työmarkkinoille suuntaavia, ammatillisesti omaleimaisesti orientoituneita osaajia. Hän katsoo taideyliopistojen tukevan tämän tyyppistä asetelmaa hyväksilukemalla ammattikorkeakouluissa suoritettut opinnot lähes täysimääräisinä omiin tutkintoihinsa. (2000, 44–45.)

Salmisen vuosituhanen taitteessa esittämät arviot löytävät kaikupohjaa vielä 2010-luvulla. Esimerkiksi Tampereen ammattikorkeakoulusta vuonna 2010 valmistunut klarinetisti Heli Palomaan pohtii omaa tulevaisuuttaan ja asemaansa työmarkkinoilla ”*Mistä on suuret muusikot tehty?*” -opinnäytetyössään³¹ seuraavasti:

”Tuntuu, että alalla vallitsee käsitys, että se [Sibelius-Akatemia] on ainoa oikea paikka valmistua muusikoksi. Tai ainakin sinne on päästävä sisälle, vaikei valmistuisikaan. Nykyään ammattiopetusta annetaan kuitenkin myös monissa ammattikorkeakouluissa ympäri Suomea. - - Olisiko minunkin kenties viisasta jatkaa opintojani siellä [Sibelius-Akatemiassa] vai olisinko ammattikorkeakoulun opinnoista jo saanut kaikki tarvittavat tiedot ja taidot?”

Palomaan omakohtaiset pohdinnat viittaavat siihen, etteivät ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ole onnistuneet – ainakaan hänen kohdallaan – lunastamaan asemaansa ammattikorkeakouluista valmistuneiden ensisijaisena, duaalimalli-ideologian mukaisena väylänä kehittää omaa osaamista (Salminen 2002, 356–357).

Kuvaillut ongelmat eivät ole kuitenkaan jääneet vaille huomiota. Sekä OKM:n selvitys Taideyliopiston perustamisesta, OPM:n muistio musiikkialan ammatillisesta koulutuksesta että Jussi Rauvolan selvitys *Taide yli opiston* mainitsevat duaalimallia koskevat ongelmat taide- ja musiikkialan korkeakoulutuksessa (OKM 2011a, 21; OPM 2002, 6; Rauvola 2011, 69). Myös Sibelius-Akatemia tarttui näihin kysymyksen vuoden 2015 strategiassaan, johon oli kirjattu tavoitetta siitä, että Sibelius-Akatemia vaikuttaa osaltaan kotimaisen musiikkikoulutuksen eri asteiden työnjaon uudistamiseen. Samalla se ilmoitti hakevansa uutta osaamista ja kehittämispotentiaalia kotimaisten ja kansainvälisten partneriyliopistojensa kanssa.³² Tuohon

31 Palomaa, H. 2010: *Mistä on suuret muusikot tehty?* Saatavissa osoitteessa https://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/15033/Palomaa_Heli.pdf?sequence=1. Luettu 18.3.2011.

32 Sibelius-Akatemian hallituksen 18.3.2010 hyväksymä strategia. Luettavissa osoitteessa <http://www.siba.fi/documents/10157/0acd84a7-01aa-491d-ad99-b48034f25acc>. Luettu 7.3.2012.

strategiaan sisältyi myös korkeakoulukentän rakenteellisen kehittämisen ja sidosryhmäyhteyksien syventämisen hanke, jonka tavoitteeksi kirjattiin Sibelius-Akatemian, ammattikorkeakoulujen ja opetusministeriön yhteisen näkemyksen saavuttaminen musiikin alan ylimmän koulutuksen valtakunnallisesta työnjaosta sekä taideyliopistojen yhteistyökeskustelut.

Sen sijaan vuonna 2011 julkaistu opetus- ja kulttuuriministeriön *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 2011–2016* ei tuo Sibelius-Akatemian vuoden 2015 strategian tavoin merkillepantavasti esiin duaalimallin tarkastelua taidealojen korkeakoulutuksen kontekstissa. Ministeriö lähestyy taidekorkeakoulutuksen kehittämistä ensisijaisesti viemällä eteenpäin Taideyliopiston perustamista, joka yhdistää Sibelius-Akatemian, Teatterikorkeakoulun ja Kuvataideakatemian vuodesta 2013 alkaen. Ministeriön linjauksen jälkeen uudistettu, Sibelius-Akatemian vuoden 2016 strategia myötäilee kehittämissuunnitelmaa duaalimalliin liittyvien ongelmien osalta jättäessään ne vuotta aikaisempaan strategiaan verraten taka-alalle. Taideyliopiston perustamista silmällä pitävässä, uudessa strategiassa todetaan, että ”*Kulttuurialan koulutuspaikkojen väheneminen ammattikorkeakouluissa vaikuttaa musiikin korkeakoulutuksen työnjakoon*” sekä painotetaan aktiivista roolia työmarkkinoiden suuntaan lausumalla, että ”*Analysoimme toimintamme yhteiskunnallista merkitystä ja vahvistamme työelämädialogia*”. Vaikka pienten yliopistojen hallintojen sulauttaminen yhteen yksikköön on järkevä lähtökohta, Taideyliopiston perustamisen ei voida nähdä ratkaisevan yksinään taidealaa ja erityisesti esittäviä taiteita koskevia päällekkäisyyksiä suhteessa ammattikorkeakoulutukseen, vaikkakin Sibelius-Akatemian mainitsemilla opiskelijasisäänottojen määrien vähennyksillä on vaikutusta taidealan korkeakoulutuksesta valmistuneiden kilpailutilanteeseen työmarkkinoilla.

3 Synteesi

Luvussa esiteltiin duaalimallin, korkeakoulusektoreidemme välisen työnjaon selkärangan, kehitys. Duaalimalli ohjaa yhteiskunnan ja työmarkkinoiden tarpeisiin tuotettavaa korkeatasoista osaamista kahteen, eri tavoin painottuneeseen suuntaan. Sen lähtökohtana on, että tasa-arvoiset yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektorit tuottavat eri tavoin painottunutta osaamista ja toisistaan poikkeavia tutkintoja.

Duaalimallin kehityksen vaiheet ja siihen päätyminen perustelut kuvattiin huolellisesti, jotta tutkimuskohde ja sitä koskevat rajaukset tulisivat ymmärrettäviksi (Eriksson & Koistinen 2005, 7). Duaalimalli ymmärretään tutkielmassa koko korkeakoulujärjestelmää koskevana makrotason politiikkaohjelmana eli prosessinomaisesti muodostuvana, rationaalisenä ja julkilausuttuna makrotason tavoitekokonaisuutena sekä sellaisena pitkäkestoisena valintojen ja toimintojen

suuntana, jolla on pyritty ratkaisemaan erilaisia koulutuksellisia ongelmia. Duaalimalliin päätyminen ytimessä havaittiin olevan politiikkaohjelman kehitykselle tyypilliseen tapaan kansainvälinen kehitys ja vaikutteet, mutta erityisesti kansallisten tarpeiden ja epäkohtien tunnistaminen.

Kuten luvun alkupuolella kävi ilmi, politiikkaohjelmia leimaa ongelmanratkaisuun kytkeytyvän perustehtävän lisäksi kompleksisuus ja kontingenttisuus. Politiikkaohjelma voi tulla tulkituksi monin eri tavoin riippuen kulloisestakin toimintaympäristöstä sekä institutionaalisesta ja ajallisesta kontekstista, jota se koskettaa. Esittävät säveltaiteet ovat määritettävissä yhdessä muiden esittävien taiteiden kanssa kokonsa, luonteensa ja tavoitellun osaamisen luonteen johdosta sellaiseksi erityisluonteiseksi ja marginaaliin sijoittuvaksi korkeakoulutuksen alueeksi, joissa politiikkaohjelmien tavoitteiden toteutumisen epäonnistumista voidaan odottaa enemmän kuin muualla.

Marginaalien hankalaa asemaa politiikkaohjelmien tavoitteiden toteutumisen kannalta selitetään rationaalisen päätöksentekoprosessin idealla, jossa on tarkoituksena tuottaa johdonmukainen toimien kokonaisuus. Rationaalisessa päätöksentekoprosessissa toimeenpannaan huolellisesti suunniteltu kokonaisuus inkrementaalisti olettaen, että makrotason tavoitteet realisoituvat mikrotason toiminnassa suunnitellulla tavalla. Duaalimallin rationaaliseen luonteeseen ja sen vahvaan rooliin suomalaisen korkeakoulutuksen kehittämisessä perustuen duaalimalli voidaan ymmärtää Johansenin määrittämänä suurena kertomuksena; rationaalisesti suunniteltujen toimien kokonaisuutena, jonka makrotasolla asetettujen tavoitteiden odotetaan tulevan ymmärretyksi ja toteutetuksi yksittäisissä korkeakouluissa ja koulutusohjelmissa tavalla, joka on yhtenevä politiikkaohjelman muotoilijoiden näkemyksen kanssa. Muun muassa Ostrom ja Trowler ovat kritisoineet rationaalisen suunnittelun ja suurten kertomusten ideaalia politiikkaohjelmissa katsomalla, että politiikkaohjelmat ovat taipuvaisia realisoitumaan eri tavoin vaihtelevissa implementaatiokonteksteissa. Mitä erityisluonteisempi tietty koulutusinstituutio tai tieteenala on suhteessa koulutusinstituutioiden enemmistöön, sitä todennäköisemmin siellä voidaan odottaa tehtävän politiikkaohjelmasta yllättäviä tulkintoja ja sovelluksia.

Erityisluonteisia ja marginaalisia aloja koskevien odotusten valossa ei ole yllättävää, että duaalimallin on havaittu useaan otteeseen olevan vaikeasti hahmotettavissa esittävän säveltaiteen korkeakoulutuksen kahdella sektorilla opiskelevien ja valmistuneiden välillä. Vaikeasti hahmotettavaan työnjakoon liittyvät ongelmat voidaan ulottaa aikaan, jolloin musiikkiala integroitui osaksi duaalimallia: musiikkialaa koskevat valinnat tehtiin paitsi verrattain myöhään, myös tavalla,

joka aiheutti konservatorioiden välille epätoivottavaa kilpailua. Musiikkialan ammattikorkeakoulutuksen ja Sibelius-Akatemian tarjoaman koulutuksen välinen työnjako jäi alusta saakka vaikeasti hahmotettavaksi. Esittävää säveltaidetta koskevat ongelmat tiivistyvät nykyäänkin osuvasti Pöyhösen huomautukseen siitä, ettei Beethovenin sonaatista voida määrittää duaalimallin mukaista yliopistotulkintaa ja ammattikorkeakoulutulkintaa.

Mäkinen painottaa, että duaalimallin tavoitteiden toteutumisen kannalta on oleellista, minkälaisin osaamistavoittein yksilöitä koulutetaan eri sektoreilla ja millaisella osaamisella varustettuja ihmisiä koulutuksesta siirtyy työmarkkinoille. Koska muusikon työmarkkinoilla korostuu ensi sijassa korkeatasoinen instrumenttitekniikan osaamisen taso, koulutuksen osaamistavoitteissa on tavoiteltavaa painottaa mahdollisimman pitkälle menevää instrumentin hallintaa ja musiikillista taituruutta ulkomusiikillisen osaamisen, kuten tiedollisten ja työelämäkytköksiä korostavien tietojen ja taitojen sijasta. Kuten aiemmin todettiin, tämä asettaa haasteen duaalimallin toteutumiselle alan korkeakoulutuksessa: kuinka eri sektoreilla tarjottavassa muusikon korkeakoulutuksessa vastataan tieteellisen ja ammatillisen painotuksen odotuksiin?

Seuraavassa luvussa tutustutaan näistä lähtökohdista jalostettuihin tutkimuskysymyksiin ja menetelmällisiin valintoihin. Tutkimuskysymysten asettamisessa nojataan Kotilan ajatukseen siitä, että makrotason koulutuspoliittiset tavoitteet heijastuvat koulutusohjelmiin, niiden opetussuunnitelmien osaamistavoitteisiin sekä odotettuun oppimistulokseen. Tutkimuksen perusvalintojen esittelyn jälkeen siirrytään neljänteen lukuun, jossa raportoidaan empiirisen aineiston analyysi korkeakoulusektoreiden profiloitumisesta opetussuunnitelmissa, tutkintovaatimuksissa sekä opinnot suorittaneen yksilön muodollisessa pätevyyydessä ja jatko-opintokelpoisuudessa. Tarkastelussa tukeudutaan erityisesti tämän luvun jälkimmäisessä osassa esiteltyihin osaamisen alakäsitteisiin sekä muusikon osaamisen elementteihin. Luvun ensimmäisessä osassa kuvattuihin politiikkaohjelmien yleisiin piirteisiin palataan puolestaan viidennessä luvussa, jossa empiirisessä analyysissä tehdyt havainnot rinnastetaan aikaisempaan tutkimukseen politiikkaohjelman käyttäytymisestä marginaalisilla korkeakoulutuksen sektoreilla.

III TUTKIMUKSEN PERUSVALINNAT

Luvussa esitellään tutkimuksessa hyödynnetyt menetelmät, perustellaan niiden valintaa, rajataan tutkimuskohde sekä esitellään tutkimuskysymykset (ks. taulukko 2). Tutkielma määritellään kvalitatiiviseksi, tapaustutkimuksena toteutettavaksi tavoiteperustaiseksi arviointitutkimukseksi, joka tarkastelee duaalimallin tavoitteiden toteutumista esittävän säveltaiteen korkeakoulutuksessa.

III luku Tutkimuksen perusvalinnat

1	Millaisia menetelmiä tutkimuksessa käytetään?	Tutkimusstrategian, -tarkoituksen, tavoiteperustaisen arvioinnin ja sisällönanalyysin piirteiden kuvaaminen.
2.1	Mitä tutkimus pyrkii saavuttamaan? Mihin kysymyksiin se etsii vastausta?	Tutkimuksen tavoitteen kuvaaminen ja tutkimuskysymysten asettaminen.
2.2	Millä tavoin tutkimuskysymyksiin vastataan?	Valitun tutkimusstrategian kuvaaminen. Tutkimuskohteen rajaaminen.
2.3	Kuinka tutkimus toteutettiin?	Tutkimusaineiston esittely. Tutkimusprosessin kuvaaminen.

Taulukko 2 III luvun sisältö ja rakenne

1 Sovelletuista menetelmistä

1.1 Tutkimusstrategiasta

Hirsjärvi kollegoineen kuvaavat tutkimusstrategian tutkimuksessa sovellettavien menetelmällisten³³ ratkaisujen kokonaisuutena. He havainnollistavat sen luonnetta Robsoniin viitaten päätöksenä joen ylittämistä: mennäänkö joen yli lentäen, siltaa pitkin kävellen, laivalla vai uiden. Ylittämistavan valintaa seuraa liuta jatkokysymyksiä: jos ylitys tehdään lentäen, lennetäänkö helikopterilla vai vesitasolla? Jos päätetään mennä uiden, taitetaanko matkaa märkäpuvussa vai uimahousuissa? Siinä, missä joen ylittämisen tapaa koskeva valinta rinnastuu tutkimuksen tekemisessä menetelmien kokonaisuudeksi eli tutkimusstrategiaksi, valintaa tarkentavat kysymykset ovat verrattavissa metodeja koskeviin päätöksiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 132.)

Tutkimukset voidaan ryhmitellä teoreettisiin ja empiirisiin, joista jälkimmäiset tutkivat ja keräävät tietoa jostain reaali maailman ilmiöstä. Empiiriset tutkimukset jaotellaan edelleen tarkoituksensa perusteella ryhmiin. Nämä tutkimusstrategioiksi kutsutut luokittelut antavat informaatiota siitä, minkä tyyppistä tietämystä tutkimusongelmaan annettu vastaus edustaa. (Harisalo ym. 2002, 23–

³³ Menetelmillä viitataan tutkimuksen aineiston hankinta- ja analyysim metodeihin, jotka ovat jaoteltavissa määrällisiin eli kvantitatiivisiin ja laadullisiin eli kvalitatiivisiin menetelmiin (Hirsjärvi ym. 2009, 127).

25.) Tutkimus on tarkoitukseltaan deskriptiivinen (engl. *describe*), kun se käsittelee uutta ongelmaa tai tilannetta, jota pyritään tekemään tutkimuksessa ymmärrettäväksi kuvailun keinoin. Eksploraatiivinen (*explore*) tutkimus paitsi kuvaa tutkimuskohteen, tarjoaa myös kuvauksen perusteella tehtyjä ehdotteisia kausaalisia selityksiä³⁴. Sillä viitataan toisinaan myös tutkimuksiin, joiden kohteena on jokin uusi ongelma-alue tai tutkimuskenttä. Eksplanatiivisesta (*explain*) tutkimuksesta puhutaan kausaalisen selittämisen yhteydessä, ja prediktiivinen (*predict*) tutkimus selvittää ja ennustaa kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön lyhyen tai pitkän aikavälin kehityssuuntia. (Hirsjärvi ym. 2009, 138.) Usein yksi tutkimus toteuttaa useampaa tarkoitusta, minkä johdosta tutkimusta ei ole syytä pyrkiä itsetarkoituksellisesti sovittamaan tiukasti yksin raameihin. Tarkoituksen määrittäminen auttaa kuitenkin tutkimusstrategian valinnassa: erilaisten tutkimusstrategioiden voidaan nähdä olevan yhteydessä tiettyihin tarkoituksiin. Esimerkiksi eksploraatiivista tutkimusta on Hirsjärven ja kollegoiden mukaan järkevää lähestyä kenttä- ja tapaustutkimuksen lähtökohdista, kun taas deskriptiivisen tutkimuksen toteuttamiseen sopii erityisesti kenttä- tai survey-tutkimus.

Kenttä-, survey- ja tapaustutkimus ovat Hirsjärven ym. mukaan yleisimmät tutkimusstrategiat. Niistä viimeksi mainittu eli tapaustutkimus (*case study research*) keskittää huomionsa yksittäisiin, ainutlaatuisiin tapauksiin ja rajattuihin kokonaisuuksiin osana ympäristöään. Tapaustutkimuksen pääasiallinen tehtävä ei ole testata hypoteeseja tai tehdä ennusteita, vaan luoda kohdeilmiöstä systemaattinen ja tarkka kuvaus. (Laine, Bamberg, Jokinen 2007, 9.) Tapaus tai tapaukset (*case, cases*) kuvataan kontekstissaan, kuten historiallisessa taustassaan, nykyisessä toimintaympäristössään ja toimialassaan huomioiden, että konteksti muokkaa tapausta ja tapaus kontekstia. (Eriksson & Koistinen 2005, 10; Alasuutari 1999, 55.) Koska tapaustutkimuksen päämääränä on ymmärtää tapausta eikä tiettyjen menetelmien soveltaminen, se sallii erilaisten aineistojen ja aineistontarkastelutapojen käytön. Menetelmällisten valintojen kirjon johdosta tapaustutkimuksen piiriin luetaan suuri määrä erilaista tutkimusta; esimerkiksi monet kehittämis- ja arviointitutkimukset ovat toteutettu tapaustutkimuksina. Valinnanvapaudesta huolimatta tapaustutkimuksen keskeinen aineisto on Laineen ja kollegoiden mukaan kuitenkin yleisimmin laadullista (2007, 11).³⁵

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote pyrkii kuvaamaan ja selittämään monimuotoiseksi ymmärrettyä todellisuutta. Laadullisen tutkimusotteen yleisyys muun muassa tapaustutkimuksen

34 Ehdotteisella kausaalisella selityksellä tarkoitetaan selitystä, joka ei vastaa kausaalisen selityksen vaatimuksia ja josta varmistumiseksi tarvitaan lisätutkimuksia (Harisalo ym. 2002, 24).

35 Ks. Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto, Menetelmäopetuksen tietovaranto: KvaliMOTV: 5.5 Tapaustutkimus. Luettavissa osoitteessa http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_5.html.

piirissä selittyy osin sillä, että laadullisen tutkimuksen perusluonteeseen kuuluu pyrkimys paljastaa tai löytää asioita ennemmin kuin todentaa olemassa olevia väittämiä, teoriaa tai tiettyä hypoteesia. Tavoite paljastaa ja löytää asioita edellyttää kuitenkin laajaa tiedonhankintaa sekä aineiston yksityiskohtaista tarkastelua. (Hirsjärvi ym. 2009, 25; 160–164; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168.) Laadullinen analyysi koostuu Alasuutarin mukaan tyypillisesti kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tutkimusaineiston pelkistäminen tapahtuu tekemällä raakahavaintoja eli kiinnittämällä huomiota vain tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin osiin aineistosta ja yhdistämällä näistä tehtyjä raakahavaintoja teemoittain ilmiötä kuvaaviksi makrohavainnoiksi. (Alasuutari 1999, 39–52.)

Vaikka kvalitatiivisesti toteutetun tapaustutkimuksen fokus on tarkoituksenmukaisesti valikoitujen yksilöiden, organisaatioiden tai järjestelmien piirteiden ja merkittävyyden esiin tuomisessa, se voi osoittaa viitteitä ilmiöistä, jotka toistuvat yleisemmälläkin tasolla. Tällaisissa tapaustutkimuksissa tapaus muodostuu esimerkiksi yleisestä ongelmasta, josta tutkimus nostaa esiin uusia teemoja ja tarkastelukulmia. (Leino 2007, 214; Laine, Bamberg, Jokinen 2007, 20.) Peltola katsookin, ettei ainutlaatuisuuden kuvausta voida ylipäättään pitää tapaustutkimuksen tärkeimpänä päämääränä, vaan sen ensisijaisen pyrkimyksen tulee kytkeytyä ainutlaatuisten ominaisuuksien asiayhteyksien tunnistamiseen (2007, 112).

1.2 Arviointitutkimuksesta

Arviointi ymmärretään arkikielessä prosessina, jossa erotetaan arvokas arvottomasta. Se on kuitenkin erotettava arvostelusta: arvioinnin ytimessä on toivottavien ja tavoiteltavien sekä ei-toivottavien ja vältettävien piirteiden järjestelmällinen vertailu sekä toimintavaihtoehtojen punninta. Arviointi toteutetaan etukäteen asetetun arvioinnin kokonaissuunnitelman eli arviointimallin varassa, joka ilmaisee arvioinnin kohteen, tiedonhankintamenetelmät ja raportointitavan. Kohteena oleva toiminta, prosessi tai ohjelma katsotaan arvioinnissa tehtyjen johtopäätösten nojalla onnistuneeksi tai epäonnistuneeksi. Lopputuloksena saadaan usein myös kehittämissuosituksia arvioitavasta kohteesta. (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 74; Virtanen 2007, 25; Vedung 2006, 399–400; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 23.)

Tapaustutkimuksen yhdeksi muodoksi luettava evaluaatio- eli arviointitutkimus pyrkii määrittämään tarkastelukohteen hyvyyttä tai onnistuneisuutta – siis arvoa ja hyötyä (Laukkanen 1996, 12). Vaikka arviointi ja arviointitutkimus pyrkivät molemmat tarkastelukohteen arvon määrittämiseen, niitä ei voida pitää synonyymeina toisilleen. Arviointi tulkitaan joissain yhteyksissä arviointitutkimuksen yläkäsitteeksi, jonka erilaisissa tiedonhankinnan muodoissa esiintyy

vaihtelevissa määrin tutkimuksellista otetta; mitä tahansa arviointia ei siis voida pitää tutkimuksena (Laukkanen 1996, 15), vaan ennemmin tutkimus tulee nähdä arvioinnin erityisenä menetelmänä. Sinkkonen ja Kinnunen katsovat arviointitutkimuksen eroavan arvioinnista erityisesti siinä, että arviointitutkimus on luonteeltaan uutta tietoa hankkivaa. Se nähdään ilmaistujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten, tutkittavan ohjelman ja muiden ohjelmien, aikaisempien suoritusten ja uusien suoritusten (vertikaalinen vertailu) tai vaihtoehtoisten menettelytapojen välisenä systemaattisena³⁶ vertailuna (Raivola 2000, 66). Siinä sovelletaan tieteellisen tutkimuksen periaatteita, teorioita tai menetelmiä ja edellytetään huolellista ja laajaa tiedonkeruuta. (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 30–44).

Myös arviointitutkimuksen määrittelyä hankaloittaa se, että arviointimetodologia on Virtasen mukaan aina kontingenttia. Arviointitutkimusta sovelletaan eri tieteenaloilla, eikä sillä ole selvää akateemista profiilia; arviointiteoreetikot profiloituvat ensisijaisesti omien oppiaineidensa edustajiksi ja vasta toissijaisesti arviointitoiminnan asiantuntijoiksi. Virtanen kuvaa, että arviointia esiintyy tieteen kentällä erityisesti yhteiskuntatieteiden, hallintotieteiden ja kasvatustieteiden piirissä. (Virtanen 2007, 33; 138.) Arviointitutkimuksen määrittelyä vaikeuttaa myös tutkimuskentän koko: julkiseen sektoriin kohdistuva arviointi ulottuu kaikkiin yhteiskuntapolitiikan lohkoihin ja toiminnan tasoihin. Lisäksi arviointitutkimukset ovat vahvasti kontekstisidonnaisia, minkä seurauksena arviointitutkimuksesta saatavan tiedon soveltamisympäristöt vaihtelevat suuresti. (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 21.) Arviointitutkimuksen monikytköksisyyttä vahvistaa entisestään se, ettei sen toteuttaminen edellytä tiettyä ajankohtaa. Sen suorittamisen ja menetelmien valinnan kannalta on kuitenkin tärkeää tunnistaa, tehdäänkö arviointia päätöksiä tai ohjelmia edeltävänä (*ex ante*), käynnissä olevan ohjelman (jatkuvana) (*ex nunc*) vai jälkikäteen arviointina (*ex post*) (Virtanen 2007, 23).

Michael Scriven jaottelee arvioinnit formatiivisiin ja summatiivisiin juuri arvioinnin ajallisen ulottuvuuden perusteella. Summatiivinen arviointi keskittyy jo päättyneisiin toimintoihin ja ohjelmiin tuottamalla perusteellisen arvion siitä, miten arviointikohde on täyttänyt sille asetetut tavoitteet. Formattiivinen arviointi kerää puolestaan tietoa käynnissä olevasta politiikkaohjelmasta sen vikojen tunnistamiseksi ja kehittämissuosittelujen tekemiseksi. Arvioinnit voidaan jakaa myös ulkoisiin ja sisäisiin – niistä ensiksi mainittujen joukkoon kuuluvat arvioinnit, jotka toteuttaa arviointikohteeseen kytkeytyvä toimija, kun jälkimmäisissä arvioinnin toteuttaa arviointikohteesta riippumaton, ulkopuolinen taho. Erityisesti formatiivisessa arvioinnissa arvioinnin tekijäksi

36 Systemaattisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä tiedonkeruun, analysointimenetelmien ja raportoinnin prosessia, jolta edellytetään luotettavuutta.

suositellaan toimijaa, joka on tiiviisti kytköksissä arvioinnin kohteeseen, kun summatiivisen arvion suorittaja voi olla myös ulkopuolinen. (Virtanen 2007, 93; Chen 2005, 20–36.)

Leimu jaottelee nimenomaisesti koulutusta koskevat arviointitutkimukset absoluuttisia ja suhteellisia vertailuperusteita käyttäviin perustuen kriteereihin, joilla arviointia suoritetaan. Absoluuttisessa arvioinnissa vertailu tehdään suhteessa yksilön, yhteisön tai järjestelmän omaksumaan tavoitteistoon, laatonormeihin ja standardeihin, kun taas suhteellisten arviointiperusteiden arvioinnissa vertaillaan kohdetta sitä vastaaviin elementteihin (oppilaat, koulut, ohjelmat, järjestelmät) riippumatta siitä, mitä absoluuttista laatutasoa niiden toiminta tai tulokset edustavat. (1996, 67–68.) Koulutusta koskevia arviointeja on ryhmitelty myös niiden tarkastelukohteen mukaan: tutkija voi (1) vertailla kansallisia koulutusjärjestelmiä, (2) arvioida kansallista koulutusjärjestelmää tai sen osaa, (3) arvioida koulutuspoliittisia³⁷ toimintalinjauksia, (4) tehdä koulutusmuotoista³⁸ arviointia, (5) keskittyä paikallistason koulutuksen arviointiin tai (6) tehdä yksilötason arviointia kiinnittämällä huomiota esimerkiksi oppimistuloksiin. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 52–56.)

Asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten vertaaminen on yksi yleisimmistä ja perinteisimmistä arvioinnin muodoista (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 22; Guba & Lincoln 1989, 22–26). Ralph W. Tylerin luoman tavoiteperustaisen arviointimallin perusideana on tarkastella absoluuttisia vertailuperusteita hyödyntäen, millä tavoin ennakkoon asetetut tavoitteet ovat toteutuneet. Arviointi aloitetaan kohteen valinnalla, minkä jälkeen kohde kuvataan huolellisesti. Tämän jälkeen jalostetaan kuvauksesta tehtyjen havaintojen perusteella arvioinnin kriteerit, joita vertaillaan kohteen senhetkisen tilan kanssa. Vertailusta tehtävien johtopäätösten perusteella voidaan muodostaa arvio siitä, kuinka hyvin asetetut tavoitteet on saavutettu eli kuinka onnistunutta toiminta on. Tavoiteperustainen arviointi on saanut kuitenkin osakseen myös kritiikkiä: koska arvioija keskittyy tarkastelemaan tavoiteperustaisessa arvioinnissa välineraationaalisesti, kuinka asetetut tavoitteet ovat saavutettu, arvioija ei kiinnitä huomiota tarkasteltavan kohteen tahattomiin – suotuisiin tai epäsuotuisiin – lopputulemiin tai vaikutuksiin. (Raivola 2000, 69–75.) Julkisen toiminnan tarkastelun yhteydessä törmätään myös arviointikriteerien jalostamisen ongelmiin: laajoille yhteiskunnallisille toiminnoille ei haluta tai voida asettaa kovin konkreettisia ja yksiselitteisiä tavoitteita, mikä hankaloittaa arviointikriteerien jalostamista. Mitä mitattavammin ja

37 Koulutuspolitiikalla viitataan tässä listauksessa yhteydessä tietynä aikana yhteiskunnan koulutussektorilla harjoitettuun politiikkaan sekä policyn että politicsin näkökulmista.

38 Koulutusmuodoilla tarkoitetaan koulutusala-, koulutusohjelma- tai kurssiarviointeja. Esimerkiksi koulutusohjelmia voidaan arvioida niiden omien lähtökohtien, tavoitteiden, toteuttamissuunnitelman, toimeenpanon ja tulosten osalta tai suhteessa valtakunnallisten tavoitteiden toteutumiseen ja työelämään.

suoremmin tavoitteet ovat ilmaistut ja mitä vähemmän niitä on, sitä paremmin tavoiteperustaisen arvioinnin voidaan ajatella soveltuvan arvioinnin tekemiseen (Sinkkonen & Kinnunen 1994, 84).

Tavoiteperustaisen arvioinnin malli on olennainen tämän tutkielman fokuksessa olevien politiikkaohjelman ja opetussuunnitelmien kannalta. Politiikkaohjelmiin ja opetussuunnitelmiin on sisäänrakennettu perusolettamus siitä, että ne pyrkivät saavuttamaan itselleen asetetut tavoitteet. (Paloheimo & Wiberg 1996, 366; Raivola 2000, 73.) Tavoitteet viestittävät eri toimijoille toiminnan päämäärät ja auttavat valitsemaan toiminnan sisällöt sekä menetelmät, mutta myös tekevät arvioinnin mahdolliseksi (Raivola 2000, 69–75).

1.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi kuvataan laadullisen tutkimuksen perusmenetelmäksi, jossa analysoidun kohteen sisältöä ja rakennetta luokitellaan ja tyypitellään. Menetelmää voidaan käyttää yksittäisenä metodina, mutta myös väljempänä viitekehyksenä. Sisällönanalyysi etenee useimmiten siten, että ensi vaiheessa valitaan tarkasti rajattu ilmiö, jota tarkastellaan tutkimuksen aineistona olevista dokumenteista huolellisesti. Tarkasteltavasta aineistosta otetaan esiin ja koodataan eli jäsennellään tiiviimpään muotoon kaikki tutkimuskohteen kannalta oleellinen materiaali. Lopuksi koodattua aineistoa teemoitellaan ja luokitellaan, minkä tuloksena saadaan informaatioarvoltaan kasvanutta, sisällöltään selkeää, mielekästä ja yhtenäistä informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–108.)

Tuomi ja Sarajärvi jaottelevat sisällönanalyysin toteuttamisen tavat kolmeen ryhmään: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin (2002, 105–118). Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt nousevat esiin aineistosta, eikä niitä ole asetettu tai harkittu etukäteen. Tutkimusta ohjaavat aikaisempien havaintojen, tietojen ja teorian sijasta julkilausutut metodologiset sitoumukset. Puhtaan aineistolähtöisen tutkimuksen toteuttaminen on kuitenkin hyvin hankalaa; jo tutkimuksen käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmälliset valinnat tehdään aina jossain määrin aikaisemman tutkimuksen varassa. On kyseenalaistettu, voiko tutkija ylipäätään kontrolloida sitä, että aineiston analyysi toteutuu juuri aineiston lähtökohdista eikä tutkijan ennakkoluulojen saattamana. Näitä objektiivisuuteen liittyviä ongelmia voidaan ratkaista teoriaohjaavalla analyysillä. Tehdessään teoriaohjaavaa analyysia aineistolle tutkija sitoutuu tiettyihin teoreettisiin kytkentöihin ja antaa aiemman tutkimuksen auttaa analyysia. Tutkija yhdistelee ajatteluprosessissaan aiempaa tutkimusta ja valmiita malleja aineistosta nousevaan informaatioon. Aikaisempaa tietoa ei kuitenkaan pyritä testaamaan, vaan sen avulla suunnataan tutkimusta aineistolähtöistä otetta täsmällisemmin ja neutraalimmin.

Kolmas tapa toteuttaa sisällönanalyysia, teorialähtöinen analyysi, nojaa puolestaan johonkin tiettyyn teoriaan tai malliin sisällön tarkastelussa. Tutkittava ilmiö määritellään jonkin jo tunnetun varassa, jolloin teoreettisessa osiossa voidaan etukäteen hahmotella kategoriat ja/tai analyysirunko, joihin aineisto tullaan suhteuttamaan. Näin ollen sekä aineiston hankinta, sen analyysi että raportointi toteutetaan teorian varassa. Teorialähtöinen analyysitapa hioutuu teoriaohjaavaksi esimerkiksi silloin, kun aineiston analyysirunkoa löyhennetään siten, että sen sisälle mahtuu aineistolähtöisesti tunnistettuja kategorioita. Tällöin aineistosta voidaan poimia esiin ne asiat, jotka kuuluvat analyysirunkoon, mutta huomioida myös ne, jotka jäävät analyysirungon ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–101; 116.)

2 Tutkimuskysymykset ja niihin vastaamisen strategia

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Kuten II luvussa esitettiin, politiikkaohjelman aiottujen tulosten ja toteutuneiden tulosten välillä on aina divergenssiä (Trowler 2002, 18), sillä politiikkaohjelmilla on taipumus realisoitua paikallisissa toimintaympäristöissä eri tavoin. Poliitiikkaohjelmat voivat ulottua Gornitzkan mukaan (1) koko korkeakoululaitokseen, (2) tiettyihin korkeakouluihin, (3) korkeakoulujen sisällä toimiviin, tiettyihin yksiköihin tai (4) yksilöihin. Duaalimalli luetaan ensimmäiseen, koko korkeakoululaitosta koskevaan ryhmään, mutta malliin sisältyvien, yhteiskunnan ja työelämän kehityksen edistämiseksi asetettujen makrotason koulutuspoliittisten tavoitteiden odotetaan kuitenkin realisoituvan aina korkeakoulujen sekä niissä toimivien yksiköiden ja yksilöiden tasolla. Esimerkiksi Kotila on painottanut, että ajankohtaiset käsitykset, suositukset sekä ohjeet osaamistarpeesta ja koulutussektoreiden osaamistavoitteista konkretisoituvat aina koulutusohjelmien³⁹ tutkintovaatimusten ja kirjoitetun opetussuunnitelman tasolla tiedon ja osaamisen erilaisina painotuksina (Mäkinen & Annala 2010, 45; Kotila 2000, 5–6.)

I ja II luvuissa siteeratut Pöyhösen ja Salmisen tutkimukset osoittavat, että duaalimallin tavoitteiden toteutumissa on monenlaisia ongelmia esittävien taiteiden korkeakoulutuksen piirissä. Muusikoilta odotetaan koulutustaustasta riippumatta yhä syvempää ja samalla kapea-alaisempaa taituruutta pääinstrumentin hallinnassa. Vaatimustaso kuvataan korkeimmaksi solistisissa tehtävissä, mutta myös orkesterimuusikoilta vaaditaan erittäin hyvää soittotaitoa. Koska soittotaito on merkittävin pätevyuden indikaattori ja oleellisin tekijä työmarkkinoilla etenemisen kannalta, sen harjoittamiseen panostetaan jo opiskeluaikana niin syvällisesti, että laaja-alaisen ja/tai ammatillisen yleisosaamisen

³⁹ Koulutusohjelmalla viitataan tässä yhteydessä asetuksen tai opetusministeriön vahvistamaan koulutusohjelmaan, joka toteutuu käytännössä opinto-oppaasta löydettävissä olevana kirjoitettuna opetussuunnitelmana (engl. curriculum) (Kotila 2000, 5).

rakentaminen näyttäytyy väistämättä toissijaiselta osaamistavoitteiden joukossa. Myös useat eri selvitykset mainitsevat duaalimallin toteutumista koskevat haasteet taide- ja musiikkialan korkeakoulutuksessa (Salminen 2000 & 2001; Pöyhönen 2002; OKM 2011a, 21; OPM 2002, 6; Rauvola 2011, 69).

Siitä huolimatta, että duaalimallin mukaisen työnjaon toteutumista koskevat ongelmat esittävän säveltaiteen ja myös yleisemmin taidekorkeakoulutuksen piirissä ovat tiedossa, korkeakoulututkimuksen on havaittu tarkastelevan makrotason politiikkaohjelmien toteutumista vain harvoin taidealojen kaltaisissa konteksteissa. Tämä tutkimus pureutuu kuvattuun tutkimusaukkoon keskittämällä huomion duaalimallin toteutumiseen esittävän säveltaiteen korkeakoulutuksessa. Tutkimuskysymykset asetettiin seuraavasti:

- 1) Mitkä ovat duaalimallin mukaista työnjakoa konkretisoivat tavoitteet voimassa olevissa virallisissa määritelmissä?
- 2) Miten duaalimallin tavoitteet toteutuvat kohteeksi rajattujen esittävän säveltaiteen koulutusohjelmien tutkintovaatimuksissa, pätevyyskuvaksissa ja kirjallisten opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa?

Tutkimuskysymysten luonteesta on mahdollista summata, että tutkimus syventyy valikoitujen opetussuunnitelmien sisältöjen ymmärtämiseen. Tutkimus tuottaa kuvauksen duaalimallin nykytavoitteista ja arvioi niiden toteutumista instituutiokohtaisten koulutusohjelmien tutkintovaatimusten, kirjallisten opetussuunnitelmien ja niiden osaamistavoitteiden sekä tuottaman pätevyyden lähtökohdista. Tutkimuskohteiden tarkoituksenmukainen valikointi, useiden aineistojen yhdistely, intensiivinen kuvailu ja tapauksiin keskittyminen ilmentävät tutkimuksen kvalitatiivisuutta. Sekä duaalimallin tavoitteita että koulutusohjelmia koskevassa tarkastelussa edetään pelkistämällä aineistosta raakahavainnoja ja yhdistämällä niitä teemakohtaisiksi, kohdetta kuvaaviksi makrohavainnoiksi. Arvioinnin kvalitatiivisuutta ilmentää myös tutkielman rajautuminen spesifiin kontekstiin ja tutkimusaihetta koskevan aikaisemman tutkimuksen vähäisyys.

Tutkimuskysymyksiin vastaamisella tavoitellaan eksploratiivista⁴⁰ informaatiota duaalimallista ja esittävän säveltaiteen osaamistavoitteista. Empiirisen aineiston analyysissä tehdyistä havainnoista

40 Koska tutkimus pyrkii tarkastelemaan laajasti duaalimallin lähtökohtia ja hakee ehdollisia selityksiä duaalimallin nykytilasta, deskriptiivistä lähtökohtaa ei voida pitää riittävänä. Toisaalta tutkimus ei ole riittävän laaja kyetäkseen kausaaliseen selittämiseen tai kehityssuuntien laajempaan ennustamiseen; tutkimuksen ei voida nähdä tuottavan

summataan ehdotteisia kausaalisia selityksiä politiikkaohjelmia koskevan aikaisemman tutkimuksen varassa. Tutkimus kasvattaa ymmärrystä duaalimallista sekä tuloksesta riippuen joko kasvattaa tai vähentää duaalimallin legitimitettä (Vartiainen 1998), asettaa duaalimallin nykyisen tavoitteenasettelun koetukselle (Leimu 1996, 75) ja ottaa osaa keskusteluun laajojen politiikkaohjelmien sovellettavuudesta erityisillä korkeakoulutuksen sektoreilla. Tutkimus voidaan määrittää Teichlerin korkeakoulututkimuksen kenttää koskevassa ryhmittelyssä (2005, 450–451) tieto- ja oppiainepohjaiseksi tutkimukseksi, sillä se nostaa esiin akateemisen ja ammatillisen suhdetta sekä opetussuunnitelmia ja kompetenssia koskevia teemoja erityisessä kontekstissa. Se toisaalta kantaa myös instituutioiden, organisaatioiden ja hallinnon tutkimuksen elementtejä, sillä sen keskiössä on tieto- ja oppiainesidonnaisuudesta huolimatta koko korkeakoululaitosta koskeva politiikkaohjelma ja sen tavoitteiden toteutumisen arviointi.

2.2 Tutkimusstrategia

Syyt siihen, minkä vuoksi duaalimallia käsittelevän tutkielman tarkastelun kohteeksi valikoituivat juuri esittävät taiteet muiden marginaalisten korkeakoulutuksen sektoreiden joukosta, selittyvät edellä kuvatuilla tutkimuksellisilla syillä. Tarkastelun rajaaminen muiden esittävien taiteiden joukosta juuri säveltaiteisiin ja edelleen orkesterisoittimiin selittyvät sen sijaan tutkijan henkilökohtaisella historialla musiikin opiskelun parissa ja siitä seuraavilla käytännöllisillä syillä. Aloitin viisitoista vuotta kestäneet musiikin opintoni viisivuotiaana viulunsoitolla – myöhemmin mukaan tulivat sivuaineina piano ja klassinen laulu. Aktiivisen musiikkiharrastuksen vuosina minulle kehittyi perusteellinen tuntemus soitonopiskelusta ja matkasta kohti muusikkoutta. Vaikka pyrinkin musiikkilukion ja I/D-tutkinnon suorittuani tietoisesti pois päin musiikin esittämisen maailmasta toisenlaisia ammatturia kohden, päädyin nuorena musiikkitieteen ylioppilaana joka tapauksessa Sibelius-Akatemian seinien sisälle: tutustuin Sibelius-Akatemian opiskelijoiden arjen ongelmiin ja edunvalvontakysymyksiin työskennellessäni Sibelius-Akatemian ylioppilaskunnan (SAY) pääsihteerinä vuosina 2007–2008. Työskentely musiikkia opiskelevien kanssa avasi sisäpiirinäkökulmaa myös yliopistotason musiikin opiskelun arjesta sekä opiskelijoiden ajatuksiin omasta osaamisesta ja työurasta.

Musiikin parissa vietettyjen vuosien ansiosta minulle on kehittynyt ymmärrys musiikin opiskelusta ensisijaisesti henkilökohtaisten kokemusten näkökulmista, mutta myöhemminä vuosina myös tuttavapiirin kautta. Karttunut ymmärrys mahdollistaa esittävän säveltaiteen opetuksessa käytettävän terminologian ja opetussuunnitelmien sisällön tarkastelun ja analysoinnin tavalla, joka

eksplanatorista tai prediktivistä informaatiota. Muiden tutkimusotteiden poissulkeminen ja toisaalta tavoite kuvata ja selittää ehdollisesti tekevät tutkimuksesta ja sen tuottamasta informaatiosta eksploratiivista.

voisi aiheuttaa alaa tuntemattomalle tutkijalle runsaasti ylimääräistä työtä. Taustani myös vähentää virhetulkintojen määrää suoritettaessa osaamistavoitekuvauksien sisällönanalyysia. Sen lisäksi, että koulutukseni musiikin parissa ohjaa kohti säveltaiteita, se ohjaa pois päin muiden esittävien taiteiden piiristä. Vaikka olen harrastanut jonkin verran maalaustaidetta ja tanssia, harrastustoiminta on jäänyt tasolle, joka ei mahdollista korkeakoulutasoisten opetussisältöjen syvällistä arviointia laajemmin esittävien taiteiden alalta. Tutkijan tuttuutta alaan voidaan pitää sekä hyötynä että haasteena; tutkijan tulee kyetä tutkimuskohteen objektiiviseen tarkasteluun, mutta toisaalta tutkimuskohteiden tunteminen tuo syvyyttä tarkasteluun. Tässä tutkielmassa tutkijan objektiivisuuden puolesta puhuu se, että tutkija tekee tutkimusta ulkopuolisena – toisin sanoen tutkija ei tee tutkimusta minkään organisaation toimeksi antamana eikä ole työsuhteessa kumpaankaan tarkastelemaan korkeakouluun.

Koska tutkimuksen laajuus ja sen toteuttamisen ajalliset resurssit pro gradu -tutkielmana ovat rajalliset, toiseen tutkimuskysymykseen ei haeta vastausta kaikista Suomessa tarjotuista esittävän säveltaiteen koulutusohjelmista eikä koetuista opetussuunnitelmista. Näin ollen tutkimus keskittyy molemmilta korkeakoulusektoreilta tarkoituksenmukaisesti valikoitujen tutkintojen⁴¹ ja koulutusohjelmien kirjallisiin opetussuunnitelmiin. Tarkastelua supistettiin edelleen rajaamalla tarkastelu ajallisesti koskemaan viimeisimmän kokonaisen lukuvuoden ajan opetussuunnitelmia (lukuvuosi 2011–2012) tuoreuden vaatimuksen täyttämiseksi.

Tutkimus päädyttiin toteuttamaan aihevalinnan ja siihen tehtyjen rajausten nojalla usean, tarkoituksenmukaisesti valikoidun tapauksen (Patton 2002, 240–254) tavoiteperustaisena arviointitutkimuksena. Tarkoituksenmukainen tapausten valikointi on paitsi tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle, tässä yhteydessä myös sopivin etenemisen tapa vertailtavuuden varmistamiseksi. Sibelius-Akatemia on Suomen ainoa yliopistosektorilla esittävän säveltaiteen koulutusta tarjoava korkeakoulu, joten sen valinta yliopistosektoria edustavaksi tapaukseksi on välttämätön. Se tarjoaa esittävän säveltaiteen kandidaatin ja maisterin koulutusta esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa, josta valmistuu muusikoita sekä solistisiin, pedagogisiin ja orkesterimuusikon tehtäviin. Ammattikorkeakoulusektorilta tehtävän tapauksen valinnassa oli sen sijaan syytä käyttää huolellista harkintaa.

Perustellakseni Metropolia Ammattikorkeakoulun valintaa ammattikorkeakoulusektorin tapaukseksi palaan edellä viitattuun aikaan, jolloin työskentelin SAY:n pääsihteerinä. Suomen ylioppilaskuntien

41 Tarkastelusta jätetään ulkopuolelle myös tieteelliset jatkotutkimukset, sillä niille ei ole vertailukohdetta ammattikorkeakoulusektorilta. Näin ollen huomio kohdistuu eri sektoreilla tarjottaviin alempiin ja ylempiin korkeakoulututkintoihin.

liitto (SYL) organisoii vuonna 2007 kaikille ylioppilaskunnille suunnatun kyselyn, jossa tarkasteltiin duaalimallin toteutumista käynnistymässä olevan korkeakouluverkon rakenteellisen kehittämisen johdosta. SAY:ssa törmättiin kyselyvastauksia kerättyä erääseen Sibelius-Akatemian kandidaattivaiheen opiskelijaan, joka ilmoitti vastauksissaan kirjautuneensa tuttavansa tavoin vastikään Stadian (nyk. Metropolia Ammattikorkeakoulu) opiskelijaksi vastaavalle koulutusohjelmalle maksimoidakseen pääinstrumenttinsa opetustunnit. Hyödyntämällä päällekkäistä kouluttautumista molemmilla sektoreilla opiskelija kertoi voivansa syventää ydinosaamistaan eli pääinstrumenttinsa soittotaitoa ja vahvistaa siten ammattitaitoaan. Tämäntapaiseen päällekkäiseen kouluttautumiseen kannustaa paitsi Sibelius-Akatemian ja Metropolian läheinen maantieteellinen sijainti, myös opetushenkilökunta, joka voi olla jossain tapauksissa sama molemmilla koulutussektoreilla⁴². Lisäksi Metropolian ja Sibelius-Akatemian opiskelijat harjoittelevat toisinaan samoissa kokoonpanoissa paitsi korkeakoulujen yhteistyöprojekteissa, myös vapaa-ajallaan, sillä korkeakoulujen läheisen sijainnin johdosta opiskelijat tuntevat toisensa edellisiltä koulutusasteilta ja asuvat korkeakouluopiskelijoina samalla maantieteellisellä alueella.

Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma valikoitiin ammattikorkeakoulu-sektorin vertailutapaukseksi edellä listattujen seikkojen johdosta.⁴³ Myös Metropolian musiikin koulutusohjelmasta voi suuntautua Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelman tavoin solistisiin, pedagogisiin ja orkesterimuusikon tehtäviin. Koulutusohjelman läheinen maantieteellinen sijainti suhteessa Sibelius-Akatemiaan, vahva kulttuurialan koulutusta tarjoava yksikkö⁴⁴, opetustarjonta, opettajakunta ja opiskelijamateriaali tekijät luovat mielenkiintoisen vertailuasetelman: miten nämä kaksi maantieteellisesti samassa korkeakoulukeskittymässä sijaitsevaa korkeakoulua onnistuvat tuottamaan erisuuntaista koulutusta ja osaamista omalla toiminta-alueellaan?

Tutkimuskohteiksi valikoiduista koulutusohjelmista luodaan tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan systemaattinen ja tarkka kuvaus IV luvussa. Kuten tämän luvun alkupuolella kerrottiin,

42 Korkeakoulujen instrumenttiopettajat voivat toimia tuntiopettajina useammassa oppilaitoksessa. Esimerkkinä voidaan mainita pianonsoiton opettaja Heidi Leskinen, joka opettaa useissa musiikin alan oppilaitoksissa: <http://www.rockway.fi/opettajat/Heidi+Leskinen/>. Luettu 19.3.2011.

43 Tämän tutkielman aihe syntyi jo vuonna 2008, mutta idea odotti toteutumistaan vuoteen 2012. Alkukevällä 2012, tutkimussuunnitelman kirjoittamisen jälkeen kävi ilmi, että Metropolia Ammattikorkeakoulu keskeyttää opiskelijasisäännotot musiikon (AMK) suuntautumisvaihtoehdossa vedoten tutkinnon suorittaneiden työllistymisongelmiin. Koulutusta kuitenkin tarjotaan yhä vuoden 2011 sisäänotossa hyväksytyille, joten Metropolia Ammattikorkeakoulu päätettiin jättää tutkimussuunnitelman mukaisesti Sibelius-Akatemian rinnalle tutkimuksen toiseksi tapaukseksi.

44 Metropolia: Kulttuuri ja luova ala. Luettavissa osoitteessa <http://www.metropolia.fi/?id=3104>. Luettu 31.7.2012.

kontekstin merkitys korostuu tapaustutkimuksessa. Tämän tutkimuksen kohdalla kontekstin korostuminen toteutuu erityisen voimakkaasti; tutkimusaihe muotoutuu nimenomaisesti tarkasteltavan korkeakoulutuksen alan erityisluonteisuuden lähtökohdista. Tutkimuskohteiden kuvaamisessa ei pyritä näin ollen jättämään alan erityispiirteitä taka-alalle yleistämisen näkökulmasta, vaan nostamaan niitä tarkoituksenmukaisesti esille.

2.3 Tutkielman arviointimalli

Laine ym. muistuttavat, että tapaustutkimus ei ole metodi, vaan tutkimusstrategia (2007, 9). Tässä tutkielmassa tapaustutkimus toteutetaan arviointitutkimuksena, joka hyödyntää teoriaohjaavaa sisällönanalyysia aineiston analysoinnissa. Tutkija voi kohdistaa Jakku-Sihvosen ja Heinosen jaottelussa koulutusta koskevan arvioinnin (1) kansallisten koulutusjärjestelmien vertailuun, (2) kansalliseen koulutusjärjestelmään tai sen osaan, (3) koulutuspoliittisiin toimintalinjauksiin, (4) koulutusmuotoihin, (5) paikallistason koulutukseen tai (6) yksilötasolle kiinnittämällä huomiota esimerkiksi oppimistuloksiin. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 52–56.) Jalostettaessa duaalimallin tavoitteenasettelun ytimessä olevasta erilaisen osaamisen vaatimuksesta tavoiteperustaista arviointirunkoa voidaan olettaa II luvussa esitetyn mukaisesti, että duaalimallin tavoitteet näkyvät paitsi valtakunnallisessa politiikkaohjelman tavoitteenasettelussa, myös yksittäisten koulutusohjelmien tutkintovaatimuksissa ja opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa. Tästä lähtökohdasta toteutettuna tutkielmassa tehtävä arviointi on nähtävissä Jakku-Sihvosen ja Heinosen listaaman luokittelun nojalla kolmannen, neljännen, viidennen ja kuudennen kohdetyypin yhdistelmäarviointina.

Duaalimallin tavoitteiden toteutumisen arviointi suoritetaan absoluuttisten arviointikriteerien varassa tavoiteperustaisen arvioinnin idean mukaisesti. Vaikka duaalimalli on voimassa oleva ja edelleen keskustelun kohteena oleva politiikkaohjelma, siihen kohdistuvaa arviointia ei voida pitää *ex nunc* -tyyppisenä, käynnissä olevan ohjelman jatkuvana arviointina. Koska mallin tavoitteet ja toteutus ovat varsin olleet stabiileja 2000-luvun ajan ja duaalimallissa asetettuja tavoitteita on sovellettu sektoreiden väliseen työnjakoon jo kahdenkymmenen vuoden ajan, arviointiin on syytä suhtautua ennemmin summatiivisena *ex post* -arviointina.

Tutkimuksen tavoite, kohde, aineisto ja analyysin ydinkohdat esitetään oheisessa taulukossa kolme. Arvioinnin sisällöllisenä lähtökohtana toimivat duaalimallin voimassaolevat tavoitteet, joiden toteutumista tarkastellaan esittävän säveltaiteen opetussuunnitelmissa ammattikorkeakoulu- ja yliopistosektoreilla. Arviointiaineisto koostuu ajantasaisesta lainsäädännöstä, valtioneuvoston sekä opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuspoliittisista politiikkadokumenteista ja kohteiksi valittujen

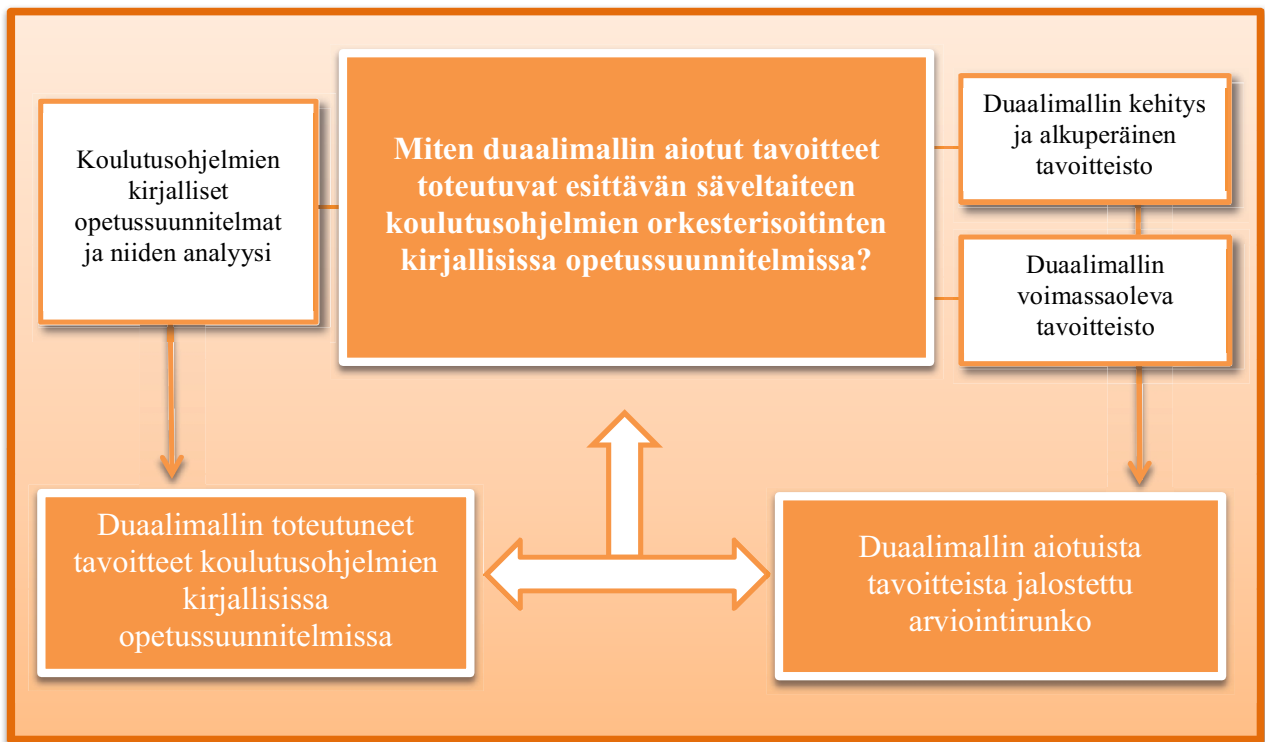
koulutusohjelmien www-sivustoista, opinto-oppaista ja opetussuunnitelmista. Tutkimuksen aineistoa voidaan luonnehtia laajaksi; pelkästään tarkasteltujen opetussuunnitelmien kurssikuvaukset luovat haasteen aineiston ja sen analyysin esittämiseen tutkielmalle asetettujen määrällisten odotusten puitteissa.

Duaalimallin tavoiteperustainen arviointi esittävän säveltaiteen korkeakoulutuksessa	
Tutkimuksen tavoite	Tarjota eksploraatiivista informaatiota duaalimallin toimimisesta erityisellä korkeakoulutuksen sektorilla.
Tutkimuskohteet	Duaalimallin tavoitteet Sibelius-Akatemian ja Metropolia Ammattikorkeakoulun esittävän säveltaiteen koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa, tutkintovaatimuksissa ja pätevyyskuvauksissa.
Aineisto	1) Duaalimallia koskevat viralliset määritelmät ⁴⁵ .
	2) Koulutusohjelmien kirjalliset opetussuunnitelmat.
Analyysi	3) Aiempi tutkimus, teoria ja kirjoitukset, jotka käsittelevät politiikan ja/tai duaalimallin muotoilemista, toimeenpanoa ja tuloksia, osaamisen, kompetenssin ja kvalifikaation käsitteitä, musiikkikoulutusta ja muusikon osaamisen elementtejä.
	1) Tarkastellaan duaalimallin tavoitteita voimassa olevissa laeissa, asetuksissa sekä opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuspoliittisissa politiikkadokumenteissa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.
	2) Jalostetaan duaalimallin tavoitteista arviointirunko teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.
	3) Tarkastellaan koulutusohjelmien kirjallisia opetussuunnitelmia, tutkintovaatimuksia ja pätevyyskuvauksia arviointirungon varassa.
	4) Verrataan koulutusohjelmiin kohdistuneessa tarkastelussa tehtyjä havaintoja duaalimallin aiottuihin tavoitteisiin ja arvioidaan duaalimallin menestystä tarkastelukontekstin kaltaisella erityisellä ja marginaalisella korkeakoulutuksen sektorilla.

Taulukko 3 Tutkimuksen tavoite, kohde, aineisto ja analyysi

Tutkimuskysymyksiin vastaaminen ja aineiston analyysi suoritettiin monivaiheisena prosessina (kuvio 5), jota edelsi II luvussa raportoitu oleellisten käsitteiden, duaalimallin kehittymisen sekä muusikon kompetenssin kuvaaminen. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastausta teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin; vaikka analyysi suoritettiin ensisijaisesti aineistolähtöisesti, sitä ohjasivat luvussa kaksi esitetyt osaamista koskevat käsitteelliset määritelmät ja duaalimallia koskeva aiempi tutkimus.

45 Tura listaa duaalimallin virallisiksi määritelmiksi lainsäädännössä, ministeriöiden linjauksissa sekä erilaisissa valtionhallinnon ja korkeakoulujen virallista kantaa edustavien raporttien ja muistioiden kuvaukset duaalimallista (2006, 44).



Kuvio 5 Tutkimusprosessi

IV TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN ANALYYSI

Luvussa raportoidaan tutkielman kahteen osaan jakautuva empiirinen analyysi. Kaikkien analyysivaiheiden osalta edettiin III luvussa kuvatulla tavalla aikaisemman tutkimuksen ja aineiston vuoropuhelussa: aineistoa lähestyttiin jokaisessa vaiheessa ensisijaisesti aineistolähtöisesti, mutta aineistosta tehtyjä havaintoja rinnastettiin joko aikaisempaan tutkimukseen tai edellisen analyysivaiheen havaintoihin. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 117).

IV luku Empiirisen analyysin vaiheet

1	Mitkä ovat duaalimallin mukaista työnjakoa konkretisoivat tavoitteet voimassa olevissa virallisissa määritelmissä?	Duaalimallin tavoitteiden poiminta duaalimallin virallisista, voimassa olevista määritelmistä. Arviointirungon jalostaminen poimituista raakahavainnoista tavoiteperustaisen arvioinnin peruslogiikan mukaisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.
2	Miten duaalimallin tavoitteet toteutuvat esittävän säveltaiteen koulutusohjelmien tutkintovaatimuksissa, pätevyyskuvauksissa ja orkesterisoitinten kirjallisissa opetussuunnitelmissä?	Koulutusohjelmien, niiden tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelmien huolellinen kuvaaminen. Koulutusohjelmien tuottaman kvalifikaation tarkastelu arviointirungon ohjaamana. Opetussuunnitelmien osaamistavoitteiden eli koulutusohjelman tuottaman kompetenssin tarkastelu arviointirungon ohjaamana.

Taulukko 4 IV luvun sisältö ja rakenne

Luvun ensimmäisessä osassa keskitytään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Osa aloitetaan arviointikohteen kuvaamisella eli määrittelemällä tämänhetkinen duaalimalli ja sen tavoitteet. Kuvaus toteutettiin poimimalla duaalimallia koskevista virallisista määritelmistä (Tura 2006, 44) sektoreiden ominaispiirteitä, tehtäviä ja työnjakoa määrittävät lausumat. Näistä raakahavainnoista jalostettiin tutkielman tarkoitukseen soveltuva tavoiteperustainen arviointirunko. Raakahavaintojen ryhmittelyssä huomioitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisella tavalla II luvussa esitetty katsaus duaalimallia koskevaan aikaisempaan tutkimukseen.

Luvun toisessa osassa edetään toiseen tutkimuskysymykseen eli kohteeksi rajattujen koulutusohjelmien tutkintovaatimusten ja kirjallisten opetussuunnitelmien tarkasteluun. Koulutusohjelmat esitellään osana korkeakoulujensa opetustarjontaa ja samalla niiden opetussuunnitelmien rakenne ja sisältö kuvataan huolellisesti. Myös toiseen tutkimuskysymykseen vastaamisessa sovellettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia; opetussuunnitelmien opintojaksot ryhmiteltiin ensi vaiheessa aineistolähtöisesti osaamistavoitteidensa perusteella

teemakokonaisuuksiin, jotka seuraavaksi rinnastettiin edellisessä analyysivaiheessa tehtyihin havaintoihin.

1 2010-luvun duaalimalli

1.1 Duaalimalli virallisissa määritelmässä

Kuten II luvussa mainitaan, Lampinen tiivistää duaalimallin alkuvaiheen eli 1990-luvun alkupuolella olleen koulutuspoliittisen tavoitteenasettelun kolmeen ydinkohtaan: tavoitteisiin (1) tehdä ammattikorkeakoulututkinnoista itsenäinen kokonaisuus, joka ei ole suoraan verrattavissa yliopistotutkintoihin, (2) suunnata ammattikorkeakoulujen ensisijaiseksi tehtäväksi käytäntöä palvelevan opetuksen tarjoaminen sekä käytännön ammattilaisten ja asiantuntijoiden kouluttaminen ja (3) erottaa ammattikorkeakoulujen virkarakenne, opettajien tehtäväkuva ja muut akateemiset tunnuskuvat yliopistoista (2000, 117). Määriteltäessä, miltä duaalimallin tavoitteet ja sisältö näyttävät nyt, 20 vuotta myöhemmin, on huomioitava 2000-luvulla vaikuttanut Bolognan prosessi, joka on yhdenmukaistanut tutkintorakenteita eurooppalaisen korkeakoulualan muodostamisen nimissä.

Bolognan prosessin mukana tulleella yhtenäistymiskehityksellä ja kaksiportaiseen tutkintojärjestelmään siirtymisellä on ollut tunnistettuja vaikutuksia paitsi Suomen duaalimalliin (Ahola 2006, 2008), myös eurooppalaisten kahden korkeakoulusektorin järjestelmiin laajemmin (Witte, van der Wende & Huisman 2008, 271; 223). Prosessi on tuonut mukanaan myös eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten (EQF): vuoden 2003 Berliinin ministerikokouksen kommunikoa esitti, että eurooppalaiset tutkinnot on syytä määritellä niiden työmäärän, tason, oppimistulosten, pätevyyksien ja profiilien avulla, jotta jäsenvaltioiden, työntekijöiden ja yksittäisten ihmisten olisi sujuvampaa vertailla EU:n erilaisissa koulutusjärjestelmissä suoritettuja tutkintoja tai muutoin hankittua osaamista. Ehdotus sai kannatusta, ja vuoden 2005 Bergenin ministerikokous hyväksyi eurooppalaisen korkeakoulututkintojen viitekehysten kansallisten viitekehysten pohjaksi. (OPM 2009b, 34.) Euroopan parlamentti ja neuvosto hyväksyivät ja lanseerasivat suosituksen eurooppalaisen tutkintojen ja osaamisen viitekehysten perustamisesta vuonna 2007⁴⁶. Suomi lähti mukaan kansallisen viitekehysten kehittämistyöhön syksyllä 2008 asettamalla työryhmän valmistelemaan Suomen tutkintojen ja muun osaamisen kansallista viitekehystä, ja ehdotus kansallisesta viitekehyksestä valmistui kesäkuussa 2009 työryhmän muistion muodossa. Viitekehysten kehittämistyötä on sittemmin jatkettu Suomessa muistiossa

46 Lopullinen suositus annettiin huhtikuussa 2008. Ks. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/ammattillisen_koulutuksen_koeopenhaminaprosessi/Eurooppalainen_tutkintojen_ja_osaamisen_viitekehys_xEQFx.html. Luettu 29.8.2012.

esitettyjen ehdotusten sekä siitä saatujen lausuntojen pohjalta, ja hallituksen esitys laiksi tutkintojen ja muun osaamisen viitekehuksesta (38/2012) annettiin eduskunnalle käsittelyyn toukokuussa 2012. Siinä esitetään, että laki tulisi voimaan 1.1.2013.⁴⁷

Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys -työryhmämuistio listaa, että kansallisen viitekehysten on määrä kuvata suomalaiset korkeakoulututkinnot yhdenmukaisella, ymmärrettävällä ja vertailukelpoisella tavalla. Viitekehys edellyttää suomalaisten tutkintojen määrittämistä lähtötason lisäksi (1) työmäärän, (2) tason sekä (3) tutkinnoille määriteltyjen yleisten oppimistulosten, (4) jatko-opintokelpoisuuden ja (5) pätevyyden kautta. Viitekehysten käyttöönoton tavoitteena on parantaa suomalaisten tutkintojen kansallista ja kansainvälistä läpinäkyvyyttä ja vertailtavuutta, helpottaa koulutusjärjestelmässä liikkumista, yhtenäistää ja lisätä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamista, konkretisoida elinikäisen oppimisen periaatteita sekä korostaa oppimislähtöisyyttä ja oppimistulosten näkökulmaa koulutuksessa, mutta myös selkeyttää tutkintojärjestelmäämme ja kohentaa sen toimivuutta (OPM 2009b, 38). Korkeakoulututkintomme sijoitetaan viitekehukseen Bolognan prosessissa vakiintuneen syklijajattelun mukaisesti siten, että ensimmäisen syklin ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot edustavat viitekehysten tasoa kuusi ja toisen syklin ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja ylemmät korkeakoulututkinnot tasoa seitsemän. Kolmannen ja korkeimman syklin tieteelliset, taiteelliset ja ammatilliset jatkotutkinnot, kuten lisensiaatin ja tohtorin tutkinnot sijoittuvat tasolle kahdeksan. On tärkeää huomioida, että tutkinnon viitekehysten tason katsotaan olevan yhteydessä siihen, millaisen kelpoisuuden eli muodollisen pätevyyden kyseinen tutkinto tuottaa (ks. asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä 464/1998; OPM 2009b, 14–40.)

Vaikka ehdotus tutkintojen ja muun osaamisen kansalliseksi viitekehykseksi konkretisoi eri sykleille sijoittuvien tutkintojen odotettua osaamista ja tasokohtaista pätevyyttä, se ei pureudu duaalimallille relevanttiin sektoreiden väliseen erilaisuuteen (OPM 2009b, 14; 34). Duaalimallin asettamaa sektoreiden välistä jakolinjaa on kuitenkin mahdollista etsiä duaalimallia koskevista virallisista määritelmistä, jollaisiksi Tura määrittelee lainsäädännössä, ministeriöiden linjauksissa sekä erilaisissa valtionhallinnon ja korkeakoulujen virallista kantaa edustavissa raporteissa ja muistioissa olevat kuvaukset duaalimallista (2006, 44).

47 Ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF). Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/amatillisen_koulutuksen_koeopenhamina-prosessi/Eurooppalainen_tutkintojen_ja_osaamisen_viitekehys_xEQFx.html ja Opetushallitus: Tutkintojen viitekehukset. Saatavissa osoitteessa http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/tutkintojen_viitekehukset. Luetut 23.7.2012.

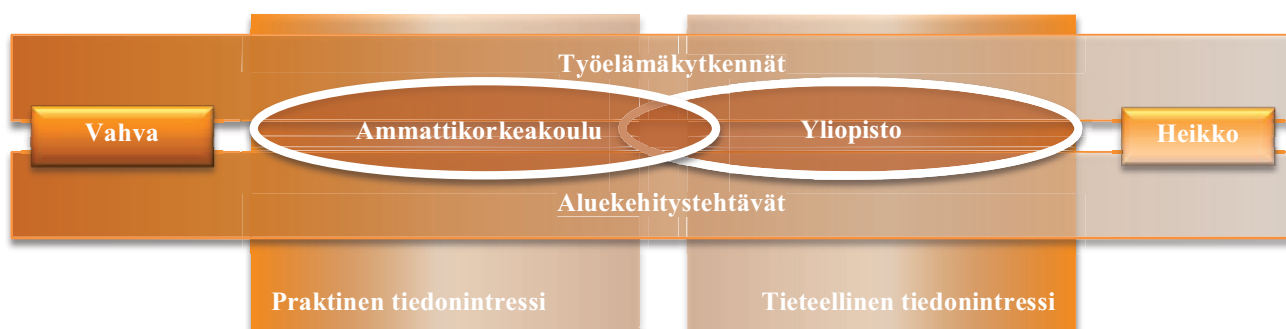
Esimerkkinä virallista määritelmää edustavasta asiakirjasta voidaan mainita vuonna 2008 julkaistu opetusministeriön *Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008–2011* -muistio, joka asettaa tavoitteeksi korkeakoululaitoksen muodostumisen vuonna 2012 duaalimallin mukaisesti siten, että kunkin korkeakoulun ”*profiili painottuu eri tavalla opetuksen, tutkimuksen, työelämäkytkentöjen ja aluekehitystehtävän suhteen*” (OPM 2008, 5). Myös voimassa olevan hallitusohjelman mukaan ”*yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkintoja kehitetään tutkintojen erilaisten tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta*” (VNK 2011, 34). Samanlainen, duaalimalliin sidottu sisältö toistuu viimeisimmässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (OKM 2012, 44; 45):

”Yliopistoja ja ammattikorkeakouluja kehitetään niiden erilaiset lähtökohdat ja tavoitteet huomioiden erilaisina ja toisiaan täydentävinä kokonaisuuksina, jotka perustuvat toisistaan poikkeaviin tutkintoihin, tutkintonimikkeisiin ja tehtäviin.”

”Yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkinnoilla on erilaiset tavoitteet ja sisällöt. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet siirtyvät pääasiallisesti työelämään. Yliopistoista työelämään siirrytään ensisijaisesti ylemmän korkeakoulututkinnon pohjalta.”

Hallitusohjelmasta, koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta sekä rakenteellisen kehittämisen muistiosta poimituista duaalimallia koskevista kuvauksista voidaan tiivistää, että ne hahmottavat nykyistä duaalimallia selkeästi ja samansuuntaisesti, mutta väljästi ja niukkasanaisesti. Sektoreiden erilaisia tavoitteita ja sisältöjä painotetaan – yhteydestä ja dokumentista riippuen – opetuksessa, tutkimuksessa, työelämäkytköksissä, aluekehitystehtävässä, tutkinnoissa, tutkintonimikkeissä, tehtävissä, tavoitteissa ja sisällöissä. Asiakirjoista poimitut raakahavainnot sektoreiden tehtävistä ja profiilista ryhmiteltiin neljään osa-alueeseen: (1) opetuksen ja tutkimuksen, (2) työelämäkytkentöjen, (3) aluekehitystehtävän sekä (4) tutkintojen tavoitteiden, sisällön ja nimikkeiden painotuseroihin. Näistä ensimmäinen ja viimeinen tunnistettiin eräänlaisiksi pääluokiksi, joita keskimmäiset luokat määrittävät: mitä vahvemmin työelämäkytkennät ja aluekehitystehtävät ovat läsnä opetuksessa ja tutkimuksessa sekä tutkintojen tavoitteissa ja sisällöissä, sitä todennäköisimmin puhumme ammattikorkeakoulutuksesta – ja päinvastoin (kuviokuva 6). Sektoreiden suhdetta tutkimusintresseihin konkretisoi nykyäänkin Kinnusen lausuma opetuksen ja tutkimuksen suhteesta: ammattikorkeakouluissa tutkimus palvelee opetusta ja yliopistoissa opetus tutkimusta. Suhtautuminen heijastuu myös tiedonintressiin, josta on havaittavissa sektorikohtaista eroavaisuutta. Ammattikorkeakoulun osalta tutkimustiedon pätevyys liittyy sovellusarvoon, kun yliopistossa tiedon merkitys liittyy uuden tiedon tuottamiseen ja teoreettisen vajauksen täyttämiseen. (Kinnunen 2002, 242.)

Painotukset opetuksessa ja tutkimuksessa sekä tutkintojen tavoitteissa ja sisällöissä



Kuvio 6 Sektoreiden välisen erilaisuuden painotukset tarkastelluissa politiikkadokumenteissa

Kunkin sektorin tutkinnoille ja koulutukselle asetetut tavoitteet määritellään siteerattuja politiikkadokumentteja yksityiskohtaisemmin ajantasaisessa lainsäädännössä (OPM 2009b, 22–23). Kotilan mukaan laeissa ja asetuksissa kirjoitetut tavoitteet ovatkin oleellisia ilmentymiä siitä, millaista osaamista opiskelijoille pyritään rakentamaan opintojen aikana (2000, 5–6). Korkeakoulututkinnoista, -opetuksesta ja -opinnoista sekä koulutusvastuusta ja -tehtävistä säädetään yliopistolaissa (558/2009), valtioneuvoston asetuksessa yliopistojen tutkinnoista (794/2004), ammattikorkeakoululaissa (351/2003), valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (352/2003), opetusministeriön asetuksessa (568/2005) yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista sekä asetuksessa korkeakoulututkintojen järjestelmästä (464/1998). Seuraavassa tutustutaan lyhyesti molempien sektoreiden ylempiin ja alempiin korkeakoulututkintoihin mainituissa laeissa ja asetuksissa.

1.1.1 Yliopistotutkinnot lainsäädännössä

Kuten muuallakin Euroopassa, Suomen yliopisto- ja ammattikorkeakoulututkinnot mitoitetaan Bolognan prosessin johdosta opintopisteinä⁴⁸ (*European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS*) ja järjestetään kaksiportaisesti. Yliopistosektorilla kaksiportaisuus tarkoittaa, että opiskelijat suorittavat ensin alemman korkeakoulututkinnon (kandidaatti) ja jatkavat sen jälkeen ylempään korkeakoulututkintoon (maisteri)⁴⁹. Koulutus järjestetään joko pää- ja sivuainepohjaisina opintoina

48 Opintojaksot pisteytetään niiden edellyttämän työmäärän mukaan. Yhden lukuvuoden opintojen suorittamiseen keskimäärin vaadittava 1 600 tunnin työpanos vastaa 60 opintopistettä. (Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004), 5§.)

49 Poikkeuksena tästä pääsäännöstä mainitaan lääketieteelliset alat, joissa lisensiaatin tutkinto on ylempi korkeakoulututkinto.

tai koulutusohjelmina⁵⁰. Ylemmstä korkeakoulututkinnosta on mahdollista jatkaa tieteelliseen jatkokoulutukseen, joka tähtää tohtorin tutkintoon. Jatko-opiskelijan on mahdollista suorittaa myös ammatillisesti painottunut erikoistumistutkinto, lisensiaatintutkinto.

Yliopistoja koskeva lainsäädäntö uudistui 1.1.2010 uuden yliopistolain voimaantulon myötä. Yliopistoista säädetään yliopistolain lisäksi yliopistoista annetussa valtioneuvoston asetuksessa, valtioneuvoston asetuksessa yliopistojen tutkinnoista ja asetuksessa korkeakoulututkintojen järjestelmästä. Voimassaolevan yliopistolain 2 § määrittää yliopistojen perustehtävät duaalimallin peruslogiikkaa mukaillen (558/2009) seuraavasti:

”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.”

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004) määrittää, että alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon johtava koulutus voidaan järjestää oppiainepohjaisesti tai koulutusohjelmina. Alempaan korkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen (180 opintopistettä) tulee antaa opiskelijalle (1) tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden, niihin rinnastettavien kokonaisuuksien tai koulutusohjelmaan kuuluvien opintojen perusteiden tuntemus sekä edellytykset alan kehityksen seuraamiseen, (2) valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin tai taiteellisen työn edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiudet, (3) edellytykset ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen, (4) edellytykset soveltaa hankkimaansa tietoa työelämässä sekä (5) riittävä viestintä- ja kielitaito. Asetuksessa todetaan, että koulutuksen tulee perustua tutkimukseen tai taiteelliseen toimintaan, mutta myös alan ammatillisiin käytäntöihin. Yliopistolain (558/2009) 7 § mainitsee, että ylempi korkeakoulututkinto voidaan suorittaa alemman korkeakoulututkinnon (tai sitä vastaavan koulutuksen) suorittamisen jälkeen. Henkilö, joka on suorittanut alemman korkeakoulututkinnon ja jolla on vähintään kolme vuotta työkokemusta asianomaiselta alalta, on kelpoinen hakeutumaan myös ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin (OPM 2009b, 26; YliopistoL 558/2009, 37 §).

Asetus yliopistojen tutkinnoista (794/2004) toteaa ylemmän korkeakoulututkinnon (120 opintopistettä, musiikin ja psykologian maisterin tutkintojen laajuus 150 opintopistettä sekä eläinlääketieteen ja lääketieteen lisensiaatin tutkintojen laajuus 180 opintopistettä) tavoitteista, että

50 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Opiskelu ja tutkinnot yliopistoissa. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi. Luettu 24.7.2012.

koulutuksen tulee antaa opiskelijalle (1) pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus, sivuaineiden perusteiden tuntemus tai koulutusohjelmaan kuuluvien syventävien opintojen hyvä tuntemus, (2) valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai edellytykset itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön, (3) valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä, (4) valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen sekä (5) hyvä viestintä- ja kielitaito. Myös ylemmän korkeakoulututkinnon osalta todetaan, että koulutus perustuu tutkimukseen tai taiteelliseen toimintaan, mutta myös alan ammatillisiin käytäntöihin. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut on kelpoinen etenemään tieteelliseen, taiteelliseen tai ammatilliseen jatkotutkintoon johtaviin opintoihin (OPM 2009b, 28; YliopistoL 558/2009, 37§.)

Musiikin alan yliopistotutkintoja voidaan suorittaa yliopistojen tutkintoasetuksen (794/2004) mukaan vain Sibelius-Akatemiassa. Näitä tutkintoja ovat musiikin kandidaatin tutkinto (Bachelor of Music), musiikin maisterin tutkinto (Master of Music) sekä musiikin lisensiaatin (Licentiate of Music) ja musiikin tohtorin (Doctor of Music) tutkinnot. Opintoja voidaan suorittaa yhdeksässä eri koulutusohjelmassa, joista esittävän säveltaiteen ohjelma on yksi. (Asetus koulutusvastuun täsmentämisestä 568/2005.)

1.1.2 Ammattikorkeakoulututkinnot lainsäädännössä

Ammattikorkeakoululaitos on parasta aikaa mittavan uudistustyön kohteena⁵¹. Ammattikorkeakoululakia uudistetaan, ja uuden lain sekä tarvittavien säädösmuutosten on määrä astua voimaan 1.1.2014. Uudistustyön tavoitteena on vahvistaa ammattikorkeakoulujen toiminnan laatua ja tehokkuutta⁵², mutta sen ei ole tarkoitus puuttua duaalimalliin. Eri sektoreiden tutkintoja todetaan – tässäkin yhteydessä – kehitettävän tutkintojen erilaisten tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta⁵³.

Ammattikorkeakoulutuksesta säädetään muun muassa ammattikorkeakoululaissa (351/2003), valtioneuvoston asetuksesta ammattikorkeakouluista (352/2003) sekä asetuksessa korkeakoulututkintojen järjestelmästä (464/1998). Voimassa olevassa ammattikorkeakoululaissa todetaan ammattikorkeakoulutuksen perustehtävistä seuraavaa (564/2009):

51 Ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Ammattikorkeakouluja uudistetaan. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=fi. Luettu 18.6.2012.

52 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Ammattikorkeakoulutus ja sen kehittäminen. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/?lang=fi>. Luettu 18.6.2012.

53 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Ammattikorkeakoululaitoksen uudistamisen suuntaviivat. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/amk_uudistus/liitteet/amk_suuntaviivat_060911.pdf. Luettu 6.8.2012.

”Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista.”

Opetus- ja kulttuuriministeriö kuvailee ammattikorkeakoulut lain hengessä monialaisiksi, alueellisiksi korkeakouluiksi, joiden toiminnassa korostuu toisaalta yhteys työelämään, toisaalta alueelliseen kehittämiseen. Ammattikorkeakoulututkintojen mainitaan olevan ammatillispainotteisia korkeakoulututkintoja, joiden perustutkintoja ovat ammattikorkeakoulututkinnot. Ammattikorkeakoulussa suoritettuun tutkintoon liitetään tutkintonimikkeen perään lyhenne AMK tai ylempi AMK.⁵⁴

Tutkintoihin johtava ammattikorkeakouluopetus järjestetään koulutusohjelmina. Valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (352/2003) todetaan, että koulutusohjelman opetussuunnitelmassa on esitettävä tarjottujen opintojaksojen tavoitteet, käsiteltävät asiat, laajuus opintopisteinä, opetuksen ja harjoittelun määrä sekä vaadittavat suoritukset. Asetus määrittää ammattikorkeakoulututkintoon (AMK, 210–270 opintopistettä) johtavien opintojen yleisiksi tavoitteiksi tarjota opiskelijalle (1) laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä toimimista varten, (2) edellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen, (3) valmiudet jatkuvaan koulutukseen, (4) riittävä viestintä- ja kielitaito sekä (5) asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet. Myös ammattikorkeakoulututkintoihin kuuluu opinnäytetyö, jonka tavoitteena on sekä kehittää että osoittaa opiskelijan valmiuksia tietojen ja taitojen soveltamisessa käytännön asiantuntijatehtävissä.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (ylempi AMK, 60–90 opintopistettä) on määrä antaa opiskelijalle (1) työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten, (2) syvälinen kuvan asianomaisesta alasta, asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä (3) valmiudet asianomaisen alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn, valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen, (4) työelämässä vaadittava hyvä viestintä- ja kielitaito sekä (5) kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttämät

54 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Opiskelu ja tutkinnot ammattikorkeakouluissa. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ ja_ tutkinnot/?lang=fi. Luettu 24.7.2012.

valmiudet. Tarkoituksena on, että suoritettuaan tutkinnon opiskelija kykenee soveltamaan teoriaa käytäntöön analyttisesti, johtamaan projekteja sekä osallistumaan tutkimus- ja kehitystyöhön. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.)

Soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut on kelpoinen etenemään ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin, kun hänellä on tutkinnon lisäksi vähintään kolmen vuoden työkokemus asianomaiselta alalta.⁵⁵ Soveltuvan ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut todetaan olevan kelpoinen myös pelkästään ylempään korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin⁵⁶. (OPM 2009b, 26–27.) Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut on hallituksen esityksen 7/2009 34 § mukaan kelpoinen tieteellisiin tai taiteellisiin jatko-opintoihin.

Esittävän säveltaiteen ammattikorkeakoulututkinnot ovat muusikko (AMK) (bachelor of culture and arts) ja muusikko (ylempi AMK) (Master of Culture and Arts).

1.2 Työnjaon tavoitteista arviointirunkoon

Tässä osassa pyrittiin esittämään korkeakoulusektoreille asetettujen tavoitteiden ja työnjaon keskeinen sisältö. Tarkastelussa hyödynnetty aineisto rajattiin Turan duaalimallia koskevien virallisten määritelmien kuvauksen mukaisesti ajantasaisen, relevantin lainsäädännön lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriön sellaisiin asiakirjoihin, joissa määritellään ja linjataan korkeakoulutuksessa tavoiteltavaa osaamista⁵⁷ (ks. Mäkinen & Annala 2010, 45). Hyödynnetty aineisto eritellään tarkemmin kuvioissa seitsemän.

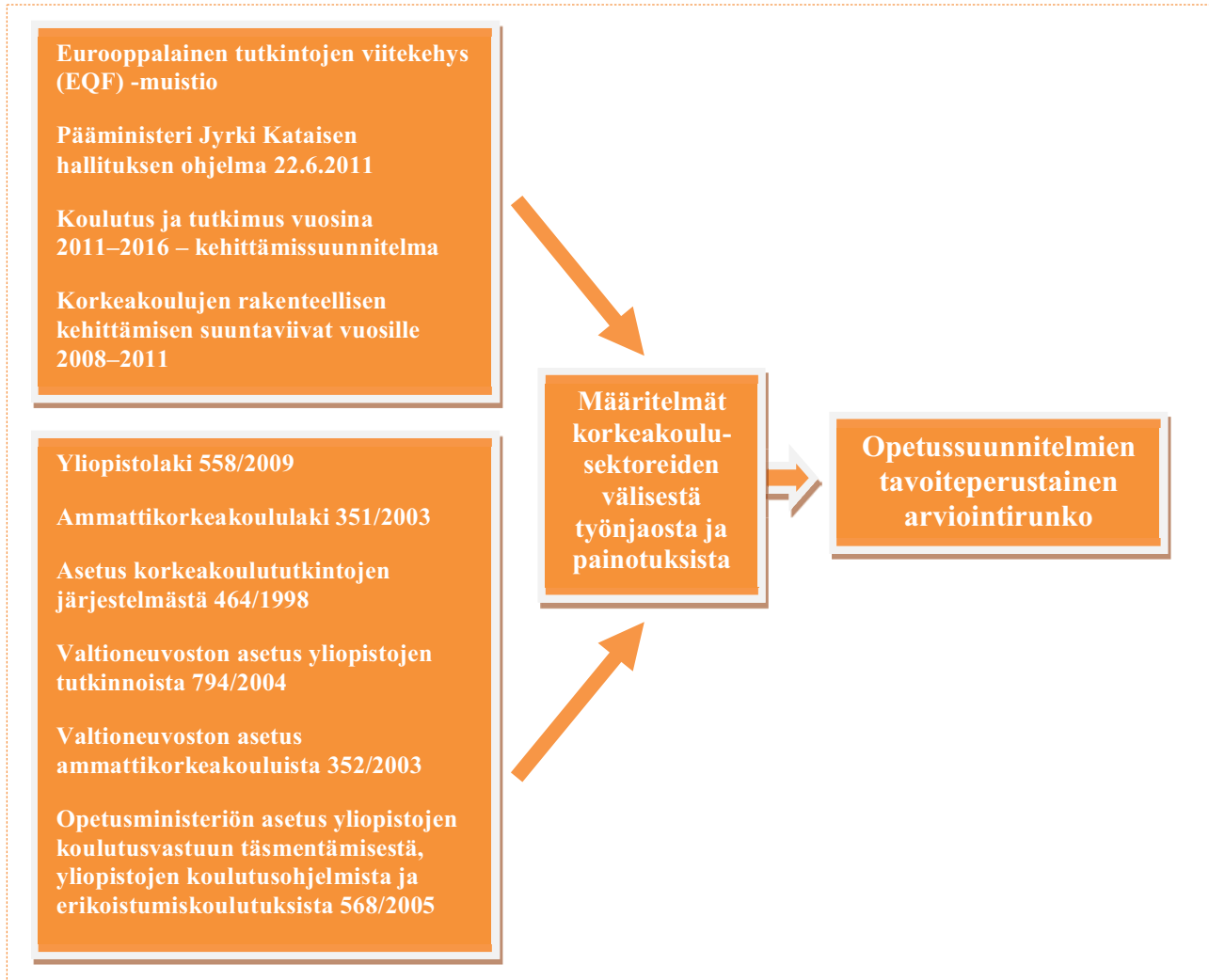
Luvun alussa huomautettiin, että korkeakoulusektoreiden välisen työnjaon tavoitteiden kuvaukset viimeisimmissä hallitusohjelmassa, koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa sekä rakenteellisen kehittämisen muistiossa ovat niukkasanaiset ja yhtenevät. Asiakirjoista poimitut, sektoreiden työnjakoon ja roolin kytkeytyvien lausumien havaittiin kuitenkin asettavan duaalimallin ytimeen erilaisuuden ja omaleimaisuuden. Erilaisuutta koskevat raakahavainnot luokiteltiin aineistolähtöisesti neljään osa-alueeseen: (1) opetuksen ja tutkimuksen, (2) työelämäkytkentöjen, (3) aluekehitystehtävän sekä (4) tutkintojen tavoitteiden, sisällön ja nimikkeiden painotuseroihin. Näistä ensimmäinen ja viimeinen tulkittiin pääluokiksi, joissa keskimmäisten luokkien painotukset määrittävät sijoittumista ammattikorkeakoulu- ja yliopistosektorille: eri sektoreiden tarjoamaa

55 Käsi- ja taideteollisuusalan, viestintä- ja kuvataidealan, teatteri- ja tanssialan sekä musiikkialan osalta mainitaan, että työkokemuksen asemesta voidaan vaatia vastaavanpituisen taiteellinen toiminta.

56 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Opiskelu ja tutkinnot ammattikorkeakouluissa. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi. Luettu 24.7.2012.

57 Ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Koulutuspolitiikka; Ammattikorkeakoulutus ja sen kehittäminen; Yliopistokoulutus ja sen kehittäminen; Yliopistoja koskevat lait ja säädökset; Ammattikorkeakouluja koskeva lainsäädäntö. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus>. Luetut 10.10.2012.

opetusta ja tutkimusta sekä tutkintojen sisältöjä ja tavoitteita pyritään profiloimaan tiedonintressin, työelämäkytkentöjen ja aluekehitystehtävän kautta. Mitä vahvempana työelämäkytkennät, käytännöllisyys ja aluekehitys konkretisoituvat, sitä todennäköisemmin on kyse ammattikorkeakoulutuksesta.



Kuvio 7 Aineistosta arviointirunkoon

Sektoreiden välisiä työnjaollisia tavoitteita etsittiin myös molempia sektoreita koskevasta lainsäädännöstä. Lainsäädännöstä tehtyjen raakahavaintojen ryhmittelyssä hyödynnettiin viisiosaista EQF-luokittelua tutkinnoista⁵⁸, joka on monilta osin yhtenevä luvussa kaksi esitetyn Ellströmin ammatillisen kompetenssin c-määritelmän⁵⁹ kanssa. Lainsäädännöstä poimitujen

58 Voimassa olevaan lainsäädäntöön kirjattujen, duaalimallin työnjakoa ja eri sektoreiden korkeakoulututkintojen perusluonnetta konkretisoivien määritelmien pääkohdat esitetään jaoteltuna EQF-luokitteluihin liitteessä 1. Viitekehys velvoittaa listaamaan tutkinnoista niiden lähtötason lisäksi (1) työmäärän, (2) tason ja (3) tutkinnoille määriteltyjen yleisten oppimistulosten, (4) jatko-opintokelpoisuuden ja (5) ammatillisen pätevyyden kautta.

59 Määritelmän c-kohta kuvaa ammatillisen kompetenssin opetussuunnitelmina, tutkintovaatimusten ja todistusten ilmaisemana yksilön pätevyytenä ja jatko-opintovalmiutena (Ruohotie 2006, 156).

raakahavaintojen luokittelussa havaittiin, että työnjakoa koskevat erilaisuuden määritelmät piirtyvät niin ikään mainintoihin tieteellisestä ja käytännöllisestä painotuksesta, joskin hieman vaimeammin kuin politiikkadokumenteissa. Ammattikorkeakoulutukselle asetetaan käytännöllinen, työelämälähtöinen ja lähialueen elinkeinorakennetta kehittävä tehtävä⁶⁰, kun taas yliopistolle muotoillaan laajempi – jopa juhlallinen – isänmaan ja ihmiskunnan palvelemisen tehtävä sekä tieteellisen tiedon ja tieteellisten työskentelytapojen tai vaativan taiteellisen työn edellyttämät tiedolliset ja taidolliset vaatimukset. Työelämän kehittämiseen ja ammattikäytäntöihin sekä toisaalta tieteellisen ja taiteellisen työn edellyttämien valmiuksien painottaminen sektoreita koskevassa sääteltyssä oli jossain määrin ennalta arvattava havainto; analyysissa tunnistetut tavoitteet vastaavat sitä tavoitteenasettelua, joka duaalimallille muotoiltiin jo 1990-luvun alkuvuosina mallin ideointivaiheessa.

Esimerkiksi valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista (352/2003) asettaa ylemmän ammattikorkeakoulututkintoon johtavien opintojen tavoitteeksi, että opiskelijalla on

”- (1) työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten, (2) syvälinen kuva asianomaisesta alasta, asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä valmius asianomaisen alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn sekä (3) valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen - -.”

Ylemmän korkeakoulututkinnon tavoitteiksi kuvataan puolestaan valtioneuvoston asetuksessa yliopistojen tutkinnoista (794/2004), että koulutuksen suorittaneella opiskelija saa

”- (1) pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus ja sivuaineiden perusteiden tuntemus taikka koulutusohjelmaan kuuluvien syventävien opintojen hyvä tuntemus, (2) valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai edellytykset itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön, (3) valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä, (4) valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen - -.”

Esitetyt sitaatit ovat tyypillisiä esimerkkejä siitä, kuinka duaalimalli konkretisoituu korkeakoulututkintoja koskevassa lainsäädännössä. Kun ammattikorkeakoulusektorilta odotetaan laajoja ja syvällisiä tietoja sekä tarvittavia teoreettisia tietoja asianomaiselta alalta sekä valmiuksia alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn, yliopistosektorilla korostetaan alan tuntemusta tiedon ja tutkimuksen kautta odottamalla pääaineen ja sivuaineiden hyvää tuntemusta, valmiuksia tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai

60 Työelämäkyltöntöjä ja aluekehitystehtävää koskevat määritelmät konkretisoituvat selkeimmin ammattikorkeakoululain (351/2003) 4§:ssa olevassa maininnassa ammattikorkeakoulujen tehtävästä harjoittaa opetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa.

edellytyksiä itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön. Havaittavista painotuseroista huolimatta molempien sektoreiden oppimistulokset tähtäävät siihen, että tutkinnon suorittaneet voivat toimia alansa asiantuntija- ja kehittämistehtävissä – ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kohdalla mainitaan myös johtamistehtävät. Yliopistosektorilla nostetaan toisaalta esiin kelpoisuus jatko-opintoihin, kun ammattikorkeakoulusektorilta painotetaan valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan ammattitaidon kehittämiseen siitä huolimatta, että ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut on yhtä kelpoinen hakeutumaan tieteellisiin ja taiteellisiin jatko-opintoihin kuin yliopistosektorin tutkinnon suorittanut.

Hienovaraisista muotoiluista ja niukkasanaanaisista määritelmistä huolimatta duaalimallin tavoitteet palaavat vielä 2010-luvullakin yhä uudestaan siihen, miten eri sektoreiden odotetaan suuntautuvan sisällöltään päätuotteidensa osalta (vrt. Kivinen & Rinne 1993, 17). Duaalimallin tavoitteenasettelun ytimeen piirtyy alasta ja kontekstista riippumattomasti koulutuksessa kehitettävän kompetenssin erilaisuus. Duaalimallin luonne korostuu toisaalta myös kvalifikaatiota ilmentävien tutkinnon tason, jatko-opintokelpoisuuden ja pätevyyden samankaltaisuutena: sektorit suhteutuvat toisiinsa näillä kvalifikaation osa-alueilla tarkasteltuna tasavertaisina ja -vahvoina. Tästä näkökulmasta 2010-luvun alkupuolen duaalimalli hahmottuu nimenomaisesti duaalimallin mukaiseksi kahden korkeakoulusektorin tasa-arvoiseksi ja rinnakkaiseksi järjestelmäksi eikä esimerkiksi binaarimallin mukaiseksi, kahden peräkkäin sijoittuvan sektorin järjestelmäksi (vrt. Kyvik 2004).

Opetussuunnitelmien tavoiteperustainen arviointirunko	
1) Tutkintojen tuottama kvalifikaatio	
a)	Tutkintonimikkeet
b)	Tutkintojen työmäärä
c)	Tutkintojen taso
d)	Tutkintojen tuottama jatko-opintokelpoisuus
e)	Tutkintojen tuottama pätevyys
2) Tutkintojen tuottama kompetenssi	
a)	Tiedonintressi
b)	Työelämäkytkökset
c)	Aluekehitystehtävä

Taulukko 5 Koulutusohjelmien opetussuunnitelmien arviointirunko

Duaalimallin tavoiteperustainen arviointirunko rakennettiin edellä mainittujen osaamisen tärkeimpien alakäsitteiden eli kvalifikaation ja kompetenssin ympärille (taulukko 5). Kvalifikaatioon eli muodolliseen pätevyyteen kytkeytyvät arviointikohdat liittyvät vahvasti EQF-

luokitteluun, jonka viisi pääkohtaa on asetettu nimenomaisesti tutkintojen määrittämistä ja vertaamista varten. Duaalimallin perusluonteen johdosta eri sektoreiden tutkintojen odotetaan tuottavan tasokohtaisesti toisiaan vastaavaa kvalifikaatiota erilaisuuden ja omaleimaisuuden sijasta. Sen sijaan arviointirungon jälkimmäisessä, kompetenssiin keskittyvässä opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa etsitään duaalimallin työnjaon mukaista, sektorikohtaista erilaisuutta tutkintojen tiedonintressissä, työelämäkytköksissä ja aluekehitystehtävissä.

2 Duaalimalli kirjallisissa opetussuunnitelmissa

2.1 Koulutusohjelmien sekä niiden tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelmien kuvaus

2.1.1 Sibelius-Akatemia ja esittävän säveltaiteen koulutusohjelma osana sen koulutustarjontaa

Sibelius-Akatemia on paitsi Suomen ainoa, myös yksi Euroopan suurimmista musiikkiyliopistoista⁶¹. Vuonna 2011 Sibelius-Akatemiassa opiskeli 1 154 perustutkinto-opiskelijaa ja sieltä valmistui 131 musiikin kandidaattia (MuK, 180 op), 144 musiikin maisteria (MuM, 150 op/330 op) sekä seitsemän musiikin tohtoria (150 op/240 op)⁶². Kandidaatin ja maisterin tutkintoihin johtavaa koulutusta tarjottiin lukuvuonna 2011–2012 yhdeksässä koulutusohjelmassa sekä kahdessa erillisessä maisteriohjelmassa, joiden joukosta esittävän säveltaiteen koulutusohjelma (lukuvuodesta 2012–2013 alkaen klassisen musiikin instrumentti- ja lauluopintojen oppiaine⁶³) on tämän tutkielman keskiössä (kuvio 8).

Kolme Sibelius-Akatemian neljästä toimipisteestä sijaitsee Helsingissä (Musiikkitalo, R-talo ja T-talo). Kuopiossa sijaitseva neljäs yksikkö tarjoaa opetusta taidehallinnon maisteriohjelmassa (Arts Management) ja kirkkomusiikin koulutusohjelmassa. Helsingissä ja Kuopiossa sijaitsevien, yliopistotasosta perus- ja jatkokoulutusta tarjoavien toimipisteiden lisäksi Sibelius-Akatemia tarjoaa aikuisopiskelijoille suunnattua koulutusta osana Seinäjoen yliopistokeskusta⁶⁴ sekä järjestää erilaisia kursseja ja tapahtumia Kallio-Kuninkalassa, Järvenpäässä sijaitsevassa

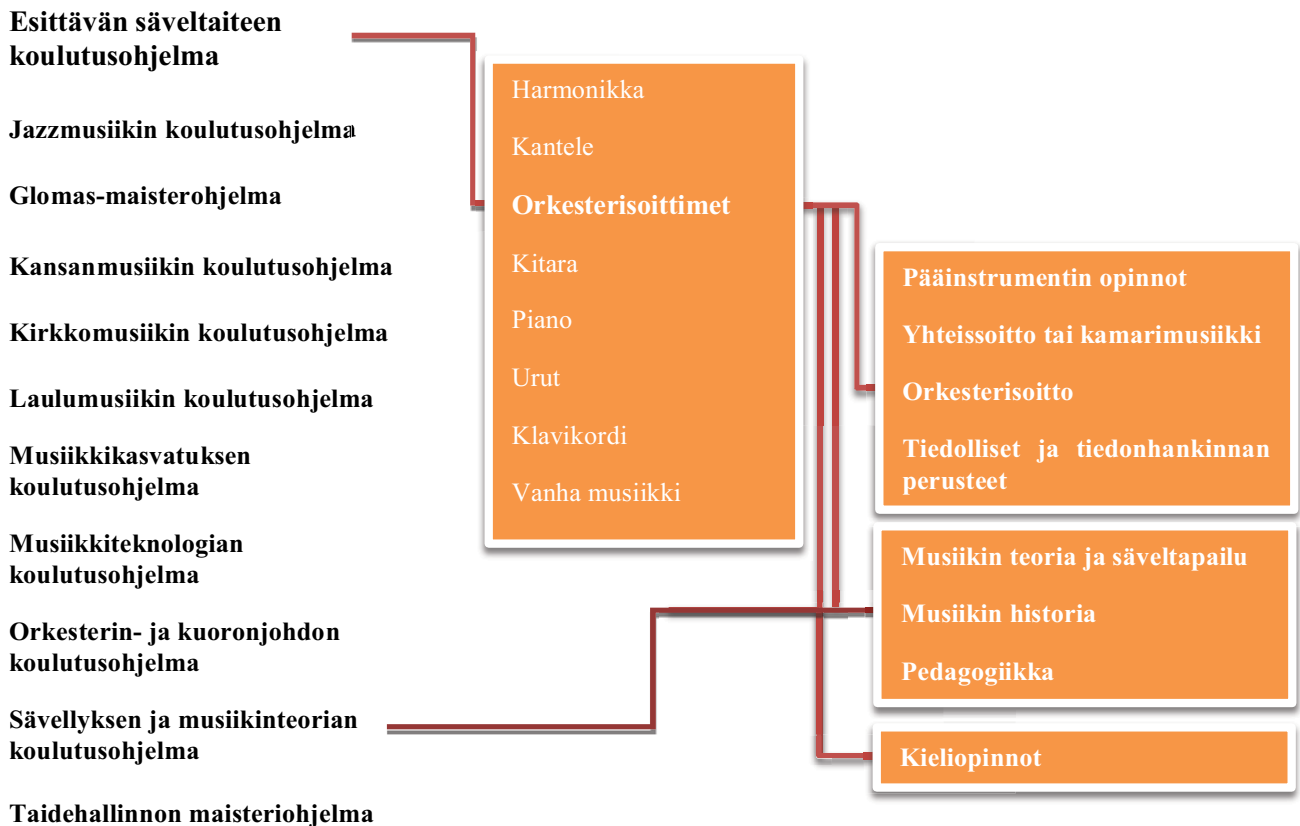
61 Sibelius-Akatemia. Saatavissa osoitteessa <http://www.siba.fi/sibelius-academy>. Luettu 9.8.2012.

62 Sibelius-Akatemia: Tilastotietoa. Saatavissa osoitteessa <http://www.siba.fi/sibelius-academy/about-sibelius-academy/statistics>. Luettu 9.8.2012.

63 Opetus- ja kulttuuriministeriö uudisti asetuksen yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista (568/2005) 7§:n sisältöä siten, että aiemmat yhdeksän koulutusohjelmaa l. (1) esittävän säveltaiteen, (2) jazzmusiikin, (3) kansanmusiikin, (4) kirkkomusiikin, (5) laulumusiikin, (6) musiikkikasvatuksen, (7) musiikkiteknologian, (8) orkesterin- ja kuoronjohton sekä (9) sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelmat yhdistettiin uusiin, yhteensä kahdeksaan oppiaineeseen, jotka ovat muutetun asetuksen (1742/2011) mukaan (1) klassisen musiikin, (2) jazzmusiikin, (3) kansanmusiikin, (4) kirkkomusiikin, (5) musiikkikasvatuksen, (6) musiikkiteknologian, (7) musiikin johtamisen sekä (8) sävellyksen ja musiikin teorian oppiaineet. Uudistettu asetus tuli voimaan 1.1.2012.

64 Seinäjoen yliopistokeskus: Esittely. Saatavissa osoitteessa <http://www.ucs.fi/esittely/index.php>. Luettu 28.8.2012.

kurssikeskuksessa⁶⁵. Laajalle ulottuvasta vaikutuspiiristään huolimatta Sibelius-Akatemiaa voidaan kuvata helsinkiläiseksi yliopistoksi.



Kuvio 8 Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelman opintojen rakenne kirjallisessa opetussuunnitelmassa 2011–2012

Sibelius-Akatemian vuoden 2011–2012 opetussuunnitelmat ovat osa vastaavan lukuvuoden opinto-opasta, joka sisältää koulutusohjelmien opintojaksojen ja niiden osaamistavoitteiden kuvaukset sekä tiedot koulutusohjelmien tutkintovaatimuksista eli kussakin koulutusohjelmassa suoritettavaan tutkintoon kuuluvien pääaineen, sivuaineiden, kieliopintojen ja valinnaisten opintojen vähimmäislaajuuksista. Opinto-oppaassa koulutusohjelmittain esitellyt opetussuunnitelmat sisältävät puolestaan opintokokonaisuuksittain listatut opintojaksot, joissa kuvataan paitsi kunkin jakson otsikko, laajuus ja osaamistavoitteet, myös opetus ja työmuodot, suoritustapa, arviointi sekä suositeltu suoritusajankohta.

Esittävän säveltaiteen koulutus jakautuu kuviossa kahdeksan esitetyllä tavalla useampaan instrumenttiryhmään, joista tässä tutkielmassa tehtävä tarkastelu rajattiin III luvussa esitettyjen

65 Kallio-Kuninkala: Sibelius-Akatemian kurssikeskus. Saatavissa osoitteessa <http://www.kuninkala.fi/kurssikeskus.asp>. Luettu 28.8.2012.

perusteiden nojalla orkesterisoittimiin. Analyysissa edettiin Sibelius-Akatemian opinto-oppaan tutkintovaatimuksissa esitetyn jaottelun mukaisesti siten, että (1) pääaineen instrumenttiopintoihin, (2) sivuaineisiin, (3) kieliopintoihin sekä (4) valinnaisiin opintoihin kuuluvien opintojaksojen osaamistavoitteet, vähimmäislaajuudet ja tarjonta analysoitiin opintojaksokohtaisesti, mutta myös osana oman opintokokonaisuutensa opintotarjontaa, koulutusohjelman opetussuunnitelman koko opintotarjontaa että tutkintovaatimuksia.

	Musiikin kandidaatti	Musiikin maisteri
(1) PÄÄAINEEN INSTRUMENTTIOPINNOT	min. 90	min. 100
Pääinstrumentti	74	68
Mahdolliset muut instrumenttiopinnot	x	x
Yhteissoitto tai kamarimusiikki	x	x
Orkesterisoitto	min. 18	min. 8
Opinnäyte ja kypsyysnäyte	10	20
Tiedolliset ja tiedonhankinnan sekä kirjallisen ilmaisun opinnot	-	min. 9
(2) SIVUAINEOPINNOT	40	-
Musiikin teoria ja säveltapailu	min. 24	-
Musiikinhistoria	min. 9	-
Pedagogiikka	x	-
(3) KIELIOPINNOT	8	-
Toinen kotimainen kieli	x	-
Vieras kieli	x	-
(4) VALINNAISET OPINNOT	min. 10	min. 30
TUTKINNON VÄHIMMÄISLAAJUUS	180	150

Taulukko 6 Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen kandidaatin ja maisterin tutkintovaatimukset opintokokonaisuuksittain ⁶⁶

Esittävän säveltaiteen tutkintovaatimukset ja opetussuunnitelman osaamistavoitteet

Koska Sibelius-Akatemian opinto-opas jaottelee opetussuunnitelmat tutkintokohtaisen esitystavan sijasta koulutusohjelmittain, esittävän säveltaiteen koulutusohjelman opetussuunnitelman sisältöä ei esitellä seuraavassa tutkintokohtaisesti, vaan katsauksessa opetussuunnitelman sisältöön edetään opintokokonaisuuksittain (ks. taulukko 6). Tutkintovaatimusten mukaiset eroavaisuudet tutkintokohtaisten opintokokonaisuuksien vähimmäissuorituksista raportoidaan tapauskohtaisesti.

⁶⁶ Merkinnät taulukossa: x = Opintokokonaisuus on pakollinen osa tutkintoa, mutta sille ei ole asetettu opintopisteminiimiä. - = Opintokokonaisuus ei ole osa tutkintoa.

Pääaineen instrumenttiopinnot

Pääaineen instrumenttiopinnot muodostavat suurimman yksittäisen kokonaisuuden koulutusohjelman kandidaatin ja maisterin tutkinnoista; kandidaattivaiheessa pääaineen instrumenttiopintojen minimivaatimukset kattavat tutkinnon koko opintopistemäärästä tasan puolet (90 op, 50 %) ja maisterivaiheessa kaksi kolmasosaa (100 op, 67 %) tutkinnon koko opintopistemäärästä. Esittävän säveltaiteen tapauksessa opiskelijan tärkein kompetenssi, oman pääinstrumentin hallintaan perustuva taiteellinen suorituskyyky, kehittyy erityisesti pääinstrumentin opinnoissa. Pääaineen instrumenttiopinnot koostuvatkin pitkälti pääinstrumentin opinnoista.

Sibelius-Akatemia tarjoaa esittävän säveltaiteen kandidaattiopiskelijoille 74 opintopisteen (opintojaksokoodi 3ok-) ja maisteriopiskelijoille 68 opintopisteen (3om-) verran pääinstrumentin opetusta. Kandidaatin tutkinnossa 74 opintopisteen suuruinen pääinstrumentin opintojen opintojakso riittää kattamaan 40 % kandidaatin koko tutkinnon vähimmäislaajuudesta ja 80 % opintokokonaisuutensa eli kandidaatin pääaineen instrumenttiopintojen opintokokonaisuuden vähimmäislaajuudesta. Vastaavasti maisterin 68 opintopisteen pääinstrumentin opinnot kattavat 45 % maisterin tutkinnon vähimmäislaajuudesta ja 68 % maisterin pääaineen instrumenttiopintojen opintokokonaisuuden vähimmäislaajuudesta. Kandidaatin absoluuttisesti ja suhteellisesti laajempien pääinstrumentin opintojen tavoitteena on, että opiskelija saa valmiudet suorittaa kandidaatin tutkintoon kuuluvan tason B kurssitutkinnon. Maisterivaiheen 68 opintopisteen pääinstrumentin opinnoissa (sis. henkilökohtaista opetusta 150 tuntia) tähdätään siihen, että opiskelija saa valmiudet suorittaa maisterin tutkintoon kuuluvan tason A kurssitutkinnon, mutta myös valmiudet itsenäiseen taiteelliseen työskentelyyn sekä jatko-opintoihin etenemiseen.

Esittävän säveltaiteen koulutusohjelman tutkintovaatimukset listaavat myös orkesterisoittoa koskevien opintojaksojen tutkintokohtaiset vähimmäisvaatimukset. Kandidaatin odotetaan suoritettavan vähintään 18 (3oa14k) ja maisterin 8 (3oa14m) opintopistettä orkesterikoulutuksen ja -soiton sekä yhteissoiton piiristä. Tavoitteena on sekä maisterin että kandidaatin tutkintojen osalta, että opiskelijat saavat orkesterisoiton pakolliset opinnot suoritettuaan ammattimuusikolta vaadittavat valmiudet orkesterityöhön. Näitä valmiuksia luodaan perehtymällä ”*monipuolisesti orkesterin toimintaan*” ja ”*orkesterimusiikin päätyylikausiin*”. Pääinstrumentin teknis-taiteellinen hallinta ja kyvyt orkesterimuusikkona osoitetaan oppinnytyksessä, jonka laajuudeksi ilmoitetaan kandidaattitasolla B-tason (o3ok, 10 op) ja maisteritasolla A-tason (o3om, 20 op) taiteellinen ohjelmasuoritus. B-ohjelmasuorituksen tavoitteiksi listataan tärkeimpien tyylien sekä niiden edellyttämän tulkinnan ja soittotekniikan hallinta. Tavoitteena on myös valmiuksien saaminen A-

tason opintoihin jatkamiseen. A-tasolla tähdätään persoonallisen, taiteellisen ilmauksen valmiuksiin, solistisen taidon itsenäiseen kehittämiseen ja jatko-opintovalmiuteen.

Maisterin tutkintoon kuuluvia tiedollisten ja tiedonhankinnan sekä kirjallisen ilmaisun opintojaksoja lukuun ottamatta pääaineen instrumenttiopintojen pakolliset opintojaksot kytkeytyvät yksinomaan II luvussa kuvattuun muusikon ydinkompetenssiin eli korkeatasoiseen soittotaitoon. Opintokokonaisuuden minimivaatimukset täyttyvät molempien tutkintojen osalta pakollisiksi opinnoiksi luettujen pääinstrumentin opintojen, orkesterisoittimen opintojen ja opinnäytteen suorittamisella (kandidaateille yht. 96 ja maistereille yht. 102 opintopistettä). Sekä kandidaatti- että maisterivaiheen opiskelijan on mahdollista vahvistaa instrumenttitekniistä osaamistaan ja kykyjään orkesterimuusikkona pääaineen instrumenttiopintoihin lukeutuvien kamarimusiikin ja yhtyesoiton, orkesterisoiton sekä muiden instrumenttiopintojen valinnaisten opintojaksojen avulla.

Kamarimusiikkiin ja yhtyesoittoon, orkesterisoittoon sekä muihin instrumenttiopintoihin kuuluvien opintojaksojen osaamistavoitteista on nähtävissä yhtäläinen tavoite sellaisten muusikoiden kouluttamisesta, jotka ovat korkeatasoisten instrumenttitekniisten taitojen lisäksi kykeneviä monipuoliseen työskentelyyn erilaisissa kokoonpanoissa, rooleissa, tilanteissa ja eri tyylikausien musiikin parissa. Osaamistavoitteissa kuvataan eri tyylikausien teknisten ongelmien hallinnan (esim. prima vista ja orkesterikirjallisuus; 3oa4, 2 op) ja erilaisissa kokoonpanoissa soittamisen kykyjen harjaannuttamisen (esim. yhteissoitto 2a1; 3op) lisäksi myös ammatillisemmin painottunutta, soveltavaa musiikillista osaamista, kuten esityskäytäntöjen tuntemusta (kamarimusiikki 1; 3pokha1, 3 op ja kamarimusiikki 2; 3pokha4, 12 op), vastuunottoa ja johtajuutta ryhmässä (jousien äänenjohtaja-/stemmakoulutus; 3ov93, 1-5 op ja konserttimestarikoulutus; 3ov92, 2-5 op) tai soitinryhmän koordinoinnin taitoja (orkesterisektion kokoaminen; 3v40, 1,5-3 op).

Myös opiskelijan tiedollisia ja tekstin tuottamisen taitoja kehittävät maisterivaiheen tiedolliset ja tiedonhankinnan sekä kirjallisen ilmaisun opintojaksot (1tks1a, 4-6 op; 1tks1b, 3-5 op) sisältävät hienoisen ammatillisen painotuksen siitä huolimatta, että kyseessä on pääaineen instrumenttiopintojen opintokokonaisuuksista otsikkonsa puolesta vahvimmin tieteellistä tiedonintressiä painottava opintokokonaisuus. Kokonaisuus rakentuu kahdesta opintojaksosta, joista ensimmäisen osaamistavoitteiksi on asetettu *”harjaantuminen esittävän säveltaiteiden taiteellisten, tieteellisten ja ammatillisten kysymysten tiedolliseen käsittelyyn ja työtehtäviä tukevien asiatyylisten kirjoitusten ja tekstien laadintaan”*. Jälkimmäinen opintojakso pyrkii syventämään pääainetta tukevia, kandidaattivaiheessa suoritettuja musiikin historian ja -teorian, musiikkianalyysin,

musiikintutkimuksen tai jonkin muun, vapaasti valittavan osa-alueen opintoja. Tiedollisia taitoja ja kirjallista osaamista harjaannutetaan myös kummankin tutkinnon opinnäytteeseen kytkeytyvässä kypsyysnäytteessä, joka on kandidaatin tutkinnossa (ksk) yleisenä tenttipäivänä kirjoitettava nelisivuinen essee ja maisterin tutkinnossa (ksm-) opinnäytteenä annettavan konsertin vähintään A4-sivun mittainen käsiohjelma.

Sivuaineopinnot

Kuten taulukosta kuusi ilmenee, esittävän säveltaiteen sivuaineopinnot koskettavat vain kandidaattivaiheen opiskelijoita. Heidän odotetaan suorittavan minimissään 40 opintopisteen verran sivuaineopintoja, joista vähintään 24 opintopistettä tulee olla musiikin teorian ja säveltapailun sekä 9 opintopistettä musiikin historian opintojaksoja. Myös pedagogiikka on listattu kandidaatin tutkintoon kuuluvaksi pakolliseksi sivuaineeksi, joskaan sille ei ole asetettu määrällisiä minimivaatimuksia.

Sibelius-Akatemia tarjoaa opiskelijoilleen huomattavan valikoiman sivuaineita; sivuaineiksi ilmoitetaan sallittavan opintojaksoja laajasti Sibelius-Akatemian eri koulutusohjelmien opintotarjonnasta. Muiden koulutusohjelmien hyödyntämisen mahdollisuus laajentaa olennaisesti Sibelius-Akatemian opiskelijan sivuainemahdollisuuksia. Tutkielmassa tehtävä sivuaineiden tarkastelu rajattiinkin hallittavuuden nimissä koskemaan vain esittävän säveltaiteen koulutusohjelman puitteissa tarjottuja sivuaineopintoja sekä esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa opiskeleville suunnattuihin musiikin teorian ja säveltapailun sekä musiikin historian opintoihin.

Esittävää säveltaidetta opiskeleville pakolliset musiikin historian opinnot koostuvat länsimaisen musiikin historian perusteiden (lmhp, 3 op) lisäksi seitsemästä, eri länsimaisen taidemusiikin aikakausia käsittelevästä modulist. Opiskelijoita ohjeistetaan suorittamaan kaksi tai neljä modulia, joista kukin on 1,5-3 opintopisteen laajuinen. Modulien osaamistavoitteiksi ilmoitetaan useita tiedollisia ja tiedonhakuun sekä musiikilliseen yleissivistykseen kytkeytyviä tavoitteita: opiskelija ”saa näkemystä musiikin historian liittymisestä yleiseen historialliseen, kulttuurihistorialliseen ja sosiaaliseen taustaan” ja ”osaa hyödyntää musiikin historian keskeisiä lähteitä ja oppimateriaaleja”. Opintojakson jälkeen opiskelijan odotetaan kykenevän ”yhdistämään musiikin historiallisen tiedon ja tunteksen työhönsä muusikkona ja opettajana”, ”etsimään ohjelmistoa eri aikakausilta ja eri maista” sekä ”luomaan suhteen itselleen tuntemattomaan musiikkiin - ”.

Säveltapailun ja musiikinteorian opinnoista voidaan tunnistaa niin ikään tiedollisia painotuksia, mutta myös kytköksiä pääinstrumentin opinnoissa tavoiteltuun taiteellisen ja instrumenttitekniikan osaamisen ja ymmärryksen kehittämiseen. Säveltapailun yleiset osaamistavoitteet ilmaisevat pyrkimyksen opiskelijan taiteellisen ilmaisun ja ajattelun kehittymiseen, yleisen ohjelmistotuntemuksen laajentumiseen, musiikillisen lukutaidon kehittymiseen sekä kykyyn eritellä ja kuvata kuultua musiikkia. Musiikinteoria 1:n ja 2:n (1mt1, 4 op; 2mtm2, 6 op) osaamistavoitteissa todetaan, että opintojaksot suorittanut opiskelija kykenee tarkastelemaan ja analysoimaan tonaalisen musiikin rakenteita ja muotoja, mutta myös keskustelemaan musiikinteorian peruskäsitteiden avulla ja perehtymään alan kirjallisuuteen itsenäisesti. Kaikille esittävän säveltaiteen opiskelijoille pakollinen, viiden opintopisteen laajuinen musiikkianalyysi 1-opintojakso (11a1) tuottaa opiskelijalle valmiuksia analysoida tunnetuimpia musiikin muotoja eri aikakausilta, kommunikoida alan peruskäsitteistöä käyttäen ja perehtyä itsenäisesti aiheita käsitteleviin lähteisiin. Esittävän säveltaiteen kandidaattitason opiskelijoilta odotetaan vähintään 24 opintopisteen laajuista suoritusta säveltapailun ja musiikinteorian opintotarjonnasta. Vaatimus täyttyy musiikkianalyysi 1:n lisäksi esimerkiksi musiikinteoria 1:n (4 op, 1mt1) ja musiikinteoria 2:n (6 op, 2mtm2) sekä B-tason (5 op) ja A-tason (4 op) säveltapailun suorittamisella.

Pakolliseksi sivuaineeksi listattu pedagogiikka esiintyy varsin pienessä roolissa esittävän säveltaiteen yhteisten opintojen opintotarjonnassa; yhden opintopisteen yleispedagoginen luentosarja (3y1) pyrkii herättämään opiskelijan kiinnostusta pedagogiikkaa kohtaan ja antamaan tietoa siitä, millaisia ”asioita ja lähestymistapoja opettamiseen liittyy”. Pedagogiikkaopintoja tarjotaan kuitenkin yleispedagogisen luentosarjan lisäksi myös jokaiselle orkesterisoitinten instrumenttiryhmälle erikseen räätälöitynä. Nämä instrumenttiryhmäkohtaiset opintojaksot (jousisoittimilla 3oa18-, 3oa16-, 3oa17-, á 10 op) tähtäävät valitusta tasosta riippuvalla syvyydellä kyseisen instrumenttiryhmän pedagogisten suuntausten tuntemukseen. Pedagogisten opintojen tarjontaa täydentävät puhallinpedagoginen seminaari (3os9, 6 op) ja kamarimusiikin pedagogiikka (3v18, 3 op), joista jälkimmäinen painottaa useita tiedollisia tavoitteita. Opintojakson tavoitteina on ”tutustua tiedon hankinnan perusteisiin”, ”oppia erottamaan ja tunnistamaan kriittisesti ja ei-kriittisesti hankittua tietoa, harjaantua tutkimussuunnitelman laatimiseen” sekä mahdollisesti laatia suunnitelma kirjallisen työn toteuttamisen pohjaksi.

Kieliopinnot

Kandidaatin tutkintoon pakollisina kuuluvat, minimissään kahdeksan opintopisteen laajuiset kieliopinnot esitellään opinto-oppaassa yliopistojen tutkinnoista annetun asetuksen (794/2004) 6 §:n mukaisina. Opinnot muodostuvat vieraan kielen kirjallisesta taidosta (2 op), vieraan kielen

suullisesta taidosta (3 op) sekä toisen kotimaisen kielen suullisesta ja kirjallisesta taidosta (3 op). Vieraassa kielessä tavoitellaan eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa B2-C1 tutustuttamalla opiskelija musiikkialan keskeiseen sanastoon ja pyrkimällä luomaan hänelle sellaista kielitaitoa, joka ”mahdollistaa alan kehityksen seuraamisen sekä kansainvälisessä ympäristössä toimimisen”. Toisen kotimaisen kielen osalta tavoitellaan taitotasoa B1-B2, joka antaa opiskelijalle valmiudet ymmärtää ja puhua musiikkialaan liittyvää ruotsin kieltä⁶⁷.

Valinnaiset opinnot

Esittävän säveltaiteen kandidaattien odotetaan sisällyttävän tutkintoonsa vähintään 10 opintopistettä ja maistereiden vähintään 30 opintopistettä valinnaisia opintoja. Sibelius-Akatemia tarjoaa opiskelijoilleen laajan kattauksen valinnaisia opintoja; esittävän säveltaiteen opetussuunnitelmassa olevan valinnaisten opintojen tarjonnan lisäksi valinnaisia opintoja on mahdollista suorittaa sivuaineiden tavoin muiden koulutusohjelmien piiristä. Myös valinnaisten opintojen tarkastelussa pidättäytyttiin esittävän säveltaiteen opetussuunnitelmassa tarjottuihin valinnaisiin opintoihin aineiston hallittavuuden varmistamiseksi.

Esittävän säveltaiteen valinnaisiin opintoihin sisältyy useita instrumenttitekniisiä taitoja ja taiteellista identiteettiä kehittäviä opintojaksoja. Esimerkkeinä voidaan mainita pääinstrumentin hallintaa kehittävä mestarikurssi (3vx38, 0,5-3) sekä orkesterisoittimen ja pianon ohjelmisto- ja yhteissoittopaja (3v54, 3-4 op), jossa laajennetaan musiikkikirjallisuuden tuntemusta ja opitaan ymmärtämään säveltäjien käyttämää symboliikkaa. Valinnaisissa opinnoissa ja muissa yhteisissä opinnoissa on runsaasti myös työuraa ja ammatillista osaamista tukevia opintoja: levytyksen (3v19, 1-4 op), kilpailun (3v57, 3-10 op) ja musiikkielämän seuraamisen opintojaksot (3a1, 2 op) painottavat ensisijaisesti ammatillisuutta, vaikka niiden oppimistavoitteista voidaan tunnistaa yhteys myös soittotaidon kehittämiseen. Myös kehonhuollon opintojaksoilla on soveltavan musiikillisen osaamisen ydinsisältö – niissä keskitytään muusikon työkyvyn ylläpitoon kehon tuntemuksen ja harjoittamisen avulla. Tavoitteena on oppia ymmärtämään kehon toimintaa ja soittamaan siten, että opiskelijat säästyisivät rasitusvammoilta tulevan työuransa aikana.

Suorimmin ulkomusiikilliset valmiudet ja työelämäkytkökset nostetaan esiin työelämävalmiuksien ja luovat muusikon taidot -opintokokonaisuuksissa. Työelämävalmiuksien opintokokonaisuus (6-15 op) kehittää opiskelijan taitoja työllistyä ja selvittää erilaisista työtilanteista työmarkkinoilla. Opintojakso koostuu kolmesta osiosta, jotka ovat (1) talous, laki ja verotus, (2) markkinointi ja

67 Sibelius-Akatemia tarjoaa toisena kotimaisena kielenä vain ruotsin opetusta. Suomen kielen opintojakson (finska) suorittamisessa opiskelija ohjataan Helsingin yliopiston kielikeskukseen.

tuotteistaminen sekä (3) työllistyminen, toimiminen työelämässä ja yrittäjyys, joissa opiskelijat käyvät läpi budjetointia, sopimuskäytäntöjä, verotusta, tekijänoikeuksia, sponsorointia, tuotteistamista, managerointia, free lancerin työtä, yrittäjyyttä sekä orkesterityötä ja opettajatyötä. Luovat muusikon taidot on puolestaan 12–23 opintopisteen laajuinen kokonaisuus, joka antaa valmiuksia ”laaja-alaiseen työskentelyyn musiikin ja taiteen kentällä sekä harjoittamaan yhteistyötä eri taide- ja oppilaitosten kanssa” opettamalla sujuvaa viestintää, ryhmätyöskentelyä, työpajatekniikoita sekä osallistamalla kouluprojektien ja isompien projektien suunnitteluun ja vetämiseen.

2.1.2 Metropolia Ammattikorkeakoulu ja musiikin koulutusohjelmat osana sen koulutustarjontaa

Metropolia Ammattikorkeakoulu on pääkaupunkiseudulla toimiva Suomen suurin ammattikorkeakoulu. Se kouluttaa liiketalouden, sosiaali- ja terveysalan, tekniikan sekä kulttuurin asiantuntijoita ja kehittäjiä seitsemässä korkeakouluyksikössään, jotka tarjoavat koulutusta kaikkiaan 68 koulutusohjelmassa 16 000 opiskelijalle.⁶⁸ Tämän tutkielman fokuksessa oleva kulttuurin ja luovan alan yksikkö esitellään Metropolian www-sivustolla Suomen monialaisimpana kulttuurin korkeakouluyksikkönä. Sen 13 koulutusohjelman joukosta kolme kytkeytyy musiikin koulutukseen, joista tässä yhteydessä kiinnitetään huomiota kahteen: musiikin koulutusohjelmaan sekä musiikin ja pop/jazz-musiikin ylempi AMK -koulutusohjelmaan (kuvio 9).⁶⁹

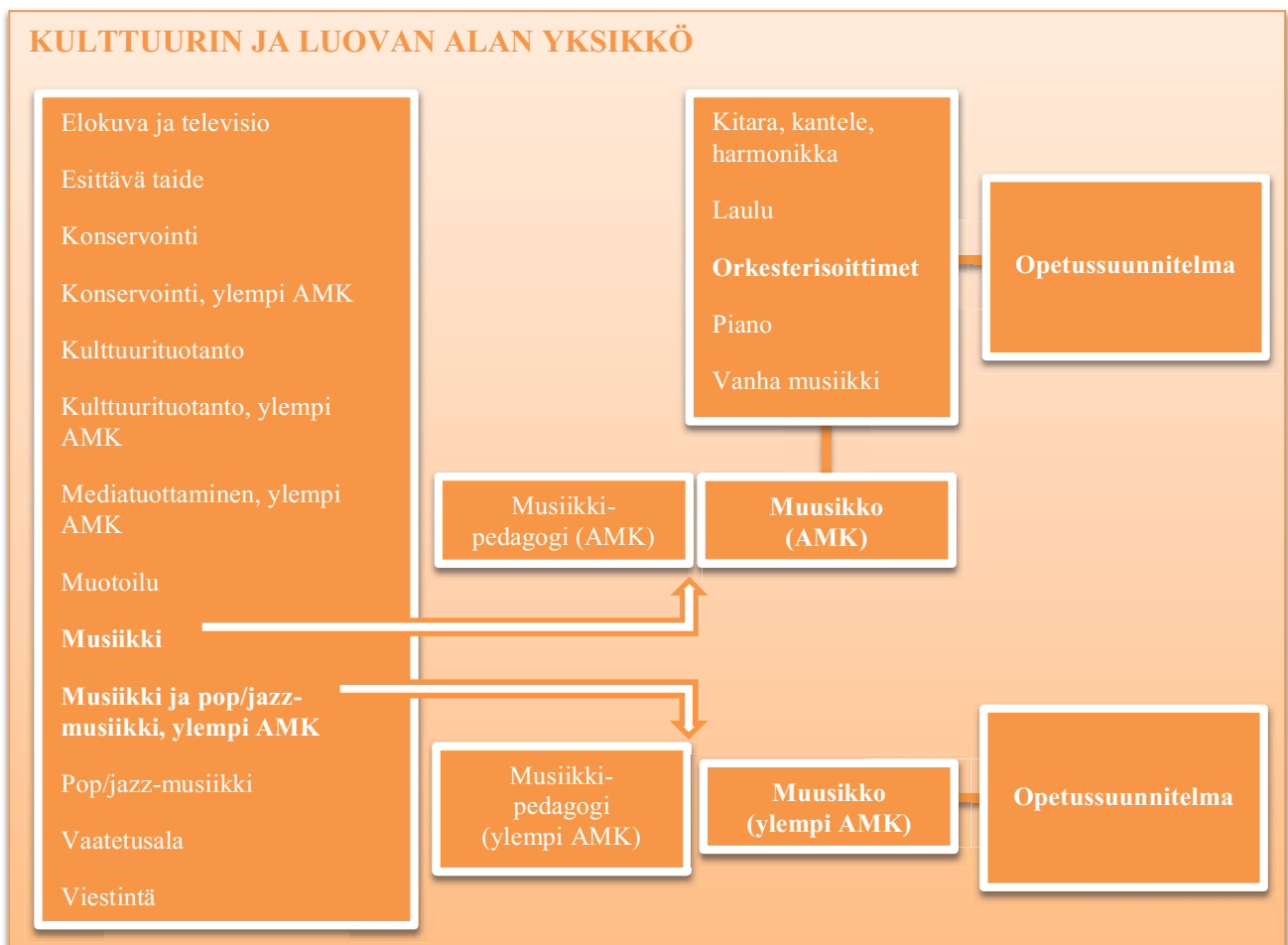
Metropolian musiikin koulutusohjelmassa voi suorittaa klassiseen musiikkiin painottuvat muusikon (AMK) ja musiikkipedagogin (AMK) tutkinnot (270 op), joista tässä keskitytään muusikon (AMK) koulutusohjelman suuntautumisvaihtoehtoon. Kuten kuviosta seitsemän havaitaan, Metropoliaassa tarjottava muusikon (AMK) koulutus jakautuu useampaan instrumenttiryhmään Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelman tavoin. Analyysi kohdistettiin orkesterisoitinten opetussuunnitelmaan⁷⁰ aineiston määrällisen hallittavuuden ja virhetulkintojen minimoimisen, mutta myös Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen orkesterisoitinten opetussuunnitelmaan tehtävän rinnastettavuuden nimissä. Muusikon (AMK) tutkinnon lisäksi analyysi kohdistettiin musiikin ylempi AMK -koulutusohjelmaan, joka jakautuu niin ikään muusikon (ylempi AMK) ja musiikkipedagogin (ylempi AMK) suuntautumisvaihtoehtoihin (60 op). Myös ylemmän

68 Metropolia Ammattikorkeakoulu: Metropolia Ammattikorkeakoulu – Yhteisö, uudistaja ja kumppani. Saatavissa osoitteessa <http://www.metropolia.fi/tietoa-metropoliasta/>. Luettu 28.8.2012.

69 Metropolia Ammattikorkeakoulu: Musiikin koulutusohjelma. Saatavissa osoitteessa <http://www.metropolia.fi/koulutusohjelmat/kulttuuri-ja-luova-ala/musiikki/>. Luettu 28.8.2012.

70 Muusikot voivat erikoistua orkesteri- ja kamarimuusikoiksi, laulajiksi tai säestäjiksi/korrepetiittoreiksi. Kohdentamalla tarkastelu orkesterisoitimiin rajataan tarkastelun fokusta orkesteri- ja kamarimuusikoiksi valmistuvien opetussuunnitelmiin. Ks. <http://www.metropolia.fi/koulutusohjelmat/kulttuuri-ja-luova-ala/musiikki/>. Luettu 30.8.2012.

ammattikorkeakoulututkinnon osalta tarkastelun kohteeksi rajattiin muusikon (ylempi AMK) suuntautumisvaihtoehdon opetussuunnitelma.



Kuvio 9 Musiikin koulutusohjelmat Metropolia Ammattikorkeakoulussa sekä analyysin kohteeksi valittujen ohjelmien suuntautumisvaihtoehdot

Metropolian www-sivuston muodossa toteutetun opinto-oppaan⁷¹ *Opetussuunnitelmat-* esittelysivulla kerrotaan, että lukuvuosittain päivitettävät opetussuunnitelmat määrittävät tutkintojen ja niihin kuuluvien opintojen osaamistavoitteet. Opetussuunnitelmien opintojaksokuvaukset sisältävät osaamistavoitteiden lisäksi tiedon kunkin opintojakson laajuudesta, sisällöstä ja toteutuksesta. Sibelius-Akatemian esitystavasta poiketen muusikon (AMK) ja muusikon (ylempi AMK) tutkintojen opetussuunnitelmat esitetään opinto-opassivustolla toisistaan erillisinä, tutkintokohtaisina opetussuunnitelmina, joten myös tutkintojen opintojaksot ja niiden osaamistavoitteet kuvataan seuraavassa tutkintokohtaisissa osioissa. Koska Metropolian opetussuunnitelmat ovat selväpiirteiset ja sisältävät Sibelius-Akatemiaan verrattuna rajallisen

71 Metropolia Ammattikorkeakoulu: Opetussuunnitelmat. Saatavissa osoitteessa <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/>. Luettu 28.8.2012.

määrän valinnaisia opintoja, muusikon (AMK) ja muusikon (ylempi AMK) tutkintojen opetussuunnitelmien analyysissä kyettiin huomioimaan kaikki orkesterisoitinten opetussuunnitelmassa tarjotut opintojaksot, eikä tarkastelun hallittavuus edellyttänyt rajoituksia esimerkiksi valinnaisten opintojen tarkasteluun.

	Muusikko (AMK)	Muusikko (ylempi AMK)
Pääinstrumentin opinnot	95	-
Esittävän säveltaiteen opinnot	24	-
Pääinstrumentin erikoiskurssi	6-18	-
Orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopinnot	41	-
Yhteiset perusopinnot	10	-
Säveltäminen	7	-
Satsioppi ja musiikin kirjoittaminen	8	-
Musiikkianalyysi ja musiikin historia	14	-
Vaihtoehtoiset opinnot	24	-
Vapaasti valittavat opinnot	10	12
Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset	10	-
Toinen kotimainen kieli ja vieraskieli	6	-
Opinnäytetyö ja kypsyysnäyte	15	30
Ammatillisen kehittymisen syventävät opinnot	-	9
Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot	-	9
TUTKINNON VÄHIMMÄISLAAJUUS	270	60

Taulukko 7 Metropolia Ammattikorkeakoulun muusikon (AMK) ja muusikon (ylempi AMK) tutkintovaatimukset⁷²

Muusikon (AMK) tutkintovaatimukset ja opetussuunnitelman osaamistavoitteet

Metropolian musiikin koulutusohjelman esittelyssä todetaan, että ”*Korkeatasoinen opettajakunta, kaksi omaa orkesteria, oopperaproduktiot ja sijainti pääkaupunkiseudun musiikkielämän keskellä luovat erinomaiset työskentely- ja oppimismahdollisuudet.*” Muusikon (AMK) opetussuunnitelman johdantosanoissa odotetaan, että näissä puitteissa tarjottava koulutus tuottaa työelämälle tarpeellisia, uudistumiskykyisiä musiikkialan ammattilaisia, joilla on (1) vahva musiikillinen osaaminen ja muusikkous identiteettinä, (2) kyky toimia erilaisissa verkostoissa ja työyhteisöissä, (3) osaaminen soveltaa omaa osaamistaan lisäten hyvinvointia yhteiskunnan eri alueilla sekä (4) kyky ylläpitää ja uudistaa musiikin traditioita ja tuoda musiikillisia elämyksiä lähelle ihmisiä.

72 - = Opintokokonaisuus ei ole osa tutkintoa. Lähde: Metropolian opinto-opas.

Opetussuunnitelman johdanto tunnistaa aiemmin tässä tutkielmassa mainitun haasteen taiteellisen osaamisen sekä instrumenttitekniisten taitojen kehittämisen ja toisaalta soveltavan, ydinkompetenssia tukevan ammatillisen osaamisen yhteensovittamisesta rajallisten opintomäärien puitteissa. Metropolia kuvaa lähestyvänsä tätä haastetta opiskelijälähtöisellä tavalla tarjoamalla opiskelijalle valinnaisuutta ja päätäntävaltaa tutkintonsa rakentamisessa ja oman osaamisensa painottamisessa⁷³:

” – – tavoitteenamme on tarjota laaja valikoima opiskelumahdollisuuksia mutta [sic] samalla kannustaa opiskelijaa rajaamaan näistä mahdollisuuksista itselleen sopiva yhdistelmä. – – Koska opiskeluaika on tarkasti rajattu, on ajankäyttöä ja opintojen painotuksia mietittävä huolellisesti heti ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien.”

Voidaan pohtia, onko valinnaisuudesta seuraavilla yksilökohtaisilla painotuseroilla vaikutusta muusikoiden (AMK) odotettua pätevyyttä koskevan kuvauksen laveaan muotoiluun⁷⁴:

”Koulutus mahdollistaa opiskelijoiden kasvamisen laaja-alaisesti ajatteleviksi musiikin ammattilaisiksi, joilla on vahvat musiikilliset taidot ja joiden arvomaailmaan kuuluu myös käsitys musiikista välineenä muiden elämän laatua [sic] lisäävien tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimisympäristöjä rakennetaan tukemaan asennetta, joka innostaa tutkivaan oppimiseen, uusien ratkaisujen keksimiseen ja haltuunottoon.”

Lukuvuoden 2011–2012 opetussuunnitelmalla on Metropolian muusikoiden (AMK) kannalta erityinen asema; kyseessä on opetussuunnitelma, jonka mukaan viimeisimmät muusikoksi (AMK) sisäänotetut opiskelijat ovat edenneet opinnoissaan.⁷⁵ Opetussuunnitelma jakautuu kolmeentoista erilliseen opintokokonaisuuteen: yhteisiin perusopintoihin, kieliopintoihin, säveltapailuun, satsioppiin ja musiikin kirjoittamiseen, musiikkianalyysiin ja historiaan, pääinstrumentin opintoihin, esittävän säveltaiteen yhteisiin opintoihin, orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopintoihin, pääinstrumentin erikoiskurssiin, vaihtoehtoihin opintoihin, innovaatioprojektiin, opinnäytteeseen ja kypsyysnäytteeseen sekä vapaasti valittaviin opintoihin. Raportoinnin ja Sibelius-Akatemiaan tehtävän vertailun selkeyttämiseksi muusikon (AMK) tutkinnon opintokokonaisuudet luokiteltiin neljään ryhmään: (1) pääinstrumentin, orkesterisoiton ja esittävän säveltaiteen opintoihin sekä muihin pakollisiin opintoihin, (2) säveltapailun, satsiopin ja musiikin kirjoittamisen sekä musiikkianalyysin ja -historian opintoihin, (3) valinnaisiin opintoihin sekä (4) kieliopintoihin.

73 Metropolia: Muusikon (AMK) opetussuunnitelma – orkesterisoittimet. Saatavissa osoitteessa <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php?rt=index/nuoretJaAikuiset/KSC11S1/836&lang=fi>. Luettu 3.9.2012.

74 Metropolia: Muusikon (AMK) opetussuunnitelma – orkesterisoittimet. Saatavissa osoitteessa <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php?rt=index/nuoretJaAikuiset/KSC11S1/836&lang=fi>. Luettu 3.9.2012.

75 Metropolia keskeytti keväällä 2012 sisäännotot muusikon (AMK) suuntautumisvaihtoehtoon vedoten suuntautumisvaihtoehdosta valmistuvien työllistymiseen. Ks. <http://www.metropolia.fi/haku/koulutustarjonta-nuoret-kulttuuri/musiikki-muusikko/>. Luettu 26.8.2012.

Opintojaksojen osaamistavoitteiden kuvaus raportoidaan seuraavassa tämän ryhmittelyn mukaisina kokonaisuuksina.

Pääinstrumentin, orkesterisoiton ja esittävän säveltaiteen opinnot sekä muut pakolliset opinnot

Pääinstrumentin opinnot muodostavat suurimman yksittäisen kokonaisuuden muusikon (AMK) tutkinnosta; opiskelijoiden odotetaan suorittavan 95 opintopistettä pääinstrumentin opintoja eli 35 % muusikon tutkintovaatimusten mukaisesta tutkinnon laajuudesta (270 op). Ennen etenemistä pääinstrumentin opintotarjonnan osaamistavoitteiden kuvaamiseen on kuitenkin syytä huomauttaa, että opintokokonaisuuteen kuuluvien opintojaksojen osaamistavoitteiden havaittiin puuttuvan paitsi vuoden 2011–2012 opetussuunnitelmasta, myös aikaisemmilta vuosilta arkistoiduista sekä voimassa olevasta muusikon (AMK) opetussuunnitelmista. Analyysissa päädyttiin hyödyntämään vastaavat opintojaksokoodit sisältävää, samannimistä sekä samanlaajuista opintokokonaisuutta, joka löytyi musiikin koulutusohjelman toisen suuntautumisvaihtoehdon, musiikkipedagogin (AMK) arkistoiduista ja voimassa olevasta opetussuunnitelmista. Pääinstrumentin opintojen opintojaksoille kuvattiin pedagogeja ja muusikkoja koskeva, yhteinen osaamistavoite:

”Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät. Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausien esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset mestarikurssit, intensiiviperiodit, luokkatunnit ja muut työtavat.”

Vaikka pääinstrumentin opetuksen odotettu oppimistulos on laveasti muotoiltu, siitä on havaittavissa vahva painotus instrumenttitekniikan osaamisen kehittämisestä. Soittotaitoa hiotaan pääinstrumentin opintojen lisäksi useissa muissakin muusikon (AMK) opetussuunnitelman opintokokonaisuuksissa: pääinstrumentin opinnot (95 op), esittävän säveltaiteen opinnot (24 op), pääinstrumentin erikoiskurssi (6-18 op) sekä orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopinnot (41 op) tarjoavat kaikkiaan 166 opintopisteen verran eli 62 % koko tutkinnon opintopistemäärästä sellaista opetusta, joka tähtää korkeatasoiseen ja laaja-alaiseen instrumenttitekniikan osaamiseen sekä kykyyn soittaa monipuolisesti erilaisissa kokoonpanoissa eri tyylikausien musiikkia. Esimerkiksi orkesteriproduktioiden opintojaksot 1-4 (KSXDC20/-21/-22/-23, á 4 op) asettavat tavoitteeksi ”*perehdyttää opiskelija sinfoniaorkesterin ja kamariorkesterin toimintaan sekä orkesterimusiikin keskeisimpään ohjelmistoon niin, että neljän vuoden aikana opiskelija on tutustunut eri aikakausien orkesterikirjallisuuteen*”. Kamarimusiikin opintojaksot 1-3 (KSXDC25/-26/-27, á 3 op) tutustuttavat opiskelijat ”*kamarimusiikkiohjelmistoon ja oman soittimensa rooliin erilaisissa kokoonpanoissa*” ja auttavat heitä saavuttamaan ”*musiikkialan ammattilaiselta edellytettävät*

yhteisöön perusvalmiudet”. Opiskelijalle pyritään luomaan rutiineja toimia muusikkona osana orkesteria unohtamatta myöskään henkilökohtaisen, taiteellisen identiteetin etsimistä: esittävän säveltaiteen opintokokonaisuuden minä oppijana ja taiteilijana 1-3 -opintojaksot (KSXCA06/-07/-08, á 7 op) asettavat tavoitteeksi, että opiskelija ”*oppii oman taiteilijaidentiteettinsä kannalta olennaisia harjoittelu- ja esiintymisstrategioita*”.

Pakollisiin opintoihin lukeutuu kuvattujen opintojaksojen lisäksi monia ulkomusiikillisia, ammatillisesti painottuneita opintokokonaisuuksia. Tällaisena voidaan mainita yhteisten perusopintojen (10 op) kokonaisuus, joka koostuu orientoivien opintojen (XX00AA01, 3 op) lisäksi johdatus työelämätaitoihin -opintojaksosta (KSXEA01, 3 op) sekä ammattimuusikon tietotekniikan perusteet (KSXDP-03, 4 op) -opintojaksosta. Myös muusikon (AMK) opinnäytettä koskevaa kokonaisuutta voidaan pitää paitsi tiedollisesti, myös ammatillisesti orientoituneena: opinnäytetyön suunnitelman laatimisessa (KSXFA04, 3 op) korostetaan työelämän edustajien, ohjaajien ja opiskelijoiden kesken käytäviä ammatillisia keskusteluja, jotka tukevat kriittiseen tiedonhankintaan ja luoviin ratkaisuihin perustuvan työsuunnitelman laatimista. Opinnäytetyö toteutetaan (KSXFA05, 9 op) ”*hyödyntämällä ammatillista osaamista ja verkostosuhteita*” siten, että opiskelijan ”*tutkiva ja kehittävä työote vahvistuu*”. Opinnäytetyön julkistamisessa (KSXFA06, 3 op) korostetaan sisällön ja kielen hallintaa, mutta myös opiskelijan ammatillista asiantuntijuutta.

Säveltapailun, satsiopin ja musiikin kirjoittamisen sekä musiikkianalyysin ja -historian opinnot

Säveltapailun (7 op), satsiopin ja musiikin kirjoittamisen (8 op) sekä musiikkianalyysin ja -historian (14 op) opintokokonaisuudet tukevat muusikon (AMK) monipuolisen soittotaidon ja musiikin hahmottamisen taitojen kehittymistä. Säveltapailun kokonaisuuteen kuuluvat pakolliset säveltapailun (KSXDL07, 4 op) ja säveltapailupraktikumien (KSXDL06, 3 op) opintojaksot harjoittavat opiskelijan musiikin tulkinnan ja analysoinnin taitoja. Satsiopissa (KSXDB16, 5 op) on tavoitteena, että opiskelija oppii ”*ymmärtämään yleisimpiä musiikin harmonisia tapahtumia ja niiden yhteyksiä metriin ja säerakenteeseen*”. Musiikkianalyysin (KSXDA10, 4 op) sekä musiikin historian (KSXDA11, 5 op) opintojaksot valmentavat musiikin analysoimiseen tarvittavissa perusvalmiuksissa ja syventävät opiskelijan tuntemusta länsimaisen taidemusiikin tyylikausista, säveltäjistä ja tyyliuutoksista. Satsiopin ja musiikin kirjoittamisen sekä musiikkianalyysin ja -historian opintokokonaisuudet tarjoavat säveltapailun kokonaisuudesta poiketen myös muutamia valinnaisia opintojaksoja – tosin valinnaisuus kohdistuu lähinnä siihen, minkä tyylikauden musiikin piirteisiin opiskelija haluaa syventyä.

Valinnaiset opinnot

Muusikon (AMK) valinnaiset opinnot koostuvat kolmesta kokonaisuudesta: 24 opintopisteen laajuisista vaihtoehtoisista opinnoista, 10 opintopisteen laajuisista vapaasti valittavista opinnoista sekä 10 opintopisteen laajuisista innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset - opinnoista. Näiden opintokokonaisuuksien tarjonnasta voidaan tunnistaa laaja-alaisesti sekä instrumenttitekniistä ja taiteellista että ulkomusiikillista, ammatillista osaamista painottavia osaamistavoitteita.

Taiteellista ja teknistä osaamista kehittävinä vaihtoehtoisina opintoina voidaan mainita esimerkkinä orkesterimuusikon syventävät opinnot 3-4 (KSXDC03/-04, á 3 op), vanhan ja uuden musiikin syventävät opinnot (KSXDE07/-08/-09/-10/-11/-12, á 4 op) sekä vapaasti valittavien opintojen joukosta mestarikurssit 3-4 (KSXDD08/-09, á 3 op). Ammatillisia taitoja painottavina opintoina voidaan nostaa esiin innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset - kokonaisuuden opintojaksot, joiden määrällinen laajuus asetetaan opiskelija- ja tapauskohtaisesti⁷⁶: taideintegraatioprojektit 1-2 (KSXEC01/-02) työelämäprojekti 1-2 (KSXEC03/-04) sekä monialainen soveltava työelämäprojekti 1-2 (KSXEC05/-06). Opiskelija kerryttää itselleen näissä opinnoissa kokemusta muun muassa työpajakokonaisuuden valmistamisesta ja toteuttamisesta tai kehittää osaamistaan ja ammattitaitoaan. Ammattitaidon lisäksi valinnaisissa opinnoissa kiinnitetään huomiota työuran kesto: kaksi kehonhuollon opintojaksoa pyrkivät mahdollistamaan ”*muusikkona toimimisen ilman rasitusvammoja.*”

Vaihtoehtoisiin opintoihin sisältyy myös merkittävä määrä pedagogisia opintoja. Opetusharjoittelun opintojaksot kehittävät valmiuksia toimia opettajana ja antavat opiskelijalle käytännön kokemuksia siitä, miten opetustilanne suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan (KSXGA10/-28/-29/-30, 3 op/4 op/5 op/4 op), ja niitä varten valmistaudutaan ainedidaktiikan (KSXGA25/-26/-27, á 3 op) ja musiikkipedagogiikan opintojaksoissa (KSXGA03/-24, á 3 op). Ainedidaktiikan opintojaksot ovat ammatillisesta otteestaan huolimatta tiedollisia taitoja kehittäviä; ne tähtäävät oman opetusalan tavoitteiden, metodien, ohjelmiston ja oppimateriaalien tuntemukseen.

Kieliopinnot

Muusikon (AMK) kieliopinnot otsikoinnit alleviivaavat ammatillisuutta ja työelämätaitoja: ruotsin kielen opintojakso on nimeltään työelämän ruotsi (KXXBA01, 3 op) ja englannin ammatillinen

⁷⁶ Työelämäprojektin ja monialaisen soveltavan työelämäprojektin osaamistavoitekuvaukset jättävät ammatillisen osaamisen kehittämisen ohella tilaa myös opiskelijan ydinkompetenssin kehittämiseksi – opintojakson otsikoinnin perusteella ammatillisen painotuksen kuitenkin oletetaan olevan opinnoissa vahvimmin läsnä varsin tasapuolisesta osaamistavoitekuvauksesta huolimatta.

englanti (KXXBA03, 3 op). Ruotsin kielessä tavoitellaan sellaista B1-tasoa, joka mahdollistaa kommunikoinnin ruotsiksi esiintymisessä, opetuksessa ja asiantuntijatapaamisissa. Tavoiteltuihin taitoihin listataan myös tiedollispainotteinen kyky hankkia tietoa ruotsinkielisistä lähteistä ja seurata ruotsinkielisen taiteen kehittymistä. Englannin kielen opintojaksoissa tavoitellaan B2-taitotasoa ja odotetaan, että opiskelija kykenee opintojakson suoritettuaan kommunikoidaan englannin kielellä taide- ja viestintäalan kansainvälisissä työympäristöissä sekä viestimään englanniksi esiintymisessä, opetuksessa ja asiantuntijatapaamisissa.

Muusikon (ylempi AMK) tutkintovaatimukset ja opetussuunnitelman osaamistavoitteet

Muusikon ylempi ammattikorkeakoulututkinto on suunnattu opetussuunnitelman johdantosanojen mukaan ”*musiikin ammattilaisille, jotka ovat työkokemuksensa kautta löytäneet tarpeen kehittää itseään ja omaa ammattialaansa.*” Kuten luvussa kaksi esitettiin, ylempi ammattikorkeakoulututkinto poikkeaa maisteritutkinnosta sikäli, että ylempi ammattikorkeakoulututkinto profiloituu jatkotutkinnoksi, johon hakeudutaan työelämän piiristä. Muusikoksi (ylempi AMK) opiskeleva voi suunnata ylempää ammattikorkeakoulututkintoaan taiteelliseen, pedagogiseen tai näitä yhdistävään suuntaan työkokemuksensa ja kiinnostuksensa pohjalta. Tutkinnon suorittaneella odotetaan olevan koulutusohjelmakuvauksen mukaan ”*monipuoliset valmiudet toimia vaativissa musiikkialan työ- ja kehittämistehtävissä mm. pedagogina, taiteilijana ja asiantuntijana.*”

Koulutusohjelmalle muotoillut yleiset tavoitteet painottavat näkyvästi ulkomusiikillista osaamista: koulutuksen kuvataan jalostavan työelämässä opittuja tietoja ja taitoja yhteisössä jaettavaksi ja sovellettavaksi osaamiseksi sekä antavan taitoja kehittää uusia, erityisosaamista vaativia aloja. Koulutettujen odotetaan olevan kuitenkin kyvykkäitä myös taiteelliseen lopputulokseen tähtäävän prosessin kokonaisvaltaisesta hallinnasta aina taiteellisesta ideoinnista harjoitteluun, tuottamiseen, toteuttamiseen ja markkinointiin. Yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista asetetaan ”*muusikon ja pedagogin ammattiroolien monipuolisuuden tunnistaminen sekä oman opettaja/taiteilijaidentiteetin [sic] vahvistaminen*”. Tutkinto rakentuu opinnäytteen (K020AA19, 30 op) lisäksi kolmesta opintokokonaisuudesta: ammatillisen kehittymisen syventävistä opinnoista (9 op), suuntautumisvaihtoehdon syventämistä opinnoista (9 op) sekä vapaasti valittavista opinnoista (12 op), joista osa on yhteiset muusikon (AMK) opetussuunnitelman kanssa. Muusikon (ylempi AMK) opintojaksojen osaamistavoitteiden raportointi esitetään seuraavassa tämän neliosaisen opintokokonaisuusjaottelun mukaisissa ryhmissä.

Ammatillisen kehittymisen syventävät opinnot

Ammatillisen kehittymisen syventävät opinnot esitellään opetussuunnitelmassa seminaarina, joka kehittää opiskelijoiden ”johtamis-, ryhmätyöskentely- ja neuvottelu- ja kommunikointitaitoja, aloitteellisuutta sekä palautteen antamisen taitoja”. Tavoitteena on, että opiskelijalle kehittyy valmiuksia toimia ”asiantuntija- ja vastuutehtävissä erilaisissa kehittämisprojekteissa ammattialallaan”. Opintokokonaisuuteen sisältyy kaksi opintojaksoa, joista molemmissa on odotetusti vahva ammatillinen painotus. Vuorovaikutus, oppiminen ja ryhmäilmiöt -opintojakso (KYA1A02, 5 op) auttaa opiskelijaa löytämään keinoja ratkoa muusikon ja pedagogin työssä vastaan tulevia, ryhmän ohjaamiseen liittyviä haasteita. Oma urakehitys ja ammattiroolien muutokset -opintojakso (KYA1A01, 4 op) pyrkii vahvistamaan opiskelijan tietoa musiikista ammattitoimintana.

Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot

Suuntautumisvaihtoehdon syventävien opintojen johdantosanoissa muotoillaan, että kokonaisuudessa tähdätään ”muusikon ja muusikko-pedagogin ammatti-identiteetin vahvistamiseen, kommunikointi- ja yhteistyötaitoihin sekä osaamisen täydentämiseen vastaamaan työelämän ja opiskelijan muuttuvia tarpeita.” Opiskelijalle rakennetaan taitoja toimia monenlaisissa projekteissa, toiminnoissa ja musiikkialan konteksteissa, mutta myös syvennetään valmiuksia ”toimia itseäänäisesti [sic] esiintyvänä muusikkona, pedagogina ja oppimisen johtajana sekä musiikkialan kehittäjänä, kasvattaa kriittistä tietoisuuttaan sekä osoittaa taiteellista ja/tai pedagogista luovuutta sekä kykyään toteuttaa ja ilmaista omia näkemyksiään korkealla tasolla.” Opiskelija saa valita, painottaako hän yhdeksän opintopisteen laajuisissa opintokokonaisuuden opinnoissaan (1) esiintyvän muusikon, yleisön ja markkinoinnin, (2) pedagogisen kehittämisen, pedagogisen johtamisen, pedagogiikan erityiskysymysten, (3) projekti-, johtamis- ja yrittäjäosaamisen vai (4) erityisalojen, kuten musiikkiteknologian, osa-alueita. Kokonaisuuden opintotarjonta sisältää muun muassa konserttituottamisen (K020AA04, 3 op), ergonomian ja työssä jaksamisen (K020AA01, 3 op) sekä yhteissoiton ja improvisoinnin (K020AA20, 3 op) opintojaksot.

Vapaasti valittavat opinnot

12 opintopisteen laajuiset vapaasti valittavat opinnot pyrkivät kehittämään, syventämään ja laajentamaan opiskelijan ammattialan kehittämistyössä tarvitsemia taitoja. Toisin kuin suuntautumisvaihtoehdon syventävien opintojen tarjonta, vapaasti valittavien opintojen tarjonta painottuu tukemaan musiikillisen osaamisen kehittämistä. Opiskelija voi valita improvisoinnin (K020AA22, 3 op) opintojakson syventääkseen tietojaan ja kokemuksiaan improvisoinnin lähtökohdista tai tutustua vanhan musiikin erityispiirteisiin (K020AA13, 3 op). Hän voi harjaantua

Sibelius-nuotinnusohjelman (K020AA08, 3 op) ja muiden musiikkiohjelmistojen (K020AA10, 3 op) käytössä tai musiikin johtamisessa (K020AA15, 3 op) ja säveltämisessä (K020AA16, 3op). Opiskelija voi halutessaan myös syventää pedagogista osaamistaan musiikkipedagogiikan erityiskysymysten (K020AA18, 3 op) tai ryhmäopetuksen erityiskysymysten (K020AA17, 3 op) opintojaksoissa.

Opinnäytetyö

Muusikon (ylempi AMK) opinnäytetyö (K020AA19, 30 op) toistaa suuntautumisvaihtoehdon syventävien opintojen kokonaisuudessa mainittua valinnaisuuden periaatetta: opiskelija päättää, toteuttaako opinnäytteensä laajana kirjallisena työnä vai asettaako opinnäytteen pääpainon esimerkiksi konsertin, oppimateriaalin tai opetuskokeilun työstämiselle. Opinnäytteen tavoitteissa voidaankin tunnistaa tiedollisia, ammatillisia ja taidollisia painotuksia:

”Opinnäytetyössään [sic] opiskelija osoittaa valmiutensa ammatillisten toimintatapojen kriittiseen kehittämiseen, ongelmanratkaisuun [sic], itsenäiseen ajatteluun ja reflektointiin. Opiskelija hallitsee itsenäisen tiedonhaun taidot, osaa yhdistää alansa ammattikirjallisuutta käytännön osaamiseen ja kykenee esitelemään [sic] monimutkaisiakin erityiskysymyksiä selkeästi ja ymmärrettävästi niin asiantuntijoille kuin laajemmallekin yleisölle.”

Opinnäytteen toteuttamisen mahdollisuuksiksi luetellaan esityskokonaisuuden suunnittelu, arviointi ja toteutus, taidekasvatushanke tai opetuskokeilu ja/tai musiikillisen ja pedagogisen materiaalin kehittäminen.

2.2 Koulutusohjelmien tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelmien analyysi

2.2.1 Duaalimalli tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelmien kuvaamassa kvalifikaatiossa

Duaalimallin toteutumisen tarkastelu aloitettiin taulukoimalla muusikon (AMK) ja muusikon (ylempi AMK) sekä esittävän säveltaiteen musiikin kandidaatin ja musiikin maisterin tutkinnot arviointirungon viiteen ensimmäiseen, muodolliseen pätevyyteen ja jatko-opintokelpoisuuteen keskittyvään kohtaan (taulukko 8). Opetussuunnitelmassa ja muualla opinto-oppaassa esitetyt kuvaukset tutkinnon suorittaneen työmarkkina- ja jatko-opintokelpoisuudesta määrittävät ennen kaikkea tutkinnon suorittaneen kvalifikaatiota eli toimivaltaisen elimen vahvistamaa kuvausta odotetusta oppimistuloksesta.

Kuten aiemmin tässä luvussa kerrottiin, tutkinnon tuottaman muodollisen pätevyuden eli työmarkkinakelpoisuuden katsotaan olevan yhteydessä tutkinnon tasoon. Näin ollen eurooppalaisessa tutkintojen viitekehyksessä tasolle kuusi sijoittuvien muusikon (AMK) ja musiikin kandidaatin sekä tasolle seitsemän sijoittuvien muusikon (ylempi AMK) ja musiikin maisterin

tutkintojen voidaan olettaa tuottavan sektoreiden välisistä painotuseroista huolimatta tasolleen tyypillistä, toisiaan vastaavaa työmarkkinakelpoisuutta ja pätevyyttä. Pätevyyksiä on kuitenkin syytä tarkastella tasokohtaisen vertailun lisäksi rinnastamalla työhönmenotutkinnot; Sibelius-Akatemiasta siirrytään työelämään pääsääntöisesti kandidaatin ja maisterin tutkinnon (yht. 330 op) suorittamisen ja Metropolian muusikon (AMK) tutkinnon (270 op) suorittamisen jälkeen. Näin ollen Metropolian työhönmenotutkinto eroaa Sibelius-Akatemian työhönmenotutkinnosta paitsi tutkinnon tasossa, myös laajuudessa.

Viitekehysten eri tasoille sijoittuvilla tutkinnoilla asetettujen yleisten pätevyyskuvausten nojalla on syytä olettaa, että Sibelius-Akatemian ja Metropolian työhönmenotutkinnot eroaisivat toisistaan tutkinnon laajuuden lisäksi myös tavoitellulla pätevyydellään. Sibelius-Akatemia ja Metropolia kuvaavat työhönmenotutkintojensa odotettua oppimistulosta kuitenkin varsin samantyyppisin sanavalinnoin:

”Opiskelija saavuttaa sellaisen soittimen hallintaan perustuvan taiteellisen suorituskyvyn sekä valmiuden musiikin ymmärtämiseen, että kykenee opinnot suorittamaan toimimaan vaativissa solistin, orkesteri- tai kamarimuusikon ja/tai musiikkipedagogin tehtävissä.” (Sibelius-Akatemia: Opinto-opas 2011–2012.)

”Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät”, ”Koulutus mahdollistaa opiskelijoiden kasvamisen laaja-alaisesti ajatteleviksi musiikin ammattilaisiksi, joilla on vahvat musiikilliset taidot” ja ”Muusikot voivat erikoistua orkesteri- ja kamarimuusikoiksi, laulajiksi tai säestäjä/korrepetiittoreiksi [sic].” (Metropolia Ammattikorkeakoulun opinto-opas 2011–2012; Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelman esittely⁷⁷.)

Sekä Sibelius-Akatemian maisterilta että Metropolian muusikolta (AMK) odotetaan, että tutkinnon suorittanut on saavuttanut sellaisen instrumenttitekniikan ja musiikillisen osaamisen, joka mahdollistaa toimimisen solistin, orkesteri- ja kamarimuusikon sekä musiikkipedagogin⁷⁸ tehtävissä. Tutkintojen yhtenevistä pätevyyskuvauksista havaitaan lähinnä hienovaraisia painotuseroja: musiikin maisterin ilmoitetaan kykenevän toimimaan lainsäädännössä asetetun mukaisesti *vaativissa* muusikon tehtävissä, kun muusikon (AMK) koulutuksen kuvataan mahdollistavan opiskelijoiden kasvun – niin ikään ammattikorkeakoulutuksesta säädetyllä tavalla – *laaja-alaisesti* ajatteleviksi ammattilaisiksi, joilla on *vahvat musiikilliset taidot*. Muusikon (AMK) vahvoja musiikillisia taitoja kuitenkin kehitetään muusikon (ylempi AMK) opinnoissa siten, että

77 Metropolia Ammattikorkeakoulu: Musiikin koulutusohjelma. Saatavissa osoitteessa <http://www.metropolia.fi/koulutusohjelmat/kulttuuri-ja-luova-ala/musiikki/>. Luettu 14.10.2012.

78 Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelmasta valmistuneen pätevyyttä kuvataan opinto-oppaassa myös oppilaitoksissa ja kouluissa toimimisen osalta toteamalla, että kelpoisuus opetustehtäviin määrittyy esittävän säveltaiteen kandidaatin tai maisterin opintojen suorittamisen lisäksi suoritettujen pedagogisten opintojen määrän perusteella.

muusikon (ylempi AMK) tutkinnon suorittanut selviää tutkinnolle asetetun pätevyyskuvauksen mukaan musiikin maisterin tavoin vaativista työtehtävistä:

“Muusikon ja musiikkipedagogin ylempiin ammattikorkeakoulututkintoihin johtava koulutusohjelma antaa monipuoliset valmiudet toimia vaativissa klassisen, pop-, jazz-, r&b- tai rockmusiikin alan työ- ja kehittämistehtävissä mm. pedagogina, taiteilijana ja asiantuntijana. Opiskelija voi suuntautua oman työkokemuksensa ja kiinnostuksensa pohjalta taiteelliseen, pedagogiseen tai näitä yhdistävään työskentelyyn.” (Metropolia Ammattikorkeakoulun opinto-opas 2011–2012.)

Koska tutkintojen pätevyyskuvaukset tunnistettiin taso- ja laajuuseroista huolimatta monilta osin samansisältöisiksi, analyysissa edettiin vertaamaan, vastaavatko havaitut samankaltaisuudet pätevyyskuvauksissa⁷⁹ voimassa olevan lainsäädännön kirjauksia tutkintojen yleisistä, odotetuista oppimistuloksista, pätevydestä ja jatko-opintokelpoisuudesta.

Kuten liitteessä yksi esitetystä ajantasaisen lainsäädännön taulukoinnista voidaan havaita, ammattikorkeakoulututkintoja koskeviksi yleisiksi, odotetuiksi oppimistuloksiksi listataan laaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä toimimista varten. Tutkinnon suorittaneelta odotetaan myös edellytyksiä asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen sekä valmiuksia alan kansainväliseen toimintaan. Muusikolle (AMK) kuvatun pätevyyden havaittiin vastaavan yleisiä oppimistuloksia erityisesti laaja-alaisen tietojen ja taitojen odotusten osalta, mutta jättävän kansainvälisiin tehtäviin kytkeytyvän osaamisen tavoitteet mainitsematta. Muusikon (AMK) tutkinnon osaamiskuvaukset eivät erittele myöskään tutkinnon tuottamaa jatko-opintokelpoisuutta, vaikka ammattikorkeakoulututkintojen yleiset osaamistavoitteet tuovat esiin mahdollisuuden edetä sekä ylempään ammattikorkeakoulututkintoon että ylempään korkeakoulututkintoon; muusikon jatko-opintovalmiuksia eritellään pelkästään pääinstrumentin opintokokonaisuuden opintojakso-kuvauksissa.

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon yleiset oppimistulokset olettavat, että tutkinnon suorittanut kykenee työelämän kehittämisen tehtäviin laajan, syvällisen ja asianomaista alaa koskevan teoreettisen tietämyksen varassa. Tutkinnon suorittaneelta odotetaan sellaista teoreettista osaamista ja ymmärrystä, että hän kykenee soveltamaan teoriaa käytäntöön analyyttisesti, johtamaan projekteja, toimimaan maisterin tavoin vaativissa asiantuntija- ja kehittämistehtävissä, osallistumaan tutkimus- ja kehitystyöhön, kehittämään omaa osaamistaan ja seuraamaan alan tutkimustietoa ja ammattikäytäntöjä. Tutkinnon suorittaneen mainitaan olevan niin ikään kelpoinen

79 Arviointirungon viidessä ensimmäisessä kohdassa ei pureuduttu opetussuunnitelmien opintojaksoissa listattuihin osaamistavoitteisiin, vaan opetussuunnitelman johdannossa, opinto-oppaassa ja koulutusohjelmakuvauksissa esitettyihin pätevyyskuvauksiin ja oppimistuloksiin.

etenemään tieteellisiin tai taiteellisiin jatko-opintoihin. Muusikon (ylempi AMK) tutkinnon pätevyyskuvauksista tunnistettiin useita kytköksiä yleisiin oppimistuloksiin; muusikolla (ylempi AMK) todetaan olevan valmiudet toimia vaativissa työ- ja kehittämistehtävissä pedagogina, taiteilijana tai asiantuntijana. Yleisissä oppimistuloksissa korostettu teoreettinen tietämys ja analyttisyys jäävät kuitenkin puuttumaan muusikon (ylempi AMK) pätevyyslausumista. Myöskään tutkinnon suorittaneen jatko-opintokelpoisuudesta ei löydetty mainintoja muusikon (ylempi AMK) opintojaksojen osaamistavoitteiden ulkopuolisista pätevyyskuvauksista.

Alempaa korkeakoulututkintoa koskevat yleiset oppimistulokset odottavat kandidaatin tutkinnon suorittaneilta laaja-alaisen käytännöllisen tietotaidon sijasta tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden, niihin rinnastettavien kokonaisuuksien tai koulutusohjelmaan kuuluvien opintojen perusteiden tuntemusta sekä edellytyksiä alan kehityksen seuraamiseen. Alempaan korkeakoulututkintoon johtavan koulutuksen painotetaan perustuvan paitsi tutkimukseen tai taiteelliseen toimintaan, myös alan ammatillisiin käytäntöihin. Odotetuksi oppimistulokseksi on lisäksi asetettu, että kandidaatilla on valmiudet tieteelliseen ajatteluun tai taiteellisen työn edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiudet sekä edellytykset soveltaa opittua ja hankittua tietoa työelämässä ja edetä ylempään korkeakoulututkintoon. Musiikin kandidaatin opintojaksojen osaamistavoitteiden ulkopuolisista pätevyyskuvauksista löydettiin vain vähän vastineita yleisissä oppimistuloksissa kirjattuun – tästä syytä myös vertailu samalle tasolle sijoittuvaan muusikon (AMK) tutkintoon jäi suppeaksi. Musiikin kandidaatin pätevyyskuvauksien selkein vastine yleisissä oppimistuloksissa odotettuun kytkeytyi jatko-opintoihin: kandidaatin tutkinnon ilmoitettiin antavat valmiudet ylempään korkeakoulututkintoon jatkamiselle.

Ylemmän korkeakoulututkinnon yleiset oppimistulokset puolestaan kuvailevat, että tutkinnon suorittanut tuntee pää- ja sivuaineensa, kykenee toimimaan alansa asiantuntijana ja kehittäjänä sekä pystyy soveltamaan tieteellistä tietoa ja tieteellisiä menetelmiä. Ylemmän korkeakoulututkinnon koulutuksen huomautetaan perustuvan alemman korkeakoulututkinnon tavoin tutkimukseen tai taiteelliseen toimintaan, mutta myös alan ammatillisiin käytäntöihin. Tutkinnon suorittaneen todetaan olevan kelpoinen etenemään paitsi itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön, myös tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen. Sibelius-Akatemia vastaa musiikin maisterin tutkinnon pätevyyttä kuvaavissa lausumissa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneen yleisiin, odotettuihin oppimistuloksiin monilta osin: maisteriksi valmistuneen ilmoitetaan olevan valmis vaativiin solistin, muusikon ja pedagogin tehtäviin sekä etenemään jatko-opintoihin. Maisterin opetussuunnitelman oppimistuloksien ulkopuolisissa pätevyystuloksissa ei kuitenkaan tuotu esiin

yleisissä oppimistuloksissa kuvattua tutkinnon suorittaneen kyvykkyyttä toimia asiantuntijana ja kehittäjänä.

Koulutusohjelmien tutkintojen pätevyyskuvausten havaittiin olevan linjassa lainsäädännössä asetettujen yleisten oppimistulosten kanssa – tutkintokohtaiset pätevyyskuvaukset eivät kuvanneet tutkinnon suorittaneen valmiuksia tavalla, jolle ei löytynyt vastinetta yleisistä oppimistuloksista. Pätevyyttä kuvaavista, sijainniltaan ja rakenteeltaan hieman erilaisista lausumista tunnistettiin muutamia painotuksia, jotka toivat esiin sektoreiden välistä erilaisuutta: siinä, missä Sibelius-Akatemiasta valmistuvan osaamisessa korostetaan taiteellista suorituskyyä sekä valmiutta musiikin ymmärtämiseen, muusikolle (AMK) rakennetaan instrumenttitekniikan ja musiikillisten taitojen lisäksi laaja-alaisesti ajattelevan musiikin ammattilaisen profiilia. Muusikon (ylempi AMK) ilmoitettiin puolestaan olevan kykenevä työskentelemään paitsi taiteilijana ja pedagogina, myös asiantuntijana erilaisissa kehittämistehtävissä.

Kohteeksi valikoitujen koulutusohjelmien tutkintojen pätevyyskuvausten ja yleisten oppimistulosten vertaamisessa tehdyt merkittävimmät havainnot eivät kuitenkaan liittyneet siihen, mitä tutkintojen suorittaneiden pätevyydestä mainittiin, vaan siihen, mitä tutkintokohtaisissa pätevyyskuvauksissa *ei* mainittu. Sibelius-Akatemian kandidaatin tutkinnon opintojaksojen ulkopuolisista pätevyyskuvauksista puuttuvat yleisissä oppimistuloksissa kuvatut työelämävalmiudet eikä maisterin tutkinnon pätevyyskuvauksessa puhuta asiantuntija- tai kehittämistehtävistä. Ammattikorkeakoulusektorin tutkintojen osalta ei puolestaan eritellä lainkaan tutkintojen tuottamaa jatko-opintokelpoisuutta. Tiettyjen osa-alueiden puuttuminen pätevyyskuvauksista nostaa mainituksi tulleiden painoarvoa: ammattikorkeakoulututkintojen osalta pätevyyskuvauksissa ammatillisuus ja työelämään kurottaminen korostuu jatko-opintoihin etenemisen jäädessä taka-alalle. Yliopistotutkinnot eivät mainitse koulutuksen perustuvan alan ammatillisiin käytäntöihin tai pätevöittävän asiantuntija- ja kehittämistehtäviin, vaan tuovat esiin tutkintojen tuottamaa instrumenttitekniikkaa ja taiteellista ydinkompetenssia.

Tutkintojen pätevyyskuvauksissa sanotusta ja sanomatta jätetystä voidaan kuitenkin arvioida duaalimallin tavoitteiden toteutumista vain kvalifikaation osalta. Seuraavaksi siirrytäänkin tarkastelemaan tutkintojen opintojaksojen osaamistavoitteita eli arviointirungon kompetenssiin kytkeytyvän alakohdan varassa tehtävään tutkintojen opetussuunnitelmien analyysiin. Huomio kiinnitetään siihen, millaisin osaamistavoittein ilmoitettua oppimistulosta eli muodollista pätevyyttä ja jatko-opintokelpoisuutta tavoitellaan eri tutkinnoissa.

Tutkinto	Tutkinnon taso EQF-luokittelussa	Tutkinnon työmäärä (ECTS)	Tutkinnon tuottama pätevyys/ odotettu oppimistulos	Jatko-opintokelpoisuus
Muusikko (AMK)	6	270	<p><i>”Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.”</i></p> <p><i>”Koulutus mahdollistaa opiskelijoiden kasvamisen laaja-alaisesti ajatteleviksi musiikin ammattilaisiksi, joilla on vahvat musiikilliset taidot.”</i></p> <p><i>”Muusikot voivat erikoistua orkesteri- ja kamarimuusikoiksi, laulajiksi tai säestäjä/ korrepetiittoreiksi [sic].”</i></p>	Ei ilmoitettu
Musiikin kandidaatti	6	180	<p>Opetuskelpoisuutta määrittävää pätevyyskuvausta lukuun ottamatta ei erillisiä kuvauksia.</p> <p>(Kelpoisuus opetustehtäviin kuvataan määrittävän esittävän säveltaiteen kandidaatin tai maisterin opintojen suorittamisen lisäksi suoritettujen pedagogisten opintojen määrän perusteella.)</p>	Valmiudet A-tason opintoihin ja ylempään korkeakoulu-tutkintoon.
Muusikko (ylempi AMK)	7	60 (330)	<p><i>“- - monipuoliset valmiudet toimia vaativissa klassisen, pop-, jazz-, r&b- tai rockmusiikin alan työ- ja kehittämistehtävissä mm. pedagogina, taiteilijana ja asiantuntijana. Opiskelija voi suuntautua oman työkokemuksensa ja kiinnostuksensa pohjalta taiteelliseen, pedagogiseen tai näitä yhdistävään työskentelyyn.”</i></p>	Ei ilmoitettu
Musiikin maisteri	7	150 (330)	<p><i>”Opiskelija saavuttaa sellaisen soittimen hallintaan perustuvan taiteellisen suorituskyvyn sekä valmiuden musiikin ymmärtämiseen, että kykenee opinnot suoritettuaan toimimaan vaativissa solistin, orkesteri- tai kamarimuusikon ja/tai musiikkipedagogin tehtävissä.”</i></p> <p>(Kelpoisuus opetustehtäviin määriytyy esittävän säveltaiteen kandidaatin tai maisterin opintojen suorittamisen lisäksi suoritettujen pedagogisten opintojen määrän perusteella.)</p>	Valmiudet jatkaa lisensiaatin ja tohtorin opintoihin.

Taulukko 8 Tutkinnot arviointirungon kohdissa 1-5

2.2.2 Duaalimalli tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelmien tuottamassa kompetenssissa

Arviointirungosta sisältöalueisiin

Arviointirungon kompetenssia koskevassa tarkastelussa kiinnitettiin huomiota ensisijaisesti koulutusohjelmien osaamistavoitteisiin ja niiden painotuksiin. Analyysi aloitettiin taulukoimalla

kunkin opintojakson nimi, koodi, laajuus, osaamistavoitteet sekä opintokokonaisuus, johon opintojakso kuuluu. Taulukoinnin tavoitteena oli järjestää opetussuunnitelma-aineisto muotoon, jossa sen sisällön tarkastelu sujuvoituu.

Taulukointia suoritettaessa havaittiin varsin nopeasti, että arviointirungon kompetenssiin keskittyvän osion kolme alakohtaa – tiedonintressi, työelämäkytkökset ja aluekehitystehtävä – ovat riittämättömät opintojaksojen kategorisointiin. Analyysissa edettiin työstämään taulukoinnin valmistuttua kompetenssiin keskittyviä alakohtia yksityiskohtaisemmiksi sisältöalueiksi, jotka kuvaisivat opintojaksoihin kirjattuja oppimistavoitteita arviointirungon kohtia täsmällisemmin. Sisältöalueet työstettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti opetussuunnitelma-aineiston ja arviointirungon luokkien vuorovaikutuksessa: arviointirungon käsitteitä pidettiin sisältöalueiden jalostamisen lähtökohtana, jota tarkennettiin vastaamaan paitsi opintojaksojen osaamistavoitekuvausten vaatimuksia, myös Pohjannon ja Pesosen (2009), Halosen (2009) ja Polifonia-verkoston (AEC 2009) kuvauksia ja määritelmiä muusikoiden osaamisesta.

Opetussuunnitelma-aineiston ryhmittelyn tuloksena syntyi kaikkiaan viisi sisältöaluetta: (1) instrumenttitekniikka ja taiteellista ydinkompetenssia, (2) ammatillista osaamista ja (3) työkykyä kehittävät, (4) kielitaitoa sekä tiedonhankinnan taitoja kehittävät ja tieteellistä tiedonintressiä painottavat sekä (5) luokittelemattomat opintojaksot. Näistä ensimmäisen ja yleisin kytkeytyy intensiivisesti muusikon soittotaitoon, jonka varassa muusikko välittää uniikkia sanomaansa taiteilijana (vrt. Halonen 2009). Toisessa ja kolmannessa sisältöalueessa voidaan tunnistaa ennen kaikkea Pohjannon ja Pesosen kuvaaman soveltavan musiikillisen osaamisen piirteitä (pedagogiset taidot, ergonomiset taidot), mutta myös yksiselitteisen ulkomusiikillisia taitoja, kuten projektijohtamista tai talousosaamista. Neljännessä sisältöalueessa listataan muita ryhmiä vahvemmin yleissivistykseen, kielitaitoon ja tieteelliseen tiedonintressiin kytkeytyvää ulkomusiikillista osaamista. Viidenteen sisältöalueeseen luettiin opintojaksot, joiden sisältö muodostui opiskelijakohtaisesti, jotka tukivat opintojen suorittamista (esim. orientoivat opinnot) ja/tai joiden sijoittaminen yhteen sisältöalueeseen piilotti liiallisesti informaatiota opintojakson todellisista sisällöllisistä painotuksista. Sisältöalueille tyypilliset osaamistavoitealueet esitetään yksityiskohtaisemmin taulukossa yhdeksän.

Sisältöalue	Sisältöalueen otsikko	Sisältöalueelle tyypilliset osaamistavoitteiden osa-alueet
1	Instrumenttitekniä ja taiteellista ydinkompetenssia kehittävät opintojaksot	<ul style="list-style-type: none"> • instrumenttitekniset taidot • solistiset valmiudet • musiikillinen osaaminen, musiikin ymmärtäminen ja hahmottaminen • eri aikakausien esittämiskäytännöt • harjoittelu- ja esiintymisstrategiat • taiteilijaidentiteetti • soittaminen erilaisissa kokoonpanoissa, sektiosoitto • improvisointi • ohjelmistotuntemus
2	Ammatillista osaamista kehittävät opintojaksot	<ul style="list-style-type: none"> • pedagogiikka • johtamistaidot orkesterissa tai sektiossa, vastuunotto ryhmässä • ryhmätyötaidot, työelämätaidot • projektisuunnittelu, markkinointi, urasuunnittelu • tietotekniset valmiudet • työpajatekniikat
3	Työkykyä kehittävät opintojaksot	<ul style="list-style-type: none"> • kunnosta huolehtiminen • rasitusvammojen ennaltaehkäisy • ergonomia
4	Kielitaitoa ja tiedonhankinnan taitoja kehittävät sekä tieteellistä tiedonintressiä painottavat opintojaksot	<ul style="list-style-type: none"> • kielitaito • oman alan kehityksen seuraaminen • tieteellisten tekstien laadinta • tietokantojen käyttö
5	Luokittelemattomat opintojaksot	<ul style="list-style-type: none"> • opintojen suunnittelu, orientoivat opinnot • tanssi • opintojaksot, jossa opiskelija päättää itse opintojakson sisältöpainotuksen (esim. vapaavalintainen projekti)

Taulukko 9 Osaamistavoitteiden sisältöalueet

Sisältöalueiden tunnistaminen opintojaksojen luokittelussa eteni pääsääntöisesti ongelmitta. Opintojaksojen osaamistavoitteista voitiin yleensä tunnistaa yksi, hallitseva sisältöalue, mutta joidenkin opintojaksojen osaamistavoitteet olisivat sallineet jakson luokittelun osaksi useampaa sisältöaluetta. Esimerkkinä useamman sisältöalueen elementtejä sisältävistä opintojaksoista voidaan nostaa esiin muusikon (AMK) *Minä oppijana ja taiteilijana* -opintojaksot, jotka tähtäävät osaamistavoitekuvauksessa kerrotun mukaan opiskelijan taiteilijaidentiteetin kannalta olennaisten harjoittelu- ja esiintymisstrategioiden oppimiseen. Taiteilijaidentiteetin sekä harjoittelu- ja esiintymisstrategioiden kehittämisen tavoitteiden perusteella opintojaksot tulisivat ryhmitellyksi

ensimmäiseen sisältöalueeseen. Osaamistavoitekuvaus kuitenkin jatkuu seuraavasti: ”*Tämä [harjoittelu- ja esiintymisstrategioiden] oppimisen prosessi voidaan integroida muun muassa pedagogisiin opintoihin, työelämätaitoihin ja opinnäytetyöhön.*” Osaamistavoitekuvauksen jälkimmäinen osio yhdistää taiteilijaidentiteetin kehittämisen sellaisiin kompetenssin osa-alueisiin, jotka ilmentävät ammatillista osaamista kehittävää sisältöaluetta. *Minä oppijana ja taiteilijana* -opintojaksot luokiteltiin kuitenkin osaksi ensimmäistä sisältöaluetta siitä lähtökohdasta, että opintojakson päätehtäväksi tulkittiin taiteilijaidentiteetin kehittyminen ja oppimisprosessin integrointi työuraan vastaavasti toissijaiseksi, taiteilijaidentiteetin kasvulle alisteiseksi tavoitteeksi.

Kuvattu esimerkki osoittaa, että vaikka joidenkin opintojaksojen osaamistavoitekuvauksista voitiin tunnistaa useamman sisältöalueen elementtejä, yksittäisen opintojakson pirstalointi osaksi useampaa sisältöaluetta ei ollut mahdollista, sillä eri sisältöalueiden painoarvo suhteessa toisiinsa ei määriytynyt osaamistavoitteissa täsmällisesti – jos lainkaan. Kokonaisten opintojaksojen ryhmittelyssä sisältöalueisiin ymmärrettiin, että useampaa sisältöaluetta ilmentävän opintojakson luokittelu yhteen sisältöalueeseen piilottaa osan opintojakson osaamistavoiteinformaatiosta. Aineiston laajuuden johdosta koko opintotarjonnan luokittelu ja pelkistäminen sisältöalueisiin nähtiin kuitenkin välttämättömänä toimenpiteenä aineiston käsiteltävyyden ja hallittavuuden varmistamiseksi.⁸⁰

Sisältöalueiden työstämisessä havaittiin myös, etteivät tarkasteltujen opintojaksojen osaamistavoitteet eivätkä myöskään II luvussa esitetyt muusikon osaamista koskevat luokittelut sisältäneet arviointirungossa mainittuun aluekehitystehtävään viittaavia elementtejä. Aluekehitykseen kytkeytyvien painotusten poissaolo osaamistavoitekuvauksista korostaa sektoreiden välisen erilaisuuden vaatimusta: koulutuksen rooli aluekehityksen kannalta voidaan ajatella konkretisoituvan opetussuunnitelmien tarkastelussa samalla alueella tuotetun ammattitaidon ja osaamisen omaleimaisten painotusten välillisinä vaikutuksina. Arviointirungosta ja opintojaksokuvauksista jalostetut sisältöalueet kytkeytyivät näin ollen välittömästi arviointirungon tiedonintressiä (neljäs ja ensimmäinen sisältöalue) ja työelämäkytköksiä (toinen ja kolmas sisältöalue) konkretisoiviin alaluokkiin ja välillisesti arviointirungon aluekehityksen alaluokkaan.

Kolmas huomionarvoinen seikka sisältöalueiden työstämisessä kytkeytyy kolmanteen sisältöalueeseen eli työkyvyn kehittämiseen liittyviin opintojaksoihin. Vaikka työkyvyn huomiointia opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa voidaan pitää erityisen ajankohtaisena⁸¹ ja

80 Opintojaksokohtainen opintotarjonnan taulukointi sisältöalueittain on nähtävillä liitteessä kaksi.

81 Työurien pidentäminen ja työkyvyttömyyden vähentäminen ovat olleet eräitä viime vuosien keskustelluimpia teemoja työmarkkinapolitiikan piirissä. Ks. esim. ”Työkyvyn ylläpitäminen ratkaiseva keino työurien pidentämiseksi” Sosiaali- ja terveysministeriön tiedote 227/2011 ja ”Työhyvinvointi ja työkyvystä huolehtiminen keskeisimmät työurien

ergonomiasta huolehtiminen nousi useaan otteeseen esille II luvussa esitetyssä muusikon osaamista koskevassa aiemman tutkimuksen tarkastelussa, kyseisellä sisältöalueella ei ole vastinetta korkeakoulututkintojen yleisissä oppimistuloksissa. Kolmannen sisältöalueen rakentuminen suhteessa toiseen sisältöalueeseen olisi voitu toteuttaa seuraamalla Pohjannon ja Pesosen ryhmittelyä soveltavasta musiikillisesta osaamisesta (esimerkiksi pedagogia ja ergonomia) ja ulkomusiikillisesta osaamisesta (esimerkiksi projektisuunnittelu). Sisältöalueet päädyttiin kuitenkin muotoilemaan taulukossa yhdeksän esitetyllä tavalla siten, että ergonomia nostettiin erilleen muusta ammatin harjoittamista ja ydinkompetenssia tukevasta osaamisesta. Pedagogiset taidot, ryhmätyötaidot, työelämätaidot ja tietotekniset valmiudet tulkittiin osaamisena, joka tukee muusikon ydinkompetenssin hyödyntämistä erilaisissa rooleissa työmarkkinoilla. Ergonomiaan ja keuhonhuoltoon kytkeytyvät tiedot ja taidot eivät sen sijaan avaa muusikolle edellä kuvattua osaamisen tavoin ydinkompetenssin erilaisia hyödyntämisen mahdollisuuksia työmarkkinoilla, vaan tukevat muusikon kaikenlaisista työtehtävistä suoriutumista. Työkykyä kehittävien opintojen erityisyyden (vrt. yleiset oppimistavoitteet) ja samalla yleisyyden (vrt. asema koko työkyvyn tukemisessa erilaisissa työtehtävissä toimittaessa) johdosta osio irrotettiin erilleen toisesta sisältöalueesta, joka profiloitui puolestaan vastaamaan ensisijaisesti työelämäkytköksiä ja sellaisia taitoja, jotka suuntaavat muusikon ydinkompetenssin hyödyntämistä erilaisissa ammatillisissa konteksteissa.

Opintojaksojen osaamistavoitekuvauksista voitiin tunnistaa duaalimallin tavoitteiden vastaisesti enemmän sektoreiden välistä samanlaisuutta kuin erilaisuutta. Korkeakoulusektorista riippumaton samankaltaisuus havainnollistuu muun muassa ensimmäiseen sisältöalueeseen luettujen pääinstrumentin opintojen osaamistavoitekuvauksissa, jotka Sibelius-Akatemia ilmoittaa tason seitsemän tutkinnolle kohdennetussa opintojaksossa seuraavasti:

”Opiskelija saa valmiudet taiteelliseen työskentelyyn, saa tarvittavat valmiudet suorittaa maisterin tutkintoon kuuluvan taso A:n, hallitsee ohjelmiston edellyttämän soittotekniikan, hallitsee instrumenttinsa keskeisimmät tyylit ja niiden edellyttämät tulkintatavat, sopii opettajansa kanssa opiskelunsa vuosittaisista tavoitteista, saa tarvittavat valmiudet jatko-opintoihin.”

Metropolia ilmoittaa puolestaan tasolle kuusi sijoittuvalle muusikon (AMK) tutkinnolle osoitetut pääinstrumentin opintojen osaamistavoitteet seuraavasti:

pidentämisen keinot”. Saatavissa osoitteessa <http://www.stm.fi/tiedotteet/tiedote/-/view/1574066> ja http://www.keva.fi/fi/tietoa_meista/uutiset/Sivut/Tyohyvinvointi_ ja_tyokyvysta_huolehtiminen_ keskeisimmat_tyourien_pidentamisen_keinot.aspx. Ks. myös http://www.stm.fi/tyosuojelu/linjaukset_seka http://www.ek.fi/ek/fi/tutkimukset_julkaisut/2011/3_maalis_Tyokykyjohtamisenmalli.pdf. Luetut 27.9.2012.

”Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät. Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausien esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi.”

Kuten esimerkeistä havaitaan, molemmat opintojaksot painottuvat sektori- ja tasoerosta riippumatta valmiuksia jatko-opintoihin sekä teknistä, tyyllistä ja tulkinnallista osaamista. Orkesterisoiton opintojaksojen osaamistavoitteista on yhtä lailla vaikeaa tunnistaa sektoreilta odotettua omaleimaisuutta. Metropolia esittää tason kuusi tutkinnolle osoitetut orkesteriproduktioiden opintojaksojen osaamistavoitteet seuraavasti:

”Opiskelija perehtyy opintojaksoissa orkesteriproduktiot 1- 4 [sic] ammattimaiseen orkesterityöskentelyyn kehittäen valmiuksia toimia orkesterimuusikkona. Opintojaksojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija sinfoniaorkesterin ja kamariorkesterin toimintaan sekä orkesterimusiikin keskeisimpään ohjelmistoon niin, että neljän vuoden aikana opiskelija on tutustunut eri aikakausien orkesterikirjallisuuteen. Ohjelmistoon sisällytetään mahdollisuuksien mukaan myös ooppera- tai musiikkiteatteriproduktio.”

Sibelius-Akatemian tason kuusi ja seitsemän tutkinnoille osoitetut, useampaan opintojaksoon jakautuvat orkesterisoiton opinnot sisältävät vastaavia teemoja:

Opiskelija perehtyy monipuolisesti orkesterin toimintaan, orkesterimusiikin päätyylikausiin sekä saa ammattimuusikolta valmiudet ammattimaiseen orkesterityöhön. 30a14k/-m

Tavoitteena on tutustua työskentelyyn orkesterissa ja oppia sopeutumaan yhteissoittotapahtumaan. 2a1

Tavoitteena on kehittää nuottikuvan hahmottamiskykyä, perehtyä keskeiseen orkesterikirjallisuuteen ja orkesterimusiikin eri tyylikausien teknisiin ongelmiin sekä muutenkin kehittää käytännön orkesterityössä tarvittavia valmiuksia. 30a4

Esimerkkien kaltaisia yhtäläisyyksiä voitiin tunnistaa tarkasteltujen tutkintojen opintotarjonnan osaamistavoitteista kauttaaltaan. Suoritetusta osaamistavoitteiden ryhmittelystä voidaankin summata, että tarkastelussa nousi varsin vaimeasti esiin sellaisia piirteitä, jotka ilmensivät duaalimallin mukaista, sektorikohtaisesti omaleimaista osaamista.

Samankaltaisuudet osaamistavoitteiden tekstisisällöissä korostivat tarvetta tarkastella tutkintojen sisällöllisiä painotuksia siten, että opintojaksojen koko tulee huomioiduksi. Tutkintojen yksittäisten opintojaksojen koot vaihtelevat 0,5 ja 74 opintopisteen välillä, eikä pelkkiin tekstisisältöihin kohdistuva analyysi ja osaamistavoitteiden opintojaksokohtainen vertailu kyennyt huomioimaan opintojaksojen kokoerojen vaikutusta tutkinnon sisällöllisiin painotuksiin. Aineiston analyysissä edettiin tekstianalyysin ja sisältöalueryhmittelyn valmistuttua opintojaksojen määrällisen laajuuden eli opintopisteinä ilmoitetun painoarvon analyysiin, jotta saatiin tietoa, millä tavoin

sisältöalueet painottuvat eri tutkinnoissa. Opintopisteet huomioivalla sisältöalue- ja opintokokonaisuustaulukoinneilla tuotiin samalla ryhtiä osaamistavoitteiden tarkasteluun ja saatiin varmuutta siitä, etteivät tekstisisällöille suoritettujen analyysien perusteella tehdyt päätelmät duaalimallin mukaisen erilaisuuden vaimeasta toteutumisesta perustu pelkkään tuntumaan.

On syytä painottaa, että opintojaksojen sisältöalueiden opintopisteperustainen tarkastelu toteutettiin kvalitatiivisen tutkimuksen käsitteillä ja menetelmillä, eivätkä kvantitatiivisen tutkimuksen tilastollisuutta ja yleistettävyyttä koskevat vaatimukset ulotu analyysiin tai sen tuloksiin (Mäkelä 1990, 57–58). Aineistoa ei kvantifioitu, vaan sisältöalueiden painoarvojen määrittäminen toteutettiin opintojaksoille ilmoitetun opintopistemäärän avulla. Tässä mielessä analyysi eteni tekstiaineiston järjestämisestä opintojaksokuvauksessa ilmoitettujen opintopistemäärien tarkasteluun, laskemiseen ja määrälliseen vertailuun. Opintopisteitä taulukoitiin sisältöalueittain, opintokokonaisuuksittain ja tutkinnoittain huomioiden sekä opintotarjonta että tutkintovaatimukset. Yhteenveto sisältöalueiden opintopistepohjaisesta tarkastelusta esitetään seuraavassa ja samalla IV luvun viimeisessä osassa⁸².

Sisältöalueiden opintopisteperustaisen tarkastelu

Taulukoinnin toteutus

Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen opetussuunnitelman asema koulutusohjelmakohtaisena, maisterin ja kandidaatin yhteisenä opetussuunnitelmana asetti joitain haasteita opintopisteperustaisen tarkastelun suorittamiselle. Vaikka osa esittävän säveltaiteen opetussuunnitelman opintojaksoista kohdistetaan pelkästään toiselle tutkinnoista, molemmille tutkinnoille suunnatut, eri opintokokonaisuuksiin sijoittuvat opinnot muodostavat suurimman osuuden koulutusohjelman opintotarjonnasta (ks. taulukko 10). Runsaalla valinnaisuudella on etunsa opintoja suorittavan näkökulmasta, mutta jo minimivaatimukseen sisältyvä valinnaisuus hankaloitti Metropolian tutkintoihin tehtävän vertailun suorittamista. Ongelmat konkretisoituvat etenkin tutkintovaatimukseen keskittyvässä sisältöalueiden tarkastelussa: opinto-oppaassa opintokokonaisuuksittain ilmoitetut tutkintovaatimukset eivät vastaa tutkinnoille asetettua vähimmäisopintopistemäärää, vaan opiskelijalle jää kandidaatin tutkinnossa 32 ja maisterin tutkinnossa 20 opintopisteen verran henkilökohtaista valinnanvaraa 180 ja 150 opintopisteen tutkintovaatimuksen täyttämiseksi. Erityisesti pakolliseksi kokonaisuudeksi listatun valinnaisten opintojen opintokokonaisuuden opintotarjonnan havaittiin jakautuvan useampaan sisältöalueeseen, minkä seurauksena opintokokonaisuudelle asetettujen minimivaatimusten mukaisesti suoritettujen

82 Yksityiskohtaisemmat opintopisteisiin keskittyvät taulukoinnit ovat nähtävillä liitteessä kolme.

opintojen jakautuminen sisältöalueisiin määrittyy opiskelijan henkilökohtaisista valinnoista riippuen tapauskohtaisesti.

Sibelius-Akatemian opetussuunnitelman osaamistavoitteiden tarkastelua hankaloitti tutkintovaatimukseen sisältyvän valinnaisuuden lisäksi koko opintotarjonnan laajuus. Kuten aiemmin kuvattiin, Sibelius-Akatemian opintotarjontaa rajattiin analyysissä kohdistamalla tarkastelu esittävän säveltaiteen opetussuunnitelman piirissä orkesterisoittimiin ja jousisoittimiin, mutta myös huomioimalla muiden Sibelius-Akatemian koulutusohjelmien opintotarjonnasta vain ne opintojaksot, jotka listataan pakollisiksi opinnoiksi esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa opiskeleville. Kuvatut rajaukset ja haasteet Sibelius-Akatemiaa koskevassa tarkastelussa on tärkeää pitää mielessä läpi analyysiosion sekä tehtäessä johtopäätöksiä tutkintojen sisältöpainotuksista; erityisesti muiden koulutusohjelmien piirissä tarjotuilla valinnaisilla opinnoilla voi olla opiskelijasta riippuen suurtakin vaikutusta tutkintojen sisältöön ja laajuuteen.

Metropolian opetussuunnitelmien selkeä rakenne ja rajattu valinnaisten opintojen määrä tekivät analyysin suorittamisesta Sibelius-Akatemiaa vaivattomampaa⁸³. Muusikon (AMK) ja muusikon (ylempi AMK) tutkinnot sekä niiden opetussuunnitelmat esitetään opinto-oppaassa toisistaan irrallisina kokonaisuuksia, eivätkä alempaa ja ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat valitse opintojaan samoista opintokokonaisuuksista. Lisäksi valinnaisten opintojen tarjonta keskittyy pääosin erikseen mainittuihin opintokokonaisuuksiin eikä kaikkiin opintokokonaisuuksiin, kuten Sibelius-Akatemian tapauksessa. Opetussuunnitelmien yhteydessä esitetty opintojen ajoitus suunnitelma auttaa opetussuunnitelman lukemisessa paitsi tutkijaa, myös koulutusohjelmassa opiskelevaa.

Metropolian opetussuunnitelmien tarkastelussa ilmenneet haasteet liittyivät pitkälti muutamiin opintojaksoihin, joiden laajuus opintopisteinä ei ole ennalta asetettu, vaan määrittyy opiskelijakohtaisen suorituksen perusteella. Näiden 0-opintopistelaaajuudella opetussuunnitelmaan kirjattujen opintojaksojen aiheuttamaa vääristymää Metropolian opintotarjontaan korjattiin merkitsemällä ”Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset” -opintokokonaisuuden 0-opintopistelaaajuisten opintojaksojen yhteenlasketuksi laajuudeksi opintokokonaisuudelle ilmoitettu maksimiopintopistemäärä (10 op). Tämän toimenpiteen seurauksena 0-opintopistelaaajuuden opintojaksoja jäi osaksi Metropolian opintotarjonnan lopullista

83 On syytä huomauttaa, että havainto Metropolian rajallisesta valinnaisten opintojen määrästä on ristiriidassa Metropolian oman valinnaisuuteen kytkeytyvän tavoitteenasettelun kanssa. Kuten aiemmin tässä luvussa kuvattiin, Metropolia kuvaa tarjovansa opiskeijalle valinnaisuutta ja päätäntävaltaa tutkinnon rakentamisessa toteamalla seuraavaa: “” – – tavoitteenamme on tarjota laaja valikoima opiskelumahdollisuuksia mutta [sic] samalla kannustaa opiskelijaa rajaamaan näistä mahdollisuuksista itselleen sopiva yhdistelmä.” Lue lisää tutkielman sivulta 72.

tarkastelua vain kolme muusikon (ylempi AMK) tutkintoon kuuluvaa opintojaksoa: vapaasti valittavien opintoihin opintokokonaisuuteen kuuluvat, ensimmäiseen sisältöalueeseen luokiteltu laulu- ja instrumenttiopintojen opintojakso ja luokittelemattomiin opintoihin luokiteltu erityisalan vapaasti valittavien opintojen opintojakso sekä luokittelemattomiin opintoihin luettu, suuntautumisvaihtoehdon syventävien opintojen opintokokonaisuuteen kuuluva erityisalan syventävien opintojen opintojakso. Näiden kolmen opintojakson vaikutusta sisältöalueiden keskinäisiin suhteisiin muusikon (ylempi AMK) tutkinnon opintotarjonnan mittakaavassa voidaan kuitenkin pitää vähäisenä; opintojaksot ovat osa 12 opintopisteen laajuiseksi ilmoitettua vapaasti valittavien opintojen opintokokonaisuutta (ks. taulukko 7), eivätkä niistä annetut osaamistavoitekuvaukset anna ymmärtää, että jaksot olisivat kokonaisuuden muille opintojaksoille asetettua laajuutta (á 3 op) merkittävästi suurempia.

Opintotarjonta sisältöalueittain

Koulutusohjelmien opintotarjonnan jakautuminen sisältöalueisiin esitetään sekä sektoreittain että tutkinnoittain taulukossa yhdeksän. Taulukosta käy ilmi, että esittävän säveltaiteen koulutusohjelman sekä muusikon (AMK) ja muusikon (ylempi AMK) opetussuunnitelmien opintojen sektorikohtainen kokonaistarjonta on lähes samansuuruista: Sibelius-Akatemia tarjoaa esittävää säveltaidetta opiskeleville kandidaateille ja maistereille opintoja aiemmin kuvatuilla rajauksilla yhteensä 525 opintopistettä, kun Metropolian muusikoille (AMK ja ylempi AMK) osoitettu opintopistetarjonta on 512 opintopistettä.

Myöskään opintotarjonnan jakautumisessa sisältöalueisiin ei havaittu sellaisia eroja, jotka toteuttaisivat sektoreille asetettua tavoitetta omaleimaisen osaamisen tuottamisesta. Suurimpien erojen havaitaan sijoittuvan kahteen ensimmäiseen ja viidenteen sisältöalueeseen. Ensimmäisen, ydinkompetenssia painottavan sisältöalueen opintoja tarjotaan Sibelius-Akatemiassa 350 ja Metropoliasa 337 opintopistettä sekä toisen, ammatillisia taitoja kehittävien opintojen sisältöalueen opintoja tarjotaan Sibelius-Akatemiassa 86 ja Metropoliasa 112 opintopistettä.

Sibelius-Akatemian 57 ja Metropolian 36 opintopisteen laajuisiin luokittelemattomien opintojen sisältöalueisiin on syytä perehtyä tässä yhteydessä muita sisältöalueita yksityiskohtaisemmin, sillä muutamat niihin sijoitetut opintojaksot heilauttavat opintotarjonnan jakautumista eri sisältöalueisiin⁸⁴. Metropolian luokittelemattomien opintojen sisältöalueen opintojaksoista painoarvoltaan merkittävin eli ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäyte (30 op) kuvataan

⁸⁴ Luokittelemattomien opintojen sisältöalueen painoarvo suhteessa sektoreiden kokonaisopintotarjontaan on Sibelius-Akatemian osalta 10 % ja Metropolian osalta 7 %.

osaamistavoitteissa opiskelijan valinnoista riippuen tiedolliseen, taiteelliseen tai ammatilliseen suuntaan painottuvaksi. Näin ollen taulukossa yhdeksän esitetyt opintopistemäärät voivat vaihdella viidennestä sisältöalueesta osaksi ensimmäistä, toista tai neljättä sisältöaluetta riippuen siitä, missä muodossa opiskelija suorittaa opinnäytteensä. Sibelius-Akatemian 10 opintopisteen projekti-opintojakso vahvistaa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyön tavoin opiskelijan tietoja ja taitoja tämän itsensä parhaaksi katsomalla ja osastonjohtajan hyväksymällä tavalla. Myös yhteensä 30 opintopisteen laajuiset orkesterisoitinten pedagogiikka 1-3 (jousisoittimet) -opintojaksot luettiin luokittelemattomien opintojen sisältöalueeseen, joskin eri syistä edellä kuvatut opintojaksot. Ne kehittävät pääasiallisesti opiskelijan soveltavaa musiikillista osaamista, kuten tuntemusta musiikinopetuksen pedagogisista metodeista, kykyä arvioida oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä sekä valmiutta itsenäiseen opetustyöhön sekä soitonopetuksen suunnittelu-, kehitys- ja johtamistyöhön. Opintojaksojen osaamistavoitteet edustavat taidollisia, tiedollisia ja ammatillisia painotuksia siinä määrin tasaisesti, ettei niistä voitu tunnistaa hallitsevaa sisältöaluetta.

Edettäessä sektorikohtaisesta opintotarjonnan tarkastelusta tutkintokohtaiseen tarkasteluun havaitaan, että muusikon (ylempi AMK) tutkinto poikkeaa taulukon muista tutkinnoista ammatillisuudellaan. Vaikka ylempää AMK-tutkintoa opiskeleva suorittaisi luokittelemattomiin opintoihin sijoitetun opinnäytetyönsä pääosin ensimmäisen sisältöalueen opintojaksona esimerkiksi konsertin muodossa, tutkinnon opintotarjonta säilyisi siinäkin tapauksessa ylivoimaisen ammatillisena vertailtujen tutkintojen joukosta. Jos muusikon (ylempi AMK) tutkinnon opinnäyte tulisi suoritetuksi sen sijaan tiedollisia ja kirjallisen ilmaisun taitoja kehittävänä tutkielmana, tutkinnon vahva asema ammatillisesti orientoituneena tutkintona säilyisi, mutta sen voimistunut neljännen sisältöalueen painoarvo kyseenalaistaisi musiikin maisterin tutkinnon duaalimallin mukaisen aseman tiedonintressin osa-alueella. Tiedollisten taitojen vahva suhteellinen ja absoluuttinen määrä luo näissä tapauksissa mielenkiintoisen asetelman myös tieteellisiin ja/tai taiteellisiin jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta.

Myös tasolle kuusi sijoittuvan muusikon (AMK) tutkinnosta on havaittavissa hienoinen ammatillinen painotus verrattuna yliopistotutkintojen tarjontaan, joskin Sibelius-Akatemian molemmille tutkinnoille osoitettu opintotarjonta tasoittaa ammatillisuuteen liittyviä painotuseroja tehokkaasti. Muusikon (AMK) tutkinnon osalta silmiinpistävin piirre ei kuitenkaan ilmene duaalimalliolettaman mukaisessa ammatillisessa painotuksessa, vaan ensimmäiseen sisältöalueeseen sijoittuvien ydinkompetenssia kehittävien opintojen tarjonnassa; Metropolia tarjoaa ensimmäisen sisältöalueen opintoja tason kuusi tutkintoa suorittavalle kaikkiaan 322 opintopistettä, kun Sibelius-Akatemia tarjoaa vastaavassa sisältöalueessa 350 opintopistettä sekä tason kuusi että

seitsemän tutkintoja suorittavalle. Metropolian runsas tarjonta ydinkompetenssia kehittävässä opinnoissa tekee ymmärrettäväksi III luvussa kuvatun, SAY:n kyselyssä tavatun tapauksen opiskelijoista, jotka olivat kirjautuneet Metropolian musiikin koulutusohjelmalle maksimoidakseen opetustunnit pääinstrumentissaan ja syventääkseen tätä kautta ydinkompetenssiaan ja asemaansa työmarkkinoilla.

Sisältöalue	1	2	3	4	5	Opintoja yhteensä	
Sibelius-Akatemian molempien tutkintojen opintotarjonta yhteensä	350	86	9	23	57	525	
Metropolian molempien tutkintojen opintotarjonta yhteensä	337	112	9	18	36	512	
	op	160	3	-	14	31	208
Sibelius-Akatemian kandidaateille suunnattu opintotarjonta	% tutkinnon tarjonnasta	77	1	-	7	15	100
	op	322	70	6	15	6	419
Metropolian muusikoille (AMK) suunnattu opintotarjonta	% tutkinnon tarjonnasta	77	17	1	4	1	100
	op	96	-	-	9	-	105
Sibelius-Akatemian maistereille suunnattu opintotarjonta	% tutkinnon tarjonnasta	91	-	-	9	-	100
	op	15	42	3	3	30	93
Metropolian muusikoille (ylempi AMK) suunnattu opintotarjonta	% tutkinnon tarjonnasta	16	45	3	3	33	100
	op	94	83	9	-	26	212
Sibelius-Akatemian kandidaateille ja maistereille suunnattu opintotarjonta	% tutkinnon tarjonnasta	45	39	4	-	12	100

Taulukko 10 Tutkintojen opintotarjonnan jakautuminen sisältöalueittain

Taulukossa 11 esitetään Sibelius-Akatemian ja Metropolian työhönmenotutkintojen opintotarjonnan jakautuminen sisältöalueisiin. Sibelius-Akatemian opintotarjonnan havaitaan olevan aiemmin

kuvatuilla rajauksilla noin 100 opintopisteen verran Metropolian tarjontaa laajempi. Työhönmenotutkinnoille osoitetun opintotarjonnan määrällistä eroa ei voida kuitenkaan pitää erityisen suurena siitä näkökulmasta, että Sibelius-Akatemian työhönmenotutkinto sisältää sekä tason kuusi että seitsemän tutkintojen ja Metropolian vain tason kuusi tutkinnon tarjonnan. Myöskään ensimmäisen sisältöalueen opintotarjonnan välillä ei havaita merkittäviä sektoreiden välisiä eroja: Metropolia tarjoaa muusikon ydinkompetenssia tukevan sisältöalueen opintoja vain 28 opintopistettä vähemmän kuin Sibelius-Akatemia, joskin kokonaistarjontaan suhteutettuna Metropolia tarjoaa jopa Sibelius-Akatemiaa enemmän ensimmäisen sisältöalueen opintoja. Ydinkompetenssia kehittävien opintojen lähes samansuuruinen tarjonnan valossa muusikoksi (AMK) valmistuneiden voidaan ajatella olevan kykeneviä kilpailemaan musiikin maistereiden kanssa esimerkiksi orkesterikoesoitoissa.

Sisältöalue		1	2	3	4	5	Opintoja yhteensä
	op	350	86	9	23	57	525
Sibelius-Akatemian molempien tutkintojen opintotarjonta yhteensä	%						
	tutkintojen tarjonnasta	67	16	2	4	11	100
	op	322	70	6	15	6	419
Metropolian muusikoille (AMK) suunnattu opintotarjonta	%						
	tutkinnon tarjonnasta	77	17	1	4	1	100

Taulukko 11 Työhönmenotutkintojen opintotarjonnan jakautuminen sisältöalueittain

Sektoreiden opintotarjontaan ei piirry myöskään soveltavaan ja/tai ulkomusiikilliseen osaamiseen keskittyvien toisen, kolmannen ja neljännen sisältöalueen osalta sellaisia eroja, joita duaalimallille asetettujen tavoitteiden valossa on syytä odottaa. Havainnot näyttäytyvät jopa käänteisinä suhteessa duaalimallille asetettuihin tavoitteisiin: Sibelius-Akatemia tarjoaa 16 opintopistettä Metropoliaa enemmän ammatillisia valmiuksia kehittäviä opintoja⁸⁵, ja Sibelius-Akatemian tiedollisten ja tiedonhankinnan sekä kirjallisen ilmaisun opintojaksojen sisältöalue on sekä absoluuttisesti että suhteellisesti lähes samansuuruinen Metropolian tarjonnan kanssa.

⁸⁵ Metropolian opintotarjonnan toisen sisältöalueen koostumuksesta on syytä huomauttaa, että sisältöalueen opintojaksot ovat merkillepantavan pedagogisia. Pelkästään opetusharjoittun ja musiikkipedagogiikan opintojaksot muodostavat toisen sisältöalueen tarjonnasta kolmasosan (24 op). Sibelius-Akatemiassa vastaava sisältöalue sisältää vain yhden, kolmen opintopisteen laajuisen pedagogispainotteisen opintojakson.

Työhönmenotutkintojen opintotarjonnan osalta suurimmat erot ovat tunnistettavissa viidennessä sisältöalueessa, joka sisältää Sibelius-Akatemian osalta muutamia osaamistavoitteiltaan monisuuntaisia opintojaksoja aiemmin kuvatun mukaisesti. Näiden opintojaksojen sijoittuminen tai jakautuminen sisältöalueisiin määrittyy opiskelijakohtaisten painotusten varassa, minkä johdosta ne vaikuttavat jonkin verran taulukossa kuvattuun opintotarjonnan jakautumiseen tavalla, jonka täsmällinen määrittely todettiin mahdottomaksi kirjallisessa opetussuunnitelmassa annetun informaation varassa.⁸⁶

Tehdystä opintotarjonnan tarkastelusta on todettavissa, että analyysissä ei tunnistettu sellaisia sektori- ja tutkintokohtaisia painotuseroja, jotka olisivat duaalimallin tavoitteenasettelun mukaisia. Opintotarjonnan painotuksissa havaittavat erot ovat liian vähäisiä vastatakseen duaalimallille asetettuun vaatimukseen omaleimaisen osaamisen tuottamisesta; havaintojen nojalla syntyy käsitys, jonka mukaan opiskelija voi rakentaa tutkintoaan ja kehittää osaamistaan valintansa mukaisesti teknis-taiteellisin, ammatillisin tai tiedollisin painotuksin riippumatta siitä, kummalla korkeakoulusektorilla tutkintoa suoritetaan. Tutkinnon suorittaneen osaamisen omaleimaisuus näyttäytyy näin ollen enemmän opiskelijan omakohtaisten ratkaisujen lopputulemana kuin sektorikohtaisesta opintotarjonnasta riippuvana.

Tutkintovaatimusten mukaiset opinnot sisältöalueittain

Duaalimallin toteutumisen arvioinnissa on olennaista perehtyä opintotarjonnan lisäksi tutkintovaatimusten⁸⁷ mukaisten opintojen sisällöllisiin painotuksiin. Kuten edellä todettiin, tutkintovaatimusten mukaisten opintojen jakautumista sisältöalueisiin voitiin tarkastella Metropolian osalta ongelmitta, mutta Sibelius-Akatemian tutkintokohtaisten minimivaatimusten tarkastelu oli runsaan valinnaisuuden johdosta hankalammin toteutettavissa. Tarkastelua pidettiin Sibelius-Akatemiaa koskevista haasteista huolimatta välttämättömänä sen määrittämiseksi, millaista henkilökohtaisista valinnoista riippumatonta osaamista jokaisella koulutusohjelmista valmistuvalla voidaan olettaa olevan. Taulukoinnin mahdollistamiseksi analyysiin luotiin Sibelius-Akatemian osalta taustaoletus, jonka mukaan esittävää säveltaidetta opiskeleva suorittaa opintokokonaisuuksittain ilmoitetut pakolliset opinnot eri sisältöalueista samassa suhteessa kuin niitä tarjotaan asianomaisessa opintokokonaisuudessa. Tätä taustaoletusta sovellettiin sellaisiin

86 Sibelius-Akatemian luokittelemattomiin opintoihin listatut enintään 10 opintopisteen projekti-opintojakso sekä kolmen opintopisteen seminaari/kongressi voivat sijoittua opiskelijan valinnoista riippuen mihin sisältöalueeseen tahansa. 30 opintopisteen laajuiset orkesterisoitinten pedagogiikka 1-3 (jousisoittimet) -opintojaksot vahvistavat pääosin ensimmäisen ja neljännen, mutta myös toisen sisältöalueen opintotarjontaa sekä viiden opintopisteen viulunsoiton ryhmäopetuspedagogiikka ensimmäisen ja toisen sisältöalueiden opintotarjontaa. Erityisesti jälkimmäisenä mainituilla opintojaksoilla on pääosin duaalimallin toteutumista vahvistavaa vaikutusta opintotarjonnan painotuksiin.

87 Koulutusohjelmien tutkintovaatimukset ovat nähtävillä opetussuunnitelmien esittelyn yhteydessä olleissa taulukoissa kuusi ja seitsemän.

pakolliseksi ilmoitettuihin opintokokonaisuuksiin, joiden opintotarjonta jakautui useampaan kuin yhteen sisältöalueeseen. Musiikin maisterin tutkinnon osalta tämä tarkoitti 30 opintopisteen laajuista valinnaisten opintojen opintokokonaisuutta sekä musiikin kandidaatin osalta 10 opintopisteen laajuista valinnaisten opintojen opintokokonaisuutta sekä pedagogisia opintoja (laskennallinen minimilaaajuus seitsemän opintopistettä).

Sivulla 62 esitetystä esittävän säveltaiteen tutkintovaatimuksia kuvaavasta taulukosta kuusi voitiin havaita, kuinka musiikin maisterin opintokokonaisuuksittain ilmoitettujen pakollisten opintojen yhteenlaskettu laajuus on kaikkiaan 130 opintopistettä, vaikka tutkinnon minimilaaajuudeksi ilmoitetaan 150 opintopistettä. Maisteriopiskelija voi siis valita 20 opintopisteen verran vapaasti opintoja suorittaessaan tutkintoa asetettujen minimivaatimusten mukaisesti. Koska opiskelija voi valita nämä 20 opintopistettä minkä opintokokonaisuuden ja sisältöalueen tarjonnasta tahansa, niitä ei voitu huomioida tutkintovaatimusten mukaisten opintojen sisältöalueiden taulukoinnissa.

Sisältöalue		1	2	3	4	5	Yhteensä
Muusikon (ylempi AMK) tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	op	5	23	1	1	30	60
	%	8	38	2	2	50	100
MuM:n tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	op	104	10	2	9	5	130
	%	80	7	2	7	4	100

Taulukko 12 Tason seitsemän tutkintojen tutkintovaatimusten mukaiset opinnot opintopisteinä sisältöalueittain

Oheisessa taulukossa (taulukko 12) esitetyissä tason seitsemän tutkintojen tutkintovaatimuksista havaitaan ensinnäkin, että eri sektoreilla tarjottujen tutkintojen välinen kokoero on suuri. Musiikin maisterille ilmoitetut pakolliset opinnot ovat yli kaksinkertaiset verrattuna muusikon (ylempi AMK) tutkinnon vähimmäislaajuuteen siitä huolimatta, että pakollisten opintojen määrä jää 20 opintopisteen verran tutkintovaatimusten mukaisesta tutkinnon laajuudesta (150 opintopistettä). Myös tutkintovaatimusten jakautumisessa sisältöalueisiin on huomattavia eroja sekä absoluuttisesti että suhteellisesti. Musiikin maisterin tutkintovaatimuksissa painottuu duaalimallille tyypillisellä tavalla teknis-taiteellinen ja tiedollinen osaaminen, ja muusikon (ylempi AMK) tutkintovaatimuksissa korostuu ammatillinen osaaminen. Muusikon (ylempi AMK)

tutkintovaatimusten lopullisiin painotuksiin vaikuttaa kuitenkin merkittävästi luokittelemattomiin opintojaksoihin taulukoitu opinnäytetyö, jonka lopullinen sijoittuminen sisältöalueisiin 1–4 määrittyy aiemmin kuvatun mukaisesti opiskelijakohtaisesta suoritustapavalinnasta riippuen. Muusikon (ylempi AMK) tutkinnon vahvan ammatillisuuden johdosta tutkinto säilyisi musiikin maisterin tutkintoon verrattuna merkittävän ammatillisipainotteisina silloinkin, kun opinnäytetyö tulisi suoritetuksi ensimmäisen sisältöalueen opintoina esimerkiksi konsertin muodossa. Jos opinnäytetyö suoritetaan kuitenkin esimerkiksi tutkielman kaltaisena tiedollisia taitoja kehittävän sisältöalueen opintoina, muusikon (ylempi AMK) voimistunut tiedollinen painotus muihin tarkasteltuihin tutkintoihin verrattuna synnyttää mielenkiintoisen tilanteen paitsi jatko-opintoihin etenemisen näkökulmasta, myös duaalimallin tiedonintressiin kytkeytyvän tavoitteenasettelun kannalta.

Myös tason kuusi tutkintojen tutkintovaatimusten taulukoinnissa törmättiin Sibelius-Akatemian osalta tason seitsemän tutkinnon tarkastelun yhteydessä kuvattuun ongelmaan: tutkinnon 180 opintopisteen vähimmäislaajuuden sijasta tarkastelussa kyettiin huomioimaan vain 148 opintopisteen laajuisina ilmoitetut pakolliset opinnot (vrt. taulukko 6). Näin ollen musiikin kandidaatti voi heilauttaa tutkintovaatimusten mukaisten opintojensa jakautumista sisältöalueisiin kaikkiaan 32 opintopisteen verran henkilökohtaisilla valinnoillaan.

Sisältöalue		1	2	3	4	5	yht
	op	216	39	1	6	8	270
Muusikon (AMK) tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	%	80	14	1	2	3	100
	op	127	4	1	9	7	148
MuK:n tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	%	86	3	1	6	4	100

Taulukko 13 Tason kuusi tutkintojen tutkintovaatimusten mukaiset opinnot opintopisteinä sisältöalueittain

Taulukossa 13 esitetystä ilmenee, että muusikon (AMK) ja musiikin kandidaatin tutkintovaatimuksissa on huomattava, yli 100 opintopisteen laajuusero. Tutkintojen välisestä kokoerosta johtuen muusikon (AMK) sisältöalueuokat sisältävät opintopisteissä mitattuna merkittävästi suuremman määrän opintoja. Tutkintojen havaitaan myötäilevän duaalimallin

tavoitteenasettelua ammattikorkeakoulusektorin ammatillisuuden osalta (ks. toinen sisältöalue), mutta samalla on tärkeää huomioida, että muusikko (AMK) suorittaa huomattavasti suuremman määrän ensimmäisen sisältöalueen opintoja (216 op) kuin musiikin kandidaatti (127 op) tai maisteri (104 op). Opintopistemäärissä nähtävissä eroista huolimatta kandidaatin tutkinnossa kuitenkin painotetaan ensimmäisen sisältöalueen opintojen kuuden prosenttiyksikön verran enemmän kuin muusikon (AMK) tutkinnossa.

Kuten Mäkinen on todennut, duaalimallin toteutumisen kannalta voidaan pitää oleellisimpana sitä, millaisin valmiuksin tutkinnon suorittaneet siirtyvät työelämään (1992, 2-3). Tästä näkökulmasta tutkintovaatimusten mukaisten opintojen sisällöllisten painotusten relevantein vertailu syntyykin tasokohtaisten vertailujen sijasta työhönmenotutkintojen välille. Työhönmenotutkintojen tutkintovaatimusten mukaisten opintojen jakautuminen sisältöalueisiin esitetään taulukossa 14. Taulukon 14 vertailu poikkeaa edellä olleista taulukoinneista siinä, että sektoreiden välinen laajuusero on hyvin pieni ja tutkinnot rinnastuvat toisiinsa opintopistemäärissä⁸⁸. Duaalimallin tavoitteenasettelun mukainen ammatillinen painotus on nähtävissä muusikon (AMK) tutkinnossa verrattuna yliopistosektorin työhönmenotutkintoon, joskin hieman heikompana kuin tason kuusi tutkintojen välisessä vertailussa. Myös neljännen sisältöalueen osalta voidaan tunnistaa hienoista sektoreille tyypillistä erilaisuutta. Vaikka duaalimallin mukaisia painoituksia voidaan havaita kaikkiaan kolmessa sisältöalueessa, on ymmärrettävä myös, että tunnistetut eroavaisuudet ovat vähäisiä. Nähtävissä olevat vaihtelut voivat tasoittua pelkästään tarkastelun ulkopuolelle jääneiden 52 opintopisteen (ks. alaviite 87) suorituksilla. Jos kuitenkin työhönmenotutkintojen tarkastelua täydennetään ammattikorkeakoulusektorin tason seitsemän eli muusikon (ylempi AMK) tutkinnolla ylempien korkeakoulututkintojen vaatimusten vertailemiseksi (taulukko 15), havaitaan, että ammattikorkeakoulusektorin ammatillisuus korostuu tavalla, jota mainittu yliopistosektorin tutkintovaatimukseen sisältyvä 52 opintopisteen valinnaisuus ei enää tavoita. Ammattikorkeakoulusektorin ensimmäisen sisältöalueen tarjonta säilyy ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon lisäämisen jälkeen sen sijaan lähes samansuuruisina opintopisteiltään, mutta sisältöalueen painotus suhteessa yhteenlaskettuihin tutkintovaatimukseen heikkenee selvästi edelliseen taulukkoon nähden.

88 On muistettava, että Sibelius-Akatemian työhönmenotutkinnosta pystyttiin huomiomaan tässäkin tapauksessa taulukossa kuusi nähtävillä olevien minimivaatimusten mukaisesta pakollisten opintojen listauksista yhteensä 278 opintopistettä. Näin ollen 330 opintopisteen minimilajuuden täyttämiseksi jää puuttumaan yhteensä 52 opintopistettä. Eniten nämä opiskelijakohtaisesti valittavat 52 opintopistettä voivat kasvattaa ensimmäisen ja toisen sisältöalueen painoarvoa, sillä niiden piirissä tarjotaan eniten minimivaatimukset ylittäviä opintoja: ensimmäisessä sisältöalueessa 119 opintopistettä ja toisessa sisältöalueessa 72 opintopistettä pakollisten opintosuoritusten lisäksi (ks. taulukko 9).

Sisältöalue		1	2	3	4	5	yht
	op	216	39	1	6	8	270
Muusikon (AMK) tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	%	80	14	1	2	3	100
	op	231	14	3	18	12	278
MuK:n ja MuM:n tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	%	83	5	1	7	4	100

Taulukko 14 Työhönmenotutkintojen tutkintovaatimusten mukaiset opinnot opintopisteinä sisältöalueittain

Sisältöalue		1	2	3	4	5	yht
	op	221	62	2	7	38	330
Muusikon (AMK) ja muusikon (ylempi AMK) tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	%	67	19	1	2	11	100
	op	231	14	3	18	12	278
MuK:n ja MuM:n tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	%	83	5	1	7	4	100

Taulukko 15 Korkeakoulusektoreiden yhteenlasketut tutkintovaatimusten mukaiset opinnot opintopisteinä sisältöalueittain

Kuten II ja IV luvuissa mainittiin, ylempään ammattikorkeakoulututkintoon (60–90 ECTS) on suhtauduttu ja suhtaudutaan duaalimallin virallisissa määritelmissä ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden ensisijaisena jatkotutkintona. (OKM 2012, 45.) Sekä Salminen että Palomaa valottavat kuitenkin käytäntöä, jonka mukaan merkittävä osa ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista jatkaa opintojaan ammattikorkeakoulun sijasta taideyliopistossa. Vaikka sektoreiden välistä liikkuvuutta voidaan pitää alkuperäisen duaali-ideologian vastaisena, duaalimallin toteutumista ei voida nykyisin pitää sektoreiden välisestä liikkuvuudesta riippuvaisena pitkälti Bolognan prosessin vaikutuksesta; kandidaatin ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut on kelpoinen etenemään molemmilla sektoreilla tarjottaviin seuraavan tason opintoihin. Vastaavasti molempien sektoreiden tason seitsemän tutkinnoista voi edetä tieteellisiin tai taiteellisiin jatko-opintoihin, vaikkakin jatko-opinto-oikeuden toteutumisesta käytännössä on kiistelty aina hallinto-

oikeudessa saakka⁸⁹. Tutkintovaatimusten mukaisten opintojen tarkastelu päätettiin ulottaa myös sektoreiden välillä tapahtuvaan liikkuvuuteen yhdistelemällä eri sektoreiden tutkintoja.

Taulukossa 16 havainnollistetaan Salmisen ja Palomaan kuvailemaa tilannetta, jossa opiskelija suorittaa tason kuusi tutkinnon ammattikorkeakoulussa ja jatkaa opintojaan yliopistosektorin tason seitsemän tutkinnossa. Muusikon (AMK) ja musiikin maisterin yhteenlasketusta opintotarjonnasta havaitaan, että tutkintojen yhdistämisestä seuraa määrällisesti laaja tutkinto. Tutkintojen yhdistämistä voidaankin pitää optimaalisena ratkaisuna erityisesti ydinkompetenssin vahvistamisen kannalta.

Sisältöalue	1	2	3	4	5	Yhteensä	
	op	320	49	3	15	13	400
Muusikon (AMK) ja MuM:n tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	%	80	12	1	4	3	100

Taulukko 16 Muusikon (AMK) ja musiikin maisterin yhteenlasketut tutkintovaatimukset opintopisteinä sisältöalueittain

Sisältöalue	1	2	3	4	5	Yhteensä	
	op	132	27	2	10	37	208
MuK:n ja muusikon (ylempi AMK) tutkintovaatimusten mukaiset opinnot	%	63	13	1	5	18	100

Taulukko 17 Musiikin kandidaatin ja muusikon (ylempi AMK) yhteenlasketut tutkintovaatimukset opintopisteinä sisältöalueittain

Musiikin kandidaatin ja muusikon (ylempi AMK) tutkintojen yhdistelmä esitetään puolestaan taulukossa 17. Yhdistelmän havaitaan olevan määrällisesti merkillepantavan suppea – jopa alle puolet taulukossa 16 kuvatusta muusikon (ylempi AMK) ja musiikin maisterin yhdistelmän laajuudesta. Tutkintoyhdistelmä tarjoaa sekä absoluuttisesti että suhteellisesti tarkasteluna muita tutkintoyhdistelmiä vähemmän ensimmäisen sisältöalueen opintoja. Ammatillinen osaaminen korostuu vain aavistuksen taulukossa 16 esitettyä yhdistelmää vahvempana, mutta joka tapauksessa

89 Ks. esim. Turun Sanomat 2012: Hallinto-oikeus kallistui AMK-opiskelijan kannalle. Saatavissa osoitteessa http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus_ ja_ kehitys/YlempiAMK_ kehittamisverkosto/TurunSanomat_120312.pdf. Luettu 22.10.2012.

heikompana kuin pelkästään ammattikorkeakoulusektorilla suoritettujen tutkintojen kokonaisuudessa. On kuitenkin huomioitava, että musiikin kandidaatin ja muusikon (YAMK) yhdistelmän tutkintovaatimusten mukaisten opintojen lopullinen jakautuminen sisältöalueisiin muuttuu luokittelemattomiin opintoihin sijoittuvan 30 opintopisteen opinnäytetyön toteutustavasta riippuvalla tavalla; jos opinnäyte tulee suoritetuksi kandidaatin tutkinnon tavoin konserttina eli ensimmäisen sisältöalueen opintoina, sisältöalueen opintojen osuus tutkintovaatimuksista nousee samalle tasolle taulukossa 16 kuvatun tutkintoyhdistelmän kanssa. Mikäli taas opinnäyte harjoittaisi erityisesti tiedollisia taitoja, musiikin kandidaatin ja muusikon (ylempi AMK) tutkinnon tuottaisivat erityisen vahvat valmiudet neljännen sisältöalueen osaamisalueissa.

Tutkintovaatimuksiin keskittyvistä taulukoinneista on todettavissa, että opintojen jakautumisessa sisältöalueisiin voitiin tunnistaa duaalimallin mukaisia painotuksia jonkin verran paremmin kuin opintotarjontaan keskittyvistä taulukoinneista tai opintojaksojen osaamistavoitekuvausten tekstianalyysistä. Tutkintovaatimusten taulukoinneista havaitut sektoreiden väliset erot olivat kuitenkin paitsi vähäisiä, myös joiltain osin ristiriidassa duaalimallin tavoitteenasettelun kanssa ja riippuvaisia opiskelijan henkilökohtaisista valinnoista. Tarkastelluista tutkinnoista muusikon (ylempi AMK) tutkinto vastasi vahvimmin sille asetettuihin, duaalimallia myötäileviä odotuksia ammatillisena jatkotutkintona. Toisaalta myös muusikon (ylempi AMK) tutkinnon osalta on muistettava luokittelemattomiin opintojaksoihin taulukoidun opinnäytetyön vaikutus tutkinnon sisällöllisiin painotuksiin. Analyysissa tehdyt tärkeimmät havainnot kootaan tarkemmin yhteen tutkielman seuraavassa pääluvussa.

V JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkielmassa selvitettiin, (1) mitkä ovat duaalimallin mukaista työnjakoa konkretisoivat tavoitteet voimassa olevissa virallisissa määritelmässä sekä (2) miten duaalimallin voimassa olevat tavoitteet toteutuvat kohteeksi rajattujen koulutusohjelmien tutkintovaatimuksissa, pätevyyskuvaksissa ja kirjallisten opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa. Tavoitteena oli toisin sanoen tuottaa kuvaus 2010-luvun duaalimallin tavoitteista ja arvioida niiden toteutumista instituutiokohtaisten koulutusohjelmien tutkintovaatimusten, kirjallisten opetussuunnitelmien sekä niiden osaamistavoitteiden ja tuottaman pätevyyden tasolla. Tutkimuskysymyksiin etsittiin vastausta relevantista ja ajantasaisesta lainsäädännöstä ja politiikkadokumenteista (ks. kuvio 7, sivu 57) sekä kohteeksi rajattujen koulutusohjelmien pätevyyskuvauksista ja kirjallisista opetussuunnitelmista teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi toteutettiin ensi vaiheessa tekstisisältöjen ja myöhemmin opintopisteinä ilmoitettujen lukumääraisten painoarvojen varassa.

Tässä luvussa kerrataan empiirisen analyysin keskeisimmät tulokset ja johtopäätökset. Lisäksi havainnot integroidaan II luvussa esitettyyn, tutkimusaihetta koskevaan aikaisempaan tutkimukseen siten, että tulokset ja aiempi tutkimus tuottavat yhdessä eksploratiivista informaatiota duaalimallin kaltaisten politiikkaohjelmien toiminnasta esittävän säveltaiteen kaltaisilla marginaalisilla korkeakoulutuksen sektoreilla. Luvun loppuosassa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten yleistettävyyttä. Luvun rakenne ja sisältö esitetään tiivistetysti oheisessa taulukossa 18.

V luku Johtopäätökset

1	Mitä keskeisiä havaintoja tutkielman empiirisessä analyysissä tehtiin?	Empiirisen analyysin tulosten kertaaminen. Voimassa olevan duaalimallin tavoitteiden kuvaaminen ja niiden toteutumisen arviointi arviointirungon kohtien mukaisessa järjestyksessä.
2	Millä tavoin tutkielman tulokset peilautuvat aihetta koskevaan aikaisempaan tutkimukseen?	Empiirisessä analyysissä tehtyjen havaintojen rinnastaminen aihetta koskevaan aikaisempaan tutkimukseen.
3	Voidaanko tutkielmaa ja sen tuloksia pitää luotettavina? Kuinka laajasti tutkielman tuloksia voidaan yleistää?	Tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyyden arviointi.
4	Millaisia jatkotutkimusaiheita tutkimuksen tulokset herättävät?	Valikoitujen jatkotutkimusaiheiden esittely.

Taulukko 18 V luvun sisältö ja rakenne

1 Empiirisen analyysin tulokset

1.1 2010-luvun duaalimallin tavoitteet

Kuten tämän tutkielman ensimmäisellä sivulla todettiin, koulutuksen yhtenä tärkeimpänä tehtävänä on tuottaa yhteiskunnan tarpeita vastaavaa, osaavaa työvoimaa. Duaalimallilla on merkittävä rooli tässä osaamisen tuottamisen perustehtävässä: se pyrkii varmistamaan, että korkeinta osaamista tuottavat yliopistot ja ammattikorkeakoulut toteuttavat olennaisesti erilaisia tehtäviä osana suomalaista korkeakoulujärjestelmää (Tura 2006, 44) tuottamalla omaleimaista, eri tavoin suuntautunutta tietoa ja taitoa. Tutkielman toisessa luvussa puolestaan kuvattiin, kuinka duaalimalli valikoitui 1990-luvun alkupuolella korkeakoulutuksemme työnjaon malliksi suuntaamaan osaavan työvoiman tuottamisen tehtävän toteutusta ja vastaukseksi silloisiin, ratkaisemattomiin koulutuksellisiin ongelmiin.

Tutkielman empiirisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa eli duaalimallin tämänhetkisten tavoitteiden kartoittamisessa kävi ilmi, etteivät duaalimallin voimassaolevat, viralliset määritelmät poikkea juurikaan tavoitteenasettelusta, joka mallille muotoiltiin noin 20 vuotta sitten sen ideointi- ja käyttöönottovaiheessa. Voimassa oleva lainsäädäntö sekä tarkastellut politiikkadokumentit kuvaavat edelleen ammattikorkeakoulutuksen roolin ja tehtävän käytännöllisenä, työelämälähtöisenä sekä lähialueen elinkeinorakennetta kehittävänä, kun taas yliopistoilta odotetaan laajempaa yhteiskunnan palvelemisen tehtävää, tieteellisen tiedon ja tieteellisten työskentelytapojen tai vaativan taiteellisen työn edellyttämiin tiedollisiin sekä taidollisiin vaatimuksiin vastaamista. Vaikka korkeakoulusektoreiden odotetaan yhä tuottavan eri tavoin suuntautunutta osaamista yhteiskunnan tarpeisiin, sektoreiden välistä työnjakoa konkretisoivien tämänhetkisten virallisten lausumien havaittiin olevan niukkasanaisia ja hienovaraisia. Lausumien tulkittiin jättävän joustovaraa ja mahdollisuuksia toteuttaa vaadittua erilaisuutta korkeakoulukentän vaihtelevissa implementaatiokonteksteissa (vrt. Ostrom 2011, 17).

Vaikka sektoreiden roolia ja työnjakoa hahmotettiin yhteydestä ja dokumentista riippuen opetuksen, tutkimuksen, työelämäkytkösten, aluekehitystehtävän, tutkintojen, tutkintonimikkeiden, tehtävien, tavoitteiden ja sisältöjen erilaisuuden lähtökohdista, duaalimallia koskevissa virallisissa määritelmissä korostui myös eri sektoreilla suoritettujen tutkintojen tasokohtaisesti yhdenmukainen muodollinen pätevyys. Tasokohtaisesti yhtäläisen pätevyuden korostamisen nähtiin olevan yhteydessä 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä vaikuttaneeseen Bolognan prosessiin; Bolognan julistus sisälsi muun muassa kaksisyklisen mallin mukaisen korkeakoulututkintojen standardin (Rinne 2002, 98; Lehikoinen 2002, 342), ja prosessin päämääräksi oli asetettu toisistaan

poikkeavien kansallisten korkeakoulutraditioiden yhtenäistäminen standardin mukaisella tavalla. Prosessin edetessä eurooppalaisia tutkintoja alettiin määritellä niiden työmäärän, tason, oppimistulosten, pätevyyksien ja profiilien osalta vertailtavuuden ja liikkuvuuden edistämiseksi. Suomalaisten tutkintojen kuvattiin sijoittuvan Bolognan prosessissa vakiintuneen syklijajattelun mukaisesti siten, että ammattikorkeakoulututkinnot ja alemmat korkeakoulututkinnot sijoittuvat molemmat tasolle kuusi eli syklille yksi ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot ja ylemmät korkeakoulututkinnot tasolle seitsemän eli syklille kaksi.

Se, että tutkinnoilta odotetaan relevantissa lainsäädännössä ja politiikkadokumenteissa tasokohtaisesti yhtenevää pätevyyttä ja jatko-opintokelpoisuutta, myötäilee Aholan duaalimallista muotoilemaa ”*different but equal*”-luonnehdintaa, jossa korkeakoulusektorit nähdään toisilleen tasa-arvoisina, mutta erilaisina. Aineiston analyysin pohjalta tultiin lopputulokseen, jossa sektoreiden välisen työnjaon tavoitteet nähtiin asettuvan erilaisuuden ja tasa-arvoisuuden vaatimusten nojalla nimenomaisesti duaalimallin muotoon – eikä siis esimerkiksi binaarimalliksi, jossa sektorit ovat keskenään erilaisia, mutta toisilleen peräkkäisiä (vrt. Kyvik 2004).

Kun duaalimallin voimassa olevista tavoitteista jalostettiin arviointirunkoa (ks. taulukko 5, sivu 61) Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen ja Metropolian musiikin koulutusohjelmien tutkintovaatimusten, pätevyyskuvausten ja kirjallisten opetussuunnitelmien tavoiteperustaisen arvioinnin toteuttamista varten, runkoon pyrittiin sisällyttämään sekä erilaisuuden (*different*) että tasa-arvoisuuden (*equal*) vaatimukset huomioivat arviointikohdat. Rungon ensimmäinen osa rakennettiin tasa-arvoisuuden odotusten ympärille keskittämällä tarkastelu koulutusohjelmien tuottamaan kvalifikaatioon eli muodolliseen pätevyteen. Rungon toinen osa suunnattiin erilaisuuden tunnistamiseen koulutusohjelmien opinto-oppaissa ja opetussuunnitelmissa ilmoitetuista osaamistavoitteista. Tämän kompetenssiin keskittyvän tarkastelun päämääränä oli tuottaa kokonaiskuva koulutusohjelmien tuottamista tiedoista ja taidoista sekä niiden vastaavuudesta duaalimallin tavoitteisiin.

1.2 Duaalimallin tavoitteiden toteutuminen tarkastelluissa koulutusohjelmissä

Tutkintojen tuottama kvalifikaatio

Arviointirungon muodollista pätevyyttä tarkastelevat kohdat asetettiin eurooppalaisen korkeakoulututkintojen viitekehyksen pohjalta laaditun suomalaisen *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys* -työryhmämuistion ohjaamana. Muistiossa määritellään suomalaisten korkeakoulututkintojen lähtötaso, työmäärä ja taso sekä tutkinnoille asetetut yleiset oppimistulokset ja niiden tuottama jatko-opintokelpoisuus ja pätevyys. Nämä viisi tutkintojen määrittämisen kohtaa

loivat hyvän lähtökohdan arviointirungon kvalifikaatioon keskittyvän tarkastelun toteuttamiselle: kohtien tiedettiin soveltuvan kohteeksi rajattujen tutkintojen tarkasteluun, mutta myös tarjoavan vertailukohtaan suomalaisten korkeakoulututkintojen yleisiin oppimistuloksiin ja muihin elementteihin.

Tutkintojen nimikkeet, työmäärä ja taso

Tarkastelun kohteeksi rajattujen koulutusohjelmien tutkintojen tutkintonimikkeet ovat musiikin kandidaatti (MuK), musiikin maisteri (MuM), muusikko (AMK) ja muusikko (ylempi AMK). Tasolle kuusi sijoittuvien muusikon (AMK) ja musiikin kandidaatin sekä tasolle seitsemän sijoittuvien muusikon (ylempi AMK) ja musiikin maisterin tutkintojen odotettiin tuottavan sektorista riippumatonta, mutta tasokohtaisesti yhtäläistä työmarkkinakelpoisuutta ja pätevyyttä. Työmarkkinoiden näkökulmasta pätevyys määrittyy kuitenkin tasokohtaisen tarkastelun lisäksi työhönmenotutkintojen lähtökohdista: ammattikorkeakoulusektorilla tasolle kuusi sijoittuvaa muusikon (AMK) tutkintoa (270 op) pidetään pääasiallisena työhönmenotutkintona, kun Sibelius-Akatemiasta siirrytään työelämään pääsääntöisesti kandidaatin ja maisterin tutkintojen (yht. 330 op) suorittamisen jälkeen.

Kuten edellisissä luvuissa on osoitettu, ammattikorkeakoulusektorilla tarjottua ylempää ammattikorkeakoulututkintoa pidetään ensisijaisesti jatkotutkintona eikä maisteritutkinnon kaltaisena työhönmenotutkintona. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut saavuttaa kuitenkin musiikin maisteriin rinnastettavan pätevyyden ja jatko-opintokelpoisuuden. Metropolian tasojen kuusi ja seitsemän tutkintojen yhteenlaskettu työmäärä on Sibelius-Akatemian vastaavien tutkintojen tavoin 330 opintopistettä.

Tutkintojen tuottama jatko-opintokelpoisuus ja pätevyys

Suomalaisille korkeakoulututkinnoille asetettujen yleisten pätevyyskuvausten nojalla voitiin olettaa, että Sibelius-Akatemian ja Metropolian työhönmenotutkintojen tasoeron seurauksena tutkinnot eroaisivat toisistaan paitsi laajuudessa, myös tavoitellussa pätevyudessa ja jatko-opintokelpoisuudessa. Tason seitsemän tutkintojen pätevyyskuvaukset tunnistettiin varsin samanlaisiksi. Edettäessä työhönmenotutkintojen vertailuun kävi kuitenkin ilmi, että myös eri tasoille sijoittuvien työhönmenotutkintojen pätevyyskuvaukset olivat sisällöltään hyvin samanlaisia, joskin pätevyyttä kuvaavien lausumien sijainnissa ja rakenteissa oli eroavaisuuksia.

Verrattaessa kohteeksi valikoitujen tutkintojen pätevyyskuvauksia yleisiin oppimistuloksiin ja pätevyyskuvauksiin havaittiin, etteivät tutkintojen tuottaman pätevyyden ja jatko-opintokelpoisuuden osalta tehdyt merkittävimmät löydökset olleet nähtävillä niinkään kirjoitetuissa

kelpoisuuskuvauksissa, vaan pikemminkin kirjoittamattomissa. Kuten IV luvussa kerrottiin, Sibelius-Akatemian kandidaatin tutkinnon opintojaksojen ulkopuolisista pätevyyskuvauksista puuttuvat yleisissä oppimistuloksissa kuvatut työelämävalmiudet eikä maisterin tutkinnon pätevyyskuvauksessa tuoda esiin yleisissä oppimistuloksissa mainittua pätevyystyöntekijä- tai kehittämistehtäviin. Ammattikorkeakoulusektorin tutkintojen osalta ei puolestaan eritellä lainkaan tutkintojen tuottamaa jatko-opintokelpoisuutta. Tiettyjen osa-alueiden puuttuminen pätevyyskuvauksista nostaa mainituksi tulleiden painoarvoa: ammattikorkeakoulututkintojen osalta korostetaan ammatillisuutta ja työelämään kurottamista ja jätetään pätevyys ja kelpoisuus jatko-opintoihin taka-alalle. Musiikin kandidaatin ja maisterin tutkintojen pätevyyskuvauksissa ei vastaavasti mainita, että koulutus perustuu alan ammatillisiin käytäntöihin tai pätevöittää asiantuntija- ja kehittämistehtäviin, vaan tuodaan esiin tutkintojen tuottamaa instrumenttitekniistä ydinkompetenssia sekä kyvykkyyttä itsenäiseen taiteelliseen työskentelyyn.

Duaalimallin toteutuminen arviointirungon kvaifikaatioon kytkeytyvissä alakohdissa

Muodolliseen pätevyteen keskittyvästä analyysistä voidaan tiivistää, etteivät tarkastellut tutkinnot kuvaa pätevyyttä tavalla, joka olisi ristiriidassa tutkinnoille asetettujen yleisten oppimistulosten kanssa. Tutkintojen tuottaman pätevyuden ja jatko-opintokelpoisuuden kuvauksista jätetään kuitenkin toteamatta asioita, jotka ovat esillä yleisissä oppimistuloksissa. Näillä puuttuvilla kirjauksilla nähtiin yhteys duaalimallin mukaisen erilaisuuden korostamiseen, mutta odottamattomassa yhteydessä. Koska samalla havaittiin, että eri tasoille sijoittuvat ja erilaista työmäärää edellyttävät tutkinnot ilmaisevat pätevyyskuvauksensa varsin samanlaisin sanavalinnoin, duaalimallin ”*different but equal*”-profiilia voidaan pitää kvaifikaatiota koskevan tarkastelun osalta vääristyneenä. Sen johdosta, että jatko-opintokelpoisuuden ja pätevyyskuvauksien tasokohtaisen erilaisuuden sijasta havaittiin sektoreiden lomittaisuutta ja päällekkäisyyttä sekä *equal*-lähtökohdalle ristiriitaista erilaisuutta, sektoreiden välistä työnjakoa voitaisiin kuvata muodollisen pätevyuden osalta kärjekkäästi ”*incoherent and overlapping*”-määritelmällä.

Tutkintojen tuottama kompetenssi

Kompetenssiin keskittyvän arvioinnissa keskityttiin tunnistamaan sektorikohtaista, duaalimallin työnjaon mukaista erilaisuutta (vrt. Aholan *different*-määritelmä) tarkasteltavien tutkintojen opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa. Arvioinnin toteuttamisessa kohdattiin kuitenkin useita haasteita. Analysoitaessa opintojaksoissa ilmoitettuja osaamistavoitteita havaittiin ensinnäkin, etteivät arviointirungon kompetenssia määrittävät alakohdat – tiedonintressi, työelämäkytkökset ja aluekehitystehtävä – olleet riittävä kehys osaamistavoitteiden luokittelussa. Tämä edellytti kompetenssiin keskittyvien alakohtien jatkotyöstöä teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin

viideksi sisältöalueeksi, jotka kykenivät kuvaamaan opintojaksoihin kirjattuja osaamistavoitteita täsmällisemmin (taulukko 9, sivu 84). Sisältöalueiden työstämisessä kävi myös ilmi, etteivät tarkasteltujen opintojaksojen osaamistavoitteet eivätkä myöskään II luvussa esitetyt muusikon osaamista koskevat luokittelut sisältäneet duaalimallilta odotettuja, aluekehitystehtävään viittaavia elementtejä. Aluekehitykseen kytkeytyvien painotusten poissaolo osaamistavoitekuvauksista asetti entistä suuremmat odotukset sektoreiden välisen erilaisuuden toteutumiseen arviointirungon muissa kompetenssiin kytkeytyvissä alakohdissa: tarkasteltujen tutkintojen ja niiden opetussuunnitelmien roolin aluekehityksen osalta nähtiin konkretisoituvan samalla alueella tuotetun ammattitaidon ja osaamisen omaleimaisten painotusten välillisinä vaikutuksina.

Opintojaksojen osaamistavoitteiden ryhmittelyssä sisältöalueisiin ei löydetty sellaista sektorikohtaista erilaisuutta, joka olisi mukaillut duaalimallin omaleimaisuuden vaatimusta. Samankaltaisuudet osaamistavoitteiden tekstisisällöissä korostivat kuitenkin tarvetta tarkastella opintojaksojen opintopisteinä ilmoitetun painoarvon vaikutusta tutkintojen sisällöllisiin painotuksiin. Aineiston analyysissä edettiin tämän johdosta tekstianalyysin ja sisältöalueryhmittelyn valmistuttua opintojaksojen määrällisen laajuuden eli opintopisteinä ilmoitetun painoarvon tarkasteluun. Myös opintopisteperustainen tarkastelu toteutettiin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmin ja siinä huomioitiin sekä tutkintojen opintotarjonnan että tutkintovaatimusten mukaisten opintojen jakautuminen sisältöalueisiin.

Erot opintotarjonnassa

Opintotarjonnan jakautumisessa sisältöalueisiin ei löydetty riittävän vahvoja eroavaisuuksia vastaamaan duaalimallin tavoitteisiin omaleimaisen osaamisen tuottamisesta. Suurimmat havaittavat erot sijoittuvat kahteen ensimmäiseen ja viidenteen sisältöalueeseen: esimerkiksi Sibelius-Akatemia tarjoaa ensimmäisen, ydinkompetenssia painottavan sisältöalueen opintoja 13 opintopistettä Metropoliaa enemmän ja vastaavasti Metropolia tarjoaa 26 opintopistettä Sibelius-Akatemiaa enemmän toisessa, ammatillisia taitoja kehittävässä sisältöalueessa. Kun kuitenkin huomioidaan, että sektoreiden koko opintotarjonta oli molemmilla sektoreilla yli 500 opintopistettä, mainittujen erojen varassa ei voida puhua olennaisen erilaisuuden tai omaleimaisuuden toteutumisesta.

Edettäessä sektorikohtaisesta opintotarjonnasta tutkintokohtaiseen tarkasteluun havaittiin kuitenkin, että muusikon (ylempi AMK) tutkinto poikkeaa merkillepantavasti muista tarkastelluista tutkinnoista ammatillisuuspainotteisuudellaan. Tutkinnon vahva ammatillisuus säilyy siinäkin tapauksessa, kun ylempää AMK-tutkintoa opiskeleva suorittaa luokittelemattomiin opintoihin

sijoitetun opinnäytetyönsä pääosin ensimmäisen sisältöalueen opintojaksona esimerkiksi konsertin muodossa. Jos kuitenkin muusikon (ylempi AMK) tutkinnon opinnäyte tulee suoritetuksi tiedollisia ja kirjallisen ilmaisun taitoja kehittävänä tutkielmana, tutkinnon vahva asema ammatillisesti orientoituneena tutkintona säilyy, mutta sen voimistunut neljännen sisältöalueen painoarvo kyseenalaistaa musiikin maisterin tutkinnon aseman tiedollisten taitojen ja tieteellisen tiedonintressin osa-alueella. Tiedollisten taitojen vahva suhteellinen ja absoluuttinen määrä luo näissä tapauksissa erityisen mielenkiintoisen asetelman tieteellisiin ja/tai taiteellisiin jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta.

Myös tasolle kuusi sijoittuvan muusikon (AMK) tutkinnosta tehtiin mielenkiintoinen löydös: Metropolia tarjoaa ensimmäisen sisältöalueen opintoja tason kuusi tutkintoa suorittavalle kaikkiaan 322 opintopistettä, kun Sibelius-Akatemia tarjoaa vastaavassa sisältöalueessa 350 opintopistettä sekä tason kuusi että seitsemän tutkintoa suorittavalle. Kokonaistarjontaan suhteutettuna Metropolia tarjoaa ensimmäisen sisältöalueen opintoja tason kuusi tutkinnossaan jopa enemmän kuin Sibelius-Akatemia tason kuusi ja seitsemän tutkinnoissaan yhteensä. Tästä näkökulmasta voidaan olettaa, että muusikoksi (AMK) valmistuvat olisivat kykeneviä kilpailemaan musiikin maistereiden kanssa esimerkiksi orkesterikoesoitossa. Ennen kaikkea löydös kuitenkin tekee ymmärrettäväksi III luvussa kuvatus, SAY:n kyselyssä tavatun tapauksen molemmille sektoreille tutkinto-opiskelijoiksi kirjautuneista opiskelijoista. Työhönmenotutkinnolle osoitetun opintotarjonnan vertailussa havaittiin myös, että Sibelius-Akatemia tarjoaa Metropoliaa enemmän ammatillisten painotusten toisen sisältöalueen opintoja.

Kuten jo aiemmin todettiin, mainituista eroista huolimatta analyysissä ei tunnistettu sellaisia sektori- ja tutkintokohtaisia painotuseroja, jotka vastaavat duaalimallille asetettuja tavoitteita. Opintotarjonnan eri sisältöalueiden painottamisen erot nähtiin liian vähäisiksi vastaamaan duaalimallille asetettuun vaatimukseen omaleimaisen osaamisen tuottamisesta. Tehtyjen havaintojen nojalla syntyi käsitys, jonka mukaan opiskelija voi rakentaa tutkintoaan ja kehittää osaamistaan valintansa mukaisesti teknis-taiteellisin, ammatillisin tai tiedollisin painoituksin riippumatta siitä, kummalla korkeakoulusektorilla tämä suorittaa tutkintoaan. Omaleimaisuus näyttäytyy toisin sanoen opiskelijan omakohtaisten ratkaisujen lopputulemana eikä sektorikohtaisesta erilaisuudesta riippuvana.

Erot tutkintovaatimuksissa

Duaalimallin mukaisten painotuserojen havaittiin piirtyvän tutkintovaatimusten mukaisiin opintoihin huomattavasti selvemmin kuin tutkinto- ja sektorikohtaiseen opintotarjontaan.

Duaalimallin konkretisoituminen nimenomaisesti tutkintovaatimusten mukaisissa opinnoissa on erityisen tärkeää sen vuoksi, että jokainen koulutusohjelmista valmistuva on suorittanut tutkintovaatimusten asettamien vähimmäisvaatimusten mukaiset opinnot. Toisin sanoen tarkastelemalla tutkintovaatimusten mukaisten opintojen sisällöllisiä painotuksia saatiin käsitys siitä, millaista henkilökohtaisista valinnoista riippumatonta osaamista jokaisella koulutusohjelmista valmistuvalla voidaan olettaa olevan.⁹⁰

Tason seitsemän tutkintojen tutkintovaatimusten tarkastelusta kävi ilmi, että tutkintojen välillä on huomattavat koko- ja painotuserot. Musiikin maisterille ilmoitetut pakolliset opinnot ovat yli kaksinkertaiset verrattuna muusikon (ylempi AMK) tutkinnon vähimmäislaajuuteen, ja kun musiikin maisteri suorittaa ensimmäisen sisältöalueen opintoja 104 opintopistettä, muusikko (ylempi AMK) suorittaa vastaavia opintoja vain viiden opintopisteen verran. Muusikon (ylempi AMK) tunnistettiin muita tarkasteltuja tutkintoja ylivoimaisesti ammatillispainotteisemmaksi, joskin opiskelijan suoritustavan mukaan painottuva opinnäytetyö heilauttaa tutkinnon sisältöalueiden lopullisia suhteita 30 opintopisteen verran. Erityisesti niissä tapauksissa, kun opinnäytetyö suoritetaan tutkielman kaltaisena tiedollisia taitoja kehittävän sisältöalueen opintoina, muusikon (ylempi AMK) voimistunut tiedollinen painotus synnyttää jo aikaisemmin mainitun mukaisesti mielenkiintoisen tilanteen sekä jatko-opintoihin etenemisen näkökulmasta että tiedonintressiin kytkeytyvän tavoitteenasettelun kannalta.

Myös muusikon (AMK) ja musiikin kandidaatin tutkintovaatimuksissa on huomattava, yli 100 opintopisteen laajuusero. Tutkintosisältöjen havaittiin myötäilevän jossain määrin duaalimallin ammatillisuuden tavoitteita, mutta suurimmat tutkintojen väliset erot sijoittuivat yllättäen ensimmäiseen sisältöalueeseen, johon luokiteltuja opintoja muusikko (AMK) suorittaa 216 opintopistettä musiikin kandidaatin suorittaessa samasta sisältöalueesta 127 ja musiikin maisterin 104 opintopistettä. Opintopisteissä nähtävästä erosta huolimatta musiikin kandidaatin ensimmäisen sisältöalueen opinnot painottuvat vain kuutta prosenttiyksikköä vahvemmin kuin muusikon (AMK) tutkinnossa.

Työhönmenotutkintojen sisällöllisten painotusten vertailu poikkesi tasokohtaisesta tutkintojen vertailuista sikäli, että työhönmenotutkinnot rinnastuvat toisiinsa opintopistemäärissä. Duaalimallin tavoitteenasettelun mukaista ammatillista painotusta tunnistettiin muusikon (AMK) tutkinnossa

90 Tutkintovaatimukseen keskittyvän tarkastelun suorittaminen edellytti kuitenkin IV luvussa kuvattuja taustaehtoja ja rajoituksia, jotka on syytä pitää mielessä tehtäessä johtopäätöksiä. Erityisesti Sibelius-Akatemian osalta muiden koulutusohjelmien piirissä tarjotuilla valinnaisilla opinnoilla voi olla suurikin vaikutus muusikon kandidaatin ja maisterin tutkintojen sisältöihin ja laajuuksiin.

hieman yliopistosektorin työhönmenotutkintoa vahvemmin, mutta kuitenkin heikompana kuin tason kuusi tutkintojen välisessä vertailussa. Myös neljännen sisältöalueen osalta voitiin tunnistaa sektoreilta odotettua erilaisuutta. Vaikka duaalimallin mukaisia painotuksia löytyi kaikkiaan kolmesta sisältöalueesta, tunnistetut erot olivat tässäkin yhteydessä vähäisiä ja voivat tasoittua pelkästään tarkastelun ulkopuolelle jääneillä, tutkintovaatimuksiin sisältyvillä 52 opintopisteen (ks. alaviite 87) valinnaisilla suorituksilla. Kun työhönmenotutkintojen tarkastelua täydennettiin ammattikorkeakoulusektorin tason seitsemän eli muusikon (ylempi AMK) tutkinnolla, ammattikorkeakoulusektorin ammatillisuus vahvistui kuitenkin tavalla, jota mainittu yliopistosektorin tutkintovaatimuksiin sisältyvä 52 opintopisteen valinnaisuus ei enää tavoittanut.

Analyysin loppuvaiheissa palattiin Palomaan ja Salmisen lausumiin käytännöstä, jossa ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet jatkavat opintojaan ammattikorkeakoulun sijasta taideyliopistossa. Vaikka tämäntyyppistä sektoreiden välistä liikkuvuutta voidaan pitää alkuperäisen duaali-ideologian vastaisena, duaalimallin toteutumista ei voida pitää nykyisin jatko-opintosuunnasta riippuvaisena. Kandidaatin ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittanut on kelpoinen etenemään molemmilla sektoreilla tarjottaviin seuraavan tason opintoihin ja molempien sektoreiden tason seitsemän tutkinnoista on mahdollista edetä tieteellisiin tai taiteellisiin jatko-opintoihin. Sektoreiden välisen liikkuvuuden mahdollisuuksien, mutta myös Palomaan ja Salmisen lausumien johdosta tutkintovaatimusten mukaisten opintojen sisältöpainotusten tarkastelu ulotettiin myös eri sektoreiden tutkintojen yhdistelmiin. Löydökset olivat mielenkiintoisia: havaittiin, että muusikon (AMK) ja musiikin maisterin tutkintojen yhdistämisestä seuraa määrällisesti laaja sekä sisällöllisesti monipuolinen tutkinto. Näiden kahden tutkinnon yhdistäminen näyttäytyy parhaana mahdollisena tutkintoyhdistelmänä erityisesti ydinkompetenssin vahvistamisen kannalta. Musiikin kandidaatin ja muusikon (ylempi AMK) tutkintojen yhdistelmän havaittiin olevan sen sijaan määrällisesti suppea ja tarjoavan sekä absoluuttisesti että suhteellisesti tarkasteluna muita tutkintoja ja tutkintoyhdistelmiä vähemmän ensimmäisen sisältöalueen opintoja, mutta myös ammattikorkeakoulusektorilla suoritettuja tutkintoja heikompaan ammatillista osaamista. Havaintojen valossa on ymmärrettävää, minkä vuoksi sektoreiden välisestä liikkuvuudesta puhuttaessa keskitytään kommentoimaan ensisijaisesti liikesuuntaa ammattikorkeakoulusektorin tason kuusi tutkinnoista yliopistosektorin tason seitsemän tutkintoihin ja minkä vuoksi vastaavasti toissuuntaisesta liikkuvuudesta ei tehty havaintoja tutkimusaihetta koskevan aikaisemman kirjallisuuden katsauksessa.

Duaalimallin toteutuminen arviointirungon kompetenssiin kytkeytyvissä alakohdissa

Tiedonintressi

Kohteeksi rajattujen tutkintojen tiedonintressiä konkretisoitiin ensisijaisesti neljännessä sisältöalueessa, johon luokiteltiin kirjallisten opetussuunnitelmien kielitaitoa ja tiedonhankinnan taitoja kehittävät sekä tieteellistä tiedonintressiä painottavat opintojaksot. Opintotarjonnan tarkastelussa havaittiin, että Sibelius-Akatemia tarjoaa viisi opintopistettä Metropoliaa enemmän neljännen sisältöalueen opintoja (23 op–18 op), joskin työhönmenotutkintojen opintotarjonnan vertailussa sektoreiden välinen ero kutistui kahteen opintopisteeseen (17 op–15 op). On muistettava, että erot ovat lopulta vähäisiä, kun ne suhteutetaan sektoreiden kokonaistarjontaan (525 op–512 op).

Tutkintovaatimuksiin keskittyvässä tarkastelussa havaittiin niin ikään muutamien opintopisteiden suuruisia vaihteluja. Suurimmat erot piirtyivät sektoreiden työhönmenotutkintojen välille: muusikko (AMK) suorittaa tutkintovaatimusten mukaisissa opinnoissaan kuusi opintopistettä neljännen sisältöalueen opintoja, kun musiikin maisteri suorittaa vastaavalla alueella 18 opintopistettä. Ero säilyy lähes samansuuruisena, kun verrataan Sibelius-Akatemian tason kuusi ja seitsemän tutkintoja Metropolian tason kuusi ja seitsemän tutkintoihin. Tässä kohden Sibelius-Akatemian voidaankin todeta tarjoavan Metropoliaa vahvemmat valmiudet paitsi kielitaidossa ja oman alan kehityksen seuraamisessa sekä tieteellisten tekstien laadinnassa ja tietokantojen käytössä. Sektoreiden välinen suhde voi kuitenkin muuttua, mikäli muusikon (ylempi AMK) tutkintoa suorittava päätyy toteuttamaan opinnäytteensä (30 op) tiedollisia taitoja kehittävästä tutkielmanasta.

Myös ensimmäisen sisältöalueen katsottiin olevan kytköksissä arviointirungon tiedonintressin alakohtaan. Yhteyttä perustellaan yliopisto- ja ammattikorkeakoululain kirjauksilla, joissa tiede ja taide rinnastetaan toisiinsa sektoreiden tuottaman osaamisen pääasiallisina tuotteina; muusikon ammattia harjoittavan tärkein työväline on tiedon ja tieteen sijasta taito ja sen varassa tehtävä taide. Opintotarjontaan keskittyvässä sektorikohtaisessa tarkastelussa Sibelius-Akatemian havaittiin tarjoavan 13 opintopistettä ja eri tasoille sijoittuvien työhönmenotutkintojen tarkastelussa 28 opintopistettä Metropoliaa enemmän ydinkompetenssia tukevia, ensimmäisen sisältöalueen opintoja. Samantyyppiset painotuserot olivat nähtävillä tutkintovaatimusten mukaisten opintojen tarkastelussa lukuun ottamatta tason seitsemän tutkintojen vertailua, jossa muusikolle (ylempi AMK) osoitetut viiden opintopisteen laajuiset ensimmäisen sisältöalueen opinnot olivat varsin vaatimattomat musiikin maisterille osoitettujen 104 opintopisteen laajuisten opintojen rinnalla.

Ensimmäisen sisältöalueen painoarvosta eri tutkinnoissa on syytä nostaa esiin kaksi oleellista havaintoa: sekä opintotarjonnan että tutkintovaatimusten mukaisten opintojen tarkastelussa

havaittiin, että ensimmäisen sisältöalueen opinnoilla on muusikon (AMK) tutkinnossa suhteellisesti ja absoluuttisesti tarkasteltuna erittäin vahva asema. Muusikon (AMK) tasolle kuusi sijoittuva tutkinto ei jää ensimmäisen sisältöalueen osalta merkittävästi jälkeen Sibelius-Akatemian työhönmenotutkinnosta, joka sisältää sekä tason kuusi että seitsemän tutkintojen opinnot. Kuten aiemmin tässä tutkielmassa todettiin, lähes samansuuruisten ydinkompetenssia kehittävien opintojen valossa muusikoksi (AMK) valmistuneiden voidaan ajatella olevan kykeneviä kilpailemaan musiikin maistereiden kanssa esimerkiksi orkesterikoesoitossa. Toinen merkillepantava havainto kytkeytyy niin ikään muusikon (AMK) tutkinnon vahvaan ensimmäisen sisältöalueen painotuksiin. Taulukossa 16 esitetty muusikon (AMK) ja musiikin maisterin yhdistelmä­tutkinto tarjoaa opintopisteinä tarkasteltuna ylivoimaisesti suurimman määrän ensimmäisen sisältöalueen opintoja verrattuna mihinkään muuhun tutkintoyhdistelmään. Yhdistelmän tutkintovaatimusten mukaisesti suoritettavat opinnot sisältävät 99 opintopistettä enemmän ensimmäisen sisältöalueen opintoja kuin pelkästään yliopistosektorilla suoritettussa tutkintoyhdistelmässä.

Työelämäkytkökset

Tutkintojen kirjallisten opetussuunnitelmien työelämäkytkökset piirtyvät pääasiallisesti toiseen sisältöalueeseen, johon luettiin muusikon ydinkompetenssin hyödyntämistä tukeva osaaminen. Sisältöalueeseen listattiin muun muassa pedagogiset taidot, ryhmätyötaidot, työelämätaidot ja tietotekniset valmiudet. Sektoreiden opintotarjonnasta havaittiin, että Metropolia tarjoaa ammatillista osaamista kehittäviä opintoja 26 opintopisteen verran Sibelius-Akatemiaa enemmän, joskin ero kaventui 16 opintopisteeseen työhönmenotutkintojen opintotarjonnan tarkastelussa. Toisessa sisältöalueessa nähtävät erot säilyivät myös tutkintovaatimusten mukaisessa tarkastelussa: Metropolia tarjosi toisen sisältöalueen opintoja Sibelius-Akatemiaa enemmän kaikissa sektoreiden välillä tehdyissä tutkintovaatimusten mukaisten opintojen vertailuissa. Erot olivat suurimmillaan tasojen kuusi ja seitsemän tutkintojen välillä; ammattikorkeakoulusektorin tason kuusi ja seitsemän yhteenlasketut tutkintovaatimukset sisälsivät 62 opintopistettä toisen sisältöalueen opintoja, kun Sibelius-Akatemian tutkinnoissa niitä edellytettiin vain 14 opintopisteen verran.

Niin ikään vahvojen työelämäkytkösten kolmas sisältöalue näyttäytyi tasavahvana molemmilla sektoreilla. Työkykyä kehittävien opintojaksojen tarjonta ja vähimmäisvaatimukset havaittiin tasavahvuuden lisäksi painoarvoltaan vähäisiksi.

Aluekehitystehtävä

Kuten aiemmin on todettu, aluekehitykseen kytkeytyvien painotusten poissaolo osaamistavoitekuvauksista asetti entistä suuremmat odotukset sektoreiden välisen erilaisuuden toteutumiseen arviointirungon muissa kompetenssiin kytkeytyvissä alakohdissa. Aluekehitystehtävän tulkittiin konkretisoituvan samalla alueella tuotetun ammattitaidon ja osaamisen omaleimaisten painotusten välillisinä vaikutuksina: jos sektorit onnistuvat tuottamaan oleellisesti erilaista osaamista alueelle, erilaisen osaamisen hyödyntäminen alueen työmarkkinoilla voi synnyttää alueelle erilaisia ja uudenlaisia palveluita.

Osaamistavoitteiden tekstianalyysissa ja opintotarjonnan opintopisteperustaisessa analyysissa ei kuitenkaan havaittu duaalimallin mukaisten painotusten toteutumista. Sen sijaan tutkintovaatimukseen keskittyvässä tarkastelussa löydettiin sellaisia duaalimallin mukaisia painotuksia, joita tutkintoa suorittava ei voi ohittaa yksilökohtaisilla valinnoillaan – joskin muusikon (ylempi AMK) tutkintoa lukuun ottamatta myös nämä painotuserot olivat vähäisiä. Näiden havaintojen seurauksena myös mahdolliset aluekehitysvaikutukset arvioidaan vaimeaksi: aluekehitysvaikutusten odotetaan konkretisoituvan enintään ammattikorkeakoulusektorin tason seitsemän tutkinnon vaikutuksesta. Erityisesti työhönmenotutkintojen samankaltaisuudesta voi seurata positiivisten aluekehitysvaikutusten sijasta lisääntyntä kilpailua alueella avoimena olevista työtehtävistä.

2 Aikaisemman tutkimuksen ja tutkielman tulosten integraatio

Robertsonin mukaan politiikkaohjelma voi epäonnistua kahdella tavalla: tosiasiallisesti eli toiminnallisesti, jos se ei saavuta sille asetettuja tavoitteita tai poliittisesti, jos siihen kohdistuva yleinen hyväksyntä ja tuki hiipuu (1989, 242). Duaalimallia ei voida pitää empirian valossa toiminnallisesti onnistuneena tarkastellussa kontekstissa – toisaalta ei voida puhua myöskään yksioikoisesti epäonnistumisesta. Toiminnallinen epäonnistuminen todentuu esimerkiksi siinä, että opintojaksojen osaamistavoitteet tunnistettiin sektorista riippumatta varsin samansisältöisiksi. Koska tekstianalyysin varassa ei löydetty duaalimallin tavoitteiden mukaista erilaisuutta, analyysissa edettiin tarkastelemaan, painotetaanko tarkastelluissa tutkinnoissa sisältöalueita määrällisesti eri tavoin. Tarve perehtyä tutkintojen sisällöllisiin painotuseroihin opintopisteperustaisen painoarvon määrittämisen keinoin ilmensi omaleimaisuuden puuttumista: empiria osoittaa, etteivät sektorikohtaiset profiilit rakennu osaamistavoitteiden *sisällöllisten eroavaisuuksien*, vaan samantyyppisten sisältöjen *erilaisen painottamisen* varaan. Toisaalta myös sisältöalueiden painotusten tarkastelussa kävi ilmi, että vaikka sektoreiden tavassa painottaa sisältöalueita on eroavaisuuksia, ne ovat vähäisiä. Lukuun ottamatta muusikon (ylempi AMK)

tutkintoa opiskelijoilla on mahdollisuus painottaa tutkintonsa sisältöä tiedolliseksi, taidolliseksi tai ammatilliseksi henkilökohtaisten valintojensa voimin riippumatta siitä, millä sektorilla tutkintoa suoritetaan.

Kuten II luvussa esitettiin, politiikkaohjelmat kuvataan tieteellisessä kirjallisuudessa usein rationaalisen päätöksentekoprosessin mukaisesti suunniteltuina ohjelmina, jotka sisältävät julkisen lausuman tavoitteista ja keinoista, jolla pureudutaan johonkin tunnistettuun ongelmaan. Oletuksena on, että tunnistetut ongelmat tulevat politiikkaohjelman toimeenpanon myötä ennemmin tai myöhemmin ratkaistuksi. Toisin sanoen suunniteltu politiikkaohjelma toimeenpannaan olettaen, että makrotason tavoitteet realisoituvat mikrotasolla – tässä tapauksessa korkeakouluissa ja niiden opetussuunnitelmien osaamistavoitteissa – odotetulla tavalla (Perche 2011; Trowler 2002; Trowler & Knight 2002). Johansen hahmottaa rationaalisesti suunnitellut politiikkaohjelmat suurina kertomuksina (*grand narratives*) (2009). Myös suurten kertomusten ideaaliin kuuluu, että politiikkaohjelman toimeenpanijat, kuten yksittäiset korkeakoulut, niiden laitokset ja niissä toimivat yksilöt ymmärtävät politiikkaohjelmien sisällön ja tavoitteet samalla tavalla kuin ohjelmien muotoilijat, minkä seurauksena koulutusinstituutioiden tarjoaman koulutuksen sisällöt vastaavat niitä tavoitteita, joita niiden toiminnan kannalta relevantit politiikkaohjelmat sisältävät.

Ostrom kuitenkin muistuttaa, että politiikkaohjelmat realisoituvat todellisuudessa vaihtelevin tavoin (Ostrom 2011). Suurten kertomusten mukaista ideaalia vääristää erityisesti korkeakoulutukseen kytkeytyvien politiikkaohjelmien tapauksessa korkeakoulujärjestelmän luonne erilaisten implementaatiokontekstien kokonaisuutena: korkeakoulujärjestelmä koostuu useista erilaisista instituutioista, joilla on toisiinsa nähden erilaisia tavoitteita ja myös erilaiset paikalliset toimintaympäristöt. Voidaankin pitää todennäköistä, että politiikkaohjelmia tulkitaan ja että ne realisoituvat eri korkeakouluissa eri tavoin. Richardson huomauttaa lisäksi, että mitä marginaalisemmasta korkeakoulutuksen alueesta on kyse, sitä enemmän sen piirissä voidaan odottaa ruohonjuuritason odottamattomia tulkintoja politiikkaohjelmasta (Richardson 2007).

Duaalimallin suunnittelu- ja toimeenpanoprosessi myötäilee rationaalisen päätöksentekoprosessin mukaista toimintamallia; kahden korkeakoulusektorin malli ja työnjaon tavoitteet suunniteltiin vastauksena tunnistettuihin koulutuksellisiin ongelmiin ja toimeenpantiin suunnitellun mukaisesti, mutta hyvin ripeällä tahdilla. Nopeasti toteutettu suunnittelu- ja toimeenpanoprosessi sekä päätös kehittää opistoasteen koulutusta kokonaisuutena ammattikorkeakoulutukseksi aiheuttivat ongelmia musiikin alan koulutuksen piirissä. Kilpailu korkeammasta statuksesta aiheutti haitallista jännitettä aikaisemmin yhteistyössä toimineiden konservatorioiden välille (Pöyhönen 2002), mutta toisaalta

myös musiikkialan sisällä oli hankaluuksia hahmottaa ammattikorkeakoulutukseksi kehittämisen seurauksia ja mahdollisuuksia (Pylkkä 2011). Tilannetta ei helpottanut se, että kulttuurialat nähtiin duaalimallin suunnittelun ja toimeenpanon kannalta marginaalisina koulutusaloina, minkä johdosta ne eivät olleet mukana ammattikorkeakoulujen perustamisen alkuvaiheen keskusteluissa tai kokeiluissa siitä huolimatta, että alaa koskevat päällekkäisyydet ja ongelmat olivat tiedossa (Salminen 1995). Marginaalisten korkeakoulutuksen alojen osalta olisikin tarvittu syrjään jättämisen sijasta erityistä huomiointia sen varmistamiseksi, että politiikkaohjelma tulee ymmärretyksi ja toimeenpannuksi tarkoituksenmukaisella tavalla. Alaa koskevan laajan, kollektiivisen keskustelun ja konservatorioiden keskinäisten verkostojen hyödyntämisen kautta tapahtuneella koordinoinnilla olisi voitu tulla toisenlaiseen lopputulokseen kuin menettelyllä, jossa konservatoriot päätyivät laatimaan oma-aloitteisesti yhteistyösuunnitelmia niitä lähellä olevien, jo vakinaistettujen ammattikorkeakoulujen kanssa.

Kun politiikkaohjelmia koskeva tutkimus sekä taide- ja musiikkialalla tapahtunut duaalimallin kehitysprosessi rinnastetaan toisiinsa, tutkielmassa osoitetut ongelmat tulevat ymmärrettäviksi. Taidekorkeakoulujen ja ammattikorkeakoulujen keskinäinen työnjako jäi epäselväksi aina ensi vaiheista saakka, sillä taidealojen tarpeita ja ominaispiirteitä ei onnistuttu huomioimaan duaalimallin suunnittelu- ja toimeenpanovaiheissa riittävällä tavalla. Keskenäiseksi jäänyt työnjako jäi sellaisekseen yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen aloittaessa toimintansa uudennaisissa rakenteissa. Musiikkiala ei ollut löytänyt duaalimallin mukaista profiilia vielä vuosituhannen vaihteessa, vaan alan koulutus järjestyi rinnakkaisten sektoreiden sijaan ennemminkin binaarimallin mukaisesti toisilleen peräkkäisiksi sektoreiksi (Salminen 2000). Ongelmien olemassaolosta tänäkin päivänä puhuvat paitsi tämän tutkimuksen tulokset, esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön kuvataiteen, musiikin, taideteollisen, tanssin, teatterin (yliopistot) ja kulttuurin (ammattikorkeakoulut) alojen tutkintojen, koulutusvastuiden ja opiskelijavalintojen kehittämisestä pidetyn alakohtaisen keskustelutilaisuuden (9.3.2011) muistion kommentit, joissa todetaan seuraavaa: ”Osa keskustelijoista näki, että ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen koulutukselle on vaikea löytää profiilieroja taideteollisella ja taidealoilla.” (OKM 2011b, 2.)

Tarve sektoreiden välisen työnjaon selkeyttämiseen musiikin ja taiteiden aloilla on kuitenkin ollut 2000-luvulla jatkuvasti esillä (mm. OPM 2002; OPM 2008; OKM 2011a; OKM 2012). Profiileja on pyritty selkeyttämään sekä mainittujen alojen että koko korkeakoulujärjestelmän piirissä, joskin taidealojen osalta keskustelu työnjaosta jää tällä hetkellä Taideyliopiston perustamisen ja taidealojen koulutusmäärien supistamisen varjoon. Tähänastiset pyrkimykset duaalimallin toteuttamiseen esittämissä taiteissa ovat kuitenkin vaarassa jäädä oireiden hoitamiseksi sairauden

parantamisen sijasta – tai kuten eräs esittävän säveltaiteen opetustehtävissä toimiva henkilö asian ilmaisi, *pakolliseksi poseerauksiksi*. Pakollisilla poseerauksilla viitataan duaalimallin profiilin toteuttamista koulutussisällöissä tavalla, jonka ala itse ei koe vastaavan omia tarpeitaan tai välttämättä edes duaalimallin tarkoitusta. Myös tutkielman tuloksissa on nähtävissä piirteitä pakollisesta poseeraamisesta: koska duaalimallin edellyttämää erilaisuutta ei ole onnistuttu luomaan opetussisältöihin, sitä muotoillaan painottamalla tutkintoihin kuuluvia opintoja hienovaraisesti ammatilliseen ja/tai tieteelliseen ja taiteelliseen suuntaan.

Tutkielmassa tarkastelluista tutkinnoista menestyksekkäimmäksi duaalimallin mukaisen työnjaon toteuttajaksi tunnistettu muusikon ylempi ammattikorkeakoulututkinto voi asettua avainasemaan duaalimallin mukaisen profiilin vahvistamisessa esittävän säveltaiteen piirissä. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden tapa jatkaa opintojaan yliopistosektorilla nähtiin 2000-luvun alkupuolella duaalimallin peruserätyösuhteen kannalta ongelmallisena ja yhteiskunnalle kalliiksi tulevana kaksinkertaisena koulutustaloudena. Ongelma on ollut erityisen vahvasti esillä taidealoilla, joissa ammattikorkeakoulut toimivat Salmisen mukaan eräänlaisena ponnistuslautana taidekorkeakouluihin sen sijaan, että niistä olisi valmistunut ensisijaisesti työmarkkinoille suuntaavia, ammatillisesti omaleimaisesti orientoituneita osaajia (2000). Tampereen ammattikorkeakoulusta vuonna 2010 valmistunut klarinetisti Heli Palomaan viittasi samansukuisen asetelman olemassaoloon vielä 2010-luvulla pohtimalla opinnäytteessään, onko hänenkin viisasta jatkaa opintojaan Sibelius-Akatemiassa voidakseen työllistyä muusikkona. Kuten II luvussa huomautettiin, Palomaan ajatukset viittaavat siihen, ettei ylempi ammattikorkeakoulututkinto ole onnistunut lunastamaan sille kaavailtua asemaa ammattikorkeakouluista valmistuneiden ensisijaisena väylänä kehittää omaa osaamista (Salminen 2002; OKM 2012, 45) onnistuneesta profiloitumisesta huolimatta.

Vaikka muusikon ylempi ammattikorkeakoulututkinto vastaa tulosten valossa ammatillisen profiilin mukaisiin odotuksiin, sen houkuttelevuus ammattikorkeakouluopiskelijoiden pääasiallisena jatkoväylänä 2010-luvulla jää tässä tutkielmassa avoimeksi kysymykseksi. Tutkinnon vetovoiman voidaan kuitenkin ajatella olevan yhteydessä siihen, kuinka hyvin tutkinto vastaa muusikoiden tarpeisiin työelämässä. Vuonna 2009 toteutettu orkesterimuusikoiden osaamistarveselvitys osoittaa, että muusikoihin kohdistuu tulevaisuudessa entistä enemmän vaatimuksia instrumenttitekniikoiden taitojen ja musiikillisen moniosaamisen suhteen, mutta myös yleisten työelämätaitojen osalta. Erityisesti sotilas- ja rytmiorkestereissa toimivilta muusikoilta odotetaan jatkossa vahvempia tiedottamisen, markkinoinnin ja osaamisen tuotteistamisen taitoja sekä sopimus- ja tekijänoikeudellista tietämystä. (Pohjannoro & Pesonen 2009, 39.) Mikäli ennakoitiin tulevaisuuden

muusikkojen osaamisesta osuu kohdalleen, erityisesti ulkomusiikillisiin taitoihin kohdistuneet odotukset tarjoavat ylemmille ammattikorkeakouluille otollisen tilaisuuden vetovoimaisuutensa kasvattamiseen duaalimallin mukaisen profiilin lähtökohdista. Tutkinto voi kuitenkin joutua vielä tovin etsimään paikkaansa musiikin alan korkeakoulutuksen kentällä; mikäli ammattikorkeakoulusta valmistuneet muusikot ovat suhtautuneet Sibeliuksen Akatemiaan Salmisen ja Palomaan kuvaamalla tavalla ensisijaisena jatkokoulutuksen suuntana koko ammattikorkeakoulusektorin olemassaolon ajan, katseiden kääntäminen kansainvälisesti korkeatasoiseksi tunnetun ja maineikkaan yliopistosektorin tarjoamasta koulutuksesta kohti ylempiä ammattikorkeakoulusektoria on haaste, joka myös Sibelius-Akatemian on otettava huomioon omassa toiminnassaan.

Toisaalta myös muusikon (AMK) tutkintojen voidaan nähdä edelleen lunastavan joiltain osin asemaansa musiikin korkeakoulutuksen kentällä pidempikestoisesta olemassaolostaan huolimatta. Kuten edellä mainitusta orkesterimuusikoiden osaamistarveselvityksestä käy ilmi, ammattikorkeakoulusta valmistuneiden osuus valtionosuuden piirissä olevien orkestereiden muusikoiden joukosta on hyvin pieni (Pohjannoro & Pesonen 2009, 8-10). Aseman vakiintumattomuudesta viestii osaltaan myös Metropolia Ammattikorkeakoulussa keväällä 2012 tehty päätös lopettaa muusikoiden (AMK) kouluttaminen koulutusohjelmasta valmistuneiden työllistymisongelmista johtuen.⁹¹

Kriittisistä puheenvuoroista ja tunnistetuista ongelmista huolimatta duaalimalli ei ole kokenut poliittista epäonnistumista, vaan mallin ydinajatuksista pidetään tiukasti kiinni. Esimerkiksi tämän tutkielman kannalta oleelliset *Taideyliopistoselvitystyöryhmän muistio* (OKM 2011a) ja *Taideyliopistojen toiminta-alusta 2012*⁹² toteavat, ettei Taideyliopiston selvittämisessä syvennytä yliopistoista ja ammattikorkeakouluista muodostuvan järjestelmän toimivuuteen ja että duaalimallista tehtyjä päätöksiä tullaan noudattamaan ja soveltamaan jatkossakin – siitäkin huolimatta, että viimeksi mainitussa selvityksessä viitataan Rauvolan (2010) selvitykseen seuraavasti: ”Esimerkiksi korkeakoulutuksen ns. duaalimalli näkyy taidealoilla vaihtelevasti, useimmiten heikosti.” Muistioissa esitetyt, toisilleen ristiriitaiset lausumat palauttavat mieleen Hannele Salmisen vuonna 1995 esiin nostaman kysymyksen siitä, minkä vuoksi taidekorkeakoulujen ja ammattikorkeakoulujen keskinäisestä työnjaosta ei syntynyt mittavaa kysymystä ennen kokeiluvaihetta, muttei myöskään sen aikana tai jälkeen tiedostetuista

91 Ks. <http://www.metropolia.fi/haku/koulutustarjonta-nuoret-kulttuuri/musiikki-muusikko/>. Luettu 17.11.2012.

92 *Taideyliopistojen toiminta-alusta 2012*. Perustamista koskeva selvitys. Saatavissa osoitessa http://arts.aalto.fi/fi/current/news/taideyliopistojen_toiminta_alusta_selvitys_final.pdf. Luettu 17.11.2012.

päällekkäisyyksistä huolimatta (Salminen 1995, 316). Salmisen hämmästely on yhä, jo 20 vuotta kokeiluvaiheen aloittamisen jälkeen, täysin ajankohtainen.

3 Tutkimuksen arviointi

Tutkielma täyttää sille asetetun tehtävän eksploratiivisen informaation tuottamisesta, ja empiria tarjoaa vastauksen tutkimuskysymyksiin (Hirsjärvi ym. 2009, 216–218). Tässä mielessä tutkimusmenetelmien valintaa ja tutkimuksen toteuttamista voidaan pitää onnistuneina. Seuraavassa eritellään lyhyesti tutkielman ja sen tulosten yleistettävyyttä ja luotettavuutta.

Tulosten yleistettävyys

Asetettuihin tutkimuskysymyksiin etsittiin vastauksia kvalitatiivisen, tapaustutkimuksena toteutetun tavoiteperustaisen arviointitutkimuksen keinoin. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii erilaisten tavoitteiden täyttämiseen kuin kvantitatiivinen, minkä johdosta laadullisesta tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voida myöskään yleistää tai arvioida samalla tavalla tai samanlaisin kriteerein kuin määrällistä tutkimusta (Eskola & Suoranta 2000, 208–222). Erityisesti laadullinen tapaustutkimus pyrkii tilastollisen yleistämisen sijasta kohteeksi rajatun tapauksen tai tapausten syvälliseen ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen tarjoamalla täsmällistä, kontekstisidonnaista tietoa tapauksista (Leino 2007, 214). Mitä kapeammalla fokuksella tutkimuksen tapaukset on valikoitu, sitä varovaisemmin tulosten yleistämiseen on suhtauduttava (Patton 2002, 41).

Vaikka laadullisen tapaustutkimuksen lähtökohtana ei ole laajamittaisesti yleistettävän tiedon tuottaminen (Eriksson & Koistinen 2005, 34), tutkimus voi nostaa esiin viitteitä ilmiöistä, jotka toistuvat yleisemmällä tasolla (Laine, Bamberg, Jokinen 2007, 20). Lincoln ja Guba huomauttavatkin, että yleistämisen ja uniikkiuden välille ei tule rakentaa kahtiajakoa, vaan tapauksen ainutlaatuisuuteen ja sen piirteiden yleisyyteen on syytä suhtautua enemmän jatkumona (2000). Tässä ajattelussa uniikki tapaus avaa ovia yleisempiin ilmiöihin: tapaus on nimenomaisesti tapaus jostakin ilmiöstä. Erityisesti silloin, kun tapaus on sijoitettavissa tiettyyn ilmiöiden kategoriaan ja kun tutkimuksen tulokset ovat yhdistettävissä aikaisemmassa tutkimuksessa olevaan informaatioon tapauksen taustalla olevasta ilmiöstä, voidaan nähdä mahdollisuuksia tutkimuksen tulosten hyödyntämiselle myös ilmiötä koskevassa laajemmassa keskustelussa. (Peuhkuri 2007, 133–135.)

Tämän tutkielman kysymyksenasettelu ponnistaa aihetta koskevasta, aikaisemmasta tutkimuksesta kahdesta näkökulmasta: kuten II luvussa käy ilmi, useat tutkimukset ja selvitykset nostavat esiin duaalimallia koskevat ongelmat taidekorkeakoulutuksen ja/tai esittävän säveltaiteen piirissä. Samalla aikaisempi tutkimus huomioi tiedostettua ongelmaa koskevan tutkimustiedon puutteen.

Tutkielman tapaukset valikoitiin osin tutkijan erityisasiantuntemuksen, mutta ennen kaikkea edellä kuvatun, aikaisemman tutkimuksen osoittaman tutkimusaukon varassa. Tämän johdosta tutkielman tapauksiin voidaan suhtautua tapauksina, jotka reflektivat taustalla olevaa laajempaa ilmiötä – toisin sanoen duaalimallin mukaisen työnjaon ja profiloitumisen ongelmia erityisesti taidekorkeakoulutuksen piirissä, mutta mahdollisesti myös muilla marginaalisilla korkeakoulutuksen aloilla. Tutkielman tulokset herättävät yhdistettynä aikaisempaan tutkimustietoon pohdinnan ongelman laajuudesta sekä nostavat esiin uudenlaisen tarkastelukulman duaalimallin tavoitteiden toteutumisen arviointiin.

Erityinen ansio tutkielmassa tehtyjen havaintojen yleistettävyyden osalta kytkeytyy ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen ja sen yhteydessä jalostettuun duaalimallin tavoiteperustaiseen arviointirunkoon. Siihen saakka, kunnes sektoreiden profiilia ja työnjakoa määrittävä lainsäädäntö ja politiikkadokumentit pysyvät nykyisellään, arviointirunkoa on mahdollista soveltaa duaalimallille asetettujen tavoitteiden toteutumisen arviointiin eri sektorilla toimivien, saman alan koulutusohjelmien tutkintovaatimuksissa, kirjallisissa opetussuunnitelmissa sekä niiden osaamistavoitteissa ja pätevyyskuvauksissa.

Tutkimuksen luotettavuus

Jotta tutkimuksen lukijat ja hyödyntäjät voivat tehdä johtopäätöksiä tulosten siirrettävyydestä, tutkijan on kuvattava huolellisesti tutkimuksen toimintaympäristö ja tutkimuksen toteutus. Hyödyntäjien on myös kyettävä luottamaan siihen, että tutkimus ei ole satunnaisten asioiden summa, vaan johdonmukaisen ja systemaattisen tarkastelun tulos. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Mitä paremmin tutkija onnistuu tuomaan esiin tapaustutkimuksen toimintaympäristön ja johdonmukaisesti etenevän analyysin eri vaiheet, sitä suurempi uskottavuus tutkimuksella on (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25).

Tutkielmassa pyrittiin vastaamaan läpinäkyvyyden vaatimukseen huolellisella ja yksityiskohtaisilla kuvauksilla sekä kattavilla taulukoinneilla. Tutkielma kuvaa tarkasti tutkimusaiheen ja -tapausten taustat ja ympäristön, tutkimusmenetelmän sekä analysoinnin ja tulkinnan eri vaiheet. Analyysi on pyritty raportoimaan siten, että lukijan on mahdollista seurata konkreettisesti tutkijan abduktiivisen päättelyn kulkua eli sitä, miten aineistolähtöisesti tehtyjä havaintoja ryhmitellään ja yhdistetään II luvussa esitettyyn aikaisempaan tutkimukseen. Aineiston analyysiin liittyvät haasteet tuodaan analyysin eri vaiheissa avoimesti esille, ja tutkielman liitteenä olevat taulukoinnit lisäävät läpinäkyvyyttä sekä tarjoavat lähtökohdan aineiston ryhmittelyn kriittiseen tarkasteluun. Tutkielmaan on myös sisällytetty suoria lainauksia aineistosta vahvistamaan tehtyjen tulkintojen

uskottavuutta. Huolellisella raportoinnilla on haluttu varmistaa, että tutkimuksen lukijalla on mahdollisuus hyväksyä tai hylätä eri vaiheissa tehdyt tulkinnat ja menetelmälliset valinnat.

III luvussa kuvattu tutkijan tausta edellytti, että analyysissa kiinnitetään erityistä huomioita tutkimuksen objektiivisuuteen. Tutkijan tuttuus suhteessa tutkimuskohteisiin nähtiin toisaalta myös vahvuutena; tutkijan tausta musiikin alan koulutuksessa mahdollisti korkeakoulutasoisten opetussisältöjen syvällisen arvioinnin ja vähensi virhetulkintojen riskiä. Tutkijan taustojen esiintuontia pidettiin kuitenkin erityisen tärkeänä sen johdosta, että tutkija ottaa koko tutkimuksen ajan kantaa analyysin kattavuuteen ja tehtyihin ratkaisuihin (Eskola & Suoranta 2008, 208–210). Analyysin toteuttamisen ja tulkintojen objektiivisuuden puolesta puhui toisaalta se, ettei tutkijalla ole ollut useampaan vuoteen kontaktia kumpaakaan arviointikohteeseen – toisin sanoen tutkimuksen toteutti aidosti ulkoinen arvioija (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 23).

Sisällönanalyysia koskevassa kritiikissä on kyseenalaistettu, voiko tutkija ylipäättään kontrolloida sitä, että aineiston analyysi toteutuu nimenomaisesti aineiston lähtökohdista eikä tutkijan ennakkoluulojen saattamana (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–118). Tutkijan mahdollisten omien mieltymysten vaikutusta tutkielmassa tehtyyn analyysiin minimoitiin menetelmävalinnoilla: aineistoa ryhmiteltiin pelkän aineistolähtöisyyden sijasta teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Aineistosta tehtyjen havaintojen yhdistäminen II luvussa kuvattuun aikaisempaan tutkimukseen pyrittiin tuomaan esille tavalla, joka selittää lukijalle tutkijan ajatusrakenteita. Abduktiivisella lähestymistavalla varmistettiin myös, että aineistosta saadaan esiin kaikki oleellinen informaatio.

Laadullinen tutkimus on Denzinin ja Lincolnin mukaan laadultaan hyvää, kun se on tutkimusprosessin kuluessa muovautuvaa ja tarpeen mukaan joustavaa, teknisesti uteliasta ja monitaitoista, sisältörikasta, refleksiivistä ja hyvin kirjoitettua. He tarkoittava teknisellä uteliaisuudella, että tutkija ottaa käyttöön erilaisia aineistoja ja menetelmiä ratkaistessaan tutkimuskysymyksiä. Älyllinen sisältörikkaus edellyttää laajaa ja monipuolista lukeneisuutta, ja refleksiivisyydellä viitataan tutkijan ymmärrystä tehtyjen tulkintojen kytköksistä tutkijan omaan taustaan (Eriksson & Koistinen 2005, 42–43). Tutkielmassa on nähtävissä vastaavuutta kaikkiin Denzinin ja Lincolnin listaamiin kriteereihin. Tutkielman loppuvaiheissa raportoitu, opintopisteisiin perustuva laajamittainen tarkastelu ei ollut ennakkoon suunniteltua, vaan siihen edettiin siihenastisessa analyysissa esiin nousseiden vaatimusten kannustamana. Vaikka toteutetut opintopisteperustaiset sisältöalueiden taulukoinnit lisäsivät merkittävästi tutkimuksen työmäärää, saadut tulokset toivat analyysiin systemaattisuutta ja vahvistivat tekstianalyysissa syntyneitä olettamuksia. Opintopisteperustaisen sisältöalueiden painottumisen analyysin voidaan nähdä

kohentavan systemaattisuuden lisäksi tutkimuksen objektiivisuuteen liittyviä vaatimuksia sekä vastaavan teknisen uteliaisuuden odotukseen. Tutkielmassa on myös hyödynnetty laajaa empiiristä aineistoa sekä lähdekirjallisuutta, ja tutkijan kytkökset tutkimuskohteisiin on tuotu eri vaiheissa avoimesti esille. Tutkimusraportin osalta on pyritty kautta linjan luettavuuteen ja selkeään ulosantiin.

4 Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi

Alasuutari muistuttaa, ettei tutkimusprosessi lopu koskaan siihen, että tutkimusongelma saadaan selvitettyä. Tutkimuksessa löydetty vastaukset herättävät uusia kysymyksiä; tutkimuksen loppu voi olla toisen alku. (Alasuutari 1999, 278.) Tämän tutkielman luonne pro gradu -tutkielmana asetti rajoituksia tutkielman laajuudelle, minkä johdosta tutkimusasetelmasta rajattiin useita mielenkiintoisia lähestymiskulmia tarkastelun ulkopuolelle. Duaalimallin tavoitteiden toteutumista ei ryhdytty tarkastelemaan useissa esittävän säveltaiteen koulutusohjelmissä eikä toisaalta myöskään koetuissa opetussuunnitelmissä. Tarkastelua supistettiin myös ajallisesti koskemaan viimeisimmän kokonaisen lukuvuoden ajan opetussuunnitelmia (lukuvuosi 2011–2012). Toisaalta tutkielmaan olisi voitu saada lisäsyvyyttä laajentamalla politiikkaohjelmia koskevaa teoriaosuutta, jos tutkielmaan varatut ajalliset resurssit olisivat antaneet myöden. Tutkielma kuitenkin täyttää tiukasti rajatusta lähtökohdastaan huolimatta esitetyn tutkimusaukon, herättää keskustelua duaalimallin tavoitteiden soveltuvuudesta taidealalle ja marginaalisille korkeakoulutuksen alueille sekä luo lähtökohdan useiden mielenkiintoisten jatkokysymysten käsittelylle. Seuraavassa eritellään tarkemmin kaksi esimerkkiä syntyneistä jatkotutkimusideoista.

Kuten politiikkaohjelmien, myös laajasti ymmärrettyjen opetussuunnitelmien⁹³ voidaan ajatella koostuvan sekä sanoista ja teoista, tekstistä ja toiminnasta että aiotusta ja toteutuneesta. Tutkimusasetelman ulkopuolelle rajatun koetun opetussuunnitelman huomiointi kirjallisen opetussuunnitelman tarkastelun rinnalla tarjoaisi laajempaa, toimintaan ja tekoihin ulottuvaa perspektiiviä duaalimallin tavoitteiden toteutumisen arvioinnissa. Duaalimallin tavoitteiden toteutumisen arviointi laajassa opetussuunnitelmassa edellyttäisi kirjallisen opetussuunnitelman arvioinnin lähtökohdista toteutettavia opiskelijoiden ja opettajien haastatteluita, joissa kartoitettaisiin näiden opetussuunnitelman kokemisen keskiössä olevien toimijoiden kokemuksia koulutuksen tieteellisestä ja/tai ammatillisesta profiilista. Kirjallisen ja koetun opetussuunnitelman analyysistä saatujen tulosten vertaaminen tuottaisi mielenkiintoista informaatiota siitä, toteutuuko

93 Laajan opetussuunnitelman käsite kattaa kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi koetun opetussuunnitelman eli opiskelijan käsityksen ja kokemuksen opetussuunnitelmasta osana omaa opiskeluprosessiaan (ks. Kotila 2000, 5-6).

duaalimalli yhdenmukaisesti kirjallisissa opetussuunnitelmissa esitetyn kanssa. Näkökulmaa voisi laajentaa entisestään keräämällä aikaisemmasta tutkimuksesta tai esimerkiksi orkesterimuusikoita työllistäviltä tahoilta tietoa siitä, millä tavoin he kokevat mahdolliset sektoreiden tuottaman osaamisen eroavaisuudet. Jos työnantajat tunnistavat eroavaisuuksia eri sektoreilta valmistuneiden osaamisessa, vastaavatko työnantajien kokemukset duaalimallin tavoitteenasettelua ja/tai laajassa opetussuunnitelmassa mahdollisesti havaittuja sektorikohtaisia profiileja?

Kuten tutkielman tuloksista käy ilmi, duaalimallille määritetty aluekehitystehtävän tavoite ei konkretisoidu kohteeksi rajattujen koulutusohjelmien opetussuunnitelmissa. Aluekehitystehtävän toteutumisen tarkastelu olisi paitsi mielenkiintoista, myös tarpeellista ulottaa maakunnissa toimivien ammattikorkeakoulujen tarjoamaan muusikoiden koulutukseen. Koulutuskentän laveampi huomiointi avartaisi käsitystä ammattikorkeakouluissa tarjottavasta muusikoiden koulutuksen sisällöistä sekä tarjoaisi oleellista informaatiota aluekehitystehtävän muodosta maakunnissa toimivien ammattikorkeakoulujen tarjoamassa opetuksessa. Alueella tuotetun osaamisen tarkastelun kytkeminen esimerkiksi olemassa oleviin tietoihin alueella toimivien orkestereiden muusikoiden koulutustaustoista valottaisi myös sitä, miten esimerkiksi alueelta valmistuneet orkesterimuusikot työllistyvät omalle alueelleen – kuten II luvussa kuvattiin, Pesosen ja Pohjannoron selvitysten mukaan vähemmän kuin yksi kymmenestä valtionosuutta nauttivien orkestereiden muusikoista on valmistunut ammattikorkeakoulusektorilla. (Pesonen & Pohjannoro 2011; Pohjannoro & Pesonen 2009.) Samaan hengenvetoon on kuitenkin kyseenalaistettava ajattelu siitä, voiko ammattikorkeakoulutuksen aluekehityksellinen profiili muotoutua tuotetun osaamisen osalta pelkästään maantieteellisen sijainnin varaan. Koska odotettua oppimistulosta voidaan pitää jopa yhtenä oleellisimpana duaalimallin toteutumisen mittarina (Mäkinen 1992, 2-3), duaalimallin toteutumisen ei voida nähdä tarkoittavan eroa sen suhteen, *missä* yksilö valmistuu, vaan *millaisella osaamisella* varustettuna yksilö valmistuu.

VI LOPPUSANAT

Kuten III luvussa kerrottiin, idea tähän pro gradu -tutkielmaan syntyi jo vuonna 2008, mutta ajatus odotti toteuttamistaan aina vuoteen 2012 saakka. Suomalaisessa korkeakoulukentässä ehti tapahtua sillä välin useita merkittäviä muutoksia: yliopistolakia ja yliopistolaitosta uudistettiin sekä korkeakouluverkkoa supistettiin. Koulutusjärjestelmämme toimintaa on pyritty tehostamaan kaikkien koulutusasteiden osalta, ja eritoten korkeakoulutuksen piirissä on kasvaneita paineita tutkintojen suorittamisen nopeuttamiseen, koulutuksen läpäisyn kohentamiseen sekä päällekkäisen koulutuksen vähentämiseen. Myös ammattikorkeakoulutuksen uudistaminen on käynnissä parasta aikaa.⁹⁴ Toteutetut uudistukset ovat ulottuneet myös taidekorkeakoulutukseen: korkeakouluverkon rakenteellisen kehittämisen yhteydessä hahmoteltu Taideyliopisto⁹⁵ aloittaa toimintansa 1.1.2013, ja kulttuurialan ammattikorkeakoulutuksen aloituspaikkoja on rajattu tuntuvasti⁹⁶. Sibelius-Akatemia on uudistanut Taideyliopiston perustamisen johdosta strategiaansa ja kohdentanut osaamistavoitteitaan yliopistostatusta korostavaan suuntaan⁹⁷. Metropolia Ammattikorkeakoulu on puolestaan pysäyttänyt opiskelijasisäänötot muusikon (AMK) suuntautumisvaihtoehtoon.

Vaikka koulutusmäärien supistamiset sekä muutokset koko korkeakoulukentässä ja taidekorkeakoulutuksen piirissä ovat merkittäviä, tutkielman aihe koettiin yhtä relevantiksi kuin se oli idean syntyvaiheissa puoli vuosikymmentä sitten. Duaalimallin tavoitteet kytkeytyvät kiinteästi edellä listattujen ajankohtaisten teemojen toteuttamiseen; malli nähdään eräänlaisena ohjenuorana korkeakoulutuksen rakenteiden kehittämisessä, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen profiilien selkeyttämisessä ja vaikuttavampien kokonaisuuksien luomisessa eli koulutusjärjestelmän toiminnan kokonaisuuden tehostamisessa. Tutkielman toteuttamiseen kannusti kuitenkin erityisesti havainto siitä, ettei Salmisen vuosina 1995 ja 2000 esittämät kysymykset ammattikorkeakoulujen ja taideyliopistojen työnjaon ongelmista ja niitä koskevan keskustelun puuttumisesta eivät ole päätyneet myöskään viimeaikaisissa uudistuksissa mittavaksi kysymykseksi. Esimerkiksi Sibelius-Akatemian uudistettu strategia toteaa kulttuurialan koulutuspaikkojen vähenemisen

94 Opetus- ja kulttuuriministeriö: Yliopistolaitoksen ja yliopistolain uudistaminen, Korkeakoulujen rakenteellinen kehittäminen, Ammattikorkeakouluja uudistetaan ja Opintojen nopeuttaminen. Saatavissa osoitteissa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/index.html, http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankeet/rakenteellinen_kehittaminen/, http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=fi ja <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Nopeuttaminen/index.html>. Luetut 18.11.2012.

95 Ks. <http://www.cisionwire.fi/taideyliopisto>. Luettu 18.11.2012.

96 Ks. esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Ammattikorkeakoulujen aloituspaikkavähennykset vuodesta 2013. Saatavissa osoitteessa

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/Liitteet/AMK_aloituspaikkavahennykset.pdf. Luettu 18.11.2012.

97 Sibelius-Akatemia: Strategia 2016 ja Akateemisen neuvoston normipäätökset. Saatavissa osoitteissa <http://www.siba.fi/documents/10157/78d7eb96-60e0-4750-b487-c22daea945b8> ja <http://www.siba.fi/sibelius-academy/about-sibelius-academy/regulation-and-resource-planning/internal-regulations>. Luetut 18.11.2012

ammattikorkeakouluissa vaikuttavan musiikin korkeakoulutuksen työnjakoon. Toteamus pitää paikkansa siltä osin, että koulutusmäärien vähennykset vaikuttavat eri sektoreilta valmistuneiden määrään työmarkkinoilla, mutta esimerkiksi koulutusmäärien vähennysten ei voida ajatella korjaavan pysyvästi sektoreiden välisen työnjaon ongelmia.

Mikkola ja Nurmi ovat esittäneet, että niillä aloilla, joilla duaalimallin mukaista työnjakoa ei ole onnistuttu luomaan mallin koko olemassaolon aikana, tulisi käydä perusteellista keskustelua koulutuksen asemasta osana molempia korkeakoulusektoreita (2001). Huomautuksella voidaan nähdä kaikupohjaa tämän tutkielman tuloksiin. Tavoitteiden ja toimenpiteiden yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen profiilien selkeyttämisestä ja vaikuttavampien kokonaisuuksien luomisesta on ulotuttava kaikille – marginaalisillekin – korkeakoulutuksen aloille, ja toimenpiteiden on kyettävä tarttumaan itse ongelmiin niiden lieveilmiöiden sijasta. Ei ole toivottavaa, että Salmisen kommentit työnjaon ongelmista sekä ongelmia koskevan laajamittaisen keskustelun ja pysyvien ratkaisujen puuttumisesta pysyvät ajankohtaisina myös kuluvan vuosikymmenen ajan.

VII LÄHTEET

Ahola, S. 1989. Oppilasvirtojen kasaantuminen ja korkeakoulutukseen valikoituminen. Teoksessa Kivinen, O. & Rinne, R. (toim.) Korkeakoulutus tutkimuskenttänä. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 1. Turun yliopisto: Turku. 121–143.

Ahola, S. 1997. ”Different but equal” – Student Expectations and the Finnish Dual Higher Education Policy. *European Journal of Education* 32 (3). 291–302.

Ahola, S. 2006. Bolognan juna ja junan ohjaus, eli voiko kehitystä suistaa raiteiltaan? Teoksessa Aarrevaara, T. & Herranen, J. (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5. – 6.9.2005 järjestetystä korkeakoulututkimuksen IX symposiumista. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä 65–84.

Alamäki, K. 1992. Korkeakoulutetun työvoiman rekrytointi julkisella ja yksityisellä sektorilla. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja. Sarja A:4. Oulun yliopisto: Oulu.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Vastapaino: Tampere.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Barr, N. 2004. *Economics of Welfare State*. Oxford University Press: New York.

Chen, H-T. 2005. *Practical program evaluation : assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Sage: California, Thousand Oaks.

Douglass, J. A. 2010. Creating a Culture of Aspiration: Higher Education, Human Capital and Social Change. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (2). 6981–6995.

Ellström, P.-E. 1998. The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. Teoksessa Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. 1998. *Key Qualifications in Work and Education*. Kluwer Academic Publishers: Dodrecht. 39–50.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000 *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.

Gornitzka, Å. 1999. Governmental policies and organisational change in higher education. *Higher education* 38. 5–31.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Sage Publications: Newbury Park.

Harisalo, R., Keski-Petäjä, T. & Talkkari, A. 2002. Otin kynän kynsihini. *Hallintotiede* 22 B 10, Tampereen yliopisto: Tampere.

Harisalo, R., Aarrevaara, T., Stenvall, J. & Virtanen, P. 2007. *Julkinen toiminta – julkinen politiikka*. Tampereen yliopistopaino: Tampere.

Harisalo, R. 2008. *Organisaatioteoriat*. Tampereen yliopistopaino Juvenes Print: Tampere.

Heinonen, J. E. A. 2006. *Suomalaisten tiede- ja ammattikorkeakoulujen opinnäytetyöt ohjaajien silmin*. Tampere University Press: Tampere.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. (uudistettu) painos. Tammi: Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Opetushallitus: Helsinki.
- Johansen, G. 2009. An Education Politics of the Particula: Promises and Opportunities for the Quality of Higher Music Education. Arts Education Policy Review vol. 110, No. 4. 33–37.
- Järvinen, M.-R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Yhteensulauttaminen korkeakoulupolitiikan välineenä. Ulkomaiset mallit ja Suomen korkeakouluverkon uudelleenjärjestely. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 16. Turun yliopisto: Turku.
- Kinnunen, J. 2002. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Edita: Helsinki. 236–255.
- Kivinen, O. & Rinne, R. (toim.) 1989. Korkeakoulutus tutkimuskenttänä. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, tutkimusraportteja 1. Turun yliopisto: Turku.
- Kivistö, J. 2009. Tehottomat lintsarit? Valtion ja yliopiston suhde agenttiteorian näkökulmasta. Teoksessa Vakkuri, J. (toim.): Paras mahdollinen julkishallinto? Gaudeamus: Helsinki. 51–72.
- Kivistö, J. & Hölttä, S. 2009. Opiskelijarahoitusjärjestelmät tehokkuuden ja oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Teoksessa Kivistö, J. (toim.) Kuka maksaa ja miten? Näkökulmia korkeakoulutuksen maksullisuuteen. Tampere University Press: Tampere. 111–129.
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta. Tutkimuksia 214. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos: Helsinki.
- Kyvik, S. 2004. Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. Higher Education in Europe, Vol. 24, No. 3. 393–409.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus: Helsinki. 9–40.
- Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus: Tampere. 11–25.
- Lampinen O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Gaudeamus: Helsinki.
- Lampinen, O. 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Edita: Helsinki. 60–79.
- Lampinen, O. & Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Gaudeamus: Tampere. 26–80.
- Laukkanen, R. 1996. Evaluaatiokulttuuri: mahdollisuuksia ja uhkia. Teoksessa Laukkanen, R. & Stenvall, K. Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Hallintotiede 1996 A 9. Tampereen yliopisto: Tampere. 11–34.

- Leimu, K. 1996. Arviointi koulutustutkimuksessa. Teoksessa Laukkanen, R. & Stenvall, K. Arviointi koulutus- ja tiedepolitiikassa. Hallintotiede 1996 A 9. Tampereen yliopisto: Tampere. 59–78.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus: Helsinki. 214–230.
- Lehikoinen, A. 2002. Tutkintojärjestelmien ja korkeakoulumallien kehitys Euroopassa. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Edita: Helsinki. 340–349.
- Levine, A. 1980. Why innovation fails. State University of New York Press: Albany. Toissijaisesta lähteestä Salminen, H. 2001: Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Opetusministeriö: Helsinki.
- Liekkisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. WSOY: Porvoo.
- Liljander, J.-P. 2002. “Älkää vilkuilko sivuillenne” – Tavoitteena omaleimainen korkeakoulu. Olli-Pekka Heinosen haastattelu. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Edita: Helsinki. 22–30.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Handbook of Qualitative research? Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences. Teoksessa Denzin N. and Lincoln, Y. (toim.) Handbook of Qualitative Research 2nd ed. Sage: Thousand Oaks, CA. 163–188.
- Lindsay, P.R. & Stuart, R. 1997. Reconstruing competence. Journal of European Industrial Training, Vol. 21 No. 9, 1997. 326–332.
- Lumijärvi, I. 2009. Mihin poliisi vaikuttaa? Teoksessa Rajala, T., Sinervo, L.-M. & Vakkuri, J. (toim.) Talouden perusteista julkisjohtamisen käytäntöihin. Kunnallistalouden emeritusprofessori Pentti Meklinin juhlakirja. Taloustieteiden laitos. Tampereen yliopisto: Tampere. 364–381.
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttu sosiaali- ja terveysala? Sosiaali- ja terveysalan muuttuva toimintaympäristö ja tulevaisuuden osaamistarpeet. Euroopan sosiaalirahasto, Tavoite 4 -ohjelma. Edita: Helsinki.
- Mikkola, J. & Nurmi, J. 2001. Ammattikorkeakoulussa asiantuntijaksi. Koulutuksen missio ja opiskelijan arki. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 56. Turun yliopisto: Turku.
- Mäenpää, H. 2002. Ammattikorkeakoululainsäädännön kipukohtia. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Edita: Helsinki. 42–58.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Gaudeamus: Helsinki.
- Mäkinen, R. 1992. Mitä on ja miten tehdään ammattikorkeakoulu? Teoksessa Lasonen, J., Mäkinen, R. & Korhonen, K.: Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 73. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. 1–8.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. Kasvatus & Aika (4). 41–61.

- Neuvonen-Rauhala, M.-L. 2009. Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Nevala, A. 2002. Aluepolitiikasta uudenaikaiseen eriarvoistumiseen? Korkeakoulutus, yhteiskunta ja tasa-arvo Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa Ahola, S. & Välimaa, J. (toim.) Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. 171–196.
- Nousiainen, T. 1994. Korkeakoulut ja valtiovalta. Teoksessa Osmo Kivinen (toim.): Korkeakoulut valtiovalan ohjauksessa ja markkinavoimien vietävinä. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportteja 21. Turun yliopisto: Turku. 15–86.
- OPM 1996. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Koulutus ja tutkimus 2000. Valtioneuvoston päätös 21.12.1995. Opetusministeriö: Helsinki.
- OPM 2002. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:38. Opetusministeriö: Helsinki.
- OPM 2004. Management and Steering of Higher Education in Finland. Publications of the Ministry of Education, Finland 2004:20. Helsinki University Press: Helsinki.
- OPM 2006. Taideyliopistojen rakenteiden uudistaminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:29. Opetusministeriö: Helsinki.
- Ostrom, E. 2011. Background on the Institutional Analysis and Development Framework. Policy Studies Journal. Vol. 39, No. 1. 7–27.
- Paloheimo, H. & Wiberg, M. 1996. Poliitiikan perusteet. WSOY: Helsinki.
- Palonen, K. 1997. Kootut retoriikat: esimerkkejä politiikan luennasta. 4. painos. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd Edition. Sage: California, Thousand Oaks.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus: Helsinki. 111–129.
- Pelttari, P. 1998. Kvalifikaatio vai kvalifikaatiovaatimus? Futura 17 (1). 86–93.
- Perche, D. 2011. Dialogue Between Past and Present: Policy Evaluation and History. Australian Journal of Politics & History, Special Issue: Politics and Time. Vol. 75, Issue 3. 403–419.
- Peters, B. G. & Pierre, J. (toim.) 2006. Handbook of Public Policy. Sage: London.
- Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus: Helsinki. 130–148.
- Pohjannoro, U. 2010. ”Rima nousee koko ajan”. Kapellimestareiden näkemyksiä orkestereiden tulevaisuudesta ja orkesterimuusikoiden tulevaisuuden osaamistarpeista. Musiikkialan

toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 10. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 10/2010: Helsinki.

Poropudas, O. & Volanen, V. (toim.) 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki.

Pylkkä, O. 2011. Duuri- ja mollisointuja musiikkialan kentällä. Organisaatiomuutoksen heijastuksia ammattikorkeakoulun musiikinopettajien työhön. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 425. University of Jyväskylä: Jyväskylä.

Pöyhönen, M. 2002. Musiikin opetussuunnitelman taustoja. Keski-Suomen konservatoriosta Jyväskylän ammattikorkeakouluun. *Lisensiaatin opinnäytteen osa, musiikin laitos*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? WSOY: Porvoo.

Rask, M. 2002. Ammattikorkeakoululaitoksen vakiintuminen ja uudet haasteet. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) *Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Edita: Helsinki. 31–41.

Richardson, W. 2007. Public policy failure and fiasco in education: perspectives on the British examinations crises of 2000–2002 and other episodes since 1975. *Oxford Review of Education*. Vol. 33, No. 2. 143–160.

Rinne, R. 2002. Binaarimallista Bolognan tielle: Erilliset ammattikorkeakoulut tulevat ja menevät. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) *Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Edita: Helsinki. 80–106.

Robertson, B. D. 1989. Planned incapacity to succeed? Policy-making structure and policy failure. *Policy Studies Review*, Winter 1989. Vol. 8, No. 2. 241–263.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulujen tavoitteena. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) *Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Edita: Helsinki. 108–127.

Ruohotie, P. 2006. Key qualifications in work and education. Teoksessa Ruohotie, P. & Maclean, R. (toim.): *Communication and Learning in the Multicultural World*. University of Tampere & OKKA Foundation for Teaching. 153–177.

Saarela-Kinnunen M. & Eskola J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Chydenius-Instituutin julkaisuja 2. PS-kustannus: Jyväskylä. 158–169.

Salminen, A. 1988. Julkishallinto yhteiskuntatieteenä. *Hallinnon tutkimus* 7 (4), 290–294.

Salminen, H. 1995. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus ja eurooppalainen integraatio. *Hallinnon tutkimus* 14 (4). 311–322.

Salminen, H. 1997. Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. *Kasvatus* 28 (4), 312–325.

Salminen, H. 1999. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen ja keskiasteen tutkinnonuudistuksen yhteneväisyyksiä ja eroja. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. *Kasvatus* 30 (5). 472–490.

- Salminen, H. 2000. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudesta. *Futura* 2/2000. 35–56.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 81. Opetusministeriö: Helsinki.
- Salminen, H. 2002. Jatkotutkintojen synty ammattikorkeakouluihin. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) *Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Edita: Helsinki. 356–370.
- Schofield, J. 2001. Time for a revival? Public policy implementation: a review of the literature and an agenda for future research. *International Journal of Management Reviews*. Vol. 3, No. 3. 245–263.
- Sinkkonen, S. & Kinnunen, J. 1994. Arviointi ja seuranta julkisella sektorilla. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 22. Kuopion yliopisto, Terveystieteiden ja -talouden laitos: Kuopio.
- Teichler, U. 2005. Research on Higher Education in Europe. *European Journal of Education* 40 (4). 447–469.
- Trowler, P. R. 2002. *Higher Education Policy and Institutional Change: Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*. Open University Press: Buckingham.
- Trowler, P. R. & Knight, P. T. 2002. Exploring the Implementation Gap: Theory and Practices in Changing Interventions. In Trowler, P. R. 2002. *Higher Education Policy and Institutional Change: Intentions and Outcomes in Turbulent Environments*. Open University Press: Buckingham.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. 1.-2. painos. Tammi: Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. 5. uud. laitos. Tammi: Helsinki.
- Tura, T. 2006. Duaalimallin rajoilla? Yliopistot ja ammattikorkeakoulut yliopistokeskusalueilla. Teoksessa Aarrevaara, T. & Herranen, J. (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.-6.9.2005 järjestetystä korkeakoulututkimuksen IX symposiumista*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. 43–64.
- Varmola, T. 2002. Ammattikorkeakoulujen tulevaisuudennäkymiä. Teoksessa Liljander, J.-P. (toim.) *Omalla tiellä: ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Edita: Helsinki. 371–382.
- Vartiainen, P. 1998. Havaintoja korkeakoulujen evaluoinnin alueelta. *Hallinnon Tutkimus* 4/1998, *Evaluointiteemanumero*. 280–289.
- Vedung, E. 2006. Evaluation Research. Peters, B. G. & Pierre, J. (toim.) *Handbook of Public Policy*. Sage: London. 397–416.
- Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Edita: Helsinki.

Välimaa, J. 2004. Kolmas tehtävä korkeakoulutuksessa: tavoitteena joustavuus ja yhteistyö. Teoksessa Kankaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola, T., Nieminen, M., Välimaa, J. (toim.) Yliopistojen kolmas tehtävä? Sitra 264. Edita: Helsinki. 43–68.

Wiberg, M. 2006. Poliittika Suomessa. WSOY: Helsinki.

Witte, J., van der Wende, M. & Huisman, J. 2008. Blurring boundaries: how the Bologna process changes the relationship between university and non-university higher education in Germany, the Netherlands and France. *Studies in Higher Education* 33 (3). 217-231.

Sähköiset lähteet

AEC. 2009. The AEC/Polifonia learning outcomes for the 1st, 2nd and 3rd cycle studies in music. Saatavissa osoitteessa <http://aecs.site.cramgo.nl/DownloadView.aspx?ses=19782>. Luettu 25.11.2012.

Ahola, S. 2008. Duaalimalli porskuttaa – näkökulmia korkeakoulutukseen. *KeVer* 7 (2). Saatavissa osoitteessa <http://www.uasjournal.fi/index.php/kever/article/view/126/221>. Luettu 25.11.2012.

ARENE 2007. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Saatavilla osoitteessa <http://www.ncp.fi/ects/>. Luettu 25.11.2012.

Eriksson, P., & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja 4:2005. Saatavissa osoitteessa http://www.ncrc.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf. Luettu 25.11.2012.

Halonen, K. 2009. Konserttitoimistojen tulevaisuus. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive. Osaraportti 3. Saatavissa osoitteessa http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Kulttuuri/Kehittaevae_hanketoiminta/ACB9B079d01.pdf. Luettu 25.11.2012.

Juntunen, P. 2010. Politikointia ja reviiri-intressejä – Puolueiden hallintoideologiat ja virkamiesten hallintoajattelu aluehallintouudistuksissa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 195, Lapin yliopisto. Saatavissa osoitteessa <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/67114/Juntunen%20DORIA.pdf>. Luettu 25.11.2012.

Kauko, J. 2011. Korkeakoulupolitiikan dynamiikat Suomessa. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 239. Saatavissa osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26522/korkeako.pdf?sequence=1>. Luettu 25.11.2012.

Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. *SuPerin julkaisuja* 1/2011. Saatavissa osoitteessa <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27400/valkolak.pdf?sequence=1>. Luettu 25.11.2012.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Työ ja koulutusmarkkinoiden toiminta – haaste EY:n koulutuspolitiikalle. *Aikuiskasvatus* 13 (1), 21–29. Lähteestä Kaksonen, N. 2010. Maisterin paperit takataskussa työmarkkinoille. Henkilöstöammattilaisten näkemyksiä akateemisesta tutkinnosta rekrytoinnin viitekehityksessä. Saatavissa osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/>

123456789/25815/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201101211043.pdf?sequence=1. Luettu 25.11.2012.

OKM 2010. Korkeakoulujen laadun ja vaikuttavuuden vahvistaminen. Sivistyspoliittisen ministeriryhmän kannanotto korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen vauhdittamiseksi. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/rake_kannanotto_23_6_2010.pdf. Luettu 25.11.2012.

OKM 2011a. Taideyliopistoselvitystyöryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:1. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr01.pdf?lang=fi>. Luettu 25.11.2012.

OKM 2011b. Taustamuistio ja keskustelukysymykset tutkinnoista ja koulutusvastuusta. Kuvataiteen ala, musiikin ala, taideteollinen ala, tanssiala, teatteriala (yliopistot), kulttuuriala (ammattikorkeakoulut). Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/Tutkintojen_koulutusvastuiden_ja_opiskelijavalintojen_kehittaminen/Liitteet/Muistio_9.3.2011_Taidexkulttuuri.pdf. Luettu 25.11.2012.

OKM 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/asiakirjat/Kesu_2011_2016_fi.pdf. Luettu 25.11.2012.

OPH 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Määräys 41/011/2002. Saatavissa osoitteessa http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf. Luettu 25.11.2012.

OPM 2006. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006. Opetusministeriön monisteita 2006:2. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm_31_Korkeakoululaitoksen_rakenteellinen_kehittaminen.pdf?lang=fi. Luettu 25.11.2012.

OPM 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008–2011. Saatavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/Korkeakoulujen_rakenteellinen_kehittaminen/liitteet/KK_rak_kehitt_suuntaviivat_muistio.pdf. Luettu 25.11.2012.

OPM 2009a. Korkeakoulujen kansainvälistymisstrategia 2009–2015. Opetusministeriön julkaisuja 2009:21. Saatavilla osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm21.pdf>. Luettu 25.11.2012.

OPM 2009b. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24. Saatavissa osoitteessa <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/tr24.pdf?lang=fi>. Luettu 25.11.2012.

Pesonen, M. & Pohjannoro, U. 2011. Tulevaisuuden orkesterimuusikon osaamistarpeet. Teoksessa Muukkonen, M., Pesonen, M. & Pohjannoro, U. (toim.) Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Saatavissa osoitteessa http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Toive_loppuraportti_2011.pdf. Luettu 25.11.2012.

Pohjannoro, U. & Pesonen, M. 2009. Orkesterimuusikot ja orkestereiden toimintaympäristöt 2008. Selvitys orkestereiden toimintaympäristöjen ja muusikkojen osaamisen tulevaisuusnäkyistä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive. Osaraportti 4. Saatavissa osoitteessa http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Orkesterit_kyselyraportti_290410.pdf. Luettu 25.11.2012.

Pöyhönen, M. 2011. Muusikon tietämisen tavat: Moniälykyys, hiljainen tieto jamusiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttituntien näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Humanities 164. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. Saatavissa osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36973/9789513945169.pdf?sequence=1>. Luettu 25.11.2012.

Rauvola, J. 2010. Taide yli opiston. Taideyliopistojen yhteistyön nykytilanne ja yhteistyön syventämisen mahdollisuudet ja uhkat sisältönäkökulmasta. Saatavissa osoitteessa http://www.siba.fi/attach/Selvitys_Taide_yli_opiston.pdf. Luettu 31.3.2012.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009-2012. Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Luettavissa osoitteessa http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf. Luettu 25.11.2012.

Universitas21 2012. Ranking of National Higher Education Systems 2012. Saatavissa osoitteessa www.universitas21.com/RelatedFile/Download/280. Luettu 2.5.2012.

VNK 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Saatavissa osoitteessa <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf>. Luettu 25.11.2012.

Aineisto

Lait ja asetukset:

L 24.7.2009/558. Yliopistolaki.

L 9.5.2003/351. Ammattikorkeakoululaki.

Asetus korkeakoulututkintojen järjestelmästä 464/1998.

Opetusministeriön asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista 568/2005.

Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004.

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.

Politiikkadokumentit:

OKM 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma.

OPM 2008. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen suuntaviivat vuosille 2008–2011.

OPM 2009b. Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys.

VNK 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011.

Opetussuunnitelmat:

Metropolia Ammattikorkeakoulu: Opetussuunnitelmat.

Musiikin koulutusohjelma, muusikko. Degree Programme in Classical Music, Musician. KSC11S1. Saatavissa osoitteessa <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php?rt=index/nuoretJaAikuiset/KSC11S1/836&lang=fi>. Luettu 25.11.2012.

Musiikin koulutusohjelma, muusikko. Master's Degree Programme in Music. K0211S6. Saatavissa osoitteessa <http://opinto-opas-ops.metropolia.fi/index.php?rt=index/nuoretJaAikuiset/K0211S6&lang=fi>. Luettu 25.11.2012.

Sibelius-Akatemia: Opinto-opas 2011-2012. Opetussuunnitelmat. Saatavissa osoitteessa http://www.siba.fi/c/document_library/get_file?uuid=98f5fb5b-04a7-44cb-9720-86427a1ee2c7&groupId=10157. Luettu 25.11.2012.

LIITE 1

Tason kuusi ja seitsemän tutkintojen taso, työmäärä, odotettu oppimistulos, jatko-opintokelpoisuus ja pätevyys työmarkkinoilla.

Ammattikorkeakoulututkinnot		Yliopistotutkinnot	
Ylempi ammattikorkeakoulututkinto		Ylempi korkeakoulututkinto	
Tutkinnon taso EQF-luokittelussa	Ammattikorkeakoulututkinto	Alempi korkeakoulututkinto	Ylempi korkeakoulututkinto
6/1. sykli	6/1. sykli	6/1. sykli	7/2. sykli
210–270	60–90	180	120–180
Laaaja-alaiset käytännölliset perustiedot ja -taidot sekä niiden teoreettiset perusteet asiantuntijatehtävissä tai yrittäjänä toimimista varten.	Työelämän kehittämisen edellyttämät laajat ja syvälliset tiedot asianomaiselta alalta sekä tarvittavat teoreettiset tiedot asianomaisen alan vaativissa asiantuntija- ja johtamistehtävissä toimimista varten.	Tutkintoon kuuluvien pää- ja sivuaineiden, niihin rinnastettavien kokonaisuuksien tai koulutusohjelmaan kuuluvien opintojen perusteiden tuntemus sekä edellytykset alan kehityksen seuraamiseen.	Pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus, sivuaineiden perusteiden tuntemus tai koulutusohjelmaan kuuluvien syventävien opintojen hyvä tuntemus.
Edeellytykset asianomaisen alan kehityksen seuraamiseen ja edistämiseen.	Syvällinen kuva asianomaisesta alasta, asemasta työelämässä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä.	Valmiudet tieteelliseen ajatteluun ja tieteellisiin työskentelytapoihin tai taiteellisen työn edellyttämät tiedolliset ja taidolliset valmiudet.	Valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä, valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen.
	Valmius asianomaisen alan tutkimustiedon ja ammattikäytännön kehityksen seuraamiseen ja erittelyyn, valmiudet elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan oman ammattitaidon kehittämiseen.	Edellytykset ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen sekä edellytykset soveltaa hankkimaansa tietoa työelämässä.	Valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai edellytykset itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön.
Riittävä viestintä- ja kielitaito.	Työelämässä vaadittava hyvä viestintä- ja kielitaito.	Riittävä viestintä- ja kielitaito.	Hyvä viestintä- ja kielitaito

<p>Asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet.</p>	<p>Kansainvälisen vuorovaikutuksen ja ammatillisen toiminnan edellyttämät valmiudet.</p>	<p>Koulutus perustuu tutkimukseen tai taiteelliseen toimintaan, mutta myös alan ammatillisiin käytäntöihin.</p>
<p>Tarkoituksena on, että opiskelija kykenee suoritettuaan tutkinnon soveltamaan teoriaa käytäntöön analyttisesti, johtamaan projekteja sekä osallistumaan tutkimus- ja kehitystyöhön.</p>	<p>Koulutus perustuu tutkimukseen tai taiteelliseen toimintaan, mutta myös alan ammatillisiin käytäntöihin.</p>	<p>Koulutus perustuu tutkimukseen tai taiteelliseen toimintaan, mutta myös alan ammatillisiin käytäntöihin.</p>
<p>Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, kun työkokemusta on kertynyt asianomaiselta alalta yli kolme vuotta tai vaihtoehtoisesti eteneminen suoraan ylempään korkeakoulututkintoon.</p>	<p>Ylempi korkeakoulututkinto tai ylempi ammattikorkeakoulututkinto, kun työkokemusta on kertynyt asianomaiselta alalta yli kolme vuotta.</p>	<p>Tieteelliset tai taiteelliset jatkoopinnot</p>
<p>Jatko-opintokelpoisuus</p>	<p>Tieteelliset tai taiteelliset jatkoopinnot</p>	<p>Tieteelliset tai taiteelliset jatkoopinnot</p>
<p>Pätevyys työmarkkinoilla</p>	<p>Tehtäviin, jossa edellytetään korkeakoulututkintoa, korkeakoulussa suoritettua tutkintoa tai alempaa korkeakoulututkintoa.</p>	<p>Tehtäviin, jossa edellytetään korkeakoulututkintoa, korkeakoulussa suoritettua tutkintoa, ammattikorkeakoulun jatkotutkintoa, alempaa tai ylempää korkeakoulututkintoa.</p>

Ks. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö 2005: Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Ss. 25–29.

LIIITE 2A

Sibelius-Akatemian kandidaateille ja maistereille osoitetun opintotarjonnan osaamistavoitteet sisältöalueittain

1. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita
Orkesterisoittimen (pääinstrumentin) opinnot, kandidaatin tutkinto	<p>Opiskelija saa tarvittavat valmiudet suorittaa kandidaatin tutkintoon kuuluvan taso B:n, hallitsee ohjelmiston edellyttämän soittotekniikan, hallitsee instrumenttinsa keskeisimmät tyylit ja niiden edellyttämät tulkintatavat.</p> <p>B-tutkinnon tavoitteena on hallita viulutusiiikin tärkeimmät tyylit, niiden edellyttämä tulkinta ja soittotekniikka sekä saada valmiudet viulunsoiton A-tason opintoihin.</p>	74	Pääaine	3ok-	
	<p>Opiskelija saa valmiudet taiteelliseen työskentelyyn, saa tarvittavat valmiudet suorittaa maisterin tutkintoon kuuluvan taso A:n, hallitsee ohjelmiston edellyttämän soittotekniikan, hallitsee instrumenttinsa keskeisimmät tyylit ja niiden edellyttämät tulkintatavat, sopii opettajansa kanssa opiskelunsa vuosittaisista tavoitteista, saa tarvittavat valmiudet jatko-opintoihin.</p> <p>A-tutkinnon tavoitteena on omaksua</p>				

<p>vaativan konserttiohjelmiston edellyttämä soittotekniikka, hallita laajasti eri musiikkityylejä ja niiden tulkintatapoja. Tarkoituksena on saada valmiudet persoonalliseen, taiteelliseen ilmaisuun sekä solistisen taidon itsenäiseen kehittämiseen ja jatko-opintoihin.</p>	68	Pääaine	3 om-	
<p>Orkesterisoittimen (pääinstrumentin) opinnot, maisterin tutkinto</p>				Osittainen ammatillinen painotus, mutta kytkeytyy vahvimmin pääinstrumentin tekniseen hallintaan erilaisissa kokoonpanoissa.
<p>Orkesterisoitto, maisterin tutkinto</p>	8	Orkesterikoulutus ja -soitto ja yhteissoitto	30a14m	Osittainen ammatillinen painotus, mutta kytkeytyy vahvimmin pääinstrumentin tekniseen hallintaan erilaisissa kokoonpanoissa.
<p>Orkesterisoitto, kandidaatin tutkinto</p>	18	Orkesterikoulutus ja -soitto ja yhteissoitto	30a14k	Osittainen ammatillinen painotus, mutta kytkeytyy vahvimmin pääinstrumentin tekniseen hallintaan erilaisissa kokoonpanoissa.
<p>Opinnäyte, kandidaatin tutkinto</p>	10	Opinnäyte ja kypsyyssäyte	o3ok	
<p>Kypsyyssäyte, kandidaatin tutkinto</p>	-	Opinnäyte ja kypsyyssäyte	ksk	Tiedollinen kytkös.
<p>Opinnäyte, maisterin tutkinto</p>	20	Opinnäyte ja kypsyyssäyte	o3om	
<p>Kypsyyssäyte, maisterin tutkinto</p>	-	Opinnäyte ja kypsyyssäyte	ksm	Tiedollinen kytkös.

	<p>teosten taustatietoa. Teksti voi sisältää myös suppean katsauksen kulttuurihistoriaan. Käsiohjelman tekstiosa tulee jättää arvosteltavaksi ohjelmasuoritukseen ilmoittautumisen yhteydessä.</p>		
<p>Prima vista ja orkesterikirjallisuus</p>	<p>Tavoitteena on kehittää nuottikuivan hahmottamiskykyä, perehtyä keskeiseen orkesterikirjallisuuteen ja orkesterimusiikin eri tyylikausien teknisiin ongelmiin sekä muutenkin kehittää käytännön orkesterityössä tarvittavia valmiuksia.</p>	<p>2</p>	<p>Valinnaiset opinnot; orkesterikoulutus</p> <p>3oa4</p> <p>Osittainen ammatillinen painotus.</p>
<p>Puhallinpedagoginen orkesterijohto</p>	<p>Tavoitteena on saada valmiudet musiikkioppilaitoksissa toimivien pienryhmien tai orkesterereiden harjoittamiseen ja johtamiseen. Opintojaksossa perehdytään orkesterinjohtoon teoriaan lyöntiharjoituksiin, tutustutaan alkeiskurssitasoiseen yhteohjelmistoon sekä harjoitellaan johtamista pedagogiikkaoppilaita kootun yhtyeen kanssa.</p>	<p>3</p>	<p>Valinnaiset opinnot; orkesterikoulutus</p> <p>3ov5</p> <p>Osittainen ammatillinen painotus.</p>
<p>Tutkinto-orkesteri</p>	<p>Opintojaksoon sisältyy yhden tai useamman teoksen harjoittaminen ja esittäminen A- tai B-tason tutkinnon orkesterissa.</p>	<p>0,5-2</p>	<p>Valinnaiset opinnot; orkesterikoulutus</p> <p>3v51</p>
<p>Valinnainen orkesteri</p>	<p>Tavoitteena on, että opiskelija jatkaa syventäviä orkesteriopintoja.</p>	<p>1,5-10</p>	<p>Valinnaiset opinnot, orkesterikoulutus</p> <p>3v39</p>
<p>Yhteissoitto</p>	<p>Tavoitteena on tutustua työskentelyyn</p>	<p>3</p>	<p>Valinnaiset opinnot,</p> <p>2a1</p> <p>Osittainen ammatillinen painotus.</p>

		orkesterikoulutus
<p>orkesterissa ja oppia sopeutumaan yhteissoittotapahtumaan.</p> <p>Kurssilla perehdytään 1900- ja 2000-lukujen musiikin erityispiirteisiin esittäjän näkökulmasta. Tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiuksia toteuttaa esimerkiksi mikrotonaalisia, elektroakustisia tai sarjallisia elementtejä sisältävien teosten partituureja sekä soittoteknisistä että esteettisistä lähtökohdista käsin. Opintojakso sisältää sekä solistista- ja yhteissoittoa että pienimuotoista kirjallista työskentelyä ja mahdollisen loppukonsertin.</p> <p>Uuden musiikin esittämisikätyännöt</p>	3-6	Muut valinnaiset opinnot 3oa21
<p>Kurssi antaa valmiuksia improvisointia sisältävään musiikilliseen ilmaisuun ja perehdyttää siihen kuinka improvisointia hyödynnetään osana harjoittelua ja opetustyötä. Kurssilla paneudutaan yhte- ja sooloimprovisoinnin rakentamiseen ja toteuttamiseen.</p> <p>Kurssisisältö kehittää opiskelijan musiikillista aloitteellisuutta, itseilmaisua, säestys- ja sävellysvalmiuksia sekä ryhmä- ja projektityötaitoja. Kurssilla tutustutaan improvisointia jousisoittimilla sisältäviin musiikkityyleihin, niissä käytettyihin soittotekniikoihin sekä jousisoittimen sähköiseen äänenmuokkaukseen. Kurssi ei edellytä aikaisempaa improvisointikokemusta ja se soveltuu sisällytettäväksi osaksi projektia.</p> <p>Improvisoinnin intensiivikurssi jousisoittajille</p>	1	Muut valinnaiset opinnot 3ov15 Kamarimusiikki ja yhteissoitto 3pokha1

Kamarimusiiikki 1	<p>Tavoitteena on tutustua kamarimusiointiin.</p> <p>Tavoitteena on, että opiskelija/yhtye perehtyy monipuolisesti kamarimusiiikkikirjallisuuteen ja tutustuu eri säveltäjien ja tyyllisuuksien esityskäytäntöihin sekä saa valmiudet jatkaa itsenäisesti kamarimusiiikkityöskentelyä.</p>	12	Kamarimusiiikki ja yhteissoitto 3pokha4
Kamarimusiiikki 2	<p>Tavoitteena on perehtyä barokin ns. kenraalibasson perusteisiin, oppia lukemaan basso continuo-numerointia ja toteuttaa sen pohjalta yhtye- ja orkesterisoittoon soveltuva soitatusia.</p>	3	Kamarimusiiikki ja yhteissoitto 3ca17
Johdatus continuosoittoon	<p>Opintojakson tavoitteena on kehittää opiskelijoiden kontrapunktista tietoisuutta, yhteissoitannollista reagoitiherkkyyttä sekä kapellimestarista riippumatonta rytmittäjää ja fraseerausta. Periodimuotoisena toteutettavaa opintojaksoa varten muodostetaan pieni orkesteri/kamariyhtye. Harjoitusperiodin aikana valmistetaan eri vuosisatojen musiikista koostuva konserttiohjelma, jonka punaisena lankana on lineaarisuus ja itsenäisten äänten liike moniäänisessä kudoksessa.</p>	2	Kamarimusiiikki ja yhteissoitto 3v42
Polyfoniapaja	<p>Tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää viulunsoiton tekniikan ja äänenmuodostuksen perusteet, kykenee soittamaan helppoja melodioita, oppii soitupohjaisia improvisoimia, kykenee</p>	3-5	Muut instrumenttitiopinnot v41

<p>soittamaan kaikissa sävellajissa sekä oppii, miten voidaan kirjoittaa sovituksia alkeistason soittajille.</p>	<p>Tavoitteena on perehtyä barokkijousi-instrumentin (barokkiuulu, barokkialtoviulu, barokkisello, violone) soittamiseen ja ohjelmistoon harjoittamalla ja esittämällä sitä sekä saada valmiudet barokki-instrumentin lisäopintoihin. Lisäksi tarkastellaan alustavasti barokkisoittimien esittämiskäytännön ongelmia, ilmaisukeinoja, äänenmuodostusta ja soittotekniikan erityispiirteitä.</p>	<p>2</p> <p>Muut instrumenttiopinnot</p> <p>3cv2</p>
<p>Johdatus barokki-instrumentin (jouset) soittoon</p>	<p>Opiskelija tutustuu laulamiseen tai melodiainstrumentin soittoon ja kehittää lineaarista ajatteluaan tai vaihtoehtoisesti tutustuu jonkun moniäänisen soittimen soittoon.</p>	<p>5</p> <p>Muut instrumenttiopinnot</p> <p>3pokha3-__</p>
<p>Sivuinstrumentti, orkesterisoitin 1</p>	<p>Tavoitteena on oppia tuntemaan instrumentin soiton perustekniikka, tutustua instrumentille kirjoitettuun musiikkiin ja pystyä valmistamaan helppoa ohjelmistoa sekä saada valmiudet mahdollisiin lisäopintoihin.</p>	<p>5</p> <p>Muut instrumenttiopinnot</p> <p>3a3-__</p>
<p>Sivuinstrumentti, orkesterisoitin 2</p>	<p>Tavoitteena on tutustua instrumenttiin ja saada valmiudet mahdollisiin lisäopintoihin.</p>	<p>10</p> <p>Muut instrumenttiopinnot</p> <p>3a4-__</p>
<p>Päininstrumentin jazz- ja improvisointiopinnot</p>	<p>Tavoitteena on jazzin ja/tai improvisoinnin avulla syventää opiskelijan muusikkoutta</p>	<p>3</p> <p>Muut instrumenttiopinnot</p> <p>3v14-__</p>

<p>melodian, harmonian, rytmiikan ja fraseerauksen alueilla.</p>	<p>Tavoitteena on harjaantua yhtyeessä laulamiseen ja tutustua keskeiseen ensembleohjelmistoon. Opintojaksossa harjoitellaan duettoja ja tertsettoja sekä suurempia kokoonpanoja lähinnä oopperaan ja oratorioon suuntautuvasta ohjelmistosta sekä perehdytään syvällisemmin varhaisemman laulumusiikin vaativampaan ohjelmistoon.</p>	3	Ensemblelaulu	3v6
<p>Tavoitteena on, että opiskelija tutustuu omakohtaisen osallistumisen kautta sellaisen suurimuotoisen musiikkiteoksen harjoittamiseen ja esittämiseen, jossa kuorolla on merkittävä osuus. Suoritetaan osallistumalla yliopiston suuren kuoron produktioon tai osallistumalla yliopiston kamarikuorotoimintaan.</p>	2	Kuorolaulu	345p1	
<p>Tavoitteena on omaksua vaativan kuoro-ohjelmiston edellyttämä laulutekniikka, hallita laajasti eri musiikkityylejä ja niiden tulkintatapoja, tuntea taiteellisessa työskentelyssä tarvittava määrä perusohjelmistoa sekä uusinta kuoromusiikkia.</p>	6	Kuorolaulu	3v3	
<p>Opiskelija oppii menetelmiä muusikkoutensa, esiintymisensä ja harjoittelunsa kehittämistä varten sekä löytää omia musiikillisia vahvuuksiaan ja persoonallista ilmaisuaan.</p>	2	Luovat muusikon taidot	3v49	

Esiintymis- ja oppimisvalmennus I

<p>Esiintymis- ja oppimisvalmennus 2</p>	<p>Opiskelija kykenee soveltamaan luentojaksoilla esitellyjä taitoja käytäntöön ja tunnistaa erilaisten esiintymistilanteiden vaatimukset sekä osaa valmistautua niihin.</p> <p>Peruskurssien tutkinno uudistus antaa tilauksen juuri tämän tyyppiseen uudenlaiseen pedagogiikkaan. Kurssilla sovelletaan Luomus 1–3 -jaksojen perusoppeja ja opitaan uusia lähestymistapoja oman soiton vapauttamiseen. Tehdään vaikka kuvista ja runoista musiikkia. Viedään mielikuvia ja tunnetiloja oman soittoilmastuun. Kehitetään yhteissoittopulsseja tarkemmaksi erilaisten harjoitusten avulla. Luodaan yhdessä uusia yhteissoittokappaleita eri lähestymistapojen avulla. Sovelletaan opittua ja opetellaan uusia toimivia harjoituksia instrumenttipedagogiikkaan — sekä ryhmä- että yksityisopetukseen. Opetellaan uusia lähestymistapoja erilaisten instrumenttityöpajojen suunnitteluun ja omiin projekteihin. Ideoidaan yhdessä uusia soveltamismahdollisuuksia.</p>	<p>1</p> <p>Luovat muusikon taidot</p> <p>3v50</p>	<p>3</p> <p>Luovat muusikon taidot</p> <p>4s3-18a</p> <p>Osittainen ammatillinen painotus.</p>
<p>Luomus 4</p>	<p>Kurssin tavoitteena on jatkaa Luomus 1–4-kurssien opintojen jälkeen omien improvisointitaitojen kehittämistä eri näkökulmista. Kurssin päätteen esitetään ensemblen lähtökohdista käsin improvisaatioesitys.</p>	<p>4</p> <p>Luovat muusikon taidot</p> <p>3v47</p> <p>Mestarikurssi, seminaarit</p> <p>3vx38</p>	<p>0,5-3</p>
<p>Luomus 5</p>			

Mestarikurssi	Opiskelija kehittää pääinstrumentin taitojaan sekä tutustuu erilaisiin opettajiin koti- tai ulkomailla.				
Ohjattu säestys	Säestäjänä toimimista Sibelius-Akatemiassa soitin- tai lauluoppitunneilla ja suorituksissa.	4	Muut yhteiset opinnot	3v53	
Orkesterisoittimen ja pianon ohjelmisto- ja yhteissoittopaja	Opintojakossa perehdytään oman työn ja duotyöskentelyn avulla keskeiseen orkesterisoitinohjelmistoon, joka on sävelletty orkesterisoitimelle ja pianolle tai orkesterisoitimelle ja alun perin orkesterille. Jakson aikana käydään läpi ohjelmistoa 1700-luvulta nykypäivään. Tavoitteena on laajentaa musiikkikirjallisuuden tuntemusta, oppia ymmärtämään säveltäjien käyttämää symboliikkaa, partituurin eri elementtien vaikutusta toisiinsa ja yhteissoiton periaatteita.	3-4	Muut yhteiset opinnot	3v54	Tiedollinen kytkös, mutta taiteellinen ydinpainotus.
Musiikkielämän seuraaminen	Tavoitteena on syventää musiikillista yleissivistystä tutustumalla laajalti konsertti- ja näyttämömusiikkiin.	2-3	Muut yhteiset opinnot	3a1	
Nykymusiikkiyhdye	Opintojakson tavoitteena on antaa valmiudet 1900-luvun ja 2000-luvun musiikin ymmärtämiseen ja esittämiseen sekä ohjelmistokokonaisuuksien ideoimiseen, ensemblesoittoon ja projektien hallintaan sekä musiikilliseen yhteistyöhön myös improvisatorisen ja performanssia sisältävän musiikin parissa. Opintojakso toteutetaan projektinomaisesti neljän viikon periodeissa,	3-15	Muut yhteiset opinnot	3v55	Tiedollinen kytkös, mutta taiteellinen ydinpainotus.

joita huipentuvat konserttiin.

Opiskelija

- tutustuu länsimaisen musiikin historian aikakausiin, niiden keskeisiin ohjelmistoihin, säveltäjiin, sävellyslajeihin ja käsitteisiin
- saa näkemystä musiikin historian liittymisestä yleiseen historialliseen, kulttuurihistorialliseen ja sosiaaliseen taustaan

Opintojakson jälkeen opiskelijalla on edellytykset jatkaa musiikin historian opintoja sekä valita itselleen muita sopivia musiikin historian opintojaksoja.

Käsittää ajanjakson antiikista 1900-luvun loppuun. Musiikin kehityksen keskiössä nähdään musiikinlajien, keskeisten toimijoiden ja instituutioiden muodostama verkosto. Luovan säveltaiteen ja sen taustalla olevien mekanismien ymmärtämisen lisäksi pyrkimyksenä on painottaa musiikillisen käytännön ja musiikkielämän kokonaisuutta, jolloin myös Euroopan eri alueiden musiikit voidaan käsittää saman musiikkikulttuurin erilaisiksi ilmentymiksi.

Länsimaisen musiikin historian perusteet

Opiskelija

- tutustuu länsimaisen musiikin historian aikakausiin, niiden keskeisiin ohjelmistoihin, säveltäjiin, sävellyslajeihin

3

Musiikin historia

Imhp

Osittainen tiedollinen painotus.

ja käsitteisiin

- saa näkemystä musiikin historian liittyisestä yleiseen historiaaliseen, kulttuurihistorialliseen ja sosiaaliseen taustaan
- saa käsityksen musiikin historiasta kertomuksena, joka perustuu musiikin lisäksi musiikkielämän käytännöllille toimijoihin ja instituutioihin
- osaa hyödyntää musiikin historian keskeisiä lähteitä ja oppimateriaaleja

Opintojakson jälkeen opiskelija 6

- kykenee yhdistämään musiikinhistoriallisen tiedon ja tuntemuksen omaan työhönsä muusikkona ja opettajana
- kykenee etsimään ohjelmistoa eri aikakausilta ja eri maista
- kykenee luomaan suhteen itselleen tuntemattomaan musiikkiin (laulaen, soittaen, kuunnellen, lukien nuotteja ja tekstejä)

Länsimaisen taidemusiikin historia

Musiikin historia

Osittainen tiedollinen painotus.

lmhm15
lmhm16
lmhm17
lmhm18
lmhm19
lmhm20
lmhm14

Kurssi liitetään opiskelijan opinto-ohjelmaan, mikäli hänen lähtövalmiutensa vaativat täydentämistä ennen säveltapailu C -kurssin aloittamista. Opiskelija saa tukea opiskelutaitojensa kehittämiseksi ja säveltapailun keskeisimpien työtapojen hallinnassa. Ohjelmistossa painotetaan duurin ja mollin kantasävelten sekä tavallisimpien muunnosävelten muodostamia melodioita ja harmonioita sekä yleisimpiä tahtilajeja ja rytmikuvioita.

Säveltapailu D

Säveltapailu

sd

3

Opintojakson suoritettuaan opiskelija kykenee:

- harjoittelemaan ja omaksumaan tonaalista ja modaalista ohjelmistoa kuulonvaraisesti ja nuottikuvan kautta
- hahmottamaan diatonisia ja kromatiikkaa sisältäviä melodioita laulaen, nuotintaen ja kuulonvaraisesti analysoiden
- hahmottamaan soitutehoja ja harmonisia rakenteita soittaen, laulaen ja kuulonvaraisesti analysoiden
- hahmottamaan ja esittämään perustahtilajeissa yleisiä ja poikkeusjakoisia kuvioita sekä fraseeraamaan ja käsittelemään

tempoa luontevasti

- soveltamaan oppimaansa keskeisissä muusikon tehtävissään

Säveltäminen C

4

Säveltäminen

sc

Opintojakson suoritettuaan opiskelija kykenee:

- harjoittelemaan ja omaksumaan vapaatonaalista ohjelmistoa kuulonvaraisesti ja nuottikuvan kautta
- hahmottamaan laulaen, nuotintaen ja kuulonvaraisesti analysoiden vapaatonaalisia melodioita, joissa hyppyjen ambitus on enintään kvintti
- hahmottamaan kaksi- tai useampiäänistä tekstuuria laulaen ja kuulonvaraisesti analysoiden sekä kaksiaäänistä nuotintaen
- havaitsemaan ja ymmärtämään keskeisten viritysjärjestelmien erot intonoidakseen puhtaasti

<ul style="list-style-type: none"> • hahmottamaan ja esittämään yleisiä ja poikkeusjakoisia rytmikuviota vaihtojakoisissa ja vaihtuvissa tahtilajeissa • esittämään helpohkoa polyrytmiikkaa • fraseeraamaan ja käsittelemään tempoa luontevasti • lukemaan C-vaimia ja seuraamaan transponoivia soittimia käsitteitä partituureja • soveltamaan oppimaansa keskeisissä muusikontehävissään 	<p style="text-align: center;">Säveltapailu B</p> <p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Säveltapailu</p> <p style="text-align: right;">sb</p>
<p>Tavoitteena on laajentaa post-tonaalisen musiikin hahmottamiskykyä laulaen ja kirjoittaen, paneutua moniäänisen modaalisen ja tonaalisen musiikin kirjoittamiseen, harjaantua polyrytmiikkaa sisältävän musiikin esittämisessä sekä eri C avainten ja transponointien vaihdoksia sisältävän nuottikuvan lukemisessa. Ohjelmistona käytetään musiikkia renessanssista uusimpaan musiikkiin opettajan harkinnan ja ryhmän tarpeiden mukaan.</p> <p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija kykenee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tarkastelemaan ja analysoimaan tonaalisen musiikin harmonis-äänenkuljetuksen rakenteita käyttäen äänenkuljetuksen peruskäsitteitä sekä aste-, reaalisointu- ja kenraalibassomerkintöjä • kirjoittamaan yksinkertaisia neliaaimista tonaalista kudosta 	<p style="text-align: center;">Säveltapailu A</p> <p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Säveltapailu</p> <p style="text-align: right;">sa</p>
<p style="text-align: center;">Musiikinteoria 1</p>	<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">Musiikinteoria</p> <p style="text-align: right;">1mtl</p> <p style="text-align: right;">Vahva tiedollinen kytkös, mutta tukee pääinstrumentin taituruutta.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • keskustelemaan opettajiensa ja musiikkialan kandidaattitasolla olevien opiskelijoiden kanssa käyttäen sellaisia musiikinteorian peruskäsitteitä, joita alan oppikirjoissa esitellään • puhumaan yleistajuisesti länsimaisen musiikin akustista perusteista, asteikkotyypeistä ja viritysjärjestelmistä käyttäen musiikinteoreettista peruskäsitteistöä sekä tutustumaan itsenäisesti näitä alueita käsittelevään yleistajuiseen kirjallisuuteen 	<p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija kykenee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • havaitsemaan, analysoimaan ja pelkistämään tonaalisen musiikin harmonis-äänenkuljetuksellisia rakenteita ja muotoja • havaitsemaan ja analysoimaan tonaalisen musiikin erilaisten tekijöiden vaikutusta musiikillisten tyylien ja teoskategorioiden muodostumisessa • analysoimaan yleisellä tasolla 1900- ja 2000-luvun musiikin säveltorakenteita ja muita satsillisia keinovaroja • kirjoittamaan yksinkertaisia musiikillista kudosta erilaisissa teoskategorioissa • keskustelemaan opettajiensa ja muiden musiikinopiskelijoiden kanssa käyttäen sellaisia musiikin rakenteita ja muotoja koskevia käsitteitä, joita alan kirjallisuudessa esitellään • perehtymään itsenäisesti satsiopilliseen kirjallisuuteen 	6	Musiikinteoria	2mtm2	Vahva tiedollinen painotus, mutta tukee pääinstrumentin taituruutta.
<p>Musiikinteoria 2</p>	5	Musiikinteoria	11a1		

<p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija kykenee</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysoimaan klassisromanttisen musiikin tunnetuimpia muotoja kuten esimerkiksi sonaatti, rondo, konsertto ja sinfonia • analysoimaan post-tonaalisen musiikin keskeisiin osa-alueisiin (mm. dodekafonia) kuuluvia teoksia • kuvaamaan yllämainittuja teostyyppisiä tekstejä kirjoittaen tai reduktioita laatien kommunikoimaan käyttäen alalla yleisesti käytössä olevaa ammattitermistöä • kommunikoimaan yleistajuisesti analyysin peruskäsitteistöä käyttäen sekä perehtymään itsenäisesti aihetta käsitteleviin lähteisiin

2. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita
<p>Luovat muusikon taidot - kokonaisuus</p>	<p>Koko paketti antaa kokonaisvalmiuksia itsenäiseen suunnitteluun ja työskentelyyn mahdollisimman monipuolisesti ja kattavasti. Luomus-opintojaksojen (1–4) tavoitteena on antaa valmiuksia, jotka auttavat muusikkoja, pedagogoja ja säveltäjiä toimimaan läheisimmässä kontaktissa yleisönsä kanssa, työskentelemään laaja-alaisemmin musiikin ja taiteen kentällä sekä harjoittamaan uudenlaista yhteistyötä eri taide- ja oppilaitosten kanssa.</p>				<p>Opiskelijoille suositellaan suoritettavaksi kokonaisuudessaan, mutta vähintään 12 op.</p> <p>Voimakas ammatillinen painotus kokonaisuutena, mutta osassa kursseja myös taiteellisen identiteetin kasvun</p>

tukemisen tavoite.			
<p>Antaa valmiuksia sujuvaan vuoro vaikutukseen ja viestintään (kehollinen ja sanallinen viestintä). Antaa valmiuksia ryhmätyöskentelyyn ja erilaisiin työpajatekniikoihin. Perehdyttää luovaan prosessiin ja sen hyödyntämiseen opetusvälineenä. Opettaa käyttämään yksinkertaisia perusrakenteita (esim. liike, tunne, kieli) opetusmateriaalina. Johdattaa omaan improvisointiin ja säveltämiseen.</p>	3	Luovat muusikon taidot	3v26
<p>Perehdyttää opiskelijaa käytännön työhön kouluprojektien avulla. Opettaa soveltamaan opittuja taitoja eri-ikäisten nuorten kanssa. Perehdyttää yksittäisten projektijaksojen suunnitteluun ja toteuttamiseen.</p>	4	Luovat muusikon taidot	3v27
<p>Antaa valmiudet kokonaisten projektien suunnitteluun ja isompien kokonaisuuksien hallintaan. Perehdyttää työpajojen suunnitteluun ja muusikon eri rooleihin työpajatyöskentelyssä. Syventää ryhmätyöskentely- ja vuoro vaikutustaitoja. Lisää valmiuksia omaan improvisaatioon ja säveltämiseen.</p>	3	Luovat muusikon taidot	3v28
<p>Opintojakso on Sibelius-Akatemian opiskelijoille suunnattu yhteinen tietopaketti siitä, millaisia valmiuksia heillä tulisi olla nykyisillä ja tulevilla työmarkkinoilla. Yleisopinnoiksi katsottavan koulutuskokonaisuuden avulla Sibelius-</p>			

Akatemiasta valmistuneet opiskelijat omaavat taitoja työllistyä ja toimia erilaisissa työtilanteissa ja työmarkkinoilla.

Opintojakso koostuu kolmesta itsenäisestä osiosta, jotka ovat

- (1) talous, laki ja verotus,
- (2) markkinointi, tuotteistaminen sekä
- (3) työllistyminen ja toimiminen työelämässä, yrittäjyys.

1. Talous, laki ja verotus

- budjetointi
- tekijänoikeus
- sopimuskäytäntö
- verotuskysymykset

2. Markkinointi, tuotteistaminen

- musiikki ja muusikko tuotteena
- markkinoinnin perusteet
- sponsorointi ja yritys yhteistyö
- managerin merkitys

3. Työllistyminen ja toimiminen

- työelämässä, yrittäjyys
- orkesterityö, työ opetustehtävissä
- free lancer -työ
- työnantajien odotukset
- muusikko yrittäjänä

Taitelija ja muusikko työmarkkinoilla

3-6 Työelämävalmiudet 3y2

Työharjoittelun tavoitteena on tutustuttaa opiskelija työelämään ja antaa valmiuksia oppimistarpeiden tiedostamiseen ja opintojen

3-9 Työelämävalmiudet y32

Työharjoittelu

<p>suuntaamiseen. Työharjoittelu on kestoltaan 1–3 kk ja se suoritetaan erikseen sovittavana ajankohdana.</p>	<p>Tavoitteena on musiikkitalenteiden tuottaminen siten, että opiskelija tutustuu niihin liittyviin sekä taiteellisiin että teknisiin prosesseihin. Opintojaksoon kuuluu tallenteen tekeminen.</p>	<p>1–4</p>	<p>Muut yhteiset opinnot</p>	<p>3v19</p>
<p>Levytyt</p>	<p>Tavoitteena on, että opiskelija oppii suunnittelemaan ohjelmiston, joka sekä kehittää että tukee hänen vahvuuksiaan. Kilpailuun ilmoittautumalla opiskelija sitoutuu pitkäjänteiseen harjoitusyöhön. Kilpailuun osallistumisen tavoitteena on harjaannuttaa opiskelijan valmiuksia työskennellä henkisen paineen alla sekä kykyä käsitellä omaan taiteelliseen työhön kohdistuvaa julkista arvostelua. Opiskelijan tulee myös pystyä arvioimaan suorituksen osa-alueita kilpailun jälkeen.</p>	<p>3-10</p>	<p>Muut yhteiset opinnot</p>	<p>3v57</p>
<p>Kilpailu</p>	<p>Tavoitteena on antaa jousien äänenjohtajan ja stemmasoitajan tehtävistä, helpottaa työelämään siirtymistä sekä oppia koulutuksen kautta toteuttamaan omaa johtamistyötä ja vastuunottoa ryhmästä.</p>	<p>1-5</p>	<p>Orkesterikoulutus</p>	<p>3ov93</p>
<p>Jousien äänenjohtaja- /stemmakoulutus</p>	<p>Tavoitteena on oppia ammattiorkesterien koesoitokäytäntöjä sekä käydä läpi koesoitoissa esitettävää orkesterimateriaalia. Opintojaksoon sisältyy myös psyykkistä valmennusta.</p>	<p>2</p>	<p>Orkesterikoulutus</p>	<p>3v32</p>
<p>Koesoittovalmennus</p>				

<p>Tavoitteena on antaa tietoa konserttimestarin tehtävistä, helpottaa työelämään siirtymistä sekä oppia koulutuksen kautta toteuttamaan omaa johtamistyötä ja vastuunottoa ryhmästä.</p>	<p>2-5</p> <p>Orkesterikoulutus</p> <p>3ov92</p>
<p>Konserttimestarikoulutus</p>	
<p>Opiskelija toimii oman soitinryhmänsä yhteyshenkilönä koordinoiden opiskelijoiden jakautumisen lukuvuoden orkesteriperiodeihin.</p>	<p>1,5-3</p> <p>Orkesterikoulutus</p> <p>3v40</p>
<p>Orkesterisektion kokoaminen</p>	
<p>Opiskelija perehtyy konsertin valmistamisen eri vaiheisiin. Opintojaksoon sisältyy yhden vaativan konserttiohjelman valmistaminen tai useammasta konsertista koostuvan vaativan kokonaisuuden valmistaminen lukuvuoden aikana. Konserttikokonaisuuteen voi kuulua esim. kamarimusiikkia tai konserton esittäminen.</p>	<p>6-14</p> <p>Muut valinnaiset opinnot</p> <p>3os6</p>
<p>Jatkotutkintoon valmentava projekti</p>	
<p>Opiskelija perehtyy konsertin valmistamisen eri vaiheisiin. Opintojaksoon sisältyy yhden vaativan konserttiohjelman valmistaminen tai useammasta konsertista koostuvan vaativan kokonaisuuden valmistaminen lukuvuoden aikana. Konserttikokonaisuuteen voi kuulua esim. kamarimusiikkia tai konserton esittäminen.</p>	<p>2-10</p> <p>Muut valinnaiset opinnot</p> <p>3v36</p>
<p>Konserttiproduktio</p>	
<p>Ohjeiden antaminen, soitotekniikan kehittäminen, ohjelmiston valitseminen sekä valmistautuminen esiintymiseen.</p>	<p>3-5</p> <p>Muut valinnaiset opinnot</p> <p>v42</p>
<p>Viulunsoiton ryhmäopetuspedagogiikka</p>	

<p>Tämän lisäksi tutustutaan vapaaseen säestykseen ja improvisointiin viululla sekä opiskellaan viulunsoiton ergonomiaa.</p>			
<p>1: Tavoitteena on perehtyä oman instrumentin alkeisopetukseen ja saada valmiudet pedagogiikka 2:n opintoihin.</p> <p>2: Tavoitteena on perehtyä oman instrumentin soitonopetukseen kaikessa ammattiin valmistavassa ja harrastetavoitteisessa koulutuksessa, erityisesti musiikkioppilaitosten I-tasolla sekä saada valmiudet pedagogiikka 3:n opintoihin.</p> <p>3: Tavoitteena on oppia tuntemaan musiikinopetuksen pedagogisia metodeja ja suuntauksia, erittelemään ja arvioimaan opetustapahtumaa, oppimateriaalia ja opetusmenetelmiä sekä tutustua oman instrumentin korkeakoulututkintoon johtavaan opetukseen ja sen arviointiin.</p>			
<p>Orkesterisoitinten pedagogiikka 1, 2 ja 3 (jousisoittimet)</p>		<p>30a18-; Kolmannessa jaksossa 30a16-; tieteellisen tiedonintressin 30a17-; painotusta.</p>	
<p>Yleispedagoginen luentosarja</p>		<p>Pedagogiikka</p>	<p>3y1</p>
			<p>1 Pedagogiikka</p>

<p>lähestymistapoja opettamiseen liittyä. Luennoilla alan asiantuntijat antavat tiiviitä tietopaketteja opettamisen eri osa-alueista. Aiheina on mm. ergonominen lähestymistapa soiton ohjaukseen, psyykkinen valmentaminen opetuksessa, motivaation, itsetunnon ja oppimisen tarkastelua, eri opetusmetodeja, NLP:n ja luovuuden käyttöä opetuksessa, ikäkehityksen perusteita, opettaja / oppilassuhteen tarkastelua.</p>	
<p>Opintojakso voidaan lukea osaksi valinnaisia opintoja. Tavoitteena on perehtyä kamarimusiikin alkeisopetukseen ja sen organisointiin sekä tutustua edistyneemmän kamarimusiikin opetustapoihin.</p>	<p>3 Pedagogiikka 3v18</p>
<p>Kamarimusiikin pedagogiikka</p>	

3. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita
<p>Alexander-tekniikka</p>	<p>Tavoitteena on vapauttaa ryhtimekanismia siten, että opiskelija voi käyttää kykyjään muusikkona parhaalla mahdollisella tavalla sekä ymmärtää mielen ja ruumiin välinen yhteys käytännön lähestymistapojen avulla.</p>	<p>1-3</p>	<p>Kehonhuolto</p>	<p>3v43</p>	
	<p>Kehon kartoituskurssin tavoitteena on oppia ymmärtämään kehon toimintaa mahdollisimman ekonominen soittotavan löytämiseksi. Tällä pyritään löytämään</p>		<p>Kehonhuolto</p>	<p>3v29</p>	

<p>keinot muusikoiden rasitusvammojen ennalta ehkäisemiseksi, vapauttamaan instrumentin soittoa sekä parantamaan musiikin sisällön ilmaisuun keinoja.</p>	2	<p>Pilates on kehonhallintamenetelmä, jossa pyritään aktivoimaan ja vahvistamaan kehon syviä lihasryhmiä ja suorittamaan jokainen kehon liike niiden vahvan tuen avulla. Ensisijaisesti pyritään luomaan ryhmiä saman soitinryhmän edustajista, jotta voidaan keskittyä kyseisen instrumentin erityishaasteisiin.</p>	0,5-2	Kehonhuolto	3v48	
<p>Opintojakson tavoitteena on kartuttaa fyysistä kuntoa ja saada tietoa ja ideoita sen kohentamiseen ja jatkuvaan ylläpitämiseen.</p>	1-2			Kehonhuolto	3v46	
<p>Ohjeiden antaminen, soitotekniikan kehittäminen, ohjelmiston valitseminen sekä valmistautuminen esiintymiseen. Tämän lisäksi tutustutaan vapaaseen säestykseen ja improvisointiin viululla sekä opiskellaan viulunsoiton ergonomiaa.</p>	3-5			Muut valinnaiset opinnot	v42	Tukee taidollista kehitystä. Osana kokonaisuutta myös kehonhuolto.

4. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita
<p>Vieraan kielen kirjallinen taito</p>	<p>Tutustuttaa opiskelija musiikkialan keskeiseen sanastoon ja antaa sellainen</p>	2	<p>Kieliopinnot</p>		<p>B2-C1</p>

<p>kirjallinen englannin kielen taito, joka mahdollistaa oman alan kehityksen seuraamisen ja kansainvälisessä ympäristössä toimimisen.</p>		
	<p>Saavuttaa musiikin alan käytännön englannin kielen taito. Kurssilla laajennetaan opiskelijan musiikkialan sanastoa sekä kehitetään ääntämistä ja suullista kielitaitoa.</p>	<p>3 Kieliopinnot B2-C1</p>
<p>Vieraan kielen suullinen taito</p>	<p>Antaa opiskelijalle sellaiset kielelliset valmiudet, että hän pystyy ymmärtämään musiikkialaan liittyvää puhuttua ja kirjoitettua ruotsin kieltä sekä itse käyttämään kieltä suullisesti ja kirjallisesti.</p>	<p>3 Kieliopinnot B1-B2</p>
<p>Toisen kotimaisen kielen suullinen ja kirjallinen taito</p>	<p>Opintojakson hyväksytyt suoritus vastaa lain 424/2003 6 §:n 1 momentin kielitaitovaatimuksia.</p>	<p>3 Kieliopinnot B1-B2</p>
	<p>Harjaantuminen esittävän säveltaiteen taiteellisten, tieteellisten tai ammatillisten kysymysten tieteelliseen käsittelyyn ja työtehtäviä tukevien asiatyylisten kirjoitusten tai tieteellisten tutkielmien laadintaan.</p>	
<p>Tiedonhankinta ja kirjallinen ilmaisu</p>	<p>Musiikintutkimuksen osa-alueet ja lähestymistavat esittävän säveltaiteen näkökulmasta. Tietokantojen käyttö lähdemateriaalin etsinnässä. Kirjallisen työn suunnittelu ja toteutus sovitusta</p>	<p>4-6 Metodologia ja tutkimus 1 kks 1a Tieteellinen tiedonintressi, mutta ammatillisella otteella.</p>

aiheesta.				
<p>Syventää pääainetta tukevia musiikinhistorian ja -teorian, musiikkianalyysin, musiikintutkimuksen tai sen jonkin osa-alueen opintoja.</p>				
Maisteritutkinnon muut tiedolliset opinnot	3-5	Metodologia ja tutkimus	1tkslb	Painotus opiskelijakohtaista. Oletettavasti tiedollinen intressi.
<p>Tavoitteena on tutustua tiedon hankinnan perusteisiin, erityisesti puhallinpedagogisen tiedon eri osa-alueiden lähteisiin, oppia erottamaan ja tunnistamaan kriittisesti ja ei-kriittisesti hankittua tietoa, harjaantua tutkimussuunnitelman laatimiseen sekä mahdollisesti laatia suunnitelma tutkielman tai kirjallisen työn toteuttamisen pohjaksi.</p>				
Puhallinorkesterin pedagogiikka	6	Pedagogiikka	3os9	Selkeä tiedollinen painotus. Poikkeus pedagogisten opintojen joukossa.

5. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita
Opintojen suunnittelu	Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija pystyy sujuvasti käynnistämään opintonsa ja opiskelija saa tarvittavat tiedot yliopiston toiminnasta. Opiskelija osaa suunnitella ja tehdä henkilökohtaisen opintosuunnitelman	2	Pääaine	y38	

<p>(HOPS) ja tarvittaessa päivittää sen. Opiskelija osaa HOPSin avulla hahmottaa kandidaatin (5,5-vuotiseen koulutukseen valitut) tai maisterin (2,5-vuotiseen koulutukseen valitut) tutkinnon rakenteen ja siihen kuuluvat opinnot sekä pääaineen opintojen etenemisjärjestyksen heti opintojen alussa.</p>				
<p>Keskiajan tanssi</p>	<p>Tutustutaan keskiajan ja renessanssin tansseihin (mm. basse danse, ballo, pavane, galliard, branle, almain) sekä tanssitekniikkaan käytännön harjoittelun avulla.</p>	<p>3</p>	<p>Tanssi</p>	<p>3v15a</p>
<p>Barokkitanssi</p>	<p>Tutustutaan barokin ajan hovi- ja seurataansseihin (mm. bourrée, menuetti, gavotti, sarabande rigaudon) ja tanssitekniikkaan käytännön harjoittelun avulla.</p>	<p>3</p>	<p>Tanssi</p>	<p>3v15b</p>
<p>Seminaari</p>	<p>Seminaarityöskentely keskittyy omavalintaiseen syventymiskohteeseen. Seminaarityöskentelyn tavoitteena on, että opiskelija perehtyy johonkin oman alansa erikoisalueeseen. Seminaari voi olla Sibelius-Akatemian tai jonkun ulkopuolisen tahon järjestämä. Opintojakso voidaan sisällyttää pedagogisiin opintoihin.</p>	<p>0,5-3</p>	<p>Mestarikurssi, seminaarit</p>	<p>3v33 Painotus opiskelijakohtainen</p>
<p>Projekti</p>	<p>Tietoja ja/tai taitoja täydentäviä opintoja, joihin ei yliopistossa löydy vahvistettua opintojaksokuvausta. Sisällön, laajuuden, opetus- ja työmuodot sekä suorituksen</p>	<p>1-10</p>	<p>Muut yhteiset opinnot</p>	<p>3vx147 Painotus opiskelijakohtainen</p>

vahvistaa osastonjohtaja.

Opiskelija anoo pääinstrumentin täydentävien opintojen projektisuunnitelman hyväksymistä kirjallisesti toimittamalla projektisuunnitelmansa opintojaksosta vastaavalle opettajalle ennen opintojakson aloittamista. Opintojakso voi sisältää esim. yhteistyötä muiden yliopistojen, taidelaitosten tai pedagogisten yksikköjen kanssa tai se voi sisältää opiskelijan valmistautumista kilpailuun.

Pääinstrumentin täydentävät opinnot

Osittainen ammatillinen painotus.

3v45

Muut yhteiset opinnot

4-8

LIIITE 2B

Metropolian musiikin koulutusohjelman muusikoille (AMK ja YAMK) osoitetun opintotarjonnan osaamistavoitteet sisältöalueittain

1. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita	Tutkinto
	Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.				Oppimistavoite peräisin musiikkipedagogin opetussuunnitelmasta, jossa kuvaus mainitaan kuuluvan orkesterisoitinten pääinstrumentin opintoihin. Kuvaus erittelee tavoitteen ammattimuusikolle ja –pedagogille.	
	Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausien esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset mestarikurssit, intensiivi-periodit, luokkatunnit ja muut työtavat.	20	Pääinstrumentin opinnot		Muusikon opetussuunnitelmassa ei lainkaan eritelyä oppimistavoitteita.	AMK
Vuosisuoritus 1						

<p>Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.</p> <p>Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausten esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset mestarikurssit, intensiiviperiodit, luokkatunnit ja muut työtävät.</p>	<p>20</p> <p>Pääinstrumentin opinnot</p>	<p>AMK</p>
<p>Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.</p> <p>Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausten esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset</p>	<p>20</p> <p>Pääinstrumentin opinnot</p>	<p>AMK</p>

I resitaali

Vuosisuoritus 2

<p>mestarikurssit, intensiiviperiodit, luokkatunnit ja muut työtävät.</p>	<p>Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.</p> <p>Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausten esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset mestarikurssit, intensiiviperiodit, luokkatunnit ja muut työtävät.</p>	<p>10</p>	<p>Pääinstrumentin opinnot</p>	<p>Oppimistavoite peräisin musiikkipedagogin opetussuunnitelmasta, jossa kuvaus mainitaan kuuluvan orkesterisoitinten pääinstrumentin opintoihin. Kuvaus erittelee tavoitteen ammattimuusikolle ja –pedagogille.</p> <p>Muusikon opetussuunnitelmassa ei lainkaan eritelyjä oppimistavoitteita. AMK</p>
<p>Arvioitu esiintyminen</p>	<p>Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.</p> <p>Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausten esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat</p>	<p>10</p>	<p>Pääinstrumentin opinnot</p>	<p>Oppimistavoite peräisin musiikkipedagogin opetussuunnitelmasta, jossa kuvaus mainitaan kuuluvan orkesterisoitinten pääinstrumentin opintoihin. Kuvaus erittelee tavoitteen ammattimuusikolle ja –pedagogille.</p> <p>Muusikon opetussuunnitelmassa ei lainkaan eritelyjä oppimistavoitteita. AMK</p>
<p>Teknisen valmiuden koe (puhaltimet)</p>				

<p>yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset mestarikurssit, intensiiviperiodit, luokkatunnit ja muut työtavat.</p>	<p>Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.</p> <p>Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausien esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset mestarikurssit, intensiiviperiodit, luokkatunnit ja muut työtavat.</p>	<p>10</p>	<p>Pääinstrumentin opinnot</p>	<p>Oppimistavoite peräisin musiikkipedagogin opetussuunnitelmasta, jossa kuvaus mainitaan kuuluvan orkesterisoitinten pääinstrumentin opintoihin. Kuvaus erittelee tavoitteen ammattimuusikolle ja –pedagogille.</p> <p>Muusikon opetussuunnitelmissa ei lainkaan eriteltyjä oppimistavoitteita.</p> <p>AMK</p>
<p>Konsertto</p>	<p>Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.</p> <p>Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausien esittämiskäytäntöihin</p>	<p>10</p>	<p>Pääinstrumentin opinnot</p>	<p>Oppimistavoite peräisin musiikkipedagogin opetussuunnitelmasta, jossa kuvaus mainitaan kuuluvan orkesterisoitinten pääinstrumentin opintoihin. Kuvaus erittelee tavoitteen ammattimuusikolle ja –pedagogille.</p> <p>Muusikon opetussuunnitelmissa ei</p> <p>AMK</p>
<p>Kamarimusiikkikonsertti</p>				

<p>sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset mestarikurssit, intensiivi-periodit, luokkatunnit ja muut työtavat.</p>	<p>lainkaan eriteltyjä oppimistavoitteita.</p>
<p>Opiskelija saavuttaa pääinstrumentissaan sellaiset solistiset valmiudet, joita ammattimuusikkona tai musiikkipedagogina toimiminen sekä jatko-opintojen harjoittaminen edellyttävät.</p> <p>Opiskelija perehtyy syvällisesti oman instrumenttinsa tekniseen ja musiikilliseen hallintaan, ohjelmistoon, eri aikakausien esittämiskäytäntöihin sekä harjaantuu esittäväksi muusikoksi. Opintojen rungon muodostavat yksilöopetus, oma harjoittelu ja julkiset esiintymiset, joita täydentävät erilaiset mestarikurssit, intensiivi-periodit, luokkatunnit ja muut työtavat.</p> <p>Opiskelija perehtyy opintojaksoissa orkesteriproduktiot 1 - 4 ammattimaiseen orkesterityöskentelyyn kehittäen valmiuksia toimia orkesterimuusikkona. Opintojaksojen tavoitteena on perehdyttää opiskelija sinfoniaorkesterin ja kamariorkesterin toimintaan sekä orkesterimuusiikin keskeisimpään ohjelmistoon niin, että</p>	<p>Oppimistavoite peräisin musiikkipedagogin opetussuunnitelmasta, jossa kuvaus mainitaan kuuluvan orkesterisoitinten pääinstrumentin opintoihin. Kuvaus erittelee tavoitteen ammattimuusikolle ja –pedagogille.</p> <p>Muusikon opetussuunnitelmissa ei lainkaan eriteltyjä oppimistavoitteita.</p> <p>AMK</p>
<p>II resitaali</p>	<p>20 Pääinstrumentin opinnot</p>

<p>neljän vuoden aikana opiskelija on tutustunut eri aikakausien orkesterikirjallisuuteen. Ohjelmistoon sisällytetään mahdollisuuksien mukaan myös ooppera- tai musiikkiteatteriproduktio.</p> <p>Osallistuminen Helsinki Sinfonian ja Helsinki Cameratan harjoitusperiodeihin ja konsertteihin lukuvuoden aikana suunnitellun työjärjestyksen mukaan.</p>	<p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>	<p>Orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopinnot</p>	<p>Osittainen ammatillinen painotus, mutta kytkeytyy vahvimmin pääinstrumentin tekniseen hallintaan erilaisissa kokoonpanoissa.</p> <p>AMK</p>
<p>Orkesteriproduktiot 1-4</p>			
<p>Opiskelija oppii ymmärtämään länsimaista taidemusiikkia laulamisen, kuulemisen ja transkriptioharjoitusten avulla. Opiskelija oppii laulamalla intonaation ja rytmin tarkkuutta, kehittää musiikin sisäisen kuulemisen taitoa ja oppii laulamaan à prima vista. Opiskelija oppii lisäksi merkitsemään muistiin yksi- ja moniäänisiä modaalisia ja tonaalisia sävellyskatkelmia sekä harmoniaa.</p>	<p>4</p>	<p>Säveltäpailu</p>	<p>AMK</p>
<p>Säveltäpailu</p>			
<p>Opiskelija oppii kuuntelun ja laulun avulla hahmottamaan musiikkia ja varmentaa ja monipuolistaa laulamisen ja kuulemisen taitoja.</p>	<p>3</p>	<p>Säveltäpailu</p>	<p>AMK</p>
<p>Säveltäpailupraktikum</p>			
<p>Opiskelija oppii ymmärtämään yleisimpiä tonaalisen musiikin harmonisia tapahtumia ja niiden yhteyksiä metriin ja säerakenteeseen.</p>	<p>5</p>	<p>Satsioppi ja musiikin kirjoittaminen</p>	<p>AMK</p>
<p>Satsioppi</p>			

<p>Opiskelija oppii oman tekemisen kautta ymmärtämään renessanssimusiikin modaalista ajattelua, rytmiikan ja äänenkuljetuksen perusteita sekä hallitsemaan tärkeimmät kontrapunktiset keinovarat.</p>	<p>3</p> <p>Satsioppi ja musiikin kirjoittaminen</p> <p>AMK</p>
<p>Opiskelija oppii oman tekemisen kautta ymmärtämään barokkimusiikin modaalista ajattelua, rytmiikan ja melodiamuodostuksen periaatteita.</p>	<p>3</p> <p>Satsioppi ja musiikin kirjoittaminen</p> <p>AMK</p>
<p>Opiskelija oppii oman tekemisen kautta ymmärtämään klassisen ajan musiikin perusteita, sointuoppia sekä rytmiikan ja melodiamuodostuksen periaatteita sekä niiden toteutumista musiikillisessa muodossa.</p>	<p>3</p> <p>Satsioppi ja musiikin kirjoittaminen</p> <p>AMK</p>
<p>Opiskelija oppii oman tekemisen kautta ymmärtämään romantiikan ajan musiikin keskeisiä ilmiöitä, harmoniamuodostuksen, rytmiikan ja melodiamuodostuksen periaatteita sekä niiden toteutumista musiikillisessa muodossa.</p>	<p>3</p> <p>Satsioppi ja musiikin kirjoittaminen</p> <p>AMK</p>
<p>Opiskelija oppii oman tekemisen kautta ymmärtämään 1900-luvulla sävelletyn musiikin ilmiöitä, tärkeimpiä sävellystekniikkaan liittyviä keinovaroja ja niiden toteutumista musiikillisessa muodossa.</p>	<p>3</p> <p>Satsioppi ja musiikin kirjoittaminen</p> <p>AMK</p>
<p>Musiikkianalyysi ja</p>	<p>4</p> <p>Musiikkianalyysi ja</p> <p>AMK</p>

<p>Musiikkianalyysi</p> <p>Opiskelija hankkii musiikin analysoimiseen tarvittavia perusvalmiuksia ja oppii tunnistamaan eri tyylikausien tavanomaisimpien musiikillisten muotojen (kuten esim. erilaiset pienoismuodot, fuga, rondo, sonaattimuoto) keskeiset piirteet.</p>	<p>historia</p>	<p>5</p> <p>Musiikkianalyysi ja historia</p> <p>Tiedollinen kytkös.</p> <p>AMK</p>
<p>Analyysipraktikum, barokki</p> <p>Opiskelija oppii ymmärtämään barokkimusiikin sävellyksiä ja perehtyy niiden muotoperiaatteisiin. Hän oppii lisäksi tarkastelemaan sävellyksiä laajemmassa kulttuurisessa, sosiaalisessa, esteettisessä ja aatehistoriallisessa yhteydessä sekä esittelemään valitsemansa teoksen kirjallisesti ja laatimaan kuvauksen teoksen taustoista</p>	<p>Musiikkianalyysi ja historia</p> <p>Tiedollinen kytkös.</p> <p>AMK</p>	
<p>Musiikin historia</p> <p>Opiskelija syventää tuntemustaan musiikin historian tapahtumista ja historian tapahtumainkulun jäsentämisestä, mm. länsimaisen taidemusiikin tyyllikausista, keskeisistä säveltäjistä ja tyyli muutosten päälinjoista.</p>	<p>Musiikkianalyysi ja historia</p> <p>Tiedollinen kytkös.</p> <p>AMK</p>	

	<p>sosiaalisessa, esteettisessä ja aatehistoriallisessa yhteydessä sekä esittelemään valitsemansa teoksen kirjallisesti ja laatimaan kuvauksen teoksen taustoista.</p>			
<p>Analyysipraktikum, klassismi</p>	<p>Opiskelija oppii ymmärtämään klassismin ajan musiikin sävellyksiä ja perehtyy niiden muotoperiaatteisiin. Hän oppii lisäksi tarkastelemaan sävellyksiä laajemmassa kulttuurisessa, sosiaalisessa, esteettisessä ja aatehistoriallisessa yhteydessä sekä esittelemään valitsemansa teoksen kirjallisesti ja laatimaan kuvauksen teoksen taustoista.</p>	5	Musiikkianalyysi ja historia	Tiedollinen kytkös. AMK
<p>Analyysipraktikum, romantiikka</p>	<p>Opiskelija oppii ymmärtämään romantiikan ajan musiikin sävellyksiä ja perehtyy niiden muotoperiaatteisiin. Hän oppii lisäksi tarkastelemaan sävellyksiä laajemmassa kulttuurisessa, sosiaalisessa, esteettisessä ja aatehistoriallisessa yhteydessä sekä esittelemään valitsemansa teoksen kirjallisesti ja laatimaan kuvauksen teoksen taustoista.</p>	5	Musiikkianalyysi ja historia	Tiedollinen kytkös. AMK
<p>Analyysipraktikum, uusi musiikki</p>	<p>Opiskelija tutustuu erilaisia suuntauksia edustaviin 1900-luvun sävellyksiin ja oppii sijoittamaan ne toisaalta niiden oman aikansa kulttuuris-sosiaaliseen ympäristöön, toisaalta tarkastelemaan niitä suhteessa länsimaisen musiikin traditioon.</p>	5	Musiikkianalyysi ja historia	AMK

<p>Opiskelija oppii tehokkaita ja erilaisten musiikkityylien hahmottamisessa olennaisia pääsoittimensa harjoittelutyön ja sen hallitsemisen strategioita. Tämä pedagogin työtä perustava oppimisen prosessi muunnetaan erilaisten oppijoiden kanssa toteutettavaksi pedagogiseksi tiedoksi ja työtavoiiksi opetusharjoittelun ja ainedidaktiikan yhteydessä, ja se voidaan integroida muun muassa muihin pedagogisiin opintoihin, ESO-opintoihin, työelämätaitoihin ja opinnäytetyöhön.</p>	3	Esittävän säveltaiteen opinnot	Ammatillinen kytkös, mutta vahva taidollinen painotus.	AMK
Minä oppijana 1				
<p>Opiskelija oppii oman taitelijaidentiteettinsä kannalta olennaisia harjoittelu- ja esiintymisstrategioita. Tämä oppimisen prosessi voidaan integroida muun muassa pedagogisiin opintoihin, työelämätaitoihin ja opinnäytetyöhön.</p>	7	Esittävän säveltaiteen opinnot	Ammatillinen kytkös, mutta vahva taidollinen painotus.	AMK
Minä oppijana ja taitelijana 1				
<p>Opiskelija oppii oman taitelijaidentiteettinsä kannalta olennaisia harjoittelu- ja esiintymisstrategioita. Tämä oppimisen prosessi voidaan integroida muun muassa pedagogisiin opintoihin, työelämätaitoihin ja opinnäytetyöhön.</p>	7	Esittävän säveltaiteen opinnot	Ammatillinen kytkös, mutta vahva taidollinen painotus.	AMK
Minä oppijana ja taitelijana 2				
<p>Opiskelija oppii oman taitelijaidentiteettinsä kannalta olennaisia harjoittelu- ja esiintymisstrategioita. Tämä oppimisen prosessi voidaan integroida muun muassa pedagogisiin opintoihin, työelämätaitoihin ja opinnäytetyöhön.</p>	7	Esittävän säveltaiteen opinnot	Ammatillinen kytkös, mutta vahva taidollinen painotus.	AMK
Minä oppijana ja taitelijana 2				

<p>taiteilijana 3</p>	<p>esiintymisstrategioita. Tämä oppimisen prosessi voidaan integroida muun muassa pedagogisiin opintoihin, työelämätaitoihin ja oppimättyöhön.</p>	<p>vahva taidollinen painotus.</p>
<p>Kamarimusiikki 1</p>	<p>Opiskelija tutustuu kamarimusiikkiohjelmistoon ja oman soittimensa rooliin erilaisissa kokoonpanoissa sekä saavuttaa musiikkialan ammattilaiselta edellytettävät yhteissoiton perusvalmiudet.</p>	<p>Orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopinnot</p> <p>3</p> <p>AMK</p>
<p>Kamarimusiikki 2</p>	<p>Opiskelija tutustuu kamarimusiikkiohjelmistoon ja oman soittimensa rooliin erilaisissa kokoonpanoissa sekä saavuttaa musiikkialan ammattilaiselta edellytettävät yhteissoiton perusvalmiudet.</p>	<p>Orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopinnot</p> <p>3</p> <p>AMK</p>
<p>Kamarimusiikki 3</p>	<p>Opiskelija tutustuu kamarimusiikkiohjelmistoon ja oman soittimensa rooliin erilaisissa kokoonpanoissa sekä saavuttaa musiikkialan ammattilaiselta edellytettävät yhteissoiton perusvalmiudet.</p>	<p>Orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopinnot</p> <p>3</p> <p>AMK</p>
<p>Orkesterimuusikon syventävät opinnot 1</p>	<p>Opiskelija syventää ammatillista osaamistaan orkesterimuusikkona</p> <p>Osallistuminen Helsinki Sinfonian tai Helsinki Cameratan kahteen harjoitusperiodiin ja esitykseen tai</p>	<p>Puhutaan ammatillisen osaamisen syventämisestä, mutta sisältönä soittotaidon kehittäminen, eivät ns. ammatillisesti tukevia taitoja.</p> <p>Orkesteri-, kamarimusiikki- ja</p> <p>3</p>

työmäärältään vastaavaan kokonaisuuteen.	säestysopinnot	AMK
Opiskelija syventää ammatillista osaamistaan orkesterimuusikkona		
Osaallistuminen Helsinki Sinfonian tai Helsinki Cameratan kahteen harjoitusperiodiin ja esitykseen tai työmäärältään vastaavaan kokonaisuuteen.	Orkesteri-, kamarimuusiikki- ja säestysopinnot	Puhutaan ammatillisen osaamisen syventämisestä, mutta sisältönä soittoaidon kehittäminen, eivät ns. ammatillisesti tukevia taitoja. AMK
Orkesterimuusikon syventävät opinnot 2	3	AMK
Opiskelija syventää ammatillista osaamistaan kamarimuusikkona		
Esityskäytäntöihin ja musiikkityyleihin perehtymistä harjoitettavien teosten kautta sekä yhteissoittovalmiuksien kehittämistä kamarimuusiikin opettajan valmennuksessa.	Orkesteri-, kamarimuusiikki- ja säestysopinnot	Puhutaan ammatillisen osaamisen syventämisestä, mutta sisältönä soittoaidon kehittäminen, eivät ns. ammatillisesti tukevia taitoja. AMK
Kamarimuusikon syventävät opinnot 1	3	AMK
Opiskelija syventää ammatillista osaamistaan kamarimuusikkona		
Esityskäytäntöihin ja musiikkityyleihin perehtymistä harjoitettavien teosten kautta sekä yhteissoittovalmiuksien kehittämistä kamarimuusiikin opettajan valmennuksessa.	Orkesteri-, kamarimuusiikki- ja säestysopinnot	Puhutaan ammatillisen osaamisen syventämisestä, mutta sisältönä soittoaidon kehittäminen, eivät ns. ammatillisesti tukevia taitoja. AMK
Kamarimuusikon syventävät opinnot 2	3	AMK
Vanhana musiikin erikoiskurssi on opintojakso, jonka aikana perehdytään vanhan musiikin esittämiskäytäntöihin joko periodi-instrumentin tai oman	Pääinstrumentin erikoiskurssi	AMK
Vanha musiikki	6	AMK

<p>modernin soittimen avulla.</p>	<p>Opiskelija perehtyy nykymusiikin ja muun nykytaiteen erilaisiin ilmiöihin.</p> <p>Tutustutaan uuden musiikin notaatioon ja esittämiskäytäntöihin osallistumalla nykymusiikin esittämiseen. Opiskelijan tulee myös kuunnella nykymusiikin konsertteja seurata erilaisia nykymusiikkia ja nykyaikaisia käsitteleviä luentoja ja tutustua nykytaiteen näytelyihin ja esityksiin.</p>	<p>6</p>	<p>Pääinstrumenttin erikoiskurssi</p>	<p>Osin ammatillinen, osin tiedollinen kytkös.</p>	<p>AMK</p>
<p>Uusi musiikki</p>	<p>Tavoitteena on tutustuttaa opiskelija tavallisimpiin improvisoihin muotoihin. Edelleen tavoitteena on myös ohjata opiskelijaa lähestymään improvisointia analyyttisesti. Opintojakson lopuksi opiskelija valmistaa oman kiinnostuksen kohteensa mukaisen projektin, jossa opittua tietotaitoa sovelletaan.</p>	<p>6</p>	<p>Pääinstrumenttin erikoiskurssi</p>	<p>Osin ammatillinen, osin tiedollinen kytkös.</p>	<p>AMK</p>
<p>Improvisointi ja käytännön muusikonvalmiudet</p>	<p>Opiskelija syventää ammatillista osaamistaan orkesterimuusikkona</p> <p>Osaallistuminen Helsinki Sinfonian tai Helsinki Cameratan kahteen harjoitusperiodiin ja esitykseen tai työmäärältään vastaavaan kokonaisuuteen.</p>	<p>3</p>	<p>Vaihtoehtoiset opinnot</p>	<p>Puhutaan ammatillisen osaamisen syventämisestä, mutta sisältönä soittotaidon kehittäminen, eivät ns. ammatillisesti tukevia taitoja.</p>	<p>AMK</p>
<p>Orkesterimuusikon syventävät opinnot 3</p>	<p>Opiskelija syventää ammatillista</p>				

<p>osaamistaan orkesterimuusikkona</p> <p>Osa listuminen Helsinki Sinfonian tai Helsinki Cameratan kahteen harjoitusperiodiin ja esitykseen tai työmäärältään vastaavaan kokonaisuuteen.</p> <p>Orkesterimuusikon syventävät opinnot 4</p>	<p>3</p> <p>Vaihtoehtoiset opinnot</p> <p>AMK</p>	<p>Puhutaan ammatillisen osaamisen syventämisestä, mutta sisältönä soittoaidon kehittäminen, eivät ns. ammatillisesti tukevia taitoja.</p>
<p>Vanhana musiikin syventävät opinnot 1</p> <p>Opiskelija perehtyy periodi-instrumenttinsa tekniikkaan ja äänenmuodostukseen ja oppii hallitsemaan ohjelmiston edellyttämät tyylipiirteet ja tulkintatavat. Opiskelija saa valmiudet C-kurssin suorittamiseen.</p> <p>Vanhana musiikin syventävät opinnot 2</p> <p>Opiskelija perehtyy syvällisemmin periodi-instrumenttinsa tekniikkaan ja äänenmuodostukseen ja oppii hallitsemaan ohjelmiston edellyttämät tyylipiirteet ja tulkintatavat.</p> <p>Vanhana musiikin syventävät opinnot 3</p> <p>Opiskelija oppii hallitsemaan periodisoittimensa ilmaisekeinot, tutustuu perusteellisesti mahdollisimman moniin tyyliin, saavuttaa niiden edellyttämän monipuolisen tekniikan ja hallitsee käytännössä barokin koristelua. Opiskelija saa valmiudet B-kurssin suorittamiseen.</p>	<p>4</p> <p>Vaihtoehtoiset opinnot</p> <p>AMK</p>	<p>AMK</p>
<p>Uuden musiikin syventävät opinnot 1</p> <p>Opiskelijaa oppii uuden musiikin soittamisen perusvalmiudet.</p>	<p>4</p> <p>Vaihtoehtoiset opinnot</p> <p>AMK</p>	<p>AMK</p>

	valmistamista esitystilanteiden, kokoonpanon ja eri instrumenttien toisistaan poikkeavat tarpeet huomioiden.				
Sävellys	Opiskelija saa valmiudet itsenäiseen sävellystyöhön ja korkeatasoiseen taiteelliseen ilmaisuun.	3	Vapaasti valittavat opinnot	Taiteellisen ilmaisun voimakas painotus, muttei kehittä suoraa ydinkompetenssia.	YAMK
Sivuinstrumentti	Opiskelija kehittää taitojaan sivuinstrumenttinsa hallinnassa, tutustuu sen teknisiin mahdollisuuksiin ja ilmaisekeinoihin, sen esittämiskäytännön keskeisiin kysymyksiin sekä saa valmiudet lisäopintoihin.	5	Vapaasti valittavat opinnot		AMK
Sivuinstrumentti	Opiskelija joko syventää sivuinstrumentti-opintojaksossa KSXDD11 saamia taitoja ja tietoja tai perehtyy toiseen sivuinstrumenttiin.	10	Vapaasti valittavat opinnot		AMK
Mestarikurssi 1	Opiskelija tutustuu erilaisiin tulkinta-, tekniikka- ja opetustyyliin ja -näkömyksiin rikastuttaakseen taiteellista ja pedagogista kehittymistään.	3	Vapaasti valittavat opinnot	Pedagoginen kehittyminen mainitaan, mutta painotus selkeimmin tulkinnassa ja teknikassa.	AMK
Mestarikurssi 2	Opiskelija tutustuu erilaisiin tulkinta-, tekniikka- ja opetustyyliin ja -näkömyksiin rikastuttaakseen taiteellista ja pedagogista kehittymistään.	3	Vapaasti valittavat opinnot	Pedagoginen kehittyminen mainitaan, mutta painotus selkeimmin tulkinnassa ja teknikassa.	AMK
	Opiskelija saavuttaa orkesterityössä	3	Vapaasti valittavat opinnot		AMK

<p>Orkesterisoittajan sivuinstrumentti</p> <p>edellyttävät sivuinstrumenttinsa tekniset ja taiteelliset valmiudet. Sivuinstrumentilla tarkoitetaan tässä samaan soitinperheeseen kuuluvaa instrumenttia - esimerkiksi huilisteilla piccolo, klarinetteilla bassoklarinettia jne..</p>	<p>Opiskelija tutustuu erilaisiin tulkinta-, tekniikka- ja opetustyyliin ja -näkömyksiin rikastuttaakseen taiteellista ja pedagogista kehittymistään.</p>	<p>3</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>Pedagoginen kehittyminen mainitaan, mutta painotus selkeimmin tulkinnassa ja teknikassa.</p> <p>AMK</p>
<p>Mestarikurssi 3</p>	<p>Opiskelija tutustuu erilaisiin tulkinta-, tekniikka- ja opetustyyliin ja -näkömyksiin rikastuttaakseen taiteellista ja pedagogista kehittymistään.</p>	<p>3</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>Pedagoginen kehittyminen mainitaan, mutta painotus selkeimmin tulkinnassa ja teknikassa.</p> <p>AMK</p>
<p>Orkesterisoittajien pianonsoitto</p>	<p>Tavoitteena on oppia orkesterisoittajan työssä tarvittava pianonsoiton perustekniikka, ja selviytyä helpoista säestystehtävistä.</p>	<p>4</p>	<p>Orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopinnot</p>	<p>AMK</p>
<p>Yhteissoitto ja improvisointi</p>	<p>Opintojakson tavoitteena on tuoda esiin opiskelijoiden oma muusikkous sekä kehittää monialaisen muusikkoryhmän mahdollisuuksia yhteismuusointiin. Opiskelija saa laajan kuvan muusikkouden eri</p>	<p>3</p>	<p>Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot</p>	<p>Ammatillisuutta toistetaan käsitteinä, vaikka sisältö viittaa vahvasti taiteelliseen ja tekniseen ydinkompetenssiin.</p> <p>YAMK</p>

<p>puolista ja vahvistaa omaa ammatillista profiiliaan muusikkona. Opintojaksolla toteutetaan YAMK-opiskelijoiden oma konsertti, jonka tavoitteena on toteuttaa korkeatasoisesti, luovasti ja itsenäisesti opiskelijaryhmän omia musiikillisia näkemyksiä.</p>		<p>YAMK</p>
<p>Opiskelija kehittää vapaan säestyksen taitojaan omien ammatillisten tarpeittensa mukaan. Opiskelija laatii yhdessä opettajan kanssa henkilökohtaiset tavoitteet opintojaksolle, ja arvioi itse niiden toteutumisen.</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>YAMK</p>
<p>Vapaa säestys</p>	<p>3</p>	<p>YAMK</p>
<p>Opiskelija tutustuu vanhan musiikin esittämisen erityiskäytänteisiin oman soittimensa avulla ja/tai yhteissoitossa. Opiskelija laatii yhdessä opettajan kanssa henkilökohtaiset tavoitteet opintojaksolle, ja arvioi itse niiden toteutumisen.</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>YAMK</p>
<p>Vanha musiikki</p>	<p>3</p>	<p>YAMK</p>
<p>Opiskelija täydentää, syventää tai laajentaa omaa instrumenttiosaamistaan sekä vahvistaa tai laajentaa omaa muusikkoidentiteettiään. Opiskelija toteuttaa ja ilmaisee omia musiikillisia näkemyksiään korkealla tasolla.</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>Opintopistemäärä harhaanjohtava; opintojakson laajuus räätälöidään opiskelijakohtaisesti.</p> <p>YAMK</p>
<p>Laulu- ja instrumenttiopinnot</p>	<p>0</p>	<p>YAMK</p>
<p>Improvisointi</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>YAMK</p>
<p>Opiskelija syventää tietojaan ja kokemuksiaan improvisoinnin</p>	<p>3</p>	<p>YAMK</p>

lähtökohdista, toimintamalleista, kuvioista ja prosesseista eri musiikkityyleissä. Kurssin sisältöä voidaan eriyttää tai suunnata opiskelijaryhmän tarpeiden mukaan.

2. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita	Tutkinto
Johdatus työelämätaitoihin	Opiskelija oppii käyttämään työnhaun, urasuunnittelun ja itsearviointin perustyökaluja ja laatimaan osaamistaan esittelevää materiaalia.					
Ammattimuusikon	Kurssilla käydään läpi projektisuunnittelun, markkinoinnin ja raportoinnin periaatteita, urasuunnittelun alkeita ja työnhakuasiakirjojen laadintaa ja perehdytään oppilaitoksen ja ympäristön tarjoamiin työharjoittelumahdollisuuksiin. Kurssin aikana pohjustetaan myös mahdollisuuksia muodostaa opinnäytetyöstä ja työharjoittelusta mielekäs kokonaisuus. Kurssilaiset laativat itsestään esittelyportfolion työnhaun tarpeisiin ja oman osaamisen markkinointiin.	3	Yhteiset perusopinnot			AMK
	Opintojakson tarkoituksena on antaa	4				

<p>tietotekniikan perusteet</p> <p>opiskelijalle perustiedot tietoteknisistä välineistä ja mahdollisuuksista, joita musiikin ammattilainen voi hyödyntää opiskelunsa aikana ja edelleen ammatissa toimissaan. Opintojakson kaikkia sisältöalueita pyritään käsittelemään käytännön läheisesti muusikon näkökulmasta.</p>	<p>Yhteiset perusopinnot</p>	<p>AMK</p>
<p>Taideintegraatioprojekti 1</p> <p>Opiskelija saa kokemuksia taideintegraation keinoja hyödyntävän projektin, esityksen tai työpajajakokoonaisuuden valmistamisesta tai toteuttamisesta hyväksikäyttäen omia osaamisensa erikoisaloja sekä laajentaen osamistaan eri taiteena alueettain yhdistämisestä.</p>	<p>Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset</p> <p>0</p>	<p>Opintopistemäärä harhaanjohtava; opintojakso osana opintokokonaisuutta, josta opintojaksojen mitoitus räätälöidään opiskelijakohtaisesti.</p> <p>AMK</p>
<p>Taideintegraatioprojekti 2</p> <p>Opiskelija saa kokemuksia taideintegraation keinoja hyödyntävän projektin, esityksen tai työpajajakokoonaisuuden valmistamisesta tai toteuttamisesta hyväksikäyttäen omia osaamisensa erikoisaloja sekä laajentaen osamistaan eri taiteena alueettain yhdistämisestä.</p>	<p>Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset</p> <p>0</p>	<p>Opintopistemäärä harhaanjohtava; opintojakso osana opintokokonaisuutta, josta opintojaksojen mitoitus räätälöidään opiskelijakohtaisesti.</p> <p>AMK</p>

<p>Opiskelija kehittää osaamistaan ja ammattitaitonsa perusteita jollakin erikoistumisalansa keskeisellä osa-alueella tai laajentaa erikoistumisalansa työtapojen ja mahdollisuuksien käyttöä jollekin sovellusalueelle. Työelämässä tapahtuvan kokonaisuuden toteuttaminen vahvistaa kuvaa omasta alasta sekä auttaa oman ammatti-identiteetin rakentumisessa.</p> <p>Työelämäprojekti 1</p>	<p>Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset</p> <p>0</p>	<p>Opintopistemäärä harhaanjohtava; opintojakso osana opintokokonaisuutta, josta opintojaksojen mitoitusräätälöidään opiskelijakohtaisesti.</p> <p>AMK</p>
<p>Opiskelija kehittää osaamistaan ja ammattitaitonsa perusteita jollakin erikoistumisalansa keskeisellä osa-alueella tai laajentaa erikoistumisalansa työtapojen ja mahdollisuuksien käyttöä jollekin sovellusalueelle. Työelämässä tapahtuvan kokonaisuuden toteuttaminen vahvistaa kuvaa omasta alasta sekä auttaa oman ammatti-identiteetin rakentumisessa.</p> <p>Työelämäprojekti 2</p>	<p>Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset</p> <p>0</p>	<p>Opintopistemäärä harhaanjohtava; opintojakso osana opintokokonaisuutta, josta opintojaksojen mitoitusräätälöidään opiskelijakohtaisesti.</p> <p>AMK</p>

<p>Monialainen soveltava työelämäprojekti 1</p>	<p>Opintojaksoon pyritään sisällyttämään oman ammattialan mahdollisuuksia syventävää työskentelyä esim. opiskelija ryhmätöiden ja eri koulutusalojen ja työelämäyhteyksien yhteistyön muodossa.</p>	<p>0</p> <p>Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset</p> <p>AMK</p>
<p>Monialainen soveltava työelämäprojekti 2</p>	<p>Opiskelija kehittää osaamistaan ja ammattaitonsa perusteita jollakin erikoistumisalansa keskeisellä osa-alueella tai laajentaa erikoistumisalansa työtapojen ja mahdollisuuksien käyttöä jollekin sovellusalueelle sekä laajentaa näköalaansa monialaisen työskentelyn ja oppimisen suuntaan. Työelämässä tapahtuvan kokonaisuuden toteuttaminen vahvistaa kuvaa omasta alasta sekä auttaa oman ammatti-identiteetin rakentumisessa.</p> <p>Opintojaksoon pyritään sisällyttämään oman ammattialan mahdollisuuksia syventävää työskentelyä esim. opiskelija ryhmätöiden ja eri koulutusalojen ja työelämäyhteyksien yhteistyön muodossa</p>	<p>0</p> <p>Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset</p> <p>AMK</p>

Tavoitteena on antaa opiskelijalle tarvittavat pohjatiedot oman opetusineen pedagogiikasta ja opetussällöistä seuraavana vuonna alkavaa opetusharjoittelua varten. Tavoitteena on, että opiskelija tutustuu erilaisiin opetustapoihin ja -tyyleihin sekä opetuksen arviointiin. Tavoitteena on myöskin kannustaa opiskelijaa analysoimaan omaa toimintaansa ja etsimään opettajaidentiteettiään.

I Opetusineen alkeisopetus:
lähtökohtiin, metodeihin, opetusmateriaaleihin ja tavoitteisiin tutustumista. Oman alueen alkeisopetuksen erityiskysymyksiin perehtymistä (esim. perustekniikan rakentaminen, ohjelmiston suunnittelu, tavoitteiden sovittaminen lähtötasoon)
II Opettajuuden perusteet: mm. opetuksen suunnittelu, opettajuuteen kasvaminen, vuorovaikutus opetustilanteessa, ikäkauden ja yksilöllisen kehityksen huomioiminen opetuksessa.
III Ohjattua observointia, opetustilanteiden itsenäistä analysointia sekä tehtyjen havaintojen purkamista ryhmässä ohjaavan opettajan kanssa. Alkeisopetusmateriaalin läpikäyntiä sekä oman opetusmateriaalin keräämistä.

<p>Opiskelija tutustuu oman opetustyön kautta alkeisopetuksen materiaaleihin, tavoitteisiin ja työtapoihin sekä itseensä opettajana.</p> <p>Opiskelija toimii itse opettajana ja saa ohjausta ja käytännön kokemusta opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, opetustilanteen dynamiikasta ja vuorovaikutuksesta, musiikillisen kehityksen ja oppimisen ohjaamisesta sekä oppilaan tietojen ja motoristen valmiuksien kehittämisestä.</p>	4	Vaihtoehtoiset opinnot	Vahva pedagoginen painotus AMK
<p>Opetusharjoittelu 2</p> <p>Opiskelija syventää Opetusharjoittelu 2 -opintojaksossa saamia taitoja perehtymällä oman opetustyön kautta oman alueensa opetusmateriaaleihin, tavoitteisiin ja työtapoihin sekä itseensä opettajana.</p>			
<p>Opiskelija toimii itse opettajana ja saa ohjausta ja käytännön kokemusta opetuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, opetustilanteen dynamiikasta ja vuorovaikutuksesta, musiikillisen kehityksen ja oppimisen ohjaamisesta sekä oppilaan tietojen ja motoristen valmiuksien kehittämisestä.</p>	5	Vaihtoehtoiset opinnot	Vahva pedagoginen painotus AMK
<p>Opetusharjoittelu 3</p>			

<p>Opiskelija syventää Opetusharjoittelu 3 -opintojaksoissa saamia taitoja perehtymällä oman opetustyön kautta oman alueensa opetusmateriaaleihin, tavoitteisiin ja työtapoihin sekä itseensä opettajana.</p> <p>Opiskelija saa ohjausta ja käytännön kokemusta opetustilanteen dynamiikasta ja vuorovaikutuksesta, musiikillisen kehityksen ja oppimisen ohjaamisesta, omaan opetusalaan liittyvien taitojen ja motoristen valmiuksien kehittämistä sekä oman työskentelyn suunnittelusta ja arvioinnista</p>	4	Vaihtoehtoiset opinnot	Vahva pedagoginen painotus	AMK
<p>Opetusharjoittelu 4</p>				
<p>Musiikkipedagogiikka 1</p> <p>Opiskelija ymmärtää keskeiset musiikin ja soitonopetuksen osa-alueet, joihin opettajan didaktiset valinnat perustuvat.</p>	3	Vaihtoehtoiset opinnot	Vahva pedagoginen painotus	AMK
<p>Musiikkipedagogiikka 2</p> <p>Musiikkipedagogisen näkökulman laajentaminen: varhais- ja erityiskasvatus, kouluopetus.</p>	3	Vaihtoehtoiset opinnot	Vahva pedagoginen painotus	AMK
<p>Opinnäytetyön suunnitelman laatiminen</p> <p>Opintojakso auttaa tunnistamaan, kuvaamaan ja perustelemaan työn lähtökohтия ja tarkoitusta sekä jäsentämään niitä ammattialan kehittämisen kannalta. Opiskelija edistyy ammatillisissa keskusteluissa työelämän edustajien, ohjaajien ja opiskelijoiden kanssa. Tavoitteena on laatia toteuttamiskehoite.</p>	3	Opinnäytetyö ja kypsyysnäyte	Tiedollinen painotus, mutta ammatillinen perustavoite.	AMK

<p>työsuunnitelma, joka perustuu kriittiseen tiedonhankintaan ja luoviin ratkaisuihin.</p>	<p>Tavoitteena on toteuttaa opinnäytetyö hyödyntämällä ammatillista osaamista ja verkostosuhteita sekä dokumentoida tehty työ tarkoituksenmukaisesti. Opiskelijan kyky tunnistaa työprosessin vaiheet ja heikkoudet lisääntyy ja hän kehittyi eri ratkaisuvaihtoehtojen tarjonnassa. Tutkiva ja kehittävä työote vahvistuu.</p> <p>9</p> <p>Opinnäytetyö ja kypsyyssnäyte</p> <p>AMK</p>
<p>Opinnäytetyön toteutus</p> <p>AMK</p>	<p>AMK</p>
<p>Opinnäytetyön julkistaminen ja kypsyyssnäyte</p> <p>AMK</p>	<p>AMK</p>
<p>Sovitus</p> <p>AMK</p>	<p>AMK</p>
<p>Orkesteriworkshop</p> <p>AMK</p>	<p>AMK</p>

	<p>konserntimestarikoulutukseen, orkesterikirjallisuuskurssiin tai vastaavaan järjestettyyn koulutukseen.</p>				
Oopperatieto	-	2	Vapaasti valittavat opinnot	Mahdollinen tiedollinen/ammattilinen painotus.	AMK
Musiikin johtaminen 1	Opiskelija oppii musiikkioppilaitoksen oppilasorkesteria vastaavan orkesterin johtajan tarvitsemat perusvalmiudet.	4	Vaihtoehtoiset opinnot	Taidollinen painotus, muttei kehittä suoraan ydinkompetenssia.	AMK
Musiikin johtaminen 2	Opiskelija syventää osaamistaan ja laajentaa ohjelmistoaan orkesterin/yhyeen johtajana.	4	Vaihtoehtoiset opinnot	Taidollinen painotus, muttei kehittä suoraan ydinkompetenssia.	AMK
	Opiskelija saa valmiudet itsenäiseen musiikin johtamiseen ja musiikin johtamisen ammattitaidon jatkuvaan kehittämiseen.				
Musiikin johtaminen	Eri soittimien erityiskysymykset johtamisen kannalta, lyöntiteknikat, ohjelmiston kysymykset.	3	Vapaasti valittavat opinnot	Taidollinen painotus, muttei kehittä suoraan ydinkompetenssia.	YAMK
Lapsikuoronjohto	Opiskelija syventää valmiuksiaan toimia lapsikuoron johtajana asettamiensa kehittymistavoitteiden mukaan.	3	Vapaasti valittavat opinnot		YAMK
Ryhmäpedagogiikan	Opintojaksolla tarkastellaan ja	3	Vapaasti valittavat opinnot		YAMK

<p>erityiskysymyksiä</p>	<p>kehitetään ryhmäopetuksen hyviä käytänteitä vastaamaan musiikinopetuksen uudistuvia tarpeita.</p> <p>Opiskelija osaa soveltaa ja kehittää pedagogisia keinoja ja ammatillisesti haastavissa erityistilanteissa. Opiskelija voi kehittää valmiuksiaan toimia asiantuntijana tai kouluttajana omalla pedagogisella erityisalueellaan. Opiskelija voi myös laajentaa osaamistaan omien ammatillisten tarpeittensa ohjaamana.</p>	<p>3</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>Tiedollinen kytkös.</p>	<p>YAMK</p>
<p>Musiikkipedagogiikan erityiskysymyksiä</p>	<p>Opiskelija kehittää valmiuksiaan ymmärtää erilaisia ryhmäilmiöitä, työyhteisöjen käyttäytymistä sekä omien toimintatapojen merkitystä erilaisissa ammatillisissa vuorovaikutustilanteissa. Opiskelija löytää keinoja ratkoa muusikon ja pedagogin työssä vastaan tulevia, yhteisöllisiä ja ryhmän ohjaamiseen liittyviä haasteita, joita ovat esim. erilaisten ryhmien kanssa työskentely, ryhmän luovuuden esiin tuominen ja yhteistominnallisen oppimisen edellytysten luominen.</p>	<p>5</p>	<p>Ammatillisen kehittymisen syventävät opinnot</p>	<p>YAMK</p>	<p>YAMK</p>
<p>Vuorovaikutus, oppiminen ja ryhmäilmiöt</p>	<p>Opiskelija saa laaja-alaiset tiedot musiikista ammattitoimintana. Opiskelija saa välineitä tarkastella, tiedostaa ja ymmärtää omaa ammatillista historiaansa, tavoitteitaan, vahvuuksiaan ja ammatti-</p>				

<p>Oma urakehitys ja ammattiroolien muutokset</p>	<p>identiteettiään. Opiskelija ymmärtää miten musiikkiala ja ammatilliset tavoitteet ovat muuttuneet. Opiskelija tiedostaa omat odotuksensa koulutusta ja ammatillista tulevaisuuttaan kohtaan.</p>	<p>4</p>	<p>Ammatillisen kehittymisen syventävät opinnot</p>	<p>YAMK</p>
<p>Sosiaalinen media ja markkinointi</p>	<p>Opiskelija tuntee tiedottamisen ja markkinoinnin välineitä, toimintatapoja sekä sosiaalisen median tarjoamia mahdollisuuksia. Opiskelija ymmärtää tiedottamisen ja markkinoinnin mahdollisuudet oman musiikon ja muusikko-pedagogin työn kannalta sekä toteuttaa korkeaa ammatillista osaamista ilmentävän, mahdollisesti eri medioita hyödyntävän esittelyn omasta ammatillisesta profiilistaan sekä opinnäytetyöstään.</p>	<p>3</p>	<p>Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot</p>	<p>YAMK</p>
<p>Projektinhallinta ja kehittämisosaaminen</p>	<p>Opintojaksolla laajennetaan opiskelijan omassa opinnäytetyössään tarvitsemää kehittämis- ja projektinhallinnan taitoja. Opiskelija osaa johtaa opinnäytetyössään vaativaa, usein monimutkaisia ja ennakoimatonta musiikkialan kehittämisprojektiä. Menetelmäopintojen osalta opintojakso kytkeytyy opinnäytetyöhön.</p>	<p>3</p>	<p>Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot</p>	<p>YAMK</p>
<p>Konsertituottaminen</p>	<p>Opintojaksolla perehdytään konsertin tuottamisen eri näkökulmiin käytännön kysymyksistä kulttuurin ja elävän musiikin yhteiskunnalliseen merkitykseen. Opiskelija ymmärtää konserttialaman yhteiskunnallisia</p>	<p>3</p>	<p>Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot</p>	<p>YAMK</p>

<p>puolia ja kykenee kriittisesti tarkastelemaan ja kehittämään omaa toimintaansa esiintyvänä muusikkona. Opintojaksolla tuotetaan yhteistoiminnallisesti korkeaa ammatillista osaamista ja luovaa muusikkoutta ilmentävä konserttikokonaisuus.</p>				
<p>Opintojaksolla saadaan valmiudet toimia kansainvälisissä verkostoissa muusikkona, opettajana ja kehittäjänä. Opiskelija kykenee vaativaan kansainväliseen viestintään ja vuorovaikutukseen.</p>		3	Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot	YAMK
<p>Opiskelija saa hyvät käytännön valmiudet itsenäiseen Sibelius- nuotinkirjoitusohjelman käyttämiseen ja valmiudet opiskella itse lisää.</p>		3	Vapaasti valittavat opinnot	YAMK
<p>Opiskelijaryhmän tarpeiden mukaan perehtytään esimerkiksi Logic Pro, Pro Tools tai muuhun musiikkiohjelmaan ja saadaan valmiudet itsenäisesti käyttää ko. ohjelmaa.</p>		3	Vapaasti valittavat opinnot	YAMK
<p>Opiskelija tuottaa sovituksia opinnäytetyhönsä tai muihin ammatillisiin käyttötarpeisiinsa. Sovittaminen voi liittyä omaan musiikin tekemiseen, opettamiseen tai muuhun ammatilliseen toimintaan.</p>		3	Vapaasti valittavat opinnot	YAMK Taidollinen kytkös, muttei ydinkompetenssiin suoraan yhteydessä-
<p>Sovitus</p>		3	Vapaasti valittavat opinnot	YAMK

3. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita	Tutkinto
Kehonhuolto	Opiskelija oppii hallitsemaan omaa ryhtiään, hengitystekniikoita ja rentoutusta sekä tuntemaan erilaisia lihaskuntoa ylläpitäviä liikkeitä, tekemään liikkuvuusharjoituksia ja omasta kunnosta huolehtimista.	3	Vapaasti valittavat opinnot			AMK
Ergonomian erityisalueita	Harjoitusohjelman tavoitteena on löytää ja vakiinnuttaa opiskelijalle hyvä ja juuri hänelle sopiva soittoasento, joka mahdollistaa tiiviisiin harjoittelun ja muusikkona toimimisen ilman rasitusvammoja.	3	Vapaasti valittavat opinnot			AMK
Ergonomia ja työssä jaksaminen	Opintojaksolla perehdytään muusikon ergonomian haasteisiin. Jakson opinnot painottuvat opiskelijaryhmän tarpeiden mukaan tiedostamaan omaa fyysisiä toimintaa, omaksumaan ja toteuttamaan hyviä harjoittelu- ja soittokäytänteitä sekä ehkäisemään rasitusvammoja.	3	Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot			YAMK

4. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita	Tutkinto
Työelämän ruotsi	Opintojen tavoitteena on saavuttaa sellainen toiminnallinen kielitaito, jonka avulla opiskelija pystyy viestimään ruotsin kielellä taide- ja viestintäalan työympäristöissä ja kehittymään työssään. Osaamisen keskeinen tekijä on vuorovaikutustaito esiintymisessä, opetuksessa ja asiantuntijatapaamisissa. Taitoihin kuuluu myös kyky hankkia tietoa ruotsinkielisistä lähteistä ja seurata ruotsinkielisen taiteen ja viestintäalan kehitystä, sekä pohtia havaintojaan suullisesti ja kirjallisesti. Opintojen aikana syntyy myönteinen ja realistinen käsitys omasta viestintätaidosta ja valmius kehittää sitä itsenäisen opiskelun avulla.	3	Toinen kotimainen kieli ja vieraskieli	B1		AMK
Ammatillinen englanti	Opintojen tavoitteena on saavuttaa sellainen toiminnallinen kielitaito, jonka avulla opiskelija pystyy viestimään englannin kielellä taide- ja viestintäalan kansainvälisissä työympäristöissä ja kehittymään työssään. Osaamisen keskeinen tekijä on kulttuurienvälisen viestinnän taito esiintymisessä, opetuksessa ja asiantuntijatapaamisissa. Taitoihin kuuluu myös kyky hankkia tietoa englanninkielisistä lähteistä ja seurata taide- ja viestintäalan kehitystä kansainvälisesti, ja pohtia havaintojaan	3	Toinen kotimainen kieli ja vieraskieli	B2		AMK

<p>suullisesti ja kirjallisesti. Opintojen aikana syntyy myönteinen ja realistinen käsitys omasta viestintätaidosta ja valmius kehittää sitä itsenäisen opiskelun avulla.</p>			
<p>Tavoitteena syventää oman opetusalan tavoitteiden, metodien, ohjelmiston ja oppimateriaalien tuntemusta ja kehittää opiskelijan valmiuksia vastata niihin haasteisiin joita hän kohtaa opetusharjoittelussa ja myöhemmin opetustyössä.</p>	<p>3</p>	<p>Vaihtoehtoiset opinnot</p>	<p>AMK</p>
<p>Ainedidaktiikka 1</p>			
<p>Tavoitteena on johdattaa opiskelijaa yhä itsenäisempään ongelmanratkaisuun, opetusmateriaalin laatimiseen, opetuksen suunnitteluun ja oman opetustyön arviointiin. Tavoitteena on myös syventää edelleen oman opetusalan tavoitteiden, metodien, ohjelmiston ja oppimateriaalien tuntemusta.</p>	<p>3</p>	<p>Vaihtoehtoiset opinnot</p>	<p>AMK</p>
<p>Ainedidaktiikka 2</p>			
<p>Tavoitteena on, että opiskelija saa opettajan ammatin edellyttämät tiedot oman opetusalan tavoitteista, metodeista, ohjelmistosta ja oppimateriaaleista. Lisäksi tavoitteena on antaa opiskelijalle mahdollisimman hyvät valmiudet itsenäisesti etsiä ja</p>	<p>3</p>	<p>Vaihtoehtoiset opinnot</p>	<p>AMK</p>
<p>Ainedidaktiikka 3</p>			

löyttää ratkaisuja opetustyössään kohtaamiin haasteisiin.

Opintojakson tavoitteena on tukea opiskelijan asiantuntemusta ja laajentaa opiskelijan osaamista, kykyä erilaisten rajapintojen, tietojen ja taitojen kriittiseen ymmärtämiseen ja soveltamiseen.

**Asiantuntijuutta tukevat
opinnot**

3 Suuntautumisvaihtoehdon
syventävät opinnot

Tiedollinen kytkös.

YAMK

5. sisältöalue

Opintojakson nimi	Osaamistavoitteet	ECTS	Opintokokonaisuus	Koodi	Huomioita	Tutkinto
	<p>Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa toimia oman opiskeluyhteisönsä jäsenenä.</p> <p>Opiskelija ymmärtää korkeakouluopiskelun vaatimukset ja mahdollisuudet ja hallitsee opintojen suunnittelun ja opiskelun käytännöt. Opiskelija osaa hyödyntää ohjaus- ja neuvontapalveluja aktiivisesti. Opiskelija osaa käyttää kirjastoa ja tietoverkkoja tiedonhankintaan ja hallitsee verkossa opiskelun perusteet.</p> <p>Opiskelija tuntee opetussuunnitelman rakenteen ja osaa tehdä itsenäisesti koulutustaan ja uraansa koskevia valintoja sekä suunnitella opintojensa edistymistä. Opiskelija pystyy kehittämään ja tunnistamaan opiskelun vahvuuksiaan ja vahvuuksiaan. Opiskelijalla on näkemys valitsemastaan koulutusalaista ja sen tarjoamista mahdollisuuksista sekä tietoa kansainvälistymismahdollisuuksista.</p>					
Orientoivat opinnot		3	Yhteiset perusopinnot			AMK

<p>Opiskelija osaa keskiajan, renessanssin sekä barokin keskeisiä tanssimuotoja, -tyylejä, perusaskelstoa ja tanssirytmien käsitteitä sekä tasajakoisissa että kolmijakoisissa tanssirytmieissä.</p>	<p>3</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>AMK</p>
--	----------	------------------------------------	------------

<p>Opiskelija saa valmiuksia erikoistua ja rakentaa itsenäistä huippuosaamista.</p> <p>Erityisalan vapaasti valittavat opinnot tukevat opiskelijan osaamista ja oppinäytetyön tekemistä, ongelmanratkaisua sekä uusien tietojen ja taitojen soveltamista ja yhdistämistä opiskelijan erikoistuneeksi huippuosaamiseksi.</p>	<p>0</p>	<p>Vapaasti valittavat opinnot</p>	<p>YAMK</p>
<p>Sisältö suunnitellaan opiskelijan tarpeiden mukaan. Erityisalan syventävät opinnot voi sisältää opiskelijan suuntautumisen mukaan erilaisia pitkälle erikoistuneita kokonaisuuksia.</p>	<p>0</p>	<p>Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot</p>	<p>YAMK</p>
<p>Opintojakso tukee opiskelijan erikoistumista ja rakentaa opiskelijan itsenäistä huippuosaamista.</p>	<p>0</p>	<p>Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot</p>	<p>YAMK</p>

Opinnäytetyössä on aina kirjallinen osa, mutta sen lisäksi siinä voi olla keskeisenä osana myös muu tuotos, kuten konsertti, oppimateriaali tai opetuskokeilu. Opinnäytetyönä voi esimerkiksi suunnitella, toteuttaa ja arvioida esityskokonaisuuden, taidekasvatushankkeen tai opetuskokeilun ja/tai kehittää musiikillista ja pedagogista materiaalia.

Opinnäytetyö voi olla opiskelijan omassa työyhteisössään vetämä projekti, ja sen toteuttamiseen voi osallistua opiskelijan lisäksi myös muita henkilöitä. Opinnäytetyö voidaan toteuttaa myös koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden pari- tai ryhmätöinä.

Opinnäytetyössään opiskelija osoittaa valmiutensa ammatillisten toimintatapojen kriittiseen kehittämiseen, ongelmanratkaisuun, itsenäiseen ajatteluun ja reflektointiin. Opiskelija hallitsee itsenäisen tiedonhaun taidot, osaa yhdistää alansa ammattikirjallisuutta käytännön osaamiseen ja kykenee esittelemään monimutkaisiakin erityiskysymyksiä selkeästi ja ymmärrettävästi niin asiantuntijoille kuin laajemmallekin yleisölle.

Opinnäytetyö

30

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Painotus opiskelijan valinnoista kiinni; tiedollinen, teknis-taiteellinen tai ammatillinen orientoitumismahdollisuus

YAMK

LIITE 3A

Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelman opintotarjonta opintokokonaisuuksittain

Opintokokonaisuus	Opintojakso tai opintoryhmä	Opintotarjonta (op)	% -osuus opinto-kokonaisuuden vähimmäis-laajuudesta		% -osuus tutkinnon minimilaajuudesta		Kokonaisuuden osuus molempien tutkintojen kokonais-tarjonnasta
			MuK	MuM	MuK	MuM	
Pääaine	Opintojen suunnittelu	2	2	2	1	1	
Pääaine: pääinstrumentin opinnot	Orkesterisoitimen opinnot, kandidaatti	74	82	-	41		
Pääaine: pääinstrumentin opinnot	Orkesterisoitimen opinnot, maisteri	68	-	68	-	45	
Pääaine: opinnäyte ja opinnäyte ja kypsyysnäyte	Opinnäyte, orkesterisoitin, kandidaatti	10	11	-	5	-	
Pääaine: opinnäyte ja kypsyysnäyte	Opinnäyte, orkesterisoitin, maisteri	20	-	20	-	13	
Pääaine: orkesterikoulutus ja -soitto ja yhteissoitto	Orkesterisoitto, kandidaatti	18	20	-	10	-	
Pääaine: orkesterikoulutus ja -soitto ja yhteissoitto	Orkesterisoitto, maisteri	8	-	8	-	5	
Pääaineen valinnaiset opinnot: orkesterikoulutus		35	39	35	22	23	
Pääaineen valinnaiset		38	42	38	21	25	

Yhteiset opinnot: pedagogiikka	Yleispedagoginen luentosarja	1	3	-	1				
Pedagogiikka	Orkesterisoitinten pedagogiikka, jousisoittimet	39	98	-	17				
Pakolliset kandidaatin sivuaineet: musiikinteoria ja säveltäminen*		24-	100	-	13	-			
Pakolliset kandidaatin sivuaineet: musiikinhistoria*		9-	100	-	5	-			
	MuK								
	MuM								
Yhteensä		73	183	-	40	-	73 op	14 %	
Pakolliset kandidaatin sivuaineet: kieliopinnot		8-	100	-	4	-			
	MuK								
	MuM								
Yhteensä		8	100	-	4	-	8 op	1 %	
YHTEENSÄ		428	325		238	216	533 op	100 %	

LIITE 3B

Metropolian musiikin koulutusohjelman musikoille (AMK ja ylempi AMK) osoitettu opintotarjonta opintokokonaisuuksittain

Opintokokonaisuus	Opinto- tarjonta (op)	Suoritettavien opintojen ohjeellinen määrä (op)	%-osuus opinto- kokonaisuuden vähimmäis- laajuudesta	% tutkinnon minimi- laajuudesta	Ryhmän osuus opintojen kokonais- tarjonnasta	Ryhmän osuus molempien tutkintojen kokonais- tarjonnasta
Yhteiset perusopinnot	10	10	100	4		
Pääinstrumentin opinnot, orkesterisoitin	115	95	121	43		
Esittävän säveltaiteen opinnot	24	24	100	9		
Pääinstrumentin erikoiskurssi	18	6	100	7		
Opinnäyte ja kypsyyinäyte	15	15	100	6		
Orkesteri-, kamarimusiikki- ja säestysopinnot	41	41	100	15		
Innovaatioprojekti – monialaiset projektit ja työelämäsovellukset	10	10	100	4	233 op 54 %	45 %
Vaihtoehtoiset opinnot	72	24	300	27	128 op 30 %	24 %
Vapaasti valittavat opinnot	56	10	560	21		
Säveltäminen	7	7	100	3		
Satsioppi ja musiikin kirjoittaminen	23	8	288	9	64 op 15 %	12 %
Musiikkianalyysi ja historia	34	14	243	13		
Toinen kotimainen kieli ja vieraskieli [sic.]	6	6	100	2	6 op 1 %	1 %
YHTEENSÄ	431 op	270 op		163 %	100 %	82 %

	Opinto- tarjonta (op)	Suoritettavien opintojen ohjeellinen määrä (op)	Tarjottuja opintoja (op)	% tutkinnon minimi- laajuudesta	Ryhmän osuus opintojen kokonais- tarjonnasta	Ryhmän osuus molempien tutkintojen kokonais- tarjonnasta
Opintokokonaisuus						
Ammatillisen kehittymisen syventävät opinnot	9	9	100	15	9 op 10 %	2 %
Suuntautumisvaihtoehdon syventävät opinnot	21	9	9	35	21 op 23 %	4 %
Vapaasti valittavat opinnot	33	12	12	55	33 op 35 %	6 %
Ylemmän ammatikorkeakoulu- tutkinnon opinnäytetyö	30	30	100	50	30 op 32 %	6 %
YHTEENSÄ	93 op	60 op		155 %	100 %	18 %
Molemmat tutkinnot yhteensä	524	330				