

**MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA TYÖSKENTELEVIEN VARHAISIÄN  
MUSIIKINOPETTAJIEN JA REHTOREIDEN KÄSITYKSIÄ  
AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN TARPEISTA JA SUUNNISTA**

- tarkastelukohteena varhaisiän musiikinopettajan työ

Hanna Untala  
Kasvatustieteiden laitos  
Kevät 2009  
Tampereen yliopisto

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

UNTALA HANNA: Musiikkioppilaitoksissa työskentelevien varhaisiän musiikinopettajien ja rehtoreiden käsityksiä ammatillisen kehittymisen tarpeista ja suunnista - tarkastelukohteena varhaisiän musiikinopettajan työ.

Pro gradu -tutkielma. 81 sivua, 2 liitesivua

Kasvatustiede

Toukokuu 2009

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan kahden ammattiryhmän käsityksiä ammatillisen kehittymisen tarpeista ja suunnista liittyen musiikkioppilaitoksessa tehtävään varhaisiän musiikinopettajatyöhön. Käsityksistään kertovat viisi varhaisiän musiikinopettajaa sekä viisi musiikkioppilaitosrehtoria. Tutkimuksen tarkoituksena on paremman kokonaisymmärryksen saavuttaminen varhaisiän musiikinopettajan muutoksessa olevan työn nykytilasta sekä toivottujen ammatillisen kehittymisen suuntien hahmottaminen. Lisäksi pyrkimyksenä on kehittymistä mahdollisesti hidastavien tai sitä estävien tekijöiden nimeäminen.

Tutkimuksen opettajuuskäsitys nojaa Vertasen esittämään monitahoiseen opettajuuteen (2007) sekä Luukkasen (2004) esitykseen opettajan laajentuneesta työnkuvasta. Tutkimuksen taustalla on Marjasen (2005) varhaisiän musiikinopettajien eksperttityt tutkimus. Ammatillisen kehittymisen osa-alueita tarkastellaan sekä ammattispesifisti että yksilöllisestä, sosiaalisesta ja organisaatioaspekteista. Yksilön ammatillisen kasvun tarkastelu tukeutuu Mentkowskin (2000) ammatillisen kasvun mallille ja asiantuntijuuden kehittyminen sosiaalisessa ympäristössä Hakkaraisen, Palosen & Paavolan (2002) esitykselle. Organisaatioaspektitarkastelun pohjalla ovat Ruohotien (1996) ammatillista kasvua tukevat organisaatiotekijät.

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmänä on fenomenografinen tutkimus. Aineistonhankintatapana on teemallinen yksilöhaastattelu. Tulokset esitetään vertikaalisina kuvauskategorioidena, joka mahdollistaa hyvin eri kohderyhmien käsityskategorioiden keskinäisen vertaamisen.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että varhaisiän musiikinopettajien ja rehtoreiden käsitykset työn tavoitteesta ovat samankaltaiset: opettamisen tavoitteen rinnalla on tärkeitä lapsen ja perheen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen pyrkiviä tavoitteita. Opettajatyö nähdään monipuolisena sekä monenlaisia ammatillisia haasteita tarjoavana. Opettajien käsityksistä tuli ilmi, että heidän potentiaaliaan toivottaisiin hyödynnettävän vieläkin paremmin sekä musiikkioppilaitosten sisäisten että ulkopuolelle yltävien toimintojen kehittämisessä ja toteuttamisessa. Tämä vaatisi opettajan työnkuvan laajentamista luokkahuoneen ulkopuolelle sekä resursseja kehittämistyöhön.

Opettajien nykyinen osaaminen todetaan kummankin kohderyhmän käsitysten mukaan hyväksi, vaikka myös kehittymishaasteita löytyy – eniten yleisten työelämätaitojen osalla. Työhön sitoutuminen ja sitouttaminen nousivat esiin eräänä kehitettävänä osa-alueena. Ammatillisen kehittymisen keinoja sekä esteitä esitettiin runsaasti, mutta eri kohderyhmät käsittivät ne osittain erilaisina. Kummankin ryhmän käsityksien mukaan tarkoituksenmukaista yhteistyötä eri opettajakategorioiden kesken tulisi lisätä. Opettajien ryhmä toi myös esiin sellaisia musiikkioppilaitostyöyhteisössä koettuja ilmapiiri ongelmia, joita ei rehtoreiden käsityksissä esiintynyt. Palautteenantokulttuuria tulisi kehittää musiikkioppilaitosten aikuistason työssä.

Tulevaisuuden visiot varhaisiän musiikinopettajan työstä ovat molemmilla kohderyhmillä selkeitä. Näistä esimerkkeinä mainittakoon opettajan ammattiuran aikainen erikoistuminen, organisaatorajat ylittävä pedagogisuus sekä kansainvälinen toiminta.

Asiasanat: käsitys, fenomenografia, musiikkioppilaitos, varhaisiän musiikinopettaja, rehtori, ammatillinen kehittyminen

## SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO .....	1
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHTA .....	2
3 AMMATTINA VARHAISIÄN MUSIIKINOPETTAJA .....	4
3.1 Varhaisiän musiikinopettajatyö musiikkioppilaitoksessa .....	4
3.2 Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet .....	8
3.3 Muodollinen varhaisiän musiikinopettajapätevyys .....	8
3.4 Varhaisiän musiikinopettajan työnkuva .....	9
3.5 Musiikkioppilaitosten rehtorien rooli ammatillisen kehittymisen tukijoina .....	12
4 TEOREETTINEN VIIITEKEHYS .....	14
4.1 Opettajuus .....	14
4.2 Ammatillinen kehittyminen .....	15
4.3 Ammattitaidon kehittymisen osa-alueita .....	17
4.3.1 Ammatillinen kompetenssi .....	17
4.3.2 Varhaisiän musiikinopettajan osaamisen perustalla olevat tiedot ja taidot .....	23
4.3.3 Musiikilliset ja pedagogiset tiedot ja taidot .....	20
4.3.4 Yleiset työelämävalmiudet .....	23
4.4 Ammatillinen kasvu kohti asiantuntijuutta .....	24
4.4.1 Asiantuntijuuden rakentumisen yksilökohtainen aspekti .....	25
4.4.2 Asiantuntijuuden rakentumisen sosiaalinen aspekti .....	27
4.4.3 Kasvua tukevat organisaatiotekijät .....	28
4.5 Varhaisiän musiikinopettajien elinikäinen ammatillinen kasvu .....	29
5 TUTKIMUSONGELMA .....	31
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	32
6.1 Fenomenografinen tutkimus .....	33
6.2 Tutkimusaineiston keruu .....	35
6.3 Tutkimusaineiston analysointi .....	37
6.4 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyys ja hyödynnettävyys .....	39
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	40
7.1 Lähtökohtana käsitykset varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteista .....	41
7.2 Ammatillisen kehittymisen tarpeita synnyttäviä tekijöitä varhaisiän musiikinopettajan työssä .....	43

7.2.1 Työssä tapahtuneet muutokset .....	43
7.2.2 Ammattispesifit haasteet .....	46
7.3 Varhaisiän musiikinopettajien asiantuntijuus ja osaaminen tämän päivän työtodellisuudessa .....	49
7.3.1 Käsitteet varhaisiän musiikinopettajan ”hyvän osaamisen” rakentumisesta.....	50
7.3.2 Varhaisiän musiikinopettajien omaama hiljainen tieto ja taito .....	51
7.3.3 Tämän hetken kehittymistarpeita eritellysti musiikillisen, pedagogisen ja yleisen työelämävalmiuden osa-alueisiin .....	52
7.4 Kehittämisyrittämisen taustalla esiintyvät motiivit ja esteet .....	53
7.4.1 Kehittämisen motiivit .....	53
7.4.2 Itsensä kehittämisen merkitys arkityön toteuttamiselle .....	54
7.4.3 Kehittämisen esteitä .....	55
7.5 Ammatillisen kehittämisen keinot .....	56
7.6 Huomioita ammatillisen kehittämisen sosiaalisesta aspektista .....	58
7.7 Huomioita ammatillisen kehittämisen organisaatioaspekteista – palautteen saaminen ja antaminen .....	59
7.8 Varhaisiän musiikinopetuksen tulevaisuuden visiot .....	60
8 TARKASTELU .....	63
LÄHTEET	
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Haasteita ammatilliselle kehitymiselle aiheuttavat aina useista suunnista tulevat yhtäaikaiset tekijät. Tällä hetkellä yhteiskunnassamme eletään voimakasta sosiaalisten, taloudellisten, poliittisten ja kulttuuristen muutosten aikaa. Samanaikaisesti esiintyvät kehittämishaasteet saattavat olla yleisiä ja ammattispesifejä, yksilöön liittyviä ja sosiaaliseen ympäristöön sekä organisaatioon liittyviä, historiaan ja tulevaisuuteen nojaavia, tiedostettuja ja tiedostamattomia. Opetusministeriön vuonna 2007 laatimassa opetusalan kehittämissuunnitelmassa ympäristön muutoshaasteina nousevat esiin globalisaatio, väestön muutos, työelämän muutos ja kohtaanto-ongelma sekä lasten ja nuorten kasvu ympäristön muutokset. Kehittymisen edellytyksenä on näkemys siitä, että meitä ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa tulee myös oppilaitosten muuttua. (Kangaspunta 2007; Skogster 2007, 35.)

Muutokset asettavat haasteensa opettajuudelle sekä sen hallinnolle. Näitä haasteita on varhaisiän musiikinopettajan työhön liittyen tällä hetkellä paljon ja ne tapahtuvat melko nopeasti. Opettajat työskentelevät entistäkin monimuotoisemmassa yhteisössä, joka vaatii ammatilliselta kehitymiseltä entistä suurempaa laajuutta ja syvyyttä. (Luukkanen 2004, 58.) Ammattispesifistä haasteellisuutta on varhaisiän musiikinopettajan työssä lisäämässä se, että laaja-alaista osaamista käytetään kysynnästä sekä opettajien intresseistä johtuen myös reilusti perinteisen työnkuvan ulkopuolelle ulottuen. Varhaisiän musiikinopettaja on saanut koulutuksen varhaisikäisten – eli alle kouluikäisten - musiikinopetukseen, mutta todellinen työtoteutus osoittaa sen, että hän opettaa yhtäläillä myös kouluikäisiä, erityisryhmien lapsia, aikuisia, perheitä, odottavia äitejä sikiövaiheessa olevine lapsineen sekä ikä-ihmisiä. Myös eri taiteenalojen integrointi opetuksessa tuo laajuutta ammatillisuuden kehittymisen haasteeseen. Tällaisesta suomalaisen musiikkikasvatuksen inklusiivisesta ja sallivasta kulttuurista ovat kiinnostuneet myös alan ulkomaiset toimijat sekä tutkijat (Westerlund 2008, 12.)

Varhaisiän musiikinopettajan työkentälle tulee laaja-alaisen koulutuksen kautta monipuolisesti lahjakkaita ja motivoituneita nuoria, jotka ottavat luovan työn haasteet innokkaana vastaan. Joillekin on kuitenkin – jopa jo koulutuksen aikana - muodostunut käsitys siitä, että varhaisiän musiikinopettajan ammatti on tietynlainen välivaiheen ammatti, ”jota kuitenkaan ei jaksakaan eläkeikään asti tehdä.” (mm. VaMO ry:n työolosuhdekeskustelu.) Moni työntekijä kokee ristiriitoja työn vaatimusten ja edellytysten tai osaamisen ja mahdollisuuksien välillä. Asiaa korostaa se, että alan sisäiset etenemismahdollisuudet ovat vähäisiä. Seuraamuksina ovat olleet esim. työssä jaksamisen ongelmat ja runsas muuhun työhön tai muihin opintoihin hakeutuminen. Työhön sitoutumisen sijaan varhaisiän musiikkiopettajien keskuudessa esiintyy työssä pistäytymistä ja uralta poistumista. Ammattiin sitoutumista vaikeuttaa myös se, että työsuhteet ovat monilla paikoin pätkittäisiä. Nämä tekijät johtavat siihen, että varhaisiän musiikinopetustoiminnan sekä oppilaitos- että alakohtainen kehittäminen hidastuu. Tämä

aiheuttaa epätoivottavia laatuvaihteluita opetukseen sekä tekee mahdottomaksi varhaiskasvatukselle ominaisen pitkäjänteisen työskentelyn.

Olen kiinnostunut tutkimuksessani arjen työtoiminnasta ja sen toimijolla olevista käsityksistä liittyen ammatilliseen kehittymiseen ja siihen sidoksissa oleviin tekijöihin. Oletan, että ”tämän hetken olevan” paremmalla tiedostamisella hahmotettaisiin paremmin myös tulevia kehityssuuntia. Pysin antamaan tässä tutkimuksessa puheenvuoron musiikkioppilaitosten arkityön toteuttajien kahdelle ryhmälle: opettajille ja rehtoreille. Ilman heidän ääniään on turha edes pyrkiä saavuttamaan kokonaisymmärrystä aiheesta.

## **2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHTA**

Tämän tutkimuksen taustalla on aito kiinnostus aihetta kohtaan niin omakohtaisen työhistorian kuin oman opiskelutaustan kautta. Kasvatustieteen kandidaatin tutkielmassa tarkastelin musiikkileikkikoulunopettajien koulutus- ja työtyytyväisyyttä viivästetyn arvioinnin avulla. Se tutkielma arvioi koulutuksen tarkoituksenmukaisuutta suhteessa työhön. Tässä gradutyössäni tarkastelen käsityksiä elinikäisen ammatillisen kehittymisen tarpeista ja suunnista, jotka syntyvät koko ajan muuttuvalla arjen työkentällä.

Tutkimusten sekä kokemusten mukaan varhaisiän musiikinopettajan työ on oma erityisalansa, jossa yhdistyy monen eri ammatin osa-alueita. Soitonopetusta ja musiikin teoriaan liittyvää opetusta on annettu kautta vuosisatojen, mutta varhaisikäen kohdistuva musiikinopetus on niitä paljon uudempi musiikinopetuksen osa-alue. Musiikinalan ammattina varhaisiän musiikinopettajuus on lähtöisin 1950-luvun Suomesta. Varhaisiän musiikinopetus on saanut vankkoja teoreettisia perusteluja mm. viime vuosikymmenen aikana tehdyistä neurotutkimuksista sekä varhaisen vuorovaikutuksen tutkimuksista. Ammatti on ainakin kahdessa mielessä ainutlaatuinen: koko musiikkileikkikoulujärjestelmä on useimmille maille vieras eikä samanlaista musiikinalan koulutusjärjestelmää varhaisiän musiikinopettajan ammattiin ole muualla. Koulutuksen mallintamisesta ollaan kiinnostuneita useissa Euroopan maissa tällä hetkellä.

Ammatin nuoruus, nopeat muutokset ja paineet kehittymiselle lisäävät ammatillisen kehittymisen haastetta varhaisiän musiikinopetuksen kentällä. Opetusministeriön työryhmä on valmistellut vuoden 2007 lopulla valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen toimenpideohjelman. Toimenpiteillä pyritään vastaamaan entistä paremmin yhteiskunnan ja työelämän muutoksista aiheutuviin osaamistarpeisiin sekä lisätä opetushenkilöstön tasa-arvoisia mahdollisuuksia osallistua täydennyskoulutukseen. Taiteen perusopetusta edustavien liittojen muodostama TPO on em. toimenpideohjelmalla koskevassa lausunnossaan korostanut nimenomaan opetushenkilöstön osaamisen painopistealuetta. Toimenpideohjelman mukaisesti ensisijaisesti vastuussa opetustoimen henkilöstön koulutusmahdollisuuksista on työnantajat. TPO toivoo valtion huomioimaan opettajien täydennyskoulutustarpeen entistä voimallisemmin myös resurssein, sillä ”*taiteen perusopetusta antavien oppilaitosten budjetissa suurella osalla oppilaitoksista koulutusmääräraha on säästösyistä kokonaan poistettu.*” (Kangaspunta 2007, 58; Savola & Kangasniemi 2007; TPO-lausunto opetusministeriölle 2007.)

On helppo allekirjoittaa opetustoimen henkilöstökoulutuksen toimenpideohjelman teesit, joidenka mukaan henkilöstön koulutukseen tarvitaan lisää voimavaroja, vahvempaa strategista ohjausta sekä toteutusmuotojen monipuolistamista. Myös ymmärrystä siitä, että rahaa tarvitaan ammatilliseen kehittämiseen, löytyy. Tavoitteina on kirjattu pyrkiminen työyhteisökohtaiseen koulutukseen, oppilaitosten kehittämistyön monipuoliseen tukemiseen ja oppilaitosjohdon koulutuksen kehittämiseen. Tavoitteena on myös laadun ja vaikuttavuuden arvioinnin liittäminen osaksi täydennyskoulutuksen seurantaa. (Savola & Kangasniemi 2007; Kangaspunta 2007, 58.)

Lähtökohtana kehittämiselle sekä kehittymiselle tulisi olla ymmärrys sitä, miten asiat ovat tällä hetkellä. Mihin suuntaan etenee toivottu ammatillinen kehittyminen esim. varhaisiän musiikinopettajan työssä? Tunnetaanko työn ammattispesifit kehittymisen haasteet? Kuka ja mikä kehittää opettajaa? Ymmärretäänkö, että jopa spesifejä haasteita tärkeämpiä tekijöitä ovat yleiset työelämätaitojen synnyttämät haasteet (mm. Webern) opettajan laajentuneessa työssä? Mitkä ovat ammatillisuuteen ja kehittämiseen liittyvät vahvuudet ja heikkoudet musiikkioppilaitostyössä? Mitä kannattaisi tehdä, kun opettajakunta kokee arkityön kentällä, että ”*jotain tarttis´ tehdä*”? Musiikkioppilaitosopetusta on kritisoitu siitä, että opetus suunnitelmat ja opetuksen käytännöt ovat keskenään ”*aivan eri maailmasta*” (mm. Anttila 2004, 218). Tähän tämä tutkimus ei ota kantaa. Tämä tutkimus tähtää siihen, etteivät ammatillisen kehittymisen suunnitelmat ja ammatillinen kehittyminen arkityön tasolla eivät olisi aivan eri maailmasta,

Tarkastelen tutkimuksessani työntekijän ja esimiehen käsityksiä ammatilliseen kehittämiseen liitoksissa olevista tekijöistä varhaisiän musiikinopettajan työssä. Ensinnäkin, koska ratkaisevaa konkreettisesti oppilaitostyön kehittämisessä on se, millainen käsitys opettajilla ja heidän esimiehillään työstä on ja millaisia asioita he pitävät opettajuuteen ja sen ammatillisuuteen kuuluvina, ensimmäisenä tavoitteenani on selvittää opettajien ja rehtoreiden käsityksiä varhaisiän musiikinopetuksesta ja opetustyöstä. (mm. Skogster 2007, 35.) Toiseksi pyrin selvittämään kehittymistarpeita aiheuttavia, sitä estäviä ja siihen johtavia tekijöitä tämän päivän arkityössä. Pyrin nostamaan esiin huomioita sekä yksilö, työyhteisö että organisaationäkökulmista. Lisäksi mielenkiintoni kohdistuu käsityksiin varhaisiän musiikinopettajan työn tulevasta suunnista. Tutkimukseni otsikosta on luettavissa tutkimuksen konteksti (musiikkioppilaitos), aineistonkeruun kohderyhmät (varhaisiän musiikinopettajat sekä musiikkioppilaitoksen rehtorit), tutkimuksellinen mielenkiinnon kohde (ammatillinen kehittyminen) sekä tutkimuksen lähestymistapa (käsitysten tutkiminen fenomenografisesti).

Tarkoituksena on esittää kummankin vastaajaryhmän käsityskategoriat erikseen sekä mahdollistaa työntekijöiden ja esimiesten käsityksien keskinäinen vertailu. Tämä suo mahdollisuuden etsiä merkittäviä erilaisuuksia ja samanlaisuuksia kahden kohderyhmän käsityksistä. Tutkimuksen tulokset auttavat löytämään sellaisia ammatillisen kehittämisen tarpeita ja suuntia, jotka tukisivat OPM:n opetustoimen henkilöstökoulutuksen toimenpideohjelmaan kirjattujen päämäärien konkreettista toteuttamista. Varhaisiän musiikinopettajatyötä tekevät hakevat uutta ammatillisuutta ja ammatti-identiteettiä nopeasti etenevässä muutostilassa pyrkimyksenään samalla kehittää ammattia kohti

suurempaa professionaalisuutta. Siihen tarvitaan paljon vuorovaikutusta eri ammattiryhmien välillä sekä yhteistä ymmärrystä. Siksi kaikki musiikkioppilaitostyön ja varhaisiän musiikinopettajien työhön liittyvä tutkimus on enemmän kuin tervetullutta.

Tutkimusraporttini aluksi kerroin niistä tekijöistä, jotka esiintyvät aiheen valintani taustalla. Työni liittyy musiikkioppilaitoskontekstiin ja sen alaisuudessa varhaisiän musiikinopettajantyötä tekeviin ihmisiin. Koska musiikkioppilaitos työkenttänä on musiikkioppilaitosväen ulkopuolisille lukijoille outo, esittelen luvussa kaksi tutkimukseni kontekstia – musiikkioppilaitostyötä – ja tutkimukseni kohderyhmää – varhaisiän musiikinopettajia. Luvussa neljä esittelen tutkimuksen teoreettista viitekehystä liittyen opettajuuteen, musiikkikasvattajuuteen sekä ammatilliseen kehittymiseen. Luvussa viisi esitän tutkimuskysymyksen ja siihen liittyvät osaongelmat. Luvussa kuusi kirjoitan valitsemastani tutkimuksellisesta lähestymistavasta, menetelmävalinnasta, tutkimuksessa käytetyistä aineiston keruu- ja analysointimenetelmistä ja tutkimuksen luotettavuudesta. Luku seitsemän esittelee tutkimuksen tulokset. Päätösluvussa kahdeksan teen johtopäätöksiä ja yhteenvedoa tutkimuksen annista.

### **3 AMMATTINA VARHAISIÄN MUSIIKINOPETTAJA**

#### **3.1 Varhaisiän musiikinopettajatyö musiikkioppilaitoksessa**

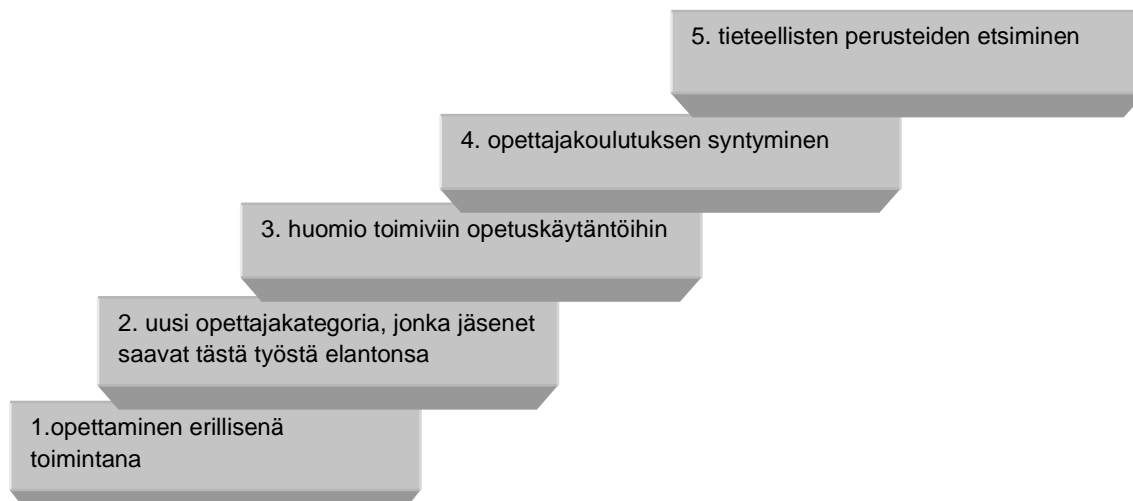
Varhaisiän musiikkikasvatusammatin historiallista tarkastelua voitaisiin tehdä ajallisesti pitkänkin ajan taa, sillä esim. Aristoteles kehotti kirjoituksissaan hyödyntämään musiikkia kasvatuksessa, älyllisenä nautintona, viihdytyksenä sekä terapeuttisena työkaluna. Myös kauan ennen vauvamuskariaikakautta 1800-luvun loppupuolella syntynyt tunnettu unkarilainen pedagogi Kodály suositteli, että musiikkikasvatus aloitetaan ”*jo yhdeksän kuukautta ennen lapsen syntymää*”. Hänen mukaansa musiikista nauttiminen yhdessä lapsen kanssa laulaen, leikkien ja kuunnellen herättää kiinnostuksen oppia lisää musiikista ja luo pohjaa kenties pysyväälle musiikkiharrastukselle. ([http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/ant\\_antiikki5?s.;http://www2.siba.fi/kodaly/ajatuksia.html](http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/ant_antiikki5?s.;http://www2.siba.fi/kodaly/ajatuksia.html))

Koska varhaisiän musiikinopettajuus tavoitteellista musiikinopetusta antavana opettajantyönä ei ole kuitenkaan kovinkaan vanha, pystymme kurkistamaan ammatin syntyjuurille. Nämä juuret löytyvät 1950-luvun Suomesta. Kerrotaan, että käsitteen ”musiikkileikkikoulu” keksi säveltäjä Ahti Sonninen 1950-luvulla, joka toimi tällöin Itä-Helsingin musiikkiopiston rehtorina tilanteessa, jossa Sirkka Valkola-Laine oli kysynyt Sonniselta neuvoa ammatinvalinnan ongelmassa. Valkola-Laine oli tiedustellut rehtorilta, että mitä voisi tehdä työkseen, kun ei kokenut olevansa tarpeeksi lahjakas solistiselle pianistin tai viulistin uralle, mutta soittaminen, laulaminen ja tanssiminen olivat läheisiä asioita ja lisäksi hän piti kovasti lapsista. Hän sai hyvää ammatinvalintaohjausta rehtorilta ja vuonna 1958 Sirkka Valkola-Laine perustikin ensimmäisen musiikkileikkikoulun Helsinkiin. (Säpyskä-Hietala 2007, 12.) Sattumanvaraiselta kuulostava ammatin alku on saanut merkittäviä seuraamuksia ja tarina jatkuu edelleen.

Aluksi musiikkileikkikoulunopettajina toimivat musiikinopettajat, lastentarhanopettajat, soiton- tai laulunopettajat, säveltapailun- ja teorianopettajat tai kanttorit. Kohti ammatin professionaalisuutta kuljetaan kuitenkin välttämättömän koulutuksen kautta. Ellen Urho aloitti Sibelius-Akatemiassa musiikkileikkikoulunopettajien kelpoisuuteen johtavan täydennyskoulutuksen vuonna 1971, jonka kouluttajina Urhon lisäksi toimivat Inkeri Simola-Isaksson ja Maisa Krokfors. Vuosina 1979-1986 lastentarhanopettajille Maisa Krokfors järjesti Sibelius-Akatemiassa suunnattuja täydennyskoulutuskursseja, joidenka kautta oli mahdollista saavuttaa musiikkileikkikoulunopettajan pätevyys. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tarjoama musiikin varhaiskasvatus yhtenä varhaisiän musiikinopettajan pätevyyden tuovana syventymiskohteena on säilynyt tähän päivään asti. (Marjanen 2005, 49-57.)

Vuonna 1977 kouluhallitus toimitti konservatorioille uuteen musiikkileikkikoulunopettajatutkintoon vaadittavat opinnäytteet. Tämä uusi koulutus oli alemman keskiasteen kolmivuotinen tutkinto ja tarjosi väliportaantutkinnon musiikkioppilaitoksen opettajan tutkinnolle. Vuonna 1987 Jyväskylän ja Lahden konservatorioissa aloitettiin ylioppilaspohjaiset nelivuotiset musiikkileikkikouluopettajakoulutukset. Ensimmäisen vuoden ajan opintolinja kulki nimellä ”Musiikin alkuopettajan opintolinja” ja toisena toimintavuonna nimike vaihtui ”Musiikkileikkikoulunopettajalinjaksi”. Vähän myöhemmin samankaltainen koulutus aloitettiin myös Helsingin sekä Pietarsaaren konservatorioissa. Ensimmäisiä koulutuksen konservatorioasteen uranuurtavia kouluttajia olivat Ritva Ollaranta, Sinikka Hyytiäinen-Kesävuori ja Soili Perkiö. Heistä Soili Perkiö toimii alan merkittävänä kouluttajana ja toimijana edelleen Ollarannan ja Hyytiäinen-Kesävuoren jo siirrettyä nauttimaan eläkevuosista. Vuosituhannen vaihteessa koulutus siirtyi Ammattikorkeakoulun Musiikin laitoksille. Koulutuksen kesto laajeni 4 ½ -vuotiseksi ja pätevyysnimike musiikkipedagogiksi. (Marjanen 2005, 49-57.)

1950-luvulla tapahtunut varhaisiän musiikinopettaja-ammatin synty noudattaa hyvin sitä Raivolan esittelemää Martonin jäsentämää järjestystä, jota uuden opettaja-ammatin synty noudattaa (kuvio 1). Sen ensimmäisessä vaiheessa opettamista aletaan pitää erillisenä toimintana. Toisessa vaiheessa uusi opettajakategoria syntyy, kun jotkut omistautuvat pelkästään tälle opetustyölle ja saavat elantonsa tästä työstä. Kolmannessa syntyvaiheessa aletaan kiinnittää huomiota opetustaitoihin: etsitään perusteita sille havainnolle, että toiset selviävät paremmin opetustehtävästä kuin toiset. Neljännessä vaiheessa syntyy opettajankoulutus, jossa hyödynnetään tietoisuutta tarvittavista opetustaidoista. Viimeisessä opettajan ammatin syntyvaiheessa koulutusta perustellaan tieteellisesti, kun on havaittu teorian ja käytännön yhteyksiä. (Raivola 1989, 18.) Tällä hetkellä 2000-luvun alkuvuosina eletään varhaisiän musiikinopettajan ammatin syntyvaihetta viisi, jossa etsitään tieteellisiä perusteita työlle ja tehdään uranuurtavaa tutkimusta kulkien kohti tiedostavampaa ja syvempää ammatillisuutta.



**KUVIO 1 Opettajan ammatin syntykaava Martonin mukaan. (Raivola 1989, 18.)**

Tämän tutkimuksen kohderyhmien varhaisiän musiikinopettajien sekä musiikkioppilaitosrehtoreitten työkontekstina ovat musiikkioppilaitokset eli musiikkikoulut, musiikkiopistot tai konservatoriot. Suomen ensimmäisten, yksityisten henkilöiden aloitteesta syntyneiden, musiikkioppilaitosten juuret ulottuvat 1800-luvun loppupuolelle. Ennen toista maailmansotaa toimi Suomessa alle kymmenen musiikkioppilaitosta, 1960-luvun alussa parikymmentä ja vähän ennen 2000-luvun vaihdetta n. 140 musiikkioppilaitosta. Ne jakaantuvat melko kattavasti ympäri Suomea ja ne ovat yleensä joko kunnallisia tai yksityisiä oppilaitoksia. (Heimonen 2005, 4-6.)

Musiikkialan työelämä kokonaisuudessaan perustuu suureksi osaksi yhteiskunnan taloudelliseen tukeen, koska miltei kaikki musiikinopetus saa julkista tukea. Valtio tukee kuntien järjestämää taiteen perusopetusta antamalla niille valtionosuutta kunnan asukasmäärän mukaan. Opetusministeriön järjestämisluvan saaneet taiteen perusopetusta antavat koulutuksen järjestäjät saavat valtionosuutta laskennallisten opetustuntimäärien mukaan. (Opetushallitus tiedote 16/2008.)

Musiikkioppilaitostoiminnan hallinto on jakaantunut usealle eri tasolle. Musiikkioppilaitostoimintaa ohjaava hallinto jakaantuu valtion, kunnallisen sekä oppilaitoksen sisäiseen hallintoon. Valtion hallintoa edustavat Eduskunnan sivistys- ja tiedejaosto, Opetusministeriö sekä Opetushallitus. Kunnallinen hallinto jakaantuu kaupunginvaltuustolle ja -hallitukselle sekä, opetus- ja sivistystoimelle ja erilaisille lautakunnille. Oppilaitoksen sisällä hallinto jakaantuu johtokunnalle, rehtorille sekä opettajaneuvostoille. (Klemettinen 2003; Nykänen 2001, 3.)

Suomalaisten musiikkioppilaitosten yhteinen kattojärjestö on vuonna 1956 perustettu Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML). Siihen kuuluu 98 oppilaitosta, joista 89 on musiikkiopistoja ja 9 konservatorioita. Liiton tehtävänä on edistää musiikkioppilaitosten taiteellista ja ammatillista tasoa sekä valvoa musiikkioppilaitosten etuja maan musiikki- ja kulttuuripolitiikassa ja hoitaa sekä kehittää alan kansainvälisiä yhteyksiä. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto; <http://www.musicedu.fi/?mid=414>)

Kaikista taiteen perusopetusta antavista oppilaitoksista (musiikki, tanssi, kuvataide, käsityö ja arkkitehtuuri) annetaan opetusta yhteensä 1,7 miljoonaa tuntia. Tästä hulppeasta tuntimäärästä 97 % annetaan musiikkioppilaitoksissa järjestettynä musiikin perusopetuksena. Se on siis kiistatta merkittävin taiteen perusopetusta antavista tahoista. Musiikin perusopetuksen laajuus on huomattava opetus- ja oppilasmäärällisesti sekä taloudellisesti. Vuonna 2002 musiikin peruskoulutukseen käytettiin valtion rahoitusta n. 43 miljoonaa euroa. (Musiikinalan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio, 2002.) Tämän päivän suomalainen musiikkioppilaitosorganisaatio on sekä kansallisesti että maailmanlaajuisestikin tarkasteltuna ainutlaatuisen kattava ja monitasoinen.

Viimeistään näitten lukujen tarkastelu kertoo siitä, että musiikin perusopetus työllistää ison joukon erilaisia musiikin alan ammattilaisia. Opetusministeriön työryhmän mukaan musiikin perusopetuksen työllistävä vaikutus vuonna 2002 oli n. 10 000 henkilöstötyövuotta, joista opetustehtävien osuus on työryhmän arvioiden mukaan reilut 4100 henkilöstötyövuotta. Suurimmat työllistäjätahot ovat eriasteiset ja -tyyppiset oppilaitokset. Musiikinalalla myös työllistytään tilastojen mukaan hyvin – ainakin toistaiseksi. Musiikinalan ammatilliset perustutkinnon vuosina 1997-2000 suorittaneiden työttömyysaste oli vain 4 % vuonna 2000. Kaiken kaikkiaan 90 % musiikkialan opistoasteen tutkinnon ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista on sijoittunut koulutustaan vastaaviin tehtäviin. Alalla esiintyy kuitenkin kohtaanto-ongelmaa: koulutettua työvoimaa on työttömänä tai vajaatyöllistettynä pääkaupunkiseudulla samaan aikaan, kun muualla Suomessa ei saada useinkaan kelpoisia hakijoita. (Opetusministeriön työryhmien muistio 38:2002.)

Varhaisiän musiikinopettajien oppilaita ovat lähinnä alle kouluikäiset lapset, joita opetushallituksen oppilasmääräraportin mukaan taiteen perusopetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa vuonna 2002 oli n. 20 000. Musiikkileikkikoulutoimintaa tarjotaan myös monien muitten tahojen alaisuudessa siten, että kokonaisoppilasmäärä lähenee 25 000 oppilasta. Rajaan tässä tutkimuksessani mielenkiintoni nimenomaan musiikkioppilaitoksissa toimivien opettajien työn tarkasteluun.

Varhaisiän musiikinopettajat työskentelevät musiikkioppilaitoksissa joko tuntiopettajina tai ovat toimessa tai virassa. Tuntiopettajat voivat olla päätoimisia, sivutoimisia tai yhteispäätoimisia. Toimessa tai virassa olevien musiikinopettajien työskentelevien opetusvelvollisuus on 22-24 oppituntia viikossa. (Nykänen 2001, 3.) Varhaisiän musiikinopettajan työtä tekevien palkkaus jäi Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ura- ja rekrytointipalvelun vuonna 2003 tekemän tutkimuksen mukaan alhaiselle tasolle. Kolmasosalla kuukausipalkka oli vähemmän kuin 1200€, kolmasosalla 1200-1600€ ja kolmasosa sai 1600-2000€. Suuri palkkahaitari johtunee osa-aikaisten työsuhteiden osuuden huomattavasta osuudesta. (Marjanen 2005, 90.) Ala on hyvin naisvaltainen.

### **3.2 Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet**

Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää opetusta. Taiteen perusopetuksen varhaisiän kasvatuksesta ja sen laajuudesta päätetään koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa siinä missä myöhemmän iän taideopinnoista on määritelty tarkat laskennalliset laajuudet ja sisällöt. Varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteena on Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2005) mukaan se, että lapsi kokee musiikillisia elämyksiä, oppii arvostamaan musiikkia sekä saa tukevan pohjan mahdolliselle myöhemmälle musiikkiharrastukselleen. Itseilmaisu musiikin kautta, musiikin kuuntelukyky ja musiikinkokeminen kokonaisvaltaisesti ovat olennaisia asioita varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Lapsen kokonaisvaltaisen (kognitiivisen, emotionaalisen, motorisen ja sosiaalisen) kehityksen tukeminen kuuluu varhaisiän musiikkikasvatuksen tärkeisiin tehtäviin. Opetuksen lähtökohtana ovat lapsen omat lähtökohdat. Keskiössä on opetuksen sijasta lapsi ja hänen tärkein kasvuympäristönsä, perhe. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2005.)

Musiikkileikkikouluopetus on pienryhmäopetusta. Varhaisiän musiikinopetuksen ryhmäkoko on määritelty maksimissaan 12 lapsen kokoiseksi - tosin tässä luvussa ei ole mukana perheryhmien tunneilla mukana olevat aikuiset. Opetustyö jakaantuu kysynnän mukaan aamupäivä-, iltapäivä- sekä iltaopetukseen. Joissakin musiikkioppilaitoksissa annetaan myös lauantaiopetusta.

Opetus musiikkileikkikoulussa etenee lapsen musiikillisen ajattelun kehitystä myötäilevien peruseriaatteiden mukaisesti. Lapsen musiikillisen ajattelun kehitys etenee esimerkiksi Brunerin teorian mukaan kolmen vaiheen kautta. Nämä vaiheet ovat 1) toiminnallinen vaihe, jossa oivalletaan konkreettisesti, kokonaisvaltaisesti ja kehollisesti toimien sekä kehitetään tottumuksia 2) ikoninen vaihe, jossa asiat organisoidaan visuaalisten ja muiden aistihavaintojen sekä niiden yhdistelmien avulla sekä 3) symbolinen vaihe, jossa opetukseen tulevat mukaan käsitteet sekä symbolimerkit (esim. rytmimerkit), joiden avulla kuljetaan kohti soitonopetuksessa käytettävää nuotintaitoa. (Linnankivi et al. 1981, 109-111.)

### **3.3 Muodollinen varhaisiän musiikinopettajapätevyys**

Musiikkileikkikoulutoiminta musiikkioppilaitoksessa on osa taiteen perusopetusta ja sitä on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on asetuksessa säädetty asianomaisen taiteenalan opettajakelpoisuus, tai henkilö, jolla on asianomaiselle taiteen alalle soveltuva muu koulutus tai alalla työskentelyn kautta hankittu riittäväksi katsottu pätevyys. (Nykänen 2001, 3.) Musiikin alan opettajakoulutuksen aloittamiselle on erityiset vaatimuksensa; pelkkä kiinnostus ja suuntautuneisuus eivät riitä. Ammattitason opintojen aloittamiselle on edellytyksenä musiikkiopiston oppimäärän suorittaminen. Näin varhaisiän musiikinopettajat – niin kuin kaikki musiikkioppilaitoksessa toimivat opettajat - ovat käyneet läpi erittäin pitkän ja intensiivisen koulutuksen, josta suuri osa on tapahtunut

normaalin yleissivistävän koulutuksen ohella. (Nykänen 2001, 3.) Matka varhaisiän musiikinopettajan ammattiin alkaa yleensä hyvin varhaisessa iässä.

Päteviä opettajia musiikkileikkikoululaisille valmistuu tällä hetkellä Jyväskylän, Lahden, Helsingin ja Pietarsaaren ammattikorkeakouluista (Svenska Yrkehögskolan). Heidän ammattinimikkeensä on musiikkipedagogi (AMK) ja he ovat suuntautuneet opinnoissaan varhaisiän musiikkikasvatukseen. Myös musiikkikorkeakoulu Sibelius-Akatemian Musiikkikasvatusosaston maisteriohjelmassa on mahdollisuus syventyä varhaisiän musiikkikasvatukseen ja saada sitä kautta musiikkileikkikoulun opettajapätevyys.

Alan muutostilaa kuvaa hyvin se, että työkentällä on käytössä useita ammattinimikkeitä. Puhutaan musiikkileikkikoulunopettajista, varhaisiän musiikkikasvattajista, varhaisiän musiikinopettajista, musiikkipedagogeista ja varhaismusiikkikasvattajista. Yhtenäisyydestä nimikkeen käytön suhteen keskustellaan parasta aikaa. Musiikkileikkikoulunopettaja-nimikkeestä pyritään eroon sen mukanaan tuoman leikittäjä-mielikuvan vuoksi. Käytän tässä tutkimuksessa ammattikunnasta käsitettä ”varhaisiän musiikinopettajat” ja sen lyhennettä ”vamot”. Myös alan ammattiyhdistys vaihtoi vastikään nimeään pitkän pohdinnan jälkeen. Tähän 1979-perustettun yhdistyksen nykyinen nimi on Varhaisiän musiikinopettajat ry VaMO ry (vrt. ent. Musiikkileikkikoulunopettajat ry) ja siihen kuului vuonna 2008 noin 300 jäsentä.

### **3.4 Varhaisiän musiikinopettajan työnkuva**

Varhaisiän musiikinopettajan ammatti on usean alan yhteensulautuma. Varhaisiän musiikinopettajan työssä yhdistyy kolme ammattikenttää: musiikki, (varhais)kasvatus sekä opetus. Monialaisuus luo omanlaisiaan haasteita alan ammatillisuuteen. 1970-luvulla käytiin kiivastakin ammatti-identitetti ja ammattitaitokeskustelua musiikkileikkikoulunopettajien ja lastentarhanopettajien kesken. Vaikka alun yhteistyö on varmasti ollut tärkeää, yhtä tärkeää uuden ammattikunnan synnylle ja kehittymiselle on ollut myös eriytyminen. Koulutuksen painopiste siirtyikin melko pian koulutuksen aloittamisen jälkeen varhaiskasvatuksesta nimenomaan musiikkiin ja musiikillisten taitojen, tietojen ja pedagogiikan opettamiseen. (Säpyskä-Hietala 2004, 6; 2007, 12). Tämä musiikkipainotteisuus varhaisiän musiikinopettajan koulutuksessa on edelleen ainutlaatuista kansainvälisesti tarkasteltuna.

Musiikkileikkikoulunopettajan työ jakautuu opetuksen antamiseen, oppitunteihin välittömästi liittyvien tehtävien hoitamiseen sekä nk. muuhun työhön. Opetussuunnitelmista vastaa joko yksittäinen opettaja itse tai työpaikkakohtainen kollegio yhteistyössä. Itsenäisyys työn sisältöä koskevissa asioissa lisää ammattitietoisuuden eli professionaalisuuden vaatimusta. Mm. Raivolan (1989) mukaan autonomia työhön liittyvässä päätöksenteossa on yksi professionaalisen statuksen tunnuspiirteistä. (Raivola 1989, 39.)

Musiikkileikkikoulunopettajat ry (nykyisin VaMO ry) on laatinut vuonna 2001 suosituksen musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuvaksi. Sen mukaan musiikkileikkikoulunopettajan tehtävinä on:

- 1) antaa opetusta ja huolehtia siihen liittyvistä muista tehtävistä sekä osallistua oman opetusalan suunnitteluun, opintoneuvontaan ja koko oppilaitoksen kehittämistyöhön
- 2) seurata musiikkikasvatuksen ja musiikinopetuksen yleistä kehitystä ja opetusalan sisällöllistä ja pedagogista kehitystä sekä tehdä niiden edellyttämiä tarpeelliseksi katsomiaan esityksiä esimiehelle oppilaitoksen toiminnan kehittämiseksi,
- 3) pitää päiväkirjaa annettujen ohjeiden mukaan,
- 4) hoitaa hallussaan olevaa oppilaitoksen kalustoa, opetusvälineitä, oppimateriaalia ja kirjastoa asianmukaisesti sekä tehdä niitä koskevia tarpeelliseksi katsomiaan esityksiä esimiehelle,
- 5) olla mukana koko opetushenkilökuntaa koskevissa vuotuisissa velvoitteissa sekä
- 6) suorittaa muut toimialaansa kuuluvat tai hänelle määrätyt tehtävät.

Kaikki opetusalan tehtävät ovat herkkiä yhteiskunnan muutoksien aiheuttamille vaikutuksille. Varhaisiän opettajat ovat aina uuden kasvavan sukupolven sekä heidän perheidensä edessä. Yhteiskunnan muutosten vauhti tulee tuskin hidastumaan jatkossakaan. Työssä tarvittavat osaamisalueet ovat opettajatyön rintamalla laajentuneet ja opettajuus muuntunut kohti laaja-alaisempaa opettajuutta niin koulumaailmassa, josta Luukkanen (2004) ansiokkaassa tutkimuksessaan kertoo, mutta myös musiikkioppilaitoksen työarjessa. Opettajuus on jatkuvaa uuden etsimistä ja kokeilemistä ja nykyisessä työtodellisuudessa tehdyt valinnat ovat tulevan työnkuvan rakentamista. Muutosten ennakoitavuus edellyttää Luukkanen mukaan jatkuvaa nykytyöarjen ”olevan analyysiä”. Tälle tiedostamiselle perustuu muutosten kohtaamisvalmiudet. (Luukkanen 2004, 192.)

Varhaisiän musiikinopettajan työssä laajentumista on tapahtunut esim. lukuisina uusina opetuksen kohderyhminä, joita ovat kouluikäisten ryhmät, erityislasten ryhmät, monikulttuuriset ryhmät, aikuisten ryhmät ja ikäihmisten ryhmät. Painopiste on siirtynyt varhaisiän opetuksesta kohti elinikäistä opetusta, jossa opettajuuden ihmissuhdeammattitaitovaade korostuu entistä laajemmin. Entistä keskeisemmäksi on tullut myös perheiden kohtaaminen ja yhteistyö heidän kanssaan. Oman organisaation sisäisen yhteistyön lisäksi myös erilaiset työympäristöt (esim. päiväkodit) luovat omat haasteensa.

Luukkanen (2004, 198) kuvaa koulun opettajan työtä seuraavasti:

*”Opettajan työ on laaja-alaista. Sen lisäksi, että opettaja on kouluttaja, hän voi joutua olemaan myös myyntimies, konsultti, yrittäjä, ohjaaja, sosiaalityöntekijä, perheterapeutti jne. Enää ei voi pitäytyä vain opettamisessa. Kaikki muutkin*

*tehtävät, joita opettaja hoitaa, palvelevat opetustyötä. Opettajan perustyö laajenee sisällöllisesti sekä toimintatavoiltaan ja –ympäristöiltään.”*

Tämä kuvaus laaja-alaisemmasta opettajuudesta voitaneen siirtää koskemaan myös varhaisiän musiikinopettajan ammattia. Nämä työnkuvan muutokset ovat olleet synnyttäneet keskustelua varhaisiän musiikinopettajien keskuudessa. Vamotyöntekijät ovat toivoneet selkeitä linjan- ja rajanvetoja esim. ammattiyhdistystaholta, koska nykyinen muutosvauhti aiheuttaa monine suuntineen epävarmuutta. Muutoksiin suhtaudutaan myönteisellä asenteella, mutta niiden hintaa ei voida kaivaa pelkästään työntekijän selkärangasta. Muutokset tulee osata huomioida myös työjärjestelyissä ja työtä tukevissa toimissa, muuten taakka käy liian raskaaksi.

Näitten muospaineiden myötä on lähdetty tarkastelemaan myös varhaisiän musiikinopettajan työtä uusista näkökulmista. Myös ammattiryhmän toimenkuvaa päivitetään parastaikaa vastaamaan todellista tilannetta. Keväällä 2008 esim. laadittiin täydennettyä varhaisiän musiikinopettajan toimenkuvaesitystä liittyen kunnallisen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen palkkamääräyksiin (OVTES<sup>1</sup>). Tämä päivittymässä oleva toimenkuvalista jakaa työn sisällön yhteentoista eri osioon. Tämän nk. ”Porvoo mallin” mukaan varhaisiän musiikinopettaja

- 1) antaa opetussuunnitelman mukaista ryhmäopetusta ja kasvatusta 0-6-vuotiaille
- 2) vastaa oppilaistaan ja opetusryhmistään
- 3) suunnittelee ja valmistelee opetuksensa
- 4) reflektoi ja kehittää opetustaan
- 5) arvioi oppilaidensa toimintaa ja edistymistä havainnoimalla sekä yksittäisiä oppilaita että ryhmien toimintaa
- 6) huolehtii osaltaan opetus- ja kasvatustyöhön liittyvästä järjestyksestä, turvallisuudesta ja taloudellisuudesta
- 7) tekee kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä
- 8) edistää yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa

---

<sup>1</sup>Kunnallisen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen (OVTES) palkkausmääräykset on uudistettu 1.8.2006 alkaen siten, että opetushenkilöstön tehtäväkohtaisen palkan perusteena on tehtävien vaativuus ja vastuullisuus. Uudistus koskee myös taiteen perusopetuksen oppilaitoksia. Uudistamisen tavoitteena on edistää kuntien ja kuntayhtymien toiminnan tuloksellisuutta, motivoida henkilöstöä hyvin työsuorituksiin ja pitää kunta-alan palkat kilpailukykyisinä. Tavoitteeseen pyritään oikeudenmukaisella palkalla, jonka perusteena ovat tehtävien vaativuus (palkan vaativuusosa), henkilökohtaiset työtulokset (henkilökohtainen lisä) ja työyksikön tuloksellisuus (tulospalkkio). (Hietanen 1995; Urpilainen 2008.) Vaativuuden arviointi (TVA) perustuu usein kolmeen keskeiseen vaativuustekijään. Näitä ovat 1) työssä tarvittava osaaminen, 2) työn sisältämä vastuu ja 3) työn kuormitus/työolot. Suomessa on käytössä erilaisia vaativuuden arviointijärjestelmiä, mutta saman työnantajan piirissä käytetään vain yhtä sovittua järjestelmää. Vaativuusryhmittelyn tasot kuvataan joko laadullisesti sanallisessa muodossa (kokonaisarviointi) tai pisteinä (vaativuustekijäkohtainen arviointi). (Hietanen 1995; Urpilainen 2008.)

- 9) ylläpitää ja kehittää ammattitaitoaan ja työkykyään
- 10) osallistuu oppilaitostyön yhteissuunnitteluun ja kehittämiseen
- 11) suorittaa hänelle erikseen säädetty tai muutoin määrätyt tehtävät

(Untala et al. 2008.)

### **3.5 Musiikkioppilaitosten rehtorien rooli ammatillisen kehittymisen tukijoina**

Jokaisella musiikkioppilaitoksella tulee olla toiminnasta vastaava rehtori, jonka kelpoisuusvaatimuksista säädetään asetuksella. Laki taiteen perusopetuksista (1998) määrää, että rehtoriksi (2§) on kelpoinen sellainen henkilö, jolla on: 1) ylempi korkeakoulututkinto; 2) asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus; 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä 4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämän opetushallinnon tutkinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. Asianomainen ministeriö voi erityisestä syystä myöntää rehtorin kelpoisuusvaatimuksista erivapauden.

Rehtorit ovat oppilaitosten ja niiden työyhteisöjen kehittämistyössä avainasemassa. Opetusministeriö muistuttaa ”Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012” kehittämissuunnitelmassaan, että ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen on opettajien oikeus ja velvollisuus ja että opetushenkilöstön täydennyskoulutuksesta vastaa ensisijaisesti työnantaja. (Kangaspunta 2007, 68.) Organisaatiossa toimivien henkilöiden ammatillinen kehittyminen edellyttää hyvää esimiestyötä ja ihmisten johtamista (Taipale 2007, 337). Musiikkioppilaitosten rehtoreilla on vahva asema musiikkioppilaitosyhteisössä, ja siksi myös heidän asenteellaan on hyvin ratkaiseva kehittämisen onnistumisen kannalta. (Nykänen 2001.) Musiikkioppilaitosjohdon lisäksi koulutusvastuuta on ottanut Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry mm. ilmaistessaan Opetusministeriölle valmiutensa täydennyskoulutuksen järjestämistä kohtaan. (TPO – lausunto 2007.)

Nykänen (2001) tutkimuksen mukaan oppilaitosten rehtoreilla on suuri mahdollisuus olla kehittämässä opettajien työoloja nykyistä parempaan suuntaan. Päätävässä asemassa olevien olisi opittava tunnistamaan ammatillisen kehittymisen tarpeet ja osattava ottaa ne huomioon käytännön toiminnassa. Nykänen tutkimustulokset kertovat, että esim. musiikkioppilaitosten työyhteisöjen ilmapiirissä ja johtamisessa olisi parantamisen varaa. Luukkanen (2004) muistuttaa, että opettajan urakehityksen tunnustaminen jatkumoksi tulisi ilmetä työnantajan osoittamana henkisenä ja taloudellisena tukena. (Luukkanen 2004, 196; Nykänen 2001, 14-15.)

Opettajien sekä alan ammatillisten kehittymisen tarpeiden huomioiminen musiikkioppilaitoksessa on haastava tehtävä, koska toimintaa kohtaan tulee odotuksia useista suunnista. Näitä suuntia ovat yhteiskunnan, kunnan ja ympäröivän yhteisön, oppilaitosten ja opettajien, lasten ja nuorten sekä heidän vanhempien odotukset. Musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavat mukaan lait, asetukset ja suositukset, toimintaa

ohjaava hallinto, rahoitusjärjestelmät sekä kansalliset musiikkioppilaitosjärjestelmät. (Klemettinen 2003).

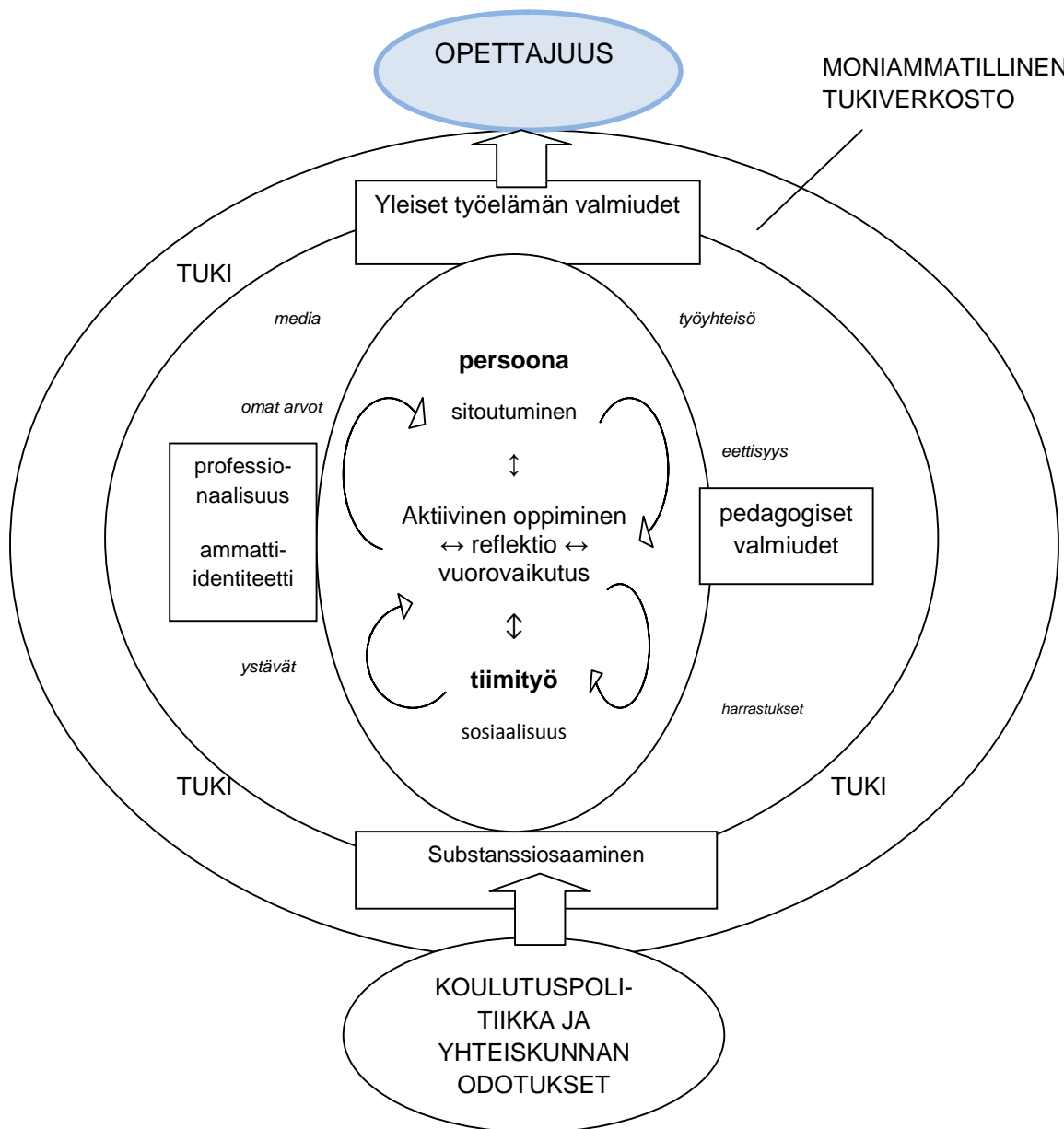
Musiikkioppilaitostoiminnan kehittäminen tapahtuu aina myös taloudellisten resurssien antamien mahdollisuuksien puitteissa. Koulutus- ja oppimisjärjestelmien kehittämistä kohtaan saatetaan olla jossakin määrin lisääntyvien koulutuskustannusten pelossa vastahankaisia. Myöskään vallalla olevat lyhyen aikavälin kehitysintressit eivät tue elinikäisen uran kehittämistä. (Tuomisto 1991, 349-350.) ”Sauvakävelyä työtovereiden kanssa kerran vuodessa” –tapaisten kehittämispyrkimysten vaikuttavuus on todennäköisesti hyvin marginaalista ja kohdistuu seurauksiin eikä syihin, eli työjärjestelyihin ja itse työhön. (Aro 2006, 28.)

Musiikkioppilaitos on asiantuntijaorganisaatio, jonka kehittäminen on hyvin vaativa tehtävä, jonka hyvin hoitamiseksi tarvitaan monialaista osaamista. Tämä kehittymisen tukemisen tehtävä edellyttää esimiehelle suuntautuvaa jatkuvaa tukea ja valmennusta, avointa vuorovaikutusta kollegoiden ja oman organisaation henkilöstön kanssa sekä johtajuuden kehittämistä jaetun johtajuuden suuntaan. Myös opettajan työn omakohtainen tunteminen sekä sitä kohtaan koettu kiinnostus on välttämätön edellytys rehtorin työssä onnistumiselle. (Luukkanen 2004, 194-208.)

## 4 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 4.1 Opettajuus

Opettajuuden monitahoisuus luo opettaja-ammattien ammatilliselle kehitymiselle ja sen tarkastelulle laaja-alaiset haasteensa. Opettajuutta on tutkittu melko runsaasti, vaikkakin useimmiten musiikkioppilaitoskontekstin ulkopuolella. Vertanen (2007) esittää, että vaikka opetussisällöt ja oppilaitten ikä saattavat vaihdella opettaja-ammateissa hyvin paljonkin, opettajuudella ei ole oleellisia eroja: samat opettajuuden perusominaisuudet tarvitaan kaikilta opettajan työtä tekevilä. Opettajuus koostuu aina monista eri tekijöistä. (Vertanen 2007, 190.) Vertanen on esittänyt opettajuuteen vaikuttavia tekijöitä seuraavassa kuviossa.



KUVIO 2 Opettajuuden monitahoisuus Vertasen mukaan (2007, 191.)

Varhaisiän musiikinopettajien eksperttyyttä tutkineen Marjasen mukaan varhaisiän musiikinopettajalla on identiteettinsä perustana opettajan (20%), varhaiskasvattajan (20%) sekä muusikkouden (18%) identiteetit. Myös persoonan osuus nousee hyvin lähelle tärkeimpiä elementtejä 15 %:n osuudellaan. Esiin nousseita persoonallisuuden piirteitä ovat vuorovaikutustaidot, avoimuus ja koulutuksen luoma monipuolisuus. (Marjanen 2005, 156.)



**KUVIO 3 Varhaisiän musiikinopettajan ammatti-identiteetti Marjasen mukaan (2005).**

#### **4.2 Ammatillinen kehittyminen**

Ammatillista kehittymistä voidaan tutkia monista erilaisista näkökulmista. Calderhead jakaa mallissaan opettajan ammatillisen kehittymisen teoreettiset lähestymistavat opettamisen henkilökohtaiseen ulottuvuuteen, opettajan sosialisointiin, tietojen ja taitojen kehittymiseen, opettamisen moraaliseen ulottuvuuteen ja opettamisen reflektiiviseen ulottuvuuteen (ks. Meriläinen 1999, 35). Hannele Niemi (1995) on jakanut opettajan ammatillisen kehityksen teorian malli-esityksessään kolmeksi keskeiseksi alueeksi, joita ovat 1) ammatilliset taidot 2) persoonallisuuden sekä 3) kognitiiviset prosessit. Näiden rinnalla kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat oppilaaseen, tiedonalaan sekä yhteiskuntaan liittyvät asiat. Vennisen (2007) mukaan ammatillista kehittymistä voidaan tarkastella ainakin 1) osaamisena ja asiantuntijuutena, jossa korostuu tietojen ja taitojen hallinta 2) toisiaan seuraavien kehitysvaiheiden avulla 3) oppimisprosessina, jossa luodaan tietämys kokemuksia analysoimalla 4) sosiaalisena prosessina, jossa ammatilliseen kehittymiseen liittyy aktiivinen osallistuminen työyhteisön kulttuuriin tai 5) mallintamalla, jolloin ammatillinen kehittyminen nähdään kokonaisymmärryksenä, jonka olemusta kuvaa arjen työtoiminta. (Venninen 2007, 6-19.)

Koulutuksen aikaisesta opettajuuden kehittymisestä on tehty huomattavan paljon tutkimuksia, mutta oma tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdentuu nimenomaan työuran aikana tapahtuvaan opettajuuden kasvuun ja kehittymiseen. Tämä pohjautuu siihen

käsitykseen, että opettaja ei ole koskaan valmis – ei ainakaan tuore tutkintotodistus kädessään. Kehittymistä tapahtuu niin työstä oppien kuin monenlaisten elämäkokemustenkin kautta. Lisäksi kehittyminen tapahtuu sidoksissa työyhteisöön sekä työpaikan esimieheen. Sen vuoksi tarkastelukulmani ammatilliseen kehittymiseen liittyen on laaja.

Yksilön ammatillinen kasvu on henkilön ammatillista sisäistä kasvua. Se on ammatillisen minäkäsityksen kehitystä, omien asenteiden muuttumista, kriittisen arviointitaidon ja alan ammattitaidon kehittymistä. Ammatillinen kasvu kohti ammatillista asiantuntijuutta käynnistyy jo opintoihin hakeutumisen vaiheessa ja jolloin sitä tukee systemaattisesti etenevä ja tavoitteellinen opetusohjelma. (Mäntylä 2007, 92-93.) Ammatillista kasvua voidaan pitää syvällisenä oppimisprosessina, koska se koostuu käsitteellisestä ja taidollisesta oppimisesta sekä persoonallisesta kehittämisestä. Mentkowskin (2000) ammatillisen kasvun mallissa tarkastellaan oppijan kasvua ohjaavia rakenteita ja oppimisen sidonnaisuutta niihin konteksteihin, jotka vaikuttavat tehtävän suorittamiseen. Kasvua ohjaavat henkiset rakenteet liittyvät ajatteluun, tunteisiin ja eettisiin valintoihin. Mentkowskin mallissa tarkastellaan myös oppijan suhtautumista oppimiseen. Yhtäältä oppija voi tavoitella ulkoista fokusta, työelämän kompetenssiin vastaamista ja toisaalta oppijan tavoitteena voi olla sisäinen fokus, jolloin oppija kiinnittää huomiota itsen sisäiseen maailmaan, persoonallisuutensa kehitykseen ja itsereflektioon. Riippuen siitä, painotetaanko sisäistä vai ulkoista fokusta, on mahdollista erottaa neljä ammatillisen kasvun aluetta. Ruohotien esittämässä mallissa nämä ovat 1) ajattelu, 2) suoritus, 3) itsereflektio ja 4) persoonallisuuden kehittyminen. (Kyrönlahti 2007; Mentkowski 2000; Ruohotie 2003.)

Ammatillisen kasvun etenemistä voidaan konkretisoida oppimissykliä avulla. Mentkowskin ammatillisen kasvun mallissa ammatillisen kasvun alueet integroituvat transformatiivisiin oppimissykleihin, jotka edistävät yksilöllistä kasvua ja kehittymistä. Niissä on kyse metakognitiivisten strategioiden soveltamisesta, oman suorituksen arvioimisesta ja perehtymisestä erilaisiin näkökulmiin ja aktiviteetteihin. (Kyrönlahti 2007, 124.) Transformatiivinen oppimissykli käynnistyy yksilön ajattelun ja suorituksen yhdistyessä. Ensimmäisen syklin, metakognitiivisten strategioiden soveltamisen, tarkoituksena on saada yksilö tunnistamaan, mitä hän tietää ja kuinka hän osaa soveltaa osaamistaan. Toinen oppimissykli perustuu oman suorituksen tarkkailuun, itsearviointiin, reflektiiviseen oppimiseen ja mielikuvaan roolisuorituksesta. Yksilö tarkkailee toimintaansa eri ympäristöissä ja pohtii, miten voisi parantaa suoritustaan. Kolmas transformatiivinen sykli, perehtyminen erilaisiin näkökulmiin ja aktiviteetteihin, osoittaa sen, kuka oppija on ja millaiseksi hänen pitäisi tulla. Hän tarkastelee opittavaa asiaa laajasti erilaisten vaihtoehtojen kautta. Laaja-alainen tarkastelu ja erilaisten näkökulmien arvostaminen mahdollistavat todellisuuden uudelleen konstruoinnin. Erilaisiin vaihtoehtoihin perehtyminen edistää itseohjautuvuutta. Pohtiessaan syvällisesti henkilökohtaisia uskomuksiaan, arvojaan ja identiteettiään yksilö hahmottaa oman olemassaolonsa. Monipuolisten näkökulmien tarkastelu näkyy oppijoiden älyllisenä ja eettisenä kasvuna. (Kyrönlahti 2007; Mentkowski 2000; Ruohotie 2003.)



**KUVIO 4 Mentkowskin ammatillisen kasvun malli**

### 4.3 Ammattitaidon kehittymisen osa-alueita

Tehtävä työ määrittää ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, jotka ovat relevantteja itse työn suorittamisen ja kehittämisen kannalta. Näiden tekijöiden haltuun ottamisen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kvalifikaatio, ammatillinen kompetenssi, ammattitaito sekä asiantuntijuus. (Luukkanen 2004, 71.) Kompetenssia ja kvalifikaatiota käsittelevää tieteellistä kirjallisuutta on runsaasti. Hankaluuksia aiheuttaakin se, että työhön ja ammattitaitoon liittyvässä käsitteistössä on paljon kirjavuutta ja samoja käsitteitä käytetään eri yhteyksissä eri merkityksissä. (mm. Ruohotie & Honka 2003, 54.)

#### 4.3.1 Ammatillinen kompetenssi

Kompetenssilla tarkoitetaan pätevyyttä eli työntekijän kykyjä ja ominaisuuksia suoriutua tietyistä tehtävistä tai useista eri työtehtävistä. (Helakorpi 2008.) Ellströmin mukaan (ks. Kyrönlanti 2007, 119) ammatillinen kompetenssi on määriteltävissä yksilöllisenä kapasiteetin ja tehtävän vaatimusten vastaavuutena, tietona ja älyllisinä taitoina sekä eikognitiivisina valmiuksina, joita ovat esimerkiksi motivaatio ja itseluottamus. Lisäksi siihen kuuluvat potentiaaliset kyvyt, joita tarvitaan esimerkiksi erityisen haasteellisissa ja yllättävissä tilanteissa ja tehtävissä. Kautto-Koivula (ks. Pohjonen 2007, 230) nostaa esiin tärkeimpinä ammatillaisen kompetenssin osina, kokemuksen, kontaktit, tiedot, taidot, elinvoimaisuuden, henkilön luonteen sekä asioiden ymmärtämiskyvyn. Kompetenssi ei kuitenkaan muodostu vain siitä, mitä työntekijä osaamisestaan olettaa, vaan myös siitä,

mitä muut tästä osaamisesta ajattelevat. Tähän liittyen palautteen antamisessa esimiehillä on erittäin tärkeä rooli.

Ammatillista kompetenssia voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Ellströmin esittämässä mallissa (ks. Kyrönlanti 2007, 119) kyse voi olla työn vaatimuksista, yksilön ominaisuuksista tai yksilön todellisesta pätevyydestä, jota hän voi hyödyntää ja kehittää työssään. Kun kompetenssia tarkastellaan työn vaatimuksina, keskeisessä asemassa ovat viralliset pätevyysvaatimukset tai työn tekemisen edellyttämä pätevyys. Ammattijärjestöjen esittämien kompetenssivaatimusten taustalla on ammattitaidon statuksen ylläpitäminen, kun taas virallisten kompetenssivaatimusten taustalla ovat laatuvaatimukset. Kompetenssia voidaan tarkastella myös yksilöllisenä resurssina.

Suomalaista musiikkioppilaitospedagogiikkaa on tutkittu jonkun verran, tosin kohdentuen nimenomaan varhaisiän musiikinopettajan työhön tutkimustietoa on hyvin niukasti. Kimmo Lehtonen tarkastelee yleistä musiikkioppilaitospedagogiikkaa kolmesta suunnasta: musiikillisten tietojen ja taitojen tarkastelun, ihmistuntemuksen sekä yhteiskunnallisten ja sosiaalisten tekijöiden suunnista. Lehtosen mukaan musiikkipedagogin tulisi hallita sekä teoreettinen että käytännöllinen puoli opettamisesta ja lisäksi omata monipuolista sivistyneisyyttä. Monipuolisten musiikki- ja ilmaisutaitojen lisäksi Lehtonen pitää tärkeänä, että pedagogi ymmärtää oppilaan kokonaisvaltaisena ihmisenä ja ottaa huomioon käytännön työssään yksilölliset tiedostetut ja tiedostamat oppimiseen vaikuttavat tekijät. (Lehtonen 2004.)

Musiikkikasvatusfilosofi David Elliott (1995, 1996) on tarkastellut musiikkikasvattajan ammatillista kompetenssia muusikkous ja kasvattajuus -käsitteiden kautta. Musiikkikasvattaja on Elliottin mukaan riippuvainen muusikkoudestaan, mutta sen lisäksi musiikkikasvattajalta vaaditaan ehdottomasti myös kasvattajuutta ja kykyä konstruoida opetus-oppimistilanteita. Elliott määrittelee musiikkikasvattajuuden kompetenssiksi, jonka avulla opettaja voi auttaa oppilaitaan tuottamaan ja ymmärtämään merkitystä musiikillisessa toiminnassa. Elliottin mukaan musiikkikasvattaja tarkkailee musiikkikasvattajuuden avulla oppilaidensa musiikillista toimintaa, tekee johtopäätöksiä toiminnan tuloksista ja ohjaa oppilaan ongelmanratkaisua musiikillista kasvua edistävään suuntaan. Molemmissa kompetenssin osa-alueella on hänen mukaansa mahdollisuus kehittyvä noviiisista ekspertistä eksperttitutkimuksen (mm. Dreyfus & Dreyfus) käyttämien viisiportaisten vaiheiden kautta (Elliott 1995, 1996; Vesioja 2006; Väkevä 1999.)

Unkari-Virtanen ja Kaikkonen (2008) tarkastelevat musiikkipedagogiutta läsnäolon, huomion ja kunnioituksen – näkökulmasta. Heidän mukaansa musiikkipedagogien kompetenssi perustuu omaan muusikkouteen ja siihen liittyvään pitkän ajan mittaan rakentuneeseen muusikkoidentiteettiin. Musiikkikasvattajien pedagoginen kompetenssi suuntautuu opettamiseen, vuorovaikutukseen ja pedagogiseen läsnäoloon. Unkari-Virtanen ja Kaikkonen kirjoittavatkin artikkelissaan fokaalisuutta kunnioittavasta opetuksesta, joka perustuu läsnäoloon, kohtaamisiin ja vuorovaikutukseen, jossa yhdessä tekeminen eri-ikäisten ja taitoisten ihmisten kanssa on mahdollista. Lisäksi

musiikkipedagogilta vaaditaan – varsinkin monipuolistuneiden työnkuvien vuoksi – käytännöllisen tietoisuuden tarvetta, jota voidaan kutsua työyhteisökompetenssiksi. (Kaikkonen & Unkari-Virtanen 2008, 25-27.)

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston professori Westerlund (2008) on nostanut esiin musiikkikasvatuksen tutkimuksessa tapahtuneita muutoksia. Hänen mukaansa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on viime aikoina tapahtunut merkittäviä käännteitä: mielenkiinto musiikin kausaalisista vaikutuksista on siirtynyt mielenkiintoon musiikkikasvatuksen merkityksestä yksilön elämänkaareissa. (Westerlund 2008, 11-12.) Tämä tutkimuksellinen suunnan muutos asettaa myös opettajat sekä opetusta järjestävät tahot perustavanlaatuisen kysymysten äärelle: mitä, miksi, kenelle ja missä opetetaan ja haluttaisiin opettaa.

Tämän tutkimuksen ammatillisen kompetenssin tarkastelunäkökulma perustuu arkityön edellyttämälle osaamisvaatimukselle, jonka koen vahvasti olevan ammattispesifi. Työn edellyttämällä kompetenssilla tarkoitetaan niitä vaatimuksia, jotka ovat tosiasiallisia ja välttämättömiä tiettyyn työhön liittyvien tehtävien hoitamisessa. Mm. Noddings (ks. Luukkanen 2007, 157) on kritisoinut sitä, että opettajan kompetenssi liitetään usein pelkästään opetettavan sisällön hallintaan eikä työn kokonaisvaltaisuuteen ja monialaisuutta vaativaan asiantuntijatyöhön. Itse olen nimenomaan kiinnostunut tästä varhaisiän musiikinopettajatyön laajasta kokonaisnäkökulmasta, johon liittyy paljon luokkaopetustilanteen ulkopuolisia tekijöitä. Tutkijaa kiinnostaa myös se, että vastaako opettajien hyödynnetty kompetenssi olemassa olevaa kompetenssia ja se, että minkälaiset tekijät mahdollisesti estävät opettajista löytyvän kompetenssin hyödyntämisen.

#### **4.3.2 Varhaisiän musiikinopettajan osaamisen perustalla olevat tiedot ja taidot**

Kvalifikaatio tarkoittaa niitä vaatimuksia, joita johonkin työhön tai ammattiin edellytetään. Voidaankin puhua ammattitaitovaatimuksista, joita tietty työtehtävä vaatii. (Helakorpi 2008.) Työelämässä työntekijöiltä vaadittavat ammattitaitovaatimukset eli kvalifikaatiot ovat monipuolistuneet yhteiskunnan vaatimusten suuntaisesti (Luukkanen 2004, 77). Jotta pysyisimme nopean muutoksen vauhdissa, täytyy ymmärtää tämän hetkinen tilanne, mutta myös tiedostaa, miten mahdolliset edelleen lisääntyvät haasteet näkyvät varhaisiän musiikinopettajan ammattitaitovaatimuksissa. Millaista tulisi ammatillisen kehittymisen olla, jotta näihin lisääntyneisiin haasteisiin pystyttäisiin vastaamaan?

Yksinkertaisimman määritelmän mukaan ammattitaidolla tarkoitetaan sitä, että joku osaa tehdä jotakin. Usein puhutaan myös osaamisesta tai pätevyydestä. (Haakana 1991, 374). Vertasen mukaan ammattitaito-käsitteessä on kyse koulutuksella, kokemuksella ja/tai harjaantumisella hankituista valmiuksista, jotka yleensä eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia eikä niitä saavuteta pelkän yleisen elämäkokemuksen kautta. Ammattitaito on tämän määritelmän mukaan jotakin sellaista, mitä ammatti vaatii ja siksi se vaihtelee sen mukaan, miten ammatti ymmärretään. (Vertanen 2002, 48.) Ammattitaidon määrittely myös muuttuu riippuen siitä arvioidaanko sitä nykyhetken vai tulevaisuuden osaamistarpeiden näkökulmasta. Ammattitaito on siten dynaaminen, toimintaympäristön,

työtehtävien, välineiden, työpaikan vaatimusten, ja yksilöllisen vireystilan mukaan muuttuva ja kehittyvä ominaisuus, jossa yhdistyvät ammattiin kuuluvat tiedot, taidot sekä ymmärrys ja asiantuntija näkemyksellisyys tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi eri tilanteissa. (Luukkanen 2007, 156-157.)

Ammattitaito ja -tieto tukevat toisiaan -tietoa ei pysty soveltamaan ilman taitoelementtiä ja päinvastoin. Ammattitaito ei riipu ensisijaisesti tiedon määrästä, vaan toiminnan ehtoja koskevan tiedon jäsenyisyydestä ja syvyydestä. (Haakana 1991, 375.) Ammattilaisten päämääränä ei ole tieto sinänsä vaan tiedon avulla toteutettava toiminta. Asiantuntijuuden voidaan ajatella koostuvan kolmesta tiedonlajista: 1) teoreettisesta, muodollisesta tietämyksestä, 2) käytännöllisestä tietämyksestä sekä osaamisesta ja 3) itsesääteilytaidoista ja -tiedoista. Osa tiedosta on automatisoitunutta sekä osa ns. hiljaista, äänentöntä tietoa, joilla on kuitenkin merkittävät roolit työtehtävien suorittamisessa. (Tynjälä 2003, 9.)

Ammatillinen asiantuntijuus – jota kohti ammatillinen kasvu tapahtuu – määrittyy ammattialan ja työtehtävien osaamistarpeiden kautta. Varhaisiän musiikinopettajan ammatti on omanlaisensa ammatti, jota ei kannattaisi verrata soiton- tai musiikin perusteiden eikä myöskään koulujen musiikinopettajien ammattiin. Varhaisiän musiikinopettajan ammatillisuus koostuu useamman eri osaamisalueen yhdistelmästä, joka johtaa laaja-alaisuuteen myös kompetenssivaatimusten suhteen. Marjanen (2005) on uranuurtavassa tämän ammatin eksperttiyttä tutkineessa lisensiaattityössään jakanut varhaisiän musiikinopettajan työhön vaadittavat taidot kolmeen karkeaan osioon. Nämä ovat 1) monipuoliset musiikilliset tiedot ja taidot 2) erilaiset pedagogiset taidot eri muotoineen sekä 3) yleiset työelämätaidot.

monipuoliset musiikilliset tiedot ja taidot	erilaiset pedagogiset taidot ja tiedot	yleiset työelämätaidot
---	--	------------------------

**KUVIO 7 Ammattispesifiset taidot ja tiedot varhaisiän musiikinopettajan työssä (Marjanen 2005.)**

### 4.3.3 Musiikilliset ja pedagogiset tiedot ja taidot

Marjasen (2005) tutkimuksen mukaan varhaisiän musiikinopettajien työtä tekevien mielestä tärkeimmiksi taito-osa-alueiksi nousivat musiikilliseen osa-alueeseen liittyvä soittaminen ja pedagogiseen osa-alueeseen liittyvä ryhmäopetustaito. Marjasen haastattelemien varhaisiän musiikinopettajien mielestä pedagogisen pohjan musiikkileikkikouluopetukselle luovat opetuksen elämyksellisyys, prosessityöskentely sekä monitaiteellisuus. Musiikkileikkikoulutyön kokonaisilmettä luonnehdittiin työlle ominaisilla arvoilla ja opetuksen pedagogisuudella. (Marjanen 2005, 160-165.)

<b>Tärkeimmät taitoalueet</b>	<b>Työn pedagoginen perusta</b>	<b>Työn kokonaisilme</b>
soittaminen ja	opetuksen elämyksellisyys,	arvot ja opetuksen

ryhmäopetustaito	prosessityöskentely ja monitaiteellisuus	pedagogisuus
------------------	--	--------------

**KUVIO 8 Ammatilliset tiedot ja taidot varhaisiän musiikinopetuksessa (Marjanen 2005.)**

Jotta voisi kokea olevansa varhaisiän musiikinopetuksen eksperti, täytyy omata ainakin vahva musiikillinen identiteetti, hyvät opettaja- ja lapsiryhmänohjaustaidot, paljon kehityspsykologista osaamista, tietoa lapsen musiikillisesta kehitymisestä ja kokemusmaailmasta sekä musiikkiterapeuttista tietotaitoa. (Marjanen 2005, 121.)

Helemaa (2004) on havainnollistanut varhaisiän musiikinopettajan ammattikentän kvaalifikaatioita Väärälän kvalifikaatiotyyppien ja käytännön opetustyön esimerkkien avulla. Väärälän kvalifikaatiotyypit jakaantuvat viiteen eri luokkaan. *Tuotannollis-tekniset kvalifikaatiot* ovat välttämättömiä työsuorituksessa. Näitä ovat varhaisiän musiikinopettajan työssä Helemaan esityksen mukaan

<b>Oma muusikkous:</b>	useiden instrumenttien hallinta, äänenkäyttö, vapaasäestys, improvisointi, yhteismusisoiminen, esiintyminen jne.
<b>Musiikin teoriapohja:</b>	musiikin teoria, säveltapailu, soinnutus ja analysointi, musiikin tuntemus, musiikin historia ja soitintieto.
<b>Pedagogiset taidot:</b>	opetuksen teoreettinen hallinta, lasten kehitysvaiheet, musiikkileikkikoulun sisällön ja työtapojen hallinta
<b>Musiikkipedagogiikka:</b>	musiikkikasvatuksen menetot, lapsen musiikillinen kehitys
<b>Erityispedagogiikka:</b>	pedagogisesti poikkeavien opettaminen
<b>Itseilmaisu:</b>	musiikki- ja tanssiliikunta, puheilmaisu, kehollisuus, eri taiteet opetuksessa
<b>Luova ilmaisu:</b>	kuvataiteet, nukketeatteri, lasten kirjallisuus ja niiden käyttö musiikin opetuksessa.

*Motivaatiokvalifikaatiot* liittyvät varhaisiän musiikinopettajan työssä musiikillisen ilmaisun ja kasvattajana olemisen haluun ja tarpeeseen. *Mukautumiskvalifikaatiot* liittyvät työhön sopeutumisen ja suostumisen peruskysymyksiin. Varhaisiän musiikinopettajien työssä tämä liittyy esim. työaikaan, palkallisen työajan ulkopuolella tehtävään työhön, työn yksinäiseen luonteeseen tai eri työnantajien tarjoamiin vaihteleviin resursseihin. *Sosiokulttuuriset kvalifikaatiot* liittyvät varhaisiän musiikinopettajan työssä tarvittaviin erilaisiin sosiaalisiin rooleihin. Hän työskentelee sekä lasten että aikuisten parissa toimintaympäristöinä erilaiset kontekstit. Yhteistyötä tehdään organisaation sisällä että esim. erilaisten kulttuuritoimijoiden kanssa. Vuorovaikutustaidot ja kunkin ammattiroolin hallitseminen nousevatkin tärkeimmiksi ammattitaidon osa-alueiksi. *Innovatiiviset kvalifikaatiot* painottuvat varhaisiän musiikinopettajan työssä vankan musiikillisen ja

pedagogisen osaamisen lisäksi. Nämä liittyvät käytännön työssä mm. opetukseen sisältyvään luovuuteen, spontaaniuteen ja kykyyn tunnistaa lasten tarpeet ja vastata niihin. Innovatiivisten kvalifikaatioiden avulla opettaja kehittää jatkuvasti työhön liittyviä prosesseja, ja luo itse esim. metodeja ja opetuksen sisältöjä. (Helemaa 2004.)

Elliottin (1995) mukaan musiikkikasvattajan muusikkous ja kasvattajuus edellyttää viidenlaista tietämyksen osa-aluetta. Muusikkous ja kasvattajuus on joustavaa ja tilannekohtaista proseduraalista toimintatietoa. Musiikkikasvatuksen filosofia, kasvatopsykologia, opetussuunnitelmatieto ja tieto lapsen kehityksestä ovat teoreettista tietoa opettamisesta ja oppimisesta ja sitä kutsutaan formaaliksi tietämykseksi. Informaalin tietämyksen avulla musiikkikasvattaja ratkaisee eri-ikäisiin ja tasoihin oppilaisiin liittyviä ongelmia, ennakoi, arvio ja tekee päätöksiä. Impressionistinen tietämys liittyy tunteisiin ja opetustyössä tarvittavaan affektiiviseen tietotaitoon. Metatason tietämys mahdollistaa kaikkien tietoalueiden soveltamisen käytännön opetustyössä. (Elliott 1995, 262-263.)

<b>Proseduraalinen tietämys</b>	<b>Formaali tietämys</b>	<b>Informaali tietämys</b>	<b>Metatason tietämys</b>	<b>Impressionistinen tietämys</b>
joustava toimintatieto	teoreettinen tieto	ongelmanratkaisuun, ennakoitiin, arviointiin ja päätöksentekoon liittyvä tieto	eri tietoalueiden soveltaminen	tunteisiin liittyvä tietotaito

**KUVIO 9 Musiikkikasvattajalta vaadittavat tietämyksen osa-alueet Elliottin mukaan (1995).**

Pohjonen (2007) kertoo Helakorven tekemästä ammatillisen osaamisen perustasta, jossa osaaminen jaetaan viiteen eri taitoalueeseen. Näitä taitoja ovat ydintaidot, reunataidot, avaintaidot, äänettömät taidot sekä piilotetut taidot. Ydintaitoja ovat työntekijän yleisimmät työssään käyttämät taidot, jotka liittyvät esim. työn tekniseen suorittamiseen, vuorovaikutussuhteisiin, yhteistoimintaan ja erilaisiin ammattitaitojen yhdistelmiin. Myös oikeanlainen asennoituminen ja sitoutuminen sisältyvät ydintaitoihin. Ammatillisten taitojen reunataidot ovat sellaisia perustaitoja, joita ei tarvita jatkuvasti. Ne laajentavat ja syventävät ydintaitojen osa-alueita. Avaintaidoilla tarkoitetaan taitoja, joilla pystytään hankkimaan uusia taitoja ja etsiä ratkaisuja työssä esiintyviin ongelmiin. Näitä taitoja ovat esim. kommunikaatiotaidot, yhteistyötaidot, johtamistaidot ja oppimistaidot. (Pohjonen 2007, 230.)

Kvalifikaatiotarkastelussa nousee useissa lähteissä käsite ”hiljainen tieto” (myös ”piilevä” tai ”sanaton” tieto, tacit knowledge). Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan sellaisia henkilökohtaisia työssä tarvittavia taitoja ja tietoja, jotka eivät välttämättä ole tiedostettuja. Koska pääsen tutkimuksessani melko lähelle tiettyä työntekijäryhmää, en malta olla kysymättä tutkimukseni ammattikohteelta - varhaisiän musiikkiopettajilta - minkälainen käsitys heillä on ammattikuntansa hiljaisesta tiedosta. Olisiko hiljaisesta tiedosta löydettävissä jotakin, jonka ääneen lausuminen voisi tukea ammatillista kehittymistä, ammatti-identiteetin vahvistumista, johdon ja työntekijäryhmän vuoropuhelua?

Hiljainen tieto syntyy sekä yksilöllisten sekä sosiaalisessa yhteisössä jaetun informaation välityksellä. Se on käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa, joka auttaa työn kokonaishallinnassa, jopa niin, että se on oleellinen osa työssä hyvin suoriutumista. Hiljainen tieto auttaa työntekijää käyttämään ongelmanratkaisutapauksiin sisältyviä pieniä vihjeitä valitessaan tehokasta ratkaisutapaa. Se voidaan jakaa kognitiiviseksi ja tekniseksi. Hiljaisen tiedon osatekijöitä voidaan nimittää äänettömiksi kvalifikaatioiksi. Lisäksi esiintyy ns. piilotettuja taitoja, jotka ovat sellaisia salattuja taitoja, joita ei halutakaan paljastaa muille. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 453; Luukkanen 2004, 75-76; Pohjonen 2007, 230.)

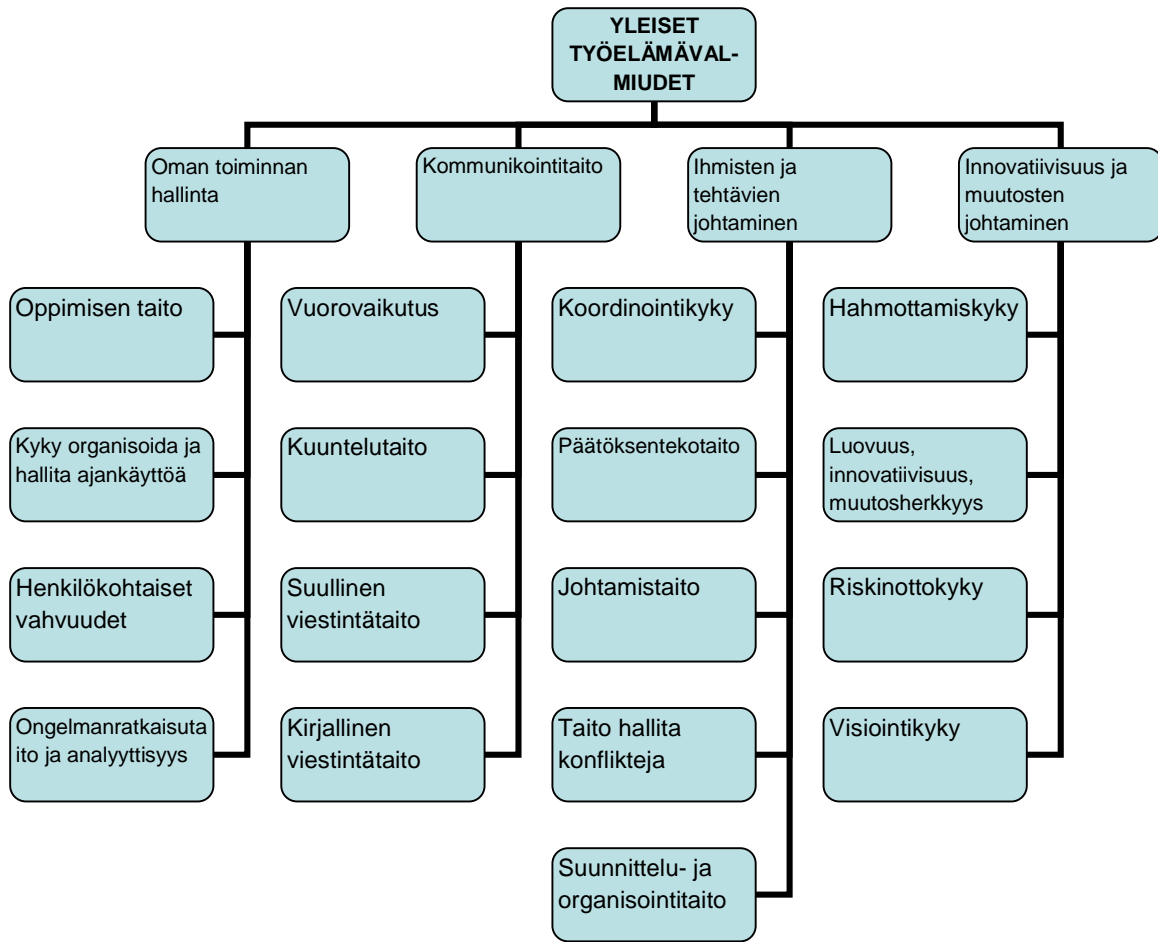
Ydintaidot	Reunataidot	Avaintaidot	Hiljainen tieto	Salattu tieto
yleisimmät työssä käytettävät taidot	perustaitoja, joita ei tarvita jatkuvasti, mutta jotka laajentavat ja syventävät ydintaitojen osa-alueita	taitoja, jotka auttavat oppimaan uusia taitoja tai auttavat ongelmanratkaisussa (mm. kommunikaatio- taidot, yhteistyö- taidot, johtamistaidot ja oppimistaidot)	käytännöllistä ja kokemuksellista (ei välttämättä tiedostettua) tietoa, joka auttaa työn kokonaishallinnassa	taitoja, joita ei halutakaan paljastaa muille
vuorovaikutus- suhteisiin liittyvät ja yhteistoimintaan liittyvät taidot				
erilaiset ammattitaitojen yhdistelmät				
asennoituminen				
työhön sitoutuminen				

**KUVIO 10 Helakorven ammatillisen osaamisen perusta**

#### 4.3.4 Yleiset työelämävalmiudet

Yksi kolmesta ammattispesifeistä tieto- ja taitoalueista varhaisiän musiikinopettajan työssä on mm. Marjasen tutkimuksen mukaan ”yleiset työelämävalmiudet”. Tämä merkittävä osa-alue on ollut musiikkioppilaitostyön kentällä jokseenkin määrittelemätön ja siksi siihen liittyvät tekijät ovatkin nousseet keskustelun erääksi painopistealueeksi työn vaativuuden arviointityössä sekä käydyissä työolosuhdekeskusteluissa. Eversin ym. (ks. Kyrölahti 2007, 121) tutkimusten mukaan yleisissä työelämävalmiuksissa on kyse elämänhallinnasta, kommunikointitaidoista, ihmisten ja tehtävien johtamisesta sekä innovaatioiden ja muutosten käynnistämisestä. Yleiset työelämävalmiudet edellyttävät kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, luovuutta, innovatiivisuutta sekä ihmisten ja tehtävien johtamisen taitoja.

Pekka Ruohotien mukaan yleiset työelämävalmiudet jakaantuvat työtätekevän oman toiminnan hallintaan, kommunikointitaitoihin, ihmisten ja tehtävien johtamiseen sekä innovatiivisuuteen ja muutosten johtamiseen. Ruohotie on jakanut valmiudet pienempiin osa-alueisiin, jotka hyvin havainnoivat monitahoisuutta. (Ruohotie 2003, 62.)



**KUVIO 11 Ruohotien yleiset työelämävalmiudet (2003).**

Tämän päivän opettajuudelta vaaditaan paljon muutakin kuin luokkahuoneopetuksessa vaadittavat tiedot ja taidot. Tämä muutos on nähtävissä selkeästi myös varhaisiän musiikinopettajan työhön liittyen, jossa työn vaativuuden arviointi -kriteeristöä (TVA) luoneen työryhmän (Untala et al. 2008) muistiin kirjaamia varhaisiän musiikinopettajan ammattispesifejä haasteellisuuksia on noussut paljon juuri nimenomaan yleisten työelämätaitojen osa-alueilta. Myös työolosuhdekeskustelut liikkuvat suurimmaksi osaksi ammattispesifikielellä esitettyinä ”muun” ja ”muun muun” -työn osa-alueilla. Tällaisia osaamishaasteita löytyy *kommunikointitaitoihin* liittyen (mm. pyrkimys suuren oppilasmäärän edessä oppilaslähtöisyyteen, yksilölliseen huomioimiseen sekä perhekeskeisyyteen, tiedottaminen, suullisen ja kirjallisen viestintätaitojen käyttäminen), *ihmisten ja tehtävien johtamiseen* liittyen (mm. moniammatillisuus ja verkostotyö eri ammattiryhmien ja asiakkaiden kanssa, suunnittelu- ja organisointityön haasteet), *innovatiivisuuteen* liittyen (mm. luovuuden vaatimus, kokonaisuuksien suunnittelu ja hallinta) sekä *oman toiminnan hallintaan* liittyen (mm. yksilölliset ongelmanratkaisut, toiminnan reflektointi, aikatauluttaminen, oman ammattitaidon ja jaksamisen ylläpitäminen, potentiaalien hyödyntäminen työssä).

#### 4.4 Ammatillinen kasvu kohti asiantuntijuutta

Asiantuntijuus (eli ekspertiisi, eksperttisyys) perustuu tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemuksiin. Asiantuntijuus on myös tietämystä, jonka toimija suhteuttaa tehtävän

kulloisiinkin vaatimuksiin. Asiantuntijuus on subjektiivista ja relatiivista ja sisältää myös arvonäkökulman ja eettinen asiantuntijuuden. Asiantuntija pystyy kehittämään työtään, alansa ja työyhteisöään sekä innovoimaan uutta. Siihen kuuluu myös yhteisöllisyyteen ja verkostoihin liittyvät osaamisulottuvuudet. (Helakorpi 2008.)

Marjasen tutkimuksen kiteytyksen mukaan varhaisiän musiikinopettaja-asiantuntija hallitsee työssä tarvittavat ydinosaamisalueet, joidenka pohjana on suuressa määrin vuosikausien mittaan syntynyt musiikkisuhde. Hän omaa monipuolisen ammatti-identiteetin ja on sen avulla vahvasti sitoutunut ja motivoitunut työhönsä. Lisäksi hänellä on tunneällynsä ansiosta hyvät vuorovaikutustaidot ja hänen arvomaailmansa kohtaa lapsen maailman ja musiikillisen, luovan maailman arvojen kanssa. (Marjanen 2005 166-181.)

Varhaisiän musiikinopettajan eksperttiyttä tutkinut Marjanen selvittää, että eksperttiyteen vaikuttavat sekä henkilökohtaisen tason tekijät, joista ammatillinen minäkuva rakentuu että toimenkuva ja työn kokonaisuus, joista muodostuu ammatinkuva. Nämä kahden tason tekijät ovat keskenään vaikuttamassa ja muokkaamassa eksperttiyden kokonaisuutta. Toisaalta Marjanen muistuttaa, että kahta samanlaista eksperttiä ei löydy vaan eksperttiys muodostuu aina yksilöllisesti. (Marjanen 2005, 165-166.)

Itse tarkastelen tässä tutkimuksessani ammatilliseen kehittymiseen liittyviä käsityksiä kahdesta eri näkökulmasta käsin: työntekijän sekä esimiehen. Kysyn heidän huomioitaan aiheesta liittyen yksilökohtaiseen, sosiaaliseen sekä organisaationäkökulmaan. Arvelen voivani löytää tällä näkökulmien laajuudella sellaisia ammatilliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä – kasvua mahdollistavia ja sitä estäviä – joita ei yksi näkökulma vielä paljasta.

#### **4.4.1 Asiantuntijuuden rakentumisen yksilökohtainen aspekti**

Asiantuntijuuden taustalla on monenlaista tietoa ja osaamista. Ammatillinen osaaminen on sidoksissa kykyyn jäsentää ammattispesifiä tietoa, ymmärtää tehtävien perusteet ja niiden merkitykset. Asiantuntijuus ei ole mikään stabiili tila, vaan alati edelleen kehittyvä, jossa oppiminen nivoutuu ongelmanratkaisuun. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen tarvitsevat aina henkilökohtaisia kasvutekijöitä. Asiantuntijuudessa yhdistyvät Ruohotien (2003) mukaan

- vahva ammattispesifinen tietämys (tiedon kompleksisuuden hallinta ja ymmärryksen syvyys),
- tietojen ja taitojen siirtämistä edistävät taidot sekä
- metakognitiiviset taidot (kyky analysoida kriittisesti, kyky käyttää tietoa luovasti, kyky ennakoita tulevaa kehitystä ja seurauksia sekä kyky kantaa vastuuta työtehtävistä ja toiminnan jatkuvuudesta).

Lisäksi asiantuntijuus edellyttää myös itsesäätelytaitoja, motivationaalisia valmiuksia ja uskoa omiin kykyihinsä. Asiantuntija hyödyntää soveltamiskykyä myös uusissa ongelmanratkaisutehtävissä ja -tilanteissa. (Ruohotie 2003, 64-66.) Ilmiöiden syy- ja seuraussuhteista kertova systeeminen tieto (tietää-miten-jonkin-toimii) on tärkeämpää kuin

pelkkä toiminnallinen tieto (tietää-mitä-pitää-tehdä). Asiantuntijan joustavaan ja monipuoliseen ongelmaratkaisutaitoon vaaditaan muodollisen tiedon sisäistymistä organisoituneeksi korkeamman asteen käsitteelliseksi tiedoksi. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 452-453.)

Ruohotie nostaa esiin intention käsitteen. Intentio kuuluu ihmisen mentaalisiiin perustoimintoihin ja se ilmentää henkilön tavoitteellisuutta. Intention perustan voimakkuutta kutsutaan motivaatioksi. Intentionaalisuuteen sidoksissa olevia käsitteitä ovat kognitiiviset tavoitteet, tietoinen kontrolli ja tiedon tarkoituksellinen käyttö. Intentionaaliset oppijat ovat kognitiivisesti sitoutuneita oppimiseen, he tarkkailevat ja säätelevät oppimistaan metakognitiivisesti ja heidän toimintaansa ohjaa motiivit, tavoitteet, uskomukset ja emootiot. (Ruohotie 2003, 66.) Intentionaalinen käsitteellinen kehittyminen on läheisessä yhteydessä myös ammatillisen tiedostamisen lisäämisessä ja ammatillisen kehittymisen tukemisessa.

Asiantuntijaksi kehittyvä toimii työssään tehtävääorientoituneella tavalla. Tällöin henkilö tekee tehtävänsä itsensä aiheuttaman jännitteen ja kiinnostavuuden vuoksi (ei esim. työnantajalle). Sopivan haasteellinen tehtävä itse antaa haasteen ja motivoi työntekijää. Sisäinen motivaatio kehittyy, jos tehtävät kohtaavat tekijän kyvyt, kiinnostukset ja mahdollisuudet. Ulkopuolinen palkitseminen lisää innostusta. Motivoitunut jaksaa puurtua pitempään ja etenkin sisäinen motivaatio on sinällään palkitseva. Sisäinen motivaatio toimii omaehtoisesti, ihminen tekee jotakin asian itsensä vuoksi, ei ulkoisen palkinnon ohjaamana. Ulkoinen motivaatio tarkoittaa sitä, että toiminta tapahtuu palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa. Pysyviin oppimistuloksiin ja tiedon sovelluksiin voidaan päästä vain silloin, kun opiskelu nähdään mielekkääksi ilman ulkoista pakkoa ja palkintoa. (Vilkkö-Riihelä 2001, 345-346, 451.)

Identiteetin kehittyminen on tärkeä osa asiantuntijaksi kehittymistä. Identiteetti kertoo, kuka olen. Me kannamme mukanaamme osin huomaamattammekin erilaisia dokumentteja, jotka kertovat indentiteetistämme. Olemme väistämättä osa ryhmästä: meillä on tiettyntyyppinen nimi, edustamme tiettyä sukupuolta jne. Asiantuntijuus nojaa vastaavan sosiaalisen roolin omaksumiseen. Työssä oppimisen sosiaalinen aspekti korostuu tarpeessa samastua asiantuntijoihin, jotka tukevat osaamisen kehittymistä. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 456.)

Metakognitiolla tarkoitetaan tietoa omasta tiedosta, tiedonkäsittelystä ja ajattelusta ja niistä strategioista, joista osaamme käyttää. Sillä voidaan tarkoittaa myös oman oppimisen ja tiedonkäsittelyn itsesäätelyä ja kontrollia. Taitava oppija suhteuttaa tehtävän omiin tavoitteisiinsa ja käytettävissä olevaan aikaan sekä siihen, mitä vaaditaan. jos tehtävä on tärkeä, hän investoi siihen paljon energiaa. (Vilkkö-Riihelä 2001, 347.) Ihmisen oppimista suuntaa kyky säädellä omaa toimintaa itsesäätelyn kautta. Ihminen voi mielellään hyväksyä ja hylätä ajatuksensa, palkita itseään sekä lisätä motivaatiota. Käsitukset siitä, miten tulee selviytymään erilaisista tilanteista määräävät sen, miten paljon panostamme erilaisiin tehtäviin ja kuinka tärkeinä niitä pidämme. Odotukset ja käsitys omista kyvyistä määräävät sen, miten kovasti ihminen yrittää ja kuinka kauan hän jaksaa yrittää uudelleen.

Motivaatiota voi nostaa tavoitteita asettamalla, myös sijaiskokemukset, muiden toiminnastaan saamat palautteet vaikuttavat. Minäkäsitystä vahvistavat asiat lisäävät itsesäätelykykyä. (Vilkko-Riihelä 2001, 329.)

Itsesäätelyvalmiuden kehittäminen on tärkeää kytkeä yhteen teorian ja käytännön kanssa. Oman toiminnan reflektiivinen tarkastelu ja metakognitiivinen säätely ovat tärkeitä tekijöitä tässä. Itsesäätelyn kehittämiseen sopivat kaikki sellaiset toiminnot, joiden avulla saatetaan eksplikoida hiljaista tietoa tai analysoida teoreettista tietoa ja käytännön kokemuksia. (Tynjälä 2003, 10.)

#### **4.4.2 Asiantuntijuuden rakentumisen sosiaalinen aspekti**

Ammatillinen kasvu tapahtuu aina sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön. Liittyminen ja kiintymys ovat synnynnäisiä inhimillisiä valmiuksia ja työ on perheen ohella aikuisen tärkein toimintaympäristö. Liittyminen on tarpeiden, henkilökohtaisten motiivien ja tilannetekijöiden yhteistulos ja silloin kun ympäristö reagoi myönteisesti liittymispyrkimyksiin, tarve voimistuu. (Vilkko-Riihelä 2001, 650.)

Opetus musiikkioppilaitoskontekstissa tapahtuu kunkin opettajan erillisissä opetustiloissa. Varhaisiän musiikinopetus on lisäksi monissa oppilaitoksissa sijoitettu pienten lasten ryhmäopetusvaatimustensa mukaisesti omiin ”kellaritiloihinsa”. Joissakin musiikkiopistoissa on sivutoimipisteitä, joten opettaja joutuu matkustamaan kymmeniä kilometrejä pitämään opetusta esim. maaseudulla asuvien ryhmille. Toisaalta joissakin musiikkiopistoissa opetusta järjestetään alueen päiväkodeissa hoitopäivän aikana. Suljetut opetustilat eristävät kunkin musiikkioppilaitosopettajan toimimaan yksin, vailla työtovereitten välitöntä tukea ja seuraa. Toisaalta esim. päiväkodeissa toimivat musiikkileikkikouluryhmien opettajat kokevat olevansa toisen ammattiryhmän reviirillä, vieraassa toimintakulttuurissa. Varhaisiän musiikinopettajatyön yhdeksi suureksi epäkohdaksi on koettu eristäytyminen (mm. Untala 2001/2006). Se on johtanut nk. ammatilliseen yksinäisyyteen, joka on koettu varhaisiän musiikinopettajatyön yhdeksi. Myös Nykäsen kaikkiin musiikkioppilaitosopettajiin kohdistunut tutkimuskysely paljasti, että opettajien työn yksinäisyys ja eristyneisyys ovat suuria kuormittavuustekijöitä. (Nykänen 2001, 14.) Raivola kirjoittaa, että tämänkaltainen professionaalinen eristyminen on useitten tutkijoiden mukaan esteenä opettajan opetustaitojen kehittymisessä ja estää kollegiaalisuuden syntymistä. Työteoreettisen näkökulman mukaan opetustyö ositetaan tällöin yksittäisen opettajan vastuukysymykseksi. (Raivola 1989, 90.)

Ammatti-identiteetti, joka mahdollistaa sitoutumisen ammattiin, syntyy silloin, kun ammatissa on jo toimittu jonkin aikaa. (Savela 2003, 73) Huomattavaa on, että sitoutumiseen tarvittava ammatillinen kiintymys syntyy sisäisestä yhteenkuuluvaisuuden tunteesta ammatillisen yhteisön ja sen arvojen kanssa. Selkeä, määritelty ja pysyvä ammatillinen konteksti antaa ammatilliselle kiintymykselle hyvän perustan. Savela (2003) vetää yhteen useitten tutkijoiden tutkimustuloksia siten, että kertoo työyhteisön tärkeimmäksi päämääräksi pyrkimisen sosiaalistamaan yhteisössä työskentelevät ihmiset. Jos tämä ei onnistu, kiinnostus työn vaihtamiseen voi kohota. Savela jatkaa, että työpaikan

tarjoamat mahdollisuudet, työyhteisön normirakenteet, työtovereiden muodostamat sosiaaliset yhteisöt määräävät yksilön sopeutumisen, sitoutumisen tai mahdollisen työstä vieraantumisen. (Savela 2003, 73-74). Näitä ammatilliseen sosialisatioon ja mm. ammattiin sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä tulisi pyrkiä tutkimaan myös musiikkioppilaitostyön kontekstissa.

Asiantuntijuus kehittyy vasta osallistumalla käytännössä asiantuntijakulttuurin toimintaan ja vastaavien ongelmien ratkaisuun. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 455.) Nykyaikaisissa organisaatioissa pyritään toimimaan erilaisissa tiimeissä, projekteissa sekä monialaisessa yhteistyössä. Yhteisten projektien tuottamisen prosessilla on osallistujille sekä sosiaalista, emotionaalista että episteemistä merkitystä. Sosiaalinen merkitys ilmenee ryhmäsolidaarisuuden kehittymisenä, sosiaalisten taitojen oppimisena sekä sosiaalistumisena tietynlaiseen toimintakulttuuriin. Emotionaalinen merkitys tulee esiin mielihyvän tunteena siitä, että on saatu jotain konkreettista aikaan. Episteeminen merkitys nousee siitä, että tuotteiden tuottamisprosessissa on kyse monimutkaisesta tiedon transformaatioprosesseista, joilla näyttäisi olevan keskeinen merkitys hankitun tiedon ymmärtämisen syventämisessä. Tällainen valmistaa tulevaisuuden yhteiskunnan tietotyöhön ja kompleksisten tietokokonaisuuksien käsittelyyn. (Tynjälä 1999, 176-177.) Asiantuntijoille ja heidän yhteisöilleen on tyypillistä myös erilaisten sosiaalisten siltojen rakentaminen, joiden välityksellä tiedon ja osaamisen raja-aitoja voidaan ylittää. (Hakkarainen, Palonen & Paavola 2002, 458.)

#### 4.4.3 Kasvua tukevat organisaatiotekijät

Useitten tutkijoiden mukaan työympäristöllä on keskeinen rooli ammatillisuuden kehittämisessä (mm. Kautto-Koivula, Kaufman, Ruohotie, Manka). Ruohotie (1996) on luonnehtinut ammatillista kasvua tukevan työyhteisön piirteitä jakaen tekijät viiteen osa-alueeseen. Nämä kasvua tukevat ja mahdollistavat organisaation sisäiset osa-alueet ovat 1) työ ja työjärjestelyt 2) esimies-alaisuudet 3) organisaation ilmapiiri 4) työpaikan ihmissuhteet sekä 5) johtamistavat ja -käytännöt.

Työ ja työjärjestelyt	Esimies-alaisuudet	Organisaation ilmapiiri	Työpaikan ihmissuhteet	Johtamistavat ja -käytännöt
-----------------------	--------------------	-------------------------	------------------------	-----------------------------

**KUVIO 13 Ammatillista kasvua tukevat organisaatiotekijät (Ruohotie 1996).**

Ammatillista kehittymistä tukevan organisaation ilmapiiriä voidaan kutsua *kasvuorientoituneeksi*. Tällöin organisaation ilmapiirissä on tietynlaisia ominaisuuksia liittyen johdon antamaan tukeen, ryhmän toimintakykyyn, työn kannustearvoon sekä työn aiheuttamaan stressiin. Oman työn merkityksellisenä kokeminen on tärkeää sitoutumisen ja motivaation säilymisen kannalta. Taidot ja kyvyt pelkästään eivät riitä tuottamaan laadukasta työtulosta, jos tahtoa ja motivaatiota ei löydy (Strømmer 1999, 135.)

Nykyään vallalla olevaan ajattelutapaan - teoreettisesti laajenevasta, oppimisen kautta hallitusta työstä - liittyy ajatus kokonaisesta työstä, työn henkisestä haasteellisuudesta

ja mahdollisuudesta jatkuvaan oppimiseen (Stömmer 1999, 138). Useat tutkijat ovat pyrkineet määrittelemään ammatillista kasvua tukevan ”hyvän työn” tunnusmerkkejä. Hyvän työn yleisiä kriteerejä on pyritty määrittelemään seuraavanlaisten ominaisuuksien mukaan:

- sopiva psyykkinen ja fyysinen kuormitus, jolloin tietojen, taitojen, kykyjen ja persoonallisuuden kehittymiselle jää kasvamisen mahdollisuus
- rakenteeltaan kokonainen työ, joka sisältää suunnittelua, toteuttamista, arviointia, tulosten tarkastelua ja organisointia. Työ sisältää luovia, älyllisesti haastavia sekä myös rutiininomaisempia tehtäviä
- sisällöltään monipuolinen työ, joka mahdollistaa rakenteeltaan kokonaisen työn sekä autonomian
- työn kokeminen merkitykselliseksi, jolloin oma työpanos koetaan merkittäväksi muiden työntekijöiden sekä asiakkaan silmissä
- vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa, mukaan lukien palautteen saaminen

(Strömmer 1999, 136.)

Järvinen (1999) kertoo Leithwoodia siteeraten oppilaitoksen rehtorin asemasta työn kehittäjänä. Leithwood`n mukaan hyvä perusta ammatilliselle kehittymiselle luodaan, jos rehtori pedagogisena johtajana määrittelee oman tapansa ja periaatteensa kehittymisen tueksi. Käytännön rehtorityön toiminnassa hyvä pedagoginen johtajuus tulisi näkyä opettajien arvostamisena, yhteistyönä, ammatillisena pohdintana, kehitystarpeiden ja –prosessien analysointina, professionaalisuuden ja kollegiaalisuuden kulttuuri-ilmapiiriin luomisen pyrkimisellä sekä dynaamisina kokonaisvaltaisina kehitysprosesseina. (Järvinen 1999, 273-274.) Marjanen lisää työyhteisön ulkopuolisen asiantuntija-avun käyttämisen merkityksellisyyden mm. työssä jaksamiselle. Esimerkkinä hän mainitsee työnohjaajan antaman tuen. (Marjanen 2005, 110.)

#### **4.5 Varhaisiän musiikinopettajien elinikäinen ammatillinen kasvu**

Useissa lähteissä kertaantuu ajatus siitä, että nykypäivän muuttuva työelämä vaatii työntekijöiltään jatkuvaa ammatillista kasvua. Näin on myös varhaisiän musiikinopettajan ammatissa. Opettajan kehittyminen tulee nähdä vaiheittain etenevänä prosessina, jossa opiskelu, työ oppilaitoksessa, työ myös muissa kuin opettajan tehtävissä ja toisista työyhteisöistä oppiminen yhdistyvät. Päivitetty ja kehittyvä ammattitaito on opettajan työn sisältöjen ja muotojen muutoksen vuoksi tärkeää. (Luukkanen 2004, 196.) Toisaalta täytyy pitää mielessä kehittymisen luonne: muutosta tapahtuu molempiin suuntiin, kehityksellisesti eteen- ja taaksepäin. Elinikäisessä kehitysprosessissa on vaiheita, jolloin kehittyminen pysähtyy tai työntekijä käy ammatillisessa mielessä takapakkia. Näitä kehittymisen pysäyttäviä tai jarruttavia tekijöitä voivat olla esim. erilaiset haastavat elämänvaiheet tai tietyt uravaiheet.

Varhaisiän musiikinopettajan ammatti on Marjasen (2005) luonnehdinnan mukaan ”monen alan risteytys”. Monialaisuus aiheuttaa paineensa alan koulutukselle, jota Marjasen oma tutkimus tarkastelee, mutta myös alan ammatilliselle kehittymiselle. Tätä kehittymispainetta on lisäämässä alan huimaa vauhtia etenevä muutos ja laajentuminen. Myös alalle kasvamisen ja koulutautumisen pituus luo omat ominaislaatuiset haasteensa.

Pitkän koulutuksen vaativien ammattien erityisongelmana voidaan pitää ammatillisen pätevyyden säilyttämisen jatkuvan kouluttautumisen kautta. Tämä näkyy ainakin haasteena ylläpitää musiikkikasvattajien omaa henkilökohtaista muusikkouttaan. Ammattien tietopohja kasvaa ja uudistuu kaiken aikaa, materiaaleja ja välineitä syntyy koko ajan lisää. Näin tapahtuu huimaa vauhtia koko ajan myös varhaisiän musiikinopettajan ammatissa.

Luukkanen (2004, 196) painottaa, että opettajalla tulee itsellään olla jatkuva halu uudistumiseen, mikä ilmenee myös kouluttautumisena. Savela (2003, 90) määrittelee työuran aikaisen koulutusmotivaation henkilön käyttäytymisen heräämisena, suuntautumisena sekä pysyvyytenä. Ongelmallista hänen mukaansa on se, ettei koulutusmotivaatiota voida havaita eikä mitata, ja se, että myös monet muut tekijät motivaation ohella vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen. Courtney muistuttaa myös, että motiivit ja motivaatio eivät ole sama asia. Motiivit ovat rationaalisia päämääriä ja pyrkimyksiä, joita yksilö suuntaa kouluttautumiseen ja motivaatio kuvaa ihmisen syvällä olevia epärationaalisia tarpeita (ks. Savela 2003, 94). Motiivit ilman motivaatiota jättävät kouluttautumisen ja kehittymisen pelkiksi aikeiksi.

Musiikinalalla työskentelevät kouluttavat itseään ahkerasti myös perustutkinnon jälkeen. Marjasen haastatteli tutkimuksessaan seitsemää varhaisiän musiikinopettajaa, joista kaikilla (100%) oli musiikkileikkikoulunopettajan tutkinnon lisäksi myös joku muu tutkinto, joka liittyi musiikinalaan. (Marjanen 2005, 144.) Omassa aiemmassa tutkimuksessani 20%:lla oli lisäksi joku muukin kuin musiikkileikkikoulunopettajan tutkinto. Tällaisia ” muita tutkintoja ” olivat soitonopettajan, muusikon, musiikkioppilaitoksen opettajan jatkotutkinto (lehtori) tai musiikkiterapeutin tutkinto. Sen lisäksi useilla vastaajilla oli esim. kasvatustieteen tai musiikkiterapia opintoja, vaikkakaan ei kokonaiseen uuteen tutkintoon riittäen. 63% oman kandidaatin tutkielmani musiikkileikkikoulutyötä tekevistä vastaajista oli osallistunut ammattiin valmistumisen jälkeen erilaisille täydennyskoulutuskursseille ja vastaajajoukosta jopa 80% kiinnostunut osallistumaan koulutuksiin edelleen. (Untala 2001/2006.) Esitetyt luvut vaihtelevat kuitenkin paljon ja kokonaiskuvaa on vaikea hahmottaa.

Nykänen kartoitti (2001) tutkimuksessaan musiikkioppilaitosten opettajien kokemia koulutustarpeita. Hänen mukaansa suurin osa, kaksi kolmannesta, musiikinopettajista koki koulutustarvetta, joka yleisimmin koskee opettamiseen liittyvää aihetta. Oman soittimen tai alan muun osaamisen lisäkoulutusta koettiin tarpeelliseksi. Myös hallinto- ja työolosuhdeasiat nousivat esiin koulutustarpeissa. (Nykänen 2001.)

<b>Opetustyötä tukeva koulutus</b>	<b>Osaamisen syventäminen</b>
kasvatustiede, pedagogiikka , alkeisopetus, erityispedagogiikka, draamapedagogiikka, psykologia ja musiikkiterapian  ryhmäohjaukseen ja –opettaminen erityisesti kamarimusiikin- ja orkesterinjohtamistyöhön liittyen  tietoa muitten musiikkioppilaitosten käytännöistä sekä opettajien	omaa opetusalaan koskien, mm. omat instrumentitaidot  mestarikursseja, joissa voi seurata asiantuntijan työtä kehittyäkseen omassa opettajuudessa sekä muusikkona

tapaamisia ja keskustelua	
<p><b>Oman osaamisalueen laajentaminen</b></p> <p>improvisointi, vapaa säestys, kevyen musiikin opettaminen, musiikin sovitus, atk-taidot, musiikkitekniikkaosaaminen, vanhan musiikin opettaminen sekä vieraat kielet</p>	<p><b>Hallinto ja työolot</b></p> <p>hallinto- ja esimiestehtävien hoito</p> <p>tieto mm. talousasioista, johtamisesta, lakiasioista koskien työsuhdeasioita</p> <p>ergonomia, äänen huolto, fyysisen terveyden hoito sekä psyykinen ja fyysinen työhyvinvointi</p>

**KUVIO 12 Musiikinopettajien kokema koulutustarve (Nykänen 2001, 12-13.)**

Ammatillisen kasvun nähdään jatkuvan koko työelämän ajan kohti suurempaa ammatillista asiantuntijuutta. Vaatimuksia ammattitaidon ylläpitämiseen tulee paitsi asiakkailta myös kollegoilta: huonosti tehtävistään suoriutuva ammattilainen on huonoa mainosta koko alalle. (Savela 2003, 74). Rinnalle on noussut keskustelua siitä, etteikö koskaan voisi sanoa olevansa valmis. Elinikäisen oppimisen ajatus sisältää ripauksen sellaisesta ajatusmallista, ettei työntekijä koskaan ole riittävän hyvä - voiko opettaja olla koskaan ammatillisessa mielessä ”valmis”? Elinikäisen kasvun vaatimusta tulisikin tarkastella monipuolisesti varsinkin tänä aikana, jolloin työhyvinvointia leimaa uupuneisuuden, masentuneisuuden ja fyysisten oireitten hälytystila.

Jaan Marjasen huolen siitä, että vaikka tilastojen valossa näyttää siltä, että musiikkiopistoissa toimivat varhaisiän musiikinopettajat kouluttavat itseään nimenomaan toimijoiksi varsinaisen alkuperäisen ammattinsa ulkopuolelle. Varhaisiän musiikinopettajan ammatti ei näytä tuntuvan sellaiselta, että sen sisällä voidaan rakentaa uraetenemisen mahdollisuuksia vaan lahjakkaat, monipuolisesti koulutetut ammattilaiset hakeutuvat silmiinpistävänsä suuressa määrin muihin tehtäviin tai muuhun koulutukseen. (Marjanen 2005, 121.) Elinikäinen ammatillinen kasvu ei saisi tarkoittaa – ainakaan pelkästään - tätä.

## 5 TUTKIMUSONGELMA

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, minkälaisia käsityksiä varhaisiän musiikkiopettajilla sekä heidän esimiehillään, musiikkioppilaitosten rehtoreilla, on ammatillisesta kehittymisestä varhaisiän musiikinopettajan työn puitteissa. Käsityksiä voidaan tutkia fenomenografisella lähestymistavalla. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, minkälaisia käsityksiä joillakin on jostain. Tutkimuksen kohteena on arki ajattelu. Tavoitteenani on kuvailla, analysoida ja ymmärtää valittujen henkilöstöryhmien käsityksiä valitsemastani ilmiöstä sekä pohtia näiden keskinäisiä suhteita. Vertailemalla käsitysten samanlaisuuksia ja erilaisuuksia pyrin löytämään laadullisesti erilaisia kuvauskategorioita, joiden avulla voidaan esittää käsitystasoja ja peruseroja valitun ilmiön käsittämiseksi. (mm. Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 66-68.)

### *Pääongelma:*

1. Minkälaisia käsityksiä varhaisiän musiikinopettajilla sekä musiikkioppilaitosten rehtoreilla on ammatillisen kehittymisen tarpeista ja suunnista?

### *Osaongelmat:*

- 1) Mitkä tekijät aiheuttavat ammatillisen kehittymisen tarpeita varhaisiän musiikinopettajan työssä?
- 2) Millaista on varhaisiän musiikinopettajien osaaminen tämän päivän työtodellisuudessa?
- 3) Millaisia motiiveja esiintyy ammatillisen kehittymisen taustalla?
- 4) Millaisin keinoin pyritään edistämään ammatillista kehittymistä?
- 5) Minkälaisia esteitä koetaan ammatilliselle kehitymiselle olevan?
- 6) Mitkä ovat varhaisiän musiikkikasvatustyön tulevaisuusvisiot?

Noudatan tutkimukseni tekemisessä Ahosen (ks. Metsämuuronen 2006, 229) fenomenografisen tutkimuksen kulun vaiheita. Vaiheita on neljä ja ne ovat oman tutkimukseni kontekstissa 1) huomion kiinnittäminen ammatillisen kehittymisen – käsitteeseen ja siihen läheisesti liittyviin osatekijöihin kontekstina musiikkioppilaitosten varhaisiän musiikinopettajien työ 2) valitsemani käsitteeseen teoreettisesti perehtyminen ja siihen liittyvien näkökohtien alustava jäsentäminen 3) tutkimukseni kahden kohderyhmän haastattelut - varhaisiän musiikinopettajat ja rehtorit - jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta sekä 4) haastateltavien kertomien käsitysten luokittelu niiden merkityksen perusteella ja erilaisten merkitysten selittäminen kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia.

## **6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN**

Tieteellinen maailmankuva antaa tutkijalle ainekset jäsentää ympäröivää todellisuutta sekä häntä itseään suhteessaan siihen. Teoria mahdollistaa tietyn näkökulman tutkimuksen kohteeseen ja ongelmaan. Metodien avulla hankitaan tietoa tutkimusongelmasta ja saatetaan tämä tieto sellaiseen muotoon, joka on luettavissa ja levitettävissä muidenkin kuin vain tutkijan omaan tietoon. Menetelmät eivät kuitenkaan ole kaavamaisesti noudatettavia tutkimuksen teon apuvälineitä. (Laine 2001, 26; Kansanen 2004, 16.)

Olen kiinnostunut tutkimuksessani kahden ammattiryhmän käsityksistä liittyen arkityön toteutumiseen sidoksissa oleviin ammatillisen kehittymisen tarpeisiin ja suuntiin. Tutkimukseni pyrkimyksenä on kuvata tavat käsittää tämä ilmiö ja esittää käsitysten kvalitatiiviset variaatiot. Lähestyn tutkimuskohdettani ja -ongelmia siis kvalitatiivisin ottein. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat keskeistä todellisen elämän kuvaaminen. Sen tiedonintressi on ymmärtävä ja siinä pyritään tukimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on ennemminkin pyrkimyksenä löytää

tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi et al. 2004, 152; Pyörälä 1995, 12.) Käytän tutkimuksessani fenomenografista lähestymistapaa.

Viime vuosina fenomenografista tutkimusta on käytetty paljon kasvatusta, opetusta ja oppimista koskevista tutkimuksista ja erityisesti sitä on sovellettu kvalitatiivisen tutkimusaineiston analyysissä. (Niikko 2003, 3.) Fenomenografia sopii useiden tutkijoiden mukaan oppimisympäristöissä tapahtuvaa oppimista ja ymmärtämistä koskevien kysymysten tarkasteluun. Fenomenografisessa tutkimuksessa paino on Niikon (2003,9) mukaan ajattelun sisällöllisissä näkökulmissa ja tietyn sisällön laadullisissa eroissa eikä itse puheessa. (Niikko 2003, 9). Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija on oppija. Hän etsii tutkimansa ilmiön merkitystä ja rakennetta. Tutkijalla on jo tutkimuksen alkaessa selvä kuva tutkimuksen tarkoituksesta. Tämä tarkoitus selvenee edelleen analyysin edetessä. (Hirsjärvi & Hurme 2000.)

## 6.1 Fenomenografinen tutkimus

Arkikielessä sana ”käsitys” merkitsee usein samaa kuin mielipide (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68). Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitys-käsitteen merkitys poikkeaa arkikielen merkityksestä. Lilja-Viherlampi (2007) on tehnyt yhteenvetoa erilaisista tieteellisistä käsityksen ja käsittämisen -määritelmistä. *Käsittäminen* voidaan ymmärtää aktiiviseksi prosessiksi, eli mielekkyyden luomiseksi johonkin ilmiöön (Uljens) tai tapana olla tietoinen jostakin (Marton). Heideggerin mukaan käsittäminen toteutuu, kun jokin otetaan puheeksi ja siitä keskustellaan jonakin. Sitä kautta käsittäminen on tulkitsemista ja tämän pohjalta määrittämistä (ks. Lilja-Viherlampi 2007, 41).

Fenomenografiassa on olemassa yksi maailma ja todellisuus, joka koetaan ja ymmärretään eri tavoin ja tutkija tarkastelee tätä maailmaa ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkoituksena on kuvata tuota koettua todellisuutta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen ymmärtää ja käsittää. Ihmisten näkemykset ovat ”kaikki mitä on”, heidän käsityksensä voivat olla yhtä hyvin tieteellistä tai sitten arkipäivän tiedolle pohjautuvaa ymmärrystä. Tutkijan tehtävänä on kuvailla erilaisia tapoja, joilla jotakin voidaan kokea ja sitten yleistää ja hierarkisoida ne (Niikko 2003, 14-23.)

Huusko ja Paloniemi (2006) kirjoittavat fenomenografian tieteenfilosofisten taustaoletusten muistuttavan konstruktivismia ja fenomenologiaa. Marton kertoo (ks. Huusko ja Paloniemi 2006, 164), että konstruoinnin sijaan fenomenografiassa puhutaan konstituoinnista, joka tarkoittaa sitä, miten käsitykset muodostuvat tai millaisia ne ovat luonteeltaan. Yksilö rakentaa tulkintaa tilanteista aikaisempien käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Metsämuuronen (2006) muistuttaa, että ihmisten käsitykset voivat olla hyvin erilaisia samasta asiasta riippuen esim. vastaajan iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. Käsityksillä on myös dynaaminen luonne; ne saattavat muuttua. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Metsämuuronen 2006, 228.)

Huusko & Paloniemen (2006) mukaan fenomenografialle tyypillistä ovat oletukset ihmisen ja maailman non-dualistisesta suhteesta, kokemuksellisuudesta, kontekstuaalisuudesta ja

laadullisuudesta. Ontologiset sitoumukset asettuvat realismiin ja konstruktivismiin väliin. Fenomenografiassa yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa, eikä ole olemassa kahta erillistä – todellista ja koettua - maailmaa, vaan vain yksi maailma. Tämä yksi maailma on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu. Käsitteet muodostuvat täten tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja näissä käsityksissä ilmenevät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet. (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografisessa tutkimuksessa puhutaan ns. toisen asteen näkökulmasta. Toisen asteen näkökulmasta lähestyvän tarkastelun avulla yritän kuvata ihmisten kokemuksia varhaisiän musiikinopettajatyön todellisuuden erilaisista haasteista. Näitten käsitysten avulla toivon löytäväni tekijöitä, joita voidaan hyödyntää ammatillisen tietoisuuden lisäämisessä ja ammatillisen kehittymisen tukemisessa musiikkioppilaitostyössä. Toisen asteen näkökulma

- painottaa toisten ihmisten tapaa kokea jotakin
- toisen asteen näkökulmassa orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä
- tutkijan painopiste on yhtäältä toisten ihmisten tavoissa kokea jotakin ja toisaalta tutkijan käsitysten ja kokemusten sulkeistamisessa
- pyritään kuvaamaan jonkun ilmiön merkityssisältöä, erilaisia näkökulmia ilmiöstä

(Niikko 2003, 24).

Tutkimukseni toisen asteen näkökulma kysyy: ”Millaisina varhaisiän musiikinopettajat sekä rehtorit käsittävät ammatillisen kehittymisen ja siihen liittyvät tekijät”. Toisen asteen näkökulma kiinnostaa itseäni tutkijana, koska koen sen kautta avautuvan mahdollisuuden saada sellaista tietoa, jolla on suuret hyödyntämismahdollisuudet alan kehittämiseksi. On hyvin mielenkiintoista saada kummaltakin kohderyhmältä tietoja heidän käsitys-, ymmärtämis- ja hahmottamistavoista koskien samaa asia-aluetta. Kahden erilaisten kohderyhmän vastausten vertailu lisää – tietenkin työn lisäksi - mielestäni tutkimukseni antia. Tutkimuksen tuloksista on luettavissa, ovatko eri tahojen käsitykset samansuuntaisia vai keskenään erilaisia? Minkälaiset tekijät nousevat yhteisiksi, mitkä erottaviksi?

Toisen asteen näkökulman kautta toivon pääseväni ymmärtämään valitsemieni kohderyhmiä edustavia ihmisiä. Miltä ammatillinen kehittyminen ja sen tarpeet näyttävät eri kohderyhmien edustajien näkökannalta? Tutkijana pyrin kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään näitä ihmisten käsityksiä ja kokemuksia. Fenomenografiassa ei käsityksiä liitetä tiettyyn henkilöön. Ei ole myöskään enemmän ”oikeita” tai ”väärä” käsityksiä. Käsitteillä pyritään vain kuvaamaan erilaisia tapoja hahmottaa maailmaa yleisemmällä tasolla. (Gröhn 1992.)

## 6.2 Tutkimusaineiston keruu

Kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmänä on haastattelu. Tutkimuksellisesti haastattelu on systemaattinen tiedonkeruun muoto, jolla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja. Haastattelussa korostuu se, että ihminen on tutkimustilanteessa subjekti. Haastattelussa haastateltava tuo esille vapaasti ja aktiivisesti ajatuksiaan ja kertoo aiheesta luultavimmin erilailla kuin tutkija pystyy ennakkoon ajattelemaankaan. (Hirsjärvi et al. 2004, 193-197.)

Tutkimushaastattelulajeja erotellaan sen mukaan, miten strukturoitu ja tarkasti säädelty haastattelutilanne on. Valitsin gradutyöni aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, jolle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, ja se vastaa kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtiin hyvin (Hirsjärvi et al. 2004, 196-197). Käytän yksilöhaastattelua, koska koen pystyväni tarjoamaan parhaan intensiteetin haastattelutilanteeseen yksilöhaastattelun keinoin. Taltioin haastattelut äänittämällä ne.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aiheisto on tutkimusaiheen kannalta kiinnostavaksi arvioitu ”siivu” yhteiskunnasta. Tämä siivu on yleensä kohderyhmä, jonka elämässä oletetaan tiivistyvän tutkimusaiheen kannalta kiinnostavia piirteitä. (Pyörälä 1994, 14.) Oman tutkimukseni kohderyhmiä on kaksi: työntekijät sekä heidän esimiehensä musiikkioppilaitosorganisaatiossa. Pyrin saamaan pätevän – vaikkakin pienen - ”siivun” kummastakin kohderyhmästä (viisi ja viisi) ja pyrin löytämään fenomenografisen tutkimusintressin mukaisen mahdollisimman rikkaan kuvauksen ihmisten erilaisista käsityksistä koskien tutkittavaa ilmiötä.

Haastattelutilanne on tavoitteellista keskustelua, jossa haastattelijalla on ohjat. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tästä on sekä etua että haittaa. Suurena etuna on joustavuus aineiston keräämisessä – haastattelutilanteessa voidaan säädellä aineiston keruuta tilanteen edellyttämällä tavalla vastaajaa myötäillen. Kysymysten järjestystä on mahdollista säädellä ja vastauksia on mahdollista syventää lisäkysymysten ja perustelupyyntöjen ansiosta. Haastattelujen teko edellyttää huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. (Hirsjärvi et al. 2004, 193-197.) Haastattelu saattaa fenomenografisessa tutkimuksessa ensi näkemältä perustua suhteellisen löysältä näyttävään suunnitelmaan, mutta taustalla on struktuuri, jota edeltää pitkä suunnittelu- ja pohdintajakso. (Gröhn 1992.)

Graduni aihe liittyy osittain arkaan kohtaan, koska haastattelussa tuodaan ilmi myös mahdollisesti aiheeseen liittyviä heikkoja puolia. Haastattelutilanne ja siihen edeltävien toimintojen on sujuttava myönteisessä ja avoimuuteen rohkaisevassa ilmapiirissä. Haastattelun eräänä heikkona puolena on se, että haastattelussa vastaajilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Tärkeää onkin se, miten haastattelijalla osaa tulkita haastateltavan vastauksia myös tällaisten merkitysten valossa, mutta myös se etukäteistyö, jonka avulla vähennetään epäaitojen käsitysten kertomisen tarvetta. (Hirsjärvi et al. 2004, 195.)

Haastatteluteemojen suunnittelemiseen kului aikaa: haastattelurunko selkiytyi pikku hiljaa tutkimuksen teoriaosuuden työstämisen edetessä. Vanha sananlasku ”hyvin suunniteltu puoleksi tehty” vahvisti paikkansapitävyyden taas kerran, koska itse haastattelujen tekemisen hetkellä tutkijalle oli selkiytynyt tutkimuksen tarkoitus ja oma rooli sen tekemisessä. Haastattelun teemat myötäilevät esitettyjä tutkimusongelmia (liite 2). Esitetyt avainkysymykset olivat kaikille haastateltaville samoja, tarkentavat kysymykset liittyivät annettuihin vastauksiin.

Keräsin haastatteluaineiston kymmeneltä henkilöltä, joista viisi edusti työntekijä- ja viisi esimiesryhmää. Ketkään kahden kohderyhmän haastateltavista eivät työskennelleet samassa musiikkioppilaitoksessa, joten haastateltavat edustivat kymmentä eri musiikkioppilaitosta eri puolilta Suomea.

Ensimmäinen haastateltavien joukko koostuu viidestä musiikkioppilaitoksen musiikkileikkikoulussa työskentelevästä opettajasta, jotka toimivat paikallisesti etäällä toisistaan. Valitsin haastateltavat myös tietoisena siitä, että kaikilla heistä oli työkokemusta alalta noin kymmenen työvuoden verran tai sitä enemmän. Itse alalla toimineena koin haastateltavien valitsemisen luonnolliseksi ja helpoksi. Kysyin heidän kiinnostustaan osallistua tutkimushaastatteluun suoraan sähköpostitse (Liite 1) lähettämälläni viestillä tai sitä ennen henkilökohtaisesti esitetyllä pyynnöllä. Kaikki mukaan pyytämäni viisi varhaisiän musiikinopettajaa suostuivat pyyntöni innostuneena ja kiinnostuneina tutkimukseni aiheesta. Tein syyskauden 2008 aikana neljä haastattelua henkilökohtaisesti tapaamalla varhaisiän musiikinopettajien ehdottamassa paikassa sekä yhden puhelinhaastattelun pitkän välimatkan vuoksi.

Toinen haastateltavien joukko koostuu neljästä musiikkioppilaitoksen rehtorista ja yhdestä apulaisrehtorista. Jouduin näkemään enemmän vaivaa tämän kohderyhmän aktivoimiseksi osallistumaan tutkimushaastatteluun. Haastattelupyynnöjä lähetin loppujen lopuksi tuplasti enemmän. Osa johti suostumiseen, osaan ei vastattu millään lailla ja yksi kieltäytyi pahoitellen kertoen työkiireistään. Tein rehtorihaastattelut henkilökohtaisen tapaamisen yhteydessä heidän työpaikoillaan lukuun ottamatta yhtä puhelinhaastattelua.

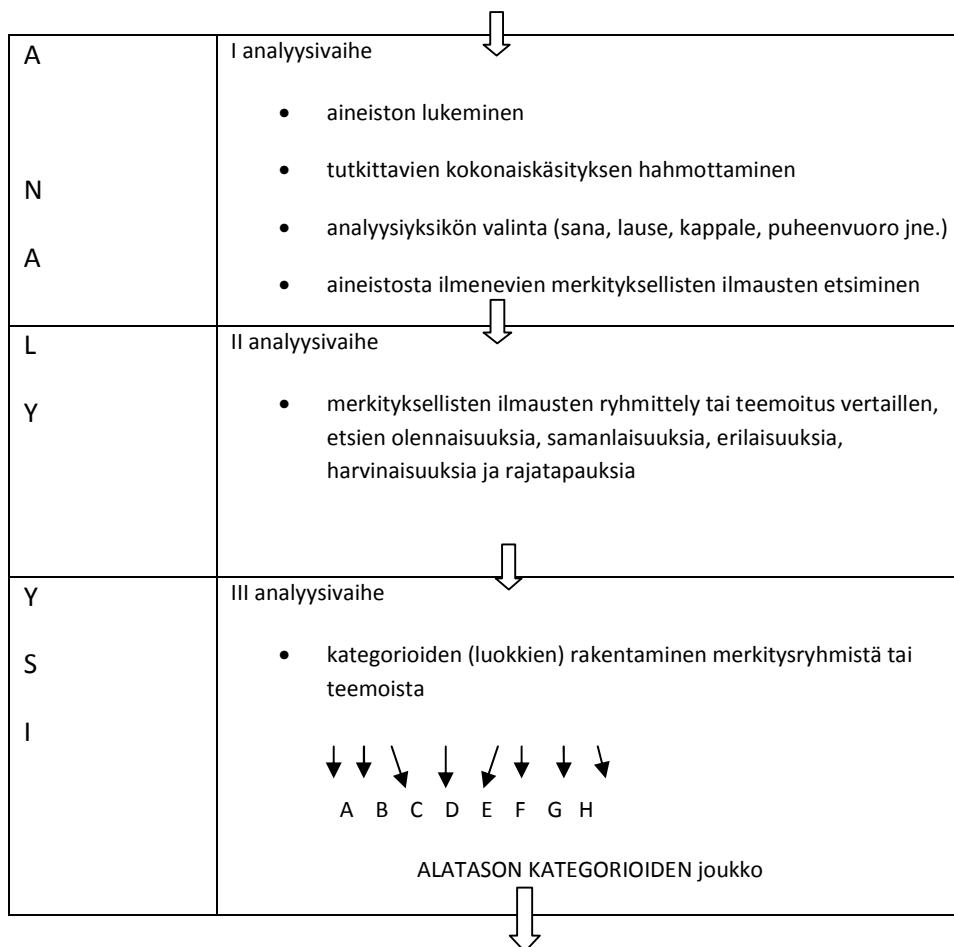
Kymmenen haastattelua olivat kestoltaan haastateltavasta riippuen 40-90 minuuttia. Haastatteluilmapiiri muodostui kaikissa haastatteluissa positiiviseksi. Haastattelun päätyttyä saatettiin keskustella vapaasti vielä haastateltavaa askarruttavista asioista. Haastattelijalta saatettiin pyytää myös ”asiantuntijaneuvoja” joihinkin alalla esiintyviin kysymyksiin. Usea haastateltava ilmaisi kiinnostuksensa tutustua tutkimukseen sen valmistuttua. Sain mielestäni kummaltakin ryhmältä hyvin runsaasti erinomaista aineistoa, jonka litteroin. Litteroitua tekstiä syntyi noin sadan sivun verran, joka sitten asettikin melko suuren haasteen analysointityölle.

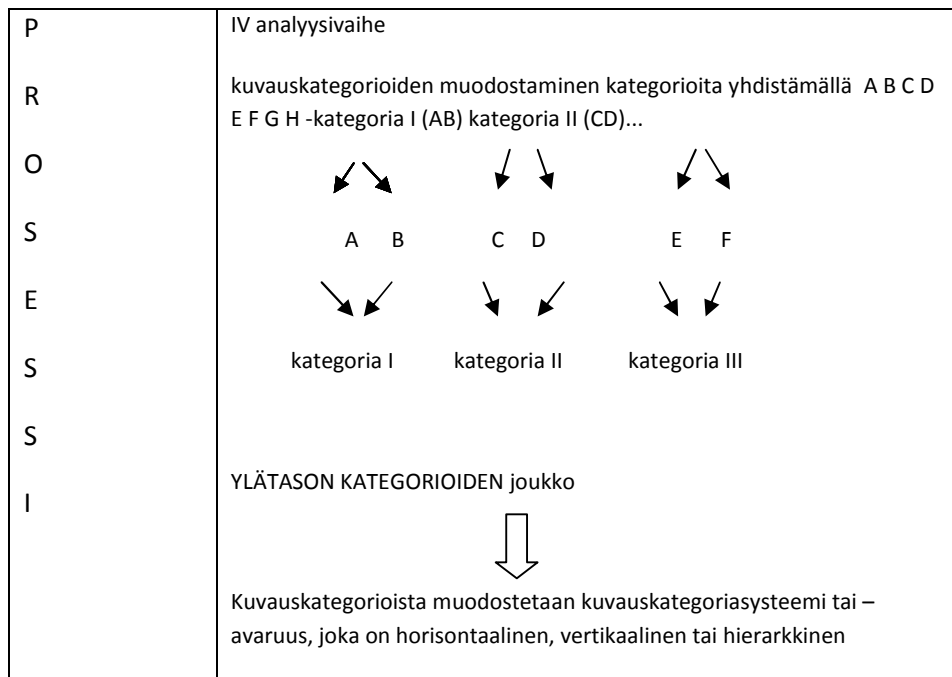
### 6.3 Tutkimusaineiston analysointi

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tällaisen erottelun voi tehdä vain analyttisesti, koska käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa. (Alasuutari 1995, 30.) Tutkittavana on tavallaan kaksi materiaalia: toinen liittyy yksilöön toinen hänen edustamaansa yhteisöön. Tutkijan päätehtävänä on päästä selville tutkimuskohteen sisäisestä rakenteesta ja merkityksistä. Varsinainen analyysi aloitetaan tarkastelemalla haastatteluotteita. (Hirsjärvi & Hurme, 2000.) Toivon, että tutkimusaiheeni omakohtaisuus suo hyvän lähtökohdan tutkimusongelman kannalta relevanttien ilmaisujen löytämiselle haastatteluteksteistä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa alustava analyysi aloitetaan jo tietojenkeruuvaiheessa. Analyysi etenee siten, että ensin tarkastelen tiettyä teemaa kaikkien haastateltavien aineistoissa. Tutkimustulokset esittelen teemojen mukaan ryhmiteltynä. Kuvaan tulokset laadullisesti erilaisina käsitystapoina, jotka löytyvät haastateltavien vastauksista. Luokat luodaan aina tutkittavan aineiston perusteella, niitä ei tehdä etukäteen. Eri käsitystapoja havainnollistamaan käytän suoria lainauksia haastateltavien vastauksista. (Gröhn 1992, 18-19; Hirsjärvi & Hurme, 2000; Niikko 2003).

#### Tutkimusongelmat ja tiedonhankinta





Yllä esitetyn kuvion rinnalla kulkee tutkijan teoreettinen ajattelu, eläytyvä luonne, reflektointi ja esioletusten sulkeistaminen.

**KUVIO 14 Tutkimusongelmat ja tiedonhankinta fenomenografisessa tutkimuksessa (Niikko 2003).**

Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyy kuvauskategorioita, jotka kuvaavat tutkimuskohteeseen liittyviä erilaisia ajattelutapoja. Näitä kuvauskategorioita voidaan tarkastella määrällisesti tai suhteessa toisiinsa. Järjestelmä voidaan esittää horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkisesti. Tulosten kuvaamisessa käytetään arkikieltä, jotta kokemusten ja käsitysten sisältö välittyisi aitona. Suoria lainauksia käytetään perusteina tutkijan kategorisoinnissa käyttämälleen päättelyille. (Niikko 2003.)

Yllä oleva kuvio auttoi minua tutkimuksenteon yksinäisissä vaiheissa runsaan aineistoni kanssa. Neljä analyysivaihetta takaa sen, että tutkija käy materiaalia läpi yhä uudelleen ja uudelleen. Näin teksteistä tulee tuttuja ja tutkija pääsee vuorovaikutukseen aineistonsa kanssa. Pidin kahden kohderyhmän tekstit erillään vaiheeseen 3 asti, jonka jälkeen vamojen ja rehtoreiden käsitykset kulkivat rinnakkaisina tai peräkkäisinä teksteinä. Kategorialuokat olivat mielestäni melko selkeästi löydettävissä, joskin työ vei paljon aikaa materiaalin runsaudesta johtuen. Päätin kuitenkin elää analyysivaiheessa(kin) slow-life periaatteen mukaisesti huolimatta sen ajoittaisesta tuskallisuudesta.

Esitystavan selkeyttä ja sen tarkkuutta pohdin pitkään ja se sai lopullisen muotonsa eri kokeiluvaiheiden kautta. Halusin jättää suorille siteerauksille paljon tilaa, koska itseäni kiinnostaa juuri nämä työn arkitodellisuuden juurilla lausutut käsitykset. Niistä myös huokuu kunkin haastateltavan erilainen persoona. Olenkin palannut analysointivaiheessa muistelemaan milloin kenenkin työhuoneen ilmapiiriä.

## 6.4 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyys ja hyödynnettävyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteetti (eli ”pätevyys”) perustuu teoriaan sekä aineiston tulkinnan kykyyn. Reliabiliteetti (eli ”luotettavuus”) liittyy kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysin arvioitavuuteen ja uskottavuuteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteettikysymys on teoreettinen ja monivaiheinen. Se kulkee mukana tutkimuksen teon joka vaiheessa. Pyörälä muistuttaa, että validiteetti liittyy ensinnäkin kohderyhmän paikantamiseen ja tutkijan kykyyn rakentaa toimiva tutkimusasetelma. Tutkijan tulee kyetä osoittaa, että juuri tätä asetelmaa käyttämällä ja tätä kohderyhmää tutkimalla voi vastata tutkimuksensa kysymyksenasetteluun. Toiseksi validiteetti liittyy tulkintaan ja sen paikkansapitävyyteen. Tutkijan tulee kysyä itseltään, päteekö esitetty tulkinta ensinnäkin koko tutkimusaineistossa ja toiseksi siinä ympäristössä, jota on haluttu tutkia. (Pyörälä 1994, 13-15.)

Tutkimusta ohjaavat usein erilaiset ennakko-oletukset. Fenomenografisessa tutkimuksessa on oleellista tutkijan ennakko-oletusten sekä lähtökohtien tiedostaminen ja niiden sulkeistaminen. Se on haasteellista, koska esiymmärrys on osittain myös tiedostamatonta. Tutkijan työn perustalla vaikuttavat esim. arvostuksiin liittyviä julkilausumattomia maailmankatsomuksia ja ideologioita. Ennakko-oletukset saattavat liittyä myös esim. valittuihin käsitteisiin. Tällaisiin käsitteellisiin ennakko-oletuksiin kuuluu tapa ymmärtää käytettyjen perustermien merkitys. Ennakko-odotukset saattavat liittyä myös riippuvuussuhteisiin, ontologisiin seikkoihin sekä tiedonkäsityksiin. (Koskiahho 1990, 139). Tutkimukseen kuuluu aina kriittisyys, kyseenalaistaminen ja reflektiivisyys. Tutkijan tulee ottaa etäisyyttä spontaanisti nousevaan tulkintaan ja kyseenalaistaa tämä välittömästi esiin noussut tulkinta. Tutkimuksen tekoa harjoitteleva opiskelijan vaarana on se, että näkeekin vain ”peilistä oman kuvansa.” Tämä vaara nousee esiin myös omassa gradutyössäni, koska minulla on oma kokemuksellinen historiani vastaavalta työkentältä. Toisaalta minulla tutkijana on useamman vuoden etäisyys kyseiseltä toimintakentältä, joka mahdollistaa eräänlaisen ”helikopteriperspektiivin” – ilmaisu, jonka eräs haastateltavani toi esiin. Luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkija tiedostaa ja tunnistaa selkeästi omat tutkimuskohdetta koskevat arvonsa, asenteensa ja käsityksensä (Luukkanen 203, 254). Tähän liittyviä pohdintoja kävin jo tutkimusaiheen valinnan vaiheessa. Lisäksi tutkijalla ei saa olla henkilökohtaista intressiä tulosten suhteen suuntaan jos toiseenkaan. Vaikka koen olevani puolueeton helikopteriperspektiivin tarkastelijia, en kuitenkaan saa unohtaa Laineen (2001) neuvoja. Myös minun tulee kysyä itseltäni koko tutkimustyön ajan:

*”Mistä minä tiedän, että tämä ei ole vain minun omista lähtökohdistani syntynyt kuvitelma siitä, mitä tuo toinen tarkoittaa ilmaisuillaan?” (Laine 2001, 32.)*

Tutkijan tulee arvioida yleistettävyyttä eli sitä miten tutkimuksen tulkinnat pätevät yhteiskunnallisessa todellisuudessa (Pyörälä 1994, 15). Tulisiko omien tutkimustulosteni päteä muuhunkin kuin näihin tiettyihin tutkittuihin tapauksiin? Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään yleisesti ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma ja siten olennaiseksi tulee tutkimuksen pyrkimys selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. Jonkin ilmiön olemassaolon paljastaminen tai todistaminen ei sinänsä ole

tarpeen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei lähtökohtaisesti tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Taustalla on alun perin aristotelinen ajatus siitä, että yksityisessä toistuu yleinen. (Alasuutari 1995, 207-209; Hirsjärvi ym. 2004, 217; Lilja-Viherlampi 2007, 43.) Tämänkään tutkimuksen päämääränä ei ole tulosten yleistäminen sinänsä. Luukkanen (2003, 257) siteeraakin Alasuutaria, joka esittää laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyks-käsitteen sijasta käytettävän käsitettä ”suhteuttaminen”. Pysin yleistämisen sijaan kertomaan niistä käsityksistä, jotka viidellä kahden eri valitun ammattiryhmän edustajalla on. Nämä kymmenen haastateltavaa kertovat käsityksissään taustanaan kymmenen eri musiikkioppilaitoksen työtodellisuus. Uskon, että tutkimukseni on näyttämässä suuntaa siitä, mikä tilanne voi olla myös muulla musiikkioppilaitostyön toimintakentällä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimuksen teoreettisen rakenteen ja toteutuksen sekä analyysin ja johtopäätösten perusteiden tarkka kuvaus vahvistavat tutkimuksen luotettavuutta (Luukkanen 2003, 259). Pysin selvittämään oleellisen tutkimukseni tekovaiheesta sekä perustelemaan johtopäätöksieni, vaikkakin pikkutarkka ajatusten ylöskirjaamisen taidon puute on oma heikkouteni. En ole pitänyt tutkimuspäiväkirjaa, mutta eri tutkimusvaiheista on dokumenttinivaska, joka koostuu sekä eri vaiheiden prineteistä muistiinpanoineen että käsin kirjoitetuista hahmotelmista.

Olisivatko tämän tutkimuksen tulokset jokseenkin samanlaiset, jos toteutettaisiin samanlainen tutkimus? Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää mielestäni samansuuntaisuus käynnistyneen varhaisiän musiikinopettajien työolosuhdekeskustelun, työn vaativuuden arviointikriteereiden pohtimisen sekä koko musiikkioppilaitostyön kehittämiseen liittyvän keskustelun kanssa.

Koen, että minulla on hyvät mahdollisuudet gradutyöni tulevien tuloksien esittämiselle ja hyödyntämiselle. Suomen musiikkioppilaitosliitto on nimennyt kuluvan vuoden teemakseen ”varhaisiän musiikkikasvatuksen”. Olen myös työstänyt ammatillisen kehittymisen tematiikkaa liittyen vastajulkistetun kirjallisen työväliseen - ”Reflektiopohjan ” – suunnittelutyössä.

## **7 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

### ***Esittämistavasta***

Käytän tutkimuksen tulos –osiossa varhaisiän musiikinopettajista lyhennettä järjestelmällisesti ”vamat”. Osa kahden kohderyhmän käsityskategorioista esitetään erillisissä taulukoissa, osa yhteisissä. Käsituskategoriat esitetään muutoin satunnaisessa järjestyksessä, mutta yhteistaulukoissa vamojen ja rehtoreiden yhteiset käsityskategoriat on nostettu ylimmäisiksi. Nämä samankaltaisuudet on myös merkitty kaksisuuntaisella nuolella  $\longleftrightarrow$  . Sellaisissa taulukoissa, joissa esiintyy vamojen sekä rehtoreiden käsitykset rinnakkain, kirjoitan erottamista helpottamaan vamojen sitaatit *kursivoidulla* ja rehtoreiden normaalilla tekstillä.

## 7.1 Lähtökohtana käsitykset varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteista

Opettajuus on jatkuvaa ydintehtävän kriittistä pohtimista yhdessä. Ydintehtävä ilmenee oppilaitoksen opetussuunnitelmasta. (mm. Luukkanen 2004, 193.) Tämän vuoksi laajensin haastattelun tematiikkaa myös varsinaisen ammatillisen kehittymisen –teeman ulkopuolelle käsityksiin varhaisiän opetuksen tavoitteista.

**Vamojen käsityksissä** korostuivat jokapäiväisessä arjessa näkyvän musiikkisuhteen luomisen sekä lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen tukemisen tavoitteet. Musiikillinen ilmaisutapa nähtiin pienen lapsen kommunikaatiokeinona, jota tukemalla voidaan vahvistaa lapsen sekä perheen sisäistä varhaista vuorovaikutusta. Näitten rinnalle nousivat myös sosiaalisten taitojen kehittäminen ryhmässä, lapsen ilmaisukyvyn kehittäminen, musiikillisten tiedollisten ja taidollisten asioiden opettaminen sekä suomalaisen musiikkikulttuurin välittäminen. Vamojen käsitysten mukaan musiikkileikkikoulutoiminnan kautta luodaan lapselle pohja soitonopetukselle jo alle kouluikäisenä samalla sitouttamalla perhettä tiettyyn oppilaitokseen. Varhaiskasvatuksen käsitetään tuottavan ”hyviä ja taloon sitoutuneita” oppilaita musiikkioppilaitokseen.

<p><b>Arkielämään kuuluvan musiikkisuhteen luominen</b> ↔</p> <p><i>Teen työtä sen takia, että saisin lapsen kiinnostumaan siitä musiikista ja siitä tulisi osa hänen tavallista arkielämää ja että hän huomaa, miten oppii asioita sen kautta ja mitä kaikkea musiikin avulla voi tehdä.</i></p>	<p><b>Kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen</b> ↔</p> <p><i>Musiikki on olennainen osa lapsen kokonaiskehityksessä.</i></p> <p><i>Tunne-elämän ja älyllisen taidon sekä sosiaalisen taitojen kehittäminen.</i></p>
<p><b>Vanhemmuuden tukeminen</b> ↔</p> <p><i>Mun mielestä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on hirvittävän tärkeää. Mä sanon aina vanhemmille, ettei tämä ole sitä, mitä te näette tämän olevan – laulamista ja leikkimistä ja kivaa. Tällä kaikella on merkitys, se ei se ole vain ”tilutilutei” niin kun mä sanoisin, että monissa äiti-lapsikerhoissa tai epäpätevien opettajien muskareissa.</i></p> <p><i>Muskarin tarkoitus on se, että hommat jatkuisivat kotonakin. Toiminnassa pyritään siihen, että ujutetaan vanhemmat mukaan samalle toiminta-aaltopituudelle.</i></p>	<p><b>Opettaminen</b> ↔</p> <p><i>Opetetaan kaikkia musiikkiin liittyviä juttuja ja välitetään suomalaista musiikkikulttuuria eteenpäin</i></p>
<p><b>Pohja musiikinharrastukselle</b> ↔</p> <p><i>Sille on hirvittävä tarve ja kysyntä. Vanhemmat haluavat, että lapsella on jokin musiikkiharrastus.</i></p> <p><i>Vanhemmat odottavat, että lapsesta tulisi soittaja.</i></p> <p><i>Tuotetaan hyviä ja taloon sitoutuneita oppilaita</i></p>	<p><b>Musiikki kommunikoinnin keinona</b></p> <p><i>Musiikki on luontainen lapsen kommunikointiväline.</i></p> <p><i>Lapsi oppii ensin laulamaan, ennen kuin puhumaan. Kun se oppii laulamaan, sen kielellinen kehitys on paljon nopeampaa kuin sellaisen, joka ei laula. Mun mielestä kaikki lapset laulaa.</i></p> <p><i>Saa olla tekemisessä vuorovaikutuksen kehittämisessä.</i></p>
<p><b>Lapsuuden arvon ymmärtäminen ja vaaliminen</b></p> <p><i>Lapsuudessa istutetaan se siemen, joka kasvaessaan kukoistaisi siellä puutarhassa.</i></p> <p><i>Vamo on lapsuuden vaalija.</i></p>	<p><b>Ilon tuottaminen</b></p> <p><i>Musiikki toisi lapselle iloa elämään.</i></p> <p><i>Se on yhdessä olemista ja tekemistä: ”tämä on nyt meidän omaa aikaa.”</i></p>
<p><b>Oppilaiden ”tuottaminen” musiikkiopistolle</b></p> <p><i>Talon puolesta pidetään itsestään selvyytenä sitä, että muskari tuottaa oppilaita soitonopetukseen. Se on ikään kuin automaatio. Olemme sellainen tehdas, josta putkahtelee näitä pikkusoittajia.</i></p>	

### KUVIO 15 Vamotyön tavoite tänä päivänä vamojen käsitysten mukaan

Opetuksen tapaan varhaisiän musiikinopettajat käsittivät vaikuttavan eniten opettajan persoonallisen opetustyylin ja sitä kautta valitut painotukset. Myös se miten opettaja

kohtaa luontevasti, aitona persoonana, lapsen sekä hänen perheensä pidettiin tärkeänä. Turvallisen ilmapiirin, toiston, tunteiden tunnistamisen ja ilmaisun, vanhempien osallistamisen sekä loogisesti etenevän opetuksen koettiin olevan oleellisia tekijöitä varhaisiän musiikinopetuksessa.

**Rehtoreiden käsitykset** varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteista jakaantuivat yhdeksään kategoriaan. Rehtoreiden omia käsityskategorioita vamojen kanssa yhteisten kategorioitten lisäksi olivat vanhempien osallistaminen, sosiaalisuuden vahvistaminen, muskari itsessään mielekkäänä harrastuksena sekä yksilölliset tavoitteet.

<p><b>Arkielämään kuuluvan musiikkisuhteen luominen</b> ↔</p> <p>Pyritään herättämään rakkaus musiikkiin.</p> <p>Avaa silmät ja korvat musiikin maailmalle. Annetaan avaimia.</p>	<p><b>Kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen</b> ↔</p> <p>Muskarin anti ei rajoitu musiikkipuoleen vaan sillä saadaan myös rakennuspuita muutenkin. Kyllä sen anti on lapselle paljon laajempi kuin pelkkä musiikki.</p> <p>Se on yksi hienoimpia asioita lapsen kasvattamisen ja oppimisen mekanismien tukena.</p>	<p><b>Opettaminen</b> ↔</p> <p>Opitaan vaikka mitä valmiuksia ja lukemaan ja kirjoittamaan ja muuta.</p> <p>Siellä on tietyllä tavalla ne polut, että lapset oppivat laulamaan, käyttämään kehoa, pystyy erottamaan rytmejä ja melodioita, pystyy kuulemastaan musiikista erottamaan eri elementtejä.</p>
<p><b>Pohja musiikin harrastukselle</b> ↔</p> <p>Se voi toimia pohjana soitonopiskelulle tai antaa eväitä harrastaa musiikkia laulajana tai kuuntelijana.</p> <p>Jatkumo musiikkiopistoon tai mahdollisesti jopa ammattiin asti.</p> <p>Vamo on se, jonka kanssa ollaan aina keväisin yhteydessä, että minkälaista [oppilas]materiaalia siellä on. Sitä kautta tulee tosi paljon pyrkijöitä ja tosi paljon pääsee sisään.</p>	<p><b>Vanhemmuuden tukeminen</b> ↔</p> <p>Opetuksella halutaan kehittää koko perheen sisäisiä vuorovaikutustaitoja.</p> <p>Vanhempien asenteisiin vaikuttaminen: myönteiset asenteet lapselle tulee omasta perheestä. Ammattilainen voi korjata teknisiä virheitä esim. laulu puhtautta, mutta asenteita on vaikea ulkopuolisen tarjota. Koitetaan tarjota musiikille myönteinen asenne vanhemmille ja rohkaista heitä emotionaaliseen kasvuun ja kasvattamiseen.</p>	<p><b>Vanhempien osallistaminen</b></p> <p>Vauvamuskarit ja mammamuskarit ovat ehkä enemmän sosiaalista, vertaisryhmää ja tällaista yhteistä kivaa yhdessäoloa ja valtava sosiaalinen verkosto näille perheille. Näen näillä perheryhmillä olevan mielettömän tärkeitä tehtäväalueita. Ne ehkäisee mm. syrjäytymistä.</p> <p>Aiemmin vanhemmat olivat lähinnä tuki ja taustaryhmä lapselle. Nyt heidät huomioidaan myös ryhmässä toimijoina.</p>
<p><b>Sosiaalisuuden vahvistaminen</b></p> <p>Yksi keskeinen on sosiaalisuus. On paljon lapsia, jotka ovat kotihoitossa.</p> <p>Tehdään musiikkia yhdessä. Se on kaikkein suurin juttu. Musiikki on väline, jonka kanssa leikitään ja osataan toimia.</p>	<p><b>Muskari itsessään mielekkäänä harrastustoimintana</b></p> <p>Muskari on huiman suosittu harrastus. ns. "hyvä harrastus".</p> <p>Perimmäinen ydin: lauletaan, leikitään, soitetaan ja välitetään perintöä.</p>	<p><b>Toiminnan yksilölliset tavoitteet</b></p> <p>Jonkun toisen lapsen kohdalla se voi olla kaikki musiikin parametrit plus ilmaisu ja liikunta, hahmottaminen, ryhmässä toimiminen. Joku toinen lapsi saattaa saada siitä yhden asian: se saattaa olla jonkun lapsen kohdalla se, että on oppinut olemaan ilman äitiä, olla oma itsenäinen itsensä. Jonkun kohdalla taas – jonka taustalla ei ole musiikillisia taitoja omaavaa perhettä – niin onhan se aivan huikeata rimpauttaa sillä kanteleella, säestää itseänsä ja laulaa.</p>

**KUVIO 16 Vamotyön tavoite tänä päivänä rehtorien käsitysten mukaan**

Opetuksen tavasta rehtoreitten käsitykset vaihtelivat heidän erilaisten kokemustensa vuoksi. Osa haastatelluista rehtoreista oli käynyt seuraamassa opetusta ja osa ei. Osa oli jopa opettanut musiikkileikkikouluryhmiä ainakin muutamia tunteja. Kaikilla haastatelluilla rehtoreilla oli kokonaiskuva toimintatavoista, joita käytetään varhaisiän musiikinopetuksessa: *”siellä lauletaan, leikitään, piirretään, liikutaan, tanssitaan, se on aika kokonaisvaltaista. Se ei ole pelkästään musiikkia, vaikka kaikki harjoitteet palvelevat myös musiikkia. Se palvelee myös lapsen kielellistä, emotionaalista, sosiaalista kehitystä.”*

## 7.2 Ammatillisen kehittymisen tarpeita synnyttäviä tekijöitä varhaisiän musiikinopetustyössä

### 7.2.1 Työssä tapahtuneet muutokset

Varhaisiän musiikinopettajan ammatti on nopeasti etenevässä muutoksessa. Muutoksia aiheuttavia syitä löytyy niin yhteiskunnasta, musiikkioppilaitoksen sisältä, asiakaskunnasta sekä opettajapersoonissa esiin nousevista tekijöistä. Opettajan ja oppilaitoksen tehtävänä olisi jatkuvasti jäsentää ympäristössä tapahtuvia muutoksia, suhteuttaa niitä omiin realistisiin mahdollisuuksiinsa. Tärkeää on myös määrittää, mitkä muutokset ja niiden seuraamukset ovat oman työn kannalta oleellisia. Työssä tapahtuneet ja tapahtuvat muutokset aiheuttavat väistämättä kehittymisen tarpeita. Minkälaiset asiat ovat muuttuneet haastateltavien työuran aikana vamojen sekä rehtoreiden käsitysten mukaan? Suorat lainaukset tekstissä on esitetty kurssiivein kummankin ryhmän osiossa.

Muutoksia opetuksellisessa etenemisessä olivat vamojen käsitysten mukaan aiheuttaneet ryhmäkohtaisesti annettavan opetuksen määrä, tasoryhmät sekä muutokset oppimiskäsityksissä. Vielä 90-luvulla lapset kävivät yleisesti musiikkileikkikoulussa kaksi kertaa viikossa, nyt toiveet kerran viikossa annettavasta opetuksesta ovat hyvin yleiset. Jo pienilläkin lapsilla saattaa olla useita harrastuksia. Muutos kerran viikossa annettavaan opetukseen oli ohentanut opetuksellisia tavoitteita vamojen mukaan jonkun verran. Alkuaikoina musiikkileikkikouluopetusta annettiin arki-aamupäivisin. Nyt suuri osa opetuksesta annetaan aikuisten työpäivän ja lasten pitkän hoitopäivän jälkeen. Myös toiveita lauantaiopetuksen suuntaan on esitetty ja entistä enemmän toivotaan iltaopetusta jo ihan pienimmillekin. Iltaopetuspainotusta kuvataan seuraavasti: *”No en mä osaa sanoa, onko lapset muuttuneet. Mutta jos ryhmät ovat aamupäivällä tai illalla, niin niissä on kyllä eroa. Lapset ovat illalla paljon levottomampia ja väsyneempiä ja haukottelevat: mä olen ihan väsynyt, en jaksa... Aamuryhmissä lapset ovat skarppeja ja reippaita ja heidän ajatuksensa pysyvät koossa, koko ajan kasassa. Iltaryhmissä lasten ajatukset lähtevät harhailemaan. Kyllä sen eron heti huomaa”*

Eri-ikäisten ja eri ryhmämuotojen tasoryhmät olivat vamojen käsitysten mukaan tuoneet jatkumon ja etenemisen mallin selkeyttäen toiminnan tavoitteellisuutta. Musiikillisten tavoitteiden koettiin olevan melko samoja edelleen. Toisaalta opetuksellinen painopiste oli siirtynyt enemmän kasvatuksellista painopistettä kohti. Opetustyyliä eräs haastateltava kuvaa seuraavasti: *”alkuaikoina piti olla tarkka ja edetä tiettyjen juttujen mukaan. Nyt se ei ole enää sellaista. Nyt on tärkeää se, että lapsella on hyvä olla siellä ja että hän on siellä mielellään. Hän laulaa siellä mun kanssa, on innostunut. Luontainen vuorovaikutus keskenämme on tärkeintä.”*

Eri-ikäisten ja eri ryhmämuotojen tasoryhmät olivat vamojen käsitysten mukaan. *”Täällä on ollut paljon erityistapauksia, joka vaikeuttaa entisestään ryhmänhallintaa ja opetusta. Aina löytyy joukosta joku tapaus, ja jos niitä löytyy ryhmästä useampi, niin mitäs sitten tehdään.”* Diagnostoitujen lasten lisäksi haastetta ryhmäopetuksessa lisäsi vamojen käsitysten mukaan se, että lapset myös reagoivat rajusti perheessä tai lähipiirissä tapahtuvien muutosten aikana (esim. avioerot).

Muutoksia opetusvälineistössä oli vamojen käsitysten mukaan jonkun verran. Uusia lauluja, leikkejä, kirjallisuutta, materiaalia ja ”kaikenlaisia uusia trendejä ja uusia soittimia” on tullut. Uudet soittimet ovat lisänneet vamojen käsitysten mukaan soiton osuutta opetuksessa. Lisäksi mukaan on viime vuosina tullut tietoisempi Orff, body percussion ja rytmikasvatus-opetus.

Tänä päivänä opettajuuteen vaikuttavina tekijöinä nousi vamojen käsityksistä esiin asiakaskunnasta nousevat tarpeet ja haasteet, työjärjestelyyn liittyvät tekijät sekä opettajan omat intressit. Työjärjestelyihin liittyvät tekijät ovat ryhmäkoko sekä oppituntien pituus ja niiden määrä. Pyrkimys toiminnan asiakaslähtöisyydestä liittyy erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamiseen sekä siihen, että halutaan tarjota sellaista opetusta, joka sitouttaa oppilaat ”juuri tähän muskariin”. Eräs opettaja kuvasi tätä pyrkimystä haluamalla tarjota sellaista opetusta, ”mistä se ryhmä ja ne lapset saisivat parhaan hyödyn ja nautinnon ja oppisivat eniten.”

Asiakaskunnasta nousevat tarpeet ja haasteet	Työjärjestelyihin liittyvät tekijät	Opettajan omat intressit
--	-------------------------------------	--------------------------

**KUVIO 17 Varhaisiän musiikinopettajuuteen vaikuttavia tekijöitä vamojen käsitysten mukaan**

Uusia työtehtäviä oli vamojen käsitysten mukaan tullut jonkin verran ja ne ovat jatkuvassa muutostilassa työnkuvan muutosten myötä. Opettajan työnkuvan laajuutta ja monialaisen osaamisen vaatimusta kuvataan osuvasti seuraavassa sitaatissa: ”Mun mielestä oli aikaisemmin enemmän duuni duunina. Nyt sun pitää huomioida yhteiskunnan tarpeet ja vastata niihin. Täytyy tehdä itsensä näkyväksi, jotta näyt omassa pienoisyhteiskunnassasi, konserteissa, happeningeissä, laitoksissa, käyt esiintymässä päättäjille, käyt puhumassa päivähoitohenkilöstölle ja opettajille, jotta saat muut mukaan. Työ on muuttunut enemmän osallistuvammaksi – ei tietenkään ole pakko, mutta toimii näin paremmin. Sitten se, että sä olet osa sitä musiikkioppilaitosta, sun pitää näkyä siellä.”

Muutoksia työn arvostamisessa oli vamojen käsitysten mukaan tapahtunut suuntaan jos toiseenkin. Koettiin, että 1960-70-luvulla toiminta oli ”äärettömän arvostettua”, joka näkyi esim. siten, että uudenlaisesta toiminnasta tehtiin lehtijuttuja, ihmiset jonottivat ilmoittautumisiin tuntikausia pakkasessa jne. Tämän jälkeen toiminta on arkipäiväistynyt. Varhaisiän musiikinopettajien käsitysten mukaan toiminnan siirtyminen musiikkioppilaitoksiin aluksi vähensi työn arvotusta. ”Mun mielestä silloin, kun mentiin musiikkioppilaitokseen, siellä työtä ei arvostettu: se on vaan lasten leikkiä. Mä menin 20 vuotta sitten musiikkioppilaitokseen, enkä pystynyt ymmärtämään sitä, ettei joku sitä arvostanut. Sieltähän se lähtee! Miten muuten musiikkioppilaitokset saavat oppilaita, jos me ei tehdä sitä perustyötä. Mä yritin paukuttaa sitä siellä, mutta ei sitä otettu siellä vakavasti.” Viime vuosina vamojen käsitysten mukaan työtä kohtaan koettu arvostus oli kääntynyt taas nousuun. Koetun arvostuksen lisääntymisen taustalla oli vamojen käsitysten mukaan hyvin tehty työ ja yleisen tietoisuuden lisääntyminen: ”omalla esimerkillä, ahkeralla työllä, tekemällä hyvää työtä, ei vähättelemällä kenenkään muun työtä, yrittäen yhteistyötä muitten kanssa.”

**Rehtorihaastateltavien** työuran aikana – vaikkakin työn ydin on pysynyt samana - muutoksiakin oli tapahtunut varhaisiän musiikinopetuksen kentällä useilla eri osa-alueilla. Muutoksien ja niihin liittyvien paineiden ja ristiriitaisuuksien nähtiin olevan rehtorien käsitysten mukaan jopa välttämättömiä kehittymisen edellytyksiä: ”*Ei meidän tarvitse koko ajan mennä turbohyvin. Tarvitaan välillä ups and downs, jotta sitten tulisi uuden heräämisen aika.*” Tapahtuneet muutokset liittyivät rehtorien käsitysten mukaan yhteiskunnan muutoksiin esim. pienten(kin) lasten vanhempien tekemän työn arvostamiseen, opetuksen painopisteen siirtymisestä lapsesta kohti koko perhettä, oppimiskäsitysten muutokseen sekä opetuksen kohderyhmissä tapahtuneeseen laajentumiseen. Myös vamo-ammattikunnan osaamisessa oli tapahtunut käsitysten mukaan suurta kehitystä.

Muutokset opetuksessa myötäilevät rehtorien käsitysten mukaan yhteiskunnassa tapahtuvia yleisiä muutoksia. ”*Jokaisella ajalla on yhteiskunnassa selkeitä omia vaatimuksia siitä, että miten meistä kasvaa kunnan kansalaisia. Ja jollain perspektiivillä se on aina – joko etukäteen tai jälkikäteen vaikuttanut siihen, mitä siellä musiikkileikkikoulussa tapahtuu.*” Parikymmentä vuotta sitten musiikkileikkikouluopetustyö oli ”*onnellisten lasten opettamista*”, mutta 1990-luvun taitteessa opetusryhmissä alkoi esiintyä hyvin paljon kirjavuutta. Laman jälkeen pienissä oppilaissa alkoi esiintyä levottomuutta aiheuttavaa ahdistusta. Myös aikuisten kulloisenkin ajan työjärjestelyjen koettiin liittyvän oleellisesti pienten lasten harrastustoimintaan. Muskaritoiminnan aikoinaan alkaessa musiikkioppilaitoskontekstissa vanhemmat ottivat innoissaan töistä vapaata siksi aikaa, että pääsivät tuomaan lapsensa aamuisin järjestettävään muskariin. Nykyään tilanne on hyvin toisenlainen: rehtorien käsitykset vahvistivat, että työn tekemistä arvostetaan yli muun. Kun vanhemmat tekevät pitkää työpäivää, lasten harrastusaika on siirtynyt iltaan. Musiikkileikkikoulutoiminnassa tämä heijastuu iltaryhmätoiveina – joka on pienelle lapselle ja oppimiselle pitkän hoitopäivän jälkeen huonoin mahdollinen aika.

Rehtorien käsitysten mukaan opetuksen painopiste oli siirtynyt lapsen opettamisesta kohti vanhempien ja koko perheen kasvattamista. ”*nyt musiikkileikkikoulunopettajat kasvattavat vähintään yhtä paljon niitä perheitä kuin lapsia. Aluksi se oli selkeästi lasten kasvatusta nyt se on selkeästi perheiden kasvatusta – eikä vain niin, että opetetaan vanhempia laulamaan ja leikkimään vaan opetetaan heitä siinä, kuinka käsitellä lapsia.*” Uutena elementtinä viime vuosien aikana oli noussut esiin isovanhempien mukanaolo perheryhmien tunneilla, ydinperheen lisäksi: ”*siinä voi laskea sitä huomion määrää, jonka se yksi lapsi saa.*” Vaikutuksen laajentuminen kohti vanhemmuuden tukemista asettaa monenlaisia haasteita opettajalle. Rehtorien käsitysten mukaan ”*yhteistyö vanhempien kanssa pitää olla jatkuvaa ja saumatonta. Se on ehdoton edellytys hyvälle tulokselle, että vanhempien kanssa toimii hyvin.*” Vaikka rehtoreiden käsitysten mukaan kunkin lapsen parhaita tuntijoita ovat ehdottomasti omat vanhemmat, niin myös vanhempien uusavuttomuus ja toisaalta liiallinen itsetietoisuus on nähtävissä myös haasteina musiikkioppilaitostyössä.

Oppimiskäsitys oli rehtorien käsitysten mukaan muuttunut vuosien saatossa. ”*Aikaisemmin ajateltiin, että varsinkin lahjakkaat lapset jaksoivat tehdä, koska heillä oli se palo. Se oli*

*ihan sama kuka heitä opetti.” Tänä päivänä ”on tajuttu tämä, että mikä on se oppimisprosessi ja miten opitaan.” Opettajalle asettuu haasteita rehtoreiden käsitysten mukaan opetuksen mielekkyydestä myös siksi, koska ”kilpailu lasten- ja nuorten harrastuksista on kovaa, joten opettajien täytyy se innostuksen liekki oppilaisiin, jotta he jaksavat tehdä tätä työtä. Tämä on haastavaa niin opettajalle kuin oppilaalle. Oppilaat ovat enemmän heterogeeninen ryhmä kuin aikaisemmin.”*

Opetuksen kohderyhmissä oli tapahtunut suurta muutosta ja laajenemista tapahtuu edelleen. *”Alussa muskarin lapset olivat 4-6-vuotiaita, ei ollut koululaisia ja vanhemmatkin jäivät tunnin ajaksi eteiseen. Perheryhmien mukaan tulo muutti toimintaa aika lailla.”* Myös yhden opettajan viikoittainen oppilasmäärä on noussut: *”jos ajattelet, että opettajalla on 160-170 oppilasta plus vanhemmat, se on äkkiä 400 kontaktia viikossa, niin onhan se ihan hurjaa.”*

Rehtorien käsitysten mukaan varhaisiän musiikinopetuksen taso oli noussut paljon vuosien mittaan. Toiminnan alkutaipaleella saatettiin lähteä antamaan opetusta *”ilman mitään koulutusta - oli vain huhupuheita siitä, että tällaistaikin voisi tehdä.”* Opetukseen oli vakiintumisen myötä mukaan tullut selkeä tavoitteellisuus. Nyt edetään tasolta toiselle tietynlaisessa putkessa ja ikäryhmät omissa ryhmissään toimien. Muskarin funktio oli musiikkioppilaitoksissa muuttunut: *”aiemmin muskari oli kummajainen, jota haluttiin kokeilla”.* Nyt varhaisiän musiikinopetus nähdään oleellisena osana musiikkiopisto-opetusta, jolle pyritään antamaan tukea musiikkioppilaitoksen sisältä käsin: *”vamo opettaja ei ole [enää] tänä päivänä yksin pohtimassa miten työtä tehdään.”*

## 7.2.2 Ammattispesifit haasteet

Ammatillisen kehittymisen haasteet nousevat kustakin ammatista käsin. Seuraavassa osiossa esitän haastateltavien käsityksiä varhaisiän musiikinopettajan työn ammattispesifeistä haasteista. Esitän tulokset rinnakkaisina taulukoina.

Vamojen käsitykset	Rehtorien käsitykset
<p><b>Työn monipuolisuuden haaste</b></p> <p><i>Musiikillinen osaaminen opetuksellisten asioiden ohessa.</i></p> <p><i>Työhön kuuluu tiedottaminen, tilojen viihtyvyydestä huolehtiminen ja koristelu, alueen musiikkivasituksen kehittäminen ja vaaliminen...</i></p> <p><i>Erytistaitojen ja lahjakkuuksien hyödyntäminen työssä on monipuolisesti lahjakkaalle unelma!</i></p>	<p><b>Työn monipuolisuuden haaste</b></p> <p>Ne maalaa, tanssii, liikkuu, laulaa. On rytmisoittimet ja kanteleet. Koko arsenaali on ehdottomasti laajin, mitä kenelläkään. Tämä työn äärimmäinen laajuus ja pitkäkestoisuus...</p> <p>Haaste on, että pitää olla multiosaaja.</p>
<p><b>Ryhmäopettajuuden haaste</b></p> <p><i>Vanhempien huomion ykköstilalla on heidän omassa lapsessaan. He eivät aina huomioi ollenkaan sosiaalista tilannetta. Yksi opettajan tehtävä on avata sitä, että ollaan ryhmässä, ope ohjaa havainnoimaan myös muuta ryhmää, ja sitä, miten ryhmässä toimitaan.</i></p> <p><i>Vaikka opetetaankin ryhmiä ja oppilaita on todella paljon, niin vanhemmat haluavat usein tietää myös, kuinka heidän lapsensa yksilönä menestyy.</i></p> <p><i>Silloin kun ryhmiä on paljon, siitä tulee helposti vähän liukuhihnahommaa – no nyt seuraava ja sitten seuraava...</i></p>	<p><b>Ryhmäopettajuuden haaste</b></p> <p>Vamo opettaa etupäässä ryhmiä, josta syntyy ikään kuin ”lisätehtävä”. Joudut motivoimaan yhden sijasta kymmentä. Ei voi tietää enakkoon, minkälainen ryhmä on. Ryhmädynamiikka asettaa haasteita ja tarvitaan pohtimista puhtaasti musiikillisten asioiden ulkopuolelta. Tämä on väsyttävää. Työssä syntyy kontaktien väsymystä, ihmisväsymystä ja esim. lomilla tapahtuu ns. käpertymistä.</p> <p>Kyllä sillä tavalla on keskusteltu, että ainahan ryhmässä on helpompi, yksilöopettajillekin olisi hyvä, jos saisivat oppilaat ryhmäytymään. Silloin oppilaat tukisivat toisiaan, että niillä olisi tapaamisia. Ryhmädynamiikka on voima.</p>

<p><b>Työolosuhteiden luomat haasteet</b></p> <p>...opetuksen itäpainotteisuus, suuri oppilasmäärä, paljon kontakteja...</p> <p>Paljon fyysisistä työtä (nostelu, tavarointen siirtely, kulkeminen toimipisteissä)</p> <p>Tässä ammattikunnassa surettaa se, että vamot eivät viihdy tällä alalla. Suuri syy on se, että on rankkaa, on niin monia lapsia, jengi vaihtuu koko ajan, pitäisi olla yhteistyökykyinen vanhempien ja erikäisten kanssa, osata käsitellä ja opettaa niitä. Se on henkisesti ja fyysisesti hirveän rankkaa. Ei sitä moni kyllä kuusikymppisenä enää jaksa.</p>	<p><b>Työolosuhteiden luomat haasteet</b></p> <p>Joukossa saattaa olla huippuopettajia, jotka eivät ehkä pääse esille. Olosuhteet, jossa he tekevät työtä, eivät vastaa sen ihmisen tarpeita. Silloin on ihan kuin leikattaisiin sen opettajan jäsenet poikki, ihan kuin se halvaantuisi.</p> <p>Juuri siitä [reissutyöstä] koostuu se virka. Tavallaan ei voi ajatella, että mä palkkaan sinne jonkun muun. Sitten se menisi tuntiopettajahommaksi. Virka on aina virka</p> <p>Kun joka päivä on eri paikassa, niin tavaroiden roudaaminen, tilat ei kaikkialla ole näin hyvät, tehdään töitä koululuokassa, vaihtelevissa tiloissa, kauheasti järjestelyä, tavarointien kuljettaminen. Perusvälineet ovat, mutta esim. kitarat ja kaikki muu.</p>
<p><b>Opetuksen intensiivisyyden haaste</b></p> <p>Jokainen hetki joutuu antamaan tosi paljon varsinaisessa opetuksessa.</p> <p>Jokaiselle ryhmälle pitää herätä uudestaan, jotta se ei ole edellisen toistoa.</p> <p>Joka ryhmä pitäisi ottaa "uutena", eikä niin, että itseään alkaa kyllästyttää. Että saisi sellaisen kipinän itseensä, sen jälkeen sen voi tartuttaa muillekin.</p>	<p><b>Opetuksen intensiivisyyden haaste</b></p> <p>Opettaja joutuu olemaan 100 % läsnä koko päivän, tunnista toiseen. Aina on uusi porukka vastassa, kun ovi aukeaa. Uudella porukalla on uudet fiilikset ja viikon tapahtumat takana, jotka pitäisi osata huomioida opetustilanteessa. Se on aikamoinen juttu.</p> <p>Mitään ei tehdä vasemmalla kädellä, vaan pitää valmistautua todella hyvin, suunnitella ja suunnitella sille suunnitelmalle sata vaihtoehtoa, koska lapsilta saattaa tulla opetustilanteessa monia uusia vaihtoehtoja. Opettaminen musiikkileikkikoulussa muistuttaa kamarimusiisointia: se on todellista vuoropuhelua.</p>
<p><b>Jaksamisen haaste</b></p> <p>Vamotyö on ahkeran ihmisen työtä.</p> <p>Siinä pitää olla sellainen armollinen itselle, ettei pala loppuun. Tarvitsisi tuntiin välillä sellaisen mientätauon, että ehtisi katsoa listasta, ketä lapsia seuraavaksi on tulossa ja että mitä mä olen tälle ryhmälle suunnitellut...</p> <p>Se työvälinemäärä on valtava ja niiden hankinta-asiat ovat suuret ja hankalat.</p> <p>Opetustyö ei riitä, vaan työtä tehdään poikkeuksetta myös kotona. Työmäärä on mun mielestä kohtuuton.</p> <p>Ongelma on se, että opetusvelvollisuus on hirveän suuri. Opetus koostuu suunnittelusta, ryhmätunnin intensiivisestä pitämisestä, oppilasmäärän hallinnasta, informoinnista, tiedottamisesta... Siinä on niin paljon sitä muuta.</p>	<p><b>Jaksamisen haaste</b></p> <p>Kyllähän siinä täytyy olla niin henkisiä kuin fyysisiä voimia. Omasta kunnosta, levosta ja työn ja levon tasapainosta täytyy pitää huolta.</p> <p>Mä olen kysynyt, että kuinka sä jaksat ja nimenomaan, kun he pursuavat kaikkea ylimääräistä ja kaikkia juttuja, niin mä olen sanonut, että teet sen, mikä hyvältä tuntuu. Että esim. jos on joulujuhlia tms., niin voi valita, pitääkö ne isosti vai pienesti oman ryhmän kesken pipareita syöden.</p> <p>Olen huolissani tästä jaksamiskysymyksestä. Hirvittävän rankka työ se on.</p> <p>Mutta sellainen työyhteisön pahoinvointi korostuu heillä, jotka joutuvat tekemään raskasta työtä – ja sitähan musiikkileikkikoulunopettajan työ on. Sitten se on tosi uuvuttavaa. Heillä on isot ryhmät ja pitkät päivät ja työn määrää, tuntien valmisteleminen vie hirveästi aikaa. Jos jostakin syystä työilmapiri on huono, niin heiltä pinna kyllä menee ensimmäisenä. Vamon, joka opettaa 24 tuntia viikossa täytyy voida henkisesti hyvin, että hän jaksaa työssään.</p> <p>Kaikille ei sovi kiertävä työ. Toiset tykkää ajaa autolla, eikä se ole mikään ongelma, mutta toisille se voi sitä olla. Se on liian raskasta.</p>
<p><b>Opetuksen kohderyhmähaaste</b></p> <p>Paljon erilaisia oppilaita. Mietitään aina sitä ryhmää, niitä lapsia ja niitä vanhempia, jotka siinä ovat. Pakko muuntautua ja oppia kohtaamaan erilaisia lapsia ja keksimään keinoja, miten ongelmatilanteita ratkaistaan.</p> <p>Minulla on aina myös aikuistaso opetuksessa. Tuon haasteita ja ajatuksen aiheita vanhemmille -eri vuosina vähän eri asioita painottaen.</p> <p>Perheet toivovat yksilöllisyyttä opetukseen, vaikka tehdäänkin ryhmätyötä. Vanhemmat kokevat tärkeäksi sen, että lapsen tarpeet huomioidaan. Opettajalle asetetaan näin paineita ja haasteita.</p> <p>Jos on diagnosoitu lapsi, niin on selvää, että erityistarpeet huomioidaan. Ilman diagnoosia myös, jos huomataan, että on jälkeen jäämistä tms.</p> <p>Mä en kyllä ihan pieniä enää jaksa kauan opettaa, koska mä olen nyt synnyttänyt 20 vuotta joka vuosi nämä synnytysjutut ja kehitykset. Ihan ihanaahan se on, mutta jollain tavalla mä väsyn siihen. Se välillä väsyttää, tekis mieli olla vähän isompien kanssa, ettei tarvitsisi aina olla sitä huolenpitoa. Huomaan sen, että pienten vauvojen opettaminen ja se kaikki häly, mitä siellä on, väsyttää.</p>	<p><b>Opetuksen kohderyhmähaaste</b></p> <p>Oppilaat ovat luku- ja kirjoitustaidottomia ja tällöin olet äänesi varassa.</p> <p>Fiksi opettaja karsii d-m-s- tavoitteista sen hyväksi, että tehdään musiikkia. Opitaan sitten, kun lapsi on valmis siihen.</p> <p>Joku on parhaimmillaan pienten lasten kanssa, jonkun pienten lasten opetus on "tuhoamisleiri". Rehtori tekee sen työnjaon näitten perusteella. Pitkään opetustyötä tehneillä muokkaantuu oma opetustyö sellaiseksi, missä he ovat hyviä.</p>

<p><b>Tavoitteellisuuden haaste</b></p> <p><i>Tärkeää on, että edetään lasten opettamisessa pikku hiljaa. Tasot järjestyksessä: näkemys vaiheista, pikkuhiljaa edeten, ei kaikkea heti. Ajatus siitä, että lapsella on aikaa kehittyä, motivaatio säilyttään.</i></p> <p><i>Tavoitteissa pitää pysyä ja mennä siihen putkeen, joka alkaa tässä ja tuolta sä tulet ulos. Musiikkioppilaitoksessa tähdätään – jos nyt ei ammattiin, niin ainakin lähelle sitä. Välillä tuntuu, että tavoitteet rajoittavat omaa luovuutta, kun tarvii miettiä niin tarkkaan.</i></p> <p><i>Tavoitteellisuutta pidetään tärkeänä asiana. Jotkut eivät sitä tiedä, mutta jos näitä vanhempainiltoja on, jossa on niistä kerrottu, niin moni on yllätynyt. Että "ahaa, tämä ei olekaan leikkiä ja laulua vain, vaan kaikki musiikin perusasiat löytyvät opetuksesta.</i></p>	<p><b>Tavoitteellisuuden haaste</b></p> <p>Just se on haastavaa, ettei ole samanlaista yhtä tavoitetta, että hip hurraa "me opitaan pitämään jousta kädessä, me opitaan soittamaan viulua" et kyllä se on monipuolisuudessaan täysin poikkeava kuin millään muulla työntekijäryhmällä.</p>
<p><b>Kasvattaja-opettajuuden haaste</b></p> <p><i>Mä en koe itseäni opettajaksi. Mä koen itseni lähinnä kasvattajaksi. Musiikki on kokonaisvaltaista kasvamista, kasvattamista. Opettajuus on yksi osa sitä kasvattamista. Näen kasvattamisen paljon laajempaan kuin sen pelkän opettamisen. Kasvattajan rooli on tärkeämpi. Mä opetan ja kasvatan lapsia kasvamaan musiikkiin. Kasvattamisessa lasta kehitetään kokonaisvaltaisesti siten, että lapsesta tulee ehjä.</i></p> <p><i>Vamo on opettaja, mutta myös lasten kasvattaja, jota kiinnostaa lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen. Vamo antaa myös sekä huolenpitoa ja hoivaa. Tarkastellaan myös, onko jollakin lapsella kehityksessään häikkää. Lisäksi metsästän lapsen lahjakkuutta, joka voi esiintyä eri aloilla, myös eri taiteitten aloilla. Koen olevani yhden lisäsilmiä, jotka hakevat ja pyrkivät tukemaan lapsen vahvuuksia.</i></p> <p><i>Täytyy olla maailman parantaja ja kokea vilpittömästi tärkeäksi lasten kanssa työskentelyn.</i></p>	<p><b>Jatkuvan kehittymisen haaste</b></p> <p>Työ on monipuolista ja koko ajan pitää kouluttaa itseensä, Ei voi jättäytyä sen varaan että kauan sitten on saanut koulutuksen.</p> <p>Mitä mieltä on teettää opettajalla sellaista työtä, mitä se ei osaa. Ei mitään järkeä. Opettajan pitää tehdä vain ja ainoastaan sitä, mitä se osaa tai mitä se haluaa oppia.</p>
<p><b>Monialaisen vastuun haaste</b></p> <p><i>Kuormittavinta on vastuullisuus, esim. tällä hetkellä "tulostavuu" ja hinta-laatu –suhde.</i></p> <p><i>Lisäksi on koko alueen musiikkikasvatuksen kehittäminen ja vaaliminen. Opetuksen ja musiikinopetuksen vieminen muuallekin kuin ydinkeskustoihin, haluttaisiin viedä myös syrjemmälle laadukasta musiikinopetusta.</i></p> <p><i>Vamo on koko lasten musiikkikasvatuksen ja - kulttuurin puolestapuhuja.</i></p> <p><i>Vaikka opetetaankin ryhmiä ja oppilaita on todella paljon, niin vanhemmat haluavat usein tietää, kuinka heidän lapsensa yksilönä menestyy. He haluavat tietoa lapsen musiikillisesta kehityksestä, motorisesta ja sosiaalisesta kehityksestä. Pitää pystyä kertoma vanhemmille tällaisista asioista. Se on vastuullista.</i></p>	<p><b>Harrastuksesta ammatti –haaste</b></p> <p>Teet sitä työtä sydämen palosta, mutta kääntöpuolena on se, että voit pettyä ja väsyä. Samalla sinulla on mennyt yksi harrastus, koska se on muuttunut työksi. Täytyy myös muistaa, että kenelle sä teet sitä työtä. Teetkö tätä työtä itsellesi - että on kivaa - vai että saako oppilas sen, mitä on luvattu.</p>
<p><b>Potentiaalini hyödyntämisen haaste</b></p> <p><i>Jos teet muskarityötä, niin et pysty tekemään resurssien loppuessa muuta työtä, vaikkakin valmiudet "muulle" on erinomaiset. Ongelma on se, että opetusvelvollisuus on hirveän suuri. Ratkaisuna siihen lähtisin vähentämään sitä, jotta se muu työ olisi parempi siihen opetukseen nähden. Ja jos tehdään esim. joitakin muita projekteja, niin se sisällytettäisiin siihen opetusvelvollisuuteen.</i></p>	

**KUVIO 18 Käsitykset vamo-työn ammattispesifeistä ammatillisen kehittymisen haasteista**

### 7.3 Varhaisiän musiikinopettajien asiantuntijuus ja osaaminen tämän päivän työtodellisuudessa

Kysyin kummaltakin kohderyhmältä käsitystä tämän hetkisessä työtodellisuudessa esiintyvistä varhaisiän musiikinopettajien osaamisesta.

Vamojen käsitykset	Rehtorien käsitykset
<p><b>Hyvää osaamista</b></p> <p><i>Pitäisin sitä [osaamista] aika korkeana yleisesti.</i></p> <p><i>Vamot ovat mielestäni ammattitaitoisia siinä, mitä tekevät.</i></p> <p><i>Heillä on tietoa, taitoa ja kokemusta siinä omassa työssään.</i></p> <p><i>Me saatiin aikoinamme koulutuksessa sellainen paketti, että pystyi lähtemään siihen työhön sellaisella asenteella, että mä tiedän ja osaan tämän homman. Meillä oli monta vuotta sitä harjoittelua, tunteja käytiin läpi, että mitä hyvää oli ja mitä parannettavaa olisi.</i></p> <p><i>Sanoisin, että musiikilliset taidot hirmu hyvät, loistavat.</i></p>	<p><b>Hyvää osaamista</b></p> <p>Mitä vanhemmaksi minä tulen, sen enemmän olen katsonut meidän vamojen toimintaa, arvostukseni heidän kykyä muuttua tilanteen mukana siten, ettei se ole sellaista tuuliviiritouhua, vaan siinä on selkeää käsitys siitä, mitä jonkun ikäisen kanssa pitäisi ja on järkevää tehdä.</p> <p>Meillä on ollut mun aikana tosi hyvät opettajat. Vaikka ei tunteja kuuntele, niin ainahan sitä näkee, mitä kaikkea siinä tapahtuu. On ostettu paljon välineitä ja opettajat kertovat ideoita ja ajatuksia. Onhan se aivan huikea maailma.</p> <p>Kyllä olen varsin luottavainen [osaamisesta]. Meillä on tällä hetkellä myös sijaisia, niin heihinkin olen varsin tyytyväinen. En ole kuullut mitään negatiivista palautetta.</p> <p>On se [ammatillinen osaaminen] ihan hirveän tärkeä. Jos niin kun ajatellaan, että jos sitä ei olisi olemassakaan, niin varmasti se näkyisi pyrkijöiden määrässä ja aloittelijoissa. Siinä on suora yhteys. Sen takia on tärkeää, että vamopetus on ammattilaisen antamaa, tavoitteellista ja opetussuunnitelmaan nojautuvaa. Tosi paljon on näitä kilpailevia systeemejä, jossa opettajalla ei ole välttämättä minkään näköistä koulutusta.</p> <p>Vamoilla on pedagogiset taidot varmasti vankemmalla pohjalla kuin aineenopettajalla, viulusoittaja osaa opettaa viulunsoittoa, mutta sitä sosiaalista silmää tarvittaisiin sielläkin paljon yhtäläillä. Hirveän hyvät kokemukset on taidoista!</p>

**KUVIO 19** Käsitykset vamojen tämän hetkisestä osaamisesta

### 7.3.1 Käsitukset varhaisiän musiikinopettajan ”hyvän osaamisen” rakentumisesta

Hyvä osaaminen varhaisiän musiikinopettajan työssä koostuu vamojen ja rehtoreiden yhdistettyjen käsitysten mukaan opettajapersoonasta, hänen monipuolisista tiedoistaan ja taidoistaan sekä opetussuunnittelutaidosta ja siihen sidoksissa olevasta mukauttavan toteuttamisen taidosta. Näiden lisäksi ”hyvä osaaja” on sitoutunut työhönsä pitkäjänteisesti sekä kehittää itseään työuran aikana.

Opettaja-persoonana	Monipuoliset tiedot ja taidot	Opetussuunnittelu-taito yhdistettynä mukauttavan toteutuksen taitoon	Työhön sitoutuminen	Itsensä kehittäminen
<p>Porukka on sosiaalista, iloista, ystävällistä ja yhteistyöhalukasta.</p> <p>Tulee olla helposti lähestyttävä, turvallinen, avoin, pystyy olemaan rehellinen lastenkin edessä.</p> <p>Yhdistelmä puheliasta ja vaihtelua. Osaa kuunnella. Osaa puhua aina lapsen tasoon sopivalla tavalla.</p> <p>Ei lapsi mene rikki eikä säry vaikka sylissäkään. Se [oppilas] on niin kuin oma lapsi siinä. On kuin omaa lastasi käsittelet.</p> <p>Metodit ovat hyvin persoonalähtöisiä</p>	<p>Ensinnäkin sulla pitää tietoa ja musiikillisia taitoja. Ne täytyy olla kohdallaan. Täytyy olla esiintymistä, soittamista, laulamista, tietoa siitä mitä se on ja miten sitä tuodaan.</p> <p>Pitää olla tietoa lapsen kehityksestä, kehityspsykologiasta. Pitää tietää mitä lapsi hallitsee, ettei vaadi ihan mahdottomia jonkun ikäisiltä. Musiikin opettaminen ja kasvattaminen menee käsi kädessä sen muun kehityksen kanssa.</p> <p>Muskariopettajan tarvitsee uskaltaa heittäytyä. Se on vähän kuin olisi esiintymässä estradilla koko ajan yleisölle. Pitää saada se porukka mukaan siihen. Ei voi ajatella, että mä nyt tuun ja opetan tämän asian teille.</p> <p>Kyky opettaa leikin kautta</p> <p>Kyllä mä joka [seuraamani] tunti hätkähän, että ”mitä meedioita ne on” ja valtavan hienosti valmistellut tunnit. Se on aina niin kuin näytelmä. Että kyllä niillä on huikea ammattitaito.</p> <p>Kyky ylläpitää työrauhaa. Työrauha pitää olla. Silloin, kun menee riehumiseksi, siitä ei hyödy kukaan.</p>	<p>Mä opettajana tiedän, mitkä mun tavoitteet on, miksi minä teen tämän: miksi opetan tämän rytmin, mihin mä pyrin tällä. Mä tiedän, että lapsi osaa jo tämän taidon, niin mikä se seuraava taito sitten on. Opetuksella on selvä looginen eteneminen.</p> <p>Sun pitää nähdä pitkälle. Sun pitää nähdä, että se yksi tunti on osa kokonaisuutta ja että sun ei tarvitse mennä sen tuntisuunnitelman mukaan vaan sun pitää olla intensiivinen opetustilanteessa ja ottaa vastaan se, mitä lapsilta tulee.</p> <p>Ammattitaito, joka vamoilla on, vaikka he joutuvat muuttamaan tuntien pituuksia, ajankohtia, kuka siellä tunnilla käy, ryhmäkojoja, niin silti hyvät opettajat säilyttävät katkeamattoman punaisen langan.</p> <p>Siinä se, miten sä ymmärrät lasta, sen ajatuksia, sieto- ja kestokykyä, miten pitää rytmittää, tietää, mikä on oikea tunnin pituus ja muuta; se on tarkkaa kellopeiliä.</p>	<p>Mutta kun on jonkin verran perspektiiviä tarkastella, että mitkä ovat niitä opettajia, jotka menestyvät työssä ja joilla ryhmät pysyvät ja joille halutaan, ja jotka ovat pitkäkestoisia tuloksissaan, niin kyllä se kieltämättä on se sitoutuminen omaan työhön. Se on tärkeä sana.</p> <p>Niistä opettajista, joista näkee, että heillä on aito kiinnostus siihen työhön ja lapsiin – ettei se ole vain työpaikka – he jaksaa tehdä sitä myös sillä järkeellä, jonka se lapsi vaatii, ainakin 4-5 vuotta. Nykyään suuren osan nuorten [vamojen] ongelma on se, että he eivät jaksa pysyä niin kauan samassa työpaikassa. Tämä on kyllä sellaista työtä. Siis ethän sä saa edest yhtä lasta kasvatettua...</p>	<p>Opettajasta lähtöisin oleva uudistuminen. Hirveän paljon käydään täydennyskoulutuksessa, haetaan virkistystä, piristystä, uusia ideoita ja asioita, mennään työpajatyypisille kursseille. Tällainen itsensä ajan tasalla pitäminen on varmaan yksi hyvin tärkeä asia.</p> <p>Mulla on kaikki opettajat ollut – en tiedä onko kaikki muskariopettajat – tällaisia hyvin avoimia, että tosiaan he tulevat sanomaan, että nyt tarvitsisin tätä tai tätä. Hirveän paljon he mulle tuo ideoitaan. Ehkä, kun he ovat nuoria, he tulevat hakemaan vahvistusta ja tukea.</p>

**KUVIO 20 Vamojen ja rehtoreiden käsitykset asiantuntijuuden osa-alueista. (Vamojen siteeraukset kurssiivilla, rehtoreiden siteeraukset normaalilla tekstillä).**

### 7.3.2 Varhaisiän musiikinopettajien omaama hiljainen tieto ja taito

Hiljaisen tiedon merkitystä on korostettu viimeaikaisissa ammatilliseen kehittymiseen liittyvissä tutkimuksissa. Tämä tutkimus mahdollisti kysymyksen hiljaisen tiedon osa-alueesta. Tietyn ammattiryhmän omaamasta hiljaisesta tiedosta ja osaamisesta liittyvään kysymykseen ei liene oikeampaa vastaajaryhmää kuin se ammattiryhmä, jota kysymys koskee. Niinpä kysyin tämän tutkimuksen kohteena olevan ammattiryhmän käsityksiä omaamastaan hiljaisesta tiedosta ainoastaan varhaisiän musiikinopettajilta. Alla olevat siteeraukset ovat suoria lainauksia *vamo-vastaajien* puheesta.

*Hyve. En osaa sitä tarkemmin selittää, mutta mielestäni hyvällä muskariopettajalla on jonkinlainen hyve.*

*Tunneäly on sellainen. Kyllä jos ryhmä on, että miten sä pystyt toimimaan, miten ilmaisemaan ilmeet ja eleet, elää ilmeillä ja liikkeillä, pystyt hallitsemaan kaikenlaisia tilanteita. Jotkut tähän pystyvät, joillan hyppii seinille lapset.*

*Mun mielestä sellainen **kommunikointitaito** ja sellainen **reflektointi**, pystyt keskustelemaan asioista ja myöskin vastaanottamaan, avoimuus. Monella soitonopettajalla on hyvin kapea-alainen näkemys. Vamoilla on sellaista **sydämen sivistystä**, tai ainakin syntymässä. Että nähdään kokonaisuutena se asia.*

*Vamon hiljainen tieto on syntynyt pitkästä kokemuksesta. **Tuntee lasten maailmaa**, tietää mitä lapsia koskettaa ja liikuttaa, ymmärtää perheitten maailmaa. Syntyy sellaista tietämystä, että osaa lausua oikeassa kohtaa oikeat sanat. Ja **osaa avata tunteita**, joita ei toiset huomaa ja ymmärrä.*

***Tiedostaa**, että musiikki vaikuttaa syvältä, vaikutukset ovat pitkäaikaisia ja positiivisia.*

***Intuiivisuutta** joissakin asioissa esim. pääsykoetilanteessa, osaako nähdä lapsen läpi vaikka ei sillä hetkellä ole parhaimmillaan.*

*Sellainen, että on nähnyt, **miten joku toinen tekee ja osaa hyödyntää** sitä omassa toiminnassaan myöhemmin. Sen näkeminen että, miten voi sanoa tai tehdä jossakin tilanteessa.*

**KUVIO 21 Vamojen oma käsitys omaamastaan hiljaisesta tiedosta ja osaamisestaan.**

### 7.3.3 Tämän hetken kehittämistarpeita eritellysti musiikillisen, pedagogisen ja yleisen työelämävalmiuden osa-alueisiin

*Vamojen käsitykset* eri ammattispesifien taitojen ja tietojen osa-alueilla (Marjanen) esiintyvistä kehittämistarpeista ilmenevät seuraavasti.

Kehittämistarpeita musiikillisessa osaamisessa	Kehittämistarpeita pedagogisessa osaamisessa	Kehittämistarpeita yleisissä työelämävalmiuksissa
bändisoittimet (rummut, kitarat, sähköbasso)	koululaisten ryhmäopetus	vanhempien kohtaaminen
Orff -taidot	levottomien/väsyneiden ryhmien hallinta	vuorovaikutustaidot: esim. toiminta kollegoiden kesken sekä omassa kollegiossa että koko talossa
laulutaito ja äänenhuolto	lapsipsykologinen tieto	alaistaidot: "käsitys myös työnantajapuolesta, jäämäkkyys, tiedostaminen..."
pianonsoittotaito	johdonmukaisten kokonaisuuksien suunnittelu	ongelmien käsittelytaito
kanteleen opetuskäyttötaidot	kyky ottaa lapset huomioon opetuksessa entistään enemmän	ajankäytön hallinta; tuntimääristä kiinnittäminen sekä työn ulkopuolinen elämä
solistiset taidot omassa soittimessa		työuran hahmottaminen: "täytyy nähdä työura kuin maratonina, jossa pitää jakaa voimavaraansa oikein"
sovittaminen ryhmille sekä lastenkonsertteihin erilaisille kokoonpanoille		jaksaminen: "oma työkunnon ja työtilanteen tasapaino"
musiikinteoria		delegointi- ja johtamistaito
		tietoa tapahtumien ja materiaalien tuottamisesta
		pitkäjänteinen suunnittelu- ja kehittämistyö

#### KUVIO 22 Vamojen käsitykset kehittämistarpeista työn eri osa-alueilla

*Rehtorien käsitykset* kehittämistarpeista eri osa-alueilla jakaantuvat eri osa-alueille.

Kehittämistarpeita musiikillisessa osaamisessa	Kehittämistarpeita pedagogisessa osaamisessa	Kehittämistarpeita yleisissä työelämävalmiuksissa
rytmimusiikki	opettajapersonaan kasvu: "lukemalla kasvatustieteitä ei tulla hyväksi pedagogiksi"	ennakointitaito: "tarpeisiin reagoiminen jo etukäteen"
täydennyskoulutuksessa pitäisi täydentää sellaisilla osa-alueilla, joilla on opetuksellista kysyntää	uusien kohderyhmien opetus: "seniorit tulevat kehityksellisenä haasteena"	sosiaaliset taidot ovat erittäin tärkeitä.
oman muusikkouden säilyttäminen ja ylläpitäminen	erityiset pedagogiset haasteet: "vamotyössä näkyy erityislasten lisääntyminen, perheiden hajanaisuus ja ongelmat. Mistä löytää ne pedagogiset keinot, jotka auttaisivat lasten levottomuuteen ja ahdistukseen?"	yhteistyö organisaation sisällä: "työn kehittäminen yhteisessä suunnassa"
		työn kokonaisuuden ymmärtäminen: "kuun molempien puolien näkeminen"
		toiminnan markkinointi ja vakuuttavuus
		ajan hengessä eläminen: "kyky seurata omaa aikaa kuitenkin sillä lailla, ettei aina lähde uuden matkaan ja hylkää vanhaa. Ei saa jämähtää, koska aina on uusi kasvava sukupolvi silmien alla"

#### KUVIO 23 Rehtoreiden käsitykset kehittämistarpeista työn eri osa-alueilla.

## 7.4 Kehittymispyrkimyksen taustalla esiintyvät motiivit ja esteet

Seuraavaksi esitän käsityskategoriat, jotka liittyvät niihin motiivitekijöihin sekä esteisiin, joita löytyy kehittymiselle ja kehittämisen tukemiselle. Nostan esiin myös ne seikat, joihin vamojen käsitysten mukaan arkityön toteutuksessa johtaa se, jos työntekijä *kehittää itseään* tai *ei kehitä itseään*.

### 7.4.1 Kehittymisen motiivit

Varhaisiän musiikinopettajat kouluttavat itseään hyvin usein työuran aikana. Seuraavassa taulukossa esitän ne motiivitekijät, jotka *vamojen ja rehtoreiden käsitysten* mukaan vaikuttavat tämän kehittymishalukkuuden taustalla.

Vamojen käsitykset	Rehtoreiden käsitykset
<p><b>Ajan hengessä mukana eläminen</b></p> <p><i>Opettaja on avoin kaikille uusille vaikutteille, pysyy kehityksessä mukana, ei saa jämähtää</i></p> <p><i>Arvostetaan vanhoja hyviä asioita, mutta yhdistetään niitä uuteen hyvässä symbioosissa</i></p>	<p><b>Ajan hengessä mukana eläminen</b></p> <p>Seurata omaa aikaa sillä lailla siten, ettei heitä lasta pesuveuden mukana - ei aina lähde uuden matkaan ja hylkää vanhaa, vaan miettii, miksi teen näin, mitkä ovat opetukseni tavoitteet. Tulee olla valmis myös muuntumaan. Ei saa jämähtää, koska on aina uusi kasvava sukupolvi silmien alla.</p>
<p><b>Osaamisen lisääminen asiakaskunnan vaatimusten vuoksi</b></p> <p><i>Nyt toiminta on paljon asiakaslähtöistä, jotta saa pysymään asiakkaat. Kilpailutilanne on nykypäivää.</i></p> <p><i>Perheet toivovat yksilöllisyyttä opetukseen, vaikka tehdäänkin ryhmätöitä. Vanhemmat kokevat tärkeäksi sen, että lapsen tarpeet huomioidaan. Eli pienryhmätoiminna asetetaan paineita ja haasteita</i></p>	<p><b>Osaamisen lisääminen asiakaskunnan vaatimusten vuoksi</b></p> <p>Nykyään vanhemmat ovat hirveän vaativia ja joskus ihmettelee sitä vanhempien arsenaalia.</p> <p>On tuo erityispedagogiikka, joka on kasvava tarve.</p> <p>Opettaja joutuu tilanteisiin, jossa on altavastaaaja. Silloin pitää tietää mitä ja miksi teet niin että osaat sanallisesti perustella vanhemmille. Pitää olla taitoja toimia ja työskennellä myös aikuisten kanssa. Vähän laajempaa osaamista</p>
<p><b>Opettajan sisäinen motivaatio</b></p> <p><i>Tarve ja kyky kehittyä</i></p> <p><i>Tykkään haasteellisista ja vaikeista tehtävistä</i></p> <p><i>Omaan kehittämisen resursseja, kunhan vain ryhtyisin...</i></p> <p><i>Kunnianhimo</i></p> <p><i>Kouluttautuminen uran aikana on edellytys työn tekemiselle</i></p>	<p><b>Opettajan sisäinen motivaatio</b></p> <p>Sitä mä en usko, että tarve koulutukseen syntyy siitä, että "mä en pärjää tässä työssä, jos mä en mee." Se on omaa kiinnostusta.</p> <p>On elinikäisen kouluttautumisen tyyppejä, joille on hirveän tärkeitä, että on joku oppimisprosessi jatkuvasti menossa. Sellaiset opettajat tulevat hyvin innokkaasti kertomaan, että nyt olisi tällainen kurssi, saanko mennä. "Ole hyvä!" Aktiivisia itseään kehittäviä opettajia on melko pieni prosentti, että vuosittain budjetoidut jatkokoulutusrahat riittää heille, jotka haluavat näin tehdä.</p>
<p><b>Oppimisen ja kehittämisen ilo</b></p> <p><i>Opiskella voisin vaikka ihan huvikseni</i></p> <p><i>Opettajan oma into ja halu ahmia itselleen uutta</i></p> <p><i>Hehän (=vamot) ovat ensisijassa koulutukseen menossa, kun vertaa muihin opettajiin. Ensimmäisinä vamot on siellä ja haluaa kouluttautua. Se johtuu avoimuudesta ja tiedonhalusta ja sellaisesta kehittämisenhalusta.</i></p>	<p><b>Oppimisen ja kehittämisen ilo</b></p> <p>Vamot ovat ulospäin suuntautuvia ja energisiä. Ovat aktiivinen joukko sekä dynaamisia henkilöitä kehittymään.</p>
<p><b>Haastavampiin tehtäviin tähtääminen</b></p> <p><i>Tykkäisin tehdä tutkimustyötä ja kouluttaa</i></p> <p><i>Maailma on vielä avoin, kun terveyttä piisaa ja nuorekkuutta!</i></p>	<p><b>Haastavampiin tehtäviin tähtääminen</b></p> <p>Laajennetaan osaamista ja se avaa uusia ovia.</p>
<p><b>Opettajan oma ymmärrys kehittämisen tarpeesta</b></p> <p><i>Opettajan pitäisi tiedostaa, että kaippaa uusia ideoita ja uudistumista</i></p>	<p><b>Työmotivaation testaaminen</b></p> <p>Syntykö itsensä kouluttamisen tarve siitä, että haluaa katsoa, että</p>

<p><i>Kriisi voi synnyttää kehittymistarpeen.</i></p> <p><i>Tunne "nyt pyörii samaa kehää" kertoo siitä, että on aika lähteä hakemaan virikkeitä</i></p> <p><i>Pitäisi pysyä ajan hermoilla, jotta pystyt kehittymään siinä ammatti-identiteetissäsi.</i></p> <p><i>Mulla on vielä runsaasti työaikaa jäljellä, mun piti tehdä kehittymiseen liittyviä ratkaisuja</i></p>	<p>onko tämä nyt sitä, mitä mä haluan tehdä?</p> <p>Se asettaa valtavat haasteet sille, että sun täytyy olla juuri oikeanlainen ihminen. Kyllä sen tietää, että läheskään kaikki ihmiset eivät... Kaikilla ihmisillä ei oo, jälleen kerran sanoisin, että aito kiinnostus. Moni saattaa olla tosi älykäs, fiksu ja nopea oppimaan, on käynyt kaikki koulutukset ja osaa ammatin teknisesti, mutta se ei ole aidosti kiinnostunut. Se on tällainen omantunnon kysymys, joka tarvitaan myös soitonopettajilta. Jos haluaa pysyä onnellisena omassa työsssänsä, on hyvä kysymys esittää itsellensä aina säännöllisin väliajoin: mistä mä olen kiinnostunut?</p>
---	--

**KUVIO 24 Motiivitekijät ammatilliselle kehitymiselle.**

## 7.4.2 Itsensä kehittämisen merkitys arkityön toteuttamiselle

Seuraavassa siteeraukset *vamojen käsityksistä* liittyen itsensä kehittämisen merkityksistä arkityön toteutuksessa.

<b>Jos KEHITTÄÄ ammatillisesti itseään...</b>	<b>Jos EI KEHITÄ itseään ammatillisesti...</b>
1) saa uusia näkökulmia omaan työhön	Jäädään junnaamaan paikoilleen. Joku voi ajatella, että teen edelleen samalla lailla kuin kymmenen vuotta sitten, koska pääsen helpolla, se toimi viime vuona, ja se toimi kymmenen vuotta sittenkin, niin miksi se ei toimisi edelleen.
2) vahvistuu, että on oikealla tiellä, oikeassa paikassa ja tekee tärkeätä työtä	On myös tällaista "mennään mistä aita on matalin", ei katsota, että olisi tärkeää muuntautua. Jos katsoo, että opettaa tietyt asiat, se riittää
3) saa kansainvälistä näkökulmaa: ns. muskariopettajan työ on muualla aika paljon samanlaista kuin meillä, mutta meillä on paljon pitemmät perimät. Siellä on tutkimustyö taas paljon edempänä kuin meillä.	Pahimmassa tapauksessa ei tule oppilaita, se näkyy jaloilla äänestämisenä.
4) pitempikeisot kurssit antavat uutta virtaa ja ideoita sekä innostavat omaan taiteelliseen työhön	Voi tulla vastaan leipääntyminen, että tää on tätä koko ajan eikä muutu miksikään. Että mulla on nää samat laulut, kun mulla oli samaan aikaan viime vuonna. Ei se silleen saa mennä!
5) lyhyet kurssit kivoja ja virkistävät	Toivottavaa olisi, ettei jämähäisi siihen, vaan koko ajan olisi niin innokas ja haluaisi hakea lisää ja uutta tietoa ja koko ajan seurata, mitä uutta materiaalia ilmestyy. Ja pystyisi uudistumaan, ettei 20 vuoden aikana pyöritä samoja juttuja.
6) kollegoiden tapaaminen ja ajatusten vaihtaminen piristävät	
7) kehittyminen näkyy siinä mikä on oma opetustapa ja -tyyli, minkälaisia asioita pitää tärkeänä, mitä työtapoja tuntee omakseen ja miten pystyy soveltamaan asioita	
8) saa varmuutta työn tekemiselle	
9) saa konkreettisia erilaisia opettamismalleja muilta ihmisiltä	

**KUVIO 25 Itsensä kehittämisen merkitys vamojen käsitysten mukaan**

### 7.4.3 Kehittymisen esteitä

Seuraavassa esitän kummankin ryhmän käsitykset kehittymistä ja kehittämistä estävien tekijöiden kategorioista.

Vamojen käsitykset	Rehtorien käsitykset
<p><b>Raha</b></p> <p><i>Eihän sitä aina halua olla pyytämässä [rehtorilta]. Loma-aikana sitten tai viikonloppuisin, omalla rahalla.</i></p> <p><i>Sitten miten sä matkustat, maksetaanko sinulle matkakorvaukset – kyllä nämä vaikuttavat siihen asiaan. Sitten jos ollut jollakin kurssilla, niin tietää, että seuraavalla lukukaudella ei ainakaan saa mitään avustusta kursseille menoa.</i></p>	<p><b>Raha</b></p> <p>Estehän on raha. Resursointia ei varsinaisesti vielä alas, mutta kustannustaso nousee niin paljon.</p>
<p><b>Elämäntilanne</b></p> <p><i>Silloin kun on pienet lapset, ei välttämättä kannata repiä aikaa kouluttautumiselle. Järjestyssajattelu tässäkin. Tarvitaan koko elämän balssia!</i></p> <p><i>Ikä tulee tietenkin: ystävä sanoi, "että mitäs sä nyt enää, nautiskele elämästä, ja käy oopperassa ja matkustelet..."</i></p> <p><i>Ehkä se on näin, että kun on paljon asioita elämässä – tällä hetkellä oman pojan saattaminen aikuiseksi</i></p> <p><i>Aikaongelmat voivat olla esteenä.</i></p> <p><i>Sairaus- ja äitiysvapaat</i></p>	<p><b>Elämäntilanne</b></p> <p>Kerron koulutuksista, jotka usein ovat viikonloppuisin. Perheelliset saattavat kysyä, että onko pakko. Ei tietenkään ole pakko. Eniten koulutusrahaa ovat kuitenkin käyttäneet juuri vamot.</p>
<p><b>Sijaisjärjestelyjen hankaluus</b></p> <p><i>Tosiasiassa myös se, että sijaisia on hirvittävän vaikea saada, jarruttaa kouluttautumista</i></p>	<p><b>Opettajien asenteet kehittämistä kohtaan</b></p> <p>Opetuksen sisällöllisen kehittämisen esteitä ei ole olemassa kuin opettajalla itsellään - ei talon puolelta.</p> <p>Esteet voivat olla sitten ihmisissä itsessään ja heidän asenteissaan. mutta useimmiten asenteissa on este, jos muutosvastarintaa tulee.</p>
<p><b>Johdon innostaminen/kannustaminen</b></p> <p><i>Sitten se, että täytyy olla kehitymisestä innostuneen kollegion lisäksi jossakin muussakin päässä joku innokas, joka on tyytyväinen, että tehdään. Mutta jos siellä ollaan nuivia, että miksi te nyt teette, kun siihen menee niin paljon rahaa...</i></p>	<p><b>Irrallisuus muusta opetuksesta</b></p> <p>Vamot ovat opettajia, joita ei saa jättää omaksi erilliseksi yksikseen toimiviksi opettajiksi. Vaikka heillä onkin hyvin erilainen työnkuva, niin kuin sanoin, mutta kaikenlaiset yhteiset projektit ovat ehdottoman välttämättömiä, että vamot tuntevat olevansa osa musiikkiopistoa eikä mikään erillinen yksikkö.</p>
<p><b>Työyhteisön joku "muu" työntekijä</b></p> <p><i>Kun mä suoritin työn ohessa pedagogisia opintoja, niin oli ihan hirmu hankalaa järjestää niitä. Tuntui että [talouspäällikkö] oli katkera toisten opiskeluista työn ohella. Mä en ymmärrä tällaista.</i></p>	<p><b>Yksilölliset kehittymisen tarpeet</b></p> <p>Opettajissa, niin kuin kaikissa meissä ihmisissä, hirveän erilaisia tyyppejä. On elinikäisen kouluttautumisen tyyppejä, joille on hirveän tärkeää, että on joku oppimisprosessi jatkuvasti menossa. Muuten he eivät tätä työtä pysty tekemään, muuten kiinnostus suuntautuu johonkin muualle. Sitten on sellaisia opettajia, jotka ovat vähän viettäviä. Jos sä lanseeraat hyvin jonkun koulutusohjelman, opetukseen liittyvän projektin, niin he tulevat valtavalla innolla aina mukaan. Mutta heiltä itseltä ei tule koskaan ensimmäistäkään aloitetta. Sitten on niitä opettajia, jotka eivät halua kouluttautua, eivät innostu oma-aloitteisesti eivätkä myöskään, vaikka kuinka yrittäisi, eikä ketään voi pakottaa. Ja silti he saattavat tehdä työnsä huippulaadulla</p>
<p><b>Jaksaminen</b></p> <p><i>Voi olla, että on niin väsynyt työviikon jälkeen, ettei viikonloppuna jaksaa lähteä mihinkään. Sitten on ne omat harrastukset lisäksi.</i></p> <p><i>Kaikki sen [koulutusmäärärahan] tietää, mutta kaikki ei sitä jaksaa käyttää. He tekevät sen perustyön, ehkä perhe-elämä siinä mallissa, etteivät he jaksaa. Eikä kaikkien pidäkään ehkä. Heillä saattaa olla 3-4 vuoden päästä ihan eri tilanne.</i></p>	

**KUVIO 29 Koettu ja ammatillisen kehittymisen esteitä.**

## 7.5 Ammatillisen kehittymisen keinot

Mikä sitten käsitysten mukaan kehittää? Vamojen sekä rehtorien käsitysten mukaan ammatillista kehittymistä tapahtuu hyvin monenlaisten, toisiaan tukevien tekijöitten kautta. Näkökulma ammatillisesti kehittäviin keinoihin on kohderyhmillä selvästi erilainen. Ammatillista kehittymistä tukevin tekijöinä käsityksistä nousivat esiin seuraavat tekijät.

Vamojen käsitykset	Rehtorien käsitykset
<p><b>Opettajälähtöinen kouluttautuminen</b></p> <p><i>Omat opiskelut ja oman ammattitaidon kehittyminen on ehdoton juttu. Lyhyet kurssit kivoja ja piristävät, mutta pitkät antoisia, koska oppiminen on hidasta.</i></p> <p><i>Olen itse osallistunut jatkuvasti pikkukursseille ja uran aikana on ollut muutamia pidempiä kursseja. Saa uutta intoa ja kipinää. Kiva lähteä suunnittelemaan ja pitämään tuntia, kun on sitä ja sitä uutta.</i></p> <p><i>Tuntuu, että melkein mikä vaan on kurssi musiikkileikkikoulunopettajalle hyväksi.</i></p>	<p><b>Opettajälähtöinen kouluttautuminen</b></p> <p>Sehän on hirveän tärkeä – kaikenlainen koulutus.</p> <p>Jos opettaja löytää itselleen sopivan kurssin tai seminaarin, niin tuetaan.</p>
<p><b>Työnohjaus</b></p> <p><i>Koettiin se tosi tärkeäksi ja sen takia toivottiin sitä uudelleen. Työssä johtuu niin monien ihmisten kanssa, lasten ja vanhempien kanssa tekemään töitä ja tulemaan toimeen, että se on hyvä, että voidaan purkaa ja käsitellä niitä asioita kollegion kesken työnohjauksessa.</i></p>	<p><b>Työnohjaus</b></p> <p>Työnohjaus tarjoaa työkaluja tehdä sitä työtä. Puhutaan välillä myös näistä ei-musiikillisista asioista, jotka liittyvät työhön, oppilaisiin tai kollegoihin. Työnohjaus on koettu hyväksi lääkkeeksi.</p>
<p><b>Yhteistyö organisaation sisällä</b></p> <p><i>Mun mielestä se [kehittyminen] tulee toiminnan kautta. Jos ajatellaan, että lähdetään vain keskustelemaan siitä, että mitä se yhteistyö on ja mitkä sen toimintaperiaatteet ovat – totta kai kaikki sen tietävät ja kaikki pystyvät tekemään yhteistyötä. Mutta jos ei ole motivaatiota, ei aikaa eikä kiinnostusta siihen, eikä mistään tule rohkaisua, niin ei se toimi. Yhteistyö on edellytys kehittymiselle.</i></p> <p><i>Ammatilliseen kehittymiseen liittyen nimenomaan yhdessä tekeminen, kyllä mä näkisin kollegiotyöskentelyn hirvittävän isoksi voimavaraksi yleensäkin tässä vamoituksessa. Ettei se olisi yksinäistä, vaan voisi jakaa niitä kokemuksia joita on ollut. Se kantaa ja kehittää sitä omaa ammattitaitoa, ja että voi olla ylpeä ammattitaidostaan tai osaamisestaan. Mun mielestä muskariopettajat ymmärtävät toisiaan, mutta sen lisäksi on tärkeätä saada talon sisälle se toimiva yhteistyö. Muskariopettajissa on paljon talenteja, joita kannattaisi hyödyntää. Se että tehdään yhdessä muiden kanssa, tuo arvostusta muuhun yhteisöön: tuo osaa tuon asian tosi hyvin.</i></p>	<p><b>Yhteistyö organisaation sisällä</b></p> <p>Koulutusta – se on hieno sana - mutta meillä on tehty myös ihan vaan kimpassa opettajakunnan kesken. Tämä on meidän juttu ja meidän opisto, ja mietitty esim. että minkälainen opisto me halutaan 10 vuoden päästä.</p> <p>Yhteisesti järjestetyt tapahtumat vahvistavat työyhteisöä ja ne ovat hirvittävän tärkeitä.</p>
<p><b>Johdon ja työntekijöiden välinen yhteistyö</b></p> <p><i>Ihannetilanteessa esimies seuraisi tilannetta, että mitä siellä tapahtuu, mitä uutta siellä on, voisi keskustella epäkohdista, osallistuisi muutosten ja kehittämiskeskusteluihin myös.</i></p> <p><i>Toivoisin rehtoreilta yhteistyössä opettajakunnan kanssa visioimista, mikä paikka tällä opetuksella on musiikkiopistokentässä. Yhteinen asioitten hahmottelu toisi turvallisuuden tunnetta, päämäärää ja näkemystä. Yhdessä voitaisiin miettiä kehittymisen suuntia.</i></p>	<p><b>Johdon ja työntekijöiden välinen yhteistyö</b></p> <p>Kehityskeskustelu vie asioita eteenpäin. Kehittämiskeskusteluissa kartoitetaan mm. henkilöstön erilaisia osaamisalueita. Kysytään esim. haluaisitko tuoda esiin taitoja ja tietoja työssäsi, jota et nyt pääse hyödyntämään.</p> <p>On oma kollegiot ja sitten kaikkien kollegioitten puheenjohtajat muodostavat johtoryhmän. Tämä toimii taas minun apuna tässä kehittämistyössä. Se on minun peili ja ideasampo, sitä kautta kollegioiden viestit tulee minulle ja minun viestit menee kollegioille.</p> <p>Mutta jos ei [rehtori] ole kiinnostunut opetuksen kehittämisestä, yksittäisen opettajan työn kehittämisestä, niin ei tätä työtä voi tehdä. Ei tämä ole papereiden pyörittelyä, tämä on ihmisten kanssa vuorovaikutusta.</p>
<p><b>Oma muusikkous</b></p> <p><i>[Kurssi] innosti omaan taiteelliseen työhön, joka on myös tärkeää. Ollaan perustettu lastenmusiikkiryhmä ja muuta sellaista.</i></p>	<p><b>Oman muusikkouden tukeminen</b></p> <p>Suurin jano opettajilla on monipuolistaa sitä musiikillista osaamistaan, hyvin eri kanteilta. Oppilaitoksen puolelta on yritetty tukea ja järjestää tätä.</p>

<p><b>Tyky-toiminta</b></p> <p><i>Ihannetilanteessa olisi säännöllisin väliajoin sellaisia tilanteita, joissa opettajat olisivat paikalla. Tyky-päiviä, virkistyspäiviä tai iltoja, yhteistä tekemistä säännöllisin väliajoin. Oltaisiin yhdessä jonkin teeman puitteissa esim. keskittyen työhyvinvointiin. Tällaiset antaisivat pohjaa konkreettisimmillekin yhteistyökuvioille.</i></p>	<p><b>Tyky-toiminta</b></p> <p>Onhan meillä tyky-toimintaa, tuetaan opettajien henkistä ja fyysistä jaksamista ja että kannustetaan ja rahallisesti tuetaan, että käyköä liikkumassa. Uimahallin käyttö on ilmaista ja työnohjausta järjestetään tarvittaessa.</p>
<p><b>Benchmarking</b></p> <p><i>Mä olen lähtenyt tutustumaan muualla annettavaan opetukseen ja seurannut kollegoiden tunteja, ei arvioimalla enkä arvostelemalla vaan oppimalla.</i></p> <p><i>Ihan konkreettisesti saanut erilaisia opettamismalleja muilta ihmisiltä.</i></p> <p><i>Rehtorilla tulisi olla rohkeutta, taitoa ja mielenkiintoa ottaa selvää, miten jotakin opetusta on muualla järjestetty. Opettajat ottavat selvää nyt, mutta se voisi olla myös rehtorien vastuulla.</i></p>	<p><b>Laatu- ja arviointityö</b></p> <p>Itsearviointi menee kolmen vuoden sykleissä. Tänä vuonna kysely suunnataan koteihin. Yhtenä vuonna opettajiin, yhtenä vuonna koko henkilökuntaan.</p> <p>Meillä kyselyt tehdään opettajien kanssa. Meillä on pieni työryhmä, joka sen kyselyn kokoaa. Yleensä siihen tulee ne päivän polttavat asiat, ne jotka sillä hetkellä koetaan tärkeiksi.</p> <p>Meillä on ollut tosi laaja itsearviointi. Se oli kauhean suuri homma, eikä sellaiseen ole rahkeita. Näitä kyselyjä pitäisikin tehdä, kaupunkikin sitä edellyttää kolmen vuoden välein. Se analyysi vie paljon aikaa.</p>
<p><b>Oma vanhemmuus</b></p> <p><i>Omat lapset ovat merkityksellinen elämän koulu.</i></p> <p><i>Omat pienet lapset auttavat ajan hermolla elämiseen.</i></p>	<p><b>Talon sisäisen osaamisen jakaminen</b></p> <p>Jaetaan sisäistä osaamista. Yksi ope on yhden osa-alueen asiantuntija, toinen toisen. Hiljaista tietoaakin tulee näin esiin.</p> <p>Perehdytys olisi tässä oikea asia. Nuorelle opettajalle perehdytys olisi tärkeää, perhedytys kollegojen ja esimiehen suunnasta. Perehdytyksessä "yhdeällä kerralla alussa" on liian suuri paketti. Siihen pitäisi palata ajan mittaan. Nuori vamo rohkaistuisi tätä kautta myös pikku hiljaa itse keskustelemaan myöhemmin ja kyselemään.</p>
<p><b>Työkokemus</b></p> <p><i>Opettavaisinta on ne työvuodet, ne ryhmät ja ne lapset</i></p>	<p><b>Uusien toimintamallien kehittäminen ja kokeileminen</b></p> <p>Minä suhtaudun hyvin myötämielisesti kaikkeen kehittämiseen ja en sinänsä muutokseen, mutta kehittämiseen. Musta ennakkoluulottomasti tuen sitä, että uskalletaan kokeilla ja tehdään vasta sen jälkeen päätöksiä.</p>
<p><b>Kansainvälinen toiminta</b></p> <p><i>En ole ehkä heti ymmärtänyt, mitä jokin on ollut [ulkomailla nähty]. Mä olen vaan ajatellut ensin, että hetkinen, mitähän tää nyt mahtaa olla. Mutta sitten, kun olen palannut omaan työhön, on alkanut avautumaan, että miksi on tehty jotenkin.</i></p>	<p><b>Henkilöstökoulutus (ulkopuolinen kouluttaja)</b></p> <p>On tuotu monenlaisia luentoja aivan ties miestä äärialueista. Henkilöitä, jotka eivät ole sidoksissa musiikkioppilaitokseen, mutta antavat elämän ajatusruiskeita, eväitä elämään.</p> <p>Meillä on ollut puolitoista vuotta tällainen kehittyvä työyhteisö – projekti menossa, jossa nimenomaan tätä opettajan ammatillista roolia on vahvistettu.</p>
<p><b>Kouluttajana toimiminen</b></p> <p><i>Opettavaista on myös ollut kouluttajan rooli. Se tuo erilaista tietoa, kun valmistelelee muille ammatilliselle. Täytyy nähdä ja kokeilla ja kyseenalaistaa.</i></p>	
<p><b>Vuorovaikutus ja keskustelut muiden opetuslalla toimijoiden kanssa</b></p> <p><i>Keskustelut, ei pelkästään vamojen kanssa, vaan erilaisten opettajien kanssa, soitonopettajien kanssa, lastentarhanopettajien sekä koulujen opettajien kanssa.</i></p>	
<p><b>Ammattiyhdistystoiminta</b></p> <p><i>Ammattiyhdistystoiminta näyttänyt työn eri ulottuvuudet.</i></p>	

**KUVIO 26 Ammatillisen kehittymisen keinoja vamojen ja rehtoreiden käsitysten mukaan**

## 7.6 Huomioita ammatillisen kehittymisen sosiaalisesta aspektista

Ammatillinen kasvu tapahtuu aina sidoksissa sosiaaliseen ympäristöön. Alla oleva taulukko esittää kummankin kohderyhmän käsitykset musiikkioppilaitoksen opettajakategorioitten välisestä tämän hetkisen yhteistyön tilasta.

Vamojen käsitykset	Rehtorien käsitykset
<p><b>Yhteistyö työarjessa on vähäistä</b></p> <p><i>Ei ole sellaisia tilanteita, jossa edes tavattaisiin muita opettajia</i></p> <p><i>Muita opettajakategorioitten kollegoja tuskin näkee - [yhteistyö] on ihan "hyvää päivää" -asteella.</i></p> <p><i>Meillä on nämä muutamat juhlat, joissa toimitaan yhdessä. Nyt tilanne on se, että naama on tuttu, mutta ei tiedä mitä opettaa ja minkä niminen on.</i></p> <p><i>Periaatteessa sen pitäisi olla hyvinkin sosiaalinen työpaikka, mutta ajatellen koko taloa yhteistyö on todella pientä.</i></p>	<p><b>Yhteistyö työarjessa on vähäistä</b></p> <p>Yhteistyötä arjessa on vähän. Jokainen puurtaa sitä omaa kenttää.</p> <p>Se on musiikkioppilaitoksissa yhteinen ongelma, että opettajat näkevät toisiaan tosi vähän. Alueopistossa opettajat ovat eri päivinä eri paikoissa. Sitten on aika tiukat aikataulut, opetus alkaa tuossa ja loppuu tuossa, välissä on 5 minuutin paussi. Ovat yrittäneet pitää kahvi- tai lounastaukoja yhtä aikaa, mutta kyllä se työn luonne on sellainen... Opettajakokouksia on vähän, asiat hoidetaan alueellisesti.</p> <p>Opettajat sanovat aina, että opettajatapaamisia on aivan liian vähän. Siinä menee joka tapaamisessa ainakin tunti "hukkaan", kun tapaavat toisiaan pitkästä aikaa.</p>
<p><b>Konkreettista yhteistyötä ja -toimintaa</b></p> <p><i>Kollegoiden ja eri opettajakategorioitten välinen yhteistyö toimii nyt tosi hyvin, Silloin kun menin 20 vuotta sitten taloon, se ei toiminut Meillä on nämä nuoret viulun-, pianon- sellonopettajat ja mä ja kaksi kollegaa, jotka tekevät yhteistyötä eikä ongelmia ole. Nyt he ottavat sen varhaisiän musiikinopetuksen omakseen</i></p> <p><i>Meillä on lukukaudessa kaksi opettajankoulutuspäivää, jossa on kaikki opettajat koolla. Se on ihan mukavaa nähdä niitä muita opettajia, joita ei koskaan muuten näe (opetan sivutoimipisteissä). Kyllä sieltä on tullut ihan – ei nyt varsinaisesti muskariin mitään – mutta on se sellainen virkistyspäivä.</i></p> <p><i>Ollaan tehty eri osastojen kanssa yhteistyötä esim. kansan musiikki ja pop –linja -yhteistyönä tarinallisia konsertteja</i></p> <p><i>Jotkut kollegat antavat palautetta;" ihanaa, kun saa oppilaan muskarista". Harva kuitenkin tietää sitä työn ja opetuksen todellisuutta.</i></p>	<p><b>Konkreettista yhteistyötä ja -toimintaa</b></p> <p>Yhteistyötä on soitinesittelyitten tai konserttien muodossa</p> <p>Mulla on tällainen käsitys, että mlk ja soitonopetus toimii yhteistyössä soitinvalmennustasolla. 6v:lle soitonopettajat käyvät esittelemässä lapsiryhmielle soitimia, sitten lapset valitsevat soitimen, jota sitten soitonopettajan johdolla soittavat. Se on ehkä konkreettisin yhteistyö. Sitten on esim. yhteistyössä suunniteltuja konsertteja muskarilaisille</p> <p>Kokonaisuudessaan on hyvä henki, tekevät yhdessä reissuja omalähtöisesti. Mä tarjoan aina syksyllä, keväällä ja jouluna ruuat.</p> <p>Ollaan havahduttu tässä. Nyt on huomioitu tätä. Myös muuttuneet tilat mahdollistavat kollegoiden näkemisen. Sisäinen kouluttaminen on lisännyt mielekästä yhteistyötä. Kaikki tällainen on kasvussa. Verkottuminen, ulospäin suuntautuminen työssä on ajan ilmiö. Yksinäinen opettaja on huomannut olevansa "liian yksin" ja on kiva tehdä välillä myös yhteistyötä. Ja tätä on nyt hallinnon taholta yritetty tukea.</p>
<p><b>Koettuina asenne- ja ilmapiiriongelmia</b></p> <p><i>Muiden mielestä tämä [vamo] on vähän "hellanlettas"-kollegio, vähän tuntuu, että [muut opettajat] ajatellaan, että te olette vähän noita, ja me ollaan sentään NÄITÄ.</i></p> <p><i>Asenne on, että vamot ovat "pohjasakkaa". Hierarkinen ajatus pohjalla... Asenne tulee talon sisältä. Kovasti riippuu siitä, minkälaisia ovat rehtori, henkilöstö ja esim. vahtimestari, joittenka työnkuvaan liittyy tehtäviä, jotka palvelevat vamoja.</i></p> <p><i>Jos ei yhteistyö muutenkaan ole kukoistuksessa, niin kehittyminenkin ei silloin ole. Jokainen opettajahan haluaa kehittyä, mutta missä ja mitä sillä tarkoitetaan, vaikuttaa siihen, haluaako osallistua, lähteä ja tehdä. Tässä talossa ei niin paljon halukkuutta ole ottaa vastaan uutta ja muutosta. Kaikki on tottuneet siihen vanhaan tapaan. Jos tulee uusia tuulia jostain, niin talon hiukan iäkkään puoleinen henkilöstö ei ole valmis ottamaan niitä vastaan. Se olisi hirveän tärkeää, että pystyisi katsomaan, että "ahaa, tuollaista!", vaikka ei itse sitten olisikaan sinut sen asian kanssa. Ettei koettaisi sitä uhkaksi, niin kuin monesti olen huomannut.</i></p> <p><i>Vahtimestari on ollut pitkään ja on oma persoonansa. Kun on ylimääräisiä konsertteja tai muuta, niin stressaa, tuleeko vahtimestarimme laittamaan tuolit vai ei ja tuleeko ajoissa. Se syö omaa jaksamista. Meidän talossa asiat pitkälti hoituu silloin, kun hoitaa ne itse.</i></p> <p><i>Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri on huono.</i></p>	<p><b>Erilaisuuden hyväksyminen ja huomioiminen</b></p> <p>Yhteisöllisyydestä puhutaan aika paljon, mutta se on vähän sellainen asia, että jos joku ei tunne kuuluvansa, niin sille tulee ihan hivistävän paha olo siitä, että olenks mä jotenkin vammaan tai jotenkin surkimus, kun mä en ole kauhean yhteisöllinen... Kyllä hyvässä työyhteisössä pitää olla tilaa myös sille yksilölle, joka on ikionnellinen, kun saa olla oppilaan kanssa ja tehdä taiteellisesti korkeatasoista työtä. Hän lähtee kevein askelin työpäivän päätyttyä kotiin, kun tietää, ettei kukaan hengitä niskaan että, "et ollut opettajien kokouksessa..."</p> <p><b>Vamo aikuistason työssä</b></p> <p>Vamon varjopuolena voi olla se, että hän toimii hyvin alle kouluikäisten lasten kanssa, samanaikaisesti kyky kommunikoida aikuistasolla voi kärsiä. Vamo saattaa vääntää rautalankaa myös aikuisille, jota ei ehkä tarvitsisi.</p> <p><b>Aikansa kaikella</b></p> <p>... kaikella on aikansa. Väkisin ei kannata tehdä yhtään mitään. Kunhan se perustehtävä – eli tunnit hoituu, opetus hoituu. Välillä se tarvitsee tuekseen sosiaalisuutta, välillä tarvitaan huikeita yhteisiä projekteja. Silloin tällöin yhteiset voimannonnitukset – ei niitä jaksa tehdä kovin usein, ja se vie myös aika paljon työaikaa – tulee "musta on hienoa kuulua nimenomaan tähän työpaikkaan" – fiilis.</p> <p>Elämänvaihe on tätä asuntolainan maksamista ja lapsien hoidosta hakua. Mutta se kuuluu tähän elämänvaiheeseen, kyllä se siitä, kun lapset kasvavat, niin sitten se voi olla taas eri tyyppistä.</p>

**KUVIO 27 Käsitykset yhteistyöstä musiikkioppilaitoksen opettajakategorioitten kesken.**

## 7.7 Huomioita ammatillisen kehittymisen organisaatioaspekteista – palautteen saaminen ja antaminen

Kasvua tukevan organisaation ilmapiirissä on ominaisuuksia, joista osa liittyy johdon antamaan tukeen ja palautteeseen. Nostan alla olevassa taulukossa esiin ”esimiehiltä saadun palautteen” ja ”palautteen antamisen työntekijälle” –kohdat.

Vamojen käsitykset	Rehtorien käsitykset
<p><b>Esimieheltä saadusta palautteesta</b></p> <p><b>Palautteen saamisen merkitys</b></p> <p><i>Jos esimies arvostaa varhaisiän musiikinopetusta ja työtä, niin se antaa itselle fiiliksen siitä, että nyt tehdään hyvää työtä. Työn arvostaminen on iso juttu.</i></p> <p><i>Onhan sillä [palautteella] hurja merkitys. Jokainen ihminen haluaa itsestään kehuja ja kiitosta, koska se näyttää sen, että unelmat ovat täyttyneet. Kiitos on paras kannustus! Jos sä olet yrittänyt tehdä hyvää, ja onnistunut siinä, niin kyllä siitä pitäisi saada palaute – muutakin kuin palkankorotus kerran elämässä. Jotain muutakin porkkanaa voisi olla. Kyllä se tuntuisi tosi hyvältä.</i></p> <p><b>Palautteen saaminen tällä hetkellä</b></p> <p><i>Meillä käydään kehityskeskustelu kerran vuodessa. Sehän on kyllä hyvin muodollinen</i></p> <p><i>Meillä on ääneen lausumaton tuki kehittymiselle. Kaikki toimii näennäisesti hyvin, mutta se kiinnostus oman osastoni työhön häneltä puuttuu täysin.</i></p> <p><i>Opettajat eivät saa tarpeeksi palautetta työstä ja toiminnasta, mitä he tekee. Se liittyy ehkä persoonaan. Jotkut ihmiset eivät sano. Tuntuu siltä, että liikaa sanominen on jotenkin, ei ole sen tyylinen, että sanoo... vaikka onhan niitä johtamiskoulutuksiakin ja vaikka mitä. Meillä oli talossa vuosi sitten eri johtaja, joka näkyi ihan heti. Vaikutus on niin suuri!</i></p> <p><i>Mutta palautteenannon niukkuus liittyy kommunikointitaitoon ja tapaan olla ehdoton mitä ihmeellisimmässä asiassa. Jotenkin sellainen vaikeaksi tekeytyminen, auktoriteettina oleminen, joka on monesti ehkä johtajien ongelma. Jos asettuu yläpuolella ja haluaa sieltä ”määrätä”, verrattuna siihen, että olisi lähellä ja auttaisi ja tukisi, antaisi palautetta ihan ”normaalisti”. Hänen oikeaksi kokemansa johtamistapa on väärä – mun mielestä.</i></p> <p><i>Mä olen ollut näin kauan töissä, eikä mun työkaveritkaan [rehtorin lisäksi] ole koskaan antaneet palautetta. Nyt nämä nuoret opettajat antavat positiivista. Mä olin ihan herranen aika, kuulostaapa hullulta, että joku työkaveri sanoo noin! Ikinä aikaisemmin ei.</i></p> <p><i>Mulla on hyvä esimies, gentleman, tasapuolinen, mutta ei hän ole mikään verbaalikko.</i></p> <p><i>Silloin tällöin rehtorilta kehuja, sanoo arvostavansa vamotyötä. Se näkyy tällä hetkellä mahdollistetuin hankinnoin, laitetaan asioita kuntoon</i></p> <p><b>Ihannetilanteessa olisi...</b></p> <p><i>Olemalla kiinnostunut ja selvillä siitä, mitä alaiset tekevät. Elää siinä ajassa mukana ja olla läsnä.</i></p> <p><i>Ihannetilanteessa esimies seuraisi tilannetta, että mitä siellä tapahtuu, mitä uutta siellä on, voisi keskustella epäkohdista, osallistuisi muutos- ja kehittämiskeskusteluihin myös.</i></p>	<p><b>Palautteen antamisesta työntekijälle</b></p> <p><b>Osaaminen palautteen antamisessa</b></p> <p>Ollaan osallistuttu esimiestasolla koulutukseen ja työnohjaukseen, jossa ollaan käsitelty palautteenantokulttuuria. Esimiehenhän tehtäviin kuuluu antaa palautetta sekä negatiivisissa että positiivisissa asioissa. Se on haastavaa.</p> <p><b>Työkulttuuri palautteen antamisen näkökulmasta</b></p> <p>Suomalainen kulttuuri ei tässä ole niin kauhean vahvoilla. Palautetta annetaan lähinnä kehittämiskeskusteluissa, joissa siihen on loistava tilaisuus.</p> <p>Palautteen antamisen oppiminen on itselle kasvatusta. Kun mä olen itsekin jo ”vanha”, mä edustan sitä, että silloin kun menee hyvin - niin kuin koulumaailmassakin - ei se opettaja koskaan soita ja anna mukavaa palautetta. Silloinhan soitetaan, kun menee huonosti. Se on vähän sama niin kuin tämä pohojalaainen mies, kun vaimo kysyy, että rakastatko sää mua, koska sä et koskaan sano, että sä rakastat? Mies sanoo, että kyllä mä sanon sitten, kun tilanne muuttuu. Tavallaan uskotaan se, että kun ei mitään kuulu, niin hyvin menee.</p> <p><b>Palautteen antaminen</b></p> <p>Jos asiakkaalta on tullut myönteistä palautetta, niin juoksen kipinä kapin opettajan luo. Ja mikä sen antoisampaa, kun viedä opettajalle hyvää palautetta.</p> <p>Yritän sen kauheasti antaa, että taas tuli kiitosta. Mutta silti se on ylipäänsä kehityskeskusteluissa se asia, joka tulee ilmi, että he kokevat, että mä en anna tarpeeksi palautetta.</p> <p>Yritän tietoisesti olla läsnä arjen työssä, katsomassa arjen työn hedelmiä esimerkiksi juhlissa ja olla läsnä opettajien onnistumisten hetkellä. Se on yksi tapa antaa palautetta</p>

**KUVIO 28 Huomioita palautteen saamisesta ja palautteen antamisesta.**

## 7.8 Varhaisiän musiikinopetuksen tulevaisuuden visiot

Tämän päivän työtodellisuudessa muokataan pohjaa tulevaisuuden toiminnalle. Tulevat suunnat näyttävät suuntaa myös työuran aikaiselle ammatilliselle kehitymiselle. Millaisia käsityksiä vamoilla ja rehtoreilla on vamotyön lähitulevaisuudesta?

Vamojen käsitykset	Rehtorien käsitykset
<p><b>Pätevää musiikkikasvatusta kaikille suomalaisille lapsille</b></p> <p><i>Näkisin haasteena esim. vamo toiminnan saamisen osaksi päiväkotitoimintaa vaikka siten, että päivähoitokentällä voisi olla kiertäviä musiikkikonsultteja, jotka olisivat vaikka pari päivää yhdessä päiväkodissa, pari seuraavaa taas jossain toisessa. Musiikkioppilaitos voisi tarjota tällaisia konsulttipalveluja ja voitaisiin tehdä paljon yhteistyötä. Opetuksen vaikutus kohdentuisi tällä lailla lasten lisäksi samalla myös päivähoitohenkilöstöön. Tulevaisuuden visiossani vamo voisi toimia musiikin opettamisen ammatillaisen myös alakoulussa.</i></p> <p><i>Yhteistyöhön eri taiteenalojen opetuksen kanssa pitäisi myös pyrkiä. Varhaisiän musiikinopetus tulisi olla osa toimivaa yhteiskuntaa siten, että musiikkia voitaisiin integroida kaikkia eri taiteen perusopetusta antavien tahojen kanssa. Kyllähän niitä jo onkin esim. kuvismuskareita, mutta yhtäläillä voisi olla sirkusmuskari, balettimuskari yms. Meillä olisi eri taiteen alojen opettajat koolla, jotka olisivat kiinnostuneita pienten lasten opettamisesta. Päät lyötäisiin yhteen ja mietittäisiin, mitä yhteistyö voisi olla. Siinä syntyis varmasti säästöjäkin. Jos me saataisiin taiteen oppilaitokset samaan, niin lukukausimaksut voitaisiin jakaa...</i></p> <p><i>Lisäksi vamojen osaamista voitaisiin hyödyntää myös erilaisten lastenkulttuuritalojen piirissä.</i></p>	<p><b>Pätevää musiikkikasvatusta kaikille suomalaisille lapsille</b></p> <p>Jokainen suomalainen lapsi olisi oikeutettu hyvään musiikin varhaiskasvatukseen pelkästään senkin vuoksi, että täällä on päiväkotijärjestelmä, jonka puitteissa se olisi mahdollista. Hyödyntämällä lasten päiväkodissa oloaikaa saataisiin iltaopetus vähenemään. Jokainenhan ymmärtää, että iltaopetus alle kouluikäiselle ei ole paras mahdollinen. Siinä hajotetaan myös perheen yhteistä aikaa.</p> <p>Unelma olisi se, että jokainen suomalainen peruskoululainen saisi ammatittaitoiselta ihmiseltä hyvää peruskasvatusta nimenomaan 3-4- ensimmäistä kouluvuotta. Sen jälkeen opetus jatkuisi kerhotunteita tms. Kerhotoimintoja onkin viime aikoina elvytetty ja toiminta on nähty hyvin tarpeellisena.</p> <p>Tärvähoidossa voisi olla palkattuja varhaisiän musiikinopettajia. Tärkeintä on hankkia opetusvälineistöä tulisi hankkia kaikkien lasten käyttöön.</p> <p>Nythän useissa kouluissa ammatittaitoinen musiikinopettaja astuvat kehiin vasta yläkoulussa. Siinä vaiheessa voisi sanoa, että juna meni jo, sori, jos lapset eivät ole huippulahjakkaita tai huippumotivoituneita. Koko ikäluokka on koulussa: kunnan ammatittaitoinen opettaja joka ikiseen kouluun ja päiväkotiin. Sen jälkeen ei kauhean suuria visioita tarvita!</p>
<p><b>Musiikkikasvatusta ikäihmisille</b></p> <p><i>Vamoilla on hirveän hyvät valmiudet tehdä työtä myös ikäihmisten kanssa vanhainkodeissa ja palvelutaloissa yhteistyössä hoitohenkilöstön kanssa. Vamoilla on taito kohdata erilaisia ihmisiä, ohjata ryhmiä, olla mallina ja käydä selkeää vuoropuhelua. Samoja pieniä motorisia ja liikunnallisia asioita voidaan tehdä niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Tietenkin siitä tarvitaan tietoa, minkälaisia rajoitteita ikäihmisillä on, minkälaisia musiikkimateriaalia kannattaa käyttää ja minkälaiset toimintatavat ovat parhaita, mutta suurimpana haasteena on löytää ja organisoida rahoitukset toiminnalle.</i></p> <p><i>Ajatellaan, että nimenomaan lasten kanssa täytyy elää hetkessä koko ajan, mutta kaikillahan on se sama, että elämysten ja kokemusten kautta opitaan. Musiikki tuottaa iloa tekijälleen - ja se tuottaa taas iloa opettajalle, kun näkee mitä iloa opetus tuottaa ja minkälaisia tuloksia saadaan aikaan!</i></p>	<p><b>Musiikkikasvatusta ikäihmisille</b></p> <p>Suuri kysymysmerkki on seniorien opetus. Suuret ikäluokat jäävät eläkkeelle, ja he ovat tottuneet harrastamaan, heillä on tietoa ja taitoja ja he haluavat soittaa. Vamolla on multiosaaajakoulutus, lisäksi Musiikkikasvatuksen opinnoista [Sibelius-Akatemiasta] valmistuu musiikkikasvatuksen maistereita, jotka ovat työttöminä koulujen tuntisupistusten johdosta. Senioriopetuksen pitää lähteä liikkeelle opettajan halusta, omista henkilökohtaisista taidoista, intresseistä ja siitä, että pystyy soveltamaan koulutuksen ja työkokemuksensa kautta saatua tietoa ja taitoja tällä työkentällä. Nyt yllämenovaiheessa vamon oma koulutus kyllä riittää, mutta soveltamista tarvitaan.</p>
<p><b>Alan yleinen kehittyminen yleisellä sekä paikallisella tasolla</b></p> <p><i>Varhaisiän musiikinopettajilla on omasta työstään paljon ja mahtavia visioita! Nythän se vasta alkaa.</i></p> <p><i>Tulevaisuus riippuu siitä, minkälaisia asioita yhteiskunnassa arvostetaan, mitä opettajat itse arvostavat, minkälainen koulutus heillä on taustallaan, minkälaisia painotuksia heidän opetuksessaan on ja minkälaisissa tehtävissä kukin toimii.</i></p> <p><i>Sana "varhaisikä" ammatinimikkeen edessä voisi varmaan kohtaa poistua tai ainakin siitä pitäisi käydä keskustelua, nimittäin kouluikäisten ryhmäopetus, vanhustyö, päivähoitohenkilöstön kouluttaminen sekä erityislastentyö ovat jo tätä päivää. Pystymme meidän koulutuksellamme opettamaan näitäkin kohderyhmiä mainiosti ja luulenkin, että varhaisiän musiikinopettaja tulee opettamaan jatkossakin ihan kaikenikäisiä. Ammattikorkeakoulusta valmistuu nykyään musiikkipedagogeja, jolloin tavallaan nimeongelmasta on jo päästykin, ainakin osittain.</i></p> <p><i>Työkenttä tulee varmasti monimaistumaan tulevina vuosina edelleen</i></p>	<p><b>Muskaritoiminnan merkitys tulee säilymään musiikkiopistoissa</b></p> <p>Musiikkioppilaitosten muskareilla olevan hyvin tärkeä tehtävä. Niistä lapsista, jotka ovat käyneet muskarin, 80 % aloittaa soittamisen musiikkiopiston puitteissa. Musiikkiopistoissa tarvitaan jatkossakin muskareita, koska on aina lapsia, jotka ovat kotihoitossa, perhepäivähoidossa tai muusta voisivat tulla musiikkiopistojen muskareihin.</p>

<p>ja hyvä niin.</p>	
<p><b>Opettajien työuran aikana tapahtuva erikoistuminen</b></p> <p><i>Olisikohan parempi, että yksi henkilö paneutuisi yhteen vahvuusosa-alueensa? Se, että opettajalla olisi taito ja kokemus siitä tietyistä kohdeikäryhmästä, takaisi sen, että arvostat sekä itse että muut arvostavat osaamistasi. Mutta jos ottaa "vähän tota ja vähän tota", niin ei tule mitään. Suuntautuneisuuden kautta oppii ymmärtämään mikä se "mun opettajuus voisi olla".</i></p>	<p><b>Erialaisten lahjakkuuksien tunnistaminen ja heidän kehityksensä tukeminen</b></p> <p>Tärkeä asia tulevaisuudessamme, oli sitten kysymyksessä musiikki, tiede, yhteiskunta tai politiikka, on lahjakkuus. Meidän aikamme välttämättä ei näe huippujattelun vuoksi lahjakkuutta. Lahjakkuus on eri asia kuin huippu. Joku voi toimia tosi matalalla profiililla, mutta olla erittäin lahjakas. Jotta oikeita ihmisiä saataisiin oikeisiin paikkoihin, täytyisi nähdä ja tunnistaa lahjakkuus.</p> <p>Musiikkioppilaitoksen tehtävä ei ole kasvattaa huippuja, vaan kasvattaa ihmisiä ja tunnistaa heidän erilaisia lahjakkuuksiaan. Jokaisella on oma lahjakkuuden alansa. Pienen lapsen kasvattaminen ja opettaminen on erityisen haastavaa. Se pieni lapsi voidaan nujertaa, ennen kuin se todellinen lahjakkuus pääsee edes alkuun tai sitten me voidaan saada se puhkeamaan. Musiikkioppilaitoksissa tehdään todella vastuullista työtä.</p>
<p><b>Opettajien monialaisten kompetenssien parempi hyödyntäminen</b></p> <p><i>Myös musiikkioppilaitoksen sisällä voitaisiin hyödyntää potentiaalia entistä enemmän. Musiikkioppilaitosten musiikinperusteiden opetus ainakin omassa oppilaitoksessamme on todella teoreettista. Tämänhetkisinillä opettajilla, jotka opettavat ensimmäisellä perustasolla ei ole alakoululaisille sopivia pedagogisia opintoja - vamot voisivat toimia myös teoriaopettajina musiikin perusteiden alkeistasolla. Hirveän hyvä kombinaatio olisi olla soitonopettaja ja vamo ja tehdä näitä töitä puoliksi. Silloin opettaisi isompia ja pienempiä</i></p>	<p><b>Musiikkikasvatuksen hyödyntäminen entistä tietoisemmin lasten psyykkisen hyvinvoinnin edistämiseksi</b></p> <p>Koetaan, että taide auttaa asioissa, jotka ovat nyt keskustelussa ajankohtaisia. Musiikki on niin tärkeä väline kokonaiskasvatuksessa, että en ymmärrä, miten meillä on varaa jättää hyödyntämättä sen koko laajuus</p> <p>Lasten levottomuus on lisääntynyt huimasti elämän muutosten myötä. Vanhemmuus saattaa olla täysin hukassa ja lapsiperheiden elämä saattaa olla todella risaista. Miksi lapsen keskittymiskyky on tänä päivänä 10 minuuttia, jos se on aikaisemmin ollut puoli tuntia? Miksi lapsi ei kykene hillitsemään itseänsä? Miksi lapsi on aggressiivinen? Tämä on mitä toivottavimmin ohimenevä ilmiö, jossa huippu on jo nähty, mutta on myös ihan mahdollista, että ongelmat lisääntyvät edelleenkin. Jos suunta on se, musiikkikasvatuksella tulee olemaan tosi paljon tehtävää. Toivotaan kuitenkin, että tämä suunta on väärä.</p> <p>Erityiset tarpeet johtavat musiikkikasvatuksessa siihen, että enää ei voida edetä niin kategorisesti, vaan opetuksessa tarvitaan enemmän täsmäsuunnittelua: tämä lapsi tarvitsee tällaista musiikkikasvatusta. Tämän erityisopetuksen lisääntyminen ja terapeutin otteen lisääminen näkyy myös tiedostavampana otteena: opettaja saattaisi reagoida erityistarpeisiin, tiedostaa, että "nyt tuo lapsi/perhe tarvitsisi apua".</p> <p>Mutta toisaalta tänä päivänä opettajan tehtävänä on antaa opetusta. Musiikinopettajat eivät ole saaneet erityisopettajan tai terapeutin koulutusta ja silloin nämä tehtävät eivät kuulu työnkuvaan.</p>
<p><b>Resursseja opettajien tekemälle kehittämistyölle</b></p> <p><i>Hienoja visioita on paljon, mutta "jotain tarttis todellakin tehdä", jotta toimintaa pystyttäisiin kehittämään. Alan kehittämiseksi tarvitaan tietoutta ja osaamista asioiden hoidossa. Varhaisiän musiikinopetukseen tarvitaan omat vastuuopettajat ja linjaohittajat, jotka voisivat pyörittää ja kehittää toimintaa, hoitaa sijaisasiat, perehdyttää, tehdä tila-asioiden kartoittamista, tehdä opetuksen lukujärjestykset, suorittaa materiaalihankinnat. Tällä hetkellä sitä ei pystytä kovinkaan paljon tekemään, koska opettajat ovat täystyöllistettyjä ja puhki pelkän opetuksen kanssa. Kehitystyölle ei tällä hetkellä anneta resursseja. Itsensä kouluttaminenkin pitäisi olla osa vamoja, koska uutta materiaalia uusille kohderyhmille tulee koko ajan ja materiaaleihin pitää paneutua.</i></p> <p><i>Henkilökohtaiset kontaktit ovat kyllä hirvittävän tärkeitä. Se, että sulla on verkostoja. Sä et voi mennä täysin vieraaseen päiväkottiin, täysin tuntemattomien ihmisten eteen "hei mä tulisin tekemään tällaista yhteistyötä", niinhän se ei mene. Yhdessä pitää kehitellä ideaa ja miettiä, miltä se tuntuisi. Joku tuntee toisen, joku muu haluaa tulla, kun joku muukin on siellä. Se on sellaista luontaista yhteistyötä. Sanoisin, että se tulee ajan myötä tai sitten jos sä olet asunut koko ikäsi jollain paikkakunnalla, sulle on muodostunut verkostot siellä.</i></p>	<p><b>Asianmukaiset tilat ja välineet toiminnalle jokaiseen opetuspaikkaan</b></p> <p>Rehtorilla saattaa olla paikallisesti tietenkin tällaisia konkreettisia visioita, että joka paikassa olisi omat tilat ja kaikki välineet olisivat mahdollisimman monipuoliset ja hyvät.</p>
<p><b>Oppilas-, opetustunti- ja muun työn määrien kohtuullistaminen</b></p> <p><i>Muskariopettajalla pitäisi olla lyhyempi lukuvuosi. He järjestävät</i></p>	<p><b>Rytmimusiikin osuuden lisääntyminen myös varhaiskasvatuksessa</b></p> <p>Toinen asia, jota olen pohtinut, on se, että kun rytmimusiikin osuus</p>

<p>vanhempainiltoja, järjestävät oppilaat ja ryhmät. Vamon "muu työ" on ainakin kolminkertainen verrattuna soitonopettajan työhön. Jos mä menen pitämään soitonopettajan tuntia, voin tulla silloin kun tunti alkaa. Vamotunnille tulen ainakin puolta tuntia aikaisemmin, laitan luokan kuntoon, haalin rekvisiitan. Kaikki pitää olla valmiina, kun tunti alkaa. Soitonopettaja voi katsoa, "ahaa, mitäs nuotteja täältä löytyy tällä kertaa" ja mennä sen yhden ehdoilla. Senhän näkee muun työn listoista. Rehtorit repivät päätänsä, että miten tämä on mahdollista. Jos verrataan, että palkka on sama ja työmäärä on aivan jotain muuta, niin onko tämä oikein? Ei todellakaan! Miksi kukaan ei tee asialle yhtään mitään?</p> <p>Mielestäni nämä muun työn tunnint esim. konserttien järjestämisestä pitäisi sisällyttää sinne opetuksen työnkuvaan. Jos talossa halutaan, että on lapsille jotakin muutakin kuin opetusta, niin silloin opettajilla pitäisi olla työtuntimäärää muuallakin kuin opetuksessa. Silloin he pystyisivät ideoimaan, suunnittelemaan, tekemään ja kehittämään yhteistyötä. Heillä olisi resursseja tehdä sitä, joka toisi varmasti yhteistyömahdollisuuksia musiikkioppilaitoksille ja tiimityötä musiikkioppilaitoksen sisälle. Se toisi paljon sellaista jakamista ja yhteistä tekemistä kollegoiden ja kollegioiden kanssa. Se olisi hirveän tärkeää!</p> <p>18-20 tuntia opetusta viikossa olisi maksimi, 100 lasta/opettaja suurin piirtein maksimi. Aikaa pitäisi olla myös suunnittelulle ja muulle työlle. Minulla on nyt 170 viikoittaista oppilasta – ja vanhemmat päälle.</p>	<p>lisääntyy musiikkioppilaitoksessa, niin tuleeko se näkymään myös varhaiskasvatuksen puolella. Nykyiset aikuiset harrastavat vahvasti rytmimusiikkia ja sitä toivotaan myös lapsille.</p>
<p><b>Pitkäjänteiseen sitoutumiseen ja sitouttamiseen pyrkiminen</b></p> <p>Tietysti opettajien erikoistuminen on yksi suunta ja toisaalta se, että kullakin on perheryhmä ja leikkiryhmiä mahdollistaa sen, että sama opettaja vie lapsia läpi vuosien. Se on ihannejuuttu pysyvyyden ja jatkuvuuden kannalta. Opettajavaihdokset rassaavat lapsia sekä vanhempia. Lapsetkin reagoivat, mutta myös aikuisia rassaavat paljon opettajien erilainen tyyli.</p> <p>Opetettaisiin kaksi ryhmää peräkkäin ja sen jälkeen tulisi tauko. Silloin olisi aikaa joka ryhmälle rauhassa. Jo kolmekin peräkkäistä ryhmää on kuluttavaa opettajalle. Lukujärjestyksessä tulisi olla sopivasti taukoja. Tauot ovat työssä jaksamisen kannalta oleellisia ja opettajat sahaavat huomaamattaan omaa oksaansa, kun pitävät massapäiviä. Auttaisi, jos hahmotettaisiin reilusti työ 5-päiväiseksi. Silloin ei myöskään päiviin tule tulkuttomasti ryhmiä!</p>	<p><b>Osaamisen laajentuminen edelleenkin</b></p> <p>Olisikohan mahdollista, että muskariopettajat saattaisivat lisäkoulutuksen kautta saavuttaa vieläkin laajempia pätevyyslieneekö mahdollista järjestää jonkinlainen yleinen taiteen varhaisiän opetuksen –opettajakoulutus, joka tähtäisi eri taiteenalojen hyödyntämiseen opetuksessa?</p>
<p><b>Rajanvetojen tekeminen</b></p> <p>Se täytyy kuitenkin muistaa, että liika hajottaminen johtaa helposti siihen, että kadotetaan punainen lanka. Puhdas perustyö ei saa kärsiä siitä, että resursseja laajennetaan liikaa!</p> <p>En lähtisi peruskoulutukseen lisäämään enää mitään, mutta esim. ikäihmisten opetus onnistuu sillä, että sä olet valmis hyvä muskariope ja sitten lisäkoulutuksella, täydennyskoulutuksella lähtisi kehittämään sitä. Jo yhden päivän koulutuksessakin saat sellaisen tietopaketin, että voit lähteä kehittämään senioritoimintaa omassa kaupungissa, tai kunnassa.</p> <p>Pelkään että puhdas perustyö kärsii, että resursseja laajennetaan liikaa. Tietysti monipuolisuus työssä on hyvä – kaiken ikäisiä – mutta ydinryhmältä, eli alle kouluikäisiltä ei jäisi pois ryhmiä. Opettaja ja tunteja riittäisi.</p>	
<p><b>Alan kansainvälistäminen</b></p> <p>Suomalainen varhaisiän musiikkikasvatuksen maine kiirii tuolla maailmalla ja moni maa haluaa matkia tätä meidän mallia. Nyt onkin tuhannen taalan paikka lähteä kehittämään tätä meidän systeemiä.</p>	
<p><b>Enemmän tukea, palautetta ja työnohjausta opettajille</b></p> <p>Tulevaisuuden visiossani on kaikilla vamoilla mahdollisuus säännölliseen työnohjaukseen.</p>	

**KUVIO 29 Tulevaisuuden visiot vamojen ja rehtorien käsitysten mukaan.**

## 8 TARKASTELU

Oleellista konkreettisesti oppilaitostyön kehittymisessä on se, että opettajien sekä heidän esimiestensä käsitykset ovat samankaltaisia. Tutkimukseni mahdollisti työntekijöiden ja rehtorien rinnakkaiset ja tasa-arvoiset puheenvuorot ja niistä löytyvien käsityskategorioiden rinnakkaisen tarkastelun. Tällainen kaksitahoinen tarkastelu mahdollisti vuorovaikutuksen kahden erilaisen, toisiinsa arkityön kentällä vaikuttavan, ryhmän välillä. Työntekijän ja esimiehen välistä vuorovaikutusta tarvitaan aina – sitä ei varmasti ole musiikkioppilaitoksissakaan liikaa. Ajatuksia herättävää on sen kaltainen työn arjen tilanne, jossa työntekijä ja rehtori eivät ole edes koskaan tavanneet toisiaan. ”*Mäkin olen sivutoimisena vain tullut taloon, enkä ole edes tavannut rehtoria enkä jutellut hänen kanssaan*”. (Vamo)

Tutkimukseni pyrkimyksenä oli nostaa esiin varhaisiän musiikinopettajien ja rehtoreiden käsityksiä ammatillisen kehittymisen tarpeista ja suunnista liittyen murroksessa olevaan varhaisiän musiikinopettajan työhön. Lähtökohtana ammatilliselle kehittymiselle ovat työnantajan ja työntekijän käsitykset ammattiin vaikuttavista perustekijöistä. Käsitykset ammattispesifeistä haasteellisuuksista sekä erityisistä vamotoyössä tarvittavista taito- ja tietoaaluista liittyvät likeisesti ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella sitä, miten työntekijä ja rehtori käsittävät ammatilliseen kehittymiseen johtavia ja sitä estäviä tekijöitä sekä motiiveja, jotka synnyttävät kehittymisen halua. Pyrin myös selvittämään sitä, minkälaisia huomioita vastauksista nousee esiin liittyen henkilökohtaisiin, sosiaalisiin sekä organisaatiotekijöihin liittyviin kehittymisen aspekteihin. Tämän hetken työtodellisuuden ymmärtäminen on oleellista myös tulevien suuntien rakentamiselle.

### *Yhteinen käsitys tavoitteista lähtökohtana ammatillisen kehittymisen suunnille*

Vamojen ja rehtoreiden käsitykset varhaisiän musiikinopetustyön tavoitteesta olivat melko samankaltaisia. Tämä on hyvä lähtökohta kehittymispyrkimyksille. Tutkimukseni tulos vahvistaa vamo-työn laajentumisesta olevaa yleistä mielikuvaa. Opetuksen painopiste on siirtynyt ja siirtynee enenevässä määrin tulevaisuudessa varhaisiän opettamisesta kohti elinikäisen opettamisen ideaalia. Toisaalta myös opetuksen vaikuttavuuden käsitetään laajentuneen yksittäisestä henkilöstä - lapsesta - kohti hänen kasvuympäristöään: vanhempia, koko perhettä ja jopa laajempaa sukua. Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet ovat tutkimukseni käsitysten mukaan hyvin laaja-alaiset. Opettamisen tavoite ei painotu irrallisena, vaan sen rinnalla on useita kokonaisvaltaista kasvua tukevia tavoitteita. Eräänä visiona on kulkeminen edelleen kohti musiikkikasvatuksen terapeuttisten aineiden tiedostavampaa hyödyntämistä.

Varhaisiän musiikinopetuksen vaikutuksellisuuden aikuistaso nousee kummankin kohderyhmän käsityksistä hyvin selvästi esiin. Tämä tulisi huomioida paremmin ensinnäkin ammatillisessa kehittymisessä ja toisaalta myös jo alan opettajakoulutuksessa. Musiikkileikkikoulunopettaja on hyvin usein pienen lapsen ensimmäinen opettaja, koulutettu ammattipedagogi, joka kohtaa säännöllisesti suuren määrän tietyn paikkakunnan

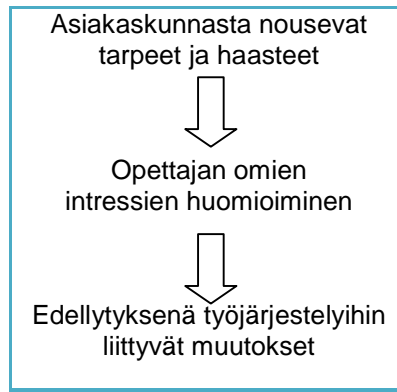
lapsia sekä aikuisia, monesti useitten vuosien ajan. Pohdin sitä, minkälainen hyödyntämätön potentiaali on mahdollisesti tämän kaltaisella ammattiryhmällä, jolla on täysin poikkeuksellinen mahdollisuus tarkkailla ja vaikuttaa sekä lapseen että vanhempaan kehityksellisesti äärimmäisen tärkeässä vaiheessa. Jos halutaan paremmin hyödyntää vamojen osaaminen lasten ja perheitten hyvinvoinnin tukemisessa, olisi musiikkikasvatuksen kentälle synnyttävä tapoja ja resursseja, joissa hyödynnettäisiin kasvat-, terveys-, sosiaali- ja opetusaloilta löytyvää moniammatillista osaamista.

Laaja-alaistuneista tavoitteista sekä kohderyhmälaajentumisista tulisi käydä moniammatillista avointa keskustelua. Alalle tarvitaan tämän hetkistä työtodellisuutta vastaava ”päivitetty versio” varhaisiän musiikinopetuksen sisällöistä ja tavoitteista ja keskustelua uusista ammattinimike- ja työtehtäväkäsitteistä. Lisäksi tarvitaan selkeitä rajanvetoja opettaminen-kasvattaminen-terapeuttinen toiminta –osa-alueiden välille. Muutoksien myötä tehdyt ratkaisut (esim. päiväkotitoiminnan aloittaminen) ovat jo synnyttäneet taas aivan uudenkaltaisia ammatillisen kehittymisen haasteita, joiden tarkasteleminen olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksellinen aihe.

Musiikkioppilaitoksia on kritisoitu mm. Anttilan mukaan siitä, etteivät opetuksen käytännöt vastaa opetussuunnitelmissa kirjattuja tavoitteita. Musiikkikasvatuksen ja –opetuksen tavoitteiden toteutumista ja nk. tuloksellisuutta on kuitenkin vaikeaa mitata tämän hetkisillä mittareilla. Tuloksellisuuden aikajänne on pitkä ja vaikuttavuus laaja-alaisempaa kuin tämän hetkisin mittarein voidaan osoittaa. Musiikkioppilaitostyön – tässä tapauksessa varhaisiän musiikinopetuksen vaikuttavuusarviointiin tarvittaisiin sellaisia uusia mittareita, jotka pystyisivät todentamaan paremmin sen vaikutukset.

#### *Työnkuvan laajentumisen edellytyksiä*

Luukkanen esitti koulun opettajatyötä tarkastelevassa tutkimuksessaan, että opettaja on koulutuksen järjestäjän tärkein investointi koulutukseen. Hänen asiantuntijuutensa on pääomaa, jolle haetaan mahdollisimman hyvää ”tuottoa”, mutta josta tulee myös huolehtia. (Luukkanen 2004, 203.) Opettaja ei voi antaa ja ammentaa persoonansa kustannuksella – hänen pitää myös saada, muutoin ”takki tyhjenee”. Seuraukset tästä voivat olla epätoivottuja: työuupuminen tai pysyvä uralta poistuminen. Kuvion 17 mukaan varhaisiän musiikinopettajuuteen vaikuttavat asiakaskunnasta nousevien tarpeiden ja haasteiden lisäksi työjärjestelyihin liittyvät tekijät sekä opettajan omat intressit. Jos opetuksen asiakaskunta laajenee, niin laajentumisen lähtökohtana tulee olla opettajan omat intressit. Lisäksi kohderyhmien laajentaminen edellyttää työjärjestelyihin tehtäviä muutoksia. Muutoin voi olla vaarana erään rehtorin luonnehtima tilanne: *”Joukossa saattaa olla huippuopettajia, jotka eivät ehkä pääse esille. Olosuhteet, jossa he tekevät työtä, eivät vastaa sen ihmisen (esim. tuntimäärä) tarpeita. Silloin on ihan kuin leikattaisiin sen opettajan jäsenet poikki, ihan kuin se halvaantuisi.”* (Rehtori)



Luukkanen (2004, 203) kertoo koulun opettajatyön muutoksesta kohti usean oppilaitosmuodon tai koulutusjärjestäjän yhteisiä tehtäviä, joissa hyödynnetään opettajien erityisosaamisalueita. Tällainen oppilaitosrajat ylittävä toiminta myös varhaisiän musiikinopettajan työssä tarjoaisi opettajille mahdollisuuksia erikoistua suunnaten työtään omien kiinnostuksiansa ja vahvuuksiansa mukaisesti. Sellaisille oppilaitoksille (esim. alakoulut), päivähoitoon (esikoulut, päiväkodit) sekä erilaisiin laitoksiin (ikäihmiset, erityiset oppijat) vietävä opetus tarjoaisi kohteilleen muodollisesti pätevää opetushenkilöstöä ja toimijoille pitkäkestoisia työsuhteita. Samalle mahdollistuisi pitkäjänteinen opetuksen ja oppilaitoksen kehittämisen musiikkioppilaitoksessa. Oleellista onnistumisen kannalta kuitenkin on se, että oppilaitosrajat ylittävän toimintaan osallistuu asiantuntijana heti suunnitteluvaiheesta lähtien myös varhaisiän musiikinopettaja itse ja että sitä työtä ei tehdä palkatta, vapaa-ajalla.

Luukkanen (2004, 193) huomauttaa myös, että esim. yhteiskunnallinen päätöksenteko kaipaa opettajien asiantuntemusta. Vaikuttaminen edellyttää kuitenkin yhteiskunnallista tietämystä ja kykyä ymmärtää ja osata käyttää demokraattisten vaikuttamisen keinoja. Tällaista osaamista uupuu mm. vamoilta: *”joskus eivät ymmärrä kokonaisuuksia ja sitä, että asioiden organisointi vie aikaa”* tai *”näillä työvälineillä esim. saadaan näytettyä päättäjille asioita, joita on hyvä ja tarpeellista saada näkyviin - sen tarpeellisuuden kun kaikki ymmärtäisivät.”* (Rehtori) Opettaja ei kuitenkaan voi osallistua tasapuolisena vaikuttajana esim. eri yhteistyökumppaneiden kanssa tehtävään kehittämistyöhön, jos hänen työaikansa nähdään päättyvän luokkahuoneen kynnyksen ylittämiseen. Myöskään vaikuttamisen taidot jäävät kehittymättä. Opetustyön näkeminen irrallisena kokonaisuutena johtaa myös siihen, että opettaja ei ymmärrä toiminnan perustalla olevia päätöksentekoon vaikuttavia taloudellisia mekanismeja. Taustoista tietämättömänä on hyvin vaikeaa osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun. Eräs esimiesryhmän haastateltava kertoikin, että hän on oppinut näkemään *”kuun molemmat puolet”* vasta sen jälkeen, kun on siirtynyt opetustyöstä johtotyöhön. Varhaisiän musiikinopettajat tulisikin vetää mukaan erilaisiin vaikuttaviin työtehtäviin myös luokkahuoneopetuksen ulkopuolella.

Eräs huolestuttava musiikkioppilaitostyön arkeen vaikuttava tekijä näyttää olevan moniammatillisen tukiverkoston puuttuminen. Vertasen opettajuuden monitahoisuutta kuvaavassa kuviossa (kuvio 2) tämä tukiverkosto rajaa koko opettajuutta – kuin

opettajuutta turvaava kehänä. Kuka tukee ja turvaa varhaisiän musiikinopettajaa? Ammatillisen tukiveron puuttuminen johtaa siihen, että yksittäinen opettaja saattaa jäädä liian yksin työkentällä nousevien lisääntyneiden ongelmien kanssa. Moniammatillisen tukiverkoston luomiseen tulisikin ensitilassa etsiä toimivia ratkaisumalleja.

### *Käsitykset ammattispesifeistä haasteista*

Ammattispesifit haasteet näyttäytyvät kummankin kohderyhmän käsityksissä pitkälti samankaltaisina. Huomioitavaa on, että näitä ammattispesifejä haasteita esiintyy hyvin runsaasti, joka myötäilee Marjasen esittämää monen ammatin risteytyksen –ajatusta. Näkyvästi esiin nousivat työn monipuolisuuden, opetuksen intensiivisyyden, jaksamisen, tavoitteellisuuden sekä opetuksen kohderyhmissä esiintyvät haasteet. Oman haasteensa työhön luo ryhmäopettajuus. Luokahuoneopetukseen osallistuvat heterogeenisten, erikäisten lapsiryhmien lisäksi nuorempien oppilaiden vanhemmat. Eräs vamo kertoikin tuntevansa olevana oppilaitoksensa ”näyteikkuna”, johon kuka tahansa ja milloin tahansa saa tulla tarkkailemaan. Tästä näyteikkunasta soisi myös jokaisen oppilaitoksen rehtorin olevan kiinnostunut. Opetuksen läpinäkyvyyttä voitaisiin mallintaa myös muissa musiikkioppilaitoksen opettajakategorioissa hyödyntäen sitä myös oppilaitoksen sisäisen osaamisen jakamisessa.

Siinä missä muut haastateltavat kertoivat ryhmäopettajuudesta työn lisähaasteena, poikkeuksena yksi rehtorihaastateltava kertoi, että ryhmäopettajuus nähdään heidän oppilaitoksessaan vahvuutena. Ryhmädynamiikkaa pyritään hyödyntämään entistä enemmän myös soitonopetuksen puolella. Tämän pyrkimyksen tiimoilla kokeneen ryhmäopettajan, varhaisiän musiikinopettajan, tietoja ja kokemuksia olisi mahdollisuus välittää oppilaitoksen sisäisen koulutuksen muodossa.

Vamojen käsitykset työn monialaisesta vastuusta kertoivat hyvin tunnollisesti ja vastuullisesti työhönsä suhtautuvista työntekijöistä. Vamot kokivat myös tulosvastuuta musiikkioppilaitosta kohtaan tulevia soittajia kasvattavana tahona. Oppilaiden ja erityisesti heidän vanhempiansa koettiin olevan kriittisiä opetuksen sisältöjen ja laadun suhteen ja ”äänestävän hyvin helposti jaloillaan”. Tämä poikkeaa koulumaailmasta. Kukin oppija musiikkioppilaitoksessa on siellä omasta/perheensä halusta. On ymmärrettävää, että asiakaskunnalta tulevat vaatimukset vaikuttavat huomattavasti näkyvämmiin opettajuuteen ja opetettaviin sisältöihin kuin yleisen oppivelvollisuuden piirissä (ks. kuvio 2). Tämänkaltaisen tulosvastuun kanssa vamot kokivat jääneensä liian yksin, vaille johdon tukea.

*”Se [vastuu tuloksista] on ihan muskariopettajien harteilla. Ainoa mitä esimies kontrolloi ovat syksyn alkupuolella opettajien tuntilistat ja nähdä kuinka monta lasta on kussakin ryhmässä.” (Vamo)*

## *Osaaminen*

Vamojen yleinen ammatillinen osaaminen käsitetään kummankin kohderyhmän vastauksissa poikkeuksetta hyvänä. Huomionarvoista oli rehtoreiden käsitys vamojen lisääntyneestä osaamisesta sekä vamojen käsitys työn arvostuksen lisääntymisestä. Tärkeää olisikin muistaa, että nämä tekijät ruokkivat toisiaan: kompetenssi ei Kautto-Koivulan mukaan muodostu vain siitä, mitä työntekijä osaamisestaan olettaa, vaan myös siitä, mitä muut tästä osaamisesta ajattelevat. Osaamisen lisääntymiseen liittyvät luonnollisesti opettajakoulutuksen alkaminen ja kehittyminen, työssä saadut hyväksi havaituista kokemuksista oppiminen sekä tutkimustiedon lisääntyminen. Osaamisen vahvistamisessa esimieheltä saatu palaute on erittäin tärkeässä roolissa.

Käsitykset vamojen ”hyvän osaamisen” rakentumisesta jakaantuvat melko selvästi viiteen erilaiseen osa-alueeseen, jotka löytyivät kummankin kohderyhmän aineistosta. Nämä osa-alueet ovat monipuoliset tiedot ja taidot, opettajapersoona, opetussuunnittelutaito yhdistettynä mukauttavan toteutuksen taitoon, työhön sitoutuminen ja itsensä jatkuva kehittäminen. Monipuolinen osaaminen ja osaamisen edelleen kehittäminen koettiin tärkeäksi kummankin haastateltavan osapuolen käsityksissä. ”*Opettajan pitää tehdä vain ja ainoastaan sitä, mitä se osaa tai mitä se haluaa oppia.*” (Rehtori)

Ammatillisen kehittymisen tarpeitakin toki löytyy. Eritellysti musiikillisten, pedagogisten ja yleisten työelämävalmiuksien osa-alueisiin korostuvat kehittymistarpeet liittyen yleisiin työelämävalmiuksiin kummakin kohderyhmän vastauksissa. Koettuja kehittymistarpeita on tällä osa-alueella runsaasti ja ne ovat hyvin monenlaisia. Tämä vastaa sitä mm. Webernin esittämää käsitystä siitä, että yleiset työelämävalmiuksien synnyttämät haasteet ovat tämän päivän työtodellisuudessa tärkeämpiä kuin ammattispesifit haasteet. Tätä tukee myös Marjasen tutkimus, jossa yleisten työelämätaitojen osa-alue nousi musiikillisten ja pedagogisten taitojen ja tietojen rinnalle kolmanneksi ammattispesifien taitojen osatekijäksi. Luokkahuoneen ulkopuolella tarvittavat taidot ovat korostetusti esillä laajentuvan opettajuuskäsitysten myötä myös Luukkasen tutkimuksessa. Se laajentaa myös Elliottin käsitystä musiikkikasvattajan ammatillisen kompetenssin muusikkous – kasvattajuus -kahtiajaosta. Ei ole syytä epäillä, että yleisten työelämävalmiuksien tarve ainakaan vähenisi tulevaisuudessakaan. Tätä ei eikä kannata jättää tiedostamatta.

Vaikkakin vamotyön arki käsitettiin hyvin monipuoliseksi ja monialaisia vastuita sisältäväksi, silti nimenomaan vamoryhmän haastatteluaineistosta nousi esiin, että kaikkia olemassa olevaa potentiaalia ei hyödynnetä. Tälle syyksi esitettiin sitä, että vamojen työaika sisälsi lähinnä ”*pelkkää opetusta*” ja täten esim. laajemmalle kehittämistyölle, konsertti- ja tapahtumatoiminnalle, yhteistyölle eri tahojen kanssa ei ole ajallisia ja rahallisia resursseja.

*”Jos työ olisi pelkkää opetusta, niin en mä viittä enkä jaksaisi tehdä sitä enää, jos mulla ei ole muuta siinä enää. Sehän vaikuttaa haastavuuteen. Ei se riitä mulle, että mä teen pelkästään sitä, vaikkakin se on se perustyö, joka täytyy tehdä hyvin. Vaikka perustyöstä kaikki lähtee, on ihanaa, kun voi tehdä muutakin. Haluan itselleni*

*haasteita ja koen, että mulla olisi resursseja muuhunkin. Silloin ne [haasteet] pitää itse hankkia.” (Vamo)*

Onko hyödyntämättömän potentiaali aiheuttamassa uralta poistumista? Saavutettaisiinko tämä tarve huomioimalla parempaa sitoutumista, polkuja työuralla etenemiselle tai työmotivaation ja –hyvinvoinnin lisääntymistä? Tätä hyödyntämättömän tai muualle suuntautuvan potentiaalin aspektia varmasti kannattaa pohtia. Eräs rehtori kertoikin musiikkioppilaitoksensa panostaneensa tämänkaltaiseen toimintaan mm. sisäisen sekä alueellisen kouluttamisen mahdollisuuksia tarjoamalla. Tätä tarvetta voitaisiin huomioida myös esim. konsultoivan opettajan työnkuville. Musiikkioppilaitoksen opetus on perinteisesti ollut hitaasti muuttuva mestarilta-kisällille –ammatti, jossa opettaja on opettanut ja oppilas oppinut soittamista. Musiikkioppilaitostyötä tulisikin entistä useammin pysähtyä pohtimaan työuran aikaisen ammatillisen kehittymisen näkökulmasta, jossa erilaisia työntekijöiden vahvuusalueita haluttaisiin ja osattaisiin hyödyntää perustyön ulkopuolelle ulottuenkin.

### *Hiljainen tieto*

Pohdin etukäteen sitä, miten vamot suhtautuvat kysymykseeni liittyen hiljaisen tiedon ja taidon osa-alueeseen. Ennakkoluuloni oli turha, sillä jokainen vamo-haastateltava vastasi kysymykseeni nopeasti ja luontevasti – ikään kuin olisivat odottaneet jonkun kysyvät tätä kysymystä vihdoin. Heidän vastauksistaan nousi esiin mielestäni jotakin hyvin olennaista – jotain hyvin vamaista. Käsitukset hiljaisen tiedon osa-alueen sisällöistä liittyvät pitkälti Kaikkosen & Unkari-Virtasen esittämään fokaalisuutta kunnioittavaan opetukseen. Rohkenisin nostaa vamojen omaaman hiljaisen tiedon jatkossa Marjasen kolmijaon rinnalle neljänneksi ammattispesifisen taitojen ja tietojen osa-alueeksi.

monipuoliset musiikilliset tiedot ja taidot	erilaiset pedagogiset taidot ja tiedot	yleiset työelämätaidot	hiljainen tieto ja taito
---	--	---------------------------	-----------------------------

Hiljaisen tiedon siirtäminen ja jakaminen on opettajayhteisöissä tärkeä kehittymisen tavoite ja eräs hyvä kollegiaalisuuden mittari. Tähän yhteisöllisen oppimisen valttiin tulisi tarttua ennen kuin kokenutta opettajakuntaa pääsee eläkkeelle. Hiljaisen tiedon ja taidon siirtämiseen pitäisi kiinnittää huomiota myös aina rekrytointien yhteydessä, jolloin uusi opettaja kaipaa pitkäjänteistä, useamman vuoden jatkuvaa perehdyttämistä oppilaitokseen. Tämän kaltaisen perehdyttämisen merkitystä uuden työntekijän sitouttamiselle olisi mielenkiintoista tarkastella. Hiljaisen tiedon siirtämisen hyödyntämistä myös yli ammatti- sekä oppilaitosrajojen tulisi pohtia. Musiikkioppilaitoksien toimijoiden hiljaista tietoa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin.

### *Jatkuvan kehittymisen haaste, kehittymisen motiivit ja esteet*

Monialaisuus tuo mukanaan omanlaisensa problematiikan myös alan ammatillisen kehittymisen osa-alueelle. Luonnollista on ajatella, että työssä esiintyvien haasteiden runsaus näkynee vamojen suurena innokkuutena kouluttautumista kohtaan työuran aikana

(mm. Marjanen, Untala). Toisaalta huomionarvoista on se, että kummankin haastattelukohderyhmän käsityksistä ilmenee vahvasti, että vamojen *halu* kehittyvä on paljon suurempi kuin varsinainen *tarve* kehittyä. Tämä kertoo siitä, että vamot ovat alansa laaja-alaisia osaajia, joilla on vahva sisäinen halu kehittää itseään. Työssään he pääsevät toteuttamaan tätä monialaista osaamista – ainakin rajoitetussa määrin, ”*monipuolisesti lahjakkaalle unelma[-ammatti]!*” (Vamo)

Vaikka vamot käsittivät kehittymisen olevan työnteon edellytys ja olivat sisäisesti hyvin motivoituneita siihen, vastapainona esiintyi käsitys pyrkimyksestä elämän eri osa-alueiden tasapainoon. Lisäksi ymmärrettiin varhaisiän musiikinopetuksen ”tavallisen” perustyon arvo, josta halutaan pitää lujasti kiinni sitä arvostaen. ”*Siitä [kehittymisestä] ei pitäisi kuitenkaan ottaa kauheasti paineita. Mun mielestä suomalainen yhteiskunta korostaa sitä liiaksikin, että kaikkien pitäisi olla maistereita ja tohtoreita. Ei meille kaikille riitä duunia. Tavallinen perustyö on hirmu tärkeää. Toki niin, että omaa ammatti-identiteettiä ja ammattitaitoa kehittää siinä omassa työssä, niissä rajoissa, mitkä on mahdollisia. Jonkun täytyy tehdä se perustyö.*” (Vamo)

Rehtorien käsitysten mukaan itsensä kouluttaminen voi olla hyvä keino myös testata omaa työmotivaatiota ja intressejä tehdä tätä työtä edelleen. Voisiko kouluttautumisen myötä huomattu motivaatiopula olla taustatekijänä työuralta poistumisille, joka on kouluttautuvan vamojen keskuudessa melko yleistä? Mikä motivaatiopulaa aiheuttaa: löytyykö uralta poistumisiin selitys siitä, ettei vamojen käsitysten mukaan juurikaan mahdollisuuksia edetä uralta, vaikka pätevyys ja osaaminen lisääntyisivätkin työvuosien aikana. Yhtäkaikki, työntekijän tulee ottaa erään rehtorin neuvosta vaari: ”*jos haluaa pysyä onnellisena omassa työssänsä, on hyvä kysymys esittää itsellensä aina säännöllisin väliajoin: mistä mä olen kiinnostunut?*” Sama neuvo pätee kaikkiin musiikkioppilaitoksen työntekijäryhmiin ja haittaa ei olisi siitä, jos aiheesta käytäisiin avointa keskustelua. Mistä me olemme kiinnostuneita musiikkioppilaitostyön kentällä?

Kouluttautumisen motiiveina käsitettiin olevan ajan hengessä mukana eläminen, osaamisen lisääminen asiakaskunnasta nousevien vaatimusten vuoksi tai opettajan oma ymmärrys kehittymisen tarpeesta. Lisäksi kouluttautumisen kautta voidaan pyrkiä haastavampiin tehtäviin. Kehittymisen taustalla nähtiin olevan myös puhdasta oppimisen iloa. Vamot käsitettiinkin olevan kummankin vastaajaryhmän vastauksissa ammattiryhmä, joka on sisäisesti motivoitunut kehittämään itseään.

Analyysi pakottaa sellaisekin kysymyksen esittämiseen: voiko itsensä ja toiminnan kehittämisen olla liiankin suurta? Tulisi pohtia, mihin kehittymisellä pyritään ja mistä siihen kulutettu aika ja energia ovat pois. ”*Vamolla työ on kovin monipuolista, vaarana on työn pirstoutuminen ja itsensä hajottaminen liiallisuuksiin. Halutaan tehdä liikaa, kaikkea samanaikaisesti. Yksi ihminen ei voi tehdä kaikkea. Tulisi olla taitoa rajata työtä ja tehdä toimet siten, mitä ja miten on sovittu. Tulisi ymmärtää, että työnantaja ei voi kustantaa ”kaikkea.” Vamo innostuu monesti asiasta niin paljon, että tekee ohi asian, josta on sovittu. Jos ”pitää tehdä” on oma ”pitää tehdä” eikä on sovittu työnantajan kanssa, niin*

*se ei palvele ketään.*” (Rehtori) Eräs pitkän työuran tehnyt vamo haluaisi välittää viestiä nuoremmille kollegoilleen siitä, että ”*näkisivät työuran maratonina, jossa täytyy jakaa voimavaransa oikein.*” (Vamo) Itsensä kehittävän työntekijän olisi hyvä kokonaiskuvan ja jatkumon rakentumisen helpottamiseksi pysähtyä aika-ajoin pohtimaan ammatillisen kehittymisen sisältöjä ja suuntia esim. vanhemman kollegan tai asiantuntevan mentorin kanssa. Tällaisia epävirallisten tai virallisten pariin työskentelyä soisi näkevän enemmän musiikkioppilaitostyön kentällä. Toisaalta, jotta uran aikana kasvavaa ammattitaitoa pystyttäisiin hyödyntämään nimenomaan musiikkioppilaitoksen piirissä, tulisi työntekijän ja esimiehen välillä käydä keskustelua siitä, miten kouluttautuminen näkyy/voisi näkyä arkityön toteutuksessa. Samalla kun esimiehen tulisi tukea kouluttautumista tukemalla henkisesti ja taloudellisesti (mm. Luukkanen) hänen tulisi olla myös kiinnostunut siitä, mitä hyötyä kouluttautumisesta on tämän hetkisen työn toteuttamisessa. Muutoin on vaarana, että työntekijän motiivi hyödyntää kasvanutta ammattitaitoaan suuntautuu liian usein musiikkioppilaitoksen ulkopuolelle.

Tässä taloudellisessa tilanteessa ei ole yllättävää, että raha nousi kummallakin vastaajaryhmällä ensimmäisenä kehittymisen esteenä. Myös vamotyön sijaisongelma on tuttu sekä työntekijä- että työnantajapuolelle. Raha esteenä saattaa vaikuttaa myös esimiestaholta työntekijätaholle välitettyihin asenteisiin:

*”Se [asenne] on tämmöinen, että ´justhan sä olit siellä, nyt et saa´. Ei mitenkään kannusteta, että tämä olisi hyvä kurssi, tämä sopisi sinulle. Se pitää itse katsoa ja onkia ja sitten pyytää mahdollisuutta. Ja jos se on samaan aikaan, kun muskaritunnit, tietää jo ennakkoon, että tulee sellainen negatiivinen... Ja että mistäs sä nyt sen sijaisen saat, sijaisia on vaikea saada.” (Vamo)*

Selkeät toiminta- ja pelisäännöt kouluttautumisen rahallisessa tukemisessa helpottaisivat tilannetta – näin onkin joissakin musiikkioppilaitoksissa. Tällöin esimiehen rahallisten niukkuustekijöiden vuoksi kielteinen viesti saa tuekseen perustelut. Esteenä raha – kategoriaan liittyen täytyy kuitenkin muistuttaa siitä, että myönteinen asenne ja sen välittäminen eivät maksa mitään.

Kehittymisen esteistä elämäntilanne, aikapulaan, jaksamiseen ja erilaisiin työtä pilkkoviin lomiin ovat kuvaavia vamokäsitysten kategorioita. Vamotyötä tekevä henkilö on useimmiten nainen, jonka voimavaroja syövät sekä työuraa pilkkovat luonnollisestikin äitiyslomat ja hoitovapaat tai myöhemmin omien iäkkäiden vanhempien hoitaminen. Positiivisena huomiona tähän este-kategoriaan liittyen nostettakoon esiin se, että ”oma vanhemmuus” nähtiin myös hyvin oleellisena ammatillisen kehittymisen tekijänä.

Rehtorien käsitysten mukaan ammatillisen kehittymisen esteenä voivat olla opettajien asenteet, vaikkakin useassa kohtaa korostui se, että nimenomaan vamot ovat yleensä hyvin innokkaita kehittymään. Rehtorit käsittivät mahdollisena esteenä myös tilanteen, jossa varhaisiän opetus toimii liian irrallisena muusta musiikkioppilaitosopetuksesta. Yhdessä rehtorihaastattelussa korostui käsitykset ammatillisen kehittymisen yksilökohtaisuudesta ja

opettajien erilaisuuden hyväksyminen: ”*Opettajissa, niin kuin kaikissa meissä ihmisissä, hirveän erilaisia tyyppejä.*” (Rehtori) Erilaisuuden hyväksymisestä tulisikin muistaa puhua myös liittyen ammatilliseen kehittymiseen.

### *Keinot*

Ammatillisen kehittymisen keinoja käsitettiin olevan hyvin monenlaisia. Ne näyttäytyivät kahdella eri kohderyhmällä selkeästi eri näkökulmista. Siinä missä vamo käsitysten mukaan kehitty ollen itse aktiivisena toimijana, rehtori kehittää erilaisten toimien kautta. Tällainen käsitysero on melko luontainen näiden kahden eri ammattiryhmän välillä.

Luukkanen muistuttaa, että kehittäminen oppilaitoksen näkökulmasta täydennyskoulutuksen tulee olla suunnitelmallista ja muodostaa sekä yksilön että organisaation kannalta kokonaisuus. Suunnitellun ja sekä yksilö- että yhteisötasolla vaikuttavan lisäkoulutuksen saavuttaminen edellyttää pitkäkestoisesti suuntautunutta suunnittelua ja toteutusta. (Luukkanen 2004, 196). Toisaalta muodollisten koulutuksien merkittävydestä ja laadukkuudesta kummallakin osapuolella oli kriittistäkin sanottavaa. ”*Tosin itse olen vähän skeptinen, itse olen käynyt aika paljon koulutuksia, esimieskoulutuksia yms. ja hyvin vähän jää käteen. Se riippuu niin siitä kouluttajasta.*” (Rehtori) Pahimmillaan kehittämiseen pyrkivät toiminnot johtavat täysin päinvastaiseen tulokseen, turhautumiseen: ”*mä olen liian monessa kokouksessa ollut itse, jossa istuu 10-15 ihmistä piirtelemässä kukkasia siellä. Mitä siitä kukaan hyötyy? Siellä ei tule yhtään lennokasta ajatusta tai innoituksen kipinää. Mä haluan tehdä vaan oikeita asioita.*” (Rehtori)

En väheksyisi kahden vastaajaryhmän ammatillisen kehittymisen keinoissa esiintyviä käsityseroja, vaan kannustaisin tiedostamaan nämä näkemyserot paremmin molemmin puolin. Tämä mahdollistaisi paremman ymmärryksen sekä kaikkien keinojen tasapuolisuutta hyödyntävien kehityssuuntien rakentamisen. Erilaisesta käsityserosta mainittakoon esimerkkinä esimiehen ja työntekijän välinen kehityskeskustelu, joka on yleisesti käytössä musiikkioppilaitoksissa. Vamojen käsitysten mukaan kehityskeskustelun merkitys on melko retorinen, kun taas rehtorien käsityksissä sen arvo nousee suureksi. Tämän käsityseron taustalla vaikuttavien syitten tarkastelu olisi hyvin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

### *Ammatillisen kehittymisen sosiaalinen aspekti*

Huomiot ammatillisen kehittymisen sosiaalisesta aspektista vaihtelivat suuresti eri vastaajilla. Tämä kertonee siitä, että musiikkioppilaitosten sisäisen sosiaalisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu vaihtelee huomattavasti. Kumpikin kohderyhmä kertoo siitä, että yhteistyötä oppilaitoksen opettajakategorioitten välillä haluttaisiin, mutta että sen toteutuminen arjen työtodellisuudessa on melko kaukana ihanteesta. Toisaalta vastaukset kertoivat, että muutosta yhteistyön lisäämiseksi on ainakin pohdittu ja osittain jo toteutettukin. Se onkin suuntana hyvä, sillä esim. Luukkasen mukaan kehittyvä oppilaitos on tulevaisuudessa vahva nimenomaan yhteisönä. Tällaisen yhteisöllisen oppilaitoksen

päätöksenteko perustuu keskusteluun ja eri asiantuntijuuden alueita edustavien opettajien yhteiseen harkintaan sekä tiiviiseen vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Luukkanen 2004, 195.)

Sekä vamat että rehtorit kokivat tärkeänä sen, että tieto ja osaaminen siirtyisivät varhaisiän musiikinopetuksen sekä soitonopetuksen välillä avoimesti. *”On tärkeää, että opettajat, jotka tekevät soittavien lasten kanssa töitä tietäisivät tasan tarkaan, että mitä siellä muskaritunneilla tehdään ja millaiset ovat lapsen valmiudet, kun ne tulevat sieltä, jotta ne osais hyödyntää sen.”* (Rehtori) Arkityön käytännöt, joissa tätä tiedonsiirtoa tapahtuisi, saattavat olla kuitenkin järjestetty varsin puutteellisesti ja satunnaisesti. Rehtorien käsitysten mukaan musiikkioppilaitoksissa tapahtuva kollegiotyöskentely on tärkeä kehittämisen työkalu. Työntekijäryhmän vastauksissa korostuu kuitenkin se, että toiminta oman kollegion sisällä toimii, mutta eri opettajakategorioitten muodostamissa ryhmissä ei enää lainkaan niin hyvin. Tämänkaltainen opettajakategorioitten yhteistoiminta vaatisi hyvää organisointia, johtamista sekä pitkäjänteistä työskentelyä. Näiden avulla saattaisi löytyä lisää motivaatiota toimia yhteisten tavoitteiden hyväksi.

Sosiaalisen aspektin osa-alueen käsityksistä eräs asia nousee huolestuttavasti esiin. Vamat kokevat sellaisia asenteellisia ja ilmapiiriin laatuun liittyviä ongelmia, joita ei rehtoreiden käsityksistä nouse esiin lainkaan. Tämä tulos myötäilee Nykäsen musiikkioppilaitostutkimuksen tuloksia. *”Ilmapiiri on huono. [Miksi?] Johto siihen vaikuttaa. Täällä on hyviä opettajia ja mahdollisuuksia on, mutta sitä yhteistyötä ei ole kyetty hyödyntämään sillä tavalla, että se henki olisi niin hyvä, että kaikki haluaisivat tehdä yhdessä jotakin. Se taas tulee siitä, että miten organisaatiosta tulee kannustusta ja miten motivoidaan työntekijöitä tekemään yhdessä.”* (Vamo). Huomioitavaa ammatillisen kehittymisen näkökulmasta on se, että nämä sosiaaliseen aspektiin liittyvät käsityskategoriat nousivat esiin myös kysyttäessä vamoilta ammatillisen kehittymisen esteistä. Tässä haastavassa tehtävässä on rehtorilla suuri vastuu. Näihin ongelmiin koko musiikkioppilaitoksen sisällä pitäisi ehdottomasti kiinnittää huomiota ja syitä koettuihin ilmapiiriä koskeviin epäkohtiin pitäisi pysähtyä pohtimaan.

Yleistä oli myös kuulla kerrottavan tilanteesta, jossa työskentelyilmapiiriä vamojen käsitysten mukaan hankaloittaa musiikkioppilaitoksissa toimiva ”muu ammattiryhmä” -vahtimestarit. Vamotyö koskee isoa oppilasmäärää ja he toimivat ison oppilasmääränsä kanssa myös luokkahuoneen ulkopuolisissa tapahtumissa. On selvää, että osa vamojen työn ammattispesifeistä haasteista vaikuttaa myös joihinkin musiikkioppilaitoshenkilöstön työhön. Sellaisia alistuneita lauseita toivoisi kuulevan vähemmän *”toimii kyllä, kun tekee itse kaiken”*. Vamon ei kuulu tehdä muille kuuluvia työtehtäviä, jos siitä ei erikseen ole sovittu ja sitä korvata. Kyseisen ongelmakentän tiedostaminen sekä työtehtävien jatkuva näkyvä päivittäminen johtaa parempiin käytäntöihin tällä hetkellä organisaation ilmapiiriä huonontavissa ”pimeissä kulmissa”. Tämänkaltaiset tekijät tulisi välittömästi nostaa esiin työntekijän ja esimiehen välisissä luottamuksellisten keskusteluissa ja niille tulee löytää ratkaisuja.

Vamojen käsitysten mukaan musiikkioppilaitostyöyhteisön ilmapiiriä tulisi lähteä kehittämään nimenomaan yhteisten toimintojen kautta. Asiantuntijan vetämä teoreettinen keskustelu vaikkapa ”yhteistoiminnan perusteista” ei vamojen kokempohjaisten käsitysten mukaan motivoi, vaan oikeana ratkaisuna toimisivat opettajakunnan yhteiset tavoitteelliset projektit, joille varattaisiin sekä aikaa ja rahallisia resursseja. Opettajien yhteistoiminta yhdistettynä esimiehen rohkaisuun ja tukeen käsitetään olevan hyvä keino paremman työskentelyilmapiirin kehittämisessä.

Oppilaitoksen sisäisen yhteistyön kehittäminen on yksi vaativimmista tehtävistä, joka johtaa helposti konflikteihin yhteisössä. Oppilaitoksen kehittämistyö koetaan joskus työntekijöiden tahola henkilökohtaisina vaateina ja uhkana yksilölliselle vapaudelle eikä niinkään keinona vahvistaa oppilaitoksen yhteisöllistä osaamista. (Luukkanen 2004, 194.) Näistä konflikteista muutama rehtori kertoikin avoimesti samalla esitellen tilanteen parantamiseksi tehtyjä toimia. Hyväksi havaittuja ilmapiiriä parantavia käytänteitä, joita varmasti löytyy useista musiikkioppilaitoksista, tulisi mallintaa musiikkioppilaitoskentällä kautta Suomen. Esimerkiksi ne rehtorit, jotka antoivat suostumuksensa tutkimushaastatteluun osallistumisesta, edustivat tutkijan näkemyksen mukaan varsin kehitysmuönteistä esimieskaartia. Haastattelujen aikana selvisi, että heidän edustamissaan oppilaitoksissa olikin kiinnitetty huomiota työyhteisön kehittämiseen liittyviin toimiin. Kenttä on kuitenkin kirjava.

Yhteisöllisyyteen liittyen nousi esiin henkilöstön persoonien erilaisuuden hyväksymisen näkökulma. Erilaisuuden hyväksymiseen liittyi persoonan yksilöllisyyden huomioiminen. ”Yhteisöllisyydestä puhutaan aika paljon, mutta se on vähän sellainen asia, että jos joku ei tunne kuuluvansa, niin sille tulee ihan hivittävän paha olo siitä, että olenks’ mä jotenkin vammaan tai jotenkin surkimus, kun mä en ole kauhean yhteisöllinen... Kyllä hyvässä työyhteisössä pitää olla tilaa myös sille yksilölle, joka on ikionnellinen, kun saa olla oppilaan kanssa ja tehdä taiteellisesti korkeatasoista työtä.” (Rehtori) Lisäksi erilaisuuden hyväksyminen henkilöstötasolla liittyi työntekijän elämäntilanteen huomioimiseen. On huomioitavaa, että tällainen yksilöllisen toimintamallin salliva asenneilmapiiri ei tarkoita sitä, että joku jätetään toimimaan liian yksin ”Sitä en voisi liikaa korostaa, että vamaa ei saa jättää liikaa yksin” (rehtori) tai sitä, että joku voi sabotoida toisen työtehtävää vain siksi, että on ”vähän oma persoonansa” (vamo).

#### *Palautteen saaminen ja antaminen*

Kasvua tukevassa organisaatiossa saadaan ja annetaan palautetta. Palautteenantokulttuuri on musiikkioppilaitoksissa muuttunut viimeisen kymmenen vuoden aikana melkoisesti oppilastasolla, mutta ihan toinen asia onkin palautteen antamisen aikuistasolla. Miten palautetta välitetään esimies-alaisuhteessa? Palautteen saaminen vaikuttaa työntekijän kokemaan työn merkityksellisyyteen sekä lisää hänen motivaatiotaan ja työhön sitoutumista. Palautteen antamista ei pitäisi missään tapauksessa väheksyä. ”Meillä oli talossa vuosi sitten eri johtaja, joka näkyi ihan heti. Vaikutus on niin suuri!” (Vamo)

Palautteen antamisessa ja saamisessa on tutkimuksen käsitysten pohjalta tapahtumassa suurta työkuultuurimuutosta parastaikaa. Rehtorit tunnistavat nuoren opettajapolven kaipaavan enemmän ja täsmällisempää palautetta kuin mihin nykyiset rehtorit itse ovat tottuneet. Kehittämishaaste palautteenantokulttuuria kohtaan syntyy siitä, että työkentälle valmistuva opettajakaarti on tottunut esim. opinnoissaan läpinäkyvään arviointiin ja keskustelempaan työskentelytapaan, kun taas rehtorit edustavat usein itse heitä vanhempaa sukupolvea. *”Vanhat opettaja eivät sano tästä mitään, koska he eivät odota sitä, eivätkä ole tottuneet siihen. Mutta nuori opettajakaarti koko ajan odottaa, että pitäisi antaa palautetta – jos nyt ei ihan viikoittain, mutta käytännössä. Se, että sanotaan yleisesti esim. tutkinnon yhteydessä ”kiitos opettajalle, oli hieno juttu”, niin sitä ei oteta henkilökohtaisesti. Se pitäisi antaa kahden kesken, ”kiitos, sä olet tosi hyvä!” – sitten se niin kuin uppoaa. Nuoret opettajat kaipaavat ihan selkeästi paljon palautetta, siinä on selkeä ero. He hakevat vahvistusta sille, että ovatko oikealla linjalla.”* (Rehtori)

Rehtorien omien sekä vamojen käsitysten mukaan esimiesten palautteenantotaidoissa sekä palautteenantotilanteiden järjestämisessä on kehittymisen varaa. Esim. siinä missä rehtorit käsittävät vuosittaisen kehityskeskustelun ja tutkintotilanteet (jälkimmäinen ei koske vamojen työtä) hyvänä palautteenantotilanteena, niin vamot kaipaisivat etenkin työarjessa esitettyä palautetta. Vamojen käsitysten mukaan palautteen antamiseen vaikuttavat rehtorin persoona, suomalainen johtamiskulttuuri sekä vääränlaiset auktoriteettipyrkimykset. Lohdullista on, että mitään hokkuspokkus-konsteja vamoryhmä ei johdolta tilanteen kohentamiseksi kaipaa. Esimiehen taholta tulevan *”pelkän”* kiinnostuksenkin osoittaminen ja oikealla hetkellä annetun kiitoksen antamisella on hyvin suuri merkitys. Johdon antaman palautteen kehittämisen lisäksi tulisi myös pyrkiä parantamaan vamojen sekä muiden opettajakategorioitten toisilleen antamaa palautetta ja kannustamista. Tähän päästäneen luontaisesti, jos sisäisen yhteistyön määrää lisätään.

### *Tulevaisuuden visioista*

Tänä päivänä luodaan pohjaa tulevalle ja valitaan suuntia sille, mitä kohti kuljetaan. Alalla tullaan tutkimukseni tulevaisuusvisioiden mukaan työskentelemään päiväkodeissa, alakouluilla, vanhusten laitoksissa entistä enemmän kuitenkin siten, että myös musiikkioppilaitospuitteissa annettu opetus tulee säilymään. Musiikkikasvatusta tullaan hyödyntämään tiedostetummin psyykkistä hyvinvointia tukevana tekijänä. Opetuksen yhtenä tehtävänä on tunnistaa erilaisia lahjakkuuksia ja avata mielekkäitä musiikillisia väyliä erilaisia edellytyksiä omaaville ihmisille. Tutkimukseni tuloksissa esitetyt käsitykset vahvistavat sitä Unkari-Virtasen ja Kaikkosen tuoretta musiikkikasvatuksen määritelmää, jossa nähdään, että oppimiseen tähtäävän toiminnan kohderyhmät, toiminnan rinnakaistavoitteet, toimintaympäristöt, opetussuunnitelmat sekä sovellukset ja opetusmenetelmät voivat erota toisistaan hyvinkin paljon. (2007, 26.) Vamojen räätälöidyt työnkuvat, jossa opettajakohtaiset potentiaalit sekä intressit huomioitaisiin, johtaisivat Luukkasen esittämään oppilaitosrajat ylittävään opettajuuteen. Tähän pyrkiminen edellyttää muutoksia työjärjestelyihin. Muutokseen vaadittavalle kehittämistyölle tulee antaa resursseja – on tärkeää, että opettajat otetaan mukaan oman alansa

erityisasiantuntijoina kehittämään uusia toimintoja. On tärkeää nähdä, että opettajan työn ulottuu luokkahuoneopetuksen ulkopuolellekin. Moniammatillisen tukiverkoston luomisen tavoite – niin musiikkioppilaitoksen sisällä kuin ulkopuolellakin - tulee nähdä oleelliseksi osaksi ammatillisesti kehittyvää varhaisiän musiikinopettajuutta.

Vamot muistuttivat haastattelujen aikana siitä, että ammatillisen kehittymisen suunnat eivät kuitenkaan saa vähentää perustyön merkitystä eivätkä laatua. Myöskään alan opettajakoulutusta ei tulisi enää entisestään laajentaa, vaan mahdollisen erikoistumisen toivottaisi tapahtuvan työuran aikana. Tästä samasta asiasta kirjoitti myös Luukkanen: ”*Opettajan ammatin laaja-alaistaminen ja pyrkimys kokonaisvastuun ottamiseen oppijoista ei saa johtaa sisältöosaamisen laiminlyömiseen missään opettajaryhmässä.*” (Luukkanen 2004, 198).

### *Fine*

Tutkimustehtävän rajaaminen on osa tulkintaa ja ydinsanomien määrittelyä (Kiviniemi 2001, 71). Rajaamiskysymystä jouduin pohtimaan tutkimuksen teon useassa vaiheessa – aina viime metreille saakka. Jouduin punnitsemaan tutkimuksen merkityksellisyyttä sekä sitä, että työ todellakin on harjoitustyö, ”vain” gradu. Aineiston määrä verrattuna gradutyön laajuuteen oli runsas. Aineiston runsauteen vaikuttivat sekä tutkimusintressieni laajuus että vastaajien runsas tekstin tuotto. Pyrkimys selvittää kahden kohderyhmän käsityksiä, tuplasi aineiston määrän, mutta toi myös sen tälle tutkimukselle ominaisen suunnan. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan ne perusteellisesti. Jää lukijan pohdittavaksi, onko viisi rehtoria ja viisi vamaa paljon vai vähän. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta 2000, 18; Luukkanen 2003, 256). Haastatteluissa koin päästävän pintaa syvemmälle ja koin saamani aineistoni erinomaiseksi.

Sana ”käsittää” on merkinnyt ”kiinni saamista”, ”käsien tavoittamista”. Käsite on työväline, jonka avulla todellisuudesta saadaan ote. Toivon, että tämän tutkimuksen anti on auttamassa tällaisen otteen saamista kehittymisen suuntien valintatilanteissa. Käsitteiden merkitykset muuntuvat kokemusten ja tietojen karttuessa. Kehittymisorientoituneeseen toiminnan pohjaksi tarvitaan paljon enemmän jäsentynyttä ajattelua sekä avointa keskustelua työntekijöiden ja johdon välillä. Antiikin suuri filosofi Aristoteles on sanonut, että ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ilokseni jo usean haastattelun aikana tapahtui käsitysten liikkahdusta, muutosta. Musiikkioppilaitostyön kehittämiseen pyrkivälle tutkijalle ”*ai, en mä oo näin osannut ennen ajatellakaan*” –tyyppiset lausahdukset olivat mannaa korville. Kehittyminen sekä kehittäminen alkavat ihmetyksestä.

## LÄHTEET:

- Alasuutari, P.** 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, M.** 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 39. Joensuun yliopistopaino.
- Aro, A. W.** 2006. Onko työssä tolkkua? Helsinki: Edita Prima Oy.
- Elliott, D. J.** 1995. Music matters: A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J.** 1996. Music education in Finland. A new philosophical view. Artikkelit Musiikkikasvatus-lehdessä 1/1996.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Vastapaino.
- Gröhn, T.** 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Vastapaino.
- Haanaka, A.** 1991. Tieto ja tiedon suhde ammattitaitoon. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. XII Kasvatustieteen päivät. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 49. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S.** 2006. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Psykologia 2, 448-463.
- Heino, T. & Ojala, M-L.** 2006. Opetustuntikohtaisen valtiosuuden piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvuonna 2004-2005. Opetushallitus.
- Heimonen, M.** 2006. Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. Sibelius-Akatemian DocMus- yksikön julkaisuja nro 13. Hakapaino Oy.
- Helakorpi, S.** Työelämäosaaminen uudistuvassa organisaatiossa.  
<<http://openetti.aokk.fi/sisu/TEEMAT%20AIHEALUEITTAIN/tyoelamaosaaminen/tyoelamaos%20ja%20org%20muutos/tekstit/ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4osaaminen.pdf>.>  
> 30.7.2008.
- Helemaa, E.** 2004. Musiikin varhaiskasvattaja asiantuntijana nyt ja tulevaisuudessa. Lahden ammattikorkeakoulun Musiikin laitoksen loppunäytetyö.
- Hietanen, E.** 1997. Palkka työstä ei tittelistä. Työn vaativuuden arviointi. Kunta-alan ammattiliitto ry.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

**Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Oy.

**Huusko, M. & Paloniemi S.** 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173. Suomen kasvatustieteellinen seura ry. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

**Järvinen, A.** 1999. Opettajien ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Artikkeliteoksessa A. Etäpelto & O. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus – työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY.

**Kaikkonen, M. & Unkari-Virtanen, L.** 2007. Läsnaolon, huomion ja kunnioituksen musiikkipedagogiikka. *Musiikkikasvatus* 10 nro 1-2. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatusosasto, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan musiikkikasvatuksen koulutus- ja tutkimusyksikkö. Helsinki: Hakapaino.

**Kangaspunta, K.** 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007-2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm09.pdf> 3.5.2008.

**Kansanen, P.** 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa ”Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät”. PS-kustannus.

**Kiviniemi, K.** 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltoja & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. PS-Kustannus.

**Klemettinen, T.** 2003. Musiikkikasvatus ja politiikka. Esitys SML:n kevätpäivillä 9.-11.4.2003. Moniste.

**Koskiaho, B.** 1990. Ohi, läpi ja reunojen yli. Helsinki: Painokaari Oy (Gaudeamus).

**Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus (OVTES).** 2007. Ohjeita kunnallisen opetushenkilöstön tehtävien vaativuuden arviointijärjestelmiä koskeviin paikallisiin neuvotteluihin.

[http://www.kuntatyonantajat.fi/modules/page/show\\_page~id~551D1A23723148F095F25D59B107FE04~tabletarget~data\\_1~MENU\\_2\\_activeclicked~D7759061657944F8A3838768FCF98960~MENU\\_2\\_open~true~pid~578ADA88F3A24ABE9F16D748636C3D06~layout~kt2006.asp](http://www.kuntatyonantajat.fi/modules/page/show_page~id~551D1A23723148F095F25D59B107FE04~tabletarget~data_1~MENU_2_activeclicked~D7759061657944F8A3838768FCF98960~MENU_2_open~true~pid~578ADA88F3A24ABE9F16D748636C3D06~layout~kt2006.asp) 15.5.2008.

**Kyrölahti, E.** 2007. Työterveyshoitajan ammatillisen osaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu - Pekka Ruohotien juhlaKirja*. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

**Laine, T.** 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Laki taiteen perusopetuksesta** 21.8.1998/633.

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=taiteen%20perusopetus>> 26.7.2008.

**Lehtonen, K.** 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. Turku: Painosalama Oy.

**Lilja-Viherlampi, L-M.** 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Turku: Painatuspalvelukeskus.

**Linnankivi, Tenkku & Urho.** 1988. Musiikin Didaktiikka. Porvoo: WSOY.

**Luukkanen, O.** 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja julkaistu <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>.

**Luukkanen, O.** 2007. Opettajankouluttajan osaamistarpeita. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu - Pekka Ruohotien juhlaKirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Keuruu: Otava.

**Marjanen, K.** 2005. Musiikkileikkikoulunopettaja, varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkitapauksena Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Musiikkikasvatuksen lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

**Mentkowski, M. & et al.** 2000. Learning That Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

**Meriläinen, M.** 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.

**Metsämuuronen, J.** 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. 3. uudistettu painos. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

**Murtomäki, V.** Musiikin historiaa verkossa. Antiikin musiikki: Antiikin eetosoppi. <[http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/ant\\_antiikki5?s](http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/ant_antiikki5?s)> 4.5.2008.

**Musiikinalan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio.** Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmien muistio 38:2002.

**Mäntylä, R.** 2007. Ammatillinen kasvu ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu - Pekka Ruohotien juhlaKirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Keuruu: Otava.

**Niemi, H.** 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2: Opettajan koulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.

- Niikko, A.** 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopistopaino.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T.** 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY.
- Nykänen, P.** 2001. Musiikkioppilaitoksen opettajien työtodellisuus ja työtyytyväisyys. Suomen Musiikinopettajien liiton jäsenkysely. Lyhennelmä pro gradu –tutkielmasta. Forssan Kirjapaino: Suomen musiikinopettajien liitto ry.
- Opetushallituksen tiedote** 16/2008. Taiteen perusopetuksen käsite, rakenne ja laajuus. 18.3.2008.
- Pohjonen, P.** 2007. Ammatillinen osaaminen työelämän kehittäjänä. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu - Pekka Ruohotien juhlakirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Keuruu: Otava.
- Pyörälä, E.** 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus
- Raivola, R.** 1989. Opettajan ammatin historia, opettajuus ja professionalismi. Tamereen yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportti A 44. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Ruohotie, P. & Honka, J.** 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu: Saarijärven Offset Oy.
- Ruohotie, P.** 2003. Asiantuntijana kehittyminen. Teoksessa E. Okkonen (toim.) Ammattikorkeakoulun jatkotutkinto – lähtökohdat ja haasteet. Julkaisu 1. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ruohotie, P.** 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Savela, E.** 2003. Ammattitaidon ylläpitäminen apteekissa – farmaseuttien ja proviisoreiden kouluttaminen normiteorian viitekehyksessä. Väitöskirja. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Savola, M. & Kangasniemi, J.** 2007. Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotus toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:45. Opetusministeriö: Yliopistopaino.
- Skogster, P.** 2007. Maanmittauksen opettajuus mestari-kisällijärjestelmän soveltajasta moniosaajien valmentajaksi. Artikkelit Peda-Forum lehdessä 1/07, 33-35. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Strömmer (nyk. Viitala,) P.** 1999. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Suomen Kodaly-Seura ry.** <<http://www2.siba.fi/kodaly/ajatuksia.html>> 4.5.2008.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto.** <<http://www.musicedu.fi/?mid=414>> 18.3.2008.
- Säpyskä, P.** 2004. Musiikkileikkikoulunopettajat ry 25-vuotta. Opinnäytetyö Jyväskylän amk, Kulttuuriala - Musiikki.
- Säpyskä-Hietala, P.** 2007. Musiikkileikkikoulunopettajia koulutettu jo 20 vuotta. UNISONO (3-4). Koulujen musiikinopettajat ry:n ja Varhaisiän musiikinopettajat ry:n jäsenlehti.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005.** <[http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl\\_ops.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/taideyl_ops.pdf)> 10.5.2008.
- TPO** – Taiteen Parhaat Osajat, Taiteen perusopetusta edustavien liiton lausunto opetusministeriölle 10.9.2007.
- Tuomisto, J.** 1991. Ammattien kehittyminen ja työssä oppiminen. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. XII Kasvatustieteen päivät. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 49. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Tynjälä, P.** 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 3. Okka-säätiö: Saarijärven Offset Oy.
- Untala, H.** 2001/2006. Tyytyväinenkö musiikkileikkikoulunopettaja? Päijät-Hämeen konservatoriosta valmistuneiden musiikkileikkikoulunopettajien koulutus- sekä tyytyväisyys. Helsingin avoin yliopisto proseminarityö 2001/Tampereen yliopisto 2006 kasvatustieteen kandidaatin tutkielma.
- Untala et al.** 2008. Porvoonseudun musiikkiopiston TVA-työryhmän muistiot. Käsikirjoitus.
- Urpilainen, E.** 2008. Kunnallista opetushenkilöstöä koskevia yhteisiä määräyksiä. Lukuvuosi 2008-2009. Liite Opettaja-lehdessä 24.
- Varhaisiän musiikinopettajat ry:n kannanotto.** Musiikkileikkikoulunopettajan toimenkuva <<http://www.vamory.org/documents/toimenkuva.pdf>> 2.5.2008.
- VaMO ry:n** jäsenistön työolosuhdekeskustelu 19.1.2008.
- Venninen, T.** 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” - ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto.
- Vertanen, I.** 2007. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) Ammatillinen kasvu - Pekka Ruohotien juhla-kirja. Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Keuruu: Otava.

**Vertanen, I.** 2002. Ammatillinen opetus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.

**Vesioja, T.** 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113.

**Vilkkö-Riihelä, A.** 1999. Psykke. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.

**Väkevä, L.** 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliotin praksisfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Lisensiaatintyö. WWW-dokumentti saatavilla <http://wwwedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri.htm>

**Westerlund, H.** 2008. Musiikkikasvattaja musiikillisen toiminnan arkkitehtina. Musiikkikasvatuksen aikakauslehti: UNISONO 3. Koulujen musiikinopettajat ry:n ja Varhaisiän musiikinopettajat ry:n jäsenlehti.

Liite 1

## HAASTATTELUPYYNTÖ

Olen tekemässä pro gradu -työtä Tampereen yliopiston Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen maisteriohjelmassa. Tutkimukseni aihe on ”Musiikkioppilaitoksen työntekijän ja rehtorin käsityksiä ammatillisesta kehitymisestä.” Työntekijäkohteena ovat varhaisiän musiikinopettajat.

Käytän tutkimuksessani fenomenografista lähestymistapaa ja aineistonhankintatapanani on teemallinen yksilöhaastattelu. Haastattelen eri musiikkioppilaitoksista viittä varhaisiän musiikinopettajaa ja viittä rehtoria. Pyrin löytämään haastateltavikseni sellaisia henkilöitä, joilla on kokemusta strategiatyöskentelystä ja sitä kautta pohjaa ammatillisen kehittymisen pohtimiselle.

Haastateltavien henkilöllisyys ja heidän edustamansa organisaatio pysyvät anonyymeina kaikissa tutkimusentekovaiheissa.

Tutkimukseni tavoitteena on löytää senkaltaisia musiikkioppilaitostyökentällä vaikuttavia tekijöitä, joidenka avulla voitaisiin kehittää ammatillisen tietoisuuden tasoa musiikkioppilaitoskontekstissa. Tutkimuksen antia voidaan hyödyntää erikseen sovitusti haastatteluun osallistuneissa organisaatioissa.

Teen tutkimushaastattelut elo-syyskuun aikana.

Pyytäisin mahdollisuutta tulla haastattelemaan Teitä. Pyydän yhteydenottoa (miel. 20.6. mennessä) koskien mahdollista suostumustanne tutkimushaastatteluun.

Ystävällisin terveisin

Hanna Untala

Varhaisiän musiikinopettaja

Kasvatustieteen kandidaatti

(Yhteystiedot)

## Liite 2

### Haastattelun teema-alueet

1. **Käsitykset varhaisiän musiikinopettajan työn taustasta ja tavoitteista**
2. **Käsitykset työssä tapahtuneista muutoksista**
3. **Käsitykset varhaisiän musiikinopettajan ammattispesifeistä kehittymisen haasteista**
4. **Käsitykset tämän hetkisestä osaamisesta työn eri osa-alueilla**
5. **Käsitykset ammatillisesta kehittämisestä**
  - Mitä ammatillinen kehittyminen käsitysten mukaan on?
  - Miten kehittymistä tapahtuu?
  - Mikä käynnistää, mikä estää?
  - Miten vaikuttaa konkreettisesti työhön?
6. **Käsitykset ammatillisista kehittymistarpeista musiikkioppilaitoksessa (hlökohtainen, sosiaalinen, organisaatioaspekti)**
7. **Käsitykset vamo-työn tulevista suunnista**