

TAMPEREEN YLIOPISTO

Musiikinopiskelijan ammatillinen kasvu ja motivaatio

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

LAURA KIVENMÄKI

Toukokuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella musiikinopiskelijoiden ammatillista kasvua ja sitä, mitkä tekijät opiskelijat kokivat haittaavina ja mitkä puolestaan kasvua tukevin. Tarkastelun kohteena oli myös motivaatio ja sen rooli kasvussa sekä opiskelijoita motivoivat tekijät. Lisäksi mielenkiinto oli itsesäätelyn näkymisessä musiikinopiskelijoiden opiskelussa ja ammatillisessa kasvussa. Tutkimuksessa etsittiin opiskelijoiden käsityksiä muusikkoudesta ja käsitysten mahdollista muuttumista koulutuksen kuluessa. Lopuksi tutkimuksessa pyrittiin vielä selvittämään muusikolta vaadittavia tekijöitä, joita nykyinen työelämä heiltä vaatii ja sitä, miten musiikinopiskelijat kokevat pystyvänsä vaatimuksiin vastaamaan.

Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa ja helmikuussa 2015. Aineisto koostuu kahdeksasta (N=8) ammattikorkeakoulussa muusikon koulutuksessa opiskelevan yksilöteemahaastattelusta. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustuloksissa ilmeni laajasti musiikinopiskelijan ammatillista kasvua haittaavia ja tukevia tekijöitä. Yksi tärkeimmistä on oppimaan oppimisen taito. Opiskelijan tulisi koulutuksessa saada välineitä omatoimiseen opiskeluun jatkossa, sillä muusikon ammatissa tarvitaan monen muun ammatin tavoin jatkuvaa kehittymistä. Tutkimuksessa tuli esille joitain persoonallisuuden piirteitä, jotka olisivat muusikolle ja ammatilliselle kasvulle hyviä sekä piirteitä, jotka nähtiin huonoina. Yksilön minäpystyvyyden voi nähdä olevan mukana musiikinopiskelijoiden ammatillista kasvua tarkastellessa. Musiikinopiskelijan ammatillisen kehityksen voi jossain määrin katsoa alkavan hyvin nuorena, jolloin musiikki on harrastus, eikä tiedossa välttämättä ole muusikon ammattiin kouluttautuminen. Musiikinopiskelijoiden taustat olivat pitkälti samankaltaisia, jossa musiikki on ollut läsnä perhepiirissä. Vanhemmat ovat tärkeässä asemassa musiikkiharrastuksen aloittamisessa ja pysymisessä. Musiikinopiskelijoiden käsityksiä tutkittaessa selvisi, että lähinnä käsitykset muusikkoudesta olivat monipuolistuneet. Niin motivaatiossa kuin ammatillisessa kasvussakin toiset ihmiset ja ilmapiiri koettiin merkittäviksi. Oman kehityksen huomaaminen motivoi myös. Muusikolta nykyisen työelämän koettiin vaativan soittotaidon lisäksi muun muassa monipuolisuutta, omaa aktiivisuutta ja itsensä esille tuomista. Tärkeäksi koettiin, että muusikolla on jokin oma juttu. Lisäksi musiikin alallakin tulisi muistaa ihminen kokonaisuutena.

Motivaatiolla on suuri merkitys muusikon koulutuksessa. Se on pääosin sisäistä motivaatiota, jossa musiikki ja sen esittäminen itsessään motivoivat. Sisäinen motivaatio ja opiskelijan halu muusikoksi tarvitaan, jotta opiskelija jaksaa harjoitella. Musiikinopiskelijan voi nähdä olevan jo koulutukseen tullessaan motivoitunut, jolloin koulutuksen tehtävänä on pikemminkin motivaation säilyttäminen ja ylläpitäminen. Opiskelut vaativat itsekuria, jonka voi nähdä tarkoittavan toisaalta itsesäädelyä oppimista ja oppimisen taitoja, toisaalta motivaatiota. Tutkimusaineistossa korostui harjoittelun merkitys, eikä lahjakkuudelle annettu niinkään sijaa. Täten olennaista onkin motivaatio harjoitteluun ja toisaalta oppimisen taidot, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Koulutuksen voikin toivoa tarjoavan erityisesti oppimisen taitojen harjoittamista sekä motivoivien puitteiden ja kehittymisen mahdollistavien olosuhteiden luomista.

Avainsanat: Motivaatio, oppiminen, ammatillinen kehitys, korkea-asteen koulutus, musiikki, itsesäätely.

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
1. TUTKIMUKSEN TAUSTAA	4
1.1. TYÖELÄMÄ, MUUTOKSET JA OSAAMISEN KEHITTÄMISEN TARVE.....	5
1.1.1. <i>Koulutuksen merkityksestä</i>	7
1.2. MUSIIKIN OPISKELU JA KORKEAKOULUTUS	8
1.3. AIEMPAA TUTKIMUSTA.....	9
1.3.1. <i>Ammatillinen kasvu tutkimuksessa</i>	9
1.3.2. <i>Motivaatio, musiikki ja itsesäätely tutkimuksessa</i>	10
1.3.3. <i>Lahjakkuus ja harjoittelu</i>	11
2. AMMATITAITOON KEHITYMINEN JA AMMATILLINEN KASVU	14
2.1. TIEDOSTA	17
2.1.1. <i>Metakognitiosta ja metakognitiivisesta tiedosta</i>	17
2.2. KÄSITTEITÄ OSAAMISEEN, OPPIMISEEN JA AMMATITAITOON	19
2.3. OPPIMISESTA JA TIEDONMUODOSTUKSESTA	20
2.3.1. <i>Konstruktivistinen näkökulma oppimiseen</i>	22
2.3.2. <i>Oppimisen näkökulman laajennusta</i>	23
2.4. OPPIMAAN OPPIMINEN.....	25
3. OPPIJA JA PERSOONALLISUUS	26
3.1. MAAILMANKUVA	28
3.2. ARVOT JA ASENTEET	28
4. MOTIVAATIO JA ITSESÄÄTELY	30
4.1. MOTIVAATION KÄSITE JA MÄÄRITELMÄT	32
4.2. ITSESÄÄTELY.....	34
4.2.1. <i>Itseohjautuvuus</i>	36
4.2.2. <i>Minäpystyvyys</i>	36
4.3. SISÄINEN JA ULKOINEN MOTIVAATIO.....	38
4.3.1. <i>Itsemääräämisteoria</i>	39
5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
5.1. TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	43
5.2. TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄT	44
5.2.1. <i>Aineiston keräys teemahaastatteluin</i>	44
5.2.2. <i>Aineiston analysointi ja sisällönanalyysi</i>	46
6. TULOKSET	48
6.1. MUSIIKINOPISKELIJAN KASVU KOHTI MUSIIKIN AMMATILAIKSI.....	48
6.1.1. <i>Käsitykset muusikkoudesta ja opiskelijoiden pohdintaa itsestä muusikoiksi kasvajina</i>	53
6.1.2. <i>Muusikon ammattitaito</i>	56
6.1.3. <i>Muusikoksi opiskelevan ammatillista kehittymistä tukevia ja haittaavia tekijöitä</i>	62
6.2. MOTIVAATIO MUSIIKINOPISKELIJAN AMMATILISESSA KEHITYKSESSÄ.....	67
6.3. MUSIIKINOPISKELIJA, TULEVAISUUS JA MUUSIKKOUS	70
6.3.1. <i>Harrastuksesta ammatiksi</i>	71
6.3.2. <i>Työelämä</i>	73
6.3.3. <i>Menestyksestä</i>	75
7. POHDINTA	77

8. TUTKIMUKSEN KRIITTISTÄ ARVIOINTIA	81
LÄHTEET	84
LIITTEET	98
LIITE 1. HAASTATELUKYSYMYKSET	98

JOHDANTO

Ammatillinen kehitys tulee esille monissa yhteyksissä ja se on ollut paljon tutkimuksen kohteena. Ammatillinen kehitys tai ammatillinen kasvu käsitteenä pitävät sisällään monia eri asioita, jolloin voidaan keskittyä esimerkiksi yksilön taitojen ja tietojen lisääntymiseen, yksilön ammatti-identiteettiin, tai muuttumiseen vaikkapa asenteissa tai ajattelutavoissa. Tämän tutkimuksen ammatillinen kasvu viittaa paljolti oppimiseen. Tutkimuksessa käytetään ammatillisen kasvun ja ammatillisen kehityksen käsitteitä rinnakkain tarkoittamaan samaa. Ammatillisen kasvun tarkastelun voi nähdä hieman hankalana siksi, että yksilöstä on vaikea irrottaa ammatillista ja henkilökohtaista puolta toisistaan. Niinpä tutkimuksen teoriaosuudessa pyritään tuomaan oppijan persoonaa jossain määrin esille. Tutkimuksessa tarkastellaan musiikinopiskelijoiden ammatillista kasvua kohti musiikin ammattilaista. Tutkimus voidaan kohdistaa jo ammatissa toimiville henkilöille, jolloin ammatillinen kasvu toisaalta näyttäytynee erilaisena kuin opiskeluvaiheessa. Toisaalta kasvua luultavasti tapahtuu aivan samoilla alueilla. Tässä tutkimuksessa pääasiassa keskitytään opiskeluaikaan, joka nähdään yhtenä musiikin ammattilaisen kasvun aikana. Tutkimuksessa peilataan myös opiskelijan taustaa ja aikaa, jolloin musiikki oli pikemminkin harrastus sekä tulevaa työtä muusikkona. Täten kasvun tarkasteluun on mahdollista saada laajempaa näkemystä ja muutosta. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaiset tekijät tukevat ja mitkä tekijät puolestaan haittaavat musiikinopiskelijan ammatillista kasvua? Entä miten itsesäätely näkyy musiikinopiskelijoiden ammatillisessa kehityksessä? Tutkimuksessa keskitytään muusikon koulutuksessa oleviin opiskelijoihin sekä heidän opiskelukokemuksiin, käsityksiin ja ajatuksiin muusikkoudesta. Tarkastelussa on myös motivaation rooli muusikoksi kasvamisessa. Millaisena motivaatio tutkimusaineistossa näyttäytyy ja mitkä tekijät tulevat esille opiskelijaa motivoivina? Työelämässä tapahtuu muutoksia nopeassa tahdissa. Millaisia mahdollisuuksia tulevilla muusikoilla on vastata työelämän tarpeisiin ja mitä muusikolta vaaditaan?

Muusikoiden ammatillinen kasvu nähdään tutkimuksessa kiinnostavana, koska sen voisi tavallaan katsoa alkavan nuorempana kuin monissa muissa ammateissa. Esimerkiksi musiikin harrastaminen tai soittotunneilla käyminen saatetaan aloittaa nuorena joissain instrumenteissa. Jo tällöin musiikinopiskelu saattaa olla hyvin tavoitteellistakin. Muusikoilla harrastuneisuuden taustan voi

katsoa merkittäväksi, oli harrastus sitten tavoitteellista ja formaalia tai vähemmän tavoitteellista ja epämuodollisempaa. Tekeminen on lopulta hyvin samanlaista soittoharrastuksen alkuvaiheessa kuin myöhemmin musiikin ammattilaisena, muusikkona, toimiessa. Muusikon ammatilliseen kasvuun sekoittuu helposti erilaista oppimista. Ammatillinen kehitys voi tapahtua tiedostamatta, ikään kuin itsestään, tai sitten voidaan tietoisesti pyrkiä kehittymään, esimerkiksi kouluttautumalla tai käymällä kursseja. Muodollisen oppimisen ulkopuolella musiikinopiskelijan oppimista voi tapahtua esimerkiksi konserteissa tai muissa vuorovaikutustilanteissa muiden soittajien kanssa. Oppimistilanteissa voidaan oppia varsinaisen asian lisäksi paljon muutakin. Oli kyseessä mikä tahansa ala, ammatillinen kasvu on pitkälinen prosessi, jossa epäilemättä tulee vastaan myös vaikeampia aikoja. Tällöin esille nousee motivaatio ja sen merkitys. Kuinka paljon yksilö on valmis näkemään vaivaa ja onko hänellä joitain tavoitteita ja päämääriä, joihin hän pyrkii?

Muusikon koulutus kuuluu ammattialaan, joissa voisi olettaa olevan erityisen tärkeää sen, että opiskelija itse tuntee opiskelevansa itselle tärkeää alaa. Kouluttautumiselle tietylle alalle voi olla useita syitä. Muusikon ammatin täytyy itsessään olla yksilölle tärkeä, sillä työpaikkoja alalla ei kovin paljoa ole, ja silti harjoittelua osaamisen kehittämiseksi täytyy jaksaa tehdä koko ajan paljon. Tällöin tarvitaan motivaatiota. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaativat muutosta myös yksilöissä. Esimerkiksi Suomessa yhä kauemmaksi karkaava eläkeikä edellyttää ammatillista kasvua, innostusta, motivaatiota ja sitoutumista siihen, mitä tekee. Pätevyyden ja osaamisen merkitystä työelämässä tuskin voi liikaa korostaa. Voi toisaalta olettaa, että muusikoilla soittotaito on aina vaikuttanut siihen, miten hyvin töitä saa. Toisaalta tutkimusaineston perusteella näyttäisi siltä, että muusikoillakin tarvitaan yhä korkeampia tutkintoja töitä saadakseen, eikä sekään takaa välttämättä mitään, kun alan työpaikkoja kuitenkin on vähän. Ihmisillä on nykyään monipuolisia urapolkuja tehtävineen, kun siirrytään työstä toiseen, ehkä myös alalta toiseen. Kuinka hyvin muusikon ammatti taipuu tähän vai pitääkö sen edes? Nykyinen työelämä vaatii yksilöiltä jatkuvaa ammatillista kasvua alalla kuin alalla. Siksi ammatillisen kasvun tarkastelun voi myös nähdä tärkeänä. Kasvua ja kehittymistä paremmin ymmärrettäessä, sitä voidaan paremmin tukea. On olennaista tiedostaa erilaisten tekijöiden merkitys yksilöiden kasvussa.

Musiikinopiskelijoiden ammatillisen kasvun ja motivaation tutkimuksella pyritään tässä tutkimuksessa tuomaan esille, millaisia tekijöitä musiikinopiskelijoiden ammatilliseen kasvuun voi kuulua, miten motivaatio liittyy kasvuun ja oppimistaitojen tai tiedostavamman oppimisen merkitys. Erilaisten tekijöiden ymmärtäminen, tai vähintäänkin tiedostaminen, voi auttaa yhtä lailla opiskelijaa itseään kuin hänen kanssaan työskenteleviäkin. Ammatillinen kasvu on ollut tutkimuksen

kohteena monissa tutkimuksissa, mutta juuri muusikoiden kasvusta ei niinkään löydy tutkimusta. Kuitenkin nykyiset yhteiskunnan ja työelämän vaatimukset epäilemättä heijastavat jollain tavalla muusikoihinkin. Tutkimuksen tuloksia voisi käyttää koulutusta kehitettäessä, samoin musiikkialan opettajien voisi olettaa hyötyvän musiikinopiskelijoiden näkemyksistä ja esimerkiksi siitä, millaiset tekijät opiskelijoita motivoi, tai millaisia hankaluuksia opiskelijat ovat kohdanneet tähänastisissa musiikkiopinnoissaan. Tutkimus voi rohkaista muusikon urasta haaveilevia uskomaan omaan juttuunsa ja olemaan motivoituneita harjoittelemaan. Tutkimuksessa tulee esille hyvin myös vanhempien ja opettajien rooli lapsen tai opiskelijan opinnoissa. Tämän ymmärtäminen voi helpottaa oppijan kehityksen tukemista.

1. TUTKIMUKSEN TAUSTAA

Tämän tutkimuksen tekemiseen vaikutti kiinnostukseni musiikkiin ja oma harrastuneisuuteni. Oli mielenkiintoista perehtyä tarkemmin musiikin ammatikseen valinneiden ajatuksiin. Uusia asioita tuli paljon, mutta näen, että minulla oli kuitenkin hyvä pohja ymmärtää musiikinopiskelijoita aiheen ollessa jossain määrin tuttu. Tutkimuksessa käytän musiikinopiskelijan käsitettä kuvaamaan ammattikorkeakoulussa muusikon koulutuksessa opiskelevasta opiskelijasta. Miten sitten määritellä muusikkous? Tässä tapauksessa muusikon määritelmänä on pidetty tutkimuksessa yksinkertaisesti sitä, että musiikin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien tähtäin on musiikin ammattilainen ja koulutuksen ammattinimike muusikko.

Tutkimus kohdentuu vasta musiikkia opiskeleviin ja heidän tähän mennessä tapahtuneeseen kasvuun. Vaikka ammatillista kasvua olisikin ehkä parasta tutkia ammatissa toimimisen kautta, katsotaan tässä ammatillisen kasvun alkavan jo opiskeluaikana. Musiikinopiskelu on saattanut alkaa hyvin varhain. Tällöin on ehkä turha puhua ammatillisesta kasvusta, mutta jossain määrin harrastustaustan voisi kuitenkin katsoa liittyvän kasvuun. Motivaatiota on tutkittu paljon ja lähestymistapoja siihen on useita erilaisia. Millä perustein ihmiset valitsevat sen, minkä valitsevat? Myöhemmissä kappaleissa esitetään tutkimuksen näkökulmaa motivaatioon. Toiminnan itsessään tuottaessa iloa voidaan puhua sisäisestä motivaatiosta. Musiikinopiskelijoita tutkittaessa sisäinen motivaatio käsitteenä kuvaa hyvin heidän motivaatiotaan. Musiikki, sen tekeminen ja esittäminen, voi itsessään motivoida.

Seuraavassa kerrotaan suomalaisen yhteiskunnan ja työelämän taustaa. Aiempia tutkimuksia pyritään esittämään mahdollisimman laajasti, jotta tutkimusten mahdolliset korostukset ja suunnat pääsevät esiin. Ensin esitellään tutkimuksia ammatillisesta kasvusta, jossa näkyy ammatillista kasvua tutkittavan ammatissa olevilla, mutta myös opiskelijoilla. Tutkimusta on tehty musiikin alallakin. Näiden tutkimusten esittelemisen jälkeen tulevat tutkimukset, joissa keskiössä ovat motivaatio ja musiikki sekä itsesääätely. Lopuksi esitellään tutkimuksia harjoittelusta ja lahjakkuudesta, jotka ovat olleet monissa tutkimuksissa mielenkiinnonkohteina. Tässä tutkimuksessa olisi ollut kiinnostavaa tuoda esille myös enemmän lahjakkuuden näkökulmaa.

Tutkimukset harjoittelusta luovat hyvää pohjaa tällekin tutkimukselle. Tutkimuksen haastatteluista selviää, että harjoittelulla nähdään olevan enemmän merkitystä kuin perimällä. Selväksi tulee myös motivaation rooli, sillä motivaatio auttaa harjoittelemaan ja tahdon avulla yksilön on paljolti mahdollista päästä haluamaansa.

1.1. Työelämä, muutokset ja osaamisen kehittämisen tarve

Työelämässä on tapahtunut useita muutoksia, joista seuraavaksi muutamia. Työelämässä ja ylipäättään toimintaympäristöissä tapahtuneen muutoksen myötä ovat osaamistarpeet muuttuneet (Polo 2004, 51). Tämä osaltaan on johtanut siihen, ettei aiempi osaaminen enää uudessa tilanteessa riitä. Viitala (2009, 171) esittää, miten osaamista on jatkuvasti kehitettävä ja päivitettävä, jotta yrityksillä olisi menestymisen edellytyksiä markkinoilla. Myös Juuti (2006, 76) esittää, miten jatkuvalla oppimisella on aiempaa suurempi merkitys, sillä organisaatioiden menestyminen riippuu työntekijöiden osaamistasosta ja uusista innovaatioista. Saman voi nähdä yhtä lailla pätevän yksilöiden kohdalla. Yksilölle oma osaaminen on tärkeää, sillä se on keino pärjätä työmarkkinoilla (Sydänmaanlakka 2004, 172). Mikäli yksilön osaaminen ei riitä, voi yritys palkata jonkun toisen, osaavan henkilön. Pelkkä osaamisen määrä ei kuitenkaan riitä, vaan osaamisen laatukin on ratkaisevaa. Työelämässä rutiiniosaajat ovat toki tarpeellisia, mutta asiantuntijoiden tulisi luoda uutta, kehittää vanhaa ja pystyä ylittämään osaamisensa erilaisissa ympäristöissä erilaisten asiantuntijoiden kanssa (Tynjälä 2007, 11). Työssä tärkeää vaikuttaisikin olevan yksilön joustava osaaminen.

Ruohotie ja Honka (1999, 128–129) ovat esittäneet jatkuvaa oppimista ja kasvua tukevan kulttuurin piirteitä, jolloin muun muassa yksilöillä on vastuu tietojensa ja taitojensa kehittämisestä ja työpaikalla tuetaan yksilöiden kehittymistä pitämällä oppimista merkittävänä. Osaamisessa ja oppimisessa tärkeää ei ole vain tiedon ja taitojen lisääntyminen. Jotta jatkuvaa kehittymistä tapahtuisi, täytyy yksilön kehittää uskomuksia pätevyystään ja itsesäätelytaitojaan (Ruohotie 1996, 7). Yksilö voi kehittää osaamistaan joko halusta vastata työelämän kysyntään tai oppimisen ja osaamisen kasvamisen itsensä vuoksi. Aihetta voidaan lähestyä erilaisin käsittein eri suunnista. Osaamisen kehittäminen voidaan nähdä yhtä lailla organisaation tehtäväksi kuin yksilöiden tehtäväksi. Osaamisen kehittäminen voi olla tie menestymiseen. Menestyminen ei välttämättä tarkoita yksilön saamaa korkeaa asemaa tai palkkaa, vaan menestyminen voi olla subjektiivinen kokemus pärjäämisestä ja tyytyväisyydestä elämän eri alueilla. Osaamiseen keskittyttäessä voidaan

puhua taloudellisemmasta näkökulmasta tarkasteltuna inhimillisestä pääomasta, joka on ihmisten muodostama osaaminen yhdessä. Tällöin ihmiset ja heidän osaaminen muodostavat resurssin, vaikkapa yrityksille. Koulutus voi toimia keinona osaamisen kehittämisessä. Koulutuksen voi katsoa investoinniksi, jolloin koulutus nähdään asiana, johon kannattaa panostaa, sillä siitä on mitä luultavimmin hyötyä jollain tavalla myöhemmin. Kuka koulutukseen sitten panostaa, kuka siitä hyötyy ja kenen siitä pitäisi hyötyä? Hyötyä miettiessä koulutus nähdään hyvin välineellisenä.

Osaamistarpeiden muuttuminen yhteiskunnassa voi johtaa esimerkiksi tarpeeseen aiemman osaamisen päivittämiseen, täydentämiseen tai kokonaan uuden osaamisen hankkimiseen, kun osaamistarpeet muuttunein työelämätilantein edellyttää siirtymistä uusiin töihin. Aiemmin kouluttauduttiin yhteen ammattiin, jossa työskenneltiin koko työura, nyt eivät samanlaiset työurat ole varmoja. Työelämässä on tapahtunut muitakin muutoksia. Muutosta on tapahtumassa muun muassa psykologisessa sopimuksessa, jossa ennen on ollut pohjalla osapuolten keskinäinen luottamus, nykyään lähinnä osaaminen (Sydänmaanlakka 2004, 173). Työntekijän odotukset kohdistuvat siihen, että työnantaja pitää työntekijän osaamisen ajan tasalla, jota vastaan työntekijä on työnantajalleen uskollinen. Työnantaja puolestaan odottaa työntekijänsä toimivan aktiivisesti ja olevan halukas osaamisensa kehittämiseen toimien mahdollistajana (Sydänmaanlakka 2004, 172 – 173.)

Yhteiskunnan muutokset tuovat uusia haasteita koulutukselle. Miten esimerkiksi väestön ikääntyminen tai työurien pidentäminen vaikuttavat koulutukseen ja millä tavoin niihin tulisi vastata? Myös korkeakoulutuksen kentällä tapahtuu jatkuvasti muutoksia, esimerkiksi korkeakoulujen aloituspaikkoja pyritään suuntamaan uudella tavalla. Päätöksiä tehdessä huomionarvoista on laajempi konteksti, sillä kansallisen tason päätökset vaikuttavat kansainvälisestikin. Opetusministeriön työryhmämuistiossa ja selvityksissä (2007:1, 21) kerrotaan muun muassa, miten väestön ikärakenteen muutos muuttaa koulutuspalvelujen käyttöä siten, että nuorten koulutuksen tarve pienenee ja koulutuspalvelujen käyttäjiä ovat enenevässä määrin työelämässä olevat aikuiset. Kun aiemmin hankittu osaaminen ei riitä, kouluttautumaan lähtevät siis jo tutkinnon suorittaneet. Tämä luo uusia haasteita koulutusten järjestämiselle. Parhailaan on menossa korkeakoulujen aloituspaikkojen suuntaaminen ensimmäistä tutkintoa hakeville, jolloin tutkinnon suorittaneille pyritään järjestämään tarvittavaa lisäkoulutusta muilla tavoin.

Suomessa kiinnitetään kriittistäkin huomiota koulutuksen sisältöön ja siihen, miten hyvin se vastaa työelämän tarpeita. Helve (2012, 69) esittää, Valmistu töihin!-opiskelijakyselyn tutkimustuloksia,

joissa erityisesti ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden vastaukset kertovat, miten koulutuksen ei koeta antavan tarpeeksi työelämätietoutta omasta alasta ja työnhausta. Mahdollinen koulutuksen ja työelämän välinen kuilu tulee toisinaan esille. Kiinnostavia ovatkin keskustelut ja tutkimukset siitä, vastaako koulutus työelämän tarpeisiin. Töytärin ja Piiraisen (2014, 46, 53–54) artikkelissaan esittämän tutkimuksen tulokset ilmentävät opiskelijoiden käsityksiä ammattikorkeakouluosaamisesta, jotka on jaoteltu opiskelijan kasvuprosessin, ammatillisen tiedon, opettamisen, yhteisön ja yhteisöllisyyden aihealueisiin.

Vaikka koulutusta Suomessa arvostetaan, saatetaan joissain tilanteissa puhua koulutusinflaatiosta. Tällöin koetaan koulutuksen arvon laskeneen. Koulutuksen kyseenalaistaminen saattaa johtua osin korkeakoulutettujen lisääntyneestä määrästä. Yksilöt ovat koulutuksensa perusteella hyvin samalla tasolla, joten vaikuttaisikin siltä, että seuraavaksi kilpaillaan osaamisen lisäksi persoonallisuudella. Tietynlainen persoonallisuus ja persoonallisuuden piirteet nähdään toisia positiivisemmassa valossa. Toisaalta osuutensa koulutuksen koetun arvon laskemiseen voi olla seurausta tapauksista, joissa koulutuksen ei yksinkertaisesti koeta vastaavan työelämän tarpeisiin. Tämä tekeekin koulutuksen tilanteesta Suomessa mielenkiintoisen ja samalla vaikean. Koko ajan yksilön täytyy kehittää osaamistaan ja kouluttautua, jotta pystyisi vastaamaan organisaatioiden ja työelämän kysyntään, eikä kouluttautuneen osaaminen silti välttämättä vastaa työelämän tarpeisiin. Silvennoinen (2002, 10) nostaa myös esille ongelmaa, jossa koulutuksen laajetessa tutkinnon arvo laskee. Kun yleinen koulutustaso on korkeampi, työelämässä menestyminen vaatii parempaa tutkintoa (mts.10). Työpaikkaa hakiessa yksilöt kilpailevat koulutuksellaan. Silvennoinen (mts. 33) mainitsee koulutuksen vaihtoarvon, jolloin koulutuksen (ja todistuksen) merkitys on siinä, että niiden avulla voi saada hyvän työpaikan. Mikäli koulutuksella on välinearvo jonkin muun saavuttamiseen, voi olla, ettei koulutuksella enää ole merkitystä itsessään eli itseisarvona. Silvennoinen (mts.33) esittääkin, kuinka ” *koulutuksen sisällölliset arvot (sivistys, taidot, tiedot) jäävät tässä kehityksessä alisteiseksi koulutuksen vaihtoarvolle.* ” Mitä kaikkea ja ketä koulutuksen lopulta tulee palvella?

1.1.1. Koulutuksen merkityksestä

Koulutusta Suomessa arvostetaan, mutta se saa myös kritiikkiä. Yhä useammalla on korkeakoulututkinto, eikä pelkällä peruskoululla pärjää työelämässä niin hyvin kuin aiemmin. Vähintäänkin töiden saanti työmarkkinoilla voi olla vaikeaa. Kouluttautuminen nähdään tienä menestyä paremmin elämässä. Koulutukseen kannattaa panostaa vielä silloinkin, kun se ei enää ole pakollista. Koulutuskaan ei ole enää yhtä varma panostus tulevaisuuteen kuin aiemmin. Myös

Suikkanen ja Linnakangas (2000, 104) mainitsevat koulutuksen epävarmuuden, kun työmarkkinoilla yksilöllä tulee olla koulutus menestyäkseen, mutta koulutukseen ei takaa työllisyyttä.

Opetusministeriön työryhmämuistioissa ja selvityksissä (2007:1, 15) kerrotaan ammatillisten tutkintojen funktioista seuraavaa:

” Viime kädessä työelämässä menestyminen edellyttää osaamista, ei niinkään suoritettuja tutkintoja. Todistus yleisesti tunnetun ja tunnustetun tutkinnon suorittamisesta on kuitenkin työntekijälle helppo tapa osoittaa osaaminen ja työnantajalle luotettava tapa varmistaa osaamisen olemassaolo. Tutkintojen merkitys ammattiyhdyksen ja arvostuksen osoittajana on merkittävä. Yhteiskunnan näkökulmasta tutkinnot ja niissä edellytetyn osaamisen hankkimisen tukeminen ovat keino kasvattaa väestön osaamisen tasoa ja tuottavuutta.”

Edellisessä lainauksessa tulee esille osaamisen tärkeys ja tutkinnon merkitys. Vaikka osaaminen ei tavallaan ole kiinni tutkinnoista, on tutkinto kuitenkin tekijä, jolla työntekijä pystyy osoittamaan osaamisensa työnantajalle. Sitä paitsi käytännössä tutkinnon voi nähdä olevan se, joka oikeuttaa edes hakemaan tarjolla olevaa työpaikkaa.

Kuka koulutuksesta sitten päättää ja mitä siitä päätetään? Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 15) esittävät, miten koulutusta koskevien lakien pohjalla on suureksi osaksi konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oppimiskäsitykset ovat muuttuneet eri aikoina ja kussakin oppimiskäsityksessä asiat nähdään hieman eri tavoin. Vallalla olevalla oppimiskäsityksellä on siis merkitystä koulutusta koskeviin päätöksiin. Rauste-von Wright ym. (2003, 17) esittävät koulutuksen olevan eri tasoin ja tavoin jäsennettävissä oleva prosessi. Monet koulutusta koskevat asiat näyttävät erilaisilta, jos asiaa katsoo pelkästään esimerkiksi yksilön, ryhmän, yhteiskunnan tai kansainväliseltä tasolta. Koulutusta koskevissa päätöksissä tulisi pyrkiä parhaan mukaan ottamaan huomioon useammat tasot, sillä kunkin tason voi nähdä joka tapauksessa olevan vuorovaikutuksessa keskenään. Näin siis yhdestä näkökulmasta tehdyllä päätöksellä on merkitystä myös laajemmassa kontekstissa.

1.2. Musiikin opiskelu ja korkeakoulutus

Soittamista ja laulua Suomessa on mahdollista opiskella musiikkioppilaitoksissa taiteen perusopetuksessa musiikkikouluissa ja musiikkopistoissa, kansalais- ja työväenopistoissa, ammattiopistoissa, konservatorioissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Lisäksi voi opiskella yksityisopetuksessa, itsenäisesti oppikirjoja läpikäymällä ja teknologiaa hyödyntäen tai oppia vertaisilta niin bändeissä, työpajoissa kuin muissa soittoryhmissä. (Hyry-Beihammer, Joukamo-

Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 150.) Soittoa on mahdollista siis opiskella hyvin erilaisissa oppimisympäristöissä ja erilaisella vakavuudella. Oppilaitoksissa oppiminen on pitkälti formaalia, kun taas esimerkiksi bändeissä oppiminen voi olla enemmänkin informaalista oppimista. Toisaalta jaottelu on karkea, eikä oppimista useinkaan ole helppo liittää tiettyyn oppimisen tapaan, eikä tällainen ole tarpeenkaan. Hyvä on kuitenkin tiedostaa oppimisen erilaiset muodot ja kentät.

Suomessa musiikin koulutusohjelmia on muutamassa ammattikorkeakoulussa, joissa voi tehdä muusikon amk-tutkinnon. Myös ylemmän amk-tutkinnon suorittaminen musiikissa on mahdollista. Ammattikorkeakoululaissa (4§) kerrotaan ammattikorkeakoulujen tehtävästä, jossa näkyy muun muassa opiskelijan ammatillisen kasvun tukeminen, jota tässä tutkimuksessa tarkemmin käsitellään. Seuraavassa lainauksessa näkyy myös elinikäisen oppimisen merkitys.

”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 soveltaa tutkimus- ja kehitystyötä sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviä hoitaessaan ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista.” (Finlex, Ammattikorkeakoululaki 4 §)

1.3. Aiempaa tutkimusta

Seuraavassa esitellään joitain tutkimuksia ammatillisen kasvun, musiikin, motivaation ja itsesäätelyn alueelta. Esitellyissä tutkimuksissa on pyritty tuomaan esille mahdollisimman hyvin myös tutkimuksen kohdejoukkoa vastaavia tutkimuksia.

1.3.1. Ammatillinen kasvu tutkimuksessa

Ammatillista kasvua tai ammatillista kehittymistä on tutkittu useissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Laakkonen (2004) on tutkinut hoitohenkilöstön ammatillista kasvua ja Mäki (2008) on tutkinut johtajien ammatillisen kehittymisen tukemista. Timonen (2008) puolestaan on tutkinut muun muassa opiskelijoiden ammatillista kasvua opinnäytetyön tekemisen kautta haastatteleamalla opinnäytetyön ohjaajia. Nyman (2011) on tutkinut Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogi-opiskelijoita sekä heidän ammatillisen kasvun ulottuvuuksia kansalaistoiminnan ja nuorisotyön

koulutuksessa. Hänen (Nyman 2011) tutkimuksensa kohteena ovat siis korkeakouluopiskelijat samoin kuin tässä tutkimuksessakin. Nymanin (2011) tutkimuksessa näkyy hyvin ammatillisen kasvun kokonaisuus erilaisine ulottuvuuksineen, joka on laajempi kuin pätevyudet. Siitonen (1999) on tutkimuksessaan tutkinut opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua, jossa sisäinen voimantunne ja sen rakentuminen olivat keskeinen ilmiö opiskelijoiden ammatillisessa kasvussa. Ammatillista kasvua voi tarkastella tarkennetuista näkökulmista esimerkiksi keskittyen ammatilliseen identiteettiin. Tässä tutkimuksessa pyritään kuitenkin tarkastelemaan kasvua hieman laajemmin tuoden esille niitä piirteitä ja alueita, joita tutkimusaineistossa esiintyy. Hirvonen (2003) on tutkinut musiikinopiskelijoiden identiteetin rakentumista sekä merkittävien ihmisten ja opiskelun merkityksestä opinnoissa etenemiselle. Tutkimusaineistona Hirvosen (2003) tutkimuksessa on Sibelius-Akatemian solistisessa koulutuksessa opiskelevat, joten kohdejoukko on lähellä tämän tutkimuksen kohdejoukkoa. Hirvosen (2003) tutkimuksessa tarkastellaan myös kilpailuja musiikissa, joka tuli esille joissain tämänkin tutkimuksen haastatteluissa ja olisi ollut kiinnostava alue tarkemmallekin tutkimukselle. Hirvosen (2003) tutkimuksessa esiintyy, miten joku soitonopettaja on saattanut vaikuttaa siihen, että soittaminen on suuntautunut harrastuksesta ammattimaisemmaksi. Soitonopettajan suuri merkitys tuli esille monesti myös tässä tutkimuksessa.

1.3.2. Motivaatio, musiikki ja itsesäätely tutkimuksessa

Motivaatiota on tutkittu paljon eri yhteyksissä. Muusikkoutta tai musiikinopiskelijoita koskevia tutkimuksia on samoin tehty, joista osa tuli esille edellisessä kappaleessa. Osin samanlaisia tutkimuskysymyksiä on ollut ja samankaltaisia tutkimustuloksia on saatu aiemmista tutkimuksista kuin tässä tutkimuksessa. Kaartinen (2005) tutkii itsesäätelyvalmiuksia musiikin opiskelussa. Hän (Kaartinen 2005) tutkii musiikinopiskelijoiden motivaatioperustaa, opiskelijoiden käyttämiä oppimisstrategioita sekä oppimismotivaatio ja -strategioiden yhteyttä opinnoissa menestymiseen. Kaartisen (2005) tutkimuksessa näkyy sisäisen motivaation ja menestymisen yhteys. Sisäinen motivaatio osoittautui korkeimmaksi erinomaisesti menestyvien opiskelijoiden ryhmässä ja alhaisimmaksi tyydyttävästi menestyvillä opiskelijoilla (mts. 120). Kaartisen (2005) tutkimuksessa tutkimusjoukkoon kuuluu myös ammattikorkeakoulussa musiikkia opiskelevia. Kaartisen (2005, 164) tutkimuksessa esitetään, miten oppimisen itsesäätelyyn liittyvää toimintaa ja opiskelustrategioitaan kuvasivat suurin osa (75 %) opiskelijoista. Tutkimuksen opiskelijat tiedostavat oppimisensa ja heillä on selvä käsitys siitä, millaisia he ovat oppijoina (mts. 164). Musiikin opintomenestystä olennaisesti selittivät motivaatio, metataidot, itseluottamus sekä ajankäytön hallinta

(Kaartinen 2005). Samansuuntaisia tuloksia on havaittavissa tässäkin tutkimuksessa. Tuijula (2011) puolestaan on tutkimuksessaan tutkinut lukio-opiskelijoita ja heidän itsesäätelyään.

Kaartinen ja Ruismäki (2007) ovat tutkineet sinnikkyuden merkitystä musiikkiopinnoissa tekemällä kyselytutkimuksen musiikin ammatillisen koulutuksen opiskelijoille. Sinnikkyuden merkitys oli hieman erilainen eri opiskelijaryhmien kesken, mutta yli puolet jokaisen opiskelijaryhmän opiskelijoista oli kuitenkin sitä mieltä, että sinnikkyuden merkitys on suuri (Kaartinen ym. 2007, 107). Kaartinen ym. (2007, 108) esittävät tutkimuksen tuloksissa muun muassa, kuinka opiskelijoiden vastauksissa yhdistyvät sinnikkyys ja itsesäätely.

Musiikinopiskelua on tutkinut myös Tuovila (2003), joka on tutkinut 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamista sekä heidän opiskeluaan musiikkiopistossa. Tuovilan tutkimuksen tuloksia ja yhtäläisyyksiä omiin tuloksiini esittelen tarkemmin tulokset-osiossa. Hirvonen (2003) on tutkimuksessaan tutkinut hyvin samankaltaisia kysymyksiä kuin tässä tutkimuksessa on tarkasteltu. Hirvonen (2003, 76–80) esittelee tutkimustuloksissaan myös musiikinopiskelijoiden motivaation lähteitä, joista oleellisin on musiikki itsessään ja halu soittaa. Tämä tuli esille tässäkin tutkimuksessa. Samoin tämän tutkimuksen tulokset korostavat soitonopettajan merkitystä musiikinopiskelijan opiskelussa, joka tulee esille myös Hirvosen (2003, 81) tutkimuksessa.

1.3.3. Lahjakkuus ja harjoittelu

Kiinnostavia tutkimuksia ovat tutkimukset lahjakkuudesta. Musiikin alalla voi olla näkemyksiä, jonka mukaan vaikkapa musikaalinen lahjakkuus on edellytys musiikissa menestymiseen. Tai voidaan nähdä, että harjoittelu on merkittävintä. Myös tässä tutkimuksessa tuli esille näiden suhde, josta myöhemmin, erityisesti tulokset-kappaleessa lisää. Karma (2010, 364) esittää, miten pohdintoihin musikaalisuudesta geeniperimänä tai ympäristön tuottamana liittyy musikaalisuuden kulloinenkin määritelmä. Ensin täytyisi siis miettiä, miten määrittelee musikaalisuuden, jonka jälkeen voi miettiä sen periytymistä tai ympäristön tuottamaa musikaalisuutta. On paljon käsitteitä, jotka liittyvät musikaalisuuteen, joten käsitteiden määrittelemisen ja käyttämisen ei ole yksinkertaista. Musikaalisuuden käsitteen lisäksi voidaan puhua musiikkikyvystä tai musiikillisesta lahjakkuudesta (Anttila & Juvonen 2002, 70). Ihminen voi olla musikaalinen ilman laulu- tai soittotaitoa, jolloin musiikillinen lahjakkuus on jäänyt harjoituksen avulla kehittymättä (Anttila ym. 2002, 70). Tutkijat eivät ole yksimielisiä perimän ja ympäristön vaikutuksista musikaalisuuteen, mutta yhtenevää näkemyksissä on se, että musikaalisuuden kehittymiseen vaikuttavat eri määrin niin perintötekijät kuin ympäristökin (mts. 69). Yleisesti musikaalisuus on nähty taipumuksena, joka voi kehittyessään

muuttua ominaisuudeksi. Musikaalisuus kehittyy silloin, jos taipumukset saavat kehittyäkseen virikkeitä ympäristöstä. Pääsääntöisesti musiikin harrastaminen on yleisempää musikaalisia taipumuksia ja lahjoja omaavien vanhempien kodeissa. (Anttila ym.2002, 68.) Tämä näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Vaikka haastateltavien vanhemmat eivät pääsääntöisesti olleet musiikin alalla töissä, suunnilleen jokaisen kodissa musiikki on kuitenkin ollut läsnä ja vanhemmat ovat voineet ehdottaa lapsilleen musiikkiharrastuksen aloittamista. Ericsson, Roring & Nandagopal (2007, 3) eivät tutkimuksessaan löytäneet perinnöllisiä tekijöitä, ruumiin rakennetta ja pituutta, lukuunottamatta todisteita sille, etteivätkö terveet yksilöt voisi päästä eliittitason saavutuksiin. Täten siis lähes kuka tahansa voi tietynlaisen harjoittelun avulla päästä hyviin tuloksiin. Tämä voisi toimia yksilöitä rohkaisevana asiana, jossa hyvinkin monella olisi mahdollisuuksia hyviin tuloksiin harjoiteltuaan tarpeeksi.

Simon ja Chase (1973) ovat esittäneet kymmenen vuoden säännön ("10-year-rule"). Se kuvaa, kuinka ekspertiksi kehittyminen (Grandmaster-tason saavuttaminen) vaatii ainakin kymmenen vuoden määrätietoista harjoittelua (Simon ym. 1973, 402). Ericsson, Krampe ja Tesch-Römer (1993) esittävät, miten monet synnynnäisiksi lahjakkuuksiksi ajatellut piirteet ovatkin syntyneet vähintään kymmenen vuoden määrätietoisesta harjoittelun kautta. Ericsson ym. (1993, 368–369) nostavat esille deliberate practicen vaativan vähintään kymmenen vuoden ajan monien tekijöiden huomioimista, mikäli siitä haluaa saada kaiken mahdollisen hyödyn. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi aika- ja voimavaroalähteet, harjoittelumahdollisuudet, harjoittelun sietäminen ilman välitöntä ja motivoivaa palkitsemistakin sekä turhautumisen välttäminen harjoittelussa. (Ericsson ym. 1993, 368–369.) Ericsson ym. (2007, 18) tuovat siis esiin deliberate practicen käsitteen, joka on erityinen toiminnan muoto, ei pelkästään kokemista tai yksitoikkoista harjoittelua. Deliberate practice ei ole luontaisesti miellyttävää, eikä toiminnasta suoraan saa palkintoja tai suosionosoituksia. Deliberate practice toimii kehityksen mahdollistajana ja taidon kehittäjänä, eikä se ole vain sen hetkisten taitojen toistamista. (Ericsson ym. 2007, 18.)

Tässä tutkimuksessa ei ole tarkoitus perehtyä lahjakkuuteen tai tarkemmin opiskelijoiden harjoitteluun, mutta aiheiden sivuaminen näyttää kiinnostavalta ja tarpeelliselta. Tarpeelliselta siksi, että tutkimusaineiston haastatteluissakin tuli esille lahjakkuus ja harjoittelu sekä niiden merkitys opiskelijan ammatillisessa kasvussa. Samoin kuin edellä esitellyissä tutkimustuloksissa, myös tässä tutkimuksessa opiskelijat korostivat harjoittelun merkitystä. Ei ole välttämättä ihan sama, millaista harjoittelu on. Haastatteluaineistossa tuli esille harjoittelun laatu ja se, että harjoittelun tulisi olla mahdollisimman tehokasta. Oikeanlaisessa harjoittelussa voidaan katsoa tarvittavan esimerkiksi oppimisen taitoja ja kykyä itsesäätelyyn sekä motivointiin. Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus,

että hyväksi ammattilaiseksi voi tulla harjoittelun avulla, eikä opiskelijalta välttämättä tarvita varsinaista lahjakkuutta musiikin alueella ennestään. Myös tutkimuksaineistossa esiin tulee vahvasti motivaatio, jota harjoittelu puolestaan usein edellyttää. Toisaalta geenien merkitystä ei ehkä täysin voi sivuuttaa. Tämän tutkimuksen perusteella voi kuitenkin sanoa, kuten oletettavasti muissakin tutkimuksissa on tullut esille, että geenien vaikutus voi olla välillinenkin, jolloin vanhempien musiikillinen lahjakkuus ja harrastuneisuus tulevat lapsille kodin musiikillisen ympäristön kautta.

2.AMMATTITAIDON KEHITTYMINEN JA AMMATILLINEN KASVU

Teoriaosuuden alussa tarkastellaan ammatillista kasvua ja ammatillista kehittymistä sekä joitain näihin liittyvien käsitteiden määritelmiä. Siitonen (1999, 22) esittää, kuinka ammatillisen kasvun ja ammatillisen kehityksen käsitteitä käytetään paljolti synonyymeinä eikä käsitteille löydy kasvatustieteen kirjallisuudesta selkeää määritelmää. Ojanen (1993, 104) esittää ammatillisen kasvun olevan hankala ja laaja tutkimuksen kohde. Ammatillinen kehitys on ilmiönä monipuolinen, johon kuuluu erilaisia osa-alueita. Ammatillinen kehitys voi tarkoittaa yksilön kasvua ihmisenä, jolloin kyseessä voi olla persoonallisuuteen liittyvät tekijät. Ammatillinen kasvu onkin osa inhimillistä kasvua, eikä sitä voi erottaa ylipäätään ihmisenä olemisen tai koko persoonallisuuden kehittymisestä (Nurminen 1993, 62). Täten voi olla myös vaikea erottaa, mikä osa varsinaisesti on ammatillista puolta.

Ammatillisen kehittymisen ja ammatillisen kasvun käsitteitä molempia yleisesti käytetään, joskin niissä voidaan nähdä vivahde-eroja, mutta tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä synonyymeinä. ”*Asiantuntijuus voi olla ammattilaisuuden synonyymi silloin, kun sillä tarkoitetaan oman alan tunteista ja profession takaamaa valtuutta toimia ammatissa, tietyn alan tuntijana.*” (Lehtinen & Palonen 1997, 16). Täten käyttötarkoitus voisi käsitteillä olla eri.

Ammattilaisen ja asiantuntijan voi katsoa eroavan toisistaan siinä, miten asiantuntijan oletetaan pystyvän siirtämään tietoa kontekstista toiseen ja ammattilaisen täytyy pääasiassa selviytyä ammattinsa kontekstista. Lisäksi asiantuntijan ajatellaan kykenevän toiminnan onnistumisen arviointiin, näkevän asioiden merkitys laajasti ja ylipäätään pystyvän kokonaisuuden hahmottamiseen. (Lehtinen ym. 1997, 16.) Tässä käsitellään musiikinopiskelijoiden ammatillista kasvua keskittyen erityisesti osaamisen kehittymiseen ja oppimiseen. Oppimisen tarkastelussa keskitytään pitkälti konstruktivistiseen näkemykseen ja yksilöön. Dewey (1997, 36–37) ottaa esille kasvun tai kehittymisen jatkuvuuden eli jokainen kokemus vaikuttaa myöhempään oppimiseen,

jonka lisäksi kasvua voi tapahtua useaan suuntaan. Tutkimuksen alussa esitetään erilaisia osaamiseen viittaavia käsitteitä. Myöhemmin selvitetään tietoa ja oppimista. Ammatilliseen kasvuun kuuluu paljon persoona ja siihen liitettävät käsitteet, kuten esimerkiksi identiteetti. Niinpä esimerkiksi ammatillisen identiteetin muutokset kuuluvat toki alueeseen, mutta eivät juurikaan tähän tutkimukseen. Oppijaa itsessään tarkastellaan jonkin verran seuraavassa luvussa. Persoonaa on vaikea jättää täysin ulkopuolelle, kun kohteena on yksilön oppiminen ja motivaatio. Jos persoona ei olisi millään tavalla mukana, voisi jokaisen oppiminen, suoriutuminen ja käyttäytyminen ylipäätään olla samanlaista.

Tämän tutkimuksen näkökulma ammatilliseen kasvuun tai kehitykseen on pitkälti yksilön tiedon ja taidon lisääntyminen oppimisen ja motivaation kautta. Oppimisesta itsestään on useita näkemyksiä ja oppimiskäsitykset ovat aikojen kuluessa vaihdelleet. Kuten aiemmin esitettiin, tässä tutkimuksessa näkökulma on suurimmaksi osaksi konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppiminen nähdään tiedon aktiivisena rakentamisena. Myöhemmin oppimisen näkökulmaa pyritään laajentamaan esittäen sosiaalisen ulottuvuuden oppimisessa enemmän huomioivan teorian ja Vygotskyn näkemyksen. Ammatillinen kasvu ilmenee myös ammatillisen identiteetin kehityksessä. Ammatillinen identiteetti ei tässä tutkimuksessa juurikaan pääse esille, mutta lienee tärkeää hieman tarkastella ammatillisen identiteetin merkitystä.

Taiteellisissa ja tieteellisissä töissä, joissa tärkeää on luova persoonallinen panos sekä voimakas sitoutuminen työhön, täytyy määritellä uudelleen ammatillinen identiteetti, jotta ammatillista uusiutumista ja persoonallista kasvua tapahtuisi. Tällöin täytyy myös arvioida ja mahdollisesti muuttaa niin itseä kuin omaa työtä koskevia mielikuvia, sitoumuksia, arvoja ja ihanteita. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 28–29.) Muusikon työn voi katsoa olevan edellä esitetyn mukainen työ, jossa yksilön oma juttu ja sen eteen tehtävä työ korostuu. Muusikon työssä ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittely voikin katsoa olennaisena tekijänä ammatilliselle ja persoonalliselle kasvulle.

Ammattiryhmän identiteetti selventyy muun muassa siten, että sillä on oma koulutusinstituutio, jäsentynyt toimenkuva, toiminta on tärkeää yhteiskunnalle ja sitä yleisesti arvostetaan (Stenström 1993, 38). Se, missä määrin sosiaalisen ja persoonallisen vaikutus nähdään identiteetin rakentamiseen ja rakentamiseen, vaihtelee teoreettisissa lähetysmistavoissa ja identiteettiteorioissa (Eteläpelto ym. 2010, 43). Luovissa sekä persoonallisen työtavan tehtävissä ja aloilla, joissa

erityisesti korostuu muutos ja sitä kautta koko ajan työssä tapahtuva oppiminen, painotus on yksilöllisessä ja luovassa (Eteläpelto ym.2010, 44–45).

Ammatillisen identiteetin merkitystä voidaan pitää suurena työssä ja sen kehittymistä olennaisena ammatillisessa kasvussa. Työelämän muutosten myötä pohditaan myös ammatti-identiteetin merkitystä ja tärkeyttä työssä. Työelämän käytäntöjen perusteella voi huomata työntekijän ajatusten itsen ja työn sekä ammatin suhteesta tulleen aiempaa merkittävämmiksi. Palkkatyön sisältäessä aiempaa enemmän yrittäjyyden elementtejä tulee yksilön olla aktiivisempi ja hänelle kehittynyt identiteetti on merkittävässä asemassa. (Eteläpelto ym. 2010, 27.) Toisaalta Eteläpelto ym. (2010, 27) esittävät kysymyksen siitä, onko ammatilliselle identiteetille tarvetta tällaisessa tilanteessa, jossa työn vaatimukset liittyvät täysin päinvastaisiin asioihin, kuten esimerkiksi oman ammattialan kompetenssien ulkopuolelle menemistä. Toimiiko selkeä ammatillinen identiteetti tällöin pikemminkin haittaavana tekijänä? (Eteläpelto ym. 2010, 27.)

Tämän tutkimuksen aineiston perusteella muusikkoudessa, ja oikeastaan jo musiikin opiskelun aikana, korostuvat yrittäjyyden piirteet. Yksilöiltä vaaditaan aineiston mukaan tietynlaista omaa juttua musiikissa, joka voisi jossain määrin viitata myös omanlaisen ammatti-identiteetin vaatimukseen. Muusikoilta mahdollisesti edellytetään monipuolisuutta ja monenlaisten taitojen hallintaa. On kuitenkin vaikea sanoa, täytyykö muusikoiden liikkua työssään täysin alan ulkopuolelle. Tässä kohtaa tuleekin ehkä esille ammattilaisen ja asiantuntijan eroavaisuus, joka edellä esitettiin. Muusikin ammattilaisten ei ehkä tarvitse, ainakaan suurissa määrin, soveltaa osaamistaan alan ulkopuolelle. Ammatillisen identiteetin merkityksen muusikoilla voisi nähdä tärkeänä ja jossain määrin sen vaikuttavan jo opiskeluaikana.

Osaamista ei tänä päivänä nähdä pysyväksi, vaan jatkuvasti kehitettäväksi. Sama haaste on muusikoilla. Nurminen (1993, 61) esittääkin hyvin, miten osaaminen ei ole lopullinen ja saavutettavissa oleva päämäärä, vaan pikemminkin koko ajan muuttuvaa ammatillista kehitystä. Tässä tilanteessa ammatillisen kasvun tai kehittymisen tutkiminen tuntuukin perustellulta. Ihmisen tulee jatkuvasti olla osaavampi ja hänen täytyy kehittää ammattitaitoaan. Ruohotie ja Honka (1997, 5) liittävät ammatillisen kasvun käsitteeseen vahvasti oppimisen itsesäätelyn, jonka he puolestaan näkevät liittyvän tahdonalaiseen kontrolliin ja motivaatioon. Myöhemmin esitellään itsesäätelyä, koska se tuntuu tärkeältä tekijältä ottaa tutkimuksessa huomioon.

2.1. Tiedosta

Yksilön oppimisen voi nähdä esimerkiksi tiedon lisääntymisenä. Tietoakin on monenlaista. 1960-luvulla eksperttiyden tutkimuksessa asiantuntijuuden nähtiin sisältävän deklaratiivista tietoa ja proseduraalista tietoa, jonka on esittänyt esimerkiksi Anderson vuonna 1983 (Tynjälä 2007, 12). Deklaratiivinen tieto viittaa eksplisiittiseen tietoon (knowing that), jolloin tieto pystytään kertomaan sanoin. Tällaista tietoa voi pitää faktatietona, käsitteellisenä tai teoreettisena tietona. Proseduraalinen tieto (knowing how) on taitoja eli tietoa käytännössä jonkin asian tai tehtävän tekemisestä. Kummallakin tietomuodolla on merkityksensä käytännössä. (Tynjälä 2007, 12.)

Edellä esitellyt tietomuodot voisivat sopia yhtä lailla musiikin alueen tietoon kuin muuhunkin tietoon. Lienee kuitenkin aiheellista tarkastella tiedon esittämistä nimenomaan musiikin alueella. Elliot (1995, 53–68) on esittänyt viisi tiedon muotoa musiikissa. Proseduraalisella tiedolla (procedural knowledge) on merkittävä osa musiikin tekemisessä muiden tietomuotojen tukiessa sitä. Elliot esittää nimeävänsä Bereiterin ja Scardamalian tavoin muut tietomuodot seuraavasti: formaali musiikillinen tieto (formal musical knowledge), informaali musiikillinen tieto (informal musical knowledge), impressionistinen musiikillinen tieto (impressionistic musical knowledge) ja ohjaava musiikillinen tieto (supervisory musical knowledge), jotka yhdessä muodostavat muusikon taidot. (Elliot 1995, 53.) Formaalia tietoa ovat muun muassa sanoin kerrottavissa olevat faktat ja selitykset sekä käsitteet (mts. 60). Voi nähdä, että suurin osa vaikkapa oppitunneilla kerrotusta tiedosta on juuri tällaista tietoa. Formaalia tietoa esitetään myös luentojen kurssikokeessa. Formaalista tiedosta käytetään termejä propositionaalinen tieto, deklaratiivinen tieto ja ”knowing-that”-tieto (eli mitä-tieto) (mts. 60). Elliot (1995, 63) esittää asiantuntijoiden selittävän yleensä informaalin musiikillisen tiedon olevan yksilön kokemusta. Musiikillinen informaali tieto on kriittisen reflektion taitoa, jolloin tarvitaan musiikillista arvostelukykyä ja tilanteen ymmärtämistä (mts. 63). Impressionistiseen tietoon liittyvät tunteet ja tuntemukset (mts.64–65). Ohjaavaan tietoon voidaan viitata metatietämyksen tai metakognition käsitteillä, sillä se on ajattelun säätelyä sekä ohjaamisen ja hallinnan taitoa musiikissa (mts. 66). Seuraavassa esitellään metakognitiota yleisesti.

2.1.1. Metakognitiosta ja metakognitiivisesta tiedosta

Bruer (1993, 70) esittää metakognition olevan tärkeä lisä eksperttiyden tutkimiseen ja älykkyyden teorioihin. Metakognitio voisi tuoda laajennusta tiedon näkemykseen tässä tutkimuksessa. Metakognition kuvaaminen ei ole täysin yksiselitteistä. Esimerkiksi osa tutkijoista liittyy

metakognitioon tunteet sekä motivaation ja erilaisia näkemyksiä on myös tietoisuuden mukanaolosta tai metakognition näkyvyydestä ja automaattisuudesta (Jacobs & Paris 1987, 258). Metakognition ajattelun ajattelemisen kuvaajana mainitsevat artikkelissaan Jacobs ym. (1987, 255). Metakognition käsite kuvaamassa yksilön ajattelun taitoa, eli miten hän ”ajattelee ajatteluaan” ja sen suuntaamista kulloinkin tarvittavalla tavalla esittävät myös Iiskala ja Hurme (2006, 40–41). Metakognitio viittaa jossain määrin yksilön tietoon ja siihen, miten yksilö valvoo kognitiivista järjestelmäänsä, mutta ongelmia käsitteessä on esimerkiksi ”meta” ja ”kognitio” käsitteiden toisistaan erottamisen vaikeus sekä tutkimusalueen historiallisten juurten moninaisuus (Brown 1987, 66). Metakognition käsitteellä voidaan viitata itsesäätelyyn ja valvontaan omassa oppimisessa ja tiedon käsittelyssä (Vilkkö-Riihelä 1999, 347). Edellä esitetyn mukaisesti metakognitio on siis hyvin yleistä tietämystä omasta tietämisestä ja siihen liittyvistä toiminnoista.

Metakognitio on yleisesti jaettu tietoon kognitiosta ja kognition säätelyyn (Jacobs ym. 1987, 258). Metakognitiossa keskitytään itsesäädelyyn ajattelemiseen eli yksilöiden tietoon ja sen soveltamiseen eri tilanteissa (Jacobs ym. 1987, 255). Jacobs ym. (1987, 258–259) esittävät metakognition yleisen näkemyksen mukaisesti jaon kognition itsearvioon, joka puolestaan voidaan jakaa deklaraatiiviseen, proseduraaliseen ja konditionaaliseen tietoon sekä ajattelun itsehallintaan, joka voidaan jakaa suunnittelun, arvioinnin ja sääntelyn vaiheisiin. Edellä esitetyn suuntaisesti myös Pintrich, Wolters ja Baxter (2000, 44) esittävät yleisesti metakognition jaettavan toisistaan riippuvaisiin metakognitiiviseen tietoon ja metakognitiiviseen kontrolliin (arviointiin ja valvontaan) sekä säätelyyn (itsesäätelyyn ja kognition kontrolliin).

Metakognitiivinen tieto on pääasiassa tietoa tai uskomuksia eri tekijöiden tai muuttujien toiminnasta ja vuorovaikutuksesta sekä niiden vaikutuksesta suuntaan ja kognitiivisen toiminnan tuloksiin. Tekijät on luokiteltu yksilöön, tehtävään ja strategiaan. (Flavell 1979, 907.) (Kts. myös Flavell 1987, 22–23). Iiskala ym. (2006, 42) esittävät myös edellisen jaon metakognitiivisten tietojen jakamisesta persoonaan, tehtävään ja strategiaa koskevaan tietoon, jossa metakognitiivinen tieto persoonasta on muun muassa yksilön tietoa ja uskomuksia itsestään, tietoa siitä, mitkä ovat omat vahvuudet ja heikkoudet sekä yksilön käsitys itsestä oppijana. Metakognitiivista tietoa ja taitoa ei voi pitää täysin toisistaan erillisinä niiden ollessa vuorovaikutuksessa. Taitavaa oppimista voidaan pitää metakognitiivisen tiedon ja taidon yhdistämisenä, jolloin yksilö ymmärtää ajatteluaan ja valintojaan pystyen myöhemmin hyödyntämään tätä tietoa toiminnassaan. (Iiskala ym. 2006, 41.) Metakognitiiviset taidot voivat olla yhden alan pätevyyttä tai yleistä ja useammalle alalle sovellettavaa (Bruer 1993, 70). Metakognitiiviset taidot ja niiden käyttö on tutkimusten mukaan

opetettavissa (Bruer 1993, 72). Täten oppijoita voidaan siis opettaa käyttämään parempia välineitä oppimisessaan. Toisin sanoen oppijoita on mahdollista opettaa oppimaan.

2.2. *Käsitteitä osaamiseen, oppimiseen ja ammattitaitoon*

Ammatillista kehitystä tarkastellessa on aiheellista tarkastella käsitteitä, joilla osaamiseen viitataan. Käsitteiden yksiselitteinen määrittäminen on vaikeaa, sillä niistä voi löytää merkityseroja ja tiettyjä käsitteitä voidaan käyttää tietyssä kontekstissa. Muusikko-opiskelijoiden osaamisen kehittyminen ja saavutettu osaaminen voisi olla esimerkiksi pätevyyttä, ammattitaitoa tai kompetenssi. Kvalifikaatioiden käsitettä käytetään joissain yhteyksissä. Ruohotie (2003, 4) esittää hyvin, kuinka ”*sellaiset käsitteet kuin kompetenssi, taito, kvalifikaatio, kyky, kapasiteetti, tehokkuus ja taitavuus ovat sidoksissa toisiinsa. Ne ovat tiedon, käyttäytymisen, asenteiden ja arvojen sekoitus ja ne kaikki viittaavat jonkin taidon hallintaan: taitoon oppia jotakin, tehdä jotakin tai yltää johonkin tavoitteeseen.*” (Ruohotie 2003, 4.)

Väärälä (1998, 22) esittää, miten ”*suomen kielessä pätevyys-sanaa voidaan pitää eräänlaisena yleiskäsitteenä sille, mitä kvalifikaatiot teoreettisena käsitteenä ja toisaalta taito konkreettisena käsitteenä määrittävät. Taito viittaa pätevyyttä enemmän yksittäisiin työsuorituksiin ja tehtäviin ja sitä kautta rajaa käsitteen yksilölliseksi ja konkreettisen tehtävän ja suorituksen määrittämäksi. Kvalifikaatiot liittyvät suomalaisessa keskustelussa pätevyyttä laajempaan keskusteluun pätevyysvaatimuksista.*” (Väärälä 1998, 22.) Kvalifikaation käsitteessä huomio siirtyy yksilöistä ja yksilöiden ominaisuuksista työhön ja sen asettamiin vaatimuksiin (Ellström 1992, 29). Kvalifikaatiot sisältävät tietoa, taitoa ja käsitteeseen kuuluvat usein myös asenteet sekä motivaatio (Viitala 2009, 180). Rauhala (1993, 16) esittää, miten ”*kvalifikaatioilla tarkoitetaan vakiintuneesti hankittuja valmiuksia, joita käytetään työelämässä tai muussa ihmisten toiminnassa.*” Kvalifikaatioiden ja koulutuksen suhde voidaan nähdä kaksisuuntaisena, jossa kvalifikaatiot eivät tule suoraan työelämästä vaan koulutus vaikuttaa siihen, millaisia kvalifikaatioita syntyy samalla, kun koulutuksella kehitetään työelämää (Rauhala 1993, 16). Tässä tulee esille myös koulutuksen ja työelämän kaksisuuntainen suhde. Esimerkiksi kvalifikaatiot eivät välttämättä vain suoraan tule työelämästä koulutuksen tehtäväksi.

Ammattitaitoa on tietojen ja taitojen yhdistäminen (Hätönen 2003, 12). Ammattitaidon prosessiin vaikuttavat niin ympäristö, työtehtävät ja työpaikan vaatimukset kuin yksilön persoonallinen kehitys ja emotionaaliset tuntemuksetkin (Hätönen 2003, 12). Ammattitaidon prosessin voikin nähdä

yksilökohtaisena tapahtumana. Osaamisen voi katsoa pitävän laajasti sisällään erilaisia taitoja tai kykyjä.

Hätönen (2003, 12) esittää, miten ”*osaamisessa yhdistyvät tietojen ja taitojen monipuolinen ja luova käyttäminen, ajattelun taidot, kyky organisoida työtä ja työskennellä ryhmässä, oppimaan oppimisen taidot, kyky joustaa ja mukautua muutoksiin, kyky arvoida omaa osaamista ja toimintaa sitä samalla kehittäen*”. Osaamista on siis hyvin laajasti opitut asiat ja edellisessä lainauksessa voi nähdä olevan esillä myös metakognition, metakognitiivisen tiedon sekä muut tiedon muodot ja oppimisen taito.

Kompetenssia käsitteenä käytetään usein tarkoittamaan samaa kuin osaaminen. Kompetenssi on yksilön pätevyyttä ja oikeanlaista koulutusta työhön tai ylipäättään sitä, että yksilöllä on mahdollisuus selvittää tarvittavista tehtävistä. (Hätönen 2003, 13.) Kompetenssi onkin ne taidot, tiedot, kyvyt ja asenteet, joita juuri tietyn työn tekemisessä tarvitaan (Hätönen 2003, 13). Tässä tutkimuksessa on kysymys musiikillisesta pätevyydestä eli pätevyydestä musiikin alalla. Kaartinen ja Ruismäki (2007, 115) esittävät musiikillisen kompetenssin olevan kognitiivinen valmius sisältäen niin tietoa kuin taitoa, sillä tiedon soveltaminen vaatii taitoa yhtä lailla kuin taidon oheen tarvitaan tietoa. Kehittyäkseen musiikin alalla tarvitaan siis kehitystä sekä musiikin ymmärtämisessä että taidoissa. (Kaartinen ym. 2007, 115.) Dweck ja Molden (2005, 122) esittävät erilaisia syitä ihmisen kompetenssin haluun. Kompetenssin halu ja harjoittaminen on ihmisille luontaista. Kompetenssista tulee osa ihmisten käsitystä itsestään ja sen kautta saadaan arvostusta muilta ihmisiltä (Dweck ym. 2005, 122). Tämä liittyy siihen, että saadessaan muilta arvostusta, yksilö saattaa kadottaa tekemisestään nöyryyden. Tutkimusaineistossa nöyryys kuitenkin nähdään tärkeänä muusikon ominaisuutena. Vaikka yksilö on taitava soittaja, hän ei ole muita parempi ihminen.

Musiikillinen kyvykkyys on erilaisia yksilön käyttämiä taitoja musiikkia tehdessään, esittäessään ja analysoidessaan. Musiikillisen kyvykkyuden osia ei vielä kunnolla tunneta ja yksilö voi jollain musiikin alueella olla hyvä, toisella ei. Musiikillisen kyvykkyuden voi määritellä kyvyksi tehdä asioita musiikillisesti. (Radocy 1994, 258.)

2.3. *Oppimisesta ja tiedonmuodostuksesta*

”Elämän varhaisvaiheista saakka taltioimme ja tulkitsemme uutta informaatiota, rakennamme alati jäsentyvää ja rikastuvaa kuvaa siitä fyysisestä ja sosiaalisesta maailmasta, jossa elämme, ja itsestämme tämän maailman osana. Tätä prosessia kutsumme oppimiseksi.” (Rauste-von Wright

ym. 2003, 50.) Edellisessä lainauksessa näkyy hyvin oppimisen kokonaisvaltaisuus. Oppiminen alkaa varhain ja sen voi katsoa jatkuvan koko elämän ajan. Englanninkielistä käsitettä oppiminen voidaan käyttää verbinä tai substantiivina, jolloin kuvataan joko oppimisen prosessia tai sen tuloksia (Thomas 1991, 16). Tällainen käsitteen käyttö on yleistä psykologian alalla ja ehkä nykyään myös muualla kasvatusjärjestelmän ulkopuolella. Oppimisen itsessään voi olla tarve tai se voi olla keino muiden tarpeiden tyydyttämisessä (Thomas 1991, 1). Sydänmaanlakka (2004, 33) määrittelee oppimisen yksilön uusien tietojen, taitojen, asenteiden, kokemusten ja kontaktien hankkimisen prosessiksi, jonka seurauksena yksilön toiminta muuttuu. Juuti (2006, 76) esittää, miten oppimisessa oppijan käyttäytymisessä tapahtuu pysyvämpää muuttumista. Erilaisten uusien ja haastavien tilanteiden voi katsoa tarjoavan hyvät oppimismahdollisuudet (Kulmala 1998, 21). Tämän hetken muutoksissa tällaisia tilanteita epäilemättä tuleekin runsaasti vastaan. Liian usein ne kuitenkin saatetaan kokea huonoiksi, vaikka ne voisi nähdä positiivisemmin ja oppimismahdollisuuksia tarjoavina.

Tuomisto (1994, 23–24) esittelee elinikäisen kasvatuksen tutkijoiden tekemän luokittelun, jossa oppimisen ja kasvatuksen muotoja ovat formaalinen, ei-formaalinen, informaalinen ja satunnainen. Marsick ja Watkins (1990, 3–8) erottavat informaalista oppimisesta omakseen satunnaisen oppimisen. Satunnainen oppiminen voidaan nähdä muun oppimisen ohella tapahtuvana oppimisena (Marsick ym. 1990, 6–7). On tärkeää huomioida oppimisen tapahtuvan muuallakin kuin varsinaisissa opetustilanteissa. Jarvis (2010, 63) ottaa myös esille informaalisen oppimisen johdattelemalla oppimisen luonnollisuuteen ihmisen elämässä, jolloin oppimista tapahtuu ihmisen sitä huomaamattakin. Informaalilla oppimisella on siis merkitystä. Informaalisen oppimisen kautta voi nähdä opittavan useita tiedon muotoja. Musiikin opiskelussakin sen voi katsoa olevan suurta. Virkkulan (2014, 16) artikkelissa esitetään informaalisen oppimisen esiintymistä musiikin alan ammatillisessa koulutuksessa toteutetusta työpajatyöskentelystä. Musiikin opiskelussa oppiminen ei ole vain tiedon oppimista, vaan erityisesti taidon oppimista. Salakari (2007, 180) nostaa esille tiedon runsaan määrän nykyään, jolloin oppimista harvemmin haittaa tiedon vähyys, vaan pikemminkin se, miten tieto muutetaan taidoksi, koska taidon oppiminen vaatii tiedon lisäksi käytännön toimintaa.

Tässä tutkimuksessa pyritään hahmottamaan musiikin oppimista ja ammatillista kasvua osin myös oppimiskokemusten kautta. Oppimiskokemuksia miettiessä voi helpommin tulla esille opittuja asioita kuin niin, että haastateltava pyrki miettimään oppimiaan asioita. Oppimiskokemuksia voi olla helpompi kertoa kuin yrittää tuoda esille sanoin kaikkea oppimaansa. Jarvis (1994, 149) korostaa oppimisen kokemuksellisuutta, sillä hänen mielestään oppiminen väistämättä muodostuu

kokemuksista (kts.myös Jarvis 2010, 38). Jarvisin (1994, 149) mukaan oppimisen prosessissa kokemuksesta syntyy muun muassa tietoa, taitoa, asenteita ja arvoja. Oppimisessa kokemukset vaikuttavat henkilötasolla, jolloin elämässä koetut kokemukset muuttuvat osaksi kokijan elämää (Jarvis 2010, 38–39).

Aikaisemmasta tutkimuksesta, jossa keskityttiin lähinnä yksilön ja ympäristön vuorovaikutukseen ulkoisine tekijöineen, on siirrytty tutkimaan yksilön sisäisiä rakenteita, yksilön luomia tulkintoja ja merkityksiä. Tutkimuksessa tarkastellaan motivaatioon olennaisesti liittyviä tekijöitä, esimerkiksi yksilön aikomuksia, odotuksia, tavoitteita ja hänen sitoutumistaan. Merkittäviä tekijöitä tällöin oppimisessa ovatkin itsemääräämisen ja itsesäätelyn ulottuvuudet sekä oppimiseen, motivaatioon ja ylipäättään toimintaan vaikuttavat ja niitä ohjaavat minäprosessit. (Ruohotie 1996, 85.) Tässä tutkimuksessa edellä mainitut tekijät nähdään tärkeiksi ja niistä kerrotaan myöhemmissä kappaleissa.

2.3.1. Konstruktivistinen näkökulma oppimiseen

Tässä tutkimuksessa oppiminen nähdään pitkälti konstruktivistisen näkökulman mukaisena. Konstruktivistisessa pedagogiikassa oppijalla on aktiivinen rooli toimien tavoitteellisesti (intentionaalisuus) ja merkityksiä luoden. Tavoitteellisuuteen liittyvät kognitiiviset tavoitteet, oppijan tietoinen kontrolli toiminnastaan sekä tarkoituksellinen tiedon käyttäminen. Näin tavoitteellisilla oppijoilla on oman oppimisen tarkkailua ja säätelyä. Toiminnan ohjaajina ovat motiivit, tavoitteet, uskomukset ja emootiot. (Ruohotie 2010, 107.)

Uuden oppimisen voi katsoa pohjautuvan aiemmin opittuun. Joskus voi olla vaikea erottaa, mitä on juuri oppinut, ja mikä on ollut aiemmin opittua, koska vanha tieto voi muuttua uuden tiedon myötä. Ruohotie (1998, 31) esittää oppijan ajatusrakennelmien ja aikaisempien kokemusten kautta muotoutuneiden mielikuvien ja asenteiden vaikuttavan tuloksiin oppimisessa. Tällä hetkellä oppimisnäkemyksessä ajatellaan, että yksilö toimii tiedon rakentajana oppimisessaan (Jalava & Vikman 2003, 82). Yksilö rakentaa tietoa prosessimaisesti aikaisemman tiedon päälle aktiivisen toiminnan kautta, esimerkiksi pohtien ja keskustellen (Jalava ym. 2003, 82). Olennaista siis on, ettei oppija passiivisesti rekisteröi tietoa, vaan rakentaa sitä aktiivisesti (Rauste-von Wright ym. 2003, 51; Kauppila 2007, 40). Oppija suuntautuu aktiivisesti kohti tavoitteitaan uutta tietoa etsien ja tuloksiin pyrkien. Opiskelijan aktiivinen toiminta oppimisessaan on tärkeää, koska tietoa omaksutaan yksilön sisäisin kognitiivisin prosessein. Saatu ulkoinen tieto kehittyy yksilön sisäiseksi

representaatioksi. Oppija muodostaa aistitiedoista sisäisiä malleja ympäröivästä maailmasta, jotka vaikuttavat siihen, miten yksilö myöhemmin uutta tietoa käsittelee, miten hän oppii ja millaisia uusia malleja hän muodostaa. (Kauppila 2007, 38.) Näin oppimisessa voidaan nähdä olevan mukana myös yksilön maailmankuvan.

Konstruktivismin suuntauksia ovat yksilökeskeistä tai sosiaalista konstruktivismia (Kauppila 2007, 85). Sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä nähdään oppimisen olevan niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin prosessinomaista tiedon ja taidon rakentamista (Kauppila 2007, 113). Sosiokonstruktivistit näkevät sosiaalisen vuorovaikutuksen olevan edellytyksenä oppimiselle ja tiedon konstruoinnille (Kauppila 2007, 42). Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys katsoo opiskelijan rakentavan tietoaan muiden kanssa vuorovaikutuksessa (Kauppila 2007, 51). Ymmärrys maailmasta sekä muodostetaan että hahmotetaan yhdessä, jolloin tutkimuksen kiinnostuksen kohteeksi tulevat ihmisten sosiaaliset vuorovaikutussuhteet (Kauppila 2007, 87).

Konstruktivistisessä näkemyksessä oppimistapahtumaan osallistuvien rooli on muuttunut. Näkemyksessä korostuvat erityisesti oppimisen toiminnot, eikä opettajaa nähdä tiedon siirtäjänä, vaan hänen roolinsa on pikemminkin aktiivista oppijaa ohjaava (Kauppila 2007, 42–43). Vaikuttaa siltä, että oppimisen vastuu on pitkälti oppijalla itsellään. Tällöin voi olla, että heikommat oppimisen taidot omaava oppija saa huonoja oppimiskokemuksia, eikä oppiminen tunnu houkuttelevalta. Opettajan rooli on edelleen tärkeä, sillä hänen tulee ohjata oppijaa niin hyvin, että oppijalla on mahdollisuus kehittyä ja saada onnistuneita oppimiskokemuksia. Onnistumisen kokemukset toimivat hyvin motivointina. Kauppila (2007, 43) esittää, miten opiskelijaa voi motivoida ohjaamalla häntä kohti tavoitteitaan, ja kun prosessointi on kiinnostavaa ja opiskelijalla tunne menestymisestä sekä siitä, että hän hallitsee asiat, opiskelija motivoituu. Konstruktivistisessä oppimisen näkemyksessä korostetaan ajattelua sekä tiedon työstämistä, jolloin tärkeää on, miten opiskelija toimii ja millaisia strategioita hän käyttää tietonsa työstämiseen. Näkemyksessä opiskelijan itseohjautuvuus nähdään hyvänä, joten ulkoinen kontrolli pyritään pitämään vähäisenä ja oppijan oppimistaitoja parantamaan (Kauppila 2007, 43.)

2.3.2. Oppimisen näkemyksen laajennusta

Aiemmin esitelty asiantuntijuus keskittyi lähinnä yksilöön ja hänen osaamiseen sekä tiedon kehittymiseen. Kuitenkin oppimisessa ja kehittämisessä on syytä huomioida myös yksilön ulkopuoliset asiat, kuten ympäristön tai sosiaalisten suhteiden vaikutus oppimiseen. Vygotskyn

(1978) kehittämä lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal development) kuvaa eroa, joka on yksilön senhetkisen kehitystason tarjoamien mahdollisuuksien ja muiden, esimerkiksi aikuisen tai kyvykkäämmän ohjauksessa, tarjoamissa mahdollisuuksissa (Vygotsky 1978, 86). Esimerkiksi musiikin opiskelussa pidemmälle edistynyt opiskelija voi auttaa toista opiskelijaa pääsemään suoritukseen, johon hän ei olisi yksin päässyt. Taitavamman seurassa opiskelija voi ylittää toisen tuella oman sen hetkisen taitotason.

Bandura on kehittänyt sosiaalisen oppimisen teorian. Bandura (1977, 22) esittää, miten suurin osa ihmisen käyttäytymisestä on opittu muita havainnoimalla siten, että opittu malli toimii myöhempää käyttäytymistä ohjaavana. Havainnoivaan oppimiseen kuuluvat prosessit ovat tarkkaavaisuuden prosessit (attentional processes), säilyttämisen prosessit (retention processes), uuden mallin mukainen käyttäytyminen (motor reproduction processes) sekä motivaatioprosessit (motivational processes) (Bandura 1977, 23–24). Sosiaalisen oppimisen teoria erottaa hankitut mallit ja sen, miten yksilö toimii, koska ihmisten käyttäytymisessä ei lopulta näy kaikki heidän oppimansa. Ihmiset omaksuvat todennäköisemmin mallin, joka johtaa heidän arvostamiinsa tuloksiin kuin käyttäytymismallin, joka johtaa rangaistuksiin tai josta ei saa palkintoa. Samoin yksilö valitsee helpommin mallin, joka näyttää muilla olleen hyvä kuin sellaisen, jolla näyttää olleen negatiivisia seurauksia. (Bandura 1977, 29.) Musiikinopiskelussa voi nähdä jossain määrin olevan mallioppimista, sillä mallia on voitu ottaa esimerkiksi arvostetuilta soittajilta tai omalta opettajalta, jonka roolin musiikinopiskelijan opiskelussa voi muutoinkin nähdä hyvin merkittävänä. Mallina voivat toisaalta toimia myös vertaiset ja opiskelijan harrastusvaiheessa erityisesti kodilla voi olettaa olleen merkitystä. Hyry-Beihammer ym. (2013, 157) esittävät mestari-kisälli-ajatteluun pohjautuvan mallioppimisen olevan instrumentin opiskelussa monien uusien menetelmien lisänä. Tällaisen oppimisen tarkastelu olisi ollut kiinnostavaa tässäkin tutkimuksessa ja kyseistä oppimista voi nähdä tapahtuneen myös tämän tutkimuksen aineistossa.

Partti, Westerlund ja Björk (2013, 60–61) nostavat esille oppimisen osallistumisen kautta. Heidän mukaansa oppimisessa yhteisöllisenä osallistumisena merkittävää on toiminnan verkottuminen, kuten musiikkia opiskellessa erilaisiin aiemmin vieraisiin musiikkiyhteisöihin osallistuminen (Partti ym. 2013, 61). Musiikinopiskelussa käytäntöihin osallistuminen olisi hyvä näkökulma oppimiseen, koska opiskelu on luonteeltaan pitkälti osallistumista sekä tekemistä monissa erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä, kuten soittotunneilla, orkestereissa ja muissa erilaisissa soitinkokoonpanoissa. Osallistumalla tapahtuvaa oppimista todellakin voi nähdä tapahtuvan yksilön oppimisessa paljon. Osallistuvassa oppimisessa motivaationkin on vaikutusta, sillä tässä tutkimuksessa motivoiviksi

tekijöiksi nousi soittaminen muiden kanssa ja muut ihmiset ylipäätään. Tästä huolimatta tämä näkökulma ei valitettavasti tutkimuksessa saa osakseen tämän suurempaa huomiota.

2.4. *Oppimaan oppiminen*

Oppimisen lisäksi käytetään oppimaan oppimisen käsitettä, jossa keskitytään oppilaan oppimista ohjaaviin osaamis- ja uskomustekijöihin, joilla on vaikutusta opiskelijan menestymiseen koulussa (Hautamäki, Arinen, Hautamäki, Kupiainen, Lindblom, Mehtäläinen, Niemivirta, Rantanen ja Schein 2002, 3). Vilkkö-Riihelä (1999, 340) esittää oppimisen taidon olevan enemmän kuin erilaiset opiskelun tekniset tavat. Oppimisen taito on esimerkiksi aikaisempien kokemusten hyödyntämistä oppimisessa, metakognitiivisia taitoja ja oppimisen säätelyä (Vilkkö-Riihelä 1999, 340). Ruohotie (1997, 77) esittää oppimaan oppimisen olevan kehitettävissä olevaa tavoitteellista oppimista. Tämän tutkimuksen aineistosta pystyy tulkitsemaan oppimaan oppimisen tärkeyden koulutuksessa. Oppiminen tulee nähdä laajemmin kuin joidenkin tiettyjen asioiden oppimisena. Ruohotien (1997, 77) mukaan oppimaan oppiminen on metataittoa, jossa korostuu yksilön itsereflektio. Vaikuttaa siltä, että oppimisen taitoja edellyttää myös yleinen konstruktivistinen oppimiskäsitys, kuten aiemmin esitetystä voi päätellä. Hautamäki ym. (2002, 3) esittävät, että: *”oppimaan oppimisen ydin on toisaalta niissä ajattelun taidoissa, jotka vaatimuksina ja kehittymismahdollisuuksina läpäisevät eri oppiaineet, toisaalta niissä asenteissa ja uskomuksissa, jotka liittyvät jokapäiväisen koulutyön kohtaamiseen ja sen vaatimusten hyväksymiseen oppilaan omiksi tavoitteiksi.”* Myös Ojala (2002, 77) nostaa esille ”tavoitteellisen oppimisen” eli ”oppimaan oppimisen” taidon, jonka kehittäminen on merkittävää nyt, kun tietoa on aiempaa enemmän ja ammattikuvat muuttuvat jatkuvasti. Maailman ja tiedon muuttuessa onkin täytynyt miettiä uudestaan koulutusta koskevia perustavanlaatuisia kysymyksiä (Rauste-von Wright ym. 2003, 52). Selvää on, ettei pelkkä tiedon opettaminen koulutuksen tavoitteena ole tarpeeksi, vaan oppijalla tulee olla taitoa yhä uuden opettelemiseen (mts. 52). Koulutuksen tulisi tarjota siis oppimaan oppimisen taitoa. Muutoksista aiheutuvan oppimaan oppimisen taidon vaatimuksen mainitsevat myös Iiskala ja Hurme (2006, 40) artikkelissaan.

3.OPPIJA JA PERSONALLISUUS

Tutkittaessa oppimista tai motivaatiota on vaikeaa olla törmäämättä ihmisen persoonallisuuden piirteisiin, joilla on vaikutuksensa niin oppimiseen kuin motivaatioonkin. Toisaalta persoonallisuuspiirteet ja yksilöiden ominaisuudet olisi hyvä ottaa mukaan, toisaalta on vaikea päättää, mitkä lopulta vaikuttavat juuri tämän yksilön tietyssä tapauksessa. Seuraavassa esitellään joitain käsitteitä, joiden voi nähdä olevan mukana vaikuttamassa ihmisen käyttäytymiseen. Esiteltävät käsitteet on valittu mukaan hyvin oman näkemyksen mukaisesti, joka on muokkautunut aihepiiriin tutustuessa. Kattavan ja todellisemman kuvan saamiseksi mukaan tulisi käsitteitä ottaa paljon enemmän.

Vilkko-Riihelä (1999, 499) esittää minän käsitteen määritelmän: *”minä on se persoonallisuuden puoli, jossa peilataan suhdetta itseän. Se on kokonaistunne itsestä, kaikkea sitä, mitä olemme fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti.”*(Vilkko-Riihelä 1999, 499.) Identiteetti, minäkäsitys (minäkuva) ja itsetunto ovat minän osia (mts. 504). Edellisiin käsitteisiin voidaan törmätä oikeastaan kaikessa ihmisen toiminnan tarkastelussa. Niillä on tässä tutkimuksessa merkitystä esimerkiksi minäpystyvyydessä, itsesäätelyssä ja motivaatiossa. Soittaminen ja muusikkous voivat muodostua isoksi osaksi opiskelijaa itseään. Jokainen opiskelija toimii ja reagoi esimerkiksi opiskelussaan eri tavoin, täten mukaan voisi ottaa temperamentin käsitteen. Temperamentti on yksilön tapa reagoida ja toimia tietyllä tavalla (Keltikangas-Järvinen 2009, 50). Temperamentti on melko pysyvä, joskin sen esiintyvyys, eli millaisena se näyttäytyy, voi muuttua (Keltikangas-Järvinen 2009, 52). Vilkko-Riihelä (1999, 499) esittää temperamentilla pääsääntöisesti viitattavan yksilön ”luonteenlaatuun”, joka on hänellä heti syntyessään. Temperamenttipiirteillä on vaikutusta alusta alkaen niin yksilön motivaatioon kuin kompetenssiinkin (Rothbart & Hwang 2005, 167).

Musiikillisen minäkäsityksen käsite kuvaa kunkin yksilön tiedostamaa käsitystä omista musiikillisista piirteistään, toiminnastaan sekä näkemistään mahdollisuuksista. Musiikillinen minäkäsitys syntyy yksilön kokemuksista yhdessä muiden ihmisten kanssa yhtä lailla musiikin alueella kuin muuallakin. (Tulamo 1993, 51.)

Motivaatioon ja tavoitteisiin liittyy monet yksilölliset tekijät, jotka vaikuttavat yksilön valintoihin ja osallistumishalukkuuteen. Tällaisia tekijöitä ovat yksilön tarve suoriutua, hänen mahdolliset pelot epäonnistumisista ja erilainen suuntautuminen oppimiseen oppimis- ja suoritustavoitteineen. Lisäksi motivaatioon liittyvät itse suuntautuvat tekijät, kuten minäkäsitys, tunne omasta arvosta sekä yksilön tehokkuususkomukset. Vaikutuksensa on myös yksilön kiinnostusta ja pitämistä suuntaavilla tekijöillä, kuten arvoilla, asenteilla ja kiinnostuksen kohteilla. (Ruohotie & Honka 2003, 93.) Peltonen ja Ruohotie (1992, 11) esittelevät käsitteitä, joista motivaatio, asenteet, arvot ja elämäkatsomus kuuluvat heidän mukaansa persoonallisuuden osaan, joka on opittua. Yhteistä näille käsitteille on muun muassa niiden suuntautuminen johonkin sekä kaikkien rakentuminen tiedollisesta, toiminnallisesta ja tunneperäisestä osasta (mts. 11). Motivaation, asenteiden, arvojen ja elämäkatsomuksen käsitteet sen sijaan voivat olla kestoaltaan eripituisia, laajuudeltaan erilaisia, ja joitain niitä on helpompi muuttaa (mts. 11).

Identiteetin käsite voidaan nähdä liittyvän vahvasti yksilöön ja hänen motivaatioonsa. Luovuutta vaativilla aloilla saatetaan tarvita enemmän yksilön persoonan mukanaoloa toiminnassa. Vartiainen (2013, 193) esittää, miten musiikin yhtä lailla kuin urheilun, voi nähdä tienä luovuuden esiintuomiseen ja täten korjata sekä vahvistaa identiteettiä. Olisiko tämä myös osasy siihen, miksi oman urheilusuorituksen tai soiton arvostelu on yksilölle kova paikka ja saatetaan kokea hyvin henkilökohtaisena. Käyttäytymisessään ihminen heijastaa itseään. Tässä tutkimusaineistossakin puhuttiin soiton ja ihmisarvon yhdistämisestä. Persoonallisuuteen liittyvät vahvasti ja joskus lähes erottamattomasti tunteiden sääntely ja siihen liittyvät ilmiöt, esimerkiksi itsesääntely, itsehallinta ja tunnetilan sääntely (Kokkonen ja Kinnunen 2010, 155). Itsesääntelyä esitellään tarkemmin myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Saarikallio (2013, 37) mainitsee, miten *”niin soittamiseen, laulamiseen, säveltämiseen, musiikin kuunteluun kuin musiikista tietämiseenkin liittyy voimakkaasti henkilökohtainen, kokemuksellinen, elementti. Itselle tärkeä musiikki kertoo kokijastaan jotain myös ihmisenä: tunteista, kokemuksista ja identiteetistä.”*(Saarikallio 2013, 37.) Esitetty lainus liittyy aiemmin identiteetistä esitettyyn, mutta tuo lisäksi mukaan tunteet. Musiikki voi kuvata niin yksilöä kuin hänen tunteitaankin. Musiikkia voidaan käyttää kaikenikäisissä väestöryhmissä monin tavoin. Musiikki on tärkeä osa nuorten elämää, muun muassa maailman kuvaamisessa ja emotionaalisten tarpeiden täyttäjänä (North, Hargreaves & O'Neill 2000). Tietyntylaisia yksilön tunteita tai suhtautumistapoja on tutkittu. Kiinnostavia ovat esimerkiksi tutkimukset optimistisuudesta ja sen vaikutuksesta tuloksiin. Vaikka optimistiset yksilöt eivät joskus, tai joissain tilanteissa, suoriutuisi paljoakaan pessimistejä

paremmin, optimistit kuitenkin tutkimustulosten mukaan tuskin koskaan ovat pessimistejä huonompia (Carver & Scheier 1999, 197). Optimistisesti ajattelevat yksilöt uskovat heille tapahtuvien asioiden olevan hyviä (Carver ym. 1999, 182). Täten odotusarvoteorian ja persoonallisuuden piirteitä huomioiva näkökulma olisikin kiinnostava tarkastelutapa, koska voisi olettaa, että nämä heijastuvat väistämättä yksilön motivaatioon ja toimintaan.

3.1. *Maailmankuva*

Kognitiivisessa oppimisessa olennainen on sisäisen mallin (skeeman) käsite, joista maailmankuva on kattavin (Vilkkö-Riihelä 1999, 340). Yksilön tarkkavaisuus, esimerkiksi hänen huomionsa keskittyminen, ajattelu ja ongelmanratkaisu suuntautuvat sisäisten mallien mukaan (mts. 340). Maailmankuva on yksilön muodostama sisäinen malli, kokonaiskäsitelmä elämästään todellisuudesta ja itsestään sen osana (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 39). Maailmankuva on yksilön elämän aikana havaittua, opittua, ajatuksia ja tunteita. Maailmankuvan voi nähdä säätelevän ihmisen toimintaa, sillä sen kautta tarkkavaisuus keskittyy tiettyihin asioihin ja informaatiota tulkitaan sen pohjalta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 39.) Oppimisessa yksilön maailmankuva muuttuu (Ruohotie 1997, 77). Maailmankuva opitaan, koska se muokkautuu läpi elämän niin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa arkikäsitteiden ja käsitelmien kautta kuin myös erityisesti koulutuksessa saatujen tieteellisten käsitelmien ja käsitelmien avulla. Koulutuksen tehtävänä onkin laajentaa ja monipuolistaa pelkkien arkikäsitelmien kautta rakentuvaa maailmankuvaa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 40.)

Karttunen (1992, 23) esittää musiikillisen maailmankuvan käsitteen, joka tässä tutkimuksessa on myös olennainen käsite. Musiikillinen maailmankuva on maailmankuvan osa. Se muodostuu erilaisista musiikkiskeemoista ja sen syntyyn, rakenteeseen sekä toimintaan vaikuttavat samankaltaiset asiat kuin maailmankuvaankin. (Karttunen 1992, 23.) Musiikillinen maailmankuva on kognitiivis-emotionaalinen rakenne suuntaamassa yksilön vastaanottamista, valintoja ja tulkintaa musiikkia koskevassa tiedossa. Musiikkia koskevat käsitelmät erilaisina tietojen, arvojen ja emootioiden muodostumina kuuluvat yksilön musiikilliseen maailmankuvaan. (Karttunen 1992, 23.)

3.2. *Arvot ja asenteet*

Peltonen ja Ruohotie (1992, 39) esittävät, kuinka ”*asenne merkitsee yksilön taipumusta tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. Se on yksilön tapa käsitellä ja arvioida ympäristön asioita:*

joidenkin kohteiden arvostamista ja toisten väheksymistä, jonkin objektin mieluisaksi tai vähemmän mieluisaksi kokemista.” (Peltonen ym. 1992, 39.) Yksilöt tuovat asenteitaan esille mielipitein (Vilkko-Riihelä 1999, 690). Asennetutkimuksen perinteessä asenne nähdään yksilön melko pysyväksi ja toistuvaksi suhtautumistavaksi (Juuti 2006, 23). Juuti (2006, 24) esittää asenteiden muodostuvan eri osista: affektiivisesta komponentista (tunnetaso), kognitiivisesta komponentista (tiedollinen) sekä toimintavalmiudesta. (Kts.myös Vilkko-Riihelä 1999, 693). Asenteen ja motivaation voidaan nähdä liittyvän yhteen. Asenteet muuttuvat motivaatiota hitaammin, mutta eivät muutu niin hitaasti kuin arvot (Juuti 2006, 24). Asenteet ovat sisäistettyjä, melko muuttumattomia, tai hitaasti muuttuvia, joissa näkyy yksilön arvostukset (Viitala 2009, 180). Yleinen oletus on, että yksilön asenteesta voisi tietää, miten hän tilanteessa toimii, mutta tutkimusten mukaan mitatuilla asenteilla ja todellisella ulkoisella käyttäytymisellä harvoin on riippuvuutta (Peltonen ym. 1992, 43). Täten voi olettaa, että motivaatio voi lopulta suuntautua muutoin kuin vain asenteiden mukaisesti.

Vilkko-Riihelä (1999, 690) määrittelee, miten ”*arvot ovat abstrakteja päämääriä, joiden perusteella teemme valintoja ja suhtaudumme asioihin.*” Ojanen (2007, 160) määrittelee puolestaan, miten ”*arvoilla tarkoitetaan kulttuurissa arvostettuja ominaisuuksia, tavoitteita tai toimintamalleja.*” Arvoilla ja motivaatiolla voidaan nähdä olevan yhteys muun muassa tavoitteiden välityksellä. Arvojen avulla yksilö asettaa tavoitteitaan tärkeysjärjestykseen ja tavoitteiden voi katsoa tarkentavan arvoja (Ojanen 2007, 169). Motivaatioon liittyvät monet eri tekijät ja tavoitteiden järjestyksessä yksilön arvot tulevat hyvin esille. Missä tahansa tapauksessa vastaan tulee joitain vastakkaisia asioita, jolloin arvojärjestys ratkaisee sen, mihin yksilö ensin keskittyy. Yksilön arvostamien asioiden voi ajatella motivoivan eri tavalla kuin ei niin tärkeäksi kokemat asiat. Täten odotusarvon näkökulma motivaatioon tuntuisi myös perustellulta.

4.MOTIVAATIO JA ITSESÄÄTELY

Motivaatio on ollut kiinnostuksen ja tutkimuksen kohteena kauan ja paljon. Kuitenkaan motivaatiotutkimus ei ole yhtenäinen alue, eikä osa täten myöskään käytä motivaation käsitettä (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 178). Motivaatioon on monenlaisia näkökulmia. Alkujaan motivaation alalla katsottiin, että käyttäytymisen selittäjinä ovat lähinnä joko biologiset perustarpeet ja halut tai ulkoiset palkinnot ja rangaistukset, jolloin motivoi siis tarpeet tai halu päästä tiettyyn lopputulokseen (Sansone & Harackiewicz 2000, 1). Tämän hetken motivaatiokäsityksessä katsotaan oppijan luovan motivaationsa (Lehtonen 2006, 22; Byman 2002, 26).

Motivaatiota tutkittaessa ilmiöstä on tullut moninaisempi käsitteen muuttuessa laajaksi monia tekijöitä sisältäväksi yläkäsitteeksi kattaen niin yksilön persoonallisia kuin yksilön ulkopuolisiakin ja ympäristöön liittyviä tekijöitä sekä tilannekohtaisia asioita. Kaikki edellä mainitut voivat selittää yksilön aktiivista ja tavoitteellista toimintaa. (Ahonen 2004, 155.) Motivaation monimutkaisuuden esittää Juuti (2006, 38) mainiten vielä, miten yksilön toimintaan vaikuttavat monet erisuuntaisetkin motiivit. Motivaatio voi olla eri tilanteissa erilaista. Ames (1990, 418) korostaa motivaation kontekstisidonnaisuutta, ei niinkään motivaation näkemistä ihmisen piirteenä, jolloin esimerkiksi koulussa huomiota ei kiinnitetä tarpeeksi kontekstissa jäsenyviin ja muotoutuviin motivaatiomalleihin. Yksilön käyttäytymisen lopullista selittävää tekijää voi olla vaikea, ellei mahdotonkin löytää. Täten voisi olla hyvä tarkastella ihmisen motivaatiota ja käyttäytymistä malleilla, joissa on pyritty yhdistämään useampia motivaatioteorioita. Yhdistetyn mallin tapauksessakaan ei välttämättä ole mahdollista päästä yhtään sen lähemmäksi todellisia selittäviä tekijöitä kuin yhden mallin tarkastelulla. Voi olla, ettei motivaatiota ole mahdollista selittää vain, esimerkiksi ihmisten tarpeina tai odotuksina, vaan ne kaikki voivat vaikuttaa eri tilanteissa ja eri aikoina. Ehkä eri näkökulmat motivaatioon sopivat eri tilanteessa, mutta on vaikea tietää, mikä milloinkin sopii. Voihan sitä paitsi olla, että ihminen vaihtaa toimintatapaansa kesken toiminnan.

Motivaatio on läsnä koko ihmisen elinkaaren ajan, oli kyse sitten vaikkapa koulusta, opiskelusta, harrastuksista tai työstä. Työelämässä huomio on siirtynyt organisaation inhimilliseen pääomaan ja henkilöstöön organisaation voimavarana, jolloin henkilöstöstä on tehty entistä tärkeämpi

organisaation menestymistekijä. Voi nähdä, että kenties niukat voimavarat, tehokkuuden ja tuloksellisuuden vaatimukset ovat johtaneet siihen, että ihmiset ovat sellainen resurssi, joka vielä voisi lisätä menestystä. Ehkä siksi, että ihmiset joustavat tai siksi, että heihin ei ole vielä panostettu tarpeeksi. Tällaisessa tilanteessa ihmisten motivointi ja motivaatio ovat tärkeässä asemassa. Kaikkiällä tapahtuva muutos edellyttää ihmisiltä työpaikoilla myös jatkuvaa oppimista. Vaikka opiskelija olisi kuinka motivoitunut opiskeluissaan, selvää on, ettei oppiminen lopu koulusta valmistumiseen. Niinpä ymmärrettävää onkin, että työpaikkailmoituksissa edellytetään tietynlaista pätevyyttä, mutta se ei yksin riitä, vaan henkilön on oltava oppimishaluinen ja motivoitunut. Voisiko motivaatiolla jopa kompensoida puutteita pätevydessä? Anttila ja Juvonen (2002, 99) esittävät kuvausta musiikin alalla, jossa opiskelumotivaation kohdalla motivoituneella opiskelijalla on mahdollisuus oppia paljon, melkeinpä musiikillisen lahjakkuuden määrästä riippumatta. Sen sijaan oikein lahjakkaastakaan opiskelijasta, jolla opiskelumotivaatio on huono, ei välttämättä tule keskinkertaista muusikkoa parempi (Anttila ym. 2002, 99). Salmela-Aro ja Nurmi (2002, 6-8) esittävät teoksen johdannossa, kuinka ihmisen toiminnan ja ajattelun ymmärtäminen on mahdotonta ilman toisen motivaation tietämistä eli, jos ei tiedä mistä toinen on kiinnostunut ja millaisia toiveita tai intohimoja toisella on. Tästä syystä motivaatio sopii tutkimuksen taustateoriaan oikeastaan tutkimukseen kuin tutkimukseen, missä vain tarkoitus on ymmärtää ihmisen toimintaa. Motivaatioon vaikuttavat todella monet tekijät, eikä tässä tutkimuksessa ole mahdollista keskittyä tietenkään kaikkiin. Tässä tutkimuksessa tunteet eivät juurikaan pääse esillä motivaatiossa, vaikka selvää on, että ne vaikuttavat. Tunteiden voi nähdä olevan perusta myönteisessä motivaatiossa, innokkuudessa, itsevarmuudessa, sitoutumisessa sekä tarmokkuudessa (Lämsä & Hautala 2005, 60). Esimerkiksi päättäväinen toiminta kohti tavoitteita pohjautuu yksilön tunteista, innokkuudesta ja sinnikkyyydestä (Lämsä ym. 2005, 60). Motivaation rooli oppimisessa voidaan Rauste-von Wrightin (2003, 57) mukaan nähdä yksilön tavoitteissa, jotka toimivat hänen toimintaansa ohjaavina. Oppimiseen vaikuttavina tekijöinä on sekä yksilön toiminta että siitä saatu palaute. Oppimisessa olennaista on tavoitteiden lisäksi niihin suuntaavat tavat. (Rauste-von Wright 2003, 57.) Tässä tutkimuksessa lähdetään ajatuksesta, että harjoittelemalla ja erityisesti oikeanlaisella harjoittelulla, suunnilleen jokainen voi tulla hyväksi. Täten tutkimuksessa tulee jossain määrin esille deliberate practice-näkökulma. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan lähteä lahjakkuuden tutkimuksen puolelle.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on itsesätelyn ajatusta, sillä sen voi katsoa olevan yhteydessä myös yksilön motivaatioon. Arvot voidaan vahvasti liittää motivaatioon ja siihen, miten paljon ihminen on valmis näkemään vaivaa jonkin asian eteen ja miten hyvin hän sitoutuu siihen. Arvot katsotaan tässä tutkimuksessa kuuluvaksi yksilön ja persoonallisuuden alaan. Ylipäätään

tutkimuksen näkökulma on pitkälti yksilönäkökulmasta motivaatioon. Tutkimus on sosio-kognitiivispainotteinen, jolloin huomiota on enemmän yksilön kognitiossa kuten ajatuksissa, joilla nähdään olevan vaikutusta toiminnan säätelyyn. Nykyisissä kognitiivisissa näkemyksissä katsotaan yksilön ajatusten, uskomusten ja tunteiden vaikuttavan motivaatioon (Schunk, Pintrich & Meece 2008, 4). Joissain motivaatioteorioissa puolestaan ajatellaan, että toiminta on tarpeiden tyydyttämistä. Decin ja Ryanin itsemääräämisen teoriaa esitellään tässä teorialuvussa. Jossain määrin tarpeiden, varsinkin perustarpeiden tyydyttäminen, voisi olla hyvä selitys ihmistä motivoivina tekijöinä ja ne voisivat laajentaa ajattelun sekä tietoisien toiminnan näkökulmaa motivaatioon. Tarvenäkökulman voi katsoa tuovan hyvän lisän tutkimukseen. Odotukset tulevat tässä tutkimuksessa jossain määrin esille, mutta niihin ei kuitenkaan ole mahdollista tarkemmin perehtyä. Jossain määrin tässä tutkimuksessa tulee esille yksilöiden arvot tai arvostukset sekä joitain muita persoonallisia ominaisuuksia. Persoonaan liittyvien tekijöiden tutkimuksesta täysin poisjättäminen tuntuu huonolta ajatukselta, koska persoonaan liittyvät tekijät kuitenkin väistämättä voi nähdä yksilön motivaation perustassa.

Tässä tutkimuksessa musiikki nähdään taiteen lajina ja siksi siihen liitetään myös luovuuden käsite. Muusikoiden ammatillista kehittymistä tutkittaessa luovuus ja lahjakkuus voisivat hyvin kuulua tutkimukseen. Luovuuden ottaminen esille nähdään siis ainakin jossain määrin tarpeellisena. Monissa tämän hetken luovuuden määritelmässä ja sen yleisessä näkemyksessä katsotaan luovuuden olevan tuote, eikä esimerkiksi prosessi (Amabile 1983, 31). Mikä sitten on ulkoisen ja sisäisen motivaation yhteys luovuuteen? Amabile (1983, 76) katsoo sisäisen motivaation edistävän luovuutta kun taas ulkoinen motivaatio on luovuudelle huono. Joissain tutkimuksissa on nähty suoraan palkitsemisen tai tehtävän rajoitusten vaikuttavan negatiivisesti luovuuteen (Amabile 1983, 123). Ruohotie (1998, 39) mainitsee vapaaehtoisen opiskelun suuntautuvan mitä todennäköisimmin sisäisten palkkioiden mukaan, kun yksilöt opiskelevat itseään kiinnostavia asioita ja odottavat kehittyvänsä ja saavuttavan tavoitteensa. Muusikoksi opiskeleminen on vapaaehtoista ja opiskelijat ovat itse valinneet alan. Lisäksi kaikki aineiston opiskelijat vaikuttivat monin tavoin sisäisesti motivoituneilta.

4.1. Motivaation käsite ja määritelmät

Motivaatiosta on monia määritelmiä riippuen siitä, mihin eniten kiinnitetään huomiota. Jos määritelmiä on useita, on motivaation luonteestakin ristiriitaisia näkemyksiä (Schunk ym. 2008, 4). Schiefele (2009, 197) mainitsee ihmisten käyttävän, kiinnostuksen käsitteen historiaa heijastaen,

mielenkiinnon ja motivaation käsitteitä tarkoittamaan arjen puheessaan samaa. Tällöin motivaation määrän luultavasti ajatellaan olevan yhtäläinen kiinnostuksen määrän kanssa ja tämä tuntuisi tosiaan olevan arkielämässä käytettyä. Ruohotie ja Honka (1999, 13; Ruohotie 1998, 37) esittävät motivaatiolla tarkoitettavan tilaa, joka motiiveista seuraa. ”*Motivaatio on tiettyyn tilanteeseen liittyvä psyykinen tila, joka määrää, miten vireästi, millä aktiivisuudella ja ahkeruudella, ihminen toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu* (Ruohotie ym. 1999, 13).” Bandura (1994, 71) määrittelee motivaation toimintaan herättävänä tekijänä. Viitala (2009, 158) puolestaan esittää motivaation yksilön sisältä lähtevänä käyttäytymistä ohjaavana, toiminnan alkuun saattajana ja ylläpitäjänä, jossa olennaista ovat tavoitteet ja se, ettei kukaan pakota toimintaan. Edellinen vaikuttaa määritelmänä viittaavan erityisesti sisäiseen motivaatioon, jossa toiminta on selvemmin omaehtoista toimintaa. Motivaatio on monimutkainen sekä tilanne- ja aikasidonnainen, joka muodostuu sekä tietoisista että ehkä myös motiiveista, jotka estävät tiedostusta (Kosonen 2010, 296). Myös Viitala (2009, 159) esittää motivaation muuttuvan tilanteen ja paikan mukaan. Motivaation käsitteen määritelmässä monissa tuleekin esille tilannesidonnaisuus. Kosonen (2010, 296) esittää motiivin olevan ”peruste” toiminnalle, niin aloittamiseen, jatkamiseen kuin sen lopettamiseenkin. Motiivin voi siis nähdä vaikuttamaan koko toiminnan ajan, ei esimerkiksi vain aloituksessa, kuten helposti ensin tulee mieleen. Kaikki toiminta ei ole motivoitunutta. Motivoituneessa käyttäytymisessä on päämäärä, jota kohti pyritään ja toiminta on vapaaehtoista riippuen yksilön tahdosta ja kontrollista (Juuti 2006, 36). Ryan ja Deci (2000b, 54) esittävät motivaation olevan eritasoista, eli motivaation voimakkuus voi vaihdella, mutta lisäksi se voi suuntautua eri asioihin.

Litwin ja Stringer (1968, 7) tuovat esille liiketoiminnan näkökulman, jossa motivaatiopuheet keskittyvät yleensä käyttäytymiseen sekä työntekijöiden ja johtajien tuottavuuteen. Näin motivaatio käsitteenä tarkoittaa samaa kuin tuottavuus tai johtajalta toivottava toiminta, jolla hän saisi muut työntekijät innostumaan. Tällaisen toiminnan voi katsoa johtavan tuottavuuteen myöhemmin. Työntekijällä oletetaan olevan erilaisia aineellisia tarpeita, joita johtajat täyttävät saaden vaihdossa työntekijän työpanoksen. Motivoitunutta työntekijää kuvaa hänelle asetettujen odotusten ylittäminen. (Litwin ym. 1968, 7.) Edellisessä näkemyksessä motivaatio nähdään paljolti tarvelähtöisenä. Jossain määrin näkemys tuntuu yksinkertaistavalta, kun on tehty tutkimuksiakin ja huomattu, etteivät ulkoiset palkinnot välttämättä motivoi kovin pitkälle. Edellä esitetyn Litwinin ja Stringerin (1968) esityksen ollessa myös melko vanha, voi motivaation ja tuottavuuden kuitenkin edelleen katsoa vahvasti yhteenliittyvinä ja näkemyksen edelleen toimivana.

Motivaatiota voidaan lähestyä prosessina tai tekijänä (Grönfors 2001, 80). Schunk ym. (2008, 4) esittävät motivaation olevan pikemminkin prosessi kuin tuote, koska prosessina motivaatiota ei havainnoida suoraan, vaan päätellään toiminnasta ja sanallisista ilmauksista. Prosessinäkemys tuokin paremmin esille motivaation tietyllä tavalla joustavan luonteen. Motivaatioprosessin avulla käynnistetään ja ylläpidetään tavoitteisiin suuntautuvaa toimintaa (Schunk ym.2008, 4). Niermeyer ja Seyffert (2004, 12) esittävät motivaation olevan tulosta tietystä prosessista eikä ominaisuus, koska ominaisuutena ollessaan ihmisellä olisi yksi melko muuttumaton motivaatiotila. Kuten aiemmin tuli ilmi, motivaation nähdään muuttuvan ajan ja tilanteen mukaan. Motivaatioprosessissa olennaista on, kuinka vahva vaikutin on, eli miten paljon yksilö on valmis toimimaan, miten paljon yksilö uskoo mahdollisuuksiinsa vaikuttaa sekä mikä on psykologinen aikaperspektiivi ja tunteiden vaikutus (Niermeyer ym. 2004, 13–14).

4.2. Itsesäätely

Opiskelijan motivaatioprosessien ja oppimisprosessien vuorovaikutuksen tarkastelu on kaikkien itsesäätelyteorian oppimisen teorioiden kohteena niiden pyrkiessä selittämään opiskelijoiden aloitteellisuutta tietojen ja taitojen hankinnassa. Teorioissa on kuitenkin eroja näiden prosessien kuvaustavoissa ja ennako-oletuksissa. (Zimmerman 1990, 10.) Bandura (1994, 71) määrittelee itsesäätelyn motivaatioon, ajatteluprosesseihin, tunnetiloihin ja käyttäytymismalleihin vaikuttavana toimintana. Itsesäätelyn käsite ei ole yksiselitteinen, vaan siihen liittyviä ja aihetta kuvaavia käsitteitä on useita. Tuijula (2011, 43) on tutkimuksessaan esittänyt hyvän taulukon, jossa hän kokoaa näitä erilaisia käsityksiä itsesäätelystä ja itseohjautuvuudesta.

Oppimistaan säätelevä opiskelija valvoo ja tarpeen tullen korjaa oppimisprosessissa ilmeneviä ongelmia sekä pyrkii pitämään kiinnostuksensa yllä tavoitteeseen päästäkseen. Opiskelijan säätelyn kohteena kognitiivisten prosessien lisäksi onkin motivaatio ja emootio. (Järvenoja & Järvelä 2006, 86.) Itsesäätelyn voi olettaa olevan merkityksellisemmässä asemassa opinnoissa, jotka opiskelija on itse valinnut eli esimerkiksi tässä tapauksessa ammattikorkeakouluopinnoissa. Itsesäätelyyn kuuluu monimutkaisia prosesseja, esimerkiksi tavoitteiden asettamista oppimiselle, ohjelmointia ja oikeiden strategioiden hyödyntämistä organisoinnissa, tiedon kertaamista sekä ylipäätään resurssien tehokasta käyttämistä. Lisäksi itsesäätely vaikuttaa yksilön suorituksen tarkkailussa, odotususkomuksissa, tehokkaassa ajanhallinnassa sekä oppimisen arvossa. (Ruohotie 2002, 37.) Esimerkiksi musiikinopiskelijan tehokas ajanhallinta näkyy tämän tutkimuksen tuloksissa.

Zimmerman (1998, 3) esittää itsesäätelyn sykllisenä kolmen vaiheen prosessina, jonka vaiheet ovat ennakointi, suoritus ja itsereflektio. Viimeisen vaiheen eli itsereflektion jälkeen prosessin voi katsoa alkavan jälleen alusta. Ennakointiin kuuluu oppimispyrkimyksiä edistävät sekä oppimiselle tilan luovat prosessit ja uskomukset. Suorituksen itsesäätelyn vaiheen prosessit vaikuttavat keskittymiseen ja suoritukseen niiden tapahtuessa oppimisen aikana. Oppimisen jälkeen tapahtuvat prosessit kuuluvat itsereflektion vaiheeseen vaikuttaen oppijan reaktioihin kokemuksesta. (Zimmerman 1998, 2–3.) Myöhemmin Zimmerman ja Campillo (2003, 239) esittävät kuvion edellisten kolmen vaiheen jaottelusta tarkempiin osatekijöihin. Pintrich (2000, 454) esittää itsesäädellyn oppimisen vaiheiden olevan esivalmistelu- ja suunnitteluvaihe sekä aktivointi, toisekseen tarkkailun ja kontrollin vaihe ja lopuksi reaktio sekä reflektio. Esitys on siis hyvin samanlainen Zimmermanin (1998) esityksen kanssa. Pintrich (1995, 5) kuitenkin esittää myös itsesäätelyn ulottuvuudet, joita ovat käyttäytyminen, motivaatio ja affekti sekä kognitio (kts. myös Pintrich 2000, 454). Itsesäätävä opiskelija pyrkii valvomaan ja ohjaamaan näitä ulottuvuuksia sekä toimii tavoitteellisesti toiminnan ollessa lähtöisin opiskelijasta itsestään (Pintrich 1995, 5). Garcia (1995, 29) nostaa esille opiskelijan itsesäätelyn motivaatiostrategioissa ja erityisesti tunteiden säätelyn. Näin hänen esityksessään voidaan nähdä itsesäätelyä tietyillä alueilla.

Pintrich (1995, 6) esittää jokaisen opiskelijan joskus unohtuvan lukemaan siten, ettei huomio varsinaisesti ole toiminnassa. Tällöin oppimistaan itsesäätävä opiskelija kuitenkin tiedostaa tapahtuneen palaamalla tekstiin ja korjaa tilanteen lukemalla saman uudelleen. Toisinaan opiskelijan huomio voi olla läsnä lukemisessa, mutta hän ei silti ymmärrä hyvin lukemaansa. Tässä tapauksessa itsesäätävä opiskelija voi tarkistaa kysymyksillä itseltään ymmärrystään asiasta. Jos ymmärrys ei tunnu riittävältä, itsesäätävä opiskelija yrittää lisätä sitä, esimerkiksi lukemalla uudelleen. (Pintrich 1995, 6.) Itsesäätävä opiskelija ei siis ole täydellinen opiskelija, vaan hän on tietoinen opiskelustaan ja valmis näkemään vaivaa asian parantamiseen. Itsesäätelyssä tärkeää on huomata, havainnoida ja tiedostaa oma toimintansa ja tietää myös keinoja tilanteiden parantamiseksi. Pintrich ja DeGroot (1990) esittävät suoritusta parhaiten ennustaviksi tekijöiksi itsesäätelyn, minäpystyvyyden ja koeahdistuksen. Itse oppimiseen motivoituneet opiskelijat (ei vain arvosanoja tavoittelevat) pitivät koulutyötään kiinnostavana ja tärkeänä ollen kognitiivisesti sitoutuneempia materiaalin oppimiseen ja ymmärtämiseen. Nämä opiskelijat olivat myös muita itsesäätävämpiä ja kertoivat sinnikkyystään opiskeluissa. (Pintrich ym. 1990, 37.)

4.2.1. Itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus käsitteenä tarkoittaa erilaisia asioita ja suomenkielisistä käsitteistäkin monet sisältävät itseohjautuvuutta jollain tavalla. Täten ei voi varmasti tietää, onko kysymyksessä erilainen painotus, pieni eroavaisuus vai kokonaan oma käsitteensä. Englanninkielisellä käsitteellä samoin on monia merkityksiä, eikä vain pieniä eroavaisuuksia, mutta usein käytetään ”self-directed learning-käsitettä”. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 163.)

Ruohotie (1997, 92) esittää itseohjautuvuuden kuuluvan tiedon luomiseen. Tässä tutkimuksessa on esitelty tietoa sekä oppimista ja konstruktivistisen näkökulman mukaan oppija luo tietoa. Mezirow (1991, 12) kertoo uudistavasta oppimisesta, jossa oppiminen on jostakin kokemuksesta olevan merkityksen uudelleen tulkitsemista, tulkinnan miettimistä uudelleen. Jatkossa tehty tulkinta suuntaa oppijan toimintaa (mts. 12). Uudistavan oppimisen voi edellyttävän itseohjautuvuutta ja tällainen oppiminen myös luo itseohjautuvuutta (Ruohotie 1997, 92). Vesisenaho (1998) on tutkimuksensa perusteella muodostanut seuraavat itseohjautuvuuden ulottuvuudet: vastuullisuus ja oppimisenhalu, luova ja itsenäinen ongelmanratkaisukyky, varmuus ja itsenäisyys oppimisessa sekä itseluottamus. Ensimmäinen ulottuvuus näkyy esimerkiksi siinä, että ylipäättään opintoihin hakeutumiselle on syynsä (Vesisenaho 1998, 66). Tutkimuksen mukaan itseohjautuvuus kehittyi varsinkin luovan ja itsenäisen ongelmanratkaisukyvyn alueella (mts. 69). Nevgi ja Niemi (2007, 68) mainitsevat oppimisessa menestymisessä olennaista olevan yksilön luottamus kykyihinsä, joka liittyy vahvasti yksilön itseohjautuvuuteen, tavoitteiden asetteluun ja niiden saavuttamiseen.

4.2.2. Minäpystyvyys

Pystyvyysuskomukset sisältävät kognitiivisia-, motivationaalisia-, affektiivisia- ja valintaprosesseja, joiden kautta ne vaikuttavat ihmisen toiminnan säätelyyn (Bandura 1997, 5). Minäpystyvyys on yksilön näkemyksiä kyvystään järjestellä ja tehdä kulloinkin vaadittavia asioita hallitakseen tulevat tilanteet. Minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten yksilö ajattelee, tuntee, motivoi itseään, ja ylipäättään kaikkeen siihen, miten hän toimii. (Bandura 1997, 2–3.) Bandura (1997, 2–3) nostaa esille myös kausaaliset kontribuutiot minäpystyvyydessä. Voisiko olla niin, että yksilön hyvä arvio omasta pystyvyydestään tekeekin hänestä pystyvemmän, kun taas huono minäpystyvyys johtaakin huonoihin tuloksiin? Kognitiivisten prosessien kohdalla tulee ilmi, että yksilön uskomus hyvästä pystyvyydestään saa hänet luomaan myös hyviä kuvia tulevasta, joka on hyvä pohja myöhemmälle toiminnalle (Bandura 1994, 72–73). Motivaation itsesäätelyssä pystyvyysuskomukset ovat

tärkeimpiä. Yksilön motivaatio on paljolti kognitiivisesti tuotettua, sillä ihmiset esimerkiksi motivoivat itseään ja ennakoivasti ohjaavat toimintaansa etukäteissuunnittelulla. Ihmiset kehittävät myös ajatuksia omasta pystyvyydestään eli siitä, mitä osaavat tai voivat tehdä. (Bandura 1997, 6.) (Kts. myös Bandura 1994, 72–73). Yksilön uskomukset kyvyistään selviytyä vaikuttavat eri tilanteissa koettavaan stressiin ja masennukseen sekä motivaation määrään (Bandura 1994, 73). Ihmiset välttävät tilanteita, jos olettavat, etteivät heidän selviytymiskykynsä riitä niihin ja ryhtyvät puolestaan niihin, joihin arvioivat kykynsä riittävän (Bandura 1994, 75).

Banduran (1994) mukaan minäpystyvyyteen vaikuttavat seuraavat tekijät: hallinnan kokemus, mallit, sosiaalinen suostuttelu sekä tunnetiloihin ja fysiologiaan liittyvät asiat. Yksilön minäpystyvyyttä voidaan parantaa hallinnan kokemuksilla siten, että menestyminen luo pystyvyyssuostuttelusta vahvemman epäonnistumisen puolestaan heikentäessä kokemusta. Heikentymistä tapahtuu varsinkin silloin, kun yksilöllä pystyvyyden tunne ei muutoinkaan ole vielä kovin vahva. (Bandura 1994, 71.) Sosiaaliset mallit voivat myös vahvistaa ja luoda yksilön minäpystyvyyttä. Toisen ihmisen onnistumisen näkeminen lisää havainnoijan uskomuksia selvitä, kun taas epäonnistumisen näkeminen laskee myös havainnoijan minäpystyvyyttä. Merkitystä on lisäksi sillä, miten samanlaisena havainnoija pitää malliaan, sillä jos samanlaisuus nähdään suurena, on mallilla enemmän merkitystä. Sosiaalinen suostuttelu on yksi keino vahvistaa yksilön uskomuksia menestymiseensä. Pelkän sosiaalisen suostuttelun avulla on helpompaa heikentää yksilön pystyvyyttä koskevia uskomuksia kuin tuoda niitä. Yksilöiden somaattinen ja emotionaalinen ulottuvuus ovat myös mukana yksilöiden arvioidessa pystyvyyttään. Tunnetilat vaikuttavat yksilön arvioon pystyvyydestään. Positiivinen mieliala parantaa pystyvyyden kokemusta ja alakuloinen mieliala vastaavasti heikentää kokemusta. (Bandura 1994, 72.)

Hyvä minäpystyvyys ja itseluottamus auttavat esimerkiksi koulussa opinnoissa menestymiseen. Vahvan minäpystyvyyden opiskelijat luottavat kykyihinsä ja menestymiseensä koulussa heidän yleensä myös menestyessä ja käyttäessä oikeanlaisia kognitiivisia oppimisstrategioita (Pintrich & DeGroot 1990). Vastaavia tuloksia ovat saaneet muutkin. Salmela-Aro ja Nurmi (2002, 167) esittävät artikkelissaan ns. HELS-tutkimuksen tuloksia, jossa muun muassa selvisi, kuinka korkeakouluopiskelijan itselleen asettamat tavoitteet suoriutumiseensa tulevat vaikuttamaan hänen menestymiseensä, sillä tavoitteiden positiivinen arvioiminen ja tunne niiden saavuttamisen mahdollisuudesta johtivat myöhempään opintomenestykseen. Aunola (2002, 115) esittää odotusarvoteorian näkökulmaa, josta katsottuna vanhempien uskomukset lapsensa kyvyistä nähdään

olennaisena tekijänä lapsen kykyuskomuksiin ja täten vaikuttavan suuresti, jopa varsinaista taitotasoa enemmän, lapsen koulumenestykseen.

4.3. *Sisäinen ja ulkoinen motivaatio*

1970-luvulla tutkijat alkoivat tutkia sisäisen ja ulkoisen motivaation luonnetta (Sanson & Harackiewicz 2000, 2). Motivaation käsite saatetaan jakaa tarkemmin sen mukaan, onko motivoiva tekijä ulkoinen vai sisäinen, eli motivoiko toiminta itsessään vai onko toiminnalle ulkoisia motivaatiotekijöitä. Sisäisessä motivaatiossa toiminta itsessään on kiinnostavaa ja mukavaa, kun taas ulkoisessa motivaatiossa tavoitellaan jostain toiminnasta seuraavia tuloksia (Ryan & Deci 2000b, 55). Aristoteleen ajoista ihannemotivointistrategia on ollut oppilasta aktivoiva, jotta hän itse toimisi oppimisensa edistämiseksi ilman ulkoista kontrollia tai palkitsemista vain tiedon ja oppimisen motivoidessa häntä, eli toiminnassa olisi sisäinen motivaatio (Byman 2002, 27). Sisäisesti motivoituneessa käyttäytymisessä ei ole toimintaan kannustavia palkkioita (Byman 2002, 37). Jossain määrin ulkoinen ja sisäinen motivaatio voi olla vaikeaa, jopa turhaa erottaa täysin toisistaan. Niiden toisistaan erottaminen voi olla vaikeaa siksi, että ulkoinen motivaatio esimerkiksi voi muuttua sisäiseksi motivaatioksi. Kun ulkoisen motivaation tavoitteet ovat yksilön omien tavoitteiden kanssa samansuuntaiset ja ulkoinen motivaatio koetaan hyvänä, voi yksilö sisäistää ulkoisen motivaation (Ojanen 2007, 70). Jako ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon saattaa selventää. Mutta, kuten kahtiajaoissa yleensäkin, myös tässä tapauksessa se voidaan nähdä turhan yksinkertaistavana ja karkeana.

Peltonen ja Ruohotie (1992, 19) mainitsevat ulkoisen ja sisäisen motivaation määritelmien niiden sisällöllisistä erilaisuuksista huolimatta olevan toisiaan täydentäviä, eikä niinkään erillisiä siitäkin huolimatta, että toiset motiivit korostuvat enemmän. Sisäisessä motivaatiossa käyttäytyminen lähtee sisäisistä syistä, kun taas ulkoisessa motivaatiossa välittäjänä on ollut ulkopuolinen henkilö, eli motivaatio on riippuvainen ympäristöstä. Sisäinen motivaatio liittyy ylimmän tason tarpeiden tyydyttämiseen, esimerkiksi itsensä toteuttamiseen ja kehittämiseen ja ulkoinen motivaatio liittyy usein alemman tason tarpeiden tyydyttämiseen. (Peltonen ym. 1992, 19.) (Kts. myös Ruohotie 1998, 38; Ruohotie & Honka 1999, 15). Sisäisessä motivaatiossa näkyy, miten yksilöt yleensä toimivat kiinnostuksen kohteissaan, jolloin tapahtuu myös oppimista ja kehittymistä (Ryan & Deci 2000a, 16). Voi siis nähdä, että yksilö on luonnostaan kiinnostunut joistain asioista, joita hän tekee mielellään. Tällöin toiminnassa on sisäinen motivaatio. Myös Ruohotie (1998, 99) esittää samoin, että sisäisesti motivoituneen yksilön toiminnan ohjaus tapahtuu hänen tehdessään itseään

kiinnostavia asioita. Vapauksilla ja mahdollisuuksilla autonomiaan voidaankin parantaa sisäistä motivaatiota ja luovasta toiminnasta syntyviä tuloksia (Ojanen 2007, 68).

Käyttäytymisen itsessään ollessa yksilölle mieleistä, on mukana aina sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2000a, 16). Sisäisesti motivoitunut toiminta on toimintaa sen itsensä vuoksi (Deci & Ryan 1986, 171). Myös Juuti (2006, 61) esittää sisäisen motivaation olevan sitä, että henkilö toimii, koska toiminta motivoi häntä. Ulkoisesti motivoituneen käyttäytymisen voi puolestaan nähdä välineellisenä (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991, 328). Myös Ruohotie ym. (1999, 14) esittävät, kuinka sisäinen motivaatio syntyy yksilön autonomian ja pätemisen halusta, jotka motivoivat toimintaan. Tällaisesta toiminnasta Juuti (2006, 61) mainitsee harrastustoiminnan, jolloin harrastaminen itsessään saa henkilön tyytyväiseksi ja motivoi häntä. Sisäinen motivaatio kumpuaa henkilöstä itsestään, hänen omasta halusta tehdä jokin asia. Niinpä Kauppila (2007, 142) esittääkin sisäisessä motivaatiossa olevan motivaation muodoista eniten itseohjautuvuutta.

Ihmisiä motivoivat tekijät ovat muuttuneet, sillä ennen motivoivana tekijänä nähtiin raha, kun sittemmin mukaan ovat tulleet myös esimerkiksi erilaiset tekijät ympäristössä (Grönfors 2001, 72). Tutkimusta on tehty myös siitä, mitkä tekijät heikentävät sisäistä motivaatiota ja millainen on esimerkiksi palkkioiden merkitys. Ojanen (2007, 67) mainitsee tutkimuksissa saadun selville ulkoisten tavoitteiden, valvonnan ja arvioinnin olevan sisäistä motivaatiota laskevia tekijöitä. Sisäisesti motivoitunut työskentelee yli ulkoisten odotusten, mutta sisäisesti palkitsevaan käyttäytyminen ei jatku loputtomiin ilman ulkoisia palkkioita (Ruohotie ym. 1999, 47). Ryan ja Deci (2000a, 37) esittävät tutkimuksia, joiden pohjalta he toteavat palkintojen heikentävän sisäistä motivaatiota ja niillä olevan myös kielteisiä vaikutuksia muihin tekijöihin, kuten oppimiseen ja luovuuteen. Palkinnot voivat viedä yksilön pois kiinnostuksen kohteista ja haasteiden halusta kadottaessa kykyään nähdä asiat laajemmin ja keskittyen enemmän välineellisyyteen (Ryan ym. 2000a, 37). Aineellisten palkintojen heikentäessä sisäistä motivaatiota positiivinen palaute puolestaan parantaa sitä (Ryan ym. 2000a, 30).

4.3.1. Itsemääräämisteoria

Tällä hetkellä empiirisesti tuetuimpia ja kattavimpia teorioita sisäiseen motivaatioon on itsemääräämisen, autonomian näkemys (Schunk ym. 2008, 248). Tietoisuus sekä perustarpeet suuntaavat ja saavat aikaan itsesäätelevää käyttäytymistä itsemääräämisteoriassa (Ryan & Deci

2000a, 47). Itsemääräämisteoria keskittyy seuraavien perustarpeiden tyydyttämiseen: pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja autonomian (kts. Esim. Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2000b). Itsemääräämisteoriassa otetaan huomioon käyttäytymisen voivan tapahtua myös pikemminkin itsestään, eikä jonkin vajauksen täyttämisenä. Tarveteorioissa käyttäytyminen on aina tarpeiden tyydyttämistä. (Deci & Ryan 2000, 230.) Ymmärrys ulkoisten ja sisäisten tulosten saamiseen ja tehokkuus tarvittavissa toimissa on pätevyyttä. Yhteenkuuluvuuteen kuuluu yksilön sosiaalisen ympäristön hyvät ja turvallisuutta tuovat ihmissuhteet. Autonomiata on toiminnan alkaminen yksilöstä sekä toiminnan itsesäätely. (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991, 327.) Itsemäärääminen osoittaa toiminnan alkaneen tarpeiden ja tunteiden tiedostamisesta sekä tunteesta valinnanmahdollisuuteen, jolloin esimerkiksi pakko ei viittaa itsemääräämiseen (Deci ym. 1986, 171). Itsemääräämisteoriassa olennaista on se, onko motivaatio autonomista, eli kokeeko yksilö toiminnan vapaaehtoisena ja päätöksen olleen hänen, vai onko motivaatio kontrolloitua, eli onko yksilöllä tunne pakosta (Gagne & Deci 2005, 333). Tyypillistä autonomiata on sisäisesti motivoitu käyttäytyminen eli toiminta itsessään koetaan kiinnostavana (Gagne ym. 2005, 334). Sisäisesti motivoitu käyttäytyminen on itsemäärättyä, vaikka myös ulkoisesti motivoitu käyttäytyminen voi sitä olla (Deci & Ryan 1986, 172). Deci ja Ryan (2000, 237) ovat esittäneet amotivaation, ulkoisen motivaation ja sisäisen motivaation jatkumon, jossa käyttäytymisen itsemäärääminen kasvaa sisäistä motivaatiota kohden mentäessä. Sisäinen motivaatio on sisäisesti säädeltyä, amotivaatiossa ei ole säätelyä ja ulkoisessa motivaatiossa on neljä säätelytapaa, joiden kautta voidaan päästä sisäiseen säätelyyn (Deci ym. 2000, 237). Täten ymmärrettäväksi tulee sisäisen ja ulkoisen motivaation näkeminen jatkumona.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen aineisto on kerätty teemahaastatteluin. Teemahaastattelu voidaan katsoa kuuluvaksi kvalitatiiviseen tutkimukseen. Aineiston analyysissä puolestaan on käytetty sisällönanalyysia. Alasuutari (1999, 32) esittää, ettei ihmistieteiden tutkimuksessa käytettäviä menetelmiä ole mahdollista jaotella kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin menetelmiin. Voidaan silti nähdä olevan ”*luonnontieteen koeasetelma*” ja ”*arvoituksen ratkaiseminen*” (Alasuutari 1999, 32). Alasuutari (2001, 34) esittää, miten havaintoja tulee katsoa tutkimuksessa enemmänkin johonkin viittaavina ”*johtolankoina*”, ei niin, että ne olisivat itse tulos. Tutkimusaineiston havainnot siis eivät ole suoraan tutkimuksen tulos, vaan tutkimuksen teossa tulisi nähdä niiden taakse. Tämä edellyttää tutkijan tekemää tulkintaa, analysointia ja pohdintaa aineistonsa havainnoista. Vaikka karkea jako kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin menetelmiin yksinkertaistaisi menetelmien aluetta, Alasuutari (1999, 31–32) ei näe jakoa hyvänä tai todellisuutta kuvaavana. Jakoa kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen voidaanakin kritisoida, mutta tässä tutkimuksessa se nähdään, vaikka karkeana, myös selkiyttävänä. Hirsjärvi ym. (2007, 131) kirjoittavat, miten jaottelujen avulla yleisten linjojen hahmottaminen helpottunee, vaikkei jaotteluista itse käytännön tutkimustyöhön olisikaan juuri apua. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 66) pitävät kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen vastakkainasettamisen kuvaustapaa perinteisenä. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimus voidaan nähdä toisiaan täydentävinä (Hirsjärvi ym. 2007, 132–133). Tällainen näkemys lienee hyvä ja joissain tutkimuksissa sopiva vaihtoehto. Tämän tutkimuksen sijoittaminen menetelmien alueella tuntuu tärkeältä, joten käytettyjen menetelmien ja tutkimuskohteen mukaan tutkimus asemoidaan laadullisen tutkimuksen suuntaukseen. Tutkimuksessa käytetään kvalitatiiviseen tutkimussuuntaukseen kuuluvia menetelmiä niin aineiston keräämisessä kuin sen analysoimisessakin. Laadullisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen käsitteitä käytetään tutkimuksessa synonyymeinä.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen erottelun voisi tehdä esimerkiksi siksi, että suuntauksilla voi katsoa olevan erilainen tausta. Kvantitatiivisen tutkimuksen taustan ollessa positivistisessa tieteessä ja kvalitatiivisen tutkimuksen perustuvan ”*eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan*” (Metsämuuronen 2007, 208). Eroja kvantitatiivisessa ja kvalitatiivisessa

tutkimuksessa on havaittavissa. Metsämuuronen (2007, 208) esittää näissä tutkimussuuntauksissa olevan myös niin paljon eroja, että tutkimuskohteen mukaan toisen valitseminen tutkimuksen pääsuuntauksiksi olisi hyvä. Vaikka siis molempia suuntauksia voi käyttää aiemmin esitetyn mukaisesti myös toisiaan täydentävinä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa olennaista on ilmiön kuvailu, tulkinta ja pyrkimys sen ymmärtämiseen eikä yleistysten luominen (Tuomi ym. 2002, 87–88). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoitus on kuvata todellista ja erilaisuutta tarjoavaa elämää kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2007, 157). Moilanen ja Rähä (2007, 57) esittävät, ettei laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteen kuvailu vielä riitä merkitysten tutkimisessa. Kuvailu on tärkeää, mutta se voidaan nähdä riittämättömäksi tässäkin tutkimuksessa, vaikka kohteena ei suoraan ole merkitykset. Haastateltavien ymmärtämisen voi jossain määrin ehkä nähdä olevan silti merkitystenkin ymmärtämistä. Kuvailu on pinta, jonka läpi on päästävää. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulkinnan voi nähdä tärkeässä asemassa. Kuvailusta syvemmälle tasolle pääseminen edellyttää tulkintojen tekemistä. Tästä syystä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija voi helposti ja tahtomattaankin vaikuttaa tutkimustuloksiin. Asia on hyvä ottaa esille pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineiston havaintojen mahdollisesta runsaudesta tutkijan tulee pystyä valitsemaan tutkimuksen kannalta olennaisimmat (Alasuutari 2001, 34–35). Tässä tutkimuksessa on pyritty hahmottamaan kokonaisuus ja muodostamaan se olennaisista havainnoista. Kvalitatiivinen tutkimus on prosessimainen, jossa muun muassa tutkijan näkökulmat aineistosta muokkautuvat pitkin tutkimusta (Kiviniemi 2007, 70). Tämän voi nähdä yhdeksi tutkimuksen vahvuudeksi, sillä tutkimuksen teossa on voinut olla melko avoimin mielin liikkeellä ja antaa tilaa uudenselityksillekin näkökulmille. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa täytyy ottaa huomioon, että tämän tutkimuksen näkemykset ja tehdyt havainnot eivät ole ainoita oikeita.

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla. Haastattelututkimuksen yhtenä vahvuutena voi katsoa, että ennako-oletukset eivät ole ohjanneet haastateltaville tehtyjä kysymyksiä eli tutkimus ei ole heti alussa ainakaan lähtenyt täysin tutkijan oletusten suuntaan. Toisaalta jossain määrin oletukset ovat voineet vaikuttaa jo haastattelukysymysten laadinnassa. Haastattelutilanteessa on kuitenkin ollut joustavuutta. Aineiston analyysissä tutkijan oletuksilla on voinut olla enemmän sijaa, vaikka analyysissä on pyritty objektiivisuuteen. Yhtenä haastattelumenetelmän vahvuutena on mahdollisuus esittää haastateltaville kysymyksiä ja tarkentaa niitä tarvittaessa. Samoin on ollut mahdollisuus kysyä lisää saaduista vastauksista. Haastattelun hyvänä puolena Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) mainitsevat joustavuuden juurikin edellisin perustein: toiston mahdollisuus,

selventäminen sekä keskusteleminen. Tässä tutkimuksessa tutkija on haastatellut itse kaikki tutkimuksen henkilöt, joten tutkimuksen aineistonkeruutilanne eli haastattelu, on kaikille pyritty pitämään samanlaisena. Lisäksi tutkija on tutustunut tutkimusaineistoon heti keräysvaiheesta lähtien.

5.1. Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisena musiikinopiskelijoiden ammatillinen kasvu näyttäytyy. Millaisia asioita opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun kuuluu? Entä miten motivaatio linkittyy ammatilliseen kasvuun? Tässä tutkimuksessa ammatillisen kasvun tarkastelu on paljolti yksilöiden oppimisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen toivoisi tarjoavan kiinnostavia näkökulmia kaikille musiikinopiskelijoiden ammatillisesta kasvusta kiinnostuneille. Ammatillinen kasvu on tärkeää musiikin alalla yhtä lailla kuin muillakin aloilla ja kasvun ymmärtäminen voi esimerkiksi auttaa musiikinopiskelijoiden tukemisessa. Tuovilan (2003) tutkimuksessa kerrotaan, miten hän haastatteli tutkimukseensa sekä lapsia että opettajia ja useita vuosia (noin 15 vuotta) opettaneena Tuovila (2003) on kokenut tietävänsä lasten harrastuksesta ja toiveista yllättävän vähän. Täten voisi ajatella, että tästä tutkimuksesta voisivat saada jotain myös soitonopettajat lukiessaan musiikin opiskelijoiden ajatuksia ja näkemyksiä. Lisäksi tutkimuksen tulokset voivat tarjota jotain muusikon koulutuksen kehittäjille.

Tässä tutkimuksessa pyritään löytämään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia asioita sisältyy musiikinopiskelijoiden ammatilliseen kasvuun sekä mitkä tekijät tukevat ja mitkä haittaavat opiskelijan muusikoksi kasvamista?

- Miten itsesäätely näkyy opiskelijoiden ammatillisessa kasvussa?
- Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on ollut muusikon ammatista ja miten ne ovat mahdollisesti muuttuneet?

2. Mikä on motivaation rooli muusikoksi kehittymisessä?

- Miten motivaatio näkyy ja millaiset tekijät opiskelijat kokevat motivoiviksi?

3. Mitä nykyinen työelämä muusikolta vaatii ja miten siihen vastata?

5.2. Tutkimuksen aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineiston haastattelut on tehty yksilöteemahaastatteluina tammikuussa ja helmikuussa 2015. Haastattelurunko on testattu koehaastattelulla alan opiskelijalle ja haastattelukysymyksiä muokattiin ennen varsinaisia haastatteluja. Täten haastattelukysymyksistä on toivottavasti saatu selkämpää ja tutkimuksen kannalta hyviä. Aineisto koostuu ammattikorkeakoulun kahdeksasta (N=8) musiikinopiskelijan teemahaastattelusta. Naisia ja miehiä on aineistossa yhtä monta. Aineisto on rajattu musiikin koulutusohjelman muusikko-opiskelijoihin, vaikka alalla on mahdollista opiskella myös musiikkipedagogiksi. Muusikon ja musiikkipedagogin koulutuksen ja tulevaisuuden työkentän voi kuitenkin olettaa olevan jonkin verran toisistaan poikkeavaa. Haastateltavat ovat kaikki soittajia, mutta heillä on eri instrumentteja, sillä pientä aineistoa ei nähty tarpeelliseksi rajata enää instrumenttien mukaan. Ammatillinen kasvu tuskin sinällään on kovin erilaista, vaikka instrumentti jossain määrin voikin vaikuttaa tulevaan työkuvaan ja työmahdollisuuksiin. Haastateltavien ja heidän instrumenttien mukaisesti tutkimusaineisto ja tutkimus rajautuvat paljolti länsimaisen taidemusiikin kehykseen. Opiskeluvuosia haastateltavilla on yhdestä viiteen vuotta ja iältään he ovat 20–28-vuotiaita. Vaikka joidenkin opiskelijoiden ammatillinen kehitys ei siis opiskeluvuosien mukaan ammattikorkeakoulussa ole vielä kovin pitkä, voidaan opiskeluvuosien laajuus nähdä myös aineiston vahvuutena. Tällöin on ollut mahdollista saada esille sekä musiikinopiskelijoiden opintojen alun tunteuksia ja kokemuksia että pidemmän ajan reflektointeja ja näkemyksiä.

5.2.1. Aineiston keräys teemahaastatteluin

Haastattelumenetelmä on yksi tapa kerätä aineistoa kvalitatiivisessa tutkimuksessa, mutta sitä voi käyttää myös kvantitatiivisen aineiston keräämisessä (Tuomi ym. 2002, 73–74). Haastattelumenetelmä on nähty sopivaksi valinnaksi tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi. Haastattelutilanteessa tärkeää on se, että haastateltavalla on ollut mahdollisuus kertoa vapaasti mieleensä tulevista asioista, vaikka haastattelutilanne onkin ollut jossain määrin ohjattu. Sitä paitsi voi olla, että haastattelukysymyksissä tai -teemoissa ei ole kysytty jostain oleellisesta asiasta, joka voi tulla esille, jos on tilaa myös vapaalle kerronnalle. Haastattelutilanteessa on parhaan mukaan pyritty jättämään tällaisia tilanteita. Alasuutari (2001, 56) esittää, kuinka lomaketta tehdessä täytyy tutkimusongelman ja hypoteesien olla jo selviä, kun kerättävällä aineistolla testataan ennakkoon asetettuja hypoteeseja. Haastattelussa hyvää on, että valmiita hypoteeseja ei samalla tavalla tarvitse olla ja tutkimusongelmakin voi tutkimusprosessin

aikana vielä muotoutua. Haastattelussa suunniteltuja kysymyksiä on mahdollista lisäksi esimerkiksi täydentää, kun tilanteessa näyttää siltä, että haastattelussa ollaan pääsemässä tutkimusongelman kannalta mielenkiintoiseen alueeseen. Lomaketta tehdessä ei välttämättä aina tiedä, mikä asia vielä liittyy aiheeseen, ja mistä siis täytyisi kysyä. Tässä tutkimuksessa ei niinkään ole ollut ennalta tiedossa olevia hypoteeseja, joita olisi lähdetty testaamaan.

Paitsi kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä myös haastattelumenetelmiä on useita ja tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty käyttäen teemahaastattelua. Teemahaastatteluitakin voi tehdä erilaisia sen mukaan, kuinka tarkkoja kysymyksiä tai kuinka tarkasti ohjattu haastattelu on. Teemahaastattelu on menetelmänä joustava siksikin, että se mahdollistaa melko vapaan haastattelukulun. Hirsjärvi ym. (2001, 47) esittävät teemahaastattelun olevan puolistrukturoitu haastattelumenetelmä. Tyypillistä tällöin on, että haastattelu on melko vapaa, joskin jokaisessa haastattelussa läpikäytävät teemat on etukäteen valittu (Hirsjärvi ym. 2001, 47–48; kts. myös Eskola ja Vastamäki 2007, 27). Teemahaastatteluun tehty haastattelurunko voi sisältää ylimmän tason teemoja eli aiheet, toisen tason teemoja eli kysymyksiä aiheesta ja kolmannen tason teemoja, jotka ovat aiempaa tarkempia kysymyksiä (Eskola ym. 2007, 37).

Tutkimuksen aineistonkeruussa on lähdetty avoimena liikkeelle. Haastattelemalla tutkittavia he ovat saaneet enemmän tilaa ja mahdollisuuden esitellä asiaa haluamallaan tavalla. Haastattelun voi katsoa sopivan erityisen hyvin tällaiseen tutkimusaiheeseen, jossa tutkijalla ei välttämättä ole tarpeeksi tietoa tai ymmärrystä alasta. Esimerkiksi jotkin käsitteet saattoivat aluksi olla vieraita, mutta haastattelujen kuluessa huomasi niiden olevan olennaisia musiikinopiskelijoiden elämässä ja opiskelussa. Teemahaastattelu nähdään hyvänä aineistonkeruutapana tällaisessa tutkimuksessa, jossa tarkoitus on selvittää ihmisten ajatuksia ja käsityksiä. Asiat voisi olla hankala saada selvitettyä kirjalliseen muotoon. Teemahaastattelun yhtenä vahvuutena voidaan nähdä joustavuus samoin kuin Tuomi ja Sarajärvi (2002, 75) esittävät haastattelussa ylipäättään olevan, jolloin haastattelutilanteessa voi kysyä uudelleen, selventää kysymyksiä tarpeen tullen ja keskustella haastateltavan kanssa. Tutkija tekee joka tapauksessa tulkintaa, mutta ainakin osasta väärinymmärryksiä on mahdollista välttyä jo aineistonkeruuvaiheessa. Haastattelu mahdollistaakin tarkentavat kysymykset ja tutkija voi kysyä haastateltavalta lisää (Hirsjärvi ym. 2001, 35). Tällöin aihe näyttäytyy paremmin kokonaisuutena, eikä asioiden välille jää toivottavasti niin paljoa tutkijan tekemää tulkintaa. Haastattelemalla voi päästä aiheessa syvemmälle ja asiaan vaikuttaviin syihin (Hirsjärvi ym. 2001, 34.)

Edellä on esitelty haastattelun hyviä puolia perusteluina sille, miksi tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi on valittu haastattelu. Haastattelulla on toki myös haittapuolia. Hirsjärvi ym. (2001, 35) nostavat esille erilaiset ”virhelähteet”, kuten sen, että haastateltava kertoo vastauksena sellaista, jota pidetään yleisesti hyväksyttävänä. Toisaalta tämän tutkimuksen aihe ei ole erityisen arka, moraalinen tai muutoin hankala, johon haastateltava ei voisi kertoa täysin omaa mielipidettään. Kriittisesti arvioiden voi olla, että vaikka haastateltaessa tutkija on voinut tarkentaa haastateltavan antamia vastauksia, asiaa ei ole siitä huolimatta ymmärretty täysin haastateltavan tarkoittamalla tavalla. Tätä voi toisaalta puolustaa Vygotskin (1982, 244) esityksellä siitä, että puhe ja ajatus eivät täysin vastaa toisiaan ajatuksen ollessa laaja kokonaisuus, eikä se muodostu puheen tavoin osista eli sanoista. Täten ajatusta ei ole helppo esittää puheena samanlaisena kuin se on ajatuksena (mts. 244). Eli haastateltavan esittämä puhekaan ei välttämättä esitä täysin hänen ajattelemaansa asiaa.

5.2.2. Aineiston analysointi ja sisällönanalyysi

Tutkimuksen tekeminen ei ole edennyt selvästi vaiheittain, vaan paljolti tutkimus on kulkenut limittäin siten, että samoihin asioihin on palattu myöhemmin. Hakala (2007, 22) esittää kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston keruun ja aineiston käsittelyn vaiheiden tapahtuvan samanaikaisesti. Tutkimuksessa ongelmallista on aineiston rajaaminen. Aineiston rajaamisen ongelma on tutkimuksessa mukana monessa kohtaa ja se tulee esille myös aineistoa käsitellessä ja analysoidessa. Tuomi ym. (2002, 94) esittävät laadullisissa analyysissä löytyvän mahdollisesti ennalta arvaamattomia ja kiinnostavia asioita, jotka voivat vaikeuttaa analyysia. On totta, että tutkija helposti tarttuu kiinnostaviin, mutta tutkimuksen ulkopuolelle rajattuihin alueisiin. Tutkimus on aineistolähtöistä siten, että aineistosta on etsitty analyysiin kohdat tutkimuskysymysten ohjaamina (Tuomi ym. 2002, 97). Aineistolähtöisen analyysin mukaisesti analyysissä teoriat tai aikaisemmista tutkimuksista tehdyt havainnot eivät ole olleet vaikuttamassa analyysiin (Tuomi ym. 2002, 97). Tutkimusaineistosta on pyritty aineistolähtöisen tutkimuksen mukaisesti löytämään tutkittavien esittämiä teemoja (Moilanen ym. 2007, 55). Tässä tutkimuksessa on pyritty tuloksia tarkasteltaessa yhdistämään niitä aiemmin esitettyyn teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin. Tämän avulla tarkoituksena on löytää tutkimukselle vahvistusta aiemmasta tutkimuksesta. Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käytettäessä analysointiin kuuluu tulkinta jokaiseen vaiheeseen, niin aineiston käsittelyyn, luokitteluun kuin itse tulkintavaiheeseenkin (Ehnrooth 1990, 40). Mäkelä (1990, 45) esittelee artikkelissaan muun muassa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen kulun eroja. Yksi niistä on juuri se, että aineiston keräämistä ja käsittelyä on vaikeampi erottaa vaiheina toisistaan

kvalitatiivisessa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Mäkelä 1990, 45). Näin erityisesti silloin, kun tutkija kerää aineistonsa, jolloin aineistoa kerätessä tulee jo vastaan se, miten tutkija vastauksen tulkitsisi (Mäkelä 1990, 45). Tutkimusta tehdessä on useasti tuntunut siltä, että tämä on yksi mahdollinen tulkinta, sillä asian voi nähdä eri tavalla. Tutkimuksessa on kuitenkin pyritty avaamaan ajatusketjua, joka on johtanut tehtyyn ja esitettyyn tulkintaan perusteluineen.

Tutkimusaineiston analyysissa on käytetty sisällönanalyysia. Sisällönanalyysin tarkoitus on muodostaa tutkittavasta asiasta tiivis ja yleinen kuvaus (Tuomi ym. 2002, 105). Tutkimusaineiston analyysimetodin valintaan vaikutti tutkimusongelma ja aineiston laadullisuus eli muun muassa se, että aineisto on haastatteluista litteroitua tekstiä. Teemahaastatteluin kerätyn aineiston analysoinnissa on käytetty usein teemoittelua tai tyypittelyä (Eskola ym. 2007, 42). Teemoittelua on käytetty tämänkin tutkimuksen analysoinnissa. Toisaalta analyysissa on ollut mukana myös luokittelua. Luokittelu voidaan nähdä yksinkertaisena analysoinnin jäsentämistapana (Tuomi ym. 2002, 95). Tutkimusaineiston analyysin alussa aineiston luokittelu on helpottanut sen käsittelyä myöhemmin. Luokittelun avulla on myös ollut mahdollista nähdä asian yleisyyttä. Luokitteluun verrattuna teemoittelussa korostuu teemasta kerrottu (Tuomi ym. 2002, 95). Teemoittelussa voisi siis asiasisällön painottuvan selvemmin. Teemoittelussa aineisto pyritäänkin järjestämään niissä esiintyviin teemoihin (Eskola ym. 2007, 42). Teemoittelemalla pyritään löytämään aineiston tärkeimmät kohdat (Moilanen ym. 2007, 56). Tämän tutkimuksen aineistossa teemoittelua ja luokittelua on tehty muun muassa jäsentäen aineistoa haastattelukysymysten ja osin tutkimuskysymysten mukaisesti, jotka puolestaan on jäsennelty aiheittain. Myöhemmin näistä on pyritty etsimään niitä yhdistäviä tekijöitä. Tutkimusaineiston analyysi on ollut teemoittelun ja luokittelun lisäksi tyypittelyä. Tyypittely analysoinnin tapana on erilaisten tyyppien muodostamista aineiston perusteella (Tuomi ym. 2002, 95). Moilanen ym. (2007, 56) esittävät artikkelissaan, kuinka teemoittelun vaarana voi olla tulkintaa tekevän aineiston ulkopuolelta tuomat teemat. Tämän voi nähdä haasteena tutkimuksen analyysissa ja voi katsoa viittaavan myös tutkijan oletuksiin ja tulkintaan. Miten analysoida ja tulkita aineistoa kuvailua syvemmin, mutta kuitenkin tekemättä ylitulkintaa? Tuomen ym. (2002, 101–102) mukaan aineiston analysointiin kuuluu myös ”*keksimisen logiikka*”, jota ei lopulta edes ole, vaan tutkijan on itse luotava ”*analyysinsa viisaus*”. Moilanen ym. (2007, 56) mainitsevat, kuinka teemoittelussa pyritään löytämään merkityksiä, joita haastateltavat eivät suoraan sanallisesti kerro. Tutkimuksen monessa vaiheessa ollaan tulkinnan ja keksimisen rajoilla. Tutkimuksessa tarkoitus on kuitenkin päästä syvemmälle kuin nähtävissä oleviin havaintoihin (Moilanen ym. 2007, 58).

6. TULOKSET

Seuraavaksi esitellään tutkimustuloksia ja pyritään kytkemään niitä aiemmin esitettyyn teoriaan ja mahdollisesti muiden tutkimusten tuloksiin. Yhtenä tärkeimmistä teemoista voidaan nostaa oppimaan oppimisen taidot ja oppimisen itsesääteily sekä motivaation ja harjoituksen merkitys ammatilliselle kehitykselle.

6.1. Musiikinopiskelijan kasvu kohti musiikin ammattilaista

Musiikinopiskelijoiden taustat olivat aineistossa pitkälti samankaltaisia. Musiikinopiskelijan vanhemmat eivät olleet musiikkiin liittyvällä alalla töissä, mutta usein harrastivat musiikkia ja joku opiskelikin musiikkia niin, että musiikista tulisi ammatti. Tutkimusaineistossa ilmenee selvästi vanhempien, kodin ja suvussa tai opiskelijan ympärillä oleva musiikkiharrastus tai vakavampikin musiikin harjoittaminen, joilla voi katsoa olevan merkitystä musiikinopiskelijoiden musiikkiharrastuksen aloituksessa.

” Noo, öö, tietenkin molemmat isosiskot, mulla on kaks isosiskoja ni, ne oli soittanu aikasemmin, tai ne oli alottanu pianonsoiton siellä musiikkiopistossa kans ja me käytiin sitte ihan pienestä asti muskarit ja kaikki..Nii, nii, tavallaan se oli varmaan itsestänselvyys, että musiikki on semmonen niiku, pääharrastus, mitä sitte harrastetaan. Ja sitten varmaan vanhemmat jotenki vaikutti, ku äitiki kuitenkin harrastaa musiikkia.” H1

” Varsinkin äiti, niin se on ollu aika musikaalinen nuorempaanakin, että se on laulanu kuoroissa ja tollai.. Lähinnä laulanu ja sitte isä on myös joskus soittanu pianoa, että silleen kannustusta löytyy myös sieltä. Ja sitten mun isosisko on mua tota kolme vuotta vanhempi, niin se aloitti sitten mua ennen jo soittamaan harmonikkaa aluksi. Ja sitten mä vähän niiku seurasin perässä, sinne musiikkiopistoon. Ja sitten, mä olin siis kolmosluokasta alkaen musiikkiluokalla.” H6

” Joo, no mun kumpikaan vanhemmista ei oo muusikko, ei ees harrastusmielessä, mutta mun äiti on silleen perusmusikaalinen, että hänellä on silleen, hyvä korva jotenki.-- Ja äidin suvussa on tällöisiä harrastusmuusikkoja. Mun isä ei oo mitenkään erityisen no, miten sen nyt määrittelee, on aina innostunu musiikista, mutta ei oo koskaan harrastanu sitä. Vaikka hänenkin suvussa on kuorolaulajia, mutta nekin on ihan harrastusmieles. Ja sit mun isosisko on käyny laulutunneilla. -- jotenki sitä kautta mut ehkä laitettiin sinne musiikkiopistoon myös.” H5

”No, mun perheessä on, isommat sisaret on kyllä soittanu ennen mua. Et silleen, et semmonen harrastaminen on tullu, kun mä oon kasvanu siihen, että musiikkia harrastetaan. Ja suvussa on jonkin verran ihan ammattimuusikoita.” H8

” Kyllä se suurimmaks osaks varmaan siitä, et isä on soittanu klarinettia, äiti on laulanu kuorossa ja ollu opereteissa ja soittanu huilua.” H4

”--ehkä se tota noin juontuu kuitenkin sinne, että mun isä on kyllä ollu sellanen musiikkiintoilija, et se on varmasti kotona soittanu paljon erilaisia levyjä ja erilaisia tyylejä --kauan kun mä muistan niin meillä on ollu mummolassa piano ja, kun se on ollu siinä nii sitä vaan on tullu soitettua. Että tavallaan sitä vaan automaattisesti, kun on ollu ne mahdollisuudet siinä niiku perhepiirissä ja ympärillä--”H7

Edellisistä lainauksista voi huomata, että musiikinopiskelijoilla on paljolti läheisiä henkilöitä taustalla, joiden elämässä musiikki on ollut läsnä. Tätä kautta musiikki on sitten helposti tullut myös haastateltavien elämään. Taustalla olevat henkilöt voivat olla yhtä lailla isä ja äiti kuin sisaruksetkin tai muut sukulaiset. Joka tapauksessa voi sanoa, että musiikin pariin on jossain määrin kasvettu läheisten ihmisten kanssa. Täten voikin sanoa, että ympäristötekijöillä on ollut merkitystä musiikin aloittamiseen. Ympäristöön kuuluu myös sen tarjoamat mahdollisuudet, kuten esimerkiksi edellä esitetyistä viimeisessä lainauksessa soittamisen aloitukseen on vaikuttanut tarjolla olevat mahdollisuudet soittimen ollessa käytettävissä.

Musiikinopiskelu tai tutustuminen musiikkiin on aineiston mukaan aloitettu nuorena. Tarkkaa ikää oli joskus vaikea arvioida, mutta aloitus on tapahtunut noin 4-8-vuoden välillä ja usein musiikkiharrastus on aloitettu musiikkileikkikoulussa. Miksi lapset ovat sitten musiikkiharrastuksen aloittaneet ja kuinka selkeä tai tietoinen päätös se on ollut? Harrastus on saatettu aloittaa omasta innosta ja uteliaisuudesta, mutta kuten edellä ilmeni, usein sen aloittamisessa ovat olleet vanhemmat ja läheiset jollain tavalla mukana.

”Aika paljon, nii sitte. tavallaan vanhemmat päätti, että se on se musiikki. Oishan se voinu olla joku urheilu, tai joku vastaava..”H1

” --mut vietiin pianotunnille ku mä olin neljä.” H4

” Öö, no se tais lähtee silleen, että mun vanhemmat kysy multa, et haluunko mä soittaa jotain soitinta ja sitte mä sanoin, että joo. Sitte, siitä se niiku lähti.” H2

”Joo, no se vaan tuli automaattisesti. -- et se vaan kysy multa et haluaisiksä soittaa semmosta viulua ja sit mä vaan et joo. En mä oikeen tienny ees, minkälainen viulu on.” H3

Harrastuksen aloittaminen on voinut olla vanhempien ehdotus tai päätös, mutta musiikkiharrastuksen aloittaminen on voinut alkaa selvemmin lapsen omastakin aloitteesta, kuten seuraavassa tapauksessa:

”No kyllä mä oon ihan pienestä asti varmaan, vois sanoa varmaan neljävuotiaasta, --oon kyllä tarttunu pianoon ensimmäisen kerran varmaan niihin aikoihin.” H7

Vanhempien merkitys soittoharrastuksessa on huomattava, mikä näkyy sekä tässä tutkimuksessa, että muiden tekemissä tutkimuksissa. Vanhemmat ovat usein mukana sekä harrastuksen aloitusvaiheessa että sen ylläpitämisessä. Greenspan, Solomon ja Gardner (2004, 124–125) esittävät, miten suuri vanhempien merkitys on ollut lastensa ensimmäisiin päätöksiin. Vanhempien merkityksen esittää myös Kosonen (2010, 295). Vanhempien tuki lastensa harrastukseen on monenlaista, kuten lapsen auttaminen pysymään harrastuksen parissa ja apu taitojen kehittämisessä (Greenspan ym. 2004, 131). Greenspanin ym. (2004, 126) tutkimuksessa tulee esille vanhempien osuus esimerkiksi harjoituksiin osallistuvina, esimerkiksi kuljettajana ja harrastuksen kustantajana. Kososen (2010, 295) tutkimuksessa tulee samoin esille kodin merkitys luomassa puitteita musiikin harrastamiselle ja toisaalta antamassa erilaista tärkeää tukea, niin aineellista kuin aineetontakin. Vanhempien merkitys lastensa musiikkiopisto-opintojen aloittamiseen ilmenee Tuovilan (2003, 157–158) tutkimuksesta. Yhtä lailla kodin ja vanhempien merkitys ja rooli musiikin opiskelussa näkyy Hirvosen (2003, 60–64) tutkimuksessa. Tuovilan (2003, 139) tutkimustuloksissa tulee esille kodin merkitys lasten musiikin harrastamisessa siinäkin, mitä soittimia ja soittokirjoja ylipäätään kodissa on, sekä millaisia perinteitä kodissa on laululle tai soittamiselle.

Seuraavassa lainauksessa näkyy selvästi vanhempien merkitys harrastuksessa mukana pysymisessä. Äidin kehotus on saattanut nuorempana tuntua kurjalta, kun leikkiminen olisi tuntunut mukavammalta vaihtoehdolta, mutta nykyään haastateltava näkee äidin kehotuksen pikemminkin tukena, jonka saamisesta voi näin jälkikäteen olla kiitollinen.

”Kyllähän se silloin nuorempana oli, ku piti kuitenkin harjotella kans, ni välillä piti äitinki komentaa tai, pakottaa. Ei ehkä pakottaa, mutta käskeä tai harjotteleen kuitenkin, että mieluummin ois leikkiny tai --” H1

Musiikinopiskelijan kehityksessä on aluksi ollut paljon mukana vanhemmat, mutta mukaan tulee myös koulutus. Koulutuksen antina ovat tietenkin tiedot ja taidot, mutta olennaisena voidaan nähdä myös koulutuksessa kehittyvät oppimaan oppimisen taidot. Kaartisen ym. (2007, 114) tutkimuksessa esiintyy musiikin opiskelijoilla olleen selvä käsitys siitä, millaisia oppijoita he ovat ja opiskelijoiden oppimiskuvauksista on voinut päätellä heillä olevan kyky oppimisensa hallintaan. Koulutuksen aikana opiskelija oppii itsestään oppijana ja täten voi nähdä hänen oppimisen itsesääätelykyvyn sekä metakognition, niin metakognitiivisten taitojen kuin tietojenkin parantuvan. Oppimaan oppiminen

osaltaan motivoinee opiskelijoita ja se on tärkeä myös siksi, ettei harjoittelulle ole määräänsä enempää resursseja. Niinpä käytettävissä olevat resurssit tulee pystyä käyttämään tehokkaasti oppimisessa ja harjoittelussa hyväksi. Koulutuksen voi nähdä antavan välineitä siihen, kuinka oppia ja opiskella. Tai ainakin koulutuksessa tämän parhaimmillaan voi oppia opiskelun lomassa ilman, että sitä varsinaisesti opetettaisiin. Tällainen on tärkeää antia myöhemmälle muusikonuralle. Vaikuttaa siltä, että nykyään asiassa kuin asiassa täytyy toimia mahdollisimman tehokkaasti. Voi olla, että oppimisenkin tulee olla mahdollisimman tehokasta. Lopulta on kuitenkin vaikea sanoa, ketä oppimaan oppiminen hyödyttää eniten, ketä sen tulisi hyödyttää eniten ja tulisiko sen edes olla hyödyllistä? Onko oppimaan oppimisella itseisarvoa vai välinearvoa?

Seuraavissa lainauksissa opiskelijat esittävät kokemustaan siitä, mitä koulutus on heille antanut.

”-- semmosta niiku kykyä aikatauluttaa, tai semmosta jäsennöintikykyä ja semmosta niiku, että osaa järjestellä omaa aikataulua.” H1

”Nii, ja on oppinu sellasia taitoja, niiku, asennoitumistaitoja. Et ei se läheskään aina oo helppoa, mut on huomannu sillai, et enemmän jaksaa venkslata ja olla kärsivällisempi.” H3

”--siis se (koulutus) antaa periaatteessa sellasta ogelmanratkaisukykyä ja sitä kuinka niinkun harjoitella tehokkaammin. Että aina ei välttämättä oo niin paljoo aikaa kuin tarvitsis, niiku johonkin kappaleeseen, mutta kuinka harjoitella se mahdollisimman hyvään kuntoon.” H4

”Ja niitä, niikun, justiinsa nää kaikki musiikinteoriajutut ja tämmöset, että just että pystyt näkemään mahdollisimman paljon asioita siitä nuotista, ja nopeesti. Niin, sen no siis, oppimiskyvyn myös.” H4

” No tuntuu, että se (koulutus) on antanut eväät omalle opiskelulle, omaan tekemiseen. Ettei niikun niin paljon enää tarvii tukea opettajalta tai muulta. Että pystyy ite tietämään, että mikä on se juttu, mihin nyt kannattaa keskittyä. Ja miten se tehään, sun muuta. Se on niiku itsenäistäny tähän musiikin tekemiseen.” H6

”No, sitä semmosta kurinalaisuutta, että miten työstetään teoksia ja miten saadaan mahdollisimman tehokkaasti asiat hyvään kuntoon, kuitenkin se, et tulee se ammattitaito siihen harjoitteluun ja ajankäyttöön--.” H5

Viimeisissä lainauksissa voi nähdä, että koulutus parhaimmillaan ehkäpä lisää opiskelijan minäpystyvyyttä ja uskoa omiin kykyihin. Opiskelijalla on hallinnan kokemusta oppimisessaan. Oppimaan oppimisen kautta opiskelijan autonomia opiskelussa voi kasvaa, jolloin toiminta on enemmän itsemäärättyä, ehkä myös vahvemmin yksilön sisältä ohjautuvaa. Koulutus parantaa oppimisen taitoa ja koulutuksen toivotaankin edistävän sitä.

”Odotuksia se, et mä saan niiku paljon hyviä työkaluja, joilla mä pystyn sitten toimimaan tässä ammatissa, tai saan valmiudet korkeatasoiseen työskentelyyn muusikkona ja opettajana myöskin--.” H5

Koulutuksen tavoitteena olisi siis hyvä olla opiskelijan omien oppimistaitojen kehittäminen, kun opittavaa on kuitenkin koko ajan. Opiskelijalla itsellään tulee olla pohjaa toimia aktiivisesti omassa oppimisessaan.

Oppimaan oppimisen taitojen lisäksi musiikinopiskelijalla tulisi opiskelussa olla omistautumista musiikkiin. Tämä tuskin tulee yllätyksenä ja pätee yhtä lailla myöhemmin työelämässä. Useissa haastatteluaineiston vastauksissa tuli esille, miten musiikin tulee olla tärkeysjärjestyksessä korkealla sekä miten motivaatio, ja erityisesti sisältä tuleva tahto, ovat tärkeitä.

”Omistautumista. Varsinkin instrumenttiopinnot, että pitää käyttää joka päivä, sen pitää olla niiku päivässä tärkeyslistalla aika korkealla, että osaa varata sen ajan sille harjottelulle.--” H1

”Että no ehkä ensimmäisenä justiin ton ajan kanssa tulee mieleen just se, että jos on muita harrastuksia, tai oikeastaan kaikki pitää sovittaa sen musiikin ja koulun ympärille. Ne jutut on karsiintunu pois justiinsa niiku sen takia, että aikataulut ei sovi yhteen.” H4

”-- sitä se kyllä vaatii, että pystyy jotenki hallitsemaan omat aikataulunsa ja uhrautumaankin vähän sitten siitä vapaa-ajasta.” H7

”--ennen kaikkea semmoista sisäistä motivaatiota. Just että se on kyllä pakko löytää se syy sieltä omasta halusta tehdä musiikkia, koska tässä vaiheessa huomaa, että paineet on tosi kovat, ja meiänki koulussa.” H5

Musiikin opiskelussa sisäisen motivaation voi nähdä erittäin tärkeänä. Musiikin eteen ei jaksakaan tehdä tarpeeksi, ellei toiminta itsessään ole motivoivaa. Ulkoisten palkintojen turvin musiikinopiskelijat eivät näytä musiikkia harjoittavan. Kun opiskelijalle musiikki on tärkeimpiä asioita ja on tahtoa tehdä työtä musiikin eteen, hänellä lienee myös harjoitteluun vaadittavaa itsekuria. Itsekuri esiintyy tutkimusaineistossa useaan kertaan. Itsekuri voi liittyä myös oppimaan oppimiseen, sillä itsekurin merkitys on voitu tavallaan oppia ja oivaltaa opiskelujen aikana. Näitä asioita kuvaillaan seuraavissa lainauksissa:

”Kyllähän se niiku aika paljon vaatii harjottelua ja semmosta itsekuria sen suhteen, että jaksaa harjotella.” H2

” Sitten se vaatii tosi paljon kurinalaisuutta, et munki niiku joka päivä pitää harjoitella vähintään sen kolme tuntia, maksimissaan viis tai kuus tuntia et sit se on jo ihan poikkeuksellista et kuus tuntii- -Mutta et pitää tavallaan se arkirytmii tehdä sen harjottelun ympärille.” H5

”-- mä sanoisin, että se puoli (esittävän linja) vaatii kyllä semmoista itsekuria ja jotenkin niiku hyvää kykyä järkeillä ja järjestää asioita tärkeysjärjestykseen.” H7

”Siis nyt mä sitä opettelin, mutta semmonen säännöllinen, tosi säännöllinen ja kurinalainen työskentely, mikä on oikeesti melkeen koko jutun kulmakivi.” H8

Mielenkiintoista on huomata, että opiskelijat oletettavasti ovat ymmärtäneet harjoituksen tärkeyden jo opiskelujensa alkuvaiheessa, silti se on näyttänyt tulevan tärkeämmäksi ja paremmin ymmärretyksi myöhemmin. Itsekurin voi liittää itsesäädelyyn oppimiseen. Opiskelija tietoisesti pystyy suuntautumaan takaisin opiskelujen pariin, kun jokin ulkoinen häiriötekijä pyrkii viemään huomion. Esimerkiksi soittoharjoittelun aikana voi löytyä paljon muutakin kiinnostavaa tekemistä. Itsesäätelyä on myös vaikkapa taito aikatauluttaa, käyttää resursseja oikealla tavalla ja oikeassa paikassa sekä reflektoida oppimistaan. Zimmermanin (1998) mukaisesti itsesäätelyssä on kolme vaihetta, jolloin itsesäätelyä on ennakoituvaiheessa eli ennen varsinaiseen toimintaan ryhtymistä, toiminnan aikainen itsesäätely ja jälkikäteen, eli toiminnan jälkeen, tapahtuva itsesäätely. Reflektointi edellyttää yksilöltä tietoisempaa oppimista. Opiskelija esimerkiksi tiedostaa käyttämiään oppimisstrategioita ja tietää vaihtoehtoisia tapoja. Reflektoinnin jälkeen opiskelijan on mahdollista parantaa jälleen suoritustaan, esimerkiksi valitsemalla erilainen oppimisstrategia.

Musiikinopiskelijan aloittaessa musiikkiharrastuksensa voidaan nähdä, että hänen oppimiseensa ovat kuuluneet enemmän vanhemmat, kun taas myöhemmin oppiminen on ollut enemmän itsesäädelyä sisältäen enemmän myös itsemäärätyn oppimisen piirteitä. Myöhemmin opiskelu on vähemmän ulkoahjattua. Kuten jo aiemmista tutkimusaineiston lainauksista voi huomata, musiikinopiskelijoiden motivaation voi olettaa olevan paljolti sisäistä. Täten myös itsemääräämisen tason voi nähdä olevan korkea.

6.1.1. Käsitukset muusikkoudesta ja opiskelijoiden pohdintaa itsestä muusikoiksi kasvajina

Edellä esiteltiin musiikinopiskelijoiden taustaa ja lähtötilannetta muusikon uralle. Kasvua on tapahtunut esimerkiksi taidoissa ja tiedoissa, kuten myös oppimisen taidoissa. Kasvun voi nähdä kokonaisvaltaisemmin olevan metakognitionkin, laajemman tiedon kehittymistä. Seuraavassa tarkastellaan musiikinopiskelijoiden käsitysten muuttumista. Tiedon lisääntyessä yksilön käsityksissä ja näkemyksissä voi tapahtua muutosta ja näin näyttäisi tutkimusaineiston mukaan tapahtuneenkin. Käsitteitä selvitetäessä haastatteluissa pohdittiin muun muassa lahjakkuuden ja harjoittelun merkitystä sekä millaista muusikon työ ja muusikkous on, joihin saatiin esimerkkiä

omalta opettajalta tai esilläolevilta muusikoilta. Tällöin ilmeni muusikkouden käsitteen laajuus ja se, mitä muusikkous lopulta on.

” Kai ne mun ajatukset ja käsitykset, niin ne on varmaan vähän semmosta ohjelmointia, joka on muodostunu niitten, just niiku soitonopettajien ja niitten aikuisten mukaan, jotka on ollu siinä omassa oppimisympäristössä. Niiku musiikinammattilaisten mukaan. Ja sitten tietysti tämmösten kansainvälisten muusikkojen mukaan, joita on tullu seurattua. Mut siis, mutta se on tässä vuosien saatossa niin se on jotenki muuttunu tai rikastunu tosi paljon, kun on nähny niin erilaisia muusikkoja. Mutta ehkä ne erot on niiku tässäki asiassa, ni enemmän niiku jotenki just siinä, että kuinka ne elää ja kuinka ne ajattelee, asennoituu kuin siinä niitten ammattitaidossa.” H3

” Ne (käsitykset muusikkoudesta) on muuttunu varmaan tosi paljonkin, esimerkiksi silloin murrosiässä, kun soitettiin bändijuttuja, niin sitten tietenkin katottiin kaikkia dokkareita-- Niin kyllähän siitä sitten tietenkin sai semmoisen kuvan, että se muusikon elämä on semmoista.--Noo, sitten se on kehittyny siitä varmasti vähän semmoiseen niiku kuivempaan käsitykseen jossain vaiheessa, että on semmoisia akateemisia muusikoita, jotka on nenä kiinni kirjassa ja soittaa oikein, tavallaan, niin kuin on kirjoitettu. Ilman niiku luovuutta.” H6

”-- ja tuota opin sitten siitä (opettajalta, joka soittaa ammattiorkesterissa) aika paljon, mitä ammattimuusikon elämä on. Ja pääsin iteki soittaan siinä orkesterissa pari kertaa sitte. Se oli ihan kivaa. Silloin tuli semmonen käsitys, että se ei oo semmosta kaheksasta neljään työtä, vaan se on tavallaan niiku elämäntapa, että ei oo säännöllistä työaikaa ja pitää tehdä itsenäisiä hommia sitte--Se on semmonen elämäntapa, joo, se on ihan hyvä. Ja ei se oo muuttunu hirveesti nyt ku on tavallaan ammattipinnoista kokemusta. Kyllä se on tavallaan elämäntapa nyt jo opiskeluvaiheessa.” H1

Muusikkouden voi nähdä elämäntapana, kuten edellä olevassa lainauksessa. Tällainen on voitu nähdä lähellä olevilta ammattimuusikoilta, kuten omalta opettajalta, jonka merkitys musiikinopiskelijan elämässä on tässä ja monissa muissa tutkimuksissa tullut esille. Opiskelija muodostaa käsityksiään lähellä olevastaan ja itselle tutusta, mutta tutustuessaan laajemmin, hänen on mahdollista laajentaa käsityksiään. Selkeitä tai kunnolla tiedostettuja käsityksiä muusikkoudesta ei välttämättä ole juurikaan ollut opiskelijan aloittaessaan musiikinopinnot, kuten seuraavassa lainauksessa näkyy.

” Mulla ei niiku ollu mitään hirveen selkeitä käsityksiä aiemmin, että se oli vähän silleen kaikki vähän sellasta epämäärästä. Mutta...Tietysti sitä nuorempana ajatteli, että kaikki ammattimuusikot on niiku tavallaan samanlaisia. Että kaikki on niiku tavallaan semmosia, en mä tiä, miten sitä niiku kuvailis, mutta nyt on huomannu, että niitä ammattimuusikoita on hyvinkin monenlaisia.” H2

Muusikon ammatista ei välttämättä ole ollut musiikinopiskelijalla erityisempiä käsityksiä. Muusikon ammatti on voinut näyttäytyä musiikinopiskelijalle ammattina muiden joukossa, kuten seuraavassa:

”Että mulla kuitenkin aina oli sellanen realistinen että se (muusikkous) vaatii sen opiskelun, että se on samanlainen ammatti kuin mikä tahansa muu.” H4

Missä tahansa ammatissa toimiminen vaatii työn tekemistä kehittymisensä eteen, tällä taitoa vaativalla alalla se on myös hyvin tärkeää.

”No tota ehkä se, että kuinka suuri merkitys on vaan siinä ankaralla työnteolla siinä koko jutussa. Että jos sitä nyt on lahjakas niin se ei tarkoita vielä mitään. Että oikeesti se, mikä siinä vaikuttaa on se oma työnteoko ja miten harjoittelee, tai siis niikun työnteoko nimenomaan harjoittelumielessä.” H7

Edellä olevassa esimerkissä voi nähdä ajatusta lahjakkuudesta ja harjoittelusta musiikissa. Lahjakkuuden merkitystä on pohdittu useissa tutkimuksissa ja tämän tutkimuksen aiempien tutkimusten kappaleessa aihe on myös tuotu jossain määrin esille. Myöhemmin esitetään opiskelijoiden näkemyksiä harjoittelusta ja lahjakkuudesta. Musiikin ammattilaiseksi kehittyminen vaatii työtä ja itsensä kehittämistä jatkuvasti.

”Joskus aiemmin musta on tuntunu, että asiat tulee vähän itestään. Mutta, mä oon alkanu heräämään siihen, että ei ne tuukaan. Se on ehkä yllättäny, että kuinka paljon se semmonen, tai ainaki mulla, se on vaatinu--.” H8

Opintojen aikana opiskelijalle voi selvitä oman tietoisemman toiminnan merkitys. Aiempaa toimintaa reflektoidaan, jonka mukaan uudet käytännöt muotoutuvat. Reflektoinnin voi nähdä heijastavan itsesäädelyä oppimista, kuten aiemmin todettiin. Reflektointi on itsesäädellyn oppimisen yksivaihe. Opiskelija pyrkii toimimaan aktiivisemmin ja tietoisemmin opiskelussaan. Tämän voi nähdä osoittavan opiskelijan oppimistaitojen ja metakognition kehittymistä. Oppija on oppinut oppimisestaan ja pystyy reflektoinnin avulla tarkoituksellisesti käyttämään tätä hyväkseen opiskelussa.

” --että vanhemmalla iällä asioita pitää alkaa tehdä tietoisemmin. että johonkin asti sitä on vaan menny sillain, laulellen ja soitellen. Niin niitä täytyy vaan alkaa tiedostamaan. Että pystyy niiku oikeesti kehittymään. että silleen laulellen ja soitellenkin voi mennä, mutta se ei välttämättä niiku kehitä sitä silleen, niin nopeesti ainakaan.” H8

” Ehkä just silloin, ku ei oo hirveesti ollu sitä kurinalaisuutta, niin, silloin sitä vaan aatteli, että kunhan on hyvä filis ja semmonen tekemisen meininki, ja semmonen niiku into, niin se riittää. Mut sitä on vaan niiku kypsny ja tajunnu, et kyl se vaatii tosi paljon muutakin, et muutkin jaksaa sitten kuunnella.--- toi klassinen musiikki on niin vaativaa ja just sellasta älykästä tavallaan, niin siinä on pakko, siihen ei enää riitä semmonen pelkkä, niiku, soittelu. -- se vaatii tosi paljon syvällistä pohdiskelua ja analyttistä ajattelua ja kaikkee. Mut kyl sit kuitenkin, -- kyl mä kuitenkin --uskon, että se tärkein asia vielä siihen päälle on kuitenkin se into.” H5

Edelliset lainaukset kuvaavat opiskelijan oman aktiivisuuden korostumista. Mitä tahansa voi tehdä miten tahansa, mutta jossain kohdin täytyy toimia tarkoituksenmukaisemmin ja tietoisemmin. Näin voisi nähdä olevan erityisesti silloin, kun yksilön tavoitteet ovat selvillä. Tutkimuksaineistoon

haastatelluilla musiikinopiskelijoilla voi nähdä olevan tavoitteellista oppimista ja tarkoitus kehittyä musiikin ammattilaiseksi. Näyttää siltä, että oppimisen olisi hyvä olla itsesäädelyä.

Muusikon ammatissa ei ole kysymys vain taidoista ja tiedoista, vaan muusikko on työssä mukana yksilönä, omana persoonana. Toiminnassa on näin ollen mukana esimerkiksi arvot, asenteet, maailmankuva ja persoonallisuuden piirteet. Näiden olemassaolo näkyy yksilön kaikessa toiminnassa. Musiikinopiskelijat toivat esille joitain asioita. Muusikolta voidaan vaatia muun muassa luopumista ja riittämättömyyden tunteen kestämistä. Luopumista siksi, että musiikin tulisi olla oikeastaan tärkein asia, johon kaikki resurssit voisi keskittää.

”--ehkä vähän sekin, että kuinka paljon se vaatii sitten itseltä se koko ala ja minkä verran täytyy uhrautua. Ja kun siinä on aina vähän semmoinen riittämättömyyden tunne, että kun koskaan ei oo harjoiteltu tarpeeks.” H7

Riittämättömyyden tunne voi liittyä perfektionismiin, joka tulee esille niin tämän tutkimuksen aineistossa kuin muissakin tutkimuksissa. Muusikko itse ei välttämättä ole tyytyväinen esitykseensä ja aina voisi mennä paremmin. Nämä liittyvät vahvasti yksilön itsetuntoon, minäkuvaan ja itsearvostukseen. Toisaalta kysymyksessä on myös minäpystyvyys, joka positiivisena voi parantaa yksilön suoritusta ja negatiivisena huonontaa sitä.

Seuraavassa lainauksessa opiskelija pohtii myös yksilöiden persoonallisuutta ja henkilökohtaisia suhtautumistapoja ja käyttäytymistä. Millaisia persoonallisuuden piirteitä muusikoilla tulisi olla tai millaisia ominaisuuksia heillä nähdään olevan? Aiemmin tuli esille perfektionismi muusikolle mahdollisena piirteenä. Tietynlainen nöyryys lienee muusikolla ainakin hyväksi. Jossain määrin voi olla hyvä antaa arvoa myös musiikille eikä yksistään musiikin esittäjälle.

”Et jotenki siinä näkee kans eroja, et jotkut muusikot tavallaan vähän niikun ottaa ja antaa krediittiä itselleen ja vaikka oppilailleen siitä, kuinka ne on oppinu jonkun asian tai kuinka ne tekee jonkun jutun. Ja tavallaan jotkut antaa krediittiä jollekin henkilölle, vaikka sen sävellyksistä ja karismasta ja sillain. Ja sit taas jotkut muusikot aattelee enemmän, et ne on vaan semmosia niiku välineitä tai kättilöitä tai jotain,-- Niiku et se (musiikki, sävellys) tulee jostain ja sit se vaan tapahtuu.--Mä jotenki koen sen niiku läheisemmäksi, mutta että niiku kumpaakin on nähty ja kuultu.” H3

6.1.2. Muusikon ammattitaito

Muusikon ammattitaitoon sisältyy monenlaisia asioita, joita esitellään seuraavaksi. Muusikon ammattitaitoon kuuluu soittimen ja soittamisen osaaminen sekä teorian ja ohjelmiston tunteminen, jotka voisi katsoa lähes itsestäänselvyyksiksi, kuten monet haastateltavatkin.

”-- niiku mä sanoin, niin soittotaito on ihan se ykkönen, tietysti.” H2

Haastattelussa ilmenee muusikolta vaadittavan paljon ja toisaalta muusikon tulisi olla monipuolinen, toisaalta täytyy myös hallita monet asiat hyvin.

”No kyllä se just se monipuolisuus varmaan nykypäivänä on semmonen, mistä tykätään. Mutta tietysti myös sitte se, että osais oikeesti niitä asioita kunnolla.” H7

”Ni, että jotenkin se vaan muuttuu epämääräisemmäksi koko ajan ja täytyisi osata koko ajan niin montaa asiaa, ja vaatimukset on niin kovia ja jotenkin. Et sitä niiku joutuu sitte-- ottaa semmoista aika suoraakin palautetta monesti vastaan. Että tavallaan niiku paljon joutuu kestämään ja paljon pitäis osatakin ja paljon vaaditaan. Että se on vähän semmonen ihmejuttu. Mutta just sen takia niikun tuli mieleen, että jos löytää semmosen oman jutun, niin sitten se tavallaan kantaa se oma juttu sitä omaa uraansa.” H7

Muusikon ammattitaitoa on uskoa itseensä ja omaan juttuunsa. Täten voisi katsoa, että muusikon minäpystyvyyden tulisi olla hyvä. Minäpystyvyyttä voi kasvattaa esimerkiksi hyvät oppimis- tai esiintymiskokemukset, joissa vaikkapa yksilö kokee soittaneensa kappaleet hyvin. Muusikolla tulisi olla jonkinlainen oma näkemys siitä, mitä ja miten hän tekee sekä minkä eteen hän työskentelee. Voi nähdä, että tällaisessa tilanteessa muusikon minäpystyvyyden tulisi olla hyvä. Tällöin on luultavasti helpompi toimia aktiivisesti markkinoiden osaamistaan ja tehdä omaa juttuaan. Voisi ajatella, että muusikolta vaaditaan tietynlaisia persoonallisia piirteitäkin, kuten hyvä itsetunto, itseluottamus ja minäkuva. Näiden pohjalta musiikinopiskelijan on hyvä rakentaa uraansa.

”Muusikon ammattitaito on paljon sitä, että usko itseensä, jälleen kerran. Sitten sitä, että osaa brändätä itsensä ja uskaltaa tavallaan tyrkyttää sitä omaa osaamistaan. Varsinkin, jos ei oo orkesterin jäsen tai ei oo opettaja jossain oppilaitoksessa. Vaan on niiku tavallaan freelancer. Se on tärkeätä.” H1

Edellä näkyy muusikolta vaadittavan hieman eri asioita eri työpaikoissa. Tietyllä tavalla voi nähdä, että muusikon täytyy erottua muista.

”-- että täytyy justinsa olla se oma näkemys, että vaikka olis kuinka hyvä, niin ei sillä pääse mihinkään, jos ei oo mitään omaa näkemystä ja omaa ajatusta. Että se on myös mun mielestä semmonen, mitä, tai no, ei ehkä voi sanoa, että sitä vaaditaan, mutta mikä mun mielestä pitää olla, että ois minkälaisia mahdollisuuksia mihinkään.” H7

Seuraavassa lainauksessa näkyy tahto ja sisukkuus, jotka auttavat pitämään yllä harjoittelua sekä auttavat itsensä esilletuomisessa.

”--vaatii sen, että sä oot ihan niiku niin pitkälle jo hionu sitä taitoo--Niin, se vaatii sitä kurinalaista työskentelyä jo nuoresta lähtien ja semmosta tosi paljon tahtoa--totta kai se vaatii myös lahjakkuutta,

mutta sitte ku ollaan näissä ammattioopinnoissa--tai siis taitoa enemmän se vaatii vielä semmosta sisua ja tahtoa nimenomaan. Ja sitten se vaatii mun mielestä ehkä semmosta, yrittäjyyttä ehkä jollain tavalla--pitää olla tosi yritteliäs ja sitten pitää olla kontakteja-- et jos haluaa vaik saada ittensä esiintymään jonnekin, niin se pitää osata kaupata itteensä jonnekin, ja pitää olla niitä suhteita ja pitää saada näkyvyyttä itselleen--"H5

Kuten edellisessäkin lainauksessa muusikkona toimimisessa tarvitaan musiikinopiskelijoiden näkemysten mukaan yrittäjämäistä otetta ja omaa aktiivisuutta. Muusikkoudessa ei ole kysymys puhtaasti pelkästään soittamisen taidoista, vaan monenlaisten taitojen hallitsemisesta. Oman jutun luominen ja seuraaminen on tutkimusaineiston mukaan tärkeää, eikä siihenkään riitä vain soittotaito. Oman jutun luominen vaatii aktiivista toimijuutta:

"Mut siinä täytyy olla jotenkin hirveen aktiivinen itte. No niiku kaikessa tietysti nykyään, mutta siis täytyy jotenkin tuputtaa itteensä joka paikkaan ja ängätä sitten niiku mukaan." H7

"--ahkera saa kyllä olla tuolla musahommissa ja itsenäinen sekä niiku teoria-aineissa että omassa soitossa--Kyllä tietysti apua saa, jos sitä tarvii, mutta useimmiten se on vaan sillain, että ku otetaan haltuun vaikka uusia kappaleita tai jotain uusia tietoja tai jotain semmosia, nii tavallaan on selvää et mitä pitää tehdä, mut sit se vaan pitää tehdä." H3

Jälkimmäisessä lainauksessa voi nähdä sinnikkyyttäkin, jota opiskelijalta ja myöhemmin muusikolta vaaditaan. Kaartinen ja Ruismäki (2007) ovat tutkineet sinnikkyyden merkitystä musiikkiopinnoissa tekemällä kyselytutkimuksen musiikin ammatillisen koulutuksen opiskelijoille. Sinnikkyyden merkitys oli hieman erilainen eri opiskelijaryhmien kesken, mutta yli puolet jokaisen opiskelijaryhmän opiskelijoista oli kuitenkin sitä mieltä, että sinnikkyyden merkitys on suuri (Kaartinen ym. 2007, 107.) Voi nähdä, että sinnikkyys auttaa myös motivaatiossa ja oman toiminnan suuntaamisessa.

Kiinnostava ja moniulotteinen on kuitenkin puhe musiikillisesta yleisivistyksestä, joka voi olla kaikkea edellä mainittua, mutta toisaalta ehkä jotain enemmän. Musiikillisen yleisivistyksen voisi katsoa viittaavan Elliotin (1995) esittämiin tietomuotoihin ja erityisesti proseduraaliseen tietoon. Musiikinopiskelijan ammatilliseen kasvuun kuuluu erilaisen tiedon kartuttaminen.

"-- vaatii tosi paljon sitä, teknillistä semmosta taituruutta ja samalla semmosta musiikillista, syvällistä ymmärrystä. Ne kulkee aina käsi kädessä--" H5

Voisi nähdä, että muusikon osaamista on erilaisten tietomuotojen yhdistäminen, samalla tietojen ja taitojen yhdistäminen. Varsinaisen oppimisen voikin nähdä kyynä yhdistää tiedot ja taidot. Kuten monissa muissakin ammateissa, myös muusikon ammatissa ovat sosiaaliset taidot ja sosiaaliset suhteet tärkeitä. Nämä auttavat epäilemättä myös aiemmin esitetyssä itsensä esille tuomisessa.

” No semmosta niiku, että osaa olla ihmisten kanssa tekemisissä. Että jos on hirveen hankala tyyppi, niin kyllä se mun mielestä aika paljon estää sitä tai sulkee ovia ehkä.” H5

”-- ihan samalla tavalla sosiaalisia taitoja kuin muissakin ammateissa-- ja verkostoitumisesta on hyötyä, koska vaikka sitä, periaatteessa ei, mutta käytännössä se kyllä vaikuttaa pikkasen myös koesoitoissa. Että herkemmin pääsee sisään, että, tai jos on tavallaan kaks saman tasosta soittajaa, niin kyllä ne luultavasti ottaa sisään sen, jonka ne tuntee. Sillä on silleen merkitystä. Se ei auta jos sä oot huono, että kenet sä tunnistat., ei se vaikuta silti mihinkään. Mut siitä voi olla hyötyä. Tämmösessä tasapelitilanteessa niin sanotusti.” H2

Kahden yhtä taitavan soittajan kohdalla sosiaaliset suhteet voivat toimia ratkaisevana tekijänä. Ihmisten kanssa toimeentuleminen on tärkeää ja muusikon tulee hallita soittimensa, mutta lisäksi muusikon tulee osata tietenkin yhteissoittaminen. Yhteissoittamisessa tarvittaneen jälleen hieman erilaisia taitoja kuin yksinsoitossa.

” Mut sitte myös, ainaki orkesterimuusikolta vaaditaan sitä, että sä osaat soittaa yhdessä muiden kanssa. ”H2

Ammatti ja työ eivät ole erillisiä elämänalueita. Ammatissa kuin ammatissa tarvitaan aina joitain perusasioita. Muusikon kokonaisvaltainen hyvinvointi tulee tutkimusaineistossa esiin. Hyvinvoinnin kautta voitaneen vaikuttaa keskittymiskykyynkin. Keskittymiskyvyn voisi nähdä tärkeäksi muusikon ominaisuudeksi tai taidoksi. Hyvä keskittyminen mahdollistaa esimerkiksi hyvän esityksen ja auttaa opiskelussa. Keskittymiskyvyn avulla on mahdollista tuoda esittämänsä kappaletta paremmin esille. Musiikin esittämisessä tarvitaan tunteiden läpikäymistä ja esittämistä, joka ei ole mahdollista ilman hyvää keskittymistä tilanteessa.

” Et jos niiku haltsaa sen keskittymiskyvyn ja sitten sen soittimen ja sitten niiku jotenki sen oman kokonaisuutensa niin mitäs siinä. Tunne-elämän ja semmosen ni..” H3

”Tietenkin nykyään henkisesti ja fyysisesti hyvää kuntoa.” H8

” Musta yks mikä on tärkeä niin on hyvä keskittymiskyky. Että mun mielestä se on semmonen, jonka voi helposti nähdä, että se on tärkeä ominaisuus muusikolle. Tavallaan se, että jotenki niiku aina kun soittaa niin keskittyy kuitenkin siihen kappaleeseen ja niiku jotenki siihen, mitä tapahtuu. Jotenki, että mitä sujuvampaa se on, niin sitä syvemmälle pystyy menemään siihen musiikkiin ja siihen tilanteeseen, et se on ehkä yks. Ja sitte niiku kyllä se semmonen asennoituminen, että jotenki että sillä voi vaikuttaa tosi paljon.” H3

Musiikin tekeminen ja esittäminen on kokonaisvaltaista toimintaa. Seuraavassa lainauksessa näkyy, miten musiikki ei ole itsestä irrallinen osa, vaan soittaessaan yksilö väistämättä heijastaa myös jotain itsestään.

”Vaan sun kaikki oleminen ja muuten, niin sä kannat kyllä kaiken sinne niiku soittimen äärellekin.” H8

Asennoituminen ja suhtautumistavat tulevat esille osassa haastatteluissa. Muusikoilla erityisesti nöyryyden voisi nostaa ihanteelliseksi ominaisuudeksi. Nöyryyden voi katsoa auttavan uralla ja silloin on ehkä helpompi toimia myös muiden kanssa. Muusikkoudessa vaaransa voi katsoa olevan niin menestyksessä kuin siinäkin, jos ei menesty. Pärjäämättömyys vaikuttaa yksilön persoonaan ja yhdellä alalla menestymättömyys voi pahimmillaan johtaa tunteeseen, ettei selviä missään. Esimerkiksi soittamisesta on voinut tulla iso osa itseä, jolloin siinä menestyminen tai menestymättömyys, otetaan hyvin henkilökohtaisesti. Tilanne voi vaikuttaa negatiivisesti yksilön minäpystyvyyteen. Vastaavasti liiallinen menestyminen voi johtaa yksilön liialliseen ylpistymiseen. Täten nöyryyden ihannoiminen on ymmärrettävää.

”Niin, että mun mielestä nöyryys on tosi tärkeä asia.” H5

” Jos pystyy asennoitumaan jotenkin positiivisesti ja vähän nöyrästäkin, niin sitten on yleensä helppoa niiku työkavereidenki kanssa ja sitten myöskin jaksaa tehdä kaikki hommat. Vaikka ei niiku ehkä aina niin huvittaisikaan tai sillain, et se vähä niiku poistaa sen, että huvittaisko vai eikö huvittais. Sen akselin. Että jos on tavallaan sitoutunu johonkin, ja ottanu tavallaan hommia, niin sitten ne vaan niiku tekee.” H3

Edellisessä lainauksessa esiintyvän asennoitumisen voi nähdä kuvaavan jossain määrin motivoitumistakin. Asenteet ja motivaatio ovat läheisiä käsitteitä. Edellisessä lainauksessa puhutaan asenteesta ja sitoutumisesta, mutta aineistossa nousevat esille myös esimerkiksi motivaatio, sitkeys, tahto ja omistautuminen muusikon ammattitaitoon liittyen. Osin asenteisiin liittyvät erilaiset suhtautumistavat ja näkemykset. Tutkimusaineistossa tuli esille, kuinka opiskelijat pitivät tärkeänä, ettei työhön ”leipääntyisi”, ettei siitä tulisi pakollista puurettavaa. Musiikinopiskelijat toivat tämän useamminkin esille, joten joko muusikon ammatti on helposti sellainen, tai sitten muusikon ammatissa on sen luonteen takia erittäin tärkeää olla kyllästymättä työhönsä. Arvelen jälkimmäisen olevan oikeampi tulkinta. Jos työstä pystyy löytämään jotain uutta, se myös pitää yllä motivaatiota. Samoin kuin opiskelussa uudet asiat voivat parantaa ja ylläpitää motivaatiota.

” Mutta varmaan sitte, jos on ihan tommonen orkesterimuusikko tai opettaja, niin vaatii motivaatiota, ja sitte tota semmosta kykyä löytää siinä arjessa niitä uusia juttuja mitä tekee. Että osaa nauttia siitä arjesta. Se on vaan tosi tärkeää.” H1

Mitä tahansa tehdessä täytyisi löytää asiasta se, mikä motivoi. Sama asia ei välttämättä motivoi kovin pitkään. On myös tärkeää tiedostaa leipääntymisen mahdollisuus, koska tällöin on mahdollista tehdä

jotain ennen kuin tilanne menee edes huonoksi. Tämän voi nähdä musiikinopiskelijan oppimisena, taitona ennakoida tilanteita.

”Nii, tai mun mielestä se on hyvä pitää, et se on sellainen--no siis tietenki pitää kaikki ajatella tosi vakavasti, koska ilman sitä ei pääse eteen päin. Mutta toisaalta, jos siinä pitää myös sen keveyden niin sit se ei, niin ei tule sellaista väsymystä sen kanssa. Et nähny moniakin ammattimuusikoita, jotka on tehny kaksyt vuottakin ja on jo silleen, että hohhoijaa. Et tää on ihan samanlainen ammatti kuin mikä tahansa muu, että siihen kyllä leipääntyy, jos ei löydä mitään sellaista uutta kivaa aina.” H4

Nykyisessä työelämässä jatkuva kehittyminen on tarpeen. Musiikkiopiskelijat esittävätkin tämän. Osaamistaan täytyy kehittää jatkuvasti opiskelijana, mutta yhtä lailla myöhemmin työelämässä.

”Se (muusikkous) vaatii osaksi tietynlaista lahjakkuutta, ainakin siis johonkin. Se ei välttämättä tarvii olla juuri siihen instrumenttiin kohdistuvaa, vaan että pystyy työstämään asioita. Sit se vaatii sitä, motivaatiota, että pystyy niikun tehokkaasti koko ajan tekemään töitä sen eteen, että on parempi. Ja se on sellasta siis, kokonaisvaltaista oppimista koko ajan. Et todennäköisesti siinä vaiheessa, kun pääsee työelämään, niin se ei todennäköisesti kovin paljon muutu, koska koko ajan pitää tehdä töitä.” H4

Edellisessä lainauksessa voi tulkita viitattavan tiedon ja taidon kasvun lisäksi jälleen oppimisen taidon lisääntymiseen. Jatkuvassa oppimisen tarpeessa auttavana tekijänä nähdään motivaatio. Muusikkoudessa, kuten suunnilleen joka alalla, tarvitaan siis itsensä jatkuvaa kehittämistä.

”Se on varmaan niiku monella muullakin alalla, no, lääkärit nyt ainakin tulee mieleen, että jotka joutuu koko ajan opiskelemaan uutta. Ja että niillä se opiskelu ei lopu niiku, ku työ alkaa, vaan se vaan jatkuu hamaan loppuun asti.” H8

”Muusikon ammattitaito--kyllä se niiku vaatii joka tapauksessa, että mä oon koko ajan valmis harrastamaan semmoista itsetutkiskelua, mutta sitten myös ihan vaan harjottelemaan. Itse, että vaikka mä opettaisin muita, niin että mä harjottelen itse. Tai jos mä oon orkesterissa, niin mä joudun koko ajan harjottelemaan itekseni sen orkesterisoiton lisäksi. Että ahkeruutta.” H8

Edellisessä lainauksessa näkyy reflektointi, jonka voi katsoa opiskelijan itsesäätelyksi opiskeluissaan. Itsereflektointi näyttäytyy harjoittelun lisäksi tärkeäksi toiminnaksi. Reflektoinnin avulla opiskelija voi esimerkiksi arvioida oppimistaan ja käyttämiään oppimisstrategioita, ja tarvittaessa ottaa käyttöön uusia.

Kiinnostava teema on pohdinnat lahjakkuudesta ja oppimisesta. Useissa tutkimuksissa on pohdittu lahjakkuuden merkitystä erilaisissa konteksteissa. Kaartinen (2005) tutkimuksessaan esittää, kuinka keskusteluissa opiskelijoiden kanssa korostivat opiskelijat pikemmin harjoittelua ja työtä oppimisen eteen kuin lahjakkuutta musiikissa. Tämä tuli selvästi esille myös oman tutkimukseni haastatteluissa. Musiikin opiskelijoiden vastauksissa lahjakkuus ei juurikaan tule esille, mutta voi toki toimia

helpottavana tekijänä, kuten soiton oppimisessa. Lahjakkuus ei siis saa mitään erityisempää painoarvoa. Kuten aiemmin tuli esille, oppiminen on olennaisella sijalla eikä muusikoksi suoraan synnytä.

”Kyllä mä uskon että suurin osa musiikissa, suurin osa asioista on semmosia, että ne voi oppia, ellei jopa kaikki.” H8

”Se (muusikoksi tuleminen) on mun mielestä tosi paljon kiinni olosuhteista ja siitä ihmisen sisäisestä halusta, että haluuko se olla muusikko vai ei.” H5

Edellisessä lainauksessa näkyy opiskelijan tahdon merkitys, joka lopulta vaikuttaa moneen asiaan. Ympäristöllä on oma merkityksensä, mutta yksilöllä on kuitenkin mahdollista toimia melko vapaasti oman tahtonsa suuntaan. Tärkeää toiminnassa ja oppimisessa on motivaatio, jolloin asiat monesti voivat muuttua mahdollisiksi. Pohdinnoissa voisi olla hyvä ottaa mukaan yksilön minäpystyvyys ja ajatukset kyvyistään. Voisi nähdä, että yksilön korkea minäpystyvyys voi saada hänet tekemään vaikeampia asioita, mutta myös selviytymään niistä.

6.1.3. Muusikoksi opiskelevan ammatillista kehittymistä tukevia ja haittaavia tekijöitä

Tärkeänä yksilöä tukevana tekijänä ja selvästi aineistossa esiintyvä on muut ihmiset, tuki ja ilmapiiri. Muilta saatu kannustus ja tuki ovat tukeneet musiikinopiskelijaa jo hänen harrastusvaiheesta lähtien jatkuen opiskelussa ja varmasti myöhemmin uralla.

”Varmasti niiku ainaki kotona on ollu aina semmonen kannustava ilmapiiri. Sitte just opettajat. Tää just tää mun musiikkiopiston opettaja oli tärkeä. Sitten varsinkin nyt kun tänne kouluun tuli kampukselle, niin semmonen yleinen ilmapiiri. Samanhenkiset ihmiset nostaa sitä ja sitte kaikki kokemukset just ammattibändien kans ja hienot konsertit. Jotkut mistä jää hyviä muistoja niin tukee.” H1

Ihmisten yhdessä muodostama ilmapiiri nähdään kasvua tukevana tekijänä. Litwinin ja Stringerin (1968) mukaan organisaation ilmapiiri vaikuttaa luomalla ihmisiin tietynlaista motivaatiota. Täten ilmapiirin voi nähdä vaikuttavan siis suoraan motivaatioon, minkä voi jossain määrin tulkita myös edellisestä lainauksesta.

”Jos aattelee ihan sieltä alkuvaiheesta niin perhe on aina tukenu. Mutta sitten jossain vaiheessa lapsuutta, nuoruutta niin oma asenne on haitannu. Mulla on ollu semmosia kausia, että en oo vaikka halunnu soittaa-- olisin halunnu lopettaa, mutta sitte äiti on kuitenkin laittanu menemään sinne tunnille.” H6

Vanhemmat ovat olleet tärkeä tuki lapsen musiikkiharrastuksen alusta saakka. Vanhemmat ovat tukeneet myös silloin, kun opiskelija olisi ollut valmis lopettamaan opintonsa. Oikeanlaisen asenteen voi nähdä kasvussa auttavana tekijänä ja vääränlainen asenne puolestaan kasvua haittaavana tekijänä. Aineiston perusteella voi sanoa myös soitonopettajan olleen merkittävä musiikinopiskelijan kasvussa. Tämä näkyy muissakin tutkimuksissa. Tuovilan (2003, 156–157) tutkimuksessa tulee esille muun muassa soitonopettajan merkitys lasten musiikin opinnoissa ”esikuvana”. Soitonopettaja voi olla merkittävä muun muassa siksi, että hän on lähimpiä tai lähin henkilö opiskelijalle musiikin alueella. Myös oppilaitoksen on mahdollista tukea opiskelijoiden kehitystä. Musiikinopiskelijan kasvun kohti muusikkoutta voi katsoa alkaneen kotoa, jonka tarjoamalla mahdollisuuksilla on ollut merkitystä ja opiskeluvaiheessa erityisesti oppilaitoksen tarjoamat mahdollisuudet ovat tärkeitä ja merkittävässä asemassa. Tietenkin hyvä fyysinen ympäristö, eli esimerkiksi harjoitteluluokkia tulisi olla tarpeeksi. Yhtenä tärkeimmistä voi nähdä sen, että oppilaitoksessa tuettaisiin oppilaita ja pyritäisiin vahvistamaan heitä muusikkoina.

”Ehkä jotenki opettajien tasolta niin kaikki semmonen osallistuminen ja jotenki. Ja semmonen et jotenki näkee siinä oppilaassa sen-- niiku sen ihmisen ja tavallaan kaiken sen kapasiteetin, joka sillä on. Ja sitten tavallaan niin kaikki se sellanen on tietysti kannustavaa ja..Sit tietysti opiskelijat voi toisiaanki--” H3

”--palaute on tosi tärkeä, et kuulee sitä vertaispalautetta ja rohkaisua muilta-- myös opettajat haluaa rakentaa sellaisen ilmpiirin, et voi keskustella niistä asioista. Ettei se oo vaan sitä tekemistä. Vaan voi myös kysyä kysymyksiä ja luottaa siihen, et ne asiat on niiku henkilökohtaisia ja niistä voi puhua.” H5

Anttila ja Juvonen (2002, 61) esittävät, miten musiikinopetuksessa arvioinnilla on suuri merkitys kannustavana tekijänä samoin kuin murskaavana tekijänäkin. Arvioinnilla on selvä yhteys yksilön minäkäsitykseen ja minäpystyvyyteen, sillä opiskelijan luottaessa oppimismahdollisuuksiin, hänen motivaationsa nousee ja oppimisen mahdollisuus kasvaa (Anttila ym. 2002, 61). Anttila ym. (2002, 61) esittävät lisäksi hyvin, miten opettajan suhtautuminen oppilaaseen vaikuttaa oppimisilmapiiriin. Tämä näkyy myös tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa ja esimerkiksi edellä esitetyissä lainauksissa.

Muilta musiikinopiskelijoilta on saatu paitsi vertaistukea, myös yhteismusisoiminen koetaan tärkeäksi ja motivoivaksi tekijäksi. Tutkimusaineistossa esiintyy kahdenlainen vertailu muiden soittajien kesken. Musiikinopiskelija voi verrata itseään toiseen soittajaan ja haluaa osata jonkun jutun, minkä toinenkin. Tällainen vertailu voi toimia motivoivana tekijänä. Yksilö voi myös verrata itseään muihin ja kokee asian lannistavana, kun toinen vaikuttaa olevan niin hyvä soittaja ja itseä

parempi. Tässä tutkimuksessa kanssaopiskelijoiden asema näyttöytyi hyvin samanlaisena kuin Hirvosen (2003, 66) tutkimuksessa, jossa kanssaopiskelijoiden merkitys musiikinopiskelijoiden keskuudessa on osin ristiriitainen: he ovat samaan aikaan ystäviä että henkilöitä, joita vastaan kilpailla (Hirvonen 2003, 66). Vaikkakaan kilpailu ei tämän tutkimuksen aineiston mukaan tullut niin selvästi esille vaan lähinnä sen kautta, että toinen soittaja saatetaan kokea itseä parempana ja siten toisella on lannistava vaikutus. Selvästi enemmän aineiston musiikinopiskelijat kuitenkin toivat esille kanssaopiskelijoiden kannustavaa merkitystä.

Erilaisilla kokemuksilla on merkitystä opiskelijan ammatillisessa kehityksessä, niin hyvillä kuin huonoillakin kokemuksilla. Anttila ja Juvonen (2002, 7) esittävät, miten onnistuneen oppimistapahtuman taustalla musiikissa on monia tekijöitä, kuten musiikkikäsitys, musiikillinen maailmankuva ja minäkuva, musiikkimaku, musiikillinen orientaatio, musiikillinen kompetenssi, oppimiskäsitys ja –motivaatio, käsitykset musikaalisuudesta sekä opiskelun tai oppimisen arviointi. Edelliset tekijät muodostavat kehyksen, joka vaikuttaa oppijan tekemiseen ja tulkintaan tapahtumista. Aineistosta nousee esille hyvät kokemukset ja huonot kokemukset, joista huonotkin kokemukset voidaan nähdä positiivisesti, esimerkiksi palautteena, jolloin tietää, mitä parantaa. Toisaalta huonot kokemukset voivat toimia haittaavina tekijöinä. Tällöin kyseessä on ehkä lähinnä huonojen kokemusten aiheuttama harmi itseen, itsetuntoon tai huonojen kokemusten herättämät epäilykset omiin taitoihin. Tutkimusaineistossa ylipäätään tuli esille soittajan ihmisarvon ja soittotaidon yhdistäminen ja suhde ympäristön odotuksiin. Musiikista ja soittamisesta tulee jollain tavalla osa henkilöä itseään, jolloin soittamisen taito liitetään suoraan siihen, miten arvokas on ihmisenä. Tämän voisi nähdä kuuluvan yksilön identiteetin alueeseen. Tällöin yksilön taitojen arvostelu voidaan nähdä itseen kohdistuvana arvosteluna. Voidaan nähdä siis tärkeänä, että opiskelija tiedostaa tämän, ja tällöin hän ehkä pystyy hyväksymään paremmin myös sen, vaikei osaisi.

”Ja se on tavallaan myös tärkeää, että ei aseta omaa ihmisarvoaan siihen ammattiin, että jos on hyvä soittaja, niin on hyvä ihminen—” H1

”Ja sit se on just ollu tän opettajan kans kivaa niissä viulutunneissa se, että kun on ihan selkeästi huomannu, että mun ihmisarvoa ei määritellä sen perusteella, että kuinka taitava mä oon.” H3

Erilaiset epävarmuudet haittaavat musiikinopiskelijoiden kasvussa. Kaiken kaikkiaan ympäristön odotukset ja niihin vastaaminen saatetaan kokea hankalana, muun muassa siksi, että odotuksetkin ovat lopulta opiskelijan tekemä tulkinta.

”--sitten se, että helposti mä ainakin luen ympäristöä, että mitä se odottaa multa ja mä jotenkin suuntaudun sitä kautta sitten...Ja sitten mä en ees välttämättä lue oikein, niitä ympäristön odotuksia. Että kysymys on se, että miks niitä edes pitäisi täyttää niitä ympäristön odotuksia.” H8

”--siinä (oman instrumentin soitossa) on niin kovat paineet, et jos menee tavallaan liikaa mukaan siihen, että vertaa itseään vain muihin ja yrittää arvottaa sen tekemisensä ulkoisten asioiden kautta, niin sit ei kyllä pää kestä. Et monet sit luovuttaa tai vaihtaa alaa, et mä ..Niin, sitä se (opiskelu) vaatii, et muistuttaa itselleen niitä, yrittää koko ajan vahvistaa sitä omaa polkua, että mikä se on. ” H5

Edellisissä lainauksissa kuvastuu ulkopuolisten tekijöiden vaikutus yksilöön ja hänen persoonaansa, joissa monissa kohdin ollaan tekemisissä myös yksilön identiteetin kysymyksissä. Voi katsoa, että muusikon täytyisi vain keskittyä omaan juttuunsa, eikä liiaksi huomioida ulkopuolisia tekijöitä.

Kokonaisvaltainen hyvinvointi tulikin tutkimuksessa jo aiemmin esille ja se toimii opiskelijan ammatillista kasvua tukevana tekijänä. Musiikin opiskelussa on tärkeää huolehtia kokonaisvaltaisesti hyvinvoinnista. Soittamisessa tarvitaan hyvää fyysistä ja psyykkistä kuntoa. Voi olla, ettei musiikin opiskelussa aina huomioida fyysisen kunnon tärkeyttä, sillä soittaminen voi aiheuttaa rasitusvammoja. Ihmisen ymmärtäminen kokonaisuutena voi auttaa soittamisessa, esimerkiksi jotkin fyysiset asiat voivat johtua psyykkisestä puolesta. Tutkimusaineistossa muun muassa jooga ja kehotietoisuus nousivat esille, joiden nähdään auttavan soittamisessa, esimerkiksi auttaen keskittymään.

”-- aika varmasti semmosta kehotietosuutta, että koska me tehdään niin paljon fyysisiä toistoja, että jos ne tekee jotenkin väärin tai jännittyneesti niin, joko nopeesti tai sitten pitemmällä aikavälillä aiheuttaa kyllä varmasti vammoja.” H8

”Sit se (opiskelu/musiikki) vaatii mun mielestä henkistä semmosta hyvin-, tai semmosta et on jotenki tasapainossa, tunne-elämä ja kaikki. Koska se just se vaatii niin paljon henkisesti ja psyykkisesti, että on tosi tärkeää pitää itsestään huolta. Ja se vaatii myös fyysisesti hyvää kuntoa. Et tulee helposti selkäkipua, tai no mulla ei oo tullu koskaan rasitusvammoja tai mitää, koska mulla on koko ajan ollu hyvä opettaja, joka on jotenkin pohjaa sitä tekniikkaa siihen, että se ennaltaehkäsee niitä rasitusvammoja. Mutta sekään ei oo enää itsestänselvyyys--” H5

Edellisessä lainauksessa opettaja koetaan merkittäväksi siinä, että harjoittelutekniikka on ollut oikea, jolloin rasitusvammoja ei ole päässyt syntymään. Molemmissa lainauksissa näkyy fyysisten ongelmien mahdollisuus ja ongelmien tiedostaminen sekä sen mukaan ennakoivasti toimiminen, jonka voi katsoa heijastavan opiskelijan oppimistaitoja.

Itsensä ja osaamisensa kehittäminen vaatii oppimista. Oppiminen ja yksilön ammatillinen kehitys on erilaisten taitojen oppimista. Tutkimusaineistosta löytyy viitteitä muiden opiskelijoiden

merkityksestä yksilön kehittämisessä. Aiemmin esitettiin muut opiskelijat ja vertaaminen sekä ilmapiiri. Oppiminen ei ole vain yksilötasolla tapahtuvaa oppimista, vaan siihen vaikuttaa laajasti ympäristö ja sosiaaliset suhteet. Oppimisen sosiaalisuus on hyvä ottaa esille ja se esiintyy myös aineistossa. Seuraavasta lainauksesta voi löytää Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta, jossa opiskelija kokee pystyvänsä parempaan suoritukseen toisen soittajan avulla.

”-- saa tehdä jonkun toisen muusikon, vaik laulajan tai soittajan kaa yhdessä jotain teosta. Niin se on ihan hirveen mielenkiintoista ja jotenkin motivoivaa, et kun saa niiku yhdessä mieltä, hakea sitä tarinaa siitä teoksesta ja käydä silleen pala palalta läpi ja jotenki yhdessä päättää et näin me nähään tää teos.--Ja sit se on kivaa se vuorovaikutus, kun voi siinä hetkessä, kun varsinkin kun nyt mä teen toisen soittajan kaa yhtä teosta -- hän on jo valmistunu akatemialta, niin hän on nyt opettaja jo, niin jotenkin se on tosi loistavaa, kun musta tuntuu, että hänellä on vielä enemmän sitä, musta tuntuu, että mä kehityn itekin soittajana, koska hän on jotenkin jo paljon pidemmällä kun mä, ja sit jotenki oppii. Se on niin siisti, kun oppii kuulemaan, että aa, se tekee noin ja sit lähtee siihen mukaan --” H5

Toisen soittajan kanssa soittaminen voi olla kokemuksena mukava ja motivoiva ja silloin soittaja, jolla ei ole yhtä korkea taitotaso kuin toisella, voi kuitenkin yltää omaa tasoaan korkeampiin suorituksiin. Tämä voi edelleen lisätä soittajan motivaatiota.

Tässä tutkimuksessa esille nousivat useasti oppimistaidot. Resurssipulan vuoksi, joka musiikin opiskelijoilla haastattelujen perusteella on muun muassa ajan puute, täytyy opetella jatkuvasti uutta ja mahdollisimman tehokkaasti. Haastetteluissa soitonharjoittelusta keskustellessa esiintyi harjoittelun laatu eli se, että soittaja keskittyy harjoittelemaan oikeita asioita, jolloin harjoitteluun kuluva aika on toisarvoisempi tekijä.

”-- Kun kuitenkin aika on rajallinen ja kilpailu on kova, et sitten, jos voi käyttää niikun aikansa tehokkaammin, niin se on, sitä voi ajatella. Mut siis kyllähän, jos oikeesti on motivaatiota niin pystyy tekemään melkeen mitä vaan.” H4

Edellisessä lainauksessa näkyy myös opiskelijan sinnikkyys ja motivaation merkitys. Lopulta ratkaisevana tekijänä voi olla motivaatio tai sen puute. Kaartinen ja Ruismäki (2007, 114) mainitsevat sinnikkyuden olevan merkittävä tavoitteellisen opiskelun piirre. Opiskelija näkee, että vaikka hänellä ei olisi tarpeeksi motivaatiota tai lahjakkuutta, auttaa sitkeys häntä tässä (Kaartinen ym. 2007, 114). Tässä tutkimuksessa sitkeys ei kuitenkaan samalla tavalla tullut esille, opiskelijat puhuivat pikemminkin motivaatiosta.

6.2. Motivaatio musiikinopiskelijan ammatillisessa kehityksessä

Jo aiemmissa kappaleissa on esiintynyt motivaatio esimerkiksi ammatillista kehittymistä tukevana tekijänä. Tässä tarkastellaan motivaatiota kuitenkin kohdennetummin. Musiikinopiskelijoita ovat motivoineet musiikki ja oppiminen itsessään, unelmat ja erilaiset sitoumukset tai tehdyt lupaukset muille. Toisaalta tietynlainen tapa lähestyä musiikkia ja soittamista voivat olla opiskelijaa innostavia.

Seuraavassa lainauksessa kiteytyy hyvin se, mitä koko tutkimusaineisto pääsääntöisesti edustaa:

”Et mulle kuitenki se motivaatio on ihan se ku vaan saa esiintyä ja soittaa.” H5

”Ni, no siis se työ itsessään, musiikki, että se on niikun, se on niin vahvasti tärkeä asia elämässä--” H4

Musiikinopiskelijoiden motivaatio näyttääkin olevan paljolti sisäistä motivaatiota, jossa musiikin tekeminen, soittaminen ja esiintyminen ovat tekijöitä, jotka motivoivat yksilöä. Motivaation luonne ei ole jatkuvasti pysyvä. Motivaatio voi heiketä. Motivaatio täytyykin löytää jatkuvasti uudestaan (Lämsä ym. 2005, 60).

”Kyllä mä nyt huomaan, että silloin, kun mä aloitin mun nykyisen opettajan kanssa niin mun, se oli uus järjestelmä--millä me lähestyttiin soittamista. Se tuntu kauheen hyvältä, ja motivoiva. Ja nytte toisaalta me ollaan tehty sitä kohta kolme vuotta ja se on alkanu vähän hiipua se motivaatio.” H8

Opiskelussa haaste saattaakin olla siinä, että kuinka motivaatio saadaan säilymään. Vaikka motivoiva tekijä olisi musiikki itsessään, pitäänee siihenkin löytää uusia lähestymistapoja. Omaa motivaatiota voivat tukea myös toiset ihmiset sekä esimerkiksi yksilön haluamat päämäärät.

”Varmaan omat unelmat on aika tärkeä. Sitte tota, varmaan aika samoja asioita kuin siinä kannustuksessa. Että opettajat on hyviä motivoimaan, hyvät opettajat. Ja sitte tota kaverit, ja sitte kaverit, että soittaa niitten kans ja sitte jotkut hyvät solistit, joita voi kuunnella levyttä tai konserteissa.” H1

”No tietysti se, että tuola koulussaki kuitenki, ku on sitoutunu tekemään tiettyjä asioita, niin se on semmonen helppo motivaatio, et jos on luvannu vaikka olla mukana jossain projekteissa tai tehdä jotain opintoja, niin sitten ne niiku jotenki tulee tehtyä. Kuitenki, kun niissä on muitakin ihmisiä mukana ja tietysti on jotain tiettyjä velvollisuuksia tota kouluakin kohtaan. Sillain, se on tietysti yks.” H3

Kuten edellä olevissa esimerkeissä tulikin hyvin esille, ympärillä olevat ihmiset ja henkilöt, joiden kanssa opiskelija työskentelee, nousevat tärkeiksi tekijöiksi. Aineistossa esiintyvät esimerkiksi opettajat, kaverit, solistit ja hyvä kapellimestari. Toisaalta motivoivana tekijänä voivat olla myös

ihmiset verkossa, joihin opiskelija tutustuu esimerkiksi videoiden kautta. Kannustava ilmapiiri on tärkeä motivoiva tekijä. Greenspan ym. (2004, 126–127) tutkimuksessa esiintyy muilta saatavan henkisen tuen merkitys toiminnan jatkamiselle. Opiskelija saa tukea myös opettajaltaan. Soitonopiskelijan opettajan rooli voi olla uskoa oppijan tekemiseen silloinkin, kun opiskelija ei itse siihen pysty, kuten seuraavassa esimerkissä:

”Mutta, myöskin se on tärkeitä, että on motivoivia ihmisiä ympärillä. Että sitten se, kun kuitenkin on opiskelutovereita, jotka on samassa jamassa, niin sitten siitä monesti saa lisämotivaatiota, kun on joku muukin joka ymmärtää, jonka kanssa voi jutella, jos on joku epäonnistunut hetki tai ei oikein suju. Harjottelu tai jotain. Sitte tietysti oma opettaja on hirveen tärkeä, että millanen se on. Ja mulla ainaki on niin motivoiva kun vaan voi olla. Että mä välillä onnistun rutisemaan, että en mä osaa mitää ja sitte sieltä tulee kauheet vastalauseet.”H7

Oma opettaja ja vertaiset voivat auttaa sosiaalista tukea tarjoamalla opiskelijan itsevarmuuden ja minäpystyvyyden vahvistamisessa. Muut opiskelijat voivat toimia opiskelijalle myös sosiaalisina malleina, jolloin keskustelut heidän onnistumisistaan tai epäonnistumisistaan voivat vaikuttaa yksilön minäpystyvyyden kehittymiseen.

”Opettajan tuki on tosi tärkeää ja se tunne siitä, että asiat etenee ja näkee sen, että kuinka paljon on kehittynyt.” H5

”No aika paljon mua on motivoinu, ku mä katon youtubesta esimerkiks semmosia hyviä soittajia ja niitten opetusvideoita. Erilaisista tekniikoista esimerkiksi. Ja sitten sen myötä niin harjoittelee niitä itekin.” H6

Edellisessä esimerkissä voi havaita sosiaalisten mallien merkityksen yksilön minäpystyvyyden kehittymiselle. Kun opiskelija näkee jonkun itse hyvänä pitävänsä soittajan soittoa tai tekniikan, ja oppii soittamaan samalla tavalla, se vahvistaa hänen minäpystyvyyden kokemustaan. Tästä tarjoutuneen opiskelijalle samalla hallinnan kokemus vahvistaa minäpystyvyyttä edelleen.

Voi nähdä, että positiiviset yllätykset, jotka luovat kokemuksesta hyvän, motivoivat:

”Ni, et kun nytenki meillä oli sunnuntaina konsertti ja se oli semmonen periodi, että mä oletin, että se ei olis kovin niiku mukava, tai motivoiva. Mutta meillä oli älyttömän hyvä kapellimestari.”H4

Muiden ihmisten motivoiva vaikutus näkyy myös yhteissoittamisessa:

”Kyllä mä luulen, että se yhteissoittaminen. Siit niiku saa aina eniten motivaatiota, semmosta potkua. Ja sitte nää kesäkurssit on toinen. Kaikki tavallaan semmoset intensiiviset periodit, joissa soitetaan paljon. Ne motivoi, ne ei välttämättä vie niin paljon eteenpäin sinällään, mutta sitten siitä saa semmosta innostusta. Uutta innostusta siihen harjoitteluun.” H2

Edellisessä lainauksessa voi nähdä vaihtelua, jonka opiskelija kokee parantavan motivaatiota. Motivaatiota voi joutua etsimään uudelleen ja se vaatii ylläpitoa, jolloin tavallisessa arkisessa soittamisessa innostus voi välillä kadota. Muutosten huomaaminen osaamisessa ja oman oppimisen huomaaminen kannustaa opiskelijaa jatkamaan. Erilaiset kokemukset motivoivat musiikinopiskelijoita ja kokemukset mahdollistavat oppimisen.

”--varmaan vaan ne kokemukset, kun saa oppia.” H8

” Ja sitte kyllä se motivoi se, että ku oppii asioita, huomaa sillai, että oppii.” H3

”-- kun huomaa kehittyvänsä nii silloin on, sitä saa semmosen, niiku kaikki hyvät kokemukset, mitä on saanu, ni aina sellasten jälkeen tulee semmonen onnistumisen tunne, mikä sitten motivoi taas jatkamaan. Mutta toisaalta sitten, motivoi sekin, jos tuntuu, että nyt ei suju.” H7

Onnistumisen kokemukset voivat luoda esimerkiksi kokemusta hallinnasta, joka puolestaan vahvistaa minäpystyvyyttä. Oman pystyvyyden ja kyvykkyyden huomaaminen motivoivat opiskelijaa soittamisessa. Huonot kokemukset ja oman kyvykkyyden riittämättömyyden huomaaminen on toisaalta mahdollista myös nähdä positiivisesti, palautteena siitä, mitä täytyisi kehittää. Vaikuttaisi siltä, että positiivinen asenne ja asioiden näkeminen parempina voi olla itsessäänkin motivoiva.

”Se mikä mua on viime aikoina ehkä motivoinu eniten niin on just se, niiku että jotenki-- tuntuu siltä, että niihinkin asioihin, joita ei tavallaan itse pysty muuttamaan, niin niihinkin on luvassa jotain muutosta. Et just niihin, niiku syvemmän tason estoihin, mitä on ihmisillä ja mitkä tulee just musiikissa hyvin esiin, niin niihinkin on tapahtumassa muutosta. Et jotenki tuntuu siltä, että sitten on semmonen yleispositiivinen se odotus--.” H3

Optimistisen asenteen voi nähdä mahdollisesti auttavan tulevaisuudessa hyvien kokemusten saamiseen. Kokemusten ja oppimisen myötä opiskelija oppii uusia teoksia ja laajentaa ohjelmiston tuntemustaan. Teokset itsessään voivat innostaa opiskelijaa. Seuraavassa lainauksessa tulee esille taitojen kehittäminen. Halu olla parempi ja tuoda musiikkia paremmin esille auttaa opiskelijaa pitämään motivaatiota yllä.

”Ja sit motivoi myös uudet teokset. Ja se semmonen halu kehittää niitä työkaluja, et sais vielä paremmin, et se soitto palvelis vielä enemmän musiikkia, se motivoi. --Ja sit ihan vaan, jos kuulee, et onpas kaunis teos, ni se jo antaa tosi paljon, tai se on ehkä isoin motivaatio kun harjoittelee. Ja se, et löytää siitä heti jotenki--et se koskettaa mua henkilökohtaisesti--.” H5

Musiikissa tärkeää on tunteet, joita voi esimerkiksi musiikin avulla käsitellä. Musiikki myös herättää tunteita. Tunnekokemukset voivat olla tärkeitä ja toimia motivaation lähteinä. Musiikinopiskelijoita motivoi tavoitteet tai unelmat tulevaisuutta varten. Halu kehittyä näkyy myös siten, että opiskelijat pitävät tärkeänä huomioita oppimisestaan. Tavoitteellisuus tuli esille tutkimuksen aineistossa.

Tuovilan (2003, 154-156) tutkimustuloksissa mainitaan, miten suurella osalla lapsista on tavoitteita opiskeluissaan musiikkiopistossa. Vaikka musiikki olisi vain harrastus, ei sitä välttämättä soiteta täysin ilman tavoitteita. Tavoitteet voivat olla ulkoisia tai sisäisiä. Tavoitteet auttavat opiskelijaa motivoitumisessa, motivaation ylläpitämisessä ja toiminnan suuntaamisessa.

”Sitten motivoi myöskin se ajatus, että pääsis tulevaisuudessa johonkin orkesteriin. Niin sitten on ainaki muutaman vuoden tai pari vuotta semmonen ohjelma, sen orkesterirepertuaarin kanssa, että osais sitten jokaisesta yleisimmästä biisistä tärkeimmät paikat. Parin vuoden päästä.” H6

Musiikin opiskelijoiden motivaatio on pitkälti sisäistä motivaatiota ja opiskelun voi näin ollen sanoa olevan itsemäärättyä. Musiikinopiskelussa erityisesti näkyy opiskelijan toteuttaneen autonomiaa hänen päättäessään musiikinopiskelustaan ja vaikuttaessaan siihen paljolti itse. Opiskelijoiden motivaatiotekijät ovat pääosin muita kuin ulkoiseen motivaatioon viittaavia, eli esimerkiksi palkintoja tai vaadittujen kurssien suorittamista. Myös Kaartisen ym. (2007, 114) tutkimustulokset osoittavat musiikinopiskelijoilla olleen keskimäärin korkea sisäinen motivaatio.

6.3. Musiikinopiskelija, tulevaisuus ja muusikkous

Kansainvälisyys tulee muusikko-opiskelijoiden haastatteluissa esille sekä jatko-opintoina että työntekona ulkomailla, mutta useammin opiskeluna. Haastatteluissa esille tulee muun muassa se, että työpaikoista Suomessa kilpaillaan myös ulkomaisten hakijoiden kanssa. Kansainvälisyys ei ole siis vain Suomesta lähtemistä, vaan Suomeen saapumistakin.

Meneillään olevien ammattikorkeakouluopintojen jälkeen jatko-opinnot nähdään tärkeiksi ja monet haastateltavat ovat suunnitelleet opiskelevansa lisää hakemalla maisteriohjelmaan tai tekemällä muita musiikin opintoja. Opintojen mahdolliseen jatkamiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten opintojen rahoitus tai saako työpaikkaa jo tällä tutkinnolla. Tämän hetken opinnot saatetaan nähdä joiltain osin välivaiheena seuraaviin opintoihin.

”Mä nään sen sillain, että sitä paikkaa (työpaikkaa) ei tule, ennen kuin mä oon tehny myös jatko-opintoja--” H6

”Kyllä täytyy niiku, tuntuu, etten mä tän jälkeen oo vielä valmis, mihinkään, että..” H7

” Kyllä se opintojen jatkaminen prioriteetti on. Ei se oo tavallaan kovin realistista olettaa, että mä saisin töitä, kun mä täältä valmistun. ” H2

Edellisten lainausten perusteella voi varovaisesti nähdä, että ammattikorkeakoulutasoiset opinnotkaan eivät takaa riittävää osaamista työmarkkinoilla. Opiskelijoilla on pääsääntöisesti jo

ennen korkeakouluopintoihin tulemista takana pitkä soittoura ja suuri harjoittelumäärä. Kyse ei varmastikaan ole pelkästään taitojen määrästä vaan siitäkin, että työpaikkoja yksinkertaisesti on niin vähän, että mitä pidemmän koulutuksen pystyy osoittamaan käyneensä, sitä paremmin on mahdollisuus erottua joukosta. Suomessa kouluttautuneita on paljon ja yhä korkeammin koulutettuja enemmän ja enemmän. Edes korkeakoulututkinto ei nykyään välttämättä riitä työllistymiseen ja oman pätevyytensä osoittamiseen.

6.3.1. Harrastuksesta ammatiksi

Musiikinopiskelu ja soittaminen on kiinnostavaa, koska se voi olla sekä harrastusta että työtä. Pienenä aloitettu soittoharrastus saattaa olla ensin harrastus, mutta muuttua sitten työkseksi, vaikka sen sisältö suunnilleen pysyisikin samana. Täten muusikon ammatillinen kasvu on voinut siis alkaa hyvin varhain. Tutkimuksen aineiston mukaan soittaminen ja musiikki on tällä hetkellä pääosin musiikin opiskelijoille sekä työtä että harrastusta. Voi olla, että näkemys muuttuu työelämään siirryttäessä. Musiikinopiskelijat ovat jossain määrin sisäistäneet musiikin olevan heidän työnsä jo opiskeluaikana. Voisikin nähdä, että heille on kehittynyt muusikon ammatti-identiteettiä ja muusikkous on jo osa opiskelijaa.

”Se on varmaan molempia (työtä ja harrastusta) vähän,-- Soitan vieläkin sähköbassoa kevyen musiikin puolella. Ja tolleen tykkään kuunnella kevyttäki. Että seki on sitte harrastus.” H1

Musiikin alalla eri soittimen soittaminen saattaa olla harrastusta ja pääinstrumentti nähdään mahdollisesti enemmän työnä.

”-- molempia, kyllä, koska soittaminen on kuitenkin kivaa. Ja se on semmonen, mitä tykkää tehdä ja mitä tekis vapaa-ajallaan kuitenkin. Tai et sitä harrastais, jos ei opiskelis ja muutenkin. Että tavallaan se on sitten vähän semmonen, ne on niikun yhdistettynä tässä, harrastus ja työ.” H7

”Harrastus se on sillä tavalla, että se on jotakin, mitä mä oikeesti haluan tehdä. Et se ei oo mulle pelkästään mikään velvoite. Työ se on sillä tavalla, että sillä on..työnä se vaatii jotakin tieto-taitotasoo eli silloin siihen tulee myös vaatimuksia. Ja sitten kiinnostaa tai ei, ja huvittaa tai ei, sitten täytyy työskennellä joko sen ammattitaidon kehittämiseksi tai, jopa pelkästään sen ylläpitämiseksi joutuu tekemään joka päivä työtä.--” H8

” Kyllä mä enemmän nään sen harrastuksena. Et se on ehkä siitä, ku sitä on harrastanu lapsesta asti ja se on enimmäkseen ollu kivaa, hupia. -- mutta kyllä se enemmän semmonen harrastus on, ja nykyään myöskin vähän semmonen niiku, öö, miten sen sanois...tai koko toi opiskelu on vähän semmosta niiku, että jotenki, ainaki koittaa olla sillai paremmin hereillä ku aikasemmin.” H3

Edellä esitellyissä lainauksissa näkyy hyvin se, millaisia piirteitä harrastukseen liitetään eli muun muassa se, että se on mukavaa ja mitä taas työhön liitetään, eli se ei ole niin vapaata, siihen liittyy

velvoitteita ja ammattitaidon ylläpitämistä. Työhön kuuluu tietynlainen vakavuus, harrastukseen puolestaan vapaus. Tähän voidaan mukaan ottaa itsemääräämisen ajatusta. Itsemäärätty toiminta on sisäisesti motivoitunutta ja suurimmaksi osaksi voisi sanoa musiikinopiskelijoiden olevan sisäisesti motivoituneita. Harrastuksen voisi katsoa olevan itsemäärättyä sen ominaisine piirteineen, kun taas työssä itsemääräämisen tason voi nähdä olevan matalammalla. Työn piirteistä osa voi lisätä pikemminkin soittamisen ulkoapäin motivoimista, jolloin itsemääräämisen taso laskee. Itsemääräämiselle tärkeäksi voi nähdä varsinkin autonomian, jonka voi harrastuksessa nähdä olevan korkea ja työssä ulkoisine vaatimuksineen laskevan.

”Kyllä se tavallaan työ on. Just huomaa että kesällä, kun on soittanu vähemmän, sitte on esimerkiksi alkanu kuunteleen enemmän musiikkia.” H2

Jotta musiikissa säilyisi mielenkiinto, tulee siitäkin voida ottaa joskus myös irtiotto, kuten edellinen lainaus osoitti.

Musiikki ja soittaminen voidaan nähdä elämäntapana, kuten seuraavissa lainauksissa:

”No mun mielestä se on vielä joku toinen juttu kuin harrastus tai työ. Jos aattelee niiku, että mä käyn harrastamassa vaikka tanssia, tai, nyt mä alotin myös aikidon, ne on nyt jo aika lailla harrastuksia. Ja sitte työhön, joskus ehkä täytyy semmonenkin ajatus, että ei niin mieluisaa, vaan että saadakseen rahaa. Ja sitten kun tätä ei tee niiku kummaltakaan pohjalta. Tätä tekee vaan, koska se on niiku tosi mukavaa.” H6

”Mun mielestä se on työtä ja se on myös ihan koko elämä, tai se on niiku elämäntyö. Ja nähä asioita, että kyllä se on koko ajan siinä. Ihan koko ajan siinä mukana. Tavallaan ei se oo työ, se on enemmän jotenki, se on elämäntapa.” H5

Edelliset lainaukset osoittavat jälleen, miten musiikin tekeminen ja soittaminen on sisäistetty siten, että se on osa minuutta ja identiteettiä, henkilöä itseään. Tällainen näkemys taitaa olla musiikin alalla yleinen. Itselle tärkeät asiat sisäisteään syvälle itseen.

Osa musiikinopiskelijoista tiesi jo pienestä pitäen, että he haluavat tehdä musiikkia ammatikseen tai musiikki ainakin liittyy heidän ammattiinsa. Toisilla päätös puolestaan syntyi myöhemmin. Päätös musiikkialalle hakemisesta oli osalle itsestäänselvää, toiset ovat pohtineet tarkemmin työllistymistä, omia vahvuuksiaan verraten myös siihen, millainen kuva muusikkoudesta itsellään on.

Seuraavassa esimerkissä haastateltava esittää pohtineensa vaihtoehtoja miettien muun muassa tulevaisuuden työllistymistä, mutta pidemmällä tähtäimellä sitä, millaista työtä jaksaa kauan tehdä ja mikä lopulta itselle on tärkeintä. Tällöin musiikki tuntui omimmalta.

” Kyllähän niitäki tuli mietittyä kaikkia, ja tommosia faktoja justiin. Mutta kuitenkin, ku mieltii tää ammatti tai työ on kuitenkin aika iso osa elämää ja sitte mieltii, että kumpaa sitä sitte, oikeesti ite on valmis tekeen koko elämän, nii ehkä se musiikki tuntuu silleen, enemmän niiku omalta jutulta --.” H1

Muusikon ammatinvalintaan on usein liittynyt harrastus, jolloin sitä kautta on syntynyt kiinnostus musiikkiin ja sen tekemiseen vakavammin kuin harrastuksen tasolla.

”-- se oli joskus yläasteella ja se jotenki, mulle tuli ehkä innostus sillai oman musiikin kuuntelun kautta. Mä kuuntelin paljon niiku elokuvamusaa ja semmosta viihdemusaa enemmän. Niin, se vaan oikeestaan tuli sitä kautta sitten. Et sitte jotenki ku, ehkä sitä pienenä piti klassista musaa, mitä me soitettiin, niin, ei aina, mut jotkut biisit oli vähän semmosia niiku kuivia jotenki. Et se oma musiikkimaku ja ne biisit ni ne ei kauheesti kohdannut, mut sitte rupes löytymään vähä niiku siltaa siinä välillä.--” H3

” Kyl mä yritin mieltiiä muita, mutta ei ollu mitään semmosta, mikä tuntu omalta..Ja silloin tuntu jotenkin luontevalta tavalta jatkaa sitten musiikkiopintoja. Silleen niiku ihan päätoimisesti.” H8

Muusikon ammatti tai musiikin tekeminen on voinut olla aina selvä. Tällöin ei ole varsinaista valintaa miettimiseen edes tehty.

”Semmoinen sisäinen motivaatio ja tahto soittaa ja sitten mut laitettiin musiikkileikkikouluun, joskus kun mä olin neljä vuotta. Ja vanhemmat huomasi joskus kun mä olin pieni, etä mä oon tosi musikaalinen ja sai tarhatädeiltäkin sellaista viestiä, et ois hyvä laittaa muskariin. Ja emmä tiää, se on jotenki ollu aina luontevaa, etä mä oon jotenki tienny aina, etä mä haluan tehdä isona musiikkia.-”H5

” --että se (musiikki) oli sitten kuitenkin sellanen ambitio.” H6

” No mä luulen, etä se on jotenki ollu aina kuitenkin mielessä, etä tätä haluais tehdä. Mutta sitten, ehkä mä vaan en oo oikeen uskaltanu uskoa siihen , etä osais jotain. Että mulla on ehkä vaan ollu semmonen ajatus, etä täytyy olla joku ihmelapsi, jos haluaa ammatikseen musiikkia tehdä. Ja etä en niiku tajunnu sitä, etä se oma työ on kuitenkin melkeen suurin tekijä siinä kehittämisessä ja etä kuinka hyväks tulee. Että ei se oo mistään ihmeestä kiinni.” H7

Edellisessä lainauksessa voi nähdä opiskelijan minäpystyvyyden merkityksen valintaprosessin kautta, jolloin alalle hakeutuminenkin on seurausta uskomisesta pystyvyteensä. Tai edellisessä tapauksessa ensin siihen, etä haastateltava katsoo, ettei hänen pystyvyytensä riittäisi alalla toimimiseen. Voikin nähdä, etä muusikon ammatin mielikuvat tai käsitykset ovat voineet osaltaan vaikuttaa siihen, mieltiikö yksilö ylipäättään kyseistä ammattia vaihtoehtona.

6.3.2. Työelämä

Pohdinnat työllistymisestä muusikkona nähdään tiedostaen, ettei työpaikkoja ole kovin paljoa tarjolla Suomessa tai muualla, mutta kuitenkin samalla luottaen siihen, etä osaavalle töitä löytyy.

Työtilanne voi vaihdella myös instrumenteittain ja alueittain. Selvää on, että työllistymismahdollisuuksia on mietitty jo ennen alalle hakeutumista, eikä tilanne siis tule yllätyksenä. Aineistosta on nähtävissä, että omalla aktiivisella toiminnalla toivotaan selvittävän vaikeastakin tilanteesta. Jossain määrin voisi katsoa, että yksilön hyvän minäpystyvyyden avulla hänen on mahdollista nähdä, että myös tulevista hankaluuksista on mahdollista selvitä toimimalla itse tietyllä tavalla. Vaikka samaan aikaan voi miettiä, voiko yksilö kuitenkin omalla toiminnallaan vaikuttaa kaikkeen. Joka tapauksessa usko minäpystyvyyteen lisää mahdollisuuksia menestymiseenkin.

” No jostain syystä mä oon tavallaan ihan luottavaisin mielin, vaikka toisaalta se on niin kauheen epävarmaa. Mutta mulla on kyllä semmonen asenne, että mä nyt, no, nii kuin mä sanoinkin enemmän, että yrittää mahdollisimman monessa olla mukana ja tota, olla sillä lailla esillä, että ihmiset muistaa sitten myöhemminkin. Ja jotenkin hankkia semmoista kokemusta sitten. Siihen, että on erilaisissa jutuissa mukana.” H7

”Tää on aina se pelottava kysymys. Uskon silleen, että -- jos tekee sitä niiku sydämestä tai niiku tosissaan ja on valmis uhraamaan sille aikaa ja...niin kyllä se sitten niiku maksaa sen takasi.” H1

Vaikka muusikon työllistyminen voi olla vaikeaa, tiedostavat haastateltavat asian. Voi ajatella, että joka tapauksessa muusikolle se, että saa tehdä sitä mistä pitää, on kaiken arvoista. Tällöin mahdollisuus siihen, että jos työtä ei löydykään, ei lopulta tunnu niin pahalta. Musiikinopiskelijoiden haastatteluissa on täten nähtävissä myös optimismista asennetta elämään. Optimistisuus on hyvä asenne varsinkin epävarmoissa tilanteissa, joita nykyään on oikeastaan alalla kuin alalla.

” Muusikkona, aika huonona itse asiassa (työllistyminen). Musta tuntuu, että se tulee olemaan semmoista ilmaiskeikkailua aika pitkälle. Mutta siihen on sillain, niiku jo kauan aikaa sitten hyväksyny.” H5

Selkeää työpaikkaa tai työnkuvaa musiikinopiskelijoilla ei aina ole, vaan pikemminkin toimitaan tilanteen tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. Vaikka tästä opintosuunnasta ei varsinaisesti valmistu opettajaksi, myös opettaminen tuli esille joissain haastatteluissa.

” --kyllä mä voisin oikeestaan tehdä minkä tahansa laisia hommia, että..Muusikon hommia, niin ihan hyvin voisin tehdä, että sen sitten näkee, että mitä tulee. Mutta mun pääpaino on nyt siinä, että mä koitan saada itselleni sellaisia eväitä, että mä voisin sitte niiku olla mahdollisimman omavarainen muusikkona, tai itsenäinen.” H3

”Esittävä säveltäjä, vielä ainakin, eli joko orkesteri- tai sitten kamarimuusikko tai sitten molempia.” H1

”Varmaan se opettaminen voi tulla jossain vaiheessa.” H8

6.3.3. Menestyksestä

Uralla menestymistä saatetaan usein pitää tavoiteltavana ja tärkeänä. Menestystä ei kuitenkaan ole helppo määritellä. Menestys on lopulta hyvin subjektiivinen kokemus, eikä tällöin menestys käsitteenäkään enää välttämättä sopiva. Menestyksen voi olettaa parantavan kokemusta minäpystyvyydestä. Oli mielenkiintoista huomata, miten vaikeaksi menestyksen määrittelemisen lopulta osoittautui, ja miten käsite joissain tutkimusaineiston haastatteluissa koettiin. Jossain määrin tuntuu, että menestys käsitteenä kuuluu pikemminkin markkinoihin ja taloudelliseen ajatteluun, jolla ei ole varsinaisesti tekemistä itse musiikin kanssa.

”Suurimmat menestymiset mä koen, että ne on niitä mun omia. Niitä mitä mä oon kokenu, että ne ei oo välttämättä ulospäin mietenkään. Sitten joitakin semmosia niiku ulospäin näkyviä, tai mitä luokitellaan tai määritellään jotenkin menestymiseksi, niin on ehkä sitten jotkut, että on voittanut pari semmosta solistikarsintaa, on päässy soittaaan orkesterin kanssa.” H8

Omaakohtainen menestyminen näkyy hyvin edellisessä lainauksessa. Oma kokemus menestymisestä ei välttämättä ole sellaista, minkä ulkopuoliset pystyisivät havaitsemaan, koska se ei ole aina sellaista, mikä yleisesti luokitellaan menestymiseksi. Tavallaan yhteiskunnassa on siis asioita, joita koetaan menestymiseksi. Kun näitä ei sitten saavutakaan, yksilö kokee epäonnistuneensa ja saavutettuaan ne, hän kokee menestyneensä. Voisi katsoa, että yksilön omat kokemukset menestymisestä ovat niitä parhaita menestymisiä, jotta hän voisi kokea itsensä kyvykkääksi ja vahvistaa pystyvyyden kokemustaan.

Onko menestymisellä sitten muuta väliä kuin opiskelijan kyvykkyyden kokemuksen parantuminen ja minäpystyvyyssuskomukset? Opiskeluaikaisen osaamisen kasvun ja kontaktien luominen nähdään vaikuttavan myönteisesti tulevaan työhön tai työn saamiseen, muun muassa näkyvyydellä ja tunnettuudella.

”No joo, kyllä mä näen, että sillä on aika paljon merkitystä työelämän kannalta, jos menestyy opiskeluvaiheessa. Ja se menestyminen, mä nään sillain, että pääsee vaikka johonkin solistin juttuun.” H6

Edellisessä lainauksessa voidaan nähdä solistiksi valinnan olevan osoitus menestyksestä ja toisaalta siitä, että on tarpeeksi pätevä soittajana, jotta valitaan tehtävään. Solistin tehtävään valitseminen vaatii tietynlaista ammattitaitoa, joka voi olla toki monenlaista, kuten edellä olevissa tutkimuksen kappaleissa esitettiin.

”Joo, no menestyminen on mulle sitä, että saavuttaa ne tavoitteet, joita on asettanu. Ja kyllä ne vaikuttaa tosi paljon siihen, its-, tai identiteettiin tai minäkuvaan soittajana. Et on sillä kyllä tosi paljon merkitystä tulevaisuudessa. Et miten sä näät ittes nyt, niin se varmasti vaikuttaa siihen motivaatioon.” H5

Menestymiseen liittyy subjektiivisuus, ja se voi olla, kuten edellä, omien tavoitteiden saavuttamista. Täten lienee tärkeää, että tavoitteet ovat sellaisia, että ne ovat saavutettavissa. Vasta siten voi kokea menestyvänsä, tuntea olevansa kyvykäs ja onnistunut. Kun näkee itsensä pätevänä ja onnistuneena, myös motivaatio pysyy yllä tai parhaimmillaan kasvaa. Menestyminen heijastuu koko ihmiseen, aina yksilön perustavimpiin rakenteisiin asti. Jonkinlaiset menestymisen tunteet ja kokemukset ovat yksilölle monilta osin tärkeitä.

7. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut käsitellä musiikinopiskelijoiden kasvussa ilmeneviä asioita sekä erilaisia kasvua tukevia ja haittaavia tekijöitä. Musiikinopiskelijoiden ammatillisen kasvun voi jossain määrin katsoa alkavan hyvin nuorena, jolloin musiikki aloitetaan harrastuksena. Tarkkaa aikaa harrastuksen aloittamiseen on voinut olla vaikea kertoa, mutta tämän tutkimuksaineiston opiskelijoilla harrastuksen aloittaminen on tapahtunut 4–8-vuotiaina. Tällöin opiskelija ei tietenkään välttämättä ajatellut tähtäävänsä nimenomaan muusikoksi. Musiikinopiskelijoiden taustat ovat hyvin samankaltaisia tässä tutkimuksessa, sillä kenenkään vanhemmat eivät työskentele musiikkialalla, mutta harrastamista ja musiikkia on opiskelijan ympäristössä ollut. Musiikin pariin tavallaan kulkeuduttiin lähipiirin mukana. Vanhempien merkitystä ei voi vähätellä tämän tutkimusaineiston eikä muiden tutkijoiden tekemien tulosten perusteella. Vanhemmilla on osuutensa niin lapsensa tutustuttamisessa musiikkiin, musiikin vaihtoehdon tarjoajana, musiikin parissa pysymiseen, lapsensa tukemiseen kuin esimerkiksi lapsen minäpystyvyyteen ja kyvykkyyteen liittyviin ajatuksiin. Toisaalta merkittäviä ovat myös muut läheiset ihmiset, kuten oma soitonopettaja tai vertaiset.

Koulutus tukee musiikinopiskelijan ammatillista kasvua. Koulutuksessa opiskelijan tiedot ja taidot kehittyvät laajasti. Koulutuksen voi nähdä kehittävän yksilön metakognitiota, lisäävän eri tietomuotoja ja kykyä tietoisempaan ajatteluun. Erityisen tärkeäksi voidaan nostaa aineiston perusteella oppimaan oppimisen taidot. Jatkuva kehittymisen tarve on yhtä lailla muusikoilla kuin muissakin ammattiteissa. Koulutuksen tulisi antaa välineitä, jotta opiskelija pystyisi myöhemmin opiskelemaan itse. Oppimaan oppimisen voi nähdä sisältävän myös itsesäätelytaitoja. Ammatillisen kasvun voi nähdä olevan opiskelijan itsesäädellyn oppimisen lisääntymistä. Muusikoksi kasvamisessa opiskelijan tietoisempi tapa oppia lisääntyy. Opiskelijoiden itsesäätelyn voi nähdä tulevan esiin ammatillisessa kasvussa oppimaan oppimisen taitojen kohdalla. Kun opiskelija oppii oppimisen taitoja, hän voi oppia myös esimerkiksi millainen oppija hän on, millaiset oppimisstrategiat hänelle sopivat tai miten hän voisi motivoitua itseään. Itsesäädelyyn oppimiseen kuuluu myös reflektointi, jolloin opiskelija arvioi esimerkiksi oppimistapojaan ja tarvittaessa vaihtaa toisiin. Oppimisen taidot ovat tärkeitä nykyään myös resurssipulan vuoksi. Esimerkiksi

tutkimusaineistossa tulee esille ajan puute, jolloin tärkeää on nimenomaan harjoittelun tapa, ei niinkään harjoitteluun käytetty aika. Tehokas harjoittelu on tärkeintä. Kaiken kaikkiaan oppimisen ja harjoittelun voi nähdä olennaisimpana musiikinopiskelijoilla, sillä opiskelijat puhuivat monien muiden tutkimustulosten tapaan pikemminkin harjoittelun merkityksestä kuin lahjakkuudesta. Musiikinopiskelijoiden ammatillista kehitystä tukee ihmisten lisäksi myös ihmisten yhdessä luoma ilmapiiri. Hyvä ilmapiiri toimii opiskelijaa motivoivana tekijänä. Erilaiset tekijät, jotka parantavat opiskelijan minäpystyvyyttä, tukevat opiskelijan ammatillista kasvua. Minäpystyvyyden voi nähdä vaikuttavan aina opiskelijan uravalinnasta lähtien. Kuten tutkimusaineistossa esitettiin, opiskelija arveli, ettei ole tarpeeksi hyvä, jotta voisi opiskella musiikin ammatikseen. Tällaisessa tapauksessa oman pystyvyyden kokemus on ehkä muotoutunut käsityksistä, millainen muusikoksi aikovan tulisi olla. Tämä ei ollut aineistossa yleistä, mutta tuli kuitenkin esille, ja sitä voisi pitää tärkeänä huomiona. Musiikinopiskelijoita tukee sekä hyvät kokemukset että huonot kokemukset huonojen kokemusten myös haittaavan kehittymistä. Kokemukset vaikuttavat esimerkiksi taitoja lisäämällä. Huonot kokemukset voivat esimerkiksi alentaa yksilön tunnetta omasta kyvykkyydestä. Toisaalta huonot kokemukset voidaan positiivisessa valossa nähdä palautteena, jonka pohjalta itseään voi jälleen kehittää. Muusikon ammatillista kehittymistä heikentäviä tekijöitä voivat olla erilaiset ikävät kokemukset, joissa yksilö kokee esimerkiksi taitojen arvioinnin hänen persoonallisuutensa arviointina.

Tutkimuksessa on tarkasteltu musiikinopiskelijoiden käsityksiä muusikkoudesta, koska voisi olettaa, että käsitykset muuttuvat tiedon lisääntyessä. Tutkimusaineiston mukaan voi sanoa, että opiskelijoilla on tapahtunut pikemminkin käsitysten laajenemista, vaikka toki muuttumistakin jossain määrin on tapahtunut. Yleisesti kuva muusikkoudesta on laajentunut ja nähdään, että muusikoita on hyvin erilaisia. Kuvaa muusikkoudesta on luotu esimerkiksi oman opettajan kautta. Kanssaopiskelijat voidaan nähdä eri tavoin. Opiskelijoidenvälinen vertailu voi olla sekä huono että hyvä asia. Tietynlainen vertailu voi motivoida opiskelijaa, kun taas pahimmillaan alentaa opiskelijan pätevyyden tunnetta ja sitä kautta ehkä myös ihmisarvon tunnetta. Musiikinopiskelijoilla voi olla sosiaalisen oppimisen mahdollisuuksia heidän soittaessaan muiden soittajien kanssa. Tällöin opiskelijalla voi olla tilaisuus toimia lähikehityksen vyöhykkeellä, joka voi motivoida opiskelijaa enemmän. Opiskelijan kokonaisvaltainen hyvinvointi on pohjana ammatillisessa kasvussa. Opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tiellä tai mahdollistajana voivat toimia myös yksinkertaisesti fyysiset puitteet eli esimerkiksi harjoitusluokat, joita tulisi olla hyvin saatavilla. Tilat mahdollistavat vaadittavan harjoittelun.

Motivaatio nähdään tärkeänä osana opiskelijan ammatillisessa kasvussa tässä tutkimuksessa. Motivaation merkityksen voi nähdä tutkimusaineistonkin mukaan siinä, että halu olla muusikko on musiikinopiskelijan kehittymisessä tärkeää. Tällöin olennaisessa asemassa on sisäinen motivaatio. Sisäinen motivaatio on muun muassa sitä, että musiikki itsessään motivoi opiskelijaa. Itsemäärääminen näkyy tutkimusaineistossa siinä, että musiikinopiskelijat ovat hyvin sisäisesti motivoituneita, jolloin itsemääräämisen voi nähdä korkeana. Jossain määrin on toki selvää, että ammattikorkeakouluopinnoissa opiskelija on itse suuntautunut kyseisiin opintoihin, jolloin motivaation alun alkaenkin voi nähdä olleen sisäistä. Paljon puhutaan lahjakkuudesta ja harjoittelun merkityksestä, vaikkapa musiikissa. Tässä tutkimuksessa, kuten joissain muissakin, nähdään harjoittelun olevan avainasemassa eikä lahjakkuudelle anneta suurtakaan merkitystä. Riittävä harjoittelu vaatii motivaatiota. Huomattavaa on myös se, että motivaatiota täytyy ylläpitää, esimerkiksi uudet asiat koettiin tutkimusaineistossa virkistävinä ja motivaatiota synnyttävinä. Suuri asia motivaatiolle on aineiston mukaan yksinkertaisesti kokemus siitä, että oppii. Minäpystyvyyden vahvistuminen tuo tunteen paremmasta kyvykkyydestä. Tavoitteiden voi nähdä lisäävän motivaatiota. Toisaalta tässä tutkimuksessa ei nähdä tavoitteiden olleen ainakaan korostetusti esillä haastatteluissa. Yhtä lailla kuin tavoitteet, opiskelijan unelmat tai toiveet voivat toimia motivoivina tekijöinä.

Tutkimuksessa on tarkasteltu muusikon koulutusta ja opiskelijoiden osaamista suhteessa työelämään. Vaikuttaa siis siltä, että ainakin muusikolla tulee olla tutkinnoin osoitettavissa oleva pätevyys. Työelämän vaatimukset muusikolle voidaan kokea vaativina ja monipuolisina. Tavallaan muusikon tulee olla monipuolinen, mutta liiallinen hajauttaminen voi puolestaan johtaa liian pinnallisiin tietoihin monesta asiasta. Työtilanne muusikoilla on hankala ja työpaikkojen vähyys on tiedostettu jo alalle hakeutuessa. Tässä voikin jälleen nostaa esille sisäisen motivaation merkityksen, sillä edes työelämän ikävät tosiasiat työllisyydestä eivät näytä horjuttavan motivaatiota alalle hakeutumiseen ja alan opiskeluun. Musiikinopiskelijoiden haastatteluissa nousee tärkeäksi tekijäksi työelämään oma aktiivisuus, itsensä esille tuominen ja sosiaaliset taidot sekä suhteet. Haastatteluissa näkyy, että muusikon koulutus ammattikorkeakoulussa saatetaan nähdä välivaiheena seuraavaan musiikin koulutukseen. Muusikon ammattitaitoon ei kuitenkaan riitä välttämättä vielä tutkintotodistuskaan muiden edellä esitettyjen lisäksi, vaan erityisen tärkeää on, että muusikolla on oma juttu. Muusikon ammattitaitoon opiskelijat katsovat kuuluvaksi siis hyvin monenlaisia asioita. Tiedot, taidot ja oppimisen taidot riitä, vaikka ne katsotaan toki kuuluvaksi muusikon perusosaamiseen. Musiikin alalla vaadittaneen tai muusikkona toimimisessa tärkeitä ovat tietynlaiset alakohtaiset persoonallisuuden piirteet, kuten keskittymiskyky ja nöyryys.

Tässä tutkimuksessa kohdejoukko on ollut ammattikorkeakoulun muusikon koulutuksen opiskelijat. Jatkotutkimusta voisi tehdä kartoittaen tarkemmin sisäistä motivaatiota. Lahjakkuutta ja harjoittelua on tutkittu paljon ja niitä olisi voinut ottaa tarkemmin tähänkin tutkimukseen mukaan tai sitten niitä voisi painottaa toisessa tutkimuksessa enemmän. Tällaista tehtyä tutkimusta voisi myös laajentaa tekemällä pitkittäistutkimusta, jolloin ammatilliseen kehitykseen saadaan mukaan varsinaisessa ammatissa toimimisen aikaa. Sitten olisi mahdollista vertailuun ja muutoksen tarkasteluun. Tutkimusta voisi tehdä myös hieman eri kohdejoukolle eli musiikkipedagogeille ja tarkastella vaikkapa heidän ammatillista kehitystä. Ammatillisen kehityksen tarkastelu voisi olla toki myös vertailevaa edellä mainittujen koulutusten kesken. Erityisesti ammatillinen identiteetti voisi tarjota kiinnostavan näkökulman.

8. TUTKIMUKSEN KRIITTISTÄ ARVIOINTIA

Olen pyrkinyt olemaan tutkimuksessani objektiivinen ja pitämään ennakko-oletukseni taka-alalla. Selvää silti on, että oma ymmärrykseni maailmasta, kaikki näkemäni ja kokemani vaikuttavat siihen, millä tavoin olen nähnyt esimerkiksi tutkimukseni tulokset, tulkinnut ja tehnyt päätelmiä aineistosta. Alasuutarin (2001, 135) esittää, että *”oma selitysmalli tutkittavan ilmiön luonteesta on syytä perustella mahdollisimman hyvin, mutta samalla on hyvä muistaa ettei se ole koskaan varmaa tietoa; korkeintaan se voi olla paras arvaus.”* Se tiivistää olennaisen mielestäni hyvin. Objektiivisuutta tutkimukseen olen pyrkinyt saamaan esittämällä näkemyksilleni ja tulkinnalleni perusteita, joista päätöksen olen johtanut. Jossain määrin olen yrittänyt tuoda esille myös vaihtoehtoisia näkökulmia. Tulkinnan kohdalla voidaan mielestäni parhaiten päästä objektiivisuuteen, kun pystytään tuomaan esille asioita monipuolisesti ja laajasti. Tässä tutkimuksessa minun on ollut mahdollista päästä objektiivisuuteen paremmin myös siksi, ettei tutkimukseen ole vaikuttanut tietty taho, jolle tutkimustuloksilla erityisesti olisi väliä. Tutkimustuloksiin on voinut suhtautua avoimesti ja odottavasti valikoivan sijaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa hyvin olennaista ja ongelmallista yhtä aikaa on tulkinta. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksenä ei varsinaisesti ole merkitykset, on Heiskalan (1990, 244) maininta *”tulkinta on tutkimusaineiston merkityksellistämistä tutkimusasetelman ohjaamana”* mielestäni silti hyvä tiivistys. Aineistosta tulee saada esille se jokin tärkeä, joka tuo haastatteluille ja koko tutkimukselle jonkin merkityksen, jonkin tarkoituksen. Tutkimuksen yhtenä vahvuutena voi nähdä sen, että tutkija itse on tehnyt haastattelut aineistoon. Haastattelussa on aineistonkeruumenetelmänä heikkoutensa, mutta niistä ainakin osan voi nähdäkseni välttää sillä, että itse on tilanteessa, tietää mahdolliset vaikeat kohdat ja tällöin on mahdollisuus korjata.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa hypoteesit eivät ole yhtä suuressa asemassa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, sillä tarkoitus ei ole hypoteesien testaaminen. Toisaalta kvalitatiivisessa tutkimuksessakin tutkijalla täytyy olla joku suunta, johon keskittyy. Lopulta on kuitenkin vaikea suhtautua mihinkään aiheeseen niin, ettei siitä olisi itsellään joitain ennakko-oletuksia. Vaikka

kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei olisikaan ennalta hypoteeseja, jonkinlaisia ennako-oletuksia olisi kuitenkin hyvä olla, jotta tutkija tietää, miten ja mihin suuntaan tutkimuksessa edetä.

Jossain määrin tutkimuksen ongelmana voi nähdä aineiston pienuuden, jolloin yhden ihmisen ajatus voi saada liian suuren korostuksen. Aineiston keräämisessä käytettyihin tutkimuskysymyksiin voi suhtautua kriittisesti. Oikeiden tutkimuskysymysten tekemisen näen vaikeana. Millä kysymyksillä juuri tähän asiaan saisi vastauksen? Tutkimuskysymysten tekemisessä auttaa, jos aihe on tarpeeksi tuttu. Esimerkiksi tässä tapauksessa musiikin alan käsitteistön tunteminen on tärkeää, samoin musiikin oppilaitosten jonkinlainen tunteminen. Toisaalta liian tarkka aiheen tunteminen voi vaikeuttaa aiheen objektiivista käsittelyä. Tähän tutkimukseen pyrin kokoamaan kysymykset parhaani mukaan tutkimusongelman mukaisesti. Tutkimuksen tavoitteena on ollut laadukkaan tutkimuksen tekeminen. Lisäksi tämän tutkimuksen lähtökohdat ovat olleet tavoitteen kannalta hyviä, tutkimuskysymyksen selvittäminen on ollut tutkimuksen tarkoitus, ei itse tutkimuksen tekeminen.

Musiikin opiskelijoiden ammatillista kehitystä olisi voinut tutkia pitkittäistutkimuksella, jolloin tutkijalla olisi mahdollisuus itse nähdä, kuulla ja tulkita, millaisia muutoksia opiskelijoissa on tiettyä aikana tapahtunut. Tällaisessa opinnäytetyössä se ei kuitenkaan ole mahdollista. Tässä tutkimuksessa laajempaa näkökulmaa pyritäänkin saamaan aiemmin ja nyt-kysymyksillä. Jollain tavalla se saattaa toki rajoittaa tutkimustuloksia. Selväähän on, että aiemmin tapahtunut on voinut osin unohtua tai se on jo tulkittu uudelleen uusien kokemusten kautta, jolloin tapahtuma ei enää näytä edes tapahtumassa mukana olleelle samanlaisena. Sama vaara on käsityksissä, joita tutkin.

Moilanen ja Räihä (2007, 61) esittävät laadullisen tutkimuksen uskottavuuden lisäämisen olevan mahdollista esittämällä muista tutkimuksista samantyyllisiä tapauksia ja huomioita. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt esittämään aiempia tutkimuksia aiheesta. Näin parhaimmaksi tuoda esille aiempia tutkimuksia tämän tutkimuksen alussa, jolloin lukijan on mahdollista hahmottaa tutkimuksen kenttää ja siinä mahdollisesti esiintyviä ja tutkittavia asioita. Toin tutkimuksia tuloksineen myös varsinaisessa tutkimuksen tulos-kappaleessa, koska näin tarpeellisena yhdistää suoraan peräkkäin omat ja muiden vastaavat tulokset. Tietenkin olisin voinut keskittyä tulosten yhdistämisessä myös siihen, miten omat tulokseni puolestaan eroavat muiden saamista tuloksista. Vaikka täysin samanlaista tutkimusta ei ole tehty aiemmin, samoista aihepiireistä toki löytyy tutkimusta ja samanlaisia tutkimustuloksia on saatu muissakin tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa ei ollut alkujaankaan tarkoitus tehdä yleistyksiä. Eikä se tällä tutkimuksen suppealla

haastatteluaineistolla olisikaan ollut mahdollista. Haastatteluissa esiintyi samoja asioita, mutta yllättävän paljon myös erilaisia asioita. Niinpä tässä tutkimuksessa yksittäiset haastattelut pääsivät hyvin esille ja tutkimuksessa pyritään esittämään tuloksia kattavasti, jotta moninaisuus tulisi esille. Toisaalta vaarana on, että yksittäiset vastukset saavat liikaakin painoarvoa tuloksia esitellessä ja tulkittaessa. Pienessä aineistossa haasteena onkin tulosten esittäminen. Jos viisi kahdeksasta haastateltavasta esittää saman asian, voiko se silloin olla yli puolet tai suurin osa musiikinopiskelijoista? Olen pyrkinyt parhaani mukaan tuloksissa tuomaan esille vastausten moninaisuutta epämääräisten lukumääräilmaisujen sijaan. Toisaalta tämä on aiheuttanut myös sen, että suoria aineistolainauksia on paljon. Olen käyttänyt jonkin verran suoria lainauksia myös muissa tutkimuksen kappaleissa kuin tuloksissa. Tämän voi nähdä toisaalta huonona, mutta näen lainauksien pikemminkin tuovan paremmin esille kirjoittajan ajatusta ja esimerkiksi käsitteiden määrittelyssä minun olisi joissain kohdin ollut vaikeaa esittää asiaa yhtä hyvin. Suorat lainaukset mielestäni myös jollain tavalla keventävät tekstin lukemista tuoden siihen vaihtelua.

Musiikin alaa voi tutkia hyvin eri näkökulmista, eri teorioin ja käsittein. Näen kuitenkin, että itselleni kasvatustieteelliset ovat tutuimpia ja niinpä pysyn tässä tutkimuksessa lähinnä niissä. Sitä paitsi, eroaako esimerkiksi oppiminen lopulta kovinkaan paljoa musiikissa tai jonkin muun asian oppiminen. Kuten aiemmin esitin, musiikin oppimisen voi kuitenkin nähdä olevan sekä tiedon että taidon oppimista yhtä lailla kuin moni muukin oppiminen. Anttila (2004, 9) esittää musiikin oppimisessa olevan kysessä pitkälti samankaltaiset psyykkiset, psykomotoriset ja sosiaaliset prosessit kuin muussakin oppimisessa, joten musiikin opiskeluun ja opettamiseen voisi täten käyttää yleisiä kasvatustieteen teorioita, ottaen toki huomioon musiikin opiskelun omat piirteet. (Anttila 2004, 9.) Edellinen perustelu toimii hyvin tämänkin tutkimuksen perusteluna. Itselleni tutuimpia ovat kasvatustieteen yleiset käsitteet, joten siksi on mielestäni perusteltua käyttää näitä tutkimusta tehdessä. Parhaimmillaan tutkimuksen näkökulmasta tulee sen verran yleinen, että sitä voidaan käyttää hyvin myös erityisemmin musiikkiin suuntautuneen tutkimuksen taustana.

LÄHTEET

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 159–172.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Amabile, T.M. 1983. The Social Psychology of Creativity. New York: Springer-Verlag.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press Oy.

Aunola, K. 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.

Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. 1994. Self-Efficacy. Teoksessa V.S: Ramachaudran (toim.) Encyclopedia of Human Behavior (Vol.4) San Diego: Academic Press, 71–81.

Bandura, A. 1997. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press, 1–45.

Brown, A. 1987. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. Teoksessa F.E.Weinert & R.H.Kluwe (toim.) Metacognition, Motivation and Understanding. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 65–116.

Bruer, J.T. 1993. Schools for Thought. A Science of Learning in the Classroom. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.

Carver, C.S. & Scheier, M.F. 1999. Optimism. Teoksessa C.R. Snyder (toim.) Coping: The Psychology of What Works, 182–204. Sähköinen aineisto: <http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10085399>. Luettu 14.1.2015.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1986. The Dynamics of Self-Determination in Personality and Development. Teoksessa R. Schwarzer (toim.) Self-Related Cognitions in Anxiety and Motivation. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 171–194.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 4, 227–268. Luettu sähköisenä 8.4.2015.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. 1991. Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26: 3&4, 325–346. Luettu sähköisenä 8.4.2015.

Dewey, J. 1997. Experience of Education. New York: Touchstone.

Dweck, C.S. & Molden, D.C. 2005. Self-theories. Their Impact on Competence Motivation and Acquisition. Teoksessa A.J. Elliot & C.S.Dweck (toim.) Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press, 122–140.

Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.

Elliott, D.J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Ellström, P-E. 1992. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.

Ericsson, K.A., Krampe, R.Th.& Tesch-Römer, C. 1993. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100:3, 363–406. Luettu sähköisenä 10.4.2015.

Ericsson, K. A., Roring, R.W. & K.Nandagopal. 2007. Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: an account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18:1, 3–56. Luettu sähköisenä 10.4.2015.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 2.korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26-49.

Finlex, 4§ ammattikorkeakoulujen tehtävät, osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>. Viitattu 1.12.2014.

Flavell, J.H. 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *The American Psychologist*, 34:10, 906–911. Luettu sähköisenä 10.4.2015.

Flavell, J.H. 1987. Speculations about the Nature and Development of Metacognition. Teoksessa F.E.Weinert & R.H. Kluwe (toim.) *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 21–29.

Gagne, M. & Deci, E.L. 2005. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. Luettu sähköisenä 8.4.2015.

Garcia, T. 1995. The Role of Motivational Strategies in Self-Regulated Learning. Teoksessa P.R. Pintrich (toim.) *Understanding Self-Regulated Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 29–42.

Greenspan, D. A, Solomon, B. & Gardner, H. 2004. The Development of Talent in Different Domains. Teoksessa L. V. Shavinina & M. Ferrari (toim.) *Beyond Knowledge. Extracognitive Aspects of Developing High Ability*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 119–135.

Grönfors, T. 2001. Suorituskyvyn johtaminen. Miten paradigmat, vallitsevat teorit ja sisäiset ajatusprosessimme vaikuttavat. Toim. Trygve Roos. Käännös Riitta Valajärvi ja Trygve Roos. 2. uusittu painos. Espoo: Facile Publishing.

Hakala, J. T. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–24.

Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. 2002. Johdanto oppimaan oppimisen arviointiin. Teoksessa J. Hautamäki, M. Niemivirta, P. Rantanen & P. Schein (toim.) *Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. Opetustulosten arviointi 2/2002, 1–28.

Heiskala, R. 1990. Tulkinnan koeteltavuus ja aikakauslehtien analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 242–263.

Helve, H. 2012. Valmistu töihin-Mihin? Nuoret matkalla koulutuksesta työelämään. Nuorisofoorumi 2012. Helsinki: Taloudellinen tiedotustoimisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulun yliopisto. Väitöskirja. Luettu sähköisenä 5.2.2015.

Hyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H., Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa M-L. Juntunen, H.M.Nikkanen, H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–182.

Hätönen, H. 2003. Osaamiskartoituksesta kehittämiseen. Helsinki: Educa.

Iiskala, T. & Hurme, T-R. 2006. Metakognitio teknologisissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 40–60.

Jacobs, J.E. & Paris, S.G. 1987. Children's Metacognition About Reading: Issues in Definition, Measurement, and Instruction. *Educational Psychologist* 22: 3&4, 255–278. Luettu sähköisenä 10.4.2015.

Jalava, U. & Vikman, A. 2003. Työ ja oppiminen yrityksissä–ongelmista ratkaisuihin. Helsinki: WSOY.

Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A.Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Vapaa sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 143-158.

Jarvis, P. 2010. *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice.* London: Routledge.

Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otavan Kirjapaino.

Järvenoja, H. & Järvelä, S. 2006. Motivaation ja emootioiden säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 85–102.

Kaartinen, T. 2005. Itsesäätelyvalmiudet musiikin opiskelussa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print. Väitöskirja. Luettu sähköisenä 13.2.2015 osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-6487-7>.

Kaartinen, T. & Ruismäki, H. 2007. Sinnikkyys ja oppimiskyvyn rajat musiikin opiskelussa. Teoksessa S. Saari ja T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 103–117.

Karma, K. 2010. Musikaalisuus. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 355–368.

Karttunen, S. 1992. Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa. Kulttuuriset musiikkiskeemat musiikkikirjastonhoitajien puheessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Keltikangas-Järvinen, L. 2009. Temperamentti-persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa R-L. Metsäpelto ja T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–69.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–158.

Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 295–309.

Kulmala, J. 1998. Työssä oppimisen esteitä ja edistäjiä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos–esteitä ja edistäjiä. Helsinki: Opetushallitus, 17–51.

Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, Juvenes Print. Väitöskirja. Luettu sähköisenä 6.2.2015 osoitteesta: <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5923-7.pdf>

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Asiantuntijaverkosto oppimisympäristönä–projektin loppuraportti. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Lehtonen, H. 2006. Oppimisympäristö oppijan tukena. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) Oppijan kasvun tukeminen. Hämeenlinna. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 13–29.

Litwin, G.H. & Stringer, Jr, R.A. 1968. Motivation and Organizational Climate. 4.painos,. Boston: Harvard University.

Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2005. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Business Edita.

Marsick, V.J. & Watkins, K.E. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. London: Routledge.

Metsämuuronen, J. 2007. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. 4.painos. Helsinki: International Methelp.

Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen

teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2.korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Mäki, A. 2008. Ammatillinen kehittyminen osana arjen johtamistyötä. Organisaation vastuu ja menetelmät johdon kehittämisessä. Tampereen yliopisto. Lisensiaatintutkimus. Luettu sähköisenä 9.2.2015 osoitteesta: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-17890>

Nevgi, A. & Niemi, H. 2007. Metataitoja oppimiseen—itseohjautuvuutta ja yhteistyötä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 64–77.

Niermeyer, R. & Seyffert, M. 2004. Motivaatio. Helsinki: Oy Rastor Ab. Alkuperäinen teos: Motivation 2002, Rudolf haufe Verlag GmbH & Co.KG. Suomennos Sari Hellsten.

North, A.C., Hargreaves, D.J. & O'Neill, S.A. 2000. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70:2, 255–272. Luettu sähköisenä 10.4.2015.

Nurminen, R. 1993. Ammatikkäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto ja R. Miettinen. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 47–68.

Nyman, T. 2011. Humanistisessa ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogiksi opiskelevien ammatillisen kasvun ulottuvuudet. Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Luettu 24.4.2015 sähköisenä osoitteesta: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-22020>

Ojanen, S. 1993. Ammatilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi- kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 96–111.

Ojanen, P. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.

Opetusministeriö. 2007. Ammatillisten tutkintojen kehittämisperiaatteet ja asema koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:1. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Otala, L. 2002. Oppimisen etu: kilpailukykyä muutoksessa. 4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–70.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Pintrich, P.R. 1995. Understanding Self-Regulated Learning. Teoksessa P.R. Pintrich (toim.) Understanding Self-Regulated Learning. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 3–12.

Pintrich, P.R. 2000. The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Teoksessa M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeider (toim.) Handbook of Self-Regulation. San Diego: Academic Press, 451–502.

Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. 1990. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82:1, 33-40. Luettu sähköisenä 10.4.2015.

Polo, S. 2004. Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino, Juvenes Print.

Radocy, R.E. 1994. Musical Ability. Teoksessa V.S: Ramachaudran (toim.) *Encyclopedia of Human Behavior (Vol.3)* San Diego: Academic Press, 257–263.

Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto ja R. Miettinen. *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus, 15–29.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9.uud.painos. Helsinki: WSOY.

Rothbart, M.K. & Hwang, J. 2005. Temperament and the Development of Competence and Motivation. Teoksessa A.J. Elliot & C.S. Dweck (toim.) Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press, 167-184.

Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 1997. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. 2. painos. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Ruohotie, P. 2002. Motivation and Self-Regulation in Learning. Teoksessa H. Niemi & P. Ruohotie (toim.) Theoretical Understandings for the Learning in the Virtual University. Hämeenlinna: Research Centre for Vocational Education and Training, 37–71.

Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 5:1, 4–11.

Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 106–122.

Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita Publishing.

Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000a. When Rewards Compete with Nature: The Undermining of Intrinsic Motivation and Self-Regulation. Teoksessa C. Sansone & Harackiewicz, J.M. (toim.) Intrinsic and

Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance. San Diego: Academic Press, 13–54. Luettu sähköisenä 30.3.2015. <http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10190968>.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000b. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25:1, 54–67. Luettu sähköisenä 8.4.2015.

Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikiopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat 2012:2*. 37–45.

Salakari, H. 2007. Ammattikasvatuksen pedagogiikan kehittäminen oppimisen siirtovaikutusta tehostamalla. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu. Professional growth*. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 180–185.

Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2002. Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro ja J.E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–172.

Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. 2000. Looking Beyond Rewards: The Problem and Promise of Intrinsic Motivation. Teoksessa C. Sansone & Harackiewicz, J.M. (toim.) *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: Academic Press, 1–9. Luettu sähköisenä 3.5.2015 osoitteesta: <http://site.ebrary.com/lib/tampere/Doc?id=10190968>

Schiefele, U. 2009. Situational and Individual Interest. Teoksessa K. R. Wentzel & Wigfield (toim.) *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 197–222.

Schunk, D. H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. 2008. *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education/ Merrill Prentice Hall.

SiiTONEN, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulun yliopisto. Oulu: Oulu University Press.

Silvennoinen, H. 2002. *Koulutus marginalisaation hallintana*. Helsinki: Gaudeamus.

Simon, H. A. & Chase, W. G. 1973. Skill in Chess. *American Scientist* 61:4, 394–403. Luettu sähköisenä 10.4.2015.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto ja R. Miettinen (toim.). *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Painatuskeskus, 31–45.

Suikkanen, A. & Linnakangas, R. 2000. Koulutuksen valtakunta? Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 99–111.

Sydänmaanlakka, P. 2004. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Helsinki: Kauppakaari.

Thomas, A.M. 1991. *Beyond Education. A New Perspective on Society's Management of Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Timonen, P. 2008. Opiskelijan ammatillisen kehittymisen edistäminen opinnäytetyön tekemisen avulla. Lisensiaatintutkimus. Luettu 11.2.2015 sähköisenä osoitteesta: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-19378>.

Tuijula, T. 2011. ”Jos tietää, mitä haluaa”. Seurantatutkimus lukio-opiskelijoiden itsesäätelystä, opiskelun kulusta ja odotusten toteutumisesta. Turku: Turun yliopisto. Väitöskirja. Luettu sähköisenä 25.3.2015, osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4703-4>.

Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. *Studia Musica* 2. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot-teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa A.Kajanto & J.Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu, 13–45.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta” Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. *Studia Musica* 18. Stakes: Lapset kertovat. Väitöskirja. Luettu sähköisenä osoitteessa: http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Annu_Tuovila.pdf, viitattu 28.1.2015.

Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita Prima, 11–36.

Töytäri, A. & Piirainen, A. 2014. Opiskelijoiden työelämäosaaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16:1, 46–61.

Vartiainen, O. 2013. Soitonopettaja työnsä reflektioijana. Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt. Teoksessa M-L Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 183–203.

Vesisenaho, M. 1998. Itseohjautuvuuden kehitys monimuoto-opinnoissa. Tutkimus Joensuun yliopiston avoimen yliopiston psykologian approbatur-opiskelijoista lukuvuonna 1996–1997. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. Sarja A, 17.

Viitala, R. 2009. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita Prima.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykyke. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

Virkkula, E. 2014. Työpajatyöskentely informaalin oppimisen muotona musiikkialan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa *ammattikasvatuksen aikakauskirja* 16:3, 8–21.

Vygotski, L.S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös. Alkuteos ilmestyi venäjäksi 1931. Suom. Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. M.Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.) 2. painos. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.

Zimmerman, B.J. 1990. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25:1, 3–17. Luettu sähköisenä 9.4.2015.

Zimmerman, B.J. 1998. Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. Teoksessa D.H.Schunk & B.J. Zimmerman (toim.) *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press, 1–19.

Zimmerman, B.J. & Campillo, M. 2003. Motivating Self-Regulated Problem Solvers. Teoksessa Davidson, J.E. & Sternberg, R.J. (toim.) *The Psychology of Problem Solving*. Cambridge: Cambridge University Press, 233–262.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Musiikinopiskelijan ammatillinen kasvu ja motivaatio HAASTATTELUKYSYMYKSET

TAUSTAKYSYMYKSET

- Syntymävuosi
- Sukupuoli
- Pääaine/opintosuunta
- Opiskeluvuosien määrä
- Vanhempien ammatit
- Koulutushistoriasta

OPIKSELUTAUSTA

Musiikin harrastaminen

- Milloin aloitit musiikkiharrastuksesi? Millä instrumenteilla/instrumentilla?
- Mitkä olivat syyt musiikin harrastamiseesi? Millaisen musiikillisen taustan ympäristösi on sinulle tarjonnut? (vanhempien musiikkiyhteydet yms.)

AmmatINVALINNASTA

- Miten ja milloin valitsit muusikon ammatin? Oliko sinulla muita ammattivaihtoehtoja?

KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN OPINNOISTA (koskee sekä teoriaopintoja että instrumenttiopintoja)

Millaista opiskelu on?

- Mitä opinnot vaativat sinulta opiskelijana? (persoonallisuus, arvot, asenteet, tieto, taito, lahjakkuus, harrastuneisuus yms.)
- Millaisina näet teoriaopinnot ja instrumenttiopinnot ja tukevatko ne toisiaan?
- Mitkä tekijät auttavat opinnoissa etenemistä ja oppimista? Mikä opinnoissa on ollut parasta?
- Mitkä tekijät vaikeuttavat opiskelua? Mikä opinnoissa on ollut haastavinta?

Odotukset ja opiskelun anti

- Mitä odotuksia sinulla on tai on ollut koulutukselta? Mitä koulutus sinulle on tähän mennessä antanut?

- Mitä opiskelu antaa tulevaan työhösi?

AMMATILLINEN KEHITTYMINEN & MUUSIKKOUS

Tausta ja aikaisemmat käsitykset

- Millaisia ajatuksia/ käsityksiä sinulla oli muusikkoudesta aiemmin? Entä nyt?
- Mitä muusikkona menestyminen vaatii? Mitä on muusikon ammattitaito?
- Onko kaikilla mielestäsi mahdollisuudet muusikoksi?

Itse muusikkona

- Millainen muusikko haluat olla?
- Mitkä ovat omat vahvuutesi ja heikkoutesi?
- Mitkä tekijät ovat tukeneet muusikoksi opiskelua ja ammattitaitosi kehittymistä? Entä haitanneet?
- Kerro harjoittelustasi.
- Harrastus vai työ? Mitä teet vapaa-ajalla?

OPISKELU JA MOTIVAATIO

Motivaatiotekijät ja motivointi

- Mitkä tekijät ovat motivoineet sinua opinnoissasi? (oma panostus, ulkoisen ympäristön merkitys jne.)
- Kuinka esim. oppilaitos voisi kannustaa opiskelussa?

Opiskelukokemuksia ja motivaatio omassa opiskelussa

- Oletko asettanut tavoitteita? Mikä on niiden merkitys opiskeluusi?
- Koetko olevasi sitoutunut opintoihin? Millä tavoin tämä näkyy? Mikä auttaa sitoutumaan?
- Mitä pidät opinnoissasi ja muusikoksi opiskelussa tärkeänä?
- Kerro opiskelukokemuksistasi musiikin opintojen parissa. Miten olet päässyt vaikeista tilanteista yli?
- Millaisena koet menestymisesi opinnoissa (teoria & instrumenttiopinnot)? Onko menestymisellä merkitystä tällä hetkellä opiskelussa tai myöhemmin tulevassa työssä?

TULEVAISUUS

Tulevaisuuden suunnitelmat

- Jatko-opinnot?
- Uratavoitteet tms?
- Kansainvälisyys?

Muusikkona työllistyminen

- Miten näet työllistymisesi muusikkona?