

***”SELLAASIA KOKONAASUUKSIA” – MUSIIKILLINEN IDENTITEETTI
JA ASiantuntijajohtajuus osana musiikkiopistojen
rehtoreiden ammatillista identiteettiä***

Niina Rautanen
Maisterintutkielma
Musiikkitiede
Jyväskylän yliopisto
Syyslukukausi 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Niina Rautanen	
Työn nimi ”Sellaasia kokonaasuuksia” – musiikillinen identiteetti ja asiantuntijajohtajuus osana musiikkiopistojen rehtoreiden ammatillista identiteettiä	
Oppiaine Musiikkitiede	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Joulukuu 2020	Sivumäärä 74
Tiivistelmä	
<p>Tutkimuksessa tarkasteltiin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetusta järjestävien musiikkiopistojen rehtorien musiikillista identiteettiä, johtamista ja johtajaidentiteettiä sekä kyseisten ilmiöiden keskinäisiä suhteita ja merkityksiä. Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, mitä musiikkiopistojen rehtorit pitävät tärkeimpinä työtehtävinään, ja millaisia merkityksiä rehtoreiden musiikilliset identiteetit luovat heidän johtajuuteensa ja käytännön johtamistoimintoihin.</p> <p>Ilmiöitä lähestyttiin laadullisen tutkimusotteen kautta. Tutkimusaineisto on luonteeltaan harkinnanvarainen näyte, joka koottiin haastattelemalla viittä musiikkiopiston rehtoria teemahaastatteluun. Aineisto analysoitiin temaattisen sisällönanalyysin ja abduktiivisen päättelyn avulla. Rehtoreiden musiikillisia identiteettejä peilattiin pääosin Hargreavesin, McDonaladin ja Miellin (2002) ajatteluun. Johtamistoimintoja ja johtajuutta verrattiin sekä aikaisempiin suomalaisiin rehtoritutkimuksiin (Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Kariskoski 2009) että Kotterin (1990) mukaiseen klassiseen jaotteluun management-johtamisesta ja leadership-johtajuudesta. Johtajaidentiteettejä analysoitiin puolestaan Saarukan (2017) ja Sipilän (1991) mukaan. Näin ollen kyse on kvalitatiivisesta, pääosin aineistolähtöisestä tutkimuksesta, jonka analyysia voi luonnehtia teoriaohjaavaksi.</p> <p>Tutkimuksessa havaittiin, että rehtorit pitivät tärkeimpinä työtehtävinään opettajien työn mahdollistamiseen, linjaamiseen ja autonomiaan, talousvastuuseen ja sidosryhmätöihin sekä toiminnan suunnitteluun ja visiotyöhön liittyviä tehtäväkokonaisuuksia. Rehtorien johtajuuden ydinsubstansseiksi havaittiin puolestaan heidän musiikilliset identiteettinsä, tarkemmin, identiteettinsä musiikissa (<i>IIM</i>). Rehtoreiden identiteetit musiikissa rakentuivat pääasiassa heidän omalle muusikkoudelleen ja musiikkipedagogiudelleen, joiden todettiin olevan läheisesti toisiinsa kiinnittyneitä ilmiöitä. Tutkimuksessa havaittiin niin ikään, että rehtorien musiikilliset identiteetit olivat nivoutuneet paitsi rehtoreiden johtajaidentiteettiin ja johtajuuteen, myös yllä esitettyihin käytännön työtehtäviin ja musiikkiopiston toimintaan. Haastateltavien mukaan kokemukset omasta muusikkoudesta ja soitonopettajuudesta auttoivat muun muassa hahmottamaan ja ymmärtämään opettajien työtä. Tästä koettiin olevan laajasti hyötyä esimerkiksi henkilöstö- ja pedagogiseen johtamiseen liittyvissä työtehtävissä. Neljä viidestä haastatellusta kertoi musiikillisten identiteettinsä näkyvän myös suoraan siinä, millaisia asioita tulee johtamassaan musiikkiopistossa edistäneeksi. Tutkimuksen tulosten yhteenvetona esitetään musiikkiopistojen rehtoreiden ammatillisen identiteetin kuvaus, jonka kautta rehtorit voidaan mieltää asiantuntijaorganisaatioiden johtajiksi eli asiantuntijajohtajiksi.</p>	
Asiasanat – musiikkiopistot, rehtori, johtaminen, ammatillinen identiteetti, asiantuntijaorganisaatiot	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
2 REHTORIN TYÖN REUNAEHDOT JA KÄYTÄNTÖ	6
2.1 Musiikkiopiston rehtorin pätevyysvaatimukset	6
2.2 Musiikkiopistotoimintaa ohjaavat keskeiset lait, asetukset ja suunnitelmat	8
2.3 Rehtorien tehtävät ja rooli työyhteisössä	8
3 MUSIIKKIOPISTON REHTORIN TYÖELÄMÄÄN LIITTYVÄT IDENTITEETTITEORIAM	12
3.1. Identiteetin käsite	12
3.2 Ammatillinen identiteetti ja -toimijuus	14
3.3 Johtaminen ja johtajaidentiteetti	14
3.3.1 Asiantuntijaorganisaation johtaminen	17
3.4 Musiikki ja identiteetti	19
3.4.1 Musiikilliset identiteetit	20
3.4.1.1 Muusikon identiteetti	22
3.4.1.2 Opettajan identiteetti	23
4 TUTKIMUSASETELMA	28
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	28
4.2 Menetelmän kuvaus	29
4.2.1 Tieteenfilosofinen perusta	29
4.2.2 Teemahaastattelu	30
4.3 Tutkimusaineisto	32
4.3.1 Luotettavuus, toistettavuus ja tutkijan rooli	33
4.3.2 Haastateltavien valinta	35
4.3.3 Haastattelujen kulku	37
4.3.4 Haastateltavien taustatiedot	38
4.4 Aineiston analyysi ja synteesi	40
5 MUSIIKKIOPISTON REHTORI: MUUSIKKO, PEDAGOGI JA ASIANTUNTIJAJOHTAJA	42
5.1 Musiikillinen identiteetti ja toimijuus	43
5.1.1 Muusikkous	45
5.1.2 Musiikkipedagogisuus	49
5.2 Johtamistoiminnat ja johtajuus	52
5.2.1 Opettajan työn mahdollistaminen, linjaaminen ja autonomian kunnioittaminen	53
5.2.2 Talousvastuu ja sidosryhmätyö	56
5.2.3 Toiminnan suunnittelu ja visiotyö	58
5.3 Asiantuntijajohtajan johtajaidentiteetit	59
6 POHDINTA	64
Lähteet	70

1 JOHDANTO

“Mitä tarvitset luokkaasi?”, kysyi rehtori aloittelevalta laulunopettajalta. “Pianon ja peilin”, vastasi opettaja. “Miksi niitä tarvitset?”, kysyi rehtori. Opettaja jäi tuijottamaan rehtoria hämmentynyt ilme kasvoillaan ja mietti: “Eikö rehtori tosiaan tiedä mitä laulutunnilla tehdään?”

Tämä tarina on tosi. Se on myös alkusysäys tähän tutkimukseen. Opettajan ja rehtorin molemminpuolinen ihmettely laulunopetuksen ympärillä saivat ajattelemaan: Oliko rehtori täysin vailla ymmärrystä työstään? Entä, vaikei hän selvästikään ollut laulaja, oliko hän silti hyvä johtaja? Rehtorihan ymmärsi kysyä opettajalta, mitä hän työnsä tekemiseen tarvitsee. Mitä musiikkiopiston rehtorin oikeastaan tarvitsee tietää tai osata? Ja jos rehtori taas hallitsee opettajien substanssin, musisoimisen ja sen opettamisen taidon, miten se näkyy johtamisessa?

Tässä tutkimuksessa selvitetään taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetusta järjestävien musiikkiopistojen rehtorien suhdetta sekä muusikko-pedagogien asiantuntijajohtamiseen musiikkiopistoissa että itse työyhteisöjen ydinsubstansseihin, musiikkiin ja musiikkipedagogiaan. Tutkimus selvittää, millaisista osatekijöistä musiikkiopistojen rehtorien ammatillinen identiteetti ja työn arki koostuvat, ja millaisia merkityksiä rehtorien oma muusikkous ja musiikkipedagogisuus niihin luovat.

Tutkimuksessa korostuu monitieteisyys. Teoriakehys asettuu pääasiassa musiikintutkimuksen ja kasvatustieteen tutkimuskenttään, vaikkakin tutkimuskirjallisuuden poimintoja on tehty myös muilta tieteenaloilta, muun muassa talous- ja yhteiskuntatieteistä, sosiologiasta ja psykologiasta. Laajalle levittäytyvä teoreettinen viitekehys on seurausta paitsi rehtorin ammatin moninaisuudesta myös selvästä aukosta tutkimuksen kentällä: musiikkiopistojen rehtoreista ei ole tehty aiempaa tutkimusta. Suomalainen ja ulkomainen rehtoritutkimus on liitetty lähes kokonaan yleissivistävään koulutukseen. Tutkimuksellinen mielenkiinto on ollut paljolti siinä, mitä rehtorit työssään tekevät (Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Karikoski 2009) ja siinä, kuinka heidän työnsä tuottaa tuloksellisuutta (Price 2014; Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q, Brown, E. & Ahtaridou, E. 2011). Näiden lisäksi rehtoriutta on tutkittu myös johtajuuden sosiokulttuurisen rakentumisen ja itsemäärittelyn näkökulmista (Ahonen 2008; Saarukka 2017).

Tässä tutkimuksessa yhdistetään aiempien tutkimusten aiheita, ja tarkastellaan niitä uudessa kontekstissa, musiikkiopistokentällä. Tutkimuksessa selvitetään niin ikään rehtoreiden käsityksiä heidän tärkeimmistä työtehtävistään ja johtajuudestaan. Tutkimuksen arvo ja omaleimaisuus löytyvät paitsi uudesta asiayhteydestä itsestään myös sen luomista kokemattomista asetelmista ja kysymyksistä. Musiikkiopistoiden rehtorit ovat, alun tarinasta poiketen, useimmiten taustaltaan muusikoita ja musiikkipedagogeja. Tutkimuksen ydinkysymys on, kuinka rehtoreiden musiikillinen identiteetti heijastuu paitsi rehtoreiden kokemaan johtajuuteen myös käytännön toimiin johtajana. Tutkimuksessa käsiteltäviä ilmiötä, musiikillista identiteettiä, johtajaidentiteettiä ja johtamista, kehystää lopulta näitä kaikkia laajempi käsite, ammatillinen identiteetti.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla viittä musiikkiopiston rehtoria. Laadullinen ja pääosin aineistolähtöinen tutkimus pyrkii tuottamaan perustietoa kuvatuista ilmiöistä ja osoittamaan niiden välisiä yhteyksiä. Tutkimus on luonteeltaan teoriaohjaava, ja sen teema-analysissä on käytetty abduktiivista päättelyä. Tutkimus pohjautuu fenomenologiseen ja hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, sillä sen keskiössä ovat erilaiset ilmiöt ja niiden ymmärtäminen, tulkinta ja käsitteellinen jäsentäminen.

Suomalaista rehtoriutta ymmärtääksemme maisterintutkielman ensimmäinen teorialuku esittelee rehtorien työnkuvan ja reunaehdot lakien, asetusten ja tutkimuksen kautta. Se kartoittaa, millä koulutuksella ja työkokemuksella taiteen perusopetusta järjestävän musiikkiopiston rehtoriksi voi tulla, mitä rehtorin työ on, ja kuinka rehtorit määrittelevät itsensä suomalaisella kasvatus- ja koulutuskentällä. Lisäksi selvennetään tutkimuksen kannalta oleellisten rehtoritutkimusten keskeisiä tutkimuskysymyksiä ja -menetelmiä. Toisessa teorialuvussa määritellään tutkimuksessa haastateltujen rehtoreiden ammatilliselle identiteetille olennaisia käsitteitä, kuten musiikillinen identiteetti ja johtajaidentiteetti. Tutkimus on teoriakytkentäinen, joten opinnäytteen analyysiosio ja taustakirjallisuus käyvät keskustelua keskenään; ne ovat vaikuttaneet toistensa syntyyn ja niitä kommentoidaan toinen toisissaan. Tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi menetelmäosiossa esitellään tutkimuksen eri taustavaikuttimet ja kulku kokonaisuudessaan. Luvussa 5 teemaattisen sisällönanalyysin tulokset esitellään narratiivisesti eritellen pieninä tapahtumakuvauksina ja johdetaan yhteiseen synteysiin. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen tuloksellisuutta, merkitystä ja luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusaiheita.

2 REHTORIN TYÖN REUNA-EHDOT JA KÄYTÄNTÖ

Musiikkiopiston rehtorin työtehtävät voivat vaihdella suuresti riippuen muun muassa yksikön koosta ja rakenteesta, maantieteellisestä laajuudesta, ylläpitäjästä sekä työtehtävien jakautumisesta muun henkilökunnan kesken. Valtakunnallista sääntelyä musiikkiopistojen rehtorien toimenkuvasta ei ole. Laissa taiteen perusopetuksesta (633/1998, 9 §) säädetään ainoastaan, että jokaisella taiteen perusopetusta järjestävällä oppilaitoksella tulee olla rehtori. Musiikkiopiston johtosääntö tai kunnan hallintosääntö määräävät, mitkä asiat kuuluvat rehtorin päätäntävaltaan ja tehtäviin.

Tavanomaisia tehtäviä ovat toiminnasta vastaaminen, sen valvominen ja kehittäminen, henkilöstön esimiehenä toimiminen, taloudesta ja omaisuudesta huolehtiminen, opetuksen ja suoritusten valvonta ja erilaiset oppilasasiat, kuten oppilasvalinnat ja kurinpito. (ks. mm. Itä-Helsingin musiikkiopiston johtosääntö 2010, Savonlinnan musiikkiopiston johtosääntö 2016, Pihlputaan kunnan ja Viitasaaren kaupungin hallintosääntö 2020.)

2.1 Musiikkiopiston rehtorin pätevyysvaatimukset

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksien mukaan taiteen perusopetusta järjestävän oppilaitoksen rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on alan ylempi korkeakoulututkinto ja riittävä opetushallinnon tuntemus. Taiteen perusopetusta järjestävän oppilaitoksen rehtorilta ei välttämättä vaadita opettajan kelpoisuutta tai riittävää työkokemusta opettajan tehtävistä, toisin kuin monen muun oppilaitosmuodon rehtorilta. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 2 §). Lisäksi laissa taiteen perusopetuksesta (633/1998, 9 §) mainitaan, että aluehallintovirasto voi erityisestä syystä myöntää rehtorin kelpoisuusvaatimuksista erivapauden.

Suomalainen lainsäädäntö ei edellytä rehtorilta varsinaista johtajakoulutusta, vaan hallinnollista pätevyyttä. Tämän vaatimuksen voi täyttää suorittamalla Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukaisen, niin sanotun opetushallinnon tutkinnon tai vähintään 25 opintopisteen taikka vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998, 2 §)

mahdollistaa kuitenkin sen, että rehtoriksi voidaan valita myös näitä suorittamaton henkilö, mikäli hänellä katsotaan olevan muutoin riittävä opetushallinnon tuntemus.

Opetushallituksen vuonna 2013 tilaama raportti huomauttaakin, että vaikka nykyiset asetukset eivät edellytä johtamistaitoa tai -kykyä, voivat ne olla merkityksellisiä tekijöitä rehtorin virkaa hakevia vertailtaessa. Tämä on seurausta siitä, että viime vuosina hallinnossa ylipäätään on kiinnitetty enemmän huomiota hyvään johtamiseen. Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen ja organisaatioiden toiminta- ja palvelukyvyen kehittäminen edellyttävät johtamiseen liittyvää osaamista ja määrätietoista johtamisotetta. Rehtorin tehtävän ja roolin paitsi oppilaitoksen henkilöstön esimiehenä myös pedagogisena ja hallinnollisena johtajana huomioon ottaen, raportissa nähdään, että johtamistaidon kelpoisuusvaatimuksiin lisäämistä voidaan pitää perusteltuna. (Opetushallituksen työryhmä 2013, 20.)

Rehtorin pätevyysvaatimuksiin vaikuttavat myös johdettavien oppilaitosten määrä ja niiden koulutusmuodot. Rehtorin vastatessa kahden tai useamman eri koulutusmuodon piiriin kuuluvan oppilaitoksen toiminnasta, tai yhdestä oppilaitoksesta, jossa järjestetään useamman eri koulutusmuodon koulutusta, tulee hänellä olla opettajan kelpoisuus johonkin näistä koulutusmuodoista. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 2 §.) Tämä tarkoittaa, että mikäli rehtori on yhtä aikaa esimerkiksi kansalais- ja musiikkiopiston rehtori, riittää, että hänellä on muiden vaatimusten ohella opettajan kelpoisuus vain toiseen opistoista, vaikkapa kansalaisopiston opettajaksi. Kansalaisopiston opettajaksi voi pätevoityä hyvin monen alan ja koulutuksen kautta, sillä kansalaisopistoissa opetetaan perinteisesti kymmeniä eri oppiaineita. Tämän niin sanotun yhdistelmäviran kautta musiikkiopiston rehtoriksi voidaan valita henkilö, jolla ei ole musiikillista koulutusta.

Otettaessa huomioon pätevyysvaatimusten kaikki mahdollisuudet tai – näkökulmasta riippuen – vajavaisuudet musiikkiopiston rehtoriksi voidaan siis päätyä hyvin erilaisista lähtökohdista käsin, kenties vailla opettajan pätevyyttä, opetuskokemusta, opetushallinnollisia opintoja tai musiikkikoulutusta. Tavallisinta lienee kuitenkin, että musiikkiopiston rehtoriksi valitaan ylemmän korkeakoulutuksen suorittanut, pätevä musiikkipedagogi, niin kuin tässäkin tutkimuksessa haastatellut rehtorit ovat. Rehtorien pätevyysvaatimusten taustat kertovat kuitenkin sen, että suomalainen koulutusjärjestelmä haluaa oppilaitostensa johtajiksi pääsääntöisesti substanssiosaajia, oppilaitoksen oman alan opettajia, ei niin sanottuja ammattijohtajia. Asetetut vaatimukset supistavat rehtorit kuitenkin vielä hallinnollisten

tehtävien hoitajiksi, vaikka oppilaitosten arkitodellisuus, niin kuin Opetushallituksen työryhmän raporttikin (2013) antaa ymmärtää, vaatisi jo laajempaa johtajuutta.

2.2 Musiikkiopistotoimintaa ohjaavat keskeiset lait, asetukset ja suunnitelmat

Musiikkiopistotoimintaa määrittelevät useat lait ja asetukset, jotka paitsi suuntaavat rehtorin työtä myös asettavat sille omat vaatimuksensa. Oppilaitokset noudattavat taiteen perusopetuksesta annettua lakia (633/1998) ja asetusta (813/1998). Laissa taiteen perusopetuksesta (633/1998) säädetään muun muassa musiikkiopistojen toiminnan järjestämisestä, tarkoituksesta, rahoituksesta, opetussuunnitelmasta, arvioinnista ja oppilaaksi ottamisesta. Asetuksessa taiteen perusopetuksesta säädetään puolestaan esimerkiksi oppimäärästä ja opetuksen määrästä.

Rehtorin työtä ohjaavat myös erilaiset hallintoa säätelevät lait. Hallintolaki (434/2003) määrittelee hyvän hallinnon ja hallintoasioiden oikeusturvan perusteet. Laissa viranomaisten toiminnan julkisuudesta (612/1999) säädetään muun muassa oikeudesta saada tieto viranomaisten julkisista asiakirjoista sekä viranomaisessa toimivan vaitiolovelvollisuudesta ja asiakirjojen salassapidosta. Opetushenkilökunnan kelpoisuusasetus (986/1998) asettaa omat edellytyksensä rekrytointeihin, joissa rehtori on tyypillisesti mukana. Työ- ja virkaehtosopimuksissa on määräykset lomista, palkoista ja muistakin työehdoista, joita rehtori noudattaa vastatessaan henkilöstöasioista. Lisäksi kunnallisissa musiikkiopistoissa on noudatettava kuntalakia (410/2015). Jokainen musiikkiopisto tekee myös oman opetussuunnitelmansa Opetushallituksen laatimien opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Lisäksi opistoissa laaditaan tyypillisesti lukuvuoden toimintasuunnitelma, jonka mukaan toiminta järjestetään.

2.3 Rehtorien tehtävät ja rooli työyhteisössä

Rehtorin työ on lopulta enemmän kuin lait, säännökset ja asetukset velvoittavat. Musiikkiopistojen rehtorien työtä käsitteleviä tutkimuksia ei ole Suomessa tehty, mutta peruskoulun rehtoreita on tutkittu verrattain paljon (mm. Mustonen 2003; Vuohijoki 2006; Mäkelä 2007; Karikoski 2009). Myös muualla maailmassa on tutkittu pääasiassa vain

yksityisten tai valtion omistamien, peruskoulutusoisten oppilaitosten rehtorien työtä ja johtajuutta (ks. esim. Price 2014; Day C., Sammons P., Leithwood K., Hopkins, D., Gu, Q, Brown, E. & Ahtaridou, E., 2011). Vaikkei musiikkiopistojen johtajuudesta löydykään tutkimustietoa, pidetään muiden koulumuotojen rehtoritutkimusta relevanttina osana tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä, sillä erilaisten oppilaitosten johtamisessa on huomattavia samankaltaisuuksia. Kaikissa koulumuodoissa rehtorin tehtäviin kuuluvat samat, suuret kokonaisuudet, kuten talous- ja henkilöstöasiat, toiminnan suunnittelu ja kehittäminen sekä verkostotoiminta.

Suomalaisen rehtoritutkimuksen mielenkiinto on ollut paljolti sidoksissa koulun arkeen. Tutkimuksissa on kartoitettu pääasiassa rehtorien käytännön työtehtäviä ja niiden sisäistä arvohierarkiaa. Rehtoreiden työtehtäviä teemahaastatteluin ja kyselylomakkein tutkineen Mustosen (2003) haastattelemat peruskoulujen rehtorit kertoivat tärkeimmiksi tehtävikseen muun muassa opetussuunnitelman ja koulun sisäisen toiminnan kehittämisen sekä yhteistyön lisäämisen sidosryhmien kanssa. Suurimmat erot kaikkien rehtoreiden välillä havaittiin näkemyksissä rehtorin roolista. Osa rehtoreista hoiti tehtävänsä hallintokeskeisesti kansliasta käsin, kun taas jotkut olivat omaksuneet kehittämis- ja ihmissuhdejohtajan roolin. (Mustonen 2003, 5.) Osa rehtoreista koki siis oman työnsä pääosin hallinnolliseksi, kuten asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998, 2 §) antaa ymmärtää. Toiset taas olivat omaksuneet modernimman johtamisotteen, jota myös Opetushallituksen raportissa (2013) peräänkuulutetaan. Tässä on nähtävillä johtamisparadigman muutos, jota rehtoreiden johtajaidentiteettejä tutkinut Saarukka (2015, 141) niin ikään kuvaa: rehtoreiden työn pääpaino on viime vuosikymmen aikana siirtynyt hallinnollisesta management-johtamisesta kohti koulutusjohtamista (*educational leadership*).

Rehtoritutkimus on huomattavan usein rehtorien itsensä tekemää. Rehtoriutta katsotaan siis tavallisesti alan itsensä sisältä. Julkaistut tutkimukset ovat pääasiassa kvalitatiivisia, ja niiden aineistonkeruumenetelminä on käytetty muun muassa haastatteluja, kyselyjä ja erilaisia kenttähavainnointimenetelmiä. Tätä traditiota edustaa myös Mäkelä (2007), joka tutki omaa rehtoriuttaan ja toimintaansa työyhteisön johtajana etnografisen tapaustutkimuksen keinoin. Hän pystyi luokittelemaan omat työtehtävänsä neljään eri pääkategoriaan, jotka puolestaan sisälsivät omia alakategorioitaan:

1) *Hallinto ja talousjohtaminen*, johon kuuluivat työaikajärjestelyt, päätöksentekoon liittyvät kokoukset, taloussuunnittelu ja oppilashallinto sekä erilaiset lakeihin, johtosääntöön ja virkaehtosopimuksiin liittyvät tehtävät, kuten palkkaus- sekä virka- ja toimiasiat.

2) *Pedagoginen johtaminen*, joka sisälsi kehittämis- ja opetussuunnitelmatyön sekä opetusjärjestelyt.

3) *Henkilöstöjohtaminen*, joka koostui rekrytoinnista, henkilöstön hyvinvointiin liittyvistä tehtävistä, henkilöstökoulutuksista, perehdyttämisten organisoinnista ja “uudistavasta johtajuudesta”. Tällä termillä viitattiin jaettuun johtajuuteen apulaisrehtorin kanssa, kehittämisryhmän toimintaan ja *ad hoc* -johtajuuteen.

4) *Yhteistyöverkoston johtaminen*, johon liitettiin suhde- ja tiedotustoiminta sekä oppimisympäristön eli pääasiassa koulutilojen huolto-, hankinta- ja kunnossapitotoimenpiteistä huolehtiminen. (Mäkelä 2007, 184–193.)

Hallinto-, talous- ja yhteistyöverkoston johtaminen muodostuivat näistä suurimmiksi tehtäväalueiksi. Henkilöstöjohtaminen oli puolestaan toiseksi pienin, ja pedagoginen johtaminen pienin työtehtävistä. (Mäkelä 2007, 194.) Tuloksissa korostuu niin ikään rehtorin hallinnollisten tehtävien rooli. Mustosen (2003) ja Mäkelän (2007) havaintojen suurin yksittäinen erottava tekijä lienee suhde opetussuunnitelmatyöhön ja pedagogiseen johtamiseen. Mustosen (2003) havainnoissa nämä korostuvat, kun taas Mäkelä (2007) kokee pedagogisen johtamisen melko vähäiseksi tehtäväalueeksi. Tutkimusmenetelmien ja -otantojen eroavaisuuksien vuoksi tutkimuksia ei ole kuitenkaan mielekäästä verrata liiaksi toisiinsa – tutkihan Mäkelä (2007) yksin omaa toimintaansa.

Mustosen (2003) ja Mäkelän (2007) havainnot ovat osaltaan yhtenevät myös rehtorien työtehtäviä ja ajankäyttöä tutkineen Karikosken (2009) kanssa. Karikosken (2009) tutkimus suoritettiin pääosin kenttämenetelmillä, “varjostamalla” viiden helsinkiläisen peruskoulun rehtorin käytännön toimia. Tulokset osoittivat, että rehtoreiden työajasta yli 50 % kului kansliatöiden parissa. Vuorovaikutustilanteet opettajien ja vierailijoiden kanssa veivät kuitenkin toiseksi eniten aikaa. Varsinainen kasvatuksen ja opetuksen laadun kehittäminen jäi

vähäiseksi. Rehtorit pitivät myös verkostotoimintaa tärkeänä osana johtamistaan, mutta käytännössä sitä harjoitettiin vain vähän. (Kariskoski 2009, 7.)

Tutkimukseen valikoituneet rehtorit miellettiin hyväksi työssään, ja heitä kuvailtiin kutsumustyötä tekeviksi palvelujohtajiksi, jotka olivat lähes koko ajan henkilökuntansa käytettävissä: he syventyivät opettajien kysymyksiin, auttoivat opettajia ja paneutuivat ongelmiin. Rehtorit pohtivat myös koulunsa tulevaisuutta niin koulun toiminnan kuin laajempien yhteiskunnallisten vaatimusten kautta. He pitivät niin ikään opettajien välisen yhteistyön ja yhteisöllisyyden kehittämistä tärkeinä. Ristiriita rehtorien resurssien ja tulevaisuuteen suuntautuvan johtamisen välillä oli kuitenkin ilmeinen. Tulevaisuusorientoituva johtaminen vaatisi jatkuvaa vuorovaikutusta ja keskustelua opettajien kesken koulun tilanteesta ja tavoitteista sekä vahvuuksista ja heikkouksista. (Kariskoski, 2009, 261–263.)

Kariskosken (2009) kuvaus rehtorien työtehtävistä ja johtajuudesta eroaa jo hieman sitä edeltävistä tutkimuksista. Rehtoreiden johtamisparadigma vaikuttaa muuttuneen enemmän kohti palvelevaa henkilöstöjohtajuutta. Tämä ei kuitenkaan vielä jätä hallinnollisten tehtävien hoitamista varjoonsa. Kariskosken (2009) haastattelemat rehtorit ilmaisivat halunsa myös pedagogiselle johtamiselle, yhteisöllisyyden kehittämiseksi ja visiotyölle, mutteivät kokeneet resurssien riittävän niiden toteuttamiseen. Vaikuttaa siltä, että rehtorin tehtävät ovat ajan saatossa lisääntyneet, ja tavanomaisten hallinnollisten töiden lisäksi rehtoriudelta odotetaan entistä enemmän. Yhtä kaikki, tutkimusten tulokset osoittavat, että rehtorin työssä ei ole täyttä yhtenäisyyttä, vaikkakin sitä määrittelevät samat, kutakin koulumuotoa koskevat lait ja asetukset. Rehtorin roolin reunaehdoista ja vastuista huolimatta työssä jää tilaa oman ammatillisen identiteetin rakentamiselle ja toimijuuden ilmaisemiselle.

3 MUSIIKKIOPISTON REHTORIN TYÖELÄMÄÄN LIITTYVÄT IDENTITEETTITEORIAT

Tässä luvussa määritellään tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Ensin täsmennetään identiteetin käsite, joka on kaikkein keskeisin, sillä jotta ymmärtäisimme esimerkiksi musiikillisen identiteetin ja johtajaidenteetin käsitteet, tulee meidän ensin löytää ymmärrys itse identiteetistä. Tässä tutkimuksessa ammatillinen identiteetti asemoituu koko musiikkiopiston rehtoriutta kokoavaksi yläkäsitteeksi, jonka alle musiikillinen identiteetti, johtaminen ja johtajaidenteetti asettuvat. Musiikillisen identiteetin alakategorioina nähdään taas muusikkous ja musiikkipedagogisuus, jotka ovat niin ikään sidoksissa rehtoreiden johtajaidenteettiin ja johtamiseen. Ammatillinen identiteetti on myös ilmiö, joka kietoutuu ammatilliseen toimijuuteen (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 211–212).

3.1. Identiteetin käsite

Identiteetti on monimerkityksinen ja kiisteltykin käsite, josta on esitetty useita, eri osa-alueita painottavia määritelmiä. Fadjukoffin (2007) mukaan Bosma (1995) ja Kroger (2007) esittävät, että yhteistä näille kaikille näkökulmille on ajatus identiteetistä paitsi ihmisen sisäisenä dynaamisena tasapainona samuuden ja muutoksen välillä myös subjektiivisen ja objektiivisen perspektiivin välillä. (Fadjukoff 2007, 57.) Identiteettiä on tieteellisessä tutkimuksessa tarkasteltu muun muassa psykologisesta, sosiologisesta, yhteiskuntatieteellisestä ja kulttuurintutkimuksen näkökulmasta. Viime vuosikymmeninä identiteetti on noussut mielenkiinnon kohteeksi myös liiketaloustieteen, organisaatiotutkimuksen ja musiikkitieteen alueilla. Tässä tutkimuksessa identiteetin käsitettä määritellään sosiologi ja kulttuurintutkija Hallin (1999) ja psykologian tutkija Fadjukoffin (2007; 2009) mukaan.

Hall (1999) esittelee historiallisen identiteettikäsitteen muutoksen, joka jakautuu kolmeen vaiheeseen: valistuksen subjektiin, sosiologiseen subjektiin ja postmoderniin subjektiin. Valistuksen subjekti -vaiheessa identiteetin katsottiin kumpuavan ihmisen sisäisestä ytimestä, joka pysyi muuttumattomana koko elämän ajan. Identiteetin ajateltiin ikään kuin avautuvan hiljalleen tuosta muuttumattomasta keskuksesta käsin. Sosiaalinen subjektikäsite otti jo huomioon sosiaalisen ympäristön merkityksen, mutta säilytti silti ajatuksen yksilön sisäisestä “todellisesta minästä”. Identiteetin katsottiin muodostuvan minän vuorovaikuttaessa

yhteiskunnan kanssa. Uusimmassa postmoderni subjekti -käsityksessä yksilöllä ei koeta olevan lainkaan yhtä ja pysyvää identiteettiä eikä sisäistä keskusta. Identiteetti rakentuu lakkaamatta, kun yksilöä puhutellaan ja representoidaan kulttuurillisissa järjestelmissä. Subjektilla on useita identiteettejä, joita hän vaihtaa kontekstisidonnaisesti, eivätkä ne muodosta keskenään eheää kokonaisuutta. (Hall 1999, 21–23.)

Hallin (1999, 21–23) luokittelu identiteetikäsityksistä heijastelee kulloistakin sosiokulttuurista tilaa: siinä missä yhtenäiskulttuurin aikakaudella, 1900-luvun puoliväliin asti, valistuksen subjekti -käsitys oli yleisesti hyväksytty, vaaditaan nyt moniarvoistuneessa, taukoamatto mien muutosten postmodernissa yhteiskunnassa, jatkuvaa identiteetin rakennustyötä ja useita vaihtuvia identiteettejä. Fadjukoff (2007, 57) kirjoittaa niin ikään identiteetin jatkuvasta aktiivisesta työstämisestä, joka on tullut erityisen tärkeäksi yhteiskunnallisen muutoksen myötä. Länsimaisessa nyky-yhteiskunnassa yhteisön määrittämät rajat ovat väljentyneet, arvot suhteellistuneet ja yksilöllisyys sekä yksilön valinnat korostuneet (Fadjukoff 2009, 179). Erilaisten sosiaalisten systeemien mureneminen ja uudelleenorganisointi, kuten jatkuva opiskelu, lyhyet työsuhteet, muuttuvat perhetilanteet ja muutot, vaativat yksilön omien arvojen, valintojen ja sitoutumisen eli identiteetin, pohdintaa (Fadjukoff 2007, 57).

Tässä tutkimuksessa identiteetti ymmärretään postmoderni subjekti -käsityksen kautta narratiivisesti rakentuvaksi, dynaamiseksi rakenteeksi, joka määrittyy erilaisten kontekstien kautta. Ihmisellä ajatellaan olevan useita identiteettejä, jotka voivat vaihdella eri tilanteissa, kietoutua toisiinsa, tai olla toistensa kanssa ristiriidassa. Identiteetit ovat kielen kautta sidoksissa kulttuuriin, historialliseen aikaan ja sosiaaliseen ympäristöön. Fadjukoffin (2009) mukaan ajatellaan, että identiteetin rakentaminen merkitsee käsityksen muodostamista omasta yksilöllisyydestä, omista arvoista ja niistä päämääristä, joihin yksilö pyrkii. Identiteettiä ei voi erottaa ympäristöstään, vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa yksilön, lähiyhteisön ja yhteiskunnan kesken. Identiteetti ohjaa sitä, miten ihminen käsittelee kokemuksiaan, ja määrittää, mitkä kokemukset ovat hänelle merkityksellisiä. (Fadjukoff 2009, 179–181.)

3.2 Ammatillinen identiteetti ja -toimijuus

Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan elämänsisä historiaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Se on sitä, millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä suhteessa työhön kyseisellä hetkellä ja millaiseksi hän haluaa työssään ja ammatissaan tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mihin hän sitoutuu ja mitä hän pitää tärkeänä työssään ja ammatissaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26.) Näin ollen ammatillinen identiteetti ilmenee ammatillisina ja eettisinä sitoumuksina, ihanteina, motivaatioina, kiinnostuksina ja tavoitteina (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 211–212). Tässä tutkimuksessa haastateltujen rehtoreiden ammatillisen identiteetin yhteisinä tekijöinä pidetään muusiikillista identiteettiä, johtamista ja siihen liitettävää johtajaidentiteettiä.

Ammatillinen toimijuus on prosessi, joka ilmenee, kun työntekijät tai työyhteisöt tekevät valintoja, käyttävät vaikutusmahdollisuuksiaan ja ottavat kantaa työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä. Ammatillinen toimijuus nivoutuu yhteen työntekijän ammatilliseen identiteettiin. Työntekijöiden työhistoria ja -kokemus, kompetenssit, asiantuntijuus ja osaaminen toimivat heidän varantoinaan ja resursseinaan ammatilliselle toimijuudelle. Ammatillista toimijuutta harjoitetaan aina paitsi tiettyä tarkoitusta varten myös tiettyjen historiallisesti muotoutuneiden työpaikan sosiokulttuuristen ja materiaalistien ehtojen sisällä. Nämä seikat rajoittavat ja resursoivat toimijuutta. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014, 211–212.) Näin ollen ammatillinen toimijuus ilmenee lähes taukoamatta työelämässä: esimerkiksi rehtoreiden osallistuminen tähän tutkimukseen voidaan mieltää osaksi ammatillisen toimijuuden prosessia.

3.3 Johtaminen ja johtajaidentiteetti

Klassisen määritelmän mukaan johtaminen jaotellaan kahteen kategoriaan englanninkielisin termein *leadership* ja *management*, joille ei löydy täydellisiä suomenkielisiä vastineita. Leadership-termi tarkoittaa ihmisten johtamista, ja sillä viitataan usein johtajuuteen. Management puolestaan tarkoittaa asioiden johtamista. Kotterin (1990) mukaan management-johtaminen sai alkunsa teollisen vallankumouksen aikaan, rautateiden sekä teräs-

ja autotehtaiden maailmassa, johtajien ja konsulttien määrittellessä parhaita toimintatapoja yritysmaailmaan. Management-johtamisen ytimessä olevat prosessit ovat:

- 1) Suunnittelu ja budjetointi: taloudellisten päämäärien asettaminen seuraavalle kuukaudelle tai vuodelle, suunnitelman ja ohjeistusten luonti, aikataulutusta ja resurssointi.
- 2) Toiminnan organisointi ja henkilöstöasiat: organisaatorakenteen järjestäminen tarkoituksenmukaiseksi suhteessa päämääriin, pätevän henkilökunnan rekrytoiminen, suunnitelmien kommunikointi henkilökunnalle, työvastuun jakaminen ja rakenteen luominen toiminnan valvomiseksi.
- 3) Hallinta ja ongelmanratkaisu: tulosten valvominen ja niiden vertaaminen suhteessa suunnitelmaan. Ongelmien hahmottaminen sekä ratkaisujen suunnittelu ja organisointi. (Kotter 1990, 3–4.)

Management-johtaminen tuottaa pysyvyyttä ja järjestystä. Leadership-johtajuus puolestaan saa aikaan pikemminkin liikettä. Leadership-johtajuus vaikuttaa “aliprosesseissa” (engl. *subprocesses*) seuraavasti:

- 1) Suunnanluonti: tulevaisuuden, usein kaukaisinkin, kuvan luominen ja strategioiden kehittäminen vision saavuttamiseksi.
- 2) Henkilöstön kohdentaminen ja sitouttaminen: suunnan viestiminen ja sellaisten työryhmien saaminen yhteen, joiden yhteistyö on tarvittavaa, ja jotka paitsi jakavat vision ovat myös sitoutuneita sen saavuttamiseen.
- 3) Motivointi ja inspirointi: ihmisten ohjaaminen esteiden, kuten resurssien, politiikan tai byrokratian, yli vetoamalla “inhimillisiin seikkoihin” eli arvoihin ja tunteisiin. (Kotter, 1990, 4–5.)

Tässä tutkimuksessa johtaminen ymmärretään rehtoreiden johtajuutta ja johtajaidentiteettiä tutkineen Ahosen (2008) lailla johtajuutta ja johtamistoimintoja kokoavaksi termiksi. Johtamistoiminnot käsitetään konkreettisina ja näkyvinä toimintoina, joita rehtorit työssään tekevät. Termillä viitataan kuitenkin enemmän laajoihin kokonaisuuksiin kuin yksittäisten tehtävien suorittamiseen. (Ahonen 2008, 50.) Johtamistoiminnot samastetaan pääsääntöisesti Kotterin (1990, 3–4) määrittelemään management-johtamiseen.

Johtajuus puolestaan on ikään kuin johtamisen ydin. Johtajuus on sosiaalisesti rakentuva ja kontekstisidonnainen, ei siis staattinen, vaan tilanteesta ja vuorovaikutussuhteesta toiseen vaihtuva, ilmiö. Johtajuus konkretisoituu johtamistoiminnoissa, ja se voidaan jakaa osiin muun muassa sen mukaan, mihin sillä pyritään vaikuttamaan. (Ahonen 2008, 49–50, 167.) Näin ollen voidaan puhua esimerkiksi rehtorien henkilöstö-, visio- tai pedagogisesta johtamisesta. Johtajuus liitetään tässä tutkimuksessa myös Kotterin (1990, 4–5) määritelmään leadership-johtajuudesta.

Rehtorin itsemäärittelyä johtajana kutsutaan johtajaidentiteetiksi. Se on johtajan minuuden ja johtajuuden yhteensovittamista, jota harjoitetaan erilaisten odotusten välisessä jännitteessä. Autonomia johtajuuden määrittelyssä vaihtelee tilanteiden ja vuorovaikutussuhteiden mukaan. Yhteisön toimintakulttuuri, yksilökeskeiset johtajuusmallit ja vaikeat keskusteluaiheet rajoittavat tätä autonomiaa. (Ahonen 2008, 169.) Musiikkiopistojen toimintakulttuuria – ja niissä rakentuvia johtajaidentiteettejä ilmentäviä johtajamalleja – tarkastellaan lähemmin seuraavassa alaluvussa.

Rehtorin johtajaidentiteetti voi ilmetä usealla eri tavalla. Saarukka (2017) jakaa rehtorin johtajaidentiteetin kolmeen osaan: johtajuuteen osana persoonaa (*leadership identity according to person*), johtajuuteen ammatillisuudessa (*leadership according to profession*) ja johtajuuteen positiossa (*leadership related to position*). Johtajuus osana persoonaa käsitellään a) rakentuvan yksilön tunnistamista subjektiivisista ominaisuuksista, b) perustuvan yksilön tavoitteisiin täyttää johtajalle asetetut odotukset, c) rakentuvan ammatissa kollegoiden vahvistaessa sitä ja d) perustuvan tietoisuuteen tarvittavasta tiedosta, tunteesta ja kompetenssistä. (Saarukka, 2017, 76–77.)

Johtajuus ammatillisuudessa rakentuu käytännön toimien kautta, hetkissä, jolloin rehtorin täytyy muun muassa pystyä strategiseen ajatteluun ja toimintaan, tasapuolisiin ratkaisuihin ja yhteistyöhön. Näitä ovat usein erilaiset henkilöstöjohtamiseen liittyvät tilanteet. Saarukan (2017) tutkimukseen osallistuneet rehtorit kokivat, että kasvokkain tapahtuvat kommunikaatiotilanteet niin vahvistivat kuin heikensivät ammatillista identiteettiä. Oppilaitosorganisaation kulttuurilla ja asemalla yhteiskunnassa on myös vaikutusta rehtorin ammatillisuudessa ilmentyvän johtajaidentiteetin muodostumiseen. Johtajuus positiossa puolestaan muodostuu pääasiassa henkilöstön, oppilaiden ja heidän vanhempiensa sekä poliittisten päättäjien luottamuksesta ja kunnioituksesta. Sitä rakentavat myös rehtorin

kyvykkyys toimia itsenäisesti jokapäiväisissä päätöksentekotilanteissa koulutusta rajaavien sääntöjen mukaan ja toimiminen ”koulun kasvoina” omasta organisaatiosta ulospäin. (Saarukka 2017, 76–77.)

Saarukka (2017) toteaa, että mikäli joku näistä kolmesta kategoriasta ei rehtorin työssä ja johtajuudessa toteudu, vaikuttaa se hänen kokemaansa rehtoriuteen kokonaisuudessaan. Tämä voi johtaa johtaja-auktoriteetin heikentymiseen ja erilaisiin konfliktitilanteisiin. Useimmiten johtaidentiteetin heikkous liittyykin varhaisiin vuosiin rehtorina ja matalaan statukseen johtajana. Rehtori voi kuitenkin ylittää heikkoutensa kehittämällä itsetietoisuuttaan ja erilaisia strategioita työhönsä. (Saarukka 2017, 76–77.)

3.3.1 Asiantuntijaorganisaation johtaminen

Musiikkiopistoa voi perustellusti kutsua asiantuntijaorganisaatioksi. Opettajat ovat omien instrumenttinsa ja niiden pedagogian ekspertejä, toimisto- ja hallintotyöntekijät sekä muu henkilökunta taas omien osa-alueidensa ammattilaisia. Vanhalakka-Ruoho (2006) määrittelee kasvatus- ja koulutusinstituutit niin ikään asiantuntijaorganisaatioiksi, ja erityisesti Weikin (1976; 1985) ajattelun mukaisesti väljäkytkentäisiksi sellaisiksi. Väljäkytkentäinen asiantuntijaorganisaatio tarkoittaa pienistä ja itsenäisistä yksiköistä koostuvaa organisaatiota, joka uudistuu ja suuntautuu eteenpäin sekä ympäristöönsä ”ohuen” hallinnon avulla. Väljäkytkentäisyys on toiminnan eri tasojen, ryhmien ja yksilöiden välisten riippuvuuksien vähäisyyttä tai keskinäisen määräytymisen löyhyyttä. Yksiköt vaikuttavat toisiinsa, mutta säilyttävät silti oman erillisyytensä ja ominaispiirteensä. Tällaisessa organisaatiossa uudistuminen on hidasta mutta vakaata. (Vanhalakka-Ruoho 2006, 125.)

Asiantuntijuuteen liittyy kiinteästi autonomian käsite: ammattilaiset toimivat itse asettamiensa lakien mukaan (kr. *auto nomos*). Ammattiyhteisöissä ”itse asetetut lait” muodostuvat julkilausumattomiksi ja usein tiedostamattomiksikin sosiaalisiksi sopimuksiksi, jotka rakentavat kollektiivista identiteettiä. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 146.) Sipilä (1991) jakaa autonomian tarpeen kahteen osaan, strategiseen ja operatiiviseen autonomiaan. Strateginen autonomia tarkoittaa, että yksilö haluaa päättää, mitä hän tekee. Operatiivinen autonomia puolestaan merkitsee, että henkilö haluaa itse päättää, kuinka hän jonkin asian tekee. Asiantuntijaorganisaatiossa juuri operatiivisen autonomian tarve on suuri. Asiantuntijalla on usein tarve ratkoa itse ongelmia sekä kokea oivalluksia ja oppimisen elämyksiä.

Asiantuntijaorganisaation johtajan tulee kunnioittaa alaisensa asiantuntijuutta ja välttää antamasta liiaksi yksityiskohtaisia ohjeita. (Sipilä 1991, 65–66.)

Autonomia on usein liitetty korostetusti juuri opettajien työhön ja oppilaitosten työyhteisöihin. Lapinoja ja Heikkinen (2006) jäsentävät opettajan autonomian kolmijakoiseksi. Se on ensinnä opettajan ammatillisuuden perusta: Työn ja ammatin reunaehtojen määrittely on opettajille ominaista. Toiseksi, autonomiaa on pidetty kasvatuksen ja koulutuksen päämääränä sinänsä, sillä se tavoittelee lopulta oppilaan autonomisuutta. Kolmanneksi, autonomiaa voidaan tarkastella kasvatusinstituution tasolla, sillä koululla ajatellaan olevan oma autonominen asemansa yhteiskunnassa. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145.)

Opetussuunnitelman sekä lakien ja säännösten alaisuudessa toimivien opettajien todellisen autonomian voi kuitenkin kyseenalaistaa. Lapinojan & Heikkisen (2006) mukaan nämä reunaehdot eivät kuitenkaan ole yksin rajoittamassa opettajan työtä. Ongelmallisempaa on se, mitä edes opetussuunnitelmatyö ei tavoita. Yhteiskunnassa on aina meneillään erilaisia prosesseja ja kehityskulkuja, joista ollaan vain osittain tietoisia. (Lapinoja & Heikkinen, 150.) Opettajuudessa korostuukin operatiivinen autonomia, sillä vaikka opettajat eivät lopulta voi laajasti päättää *mitä* tekevät, voivat he suuresti vaikuttaa siihen *miten* työnsä tekevät. Tästä näkökulmasta opettajan työtä voi pitää autonomiaa nauttivana asiantuntijatyönä (vrt. Sipilä 1991, 65–66).

Väljäkytkentäisen asiantuntijaorganisaation ja autonomisesti työssään toimivien opettajien johtamisella on omat haasteensa. Nämä haasteet ovat usein tyypillisiä muillekin asiantuntijaorganisaatioille, ja ne juontuvat asiantuntijoiden suhteesta ja asenteesta työhönsä. Asiantuntijat haluavat usein säilyttää itsenäisyytensä ja näkemyksensä. He haluavat myös toimia itseohjautuvasti ja luovasti. (Paunonen-Ilmonen 2012.) Sipilän (1991, 54–56) mukaan asiantuntijat työskentelevät myös liiallisesti yksinään, suuntautuvat kapea-alaisesti, panttaavat helposti tietoa eivätkä ole kovin yhteistyökykyisiä.

Paunonen-Ilmosen (2012) mukaan asiantuntijajohtamisen haasteeksi muodostuu sekä yksilöiden sitouttaminen työyhteisön perustehtävään, tavoitteisiin ja pelisääntöihin että erilaisten vuorovaikutustilanteiden säätely. Asiantuntijoiden johtaja kohtaa myös erilaisia alaisten autonomisuudesta johtuvia ilmiöitä ja ristiriitoja työntekijöiden henkilökohtaisten päämäärien sekä työyhteisön yhteisten tavoitteiden ja periaatteiden välillä. Toimivan

työyhteisön kannalta ratkaisevaa on yhteisten rakenteiden, kuten tavoitteiden, käytäntöjen, arvojen ja yhteisen toimintakulttuurin luominen. Nämä rakenteet edistävät itsessään työntekijöiden sitoutumista ja motivaatiota. Ne tukevat avoimuutta ja luottamusta sekä auttavat keskittymään paitsi omaan työhön myös yhteisiin tavoitteisiin. (Paunonen-Ilmonen, 2012.)

Sipilä (1991) tarkastelee asiantuntijaorganisaation johtamista eri johtajaroolien näkökulmasta. Johtaminen jaotellaan viiteen eri kategoriaan: strategisen johtajan, suorittavan johtajan (*producing manager*), energian luoja, puitteilla johtajan ja säätelijän (*gate keeper*) rooleihin. Strateginen johtaja -roolin keskeisin piirre on johtaminen sisäistetyn strategisen näkemyksen avulla. Suorittava johtaja on taas alaistensa työhön osallistuva esihenkilö, joka johtaa lähinnä omalla esimerkillään ja omasta kokemuksestaan käsin. Suorittava johtaja tiedostaa, että asiantuntijajohtaminen vaatii asiantuntijoiden työn syvällistä ymmärtämistä. Energian luoja on puolestaan näkyvä ja keskusteleva johtaja, joka tuntee henkilöstönsä ja kykenee luomaan myös heidän keskuuteensa hyvät ihmissuhteet. Energian luoja ylläpitää työyhteisön innostusta ja kiinnostusta työhön, liennyttää turhaa byrokratiaa ja saa ihmiset sitoutumaan työhönsä. Puitteilla johtajan rooliin kuuluu johtaminen järjestelmien ja edellytysten luomisen kautta. Säätelijä-johtaja on taas vallankäyttäjät: mahdollisuuksien avaaja ja resurssien jakaja. Jokaisella asiantuntijajohtajalla on nämä kaikki roolit, mutta painotukset vaihtelevat eri organisaatiotyyppeihin mukaan. (Sipilä 1991, 70–117.)

3.4 Musiikki ja identiteetti

Musiikki voi olla väline, jolla yksilö paitsi rakentaa omaa sisäistä identiteettiään, myös ilmaisee sitä itsensä ulkopuolelle. DeNoran (2000, 63) mukaan musiikkia käytetään identiteetin rakentamisessa muun muassa muistelun ja tulevaisuuden kuvien luomisen kautta. Yksilö voi erottaa musiikista erilaisia musiikillisia hahmoja, esimerkiksi sointuja, joihin hän identifioituu; ikään kuin löytää itsensä niistä. Prosessi on monitahoinen, ja siihen liittyy kolme toisiinsa sitoutunutta aspektia: yksilön suosima musiikillinen hahmo, esimerkiksi miellyttävän kuuloisena pidetty sointu, jo olemassa oleva käsitys omasta identiteetistä, ja yksilön itsestään hahmottama sosiaalinen ideaali. Tässä prosessissa ihminen mieltyy sellaisiin musiikillisiin rakenteisiin, jotka tuottavat representaatioita niistä asioista, jotka hän hahmottaa osaksi itseään, ja joita hän arvostaa itsessään. Näitä rakenteita sisältävän musiikin kuunteleminen toimii

itsevahvistuksena. Prosessissa henkilö siis oppii tuntemaan itseään ja rakentaa identiteettiään omien musiikillisten mieltymystensä perusteella. (DeNora 2000, 68–69.)

Musiikkia käytetään myös tunnetyöskentelyyn ja itsesäätelyyn, jotka ovat usein sidoksissa erilaisiin elämän käännekohtissa ilmeneviin identiteettiprosesseihin. Surulliseksi koetun musiikin kuuntelua vaikeissa elämäntilanteissa tutkineiden Van den Tolin & Edwardsin (2013) mukaan musiikin avulla pyritään pääsemään kosketuksiin tunteiden kanssa, kokemaan tunnetiloja uudelleen tai vahvistamaan jo olemassa olevia tunteita. Musiikkia käytetään myös oman elämäntilanteen ymmärtämiseen, uuden perspektiivin löytämiseen ja muistojen herättämiseen. Musiikin kuuntelun kautta halutaan myös kokea yhteyttä rakkaisiin, parantaa omaa mielialaa ja loitontaa negatiivisia tunteita. Musiikkia on kuvailtu jopa mielikuvitusystäväksi, joka ymmärtää yksilön elämäntilannetta. (Van den Tol & Edwards 2013, 449–453.)

Sisäisten identiteetti prosessien lisäksi musiikkia käytetään myös minuuden esittämiseen muille. Hargreavesin, McDonaldin ja Miellin (2002) mukaan musiikkimakunsa kautta yksilö voi viestittää toisille omia arvojaan ja asenteitaan. Tämä perustuu musiikin kommunikatiiviseen luonteeseen – onhan musiikki pohjimmiltaan viestinnän keino, jonka avulla jaetaan tunteita, merkityksiä ja intentioita. Näin ollen etenkin musiikin kielen taitajat, säveltäjät ja muusikot, kykenevät ilmaisemaan musiikkinsa kautta omaa sisäistä maailmankatsomustaan. (Hargreaves, ym. 2002, 1).

3.4.1 Musiikilliset identiteetit

Hargreavesin ym. (2002, 2) mukaan musiikilliset identiteetit voidaan jakaa kahteen osaan, identiteetteihin musiikissa (*identities in music, IIM*) ja musiikkiin identiteeteissä (*music in identities, MII*). Identiteetit musiikissa perustuvat sosiaalisiin kategorioihin ja musiikkikulttuurissa vallitseviin käytäntöihin. Ihmiset näkevät itsensä suhteessa näihin kategorioihin: esimerkiksi säveltäjän, esiintyvän taiteilijan, improvisoijan ja musiikinopettajan toimet ovat selkeitä musiikkikulttuuriin piirtyneitä rooleja, jotka rakentavat ammattimuusiikon identiteettiä. Se, miten ihmiset näkevät itsensä roolien sisällä, ei kuitenkaan ole yksiselitteistä: esimerkiksi säveltäjät on usein nähty yksinäisinä hahmoina, jotka hakevat innoitusta alitajunnastaan, mutta todellisuudessa he voivat yhtä hyvin olla yhteistyökykyisiä arkisen työn puurtajia. (Hargreaves ym. 2002, 12–14.)

Identiteetit musiikissa (*IIM*) ovat universaaleja ilmiöitä, jotka eivät ole sidoksissa musiikillisiin taitoihin, vaan paremminkin sosiaaliin konteksteihin, kuten kouluihin, musiikkioppilaitoksiin ja perheympäristöön. Yksinkertaisimmillaan ne ovat yksilön musiikkisuhteen ja musikaalisuuden määrittelyä: “Laulan vain suihkussa”, “Olen suuri Beatles-fani” ja “Olen Berliinin filharmonikkojen 1. viulisti” kertovat kaikki identiteeteistä musiikissa. Näin ollen erilaiset musiikki-instituutiot paitsi vahvistavat ammattimuusikoiden minäkuva, muokkaavat myös muiden musiikin tekijöiden ja harrastajien käsityksiä musiikillisista identiteeteistään. (Hargreaves, McDonald & Miell 2017, 4.)

Instrumentit ja musiikkigenret voivat musiikki-instituutioiden ja -organisaatioiden lailla rakentaa identiteettiä musiikissa. Hargreavesin ym. (2002, 13) mukaan Kemp (1996) esittää, että eri soitinryhmien, kuten jousisoitinten, vaskien, lyömäsoitinten ja puupuhaltimien, soittajilla on omanlaisensa persoonallisuusprofiilit. Samalla tavallaan toisistaan persoonallisuuden kautta erottuvat myös laulajat, kosketinsoittajat ja orkesterinjohtajat. Yksin näiden ryhmien persoonallisuusprofiilien olemassaolo itsessään on omiaan vahvistamaan stereotypioita, joita ammattimuusikoilla on toisistaan. Tutkijat spekuloiivat, että tämän Kempin (1996) esittämän väitteen kautta musiikillinen identiteetti voi ilmetä suhteessa tiettyyn instrumenttiin tai musiikin tyylilajiin. (Hargreaves ym. 2002, 13.)

Musiikki identiteeteissä (*MII*) tarkoittaa identiteetin vahvistamista musiikin kautta. Musiikin avulla voidaan rakentaa eri persoonallisuuden alueita kuten sukupuoli-, nuoriso- ja kansallisentiteettiä. (Hargreaves ym. 2002, 14–15.) Musiikki voi toimia eräänlaisena itsemäärittelyn välineenä, jolla yksilö identifioi itseään esimerkiksi akselilla maskuliininen–feminiininen, nuori–vanha tai ekstrovertti–introvertti. (Hargreaves ym. 2017, 4.) Musiikilla identiteetissä viitattane siis vaikkapa nuorisokulttuurissa helposti havaittavaan ilmiöön: omalla lempimusiikilla halutaan heijastaa sekä irtautumista omien vanhempien kulttuurisesta ympäristöstä että kiinnittymistä omaan sosiokulttuuriseen viiterühmään.

Tässä tutkimuksessa musiikillisten identiteettien tarkastelu keskittyy identiteetteihin musiikissa (*IIM*). Haastateltujen rehtoreiden moninaiset muusikkoudet ja musiikin opettajuudet nähdään Hargreavesin ym. (2002, 12–14) mukaan sosiaalisina kategorioina, joita erilaiset musiikki-instituutiot vahvistavat (Hargreaves ym. 2017, 4). Tästä syystä seuraavissa alaluvuissa selvitetään tarkemmin muusikon ja opettajan identiteettien rakentumisen periaatteita.

3.4.1.1 Muusikon identiteetti

Muusikkous on koko elämän kestävä taitojen, tietojen ja identiteetin rakentumisen prosessi, joka alkaa jo varhain lapsuudessa. Se ei ole pelkkä ammattinimike tai muodollisen koulutuksen lopputulos, vaikka se sellaisenaan rakentaakin muusikon identiteettiä musiikissa (vrt. Hargreaves 2017, 4). Muusikkouden ja musiikillisen identiteetin rakentumista on tutkittu pääosin lapsen musiikillisen kehityksen ja oppimisen kautta peruskouluissa ja kotiympäristöissä (ks. esim. Borthwick & Davidson, 2002; Lamont, 2002; O'Neill, 2002) sekä erilaisten musiikki-instituutioiden ja -ammattien kautta (Davidson 2017; Oakland, MacDonald & Flowers 2017). Lasten musiikillisen identiteetin muodostumista on tutkittu myös suhteessa tiettyihin kulttuurillisiin ympäristöihin, kuten kansallisuuteen, etnisyyteen tai erilaisiin yhteisöihin (ks. esim. Marsh 2011; Dunbar-Hall 2011; Pieridou-Skoutella 2011). Suomessa tutkimus on keskittynyt puolestaan musiikin ammattiopiskelijoiden identiteettien rakentumisprosesseihin (Hirvonen 2003; Juuti 2012). Tässä alaluvussa muusikkoutta kartoitetaan ensin Lamontin (2017) mukaan koko elämän kestäväksi musiikillisen identiteetin rakentumisen kautta, ja sitten Hirvosen (2003) mukaan Sibelius-Akatemian solistisen koulutuksen opiskelijoiden identiteettiprosessien kautta.

Lamont (2017) kokoaa musiikillisen identiteetin rakentumisen prosessin yhteen kuvaillen sitä elämänmittaisena matkana. Lapsen suhde musiikkiin alkaa muodostua jo varhain lapsuudessa, kun hoivaaja laulaa vauvalle hoitaessaan tätä tai pyrkiessään muuten yhteiseen kommunikaatioon. Lapsen varttuessa sekä kasvuympäristö että sisäiset motivaatiotekijät alkavat rakentaa varsinaista musiikillista identiteettiä ja kehittää lapsen ajatusta siitä, mieltääkö hän itsensä muusikoksi vai ei. Ympäristö tarjoaa lapselle erilaisia muusikon malleja, jotka representoivat itsessään sitä, mitä on olla muusikko. Avaintekijänä lapsen musiikilliselle kehitykselle ovat kuitenkin musiikin oppimisen mahdollistavat rakenteet ja osalliseksi pääseminen. Näin ollen esimerkiksi vanhempien tai opettajien tuki musiikkiharrastuksessa sekä musiikin sija osana kouluopetusta luovat suotuisan maaperän musiikillisten taitojen ja innostuksen karttamiselle. (Lamont 2017, 178–182.)

Ympäristön vaikutusten lisäksi yksilön sisäisillä motivaatioilla, valinnoilla ja toimijuudella on tärkeä rooli musiikillisen identiteetin rakentumisessa. Nämä tekijät ovat usein niitä, jotka rakentavat lopulta vankan musiikillisen identiteetin ja pitävät musiikillisen tekemisen yllä. Ne saattavat myös yli erilaisten vaiheiden, kuten murrosiän, joissa musisoiminen saatetaan

tyypillisesti lopettaa kokonaan. Musiikki on yhteydessä myös muihin elämän taitekohtiin, kuten keski-ikään tai eläkkeelle jäämiseen, ja niissä käytäviin identiteettineuvotteluihin. Lapsena musisoineet saattavat palata aikuisina vanhan harrastuksensa pariin, ja musiikin parissa pysyneet voivat vaihtaa instrumenttinsa toiseen tai siirtyä soittamaan uutta tyyliä. Musiikin rooli voi niin ikään muuttua iän karttuessa. Siltä haetaan erilaisia asioita kuin lapsena, esimerkiksi sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Lamont, 2017, 185–191.)

Sibelius-Akatemian solistisen koulutuksen opiskelijoiden identiteetin rakentumista tutkineen Hirvosen (2003, 5) mukaan soitonopiskelijoiden identiteetin rakentumisen kannalta keskiössä ovat suomalainen soitonopetusjärjestelmä ja pitkän soitonopetusprosessin mukanaan tuomat kokemukset. Ammattiopintojen aluksi oma identiteetti suhteessa soittamiseen on useilla opiskelijoilla jokseenkin jäsentymätön, mutta opintojen edetessä he alkavat peilata omaa osaamistaan ja mielenkiintoaan suhteessa opintopainotuksiin ja -suuntiin. Näin musiikillinen identiteetti alkaa rakentua joko solisti-, kamarimuusikko- tai soitonopettajaidentiteetiksi taikka yleisemmälle tasolle jääväksi muusikkoidentiteetiksi. (Hirvonen 2003, 74.)

Muusikkoidentiteetin omaaville on yhteistä se, etteivät he määrittele sitä, mitä heistä on tulossa ammatillisesti. Heidän ambitionaan on ”vain soittaa”. Opiskelijoiden kertomuksissa korostuvat ylipäänsä erilaiset soittamiseen pohjaavat identiteetit, vaikka kaikkien opintoihin sisältyy myös opetusharjoittelu. Soitonopettajuus ei juuri näyttäydy opiskelijoille kiinnostavana uravaihtoehtona. Opintojen loppuvaiheessa muusikoiden työtodellisuus alkaa kuitenkin vaikuttaa opiskelijoiden musiikilliseen identiteettiin. Aluksi itsensä ainoastaan soittajiksi mieltäneet alkavat suuntautua kohti saavutettavampia ammattihaaveita, ja myös soitonopettajan ammatti alkaa tuntua osasta haastateltuja todennäköiseltä uravaihtoehdolta. (Hirvonen, 2003, 74–76.)

3.4.1.2 Opettajan identiteetti

Suomalainen musiikkikoulutusjärjestelmä on maailmanlaajuisesti ainutlaatuinen, mutta Suomessa kouluttautuneiden ja työskentelevien musiikkipedagogien ammatti-identiteettiä on tutkittu vain niukasti (Huhtanen 2004; Huhtinen-Hildén 2012). Aihepiirin tutkimus on vähäistä myös muualla maailmassa, ja se keskittyy lähinnä peruskoulujen ja lukioiden musiikin opettajiin tai sellaisiksi opiskeleviin (ks. esim. Draves 2010; Georgii-Hemming 2011).

Tutkimustiedon rajallisuuden ja suomalaisen kasvatus- ja opetusmaailman erityisyyden vuoksi musiikkipedagogius samastetaan tässä tutkimuksessa sekä suomalaisen yleissivistävän koulutuksen opettajuuteen että ammatilliseen opettajuuteen.

Tätä rinnastusta tukevat myös ajatukset musiikkiopisto-opetuksen kasvatuksellisesta ja valmentavasta otteesta. Musiikkiopistoissa tarjottava opetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua, jolloin toimintaan liittyy väistämättä kasvatuksen elementti. Lain taiteen perusopetuksesta (633/1998, 9§) mukaan musiikkiopisto-opiskelu antaa oppilaalle valmiuksia hakeutua ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Näin ollen soitonopettajuudella nähdään olevan samankaltaisuuksia ammatilliseen opettajuuteen, sillä soitonopettajuus koetaan eräänlaisena ammattiopintoihin valmentavana positiona. Musiikkipedagogin työtä ja ammatillista identiteettiä on siis perusteltua tarkastella paitsi kasvattajaopettajan myös ammatillisen opettajan näkökulmasta. Tässä alaluvussa tarkastellaan opettajuuden rakentumista ensinnä Huhtinen-Hildénin (2012) mukaan musiikkipedagogiopiskelijoiden, sitten Karin & Heikkisen (2002) mukaan peruskoulun opettajien, seuraavaksi Vähäsantasen (2007) sekä Vertasen (2002) mukaan ammatillisten opettajien ja lopuksi Huhtasen (2004) mukaan pianonsoitonopettajien näkökulmasta.

Huhtinen-Hildén (2012) tutki ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogiaa, tarkemmin varhaisiän musiikkikasvatusta ja taiteen soveltavaa käyttöä, opiskelevien ammatillisten taitojen ja -identiteettien rakentumisprosesseja. Musiikinopiskelijoiden ammatillisuus nähtiin muotoutuvan erilaisissa osaidentiteettialueissa, jotka eivät olleet selvärajaisia tai staattisia, vaan osin toistensa lomaan kietoutuvia asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin keskeisiä osa-alueita. Tutkija pystyi analyysin perusteella kuitenkin hahmottamaan seitsemän toisistaan eroavaa aluetta: musiikin opettaja, pedagoginen taiteilija, vuorovaikutuksen asiantuntija, refleктоiva opettaja, turvallinen kasvattaja, taidelähtöisten menetelmien soveltaja sekä luovuuden ja ilon kannattelija. Näistä korostuneimpia olivat pedagogisen taiteilijan, vuorovaikutuksen asiantuntijan ja taidelähtöisten menetelmien soveltajan osa-alueet. Tutkimustulosten korostaessa asiantuntijuuden, ammatillisen tiedon ja tietämisen sekä ammatti-identiteetin muotoutumisen kietoutumista toisiinsa, nähdään myös opettajuus koostuvan yksilön persoonallisuudesta sekä teoreettisesta tietämisestä ja asioista, joihin hän pyrkii työssään. (Huhtinen-Hildén 2012, 117–124.)

Karin ja Heikkisen (2002) mukaan opettajan identiteetti rakentuu suhteessa kasvatustehtävään. Opettaja on merkittävällä tavalla vaikuttamassa siihen, miten oppijat alkavat vastata kysymyksiin *Kuka olen?* ja *Keitä olemme?* Kulttuurin keskeiset pääomat välittyvät opetuksen ja oppimisen kautta. Opettaja välittää oppilailleen niitä taitoja ja arvoja, joita kulloinkin pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Näiden valintojen kautta opettaja ikään kuin valikoi aineksia, joista oppilaat rakentavat omaa persoonallista identiteettiään niin subjektiivisesti (*Kuka olen?*) kuin kollektiivisesti (*Keitä me olemme?*). (Kari & Heikkinen 2002, 49.)

Opettaja ei kuitenkaan uusinna perinnettä sellaisenaan, vaan arvottaa asioita myös uudella tavalla. Hän ei siis ainoastaan siirrä, vaan myös uudelleenrakentaa kollektiivista identiteettiä vastaamalla yhdessä oppilaiden kanssa kysymykseen *Keitä me olemme?* Opettajan prosessoidessa tämän kysymyksen vastauksia ja peilattaessa niitä itseensä, hän osallistuu toiminnallaan paitsi opiskelijoiden myös oman identiteettinsä rakentamiseen. Identiteetin rakentaminen ei kuitenkaan liity vain opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen tai oppilaitoksessa tapahtuvaan kasvatukseen. Identiteetti rakentuu kaikissa niissä tilanteissa, joissa ihminen toimii. Näin ollen myös opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu alati yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Kari & Heikkinen, 2002, 49–51.)

Vähäsantanen (2007) mukaan ammatillisen opettajan ammatti-identiteetin rakentumista voidaan kuvata kompleksiseksi ja monitasoiseksi prosessiksi, joka tapahtuu persoonallisen ja sosiaalisen välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan prosessi on kytköksissä myös organisatorisiin identiteettimalleihin ja sosiaalisesti määriteltyihin odotuksiin. Identiteettineuvotteluja voidaan pitää näin tasapainotteluna oppilaitoksen asettamien reunaehtojen ja oman autonomian välillä. Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti sisältää sekä ymmärryksen koulutuksen ja kasvatuksen tarkoituksesta että oppimista ja opetusta koskevat uskomukset. Nämä käsitykset heijastuvat siihen, miten opettaja toimii työssään. (Vähäsantanen 2007, 157–160.)

Vertanen (2002) huomioi niin ikään ammatillisen opettajan ammatin monikerroksisuuden ja esittelee Halmion (1997) kehittämän yleisen opettajuuden mallin perustalle rakentamansa ammatillisen opettajuuden mallin. Tässä mallissa ammatillinen opettajuus koostuu paitsi yleisesti opettajan työhön liittyvän profession, sosiaalisuuden ja yksilön persoonan lisäksi myös ammatillisen opettajan aikaisemmasta ammatillisesta koulutuksesta ja työtehtävistä. Näin ollen

esimerkiksi insinöörin tai sairaanhoitajan ammatillinen ajattelu kehittyy jo ammattiin kouluttautumisen aikana ja koko työuran ajan. Tämä ammattiin samastuminen näkyy myös ammatillisen opettajan työssä, jossa opiskelijoiden oppimisen tulee olla työelämälähtöistä. Työssään ammatillinen opettaja välittää oppijoilleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita hän pitää ammatissaan arvokkaana. (Vertanen 2002, 113–116.)

Huhtasen (2004) kuvaus pääasiassa Sibelius-Akatemiassa pianonsoitonopettajaksi opiskelleiden polusta ammattiinsa lähentelee Vertanen (2002) ammatillisen opettajan mallia – tosin sillä erotuksella, että sekä pianistin että opettajan pätevyys suoritetaan samassa tutkinnossa. Huhtanen (2004) korostaa, että koulutus pianistiksi muodostaa perustan, jolle yksilön soitonopettajaksi kasvamisen prosessi rakentuu. Koulutuksen keskeisimmässä roolissa ovat pianistiset taidot, joiden lisäksi perehdytään myös länsimaisen taidemusiikin historiaan, säveltäjiin, teoksiin ja opiskellaan teoreettisia tukiaineita. Kaiken tämän lisänä ovat pedagogiset opinnot. Opinnot viimeistelevään soitannolliseen diplomitutkintoon suhtaudutaan jopa riittinä. (Huhtanen 2004, 103.)

Sibelius-Akatemiassa instrumenttiopettajat valmistuvat solistiselta osastolta. Koulutukseen valitaan yksiselitteisesti soittonäytteen perusteella, joten opiskelijaksi hyväksyminen on jo itsessään eräänlainen tunnustus soittajan identiteetille. Huhtasen (2004) haastattelemat soitonopettajat kertoivat, etteivät opinnot juurikaan valmistaneet opetustyöhön. Oma opettajuus rakennettiin lopulta monista palasista: omista kokemuksista oppilaana olemisesta ja erilaisista opettajista, niin sanotusta itseksensä tarttuneesta pääomasta. Usein mentaliteetti olikin, että se, joka osaa itse soittaa ja hallitsee laajan ohjelmiston, osaa myös opettaa. (Huhtanen 2004, 104–111.)

Soitonopettajan ammattiin ja muusikon opinpolkuun liittyy myös samaa identiteettien rakentamisen prosessia ja indoktrinaatiota, jota Kari ja Heikkinen (2002, 49–51) kuvaavat luokanopettajuuteen sisältyvän. Pitkäkestoinen, määrätietoinen ja jo lapsena alkanut musiikkiharrastus sosiaalistaa yksilön musiikin maailmaan. Ympäristö tutustuttaa yksilön siellä vallitseviin arvoihin ja tunnustuksen saamiseen keinoihin. Ammattilaisuuteen tähtäävät opinnot vahvistavat kulttuurista tarinaa, jonka avulla noviisivaihetta elävä muusikko jäsentää kokemuksiaan ja antaa niille merkityksiä. Kulttuurista hahmotettu mallitarina rakentaa osaltaan jo lapsen identiteettiä muusikkona. Musiikkialan ammattiopinnoissa pätevytyminen antaa

työelämään suuntaavalle mukaan paitsi identiteetin ja tiettyjä taitoja, myös kulttuurisia arvoja.
(Huhtanen 2004, 112.)

4 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä musiikkiopistojen rehtoreilla on musiikillisesta identiteetistään, johtajuudestaan ja pääasiallisista työtehtävistään. Lisäksi pyritään selvittämään rehtoreiden käsityksiä kyseisten ilmiöiden keskinäisistä suhteista ja niiden merkityksistä johtamistoimintoihin sekä musiikkiopiston toimintaan. Tutkimusaineisto on luonteeltaan niin sanottu harkinnanvarainen näyte (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 58–60, Eskola & Suoranta 2008, 18), joka kerättiin haastattelemalla viittä rehtoria puolistrukturoidun teemahaastattelurungon avulla.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimus kuvaa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta järjestävien musiikkiopistojen rehtoreiden ammatillista identiteettiä. Tutkimus kohdistuu rehtoreiden kuvailemiin ammatillisen identiteetin osaintiteettialueisiin eli muusikkouteen, musiikkipedagogiuteen, johtajuuteen, johtamistoimintoihin ja johtajaidentiteettiin. Nämä osa-alueet muodostavat kolme toisiinsa kiinnittyvää yläkategoriaa: musiikillisen identiteetin, johtamisen ja johtajaidentiteetin.

Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä musiikkiopistojen rehtoreilla on paitsi johtamisestaan, johtajaidentiteetistään ja musiikillisesta identiteetistään, myös näiden ilmiöiden keskinäisistä suhteista ja merkityksistä. Lisäksi selvitetään, mitä rehtorit pitävät tärkeimpinä työtehtävinään ja kuinka musiikillinen identiteetti ja johtajaidentiteetti heijastuvat johtamistoimintoihin sekä musiikkiopiston toimintaan.

Tutkimuksessa vastataan seuraaviin kysymyksiin: Millaisia käsityksiä musiikkiopistojen rehtoreilla on a) musiikillisesta identiteetistään b) johtajuudestaan c) tärkeimmistä työtehtävistään? Miten musiikkiopistojen rehtoreiden käsitykset musiikillisesta identiteetistään ja johtajuudestaan heijastuvat toinen toisiinsa sekä johtamistoimintoihin ja musiikkiopiston toimintaan?

Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, ovatko musiikkiopistojen rehtorien käsitykset omasta musiikillisesta identiteetistään ja johtajuudestaan, tai niiden erilliset osa-alueet, toisiinsa kiinnittyneet tai eriytyneet, muokanneet toinen toistaan, taikka ristiriidassa toistensa kanssa – ja jos ovat, millä tavoin? Tutkimuskysymykset ovat muokkaantuneet, kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti, koko tutkimusprosessin ajan.

4.2 Menetelmän kuvaus

Laadulliseen, pääosin aineistolähtöiseen tutkimukseen päädyttiin siksi, ettei suomalaisten musiikkiopistojen rehtoreista ollut tehty aikaisempaa tutkimusta. Valmista yksittäistä teoriaa tai mallia koeteltavaksi ei ollut olemassa. Tutkimuksen tehtävänä on tuottaa perustietoa valituista ilmiöistä ja osoittaa niiden välisiä yhteyksiä, jotta teorian tai mallin voisi tulevaisuudessa muodostaa. (vrt. esim. Eskola & Suoranta 2008, 19.)

Kyseessä ei tästä huolimatta ole puhtaasti aineistolähtöinen tutkimus, sillä teoreettinen viitekehys on ohjannut tutkimuksen tekemistä vahvasti. Aineiston analyysiä ei suoriteta induktiivisesti, sillä oletuksena on, ettei se ole mahdollista, sillä induktio perustuu pelkkään havaintojen kuvaamiseen ilman minkäänlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta ilmiöistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80). Tässä tutkimuksessa on muodostettu ennakkokäsityksiä tutkittavista ilmiöistä jo siinä vaiheessa, kun tutkija on sitoutunut teoreettiseen viitekehykseen, määritellyt sen perusteella tutkittavat ilmiöt, hahmotellut tutkimuskysymyksen aiheen ja lopulta jäsenneilyt haastattelujen teemat. Tutkimuksen kulku on kokonaisuudessaan ollut teoriasidonnainen, ja sen analyysia voi Tuomen ja Sarajärven (2018, 80) mukaan luonnehtia teoriaohjaavaksi. Aineiston analyysi ei perustu suoraan teoriaan, mutta kytkennät aikaisempiin tutkimuksiin ovat löydettävissä. Aineistosta tehdyille löydöksille etsitään siis vahvistusta aiemmasta tutkimuksesta. Analyysin päättelyn logiikka on näin ollen abduktiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.)

4.2.1 Tieteenfilosofinen perusta

Tutkimukseen tieteenfilosofisena pohjana on yhtäältä fenomenologia. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita haastateltavien subjektiivisista kokemuksista, ja oletetaan, että niiden kautta saadaan tietoa maailmasta. Tutkimuksen keskiössä ovat ilmiöt (kr. *faitomena*) ja niiden käsitteellinen jäsentäminen (kr. *logos*) valmiin teoreettisen ongelman koettelemisen sijaan

(Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10). Tämä tutkimus poikkeaa kuitenkin useista fenomenologisista tutkimuksista muun muassa siinä, ettei aineiston keräämistä lähestytä täysin vailla ilmiöitä taustoittavaa teoriaa. Toisaalta tutkimuksen pohjavireeseen vaikuttaa myös hermeneutiikka. Kakkorin (2009, 279) mukaan hermeneutiikan tehtävänä on ymmärtäminen ja tulkinta. Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia, sekä tulkitsemaan aineistoa paitsi itsessään, myös teoreettisen viitekehyksen kautta. Hermeneutiikka yhtyy tutkimuksessa fenomenologiseen ajatteluun juuri tulkinnan tarpeen vuoksi (ks. esim. Laine 2018, 33–35).

Fenomenologiset ja hermeneuttiset katsantokannat nostattavat molemmat kysymyksiä tutkimuksen taustaoletuksista, tiedon- ja ihmiskäsityksistä sekä tutkijan roolista. Näitä käsitellään tarkemmin luvussa 4.3.1. Kakkori (2009, 273) huomauttaa, että tietyistä yhtymäkohdistaan huolimatta hermeneutiikka ja fenomenologia ovat omia filosofisia suuntauksiaan, ja niiden välillä on selvä jännite: fenomenologian päämääränä ja pyrkimyksenä on löytää asioiden olemus, kun taas hermeneutiikan asiat ovat mitä ovat kielen ja tulkinnan kautta. Tässä opinnäytteessä tunnustetaan tuo ristiriita, ja hyväksytään se osana tutkimuksen problematiikkaa.

4.2.2 Teemahaastattelu

Haastattelu valikoitui tutkimusmenetelmäksi useasta syystä. Ensinnä siksi, että tietoa tutkimattomasta aiheesta oli parhaiten saatavilla kysymällä sitä suoraan kohdehenkilöiltä. Toiseksi, haastattelu koettiin joustavaksi tiedonhankinnan menetelmäksi. Kysymyksiä pystyttiin täsmentämään itse tilanteessa ja muokkaamaan tutkimuksen edetessä. Tämä oli erityisen tärkeää siksi, että valmiin, yhtenäisen teorian puuttuessa, ilmiöt täsmentyivät tutkimuksen kuluessa myös tutkijalle itselleen. Lisäksi tavoitteena oli saada mahdollisimman laaja ymmärrys tutkimattomasta ilmiökentästä. Kyselylomakehaastatteluun ei lienisi päästy yhtä syvälliseen ja kuvailevaan tietoon, ja taakka olettamien virheistä olisi ollut liian suuri.

Tärkein syy menetelmävalinnalle oli kuitenkin itse tutkimustehtävän ja -kysymysten luonne. Tutkimuksella pyritään selvittämään haastateltavien käsityksiä verraten henkilökohtaisista asioista, kuten heidän suhteestaan musiikkiin ja johtamiseen. Haastattelua pidetään toimivana tutkimusmetodinä erityisesti silloin, kun tutkitaan vähän kartoitettua, tuntematonta aluetta ja kartoitetaan henkilökohtaisia, ehkä arkojakin alueita (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Tämän

vuoksi henkilökohtainen kontakti ja löyhästi strukturoitu haastattelu oli relevantti tutkimustapa. Teemahaastattelun avulla kukin haastateltava pystyi kuvaamaan ilmiötä omista lähtökohdistaan niin laajasti ja syvällisesti kuin itse tahtoi. Puolistrukturoitu haastattelumuoto mahdollisti myös pienet ”sivupolut”, joiden avulla päästiin ennalta-arvaamattomiin ja mielenkiintoisiin teemoihin tutkimusaiheen sisällä.

Haastattelututkimus toteutettiin teemahaastatteluna Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan. Se pohjautuu Mertonin, Fisksen ja Kendallin (1956) teokseen *The Focused Interview*. Kohdennetun haastattelun (*focused interview*) seuraavat ominaispiirteet sopivan myös tämän tutkimuksen metodiseksi taustaksi. Näitä piirteitä, paremmin sanoen vaiheita, ovat:

1. Tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen.
2. Tutkija on alustavasti selvittänyt tutkittavan ilmiön oletettavasti oleellisia osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta.
3. Kohdissa 1. ja 2. mainittujen tilanne- ja sisällönanalyyysien avulla tutkija on päätenyt erinäisiin oletuksiin haastateltavien tilanteista. Tämän perusteella tutkija kehittää tutkimushaastattelun rungon. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.)

Tässä tutkimuksessa ”tilanteeksi” luetaan työkokemus taiteen perusopetusta järjestävän musiikkiopiston rehtorina. Tutkimuksen alkuvaiheissa on niin ikään perehdytty rehtoritutkimukseen, erilaisiin musiikkiopistojärjestelmään vaikuttaviin lakeihin ja asetuksiin sekä identiteettiä, johtamista ja musiikillista identiteettiä käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen. Huomionarvoista on, että tutkittavan ilmiön alustavaan hahmottamiseen viitataan sanalla ”oletettavasti”. Tutkija ei siis voi täysin ennakoida, mitä aihealueita haastatteluissa nousee esille. Tämä johtaa väistämättä kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypilliseen syklisyyteen: teoreettista viitekehystä laajennetaan tai supistetaan tarvittaessa tutkimusprosessin edetessä.

Teemahaastattelu eroaa kuitenkin fokusoidusta haastattelusta siinä, ettei se edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaatua yhteistä kokemusta. Se pohjautuu ajatukselle, että kaikkia yksilön ajatuksia, tunteita, kokemuksia ja uskomuksia voidaan tutkia. Menetelmän tärkein ajatus on, että tutkimushaastattelu etenee ennalta suunniteltujen teemojen, ei yksityiskohtaisten kysymysten, varassa. Tämä nostaa haastatellun äänen erityisellä tavalla kuuluviin. Näin ollen teemahaastattelussa ihmisten tulkinnat asioista ja niille annetut merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin se, että ne syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

4.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu viiden eri rehtorin yksilöhaastatteluista ja esitietolomakkeilla kerätyistä taustatiedoista. Haastattelujen tunnistamattomuuteen on kiinnitetty erityistä huomiota, sillä taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista musiikinopetusta järjestävien musiikkiopistojen rehtoreita on Suomessa vain pieni joukko, noin 80–90 henkilöä. Haastatellut eivät esiinny tutkimuksessa omilla nimillään, vaan heidän anonymiteettinsä on suojattu keksityillä pseudonyymeillä. Tutkimuksessa ei myöskään mainita muun muassa haastateltavien sukupuolta, pääinstrumenttia eikä työpaikan tai asuinkunnan sijaintia.

Haastattelut tehtiin etäyhteyksin Zoom- ja Skype-sovelluksilla syys–lokakuun 2020 aikana. Videopuhelu valittiin haastattelualustaksi paitsi tutkimuksen metodisten näkökulmien myös vallitsevan koronaepidemian ja suurten maantieteellisten etäisyyksien vuoksi. Yhtäältä henkilökohtaisia kontakteja ja matkustamista oli hyvä välttää viruksen leviämisen estämiseksi, ja toisaalta nämä välineet olivat tulleet tutuiksi myös haastateltaville etätöiden tekemisen kautta. Videopuheluiden kuvamateriaali rajattiin pois tutkimusaineistosta, sillä tarkoituksena ei ollut tutkia haastateltavien ilmeitä, eleitä tai muuta kehollista ilmaisua. Rajauksen vuoksi haastatteluista tallennettiin vain äänitiedostot, jotka litteroitiin analysoinnin helpottamiseksi. Litteroitaessa vain kaikki puhutut virkkeet ja lauseet kirjoitettiin ylös, sillä analyysin kohteena ei ollut hienosyinen vuorovaikutus tai kielenkäyttö. Tavoitteena oli tutkia sitä *mitä* sanottiin, eikä *kuinka* se sanottiin.

Tutkimusaineistoa tarkastellaan siis faktanäkökulmasta (ks. esim. Alasuutari 2011, 90–113). Kielen tuottamaa informaatiota ei tarkastella diskurssina, vaan pääpaino on aineiston asiasisällöllä. Vuorovaikutuksella ja kielellä on kuitenkin tutkimuksessa keskeinen rooli. Ne ovat osa haastatteluaineiston ominaislaatua, vaikkei kaikkea niiden tarjoamaa otetakaan huomioon. Faktojen käsitetään olevan kommunikaation hedelmiä, yhdessä tehtyjä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että mikä tahansa kävisi faktasta. Haastattelutilanteessa sekä haastateltava että tutkija jarruttavat minkä tahansa tiedon esittämistä faktana. Aineiston analyysissä tämä tarkoittaa ristiinluentaa eli haastatteluissa tuotetun tiedon vertaamista muihin dokumenttiaineistoihin (Alastalo & Åkerman 2010, 377). Tässä tutkimuksessa teoriasidonnaisuus ja abduktiivinen päättely käyvät ristiinluennasta ja kohottavat aineiston luotettavuutta.

Aineiston tarjoamaa tietoa tarkastellaan todistuksina, ja haastateltavat käsitetään asiantuntijoiksi. Haastateltavat siis ikään kuin antavat todistuslausuntoja tutkimuksessa kartoitettavista ilmiöistä. Tutkimushaastatteluja voidaan näin luonnehtia asiantuntijahaastatteluiksi. Haastatteluun osallistuneita rehtoreita pidetään musiikkiopistotoiminnan ja oman työnsä asiantuntijoina heidän ammatillisten tehtäviensä ja institutionaalisen asemansa kautta (vrt. Alastalo, Åkerman & Vaitinen 2017, 215–216). Todistusnäkökulma puolestaan nojaa siihen, että haastateltavien oletetaan olleen rehellisiä vastatessaan haastattelukysymyksiin. Tässä tutkimuksessa ei ole syytä olettaa, että haastateltavat olisivat varsinaisesti vääristelleet antamiaan tietoja, mutta on mahdollista, että he esimerkiksi paljastivat vain osan käsityksistään. Samaan viittaa myös Alasuutari (2011, 98), jonka mukaan silloin kun tutkimuksessa tarkastellaan henkilöiden subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia, on lopulta mahdotonta arvioida, onko haastateltavien kuva omasta persoonallisuudesta ja tuntemuksista luotettava. Näin ollen tutkimuksessa hyväksytään se, että tulokset ovat viitteellisiä ja ne kuvaavat kenties vain osia ilmiöistä.

4.3.1 Luotettavuus, toistettavuus ja tutkijan rooli

Tutkimus on suoritettu tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistaman hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Koko tutkimusprosessissa on noudatettu rehellisyyttä ja huolellisuutta. Tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmien valinnassa on huomioitu paitsi eettisyys myös niiden sopivuus tutkimuksen tarkoitukseen. Tutkimusaineiston tietosuojasta ja haastateltavien suostumuksesta on niin ikään huolehdittu asianmukaisesti.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointia varten koko tutkimuksen kulku aineiston keräämisestä analyysiin asti on kuvattu tässä ja seuraavassa pääluvussa tarkoin. Haastatteluista kerätty tutkimusaineisto on pieni, litteroituna noin 90 sivua, mutta kuten Eskola ja Suoranta (2008, 18) huomauttavat, aineiston tieteellisyyden kriteeri ei kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole sen määrä vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus. Aineisto on luonteeltaan harkinnanvarainen näyte (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 58–60, Eskola & Suoranta 2008, 18), jonka avulla tutkittavia ilmiöitä pyritään ymmärtämään syvällisesti. Aineiston laajuus lienee kuitenkin riittävä maisterintutkielmaa varten, ja sen analysoinnissa on pyritty tarkkuuteen ja kattavuuteen.

Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat vaikuttavat myös siihen, miten haastatteluun suhtaudutaan menetelmänä, ja kuinka sillä keinoin saavutettu tieto nauttii luotettavuutta. Tutkimuksessa sitoudutaan pääsääntöisesti Hirsjärven ja Hurmeen (2008) esittämiin ihmistutkimuksen lähtökohtiin: ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on aktiivinen, kontekstiinsa sidonnainen ja organistinen, ja jonka toiminta on monimuotoista. Tutkimuksessa ajatellaan myös, että ihmisyhteisöjen maailma on merkitysten maailma, ja että ihmistä koskeva tutkimus koskee merkityksiä, joita tutkitaan tulkinnan ja ymmärtämisen kautta. Ihmisiä kyetään ymmärtämään vain heidän yksilöllisten kontekstiensä kautta, joten tutkimuksen tulee ojentautua pois laboratorioista. Tutkimuksessa tunnustetaan, että paitsi tutkijan omat valinnat myös valtatekijät vaikuttavat tieteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 16–19.)

Tutkimuksessa oletetaan, Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 16–19) ajattelusta poiketen, että meillä on yhteinen, objektiivinen reaalimaailma, jossa yksilöt tekevät subjektiivisia, kenties epäluotettaviakin tulkintoja todellisuudesta. Tutkimuksessa hyödynnetään, kuten edellä luvussa 4.3. mainittiin, faktanäkökulmaa. Tällöin tutkijan tehtäväksi jää paitsi aineiston ”läpi näkeminen” todellisuuteen myös annetun informaation totuudenmukaisuuden pohtiminen (Alasuutari 2011, 90–91). Tutkimushaastattelujen luonnetta ja annettujen lausuntojen luotettavuutta pohdittiin niin ikään jo luvussa 4.3. Lisäksi tutkijan tukena tosiasioiden erottamisessa epätosisista ovat tutkimuksen teoriasidonnaisuus ja abduktiivisen päättelyn logiikka. Nämä eivät kuitenkaan täysin takaa tutkimuksen luotettavuutta, joten on syytä hyväksyä, ettei ehdotonta totuutta voida tavoittaa.

Tälle tutkimukselle ei ole tarpeen asettaa kvantitatiivisesta tutkimuksesta tuttua reliäabeliuden vaatimusta. Näin on eritoten kahdesta syystä:

1. Tutkimuksen kohteena olevat ilmiöt ovat jo itsessään ajassa ja paikassa muuttuvia sekä monin tavoin kontekstisidonnaisia. Esimerkiksi tutkimuksen ”ydinilmiö”, identiteetti, määritellään luvussa 3.1 itsessään alati muuttuvaksi, dynaamiseksi ja narratiiviseksi rakenteeksi, joka määrittyy erilaisten kontekstien kautta. Näin ollen tutkimusta toistettaessa samoihin tuloksiin olisi mahdotonta päästä, vaikka haastattelu toistettaisiin myöhemmin samalle ihmiselle.

2. Tunnustetaan, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon, tai on pikemminkin yksi tutkimusvälineistä, eikä toinen tutkija voi näin ollen koskaan päästä täysin samoihin tuloksiin.

Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli ja suhde tutkittaviin on nostettava erityisesti esille. Tutkija on osa samaa ammattiryhmää, sillä toimii itse musiikkiopiston vararehtorina. Näin ollen on selvää, että tutkijalla on ennakko-oletuksia tutkittaviin ilmiöihin myös henkilökohtaisesta elämästään ja työminästä käsin. Tämä on osaltaan myös suomalaisen rehtoritutkimuksen traditiota, kuten luvussa 2.4. todetaan. Lisäksi tutkijalla on henkilökohtaisia sidoksia kahteen haastateltuun, millä on voinut olla vaikutuksia paitsi haastattelutilanteeseen myös tutkijan toimintaan tutkimuksen eri vaiheissa. Tässä yhteydessä on huomattava, että musiikkiopistojen rehtoreita on Suomessa vain pieni joukko, joten oli lähes mahdotonta saada haastateltaviksi pelkästään tutkijalle täysin tuntemattomia henkilöitä. Tutkijan voikin mieltää tekevän tutkimusta alan sisältä käsin.

Tutkijan suhteella haastateltuihin on toinenkin puoli. Faktanäkökulmaa lähestytään tässä tutkimuksessa humanistisen metodin kautta. Se tarkoittaa, että juuri läheinen ja luottamuksellinen suhde haastateltaviin lisää saatavan informaation todenmukaisuutta. (Alasuutari 2011, 97.) Tutkimuksessa kaikkiin haastateltaviin pyrittiin luomaan mahdollisimman luottamuksellinen suhde, sikäli kun se oli mahdollista kertaluontoisen teemahaastattelun puitteissa. Tutkijan oma kokemus oli, että haastateltavat, jotka hän tunsi etukäteen, avasivat ajatteluaan kenties laajimmin ja avoimimmin.

4.3.2 Haastateltavien valinta

Tutkimushaastatteluun kutsuttiin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavien musiikkiopistojen esimiesasemassa työskenteleviä henkilöitä. Kutsut lähetettiin sähköpostitse yhteensä kolmelletoista eri henkilölle, joiden tehtävänimikkeenä oli joko rehtori tai apulaisrehtori. Kutsuja lähetettiin runsaasti, sillä arvioitiin, että kaikki rehtorit eivät tulisi vastaamaan kutsuun. Tavoitteena oli saada neljästä kuuteen haastateltavaa.

Haastateltaviksi haluttiin rehtoreita, jotka työskentelisivät erilaisissa oppilaitosympäristöissä, ja joilla olisi mahdollisimman erilaiset taustatekijät, kuten koulutus, työkokemus, ikä ja sukupuoli. Taustatekijöiden moninaisuutta pidettiin tärkeänä, sillä tutkimuksessa haluttiin välttää liian yksipuolisen kuvan muodostamista tutkituista ilmiöistä ja musiikkiopistojen rehtorien ammattiryhmästä. Taustaolettamuksena oli, että taustatekijät vaikuttaisivat siihen, millaisia käsityksiä rehtoreilla tutkittavista ilmiöistä olisi. Esimerkiksi, mikäli kaikki tutkimukseen osallistuneet olisivat syntyneet 1960-luvulla ja valmistuneet 1980-luvulla viulunsoitonopettajiksi, käsitykset omasta musiikillisesta identiteetistä olisivat koulutuksen ja elämän varrella koetun kulttuurillisen ympäristön vuoksi olleet verrattain yhtenäiset.

Oppilaitosympäristöjen monimuotoisuudesta pyrittiin huolehtimaan niin, että haastattelukutsuja lähetettiin rehtoreille ympäri Suomea. Lisäksi kuntien ja oppilaitosten kokoon kiinnitettiin huomiota. Kutsuja lähetettiin niin suuriin kaupunkeihin kuin pieniin maaseutukuntiin ja oppilasmääriltään pieniin sekä suuriin opistoihin. Taustatietoja, kuten opistojen oppilasmäärää, ylläpitäjää ja maantieteellistä laajuutta, etsittiin musiikkiopistojen omilta Internet-sivuilta.

Rehtoreiden omia taustatekijöitä pyrittiin kartoittamaan haastattelukutsuun liitetyn esitietolomakkeen avulla. Kaikki tutkimukseen myöntyneet haastateltavat täyttivät lomakkeen, jonka avulla saatiin selville tarvittavat taustatiedot: ikä, sukupuoli, koulutus, työkokemus ja senhetkinen työnimike. Internetistä saatujen tietojen varmistamiseksi ja täydentämiseksi lomakkeeseen täytettiin myös perustiedot musiikkiopistosta, jossa rehtori työskenteli: sen maantieteellinen laajuus, oppilas- ja tuntimäärät, ylläpitäjä sekä osastot. Rehtorit täyttivät myös suostumuslomakkeen ja tietosuojailmoituksen, joilla sovittiin molemminpuolisesti muun muassa tutkimukseen osallistumisesta ja haastattelutietojen asiallisesta säilyttämisestä.

Haastateltavia etsittiin myös niin sanotun lumipallomenetelmän avulla (ks. esim. Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30–31, Hirsjärvi & Hurme 2008, 59–60). Ensimmäiseltä neljältä haastateltavalta kysyttiin tutkimushaastattelun lopuksi suosituksia kollegoista, jotka olisivat mahdollisesti kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen. Osa haastatelluista tavoitettiin tämän menetelmän avulla, osa tutkijan omien verkostojen kautta ja loput musiikkiopistojen Internet-sivuilta saatujen yhteystietojen kautta.

Lopulta tutkimukseen osallistui viisi rehtoria, joiden taustatekijät olivat riittävän erilaiset. Haastateltavien ikäjakauma on laajahko, haastateltavat ovat neljän- ja seitsemänkymmenen ikävuoden väliltä. Haastateltavien yhteenlaskettu keski-ikä on 49,4 vuotta. Nuorin haastateltava on tehnyt rehtorin töitä noin kaksi vuotta, kun taas vanhin lähemmäs neljäkymmentä vuotta. Haastateltavien koulutustaustassa ja työkokemuksessa on moninaisuutta siinä määrin kun se on mahdollista – tyypillisesti musiikkiopiston rehtoriksi valitaan musiikkipedagogin ammattiin opiskellut ja sitä harjoittanut henkilö. Näin oli nytkin, sillä haastateltavat olivat tehneet töitä pätevinä musiikkipedagogeina. Kaikilla haastatelluilla oli myös ylempi korkeakoulututkinto: kolmella maisterintutkinto, yhdellä tohtorintutkinto ja yhdellä ylempi ammattikorkeakoulututkinto.

Oppilaitosympäristöissä on runsaasti erottavia tekijöitä liittyen muun muassa ylläpitäjään, oppilasmäärään, opintopainotuksiin ja maantieteelliseen sijaintiin. Haastateltujen rehtoreiden johtamat musiikkiopistot sijaitsevat neljässä eri maakunnassa. Pienimmässä musiikkiopistossa oppilaita on vain muutama sata ja suurimmassa reilusti yli tuhat. Kaksi musiikkiopistoista sijaitsee maaseudulla ja kolme kaupungissa. Kolmea opistoa ylläpitää kunta, kun taas kahta rekisteröity yhdistys. Kaikissa musiikkiopistoissa opetetaan klassista musiikkia, jonka lisäksi osalla opistoista on omia painotuksia muun muassa populaari- ja kansanmusiikkiin.

4.3.3 Haastattelujen kulku

Tutkimuskirjallisuuden pohjalta etukäteen muodostetut teemat johdattivat haastatteluja. Teemojen sisälle oli valmisteltu myös mahdollisia lisäkysymyksiä jouhevoittamaan keskustelua. Itse haastattelutilanteesta pyrittiin tekemään, teemahaastattelurungon puitteissa, mahdollisimman joustava. Teemoja ei läpikäyty kaikkien haastateltavien kanssa samassa järjestyksessä, vaan niissä edettiin kunkin haastateltavan kerronnan tahtiin. Näin ollen tutkimushaastattelujen pituus vaihteli noin 30 minuutista puoleentoista tuntiin.

Haastateltaville kerrottiin melko läpinäkyvästi mitä ilmiöitä tutkitaan. Haastatteluissa vältettiin kuitenkin käyttämästä vaikeaa terminologiaa, joten kysymysten asetelua harkittiin tarkoin: esimerkiksi tietoa musiikillisesta identiteetistä saatiin pyytämällä ”Kerrotko vapaasti suhteestasi musiikkiin.”, tarttumalla haastateltavan kertomaan, ja esittämällä lisäkysymyksiä suppilotaktiikalla (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2008, 107). Lisäksi haastatelluille kerrottiin,

että tutkimuskysymykset muotoutuvat, kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti, tutkimuksen edetessä.

Tutkimuksessa aineiston keruu, analyysi ja tulkinta kietoutuvat yhteen. Haastattelija tulkitse ja tiivistä jo haastattelun aikana haastateltavan kuvauksia esittäen niitä takaisin haastateltavalle. Haastateltavalla oli tällöin mahdollisuus vahvistaa tai hylätä esitetty tulkinta. Näin ollen kysymys oli niin sanotusta itseäänkorjaavasta haastattelusta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 137.)

Ensimmäinen tutkimushaastattelu oli niin sanottu esihaastattelu, jossa testattiin haastattelurungon toimivuutta. Haastatteluiden teemat todettiin esihaastattelussa toimiviksi, joten runkoa ei muutettu. Esihaastattelu onnistui, joten myös se on osa tutkimuksen aineistoa. Haastattelujen kuluessa tehtiin muistiinpanoja hyväksi koetuista kysymysmuodoista, joita toistettiin seuraavissa haastatteluissa. Tutkijan haastattelun taito siis kasvoi sitä mukaa kun haastattelut etenivät. Haastattelutallenteet litteroitiin pian kunkin haastattelun jälkeen. Nauhoituksissa ilmeni muutamia lyhyitä Internet-yhteyksistä johtuneita epäselviä kohtia, joissa ei liene menetetty oleellista tietoa.

4.3.4 Haastateltavien taustatiedot

Tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi haastateltavien nimet on muutettu. Pseudonyymeiksi on valittu sukupuolineutraalit nimet, jottei haastateltavien sukupuoli paljastuisi. Haastateltavien ikä on häivytetty niin, että se kerrotaan vain kymmenlukujen tarkkuudella. Oppilaitoksien tarkkoja oppilas- tai tuntimääriä ei kerrota, vaan ne on järjestelty luokkiin (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden johtamien musiikkiopistojen koon luokittelu oppilas- ja tuntimäärän mukaan.

Oppilasmäärä	Tuntimäärä/ lukuvuosi	Koko
< 500	< 10 000	pieni
500–1000	10 000– 25 000	keskisuuri
1000 <	25 000 <	suuri

Paju on noin nelikymmenvuotias rehtori. Paju työskentelee niin sanotussa yhdistelmävirassa: hän toimii kahden eri oppilaitoksen johtajana. Paju on tehnyt tätä työtä noin kaksi vuotta. Sitä ennen hän on toiminut musiikin opetustehtävissä ja vararehtorina. Paju on suorittanut ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon musiikkipedagogian koulutusosalta. Pajun johtama musiikkiopisto on tunti- ja oppilasmäärällisesti pieni mutta maantieteellisesti laajahko. Opisto palvelee ylläpitäjäkunnan lisäksi neljässä muussa kunnassa kolmen maakunnan alueella.

Varma on johtanut keskisuurta musiikkiopistoa noin viisi vuotta. Varma on toiminut aiemmin sekä muissa johtotehtävissä että instrumentipedagogina. Varman johtama kunnallinen opisto on oppilas- ja tuntimäärältään keskisuuri ja maantieteellisesti hyvin laaja. Ylläpitäjäkunnan lisäksi toimintaa ohjataan kahdesta sivutoimipisteestä käsin. Viisissäkymmenissä oleva Varma on koulutukseltaan musiikin maisteri.

Aale on kuuden- ja seitsemänkymmenen ikävuoden välissä oleva apulaisrehtori. Aale on toiminut samassa musiikkiopistossa rehtori- ja apulaisrehtori-nimikkeillä melkein neljäkymmentä vuotta. Nimike on vaihtunut musiikkiopistoon kohdistuneiden rakennemuutosten takia, vaikka työtehtävät ovat pysyneet samoina. Tätä aiemmin Aale on työskennellyt soitonopettajana ja muissa opetusalan tehtävissä. Hän on koulutukseltaan filosofian maisteri. Aale johtaa keskisuuren kunnallisen musiikkiopiston kolmea sivutoimipistettä.

Nelissäkymmenissä oleva Kaino on toiminut keskisuuren musiikkiopiston rehtorina kolme vuotta. Kaino on koulutukseltaan filosofian tohtori. Hän on toiminut työurallaan niin soitonopettajana, tutkijana kuin erilaisissa opetusalan hallinnollisissa tehtävissä. Kainon johtama musiikkiopisto on keskisuuri, ja se toimii yhden kaupungin sisällä. Opistoa ylläpitää kannatusyhdistys.

Raini johtaa suurta kannatusyhdistyksen ylläpitämää musiikkiopistoa, joka toimii yhdessä kaupungissa. Pian viidellekymmenelle kääntyvä Raini on koulutukseltaan musiikin maisteri. Hän on työskennellyt aikaisemmin soitonopettajana sekä toisen opiston apulaisrehtorina ja rehtorina. Nykyisessä työssään hän on ollut hieman yli vuoden verran.

4.4 Aineiston analyysi ja synteesi

Itseäänkorjaava haastattelu pakotti alustavaan analyysiin jo tutkimuksen alkuvaiheilla, sillä ilmiöitä oli hahmoteltava haastateltavien puheen tiivistämiseksi ja tulkitsemiseksi haastattelujen kuluessa. Aineiston varsinaisessa analyysissä pyrittiin teemoitteluun, joka puolestaan alkoi luontevasti litteroinnin aikana. Litteroinnin kuluessa aineistoa pelkistettiin eli aineistosta erotettiin tutkimuskysymyksen kannalta oleellisia puheenvuoroja. Tämä tehtiin lihavoimalla kyseiset kohdat tekstinkäsittelyohjelmalla, ja merkitsemällä ilmiöitä kuvaavia avainsanoja niiden yhteyteen. Tämän jälkeen aineistoa ryhmiteltiin eri aihealueisiin värikoodaamisen avulla. Aineistosta poimitut ja värikoodatut lainaukset koottiin allekkain, ja jokaiselle syntyneelle asiaryhmälle muotoiltiin sitä kuvaava nimi. Näin saatiin muodostettua pääteemat. (vrt. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 92–93.) Näin ollen analyysiluvun kirjoitusvaiheen alkaessa tutkijalla oli jo verrattain selvä kuva aineistosta nousevista ilmiöistä. Hirsjärven & Hurmeen (2009, 136) mukaan hermeneuttisesti painottuneissa tutkimuksissa ei olekaan aina tarpeen tai mahdollistakaan tehdä selvää eroa aineiston luokittelun, analyysin ja tulkinnan välille.

Tutkimuksen analyysi perustuu fenomenologiselle perinteelle tyypilliseen tapaan ”nähdä” intuitiivisesti aineistosta nousevat merkityskokonaisuudet riittävän paneutumisen kautta. Teemat löydettiin etsimällä aineiston sisäistä yhteenkuuluvuutta ja jäsenytyvyyttä. Teemoitelluista ilmiöistä pyrittiin myös näkemään erilaisia olennaisia merkitysaspekteja. (vrt. Laine, 2018, 43–45.) Teemat muodostettiin aineistosta itsestään käsin, vaikka tutkimushaastattelujen runko vaikuttaa väistämättä myös teemoittelun taustalla. Tätä ei pidetä kuitenkaan tutkimuksen analyysin heikkoutena, sillä se kertoo lähinnä tutkimushaastattelun teemojen osuvuudesta. Haastattelun teemat valittiin aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta, joten aiempi tutkimus vaikuttaa välillisesti aineistossa asti, tukien koko tutkimuksen perustaa. Teemahaastattelulle tyypillisesti haastattelu kulki välillä myös ”sivupoluille”, joka taas tuotti omaa, ainutlaatuista tietoa. Näille ”sattumille” etsittiin puolestaan vahvistusta tutkimuskirjallisuudesta, jota ei vielä ennen haastatteluja ollut huomioitu.

Seuraavassa luvussa esitellään analyysin tulokset erilaisina teemoina, ja verrataan niitä, abduktiivisen analyysin periaatteiden mukaan, aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi aineistoa peilataan tutkimuskysymyksiin. Jokaisen teeman sisäisiä keskeisiä löydöksiä kuvailaan ensin yleisesti, jonka jälkeen kustakin haastattelusta poimitut olennaiset seikat

esitetään pieninä tapauskuvauksina. Lopulta aineistosta nousseet teemat sijoitetaan kaikki yhtenäiseen kuvioon, joka muodostaa tutkimuksen varsinaisen synteesin.

5 MUSIIKKIOPISTON REHTORI: MUUSIKKO, PEDAGOGI JA ASIANTUNTIJAJOHTAJA

Temaattisen sisällönanalyysin tuloksena aineistoa kokoavaksi kattoteemaksi muodostui musiikkiopiston rehtorin ammatillinen identiteetti. Kattoteeman alle syntyi kolme pääteemaa, musiikillinen identiteetti, johtaminen ja johtajaidentiteetti. Näiden teemojen sisälle muodostui myös alateemoja. Musiikillisen identiteetin alateemat ovat 1) musiikkimaku ja musiikin kuluttaminen, 2) muusikkous ja 3) musiikkipedagogius.

Musiikkimaku ja musiikin kuluttaminen -alateema rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tutkimuksen mielenkiinto haluttiin pitää ensinnä tiukasti haastateltujen työhön ja ammatillisuuteen liittyvissä ilmiöissä. Toisekseen kyseiseen alateemaan liittyvät aineistot käsittelevät pääasiassa tunteiden säätelyä, joka on itsessään kyllin iso teema omaksi opinnäytteekseen. Musiikkimakuun liittyviä seikkoja sivutaan kuitenkin myös soitinmuusikkous- ja soitonopettajuus-alateemoissa. Näin ollen musiikillinen identiteetti -termillä viitataan tässä tutkimuksessa haastateltujen kertomaan kokonaisuuteen, joka muodostuu erilaisista identiteeteistä musiikissa (*IIM*). Musiikkiin identiteetissä (*MII*) liittyvä aineisto, jota musiikkimaku ja musiikin kuluttaminen -alateema edustaa, jätetään tutkimuksen ulkopuolelle.

Johtamisen alateemat ovat 1) opettajien työn mahdollistaminen, linjaaminen ja autonomian kunnioittaminen 2) talousvastuu ja sidosryhmätyö sekä 3) toiminnan suunnittelu ja visiotyö. Teemoittelusta huolimatta kategoriat ovat yhteydessä toisiinsa, ja analyysissa onkin pyritty esittämään erilaisia yhtymäkohtia. Esimerkiksi kolmas alateema, rehtoreiden itsemäärittelyä johtajina käsittelevä johtajaidentiteetti, kietoutuu osiltaan myös johtaminen-alateemaan, sillä rehtorit kuvasivat myös itsemäärittelyiden näkymistä käytännön työssä.

Tutkimuksessa havaittiin, että rehtorit rakensivat Hallin (1999, 21–23) ehdottamalla tavalla musiikillista- ja johtajaidentiteettiään myös haastattelujen kuluessa. Tähän vaikutti myös itseäänkorjaavan haastattelun luonne. Identiteetit rakentuivat ikään kuin haastateltavan ja haastattelijan vuoropuhelussa. Paju kommentoi esimerkiksi seuraavasti kysyttäessä musiikillisen- ja johtajaidentiteetin suhteesta. *“Ja nämä ehkä, nyt kun sanoit, nämä molemmat asiat, niin varmaan kuvaa sitten jotenkin sitten myös omaa luonnetta ja persoonallisuutta.”* Aale puolestaan määritteli muusikkouttaan näin: *“Että jos sää nyt kysyit, että minkälaasena mä*

ny nään sitten sen mun oman muusikkouden. No, mä oon nähäny sen varmaan, tosiaanki, enemmän, niinku tämmösestä opettajan roolista.”

5.1 Musiikillinen identiteetti ja toimijuus

Muusikkous ja musiikkipedagogius ovat musiikkikulttuuriin piirtyneitä rooleja, jotka rakentavat kaikkien haastateltujen musiikillisia identiteettejä, tarkemmin, identiteettejä musiikissa (*IIM*) (ks. Hargreaves ym. 2002, 12–14). Tässä luvussa selvitetään, miten haastatellut näkevät itsensä näiden roolien sisällä, ja miten kunkin haastatellun muusikkous ja musiikkipedagogius heijastuvat rehtorin työhön. Kaikilla haastatelluilla muusikkous ja opettajuus kietoutuvat lähes saumattomasti yhteen niin, että identiteettejä on vaikea erotella toisistaan (vrt. Hirvonen 2003; Huhtanen 2004; Huhtinen-Hildén 2012). Tämän lisäksi identiteetit musiikissa läpäisevät jollain tavalla myös kaikkien johtajuutta. Aale tiivistä erottelun ongelman hyvin kysyttäessä, millaisia merkityksiä identiteetit musiikissa luovat rehtorin työhön: *“Kyllä nyt tuli vaikia kysymys. - - Niin kyllä sitä itteki on, niinku, varmaan sellaanen jonkinlainen kokonaisuus, tieräksä - - .”*

Yhdistämällä esitietolomakkeiden ja haastatteluaineistojen informaatiota voitiin osaltaan päätellä, että rehtorien polku musiikin ammattilaiseksi, suoritettut musiikkiopinnot ja työuran vaiheet heijastuvat identiteetteihin musiikissa (vrt. Hargreaves ym. 2017, 4). Varman ja Rainin haastatteluissa korostui heidän vahva soitinmuusikkoutensa ja sen aktiivinen harjoittaminen. He ovat ainoat haastelluista, jotka ovat suorittaneet niin sanotun diplomitasoisen soittotutkinnon ja ovat koulutukseltaan musiikin maistereita. He kertoivat myös soittavansa aktiivisesti. Raini kuvasi muusikkoutta ja opettajuutta tasavahvoiksi osiksi musiikillista identiteettiään, kun taas Varman kerronnassa korostui lähinnä mieltymys musiikon työtehtäviin. Tässä voidaan nähdä yhteyksiä Huhtasen (2004, 104–111) esittämään kuvailuun musiikin solistisista maisterikoulutuksista, jotka painottavat korkeatasoista musiikillista osaamista yli muiden taitojen, jättäen soitonopettajuuden muodostumisen lähinnä yksilön elämän varrella kertyneiden kokemusten varaan. Toisaalta asiaa voivat selittää myös Hirvosen (2003, 74–76) havainnot siitä, että solistiseen koulutukseen hakeutuvat haluavat usein sitoutua lähes yksinomaan soittamiseen, eivätkä koe opetustehtäviin suuntautumista ainakaan opiskeluvaiheessa omakseen. Kyse on siis eräänlaisesta kysynnän ja tarjonnan laista – tai siitä syntyvästä sosiokulttuurisesta kierteestä.

Aalella, Kainolla ja Pajulla muusikkouden ydin löytyy puolestaan opettajuudesta. He ovat suorittaneet musiikkipedagogi AMK-tasoiset tai niihin verrattavat opinnot, mutta ovat suuntautuneet ylemmissä korkeakouluopinnoissaan muihin kuin solistisiin opintoihin. He kuvasivat myös omaa soittamistaan kohtuullisen vähäiseksi. Kainon ja Pajun muusikkoudesta ja musiikkipedagogiudesta löytyikin yhtymäkohtia Huhtanen-Hildénin (2012, 117–124) esittämiin, ammattikorkeakouluissa opiskelevien musiikkipedagogien kertomiin ammatillisuuden osaidentiteettialueisiin.

Kaikki haastatellut näkivät yhteyksiä musiikillisten identiteettiensä ja johtamisensa välillä. Neljä viidestä haastateltavasta kertoi, että kokemukset omasta muusikkoudesta ja soitonopettajuudesta auttavat hahmottamaan ja ymmärtämään opettajien työtä. Tätä kautta rehtori voi ikään kuin “puhua samaa kieltä” opettajien kanssa. Se helpottaa kommunikaatiota ja auttaa pääsemään lähemmäksi opettajien ajattelua. Tästä koettiin olevan hyötyä muun muassa henkilöstö- ja pedagogiseen johtamiseen liittyvissä työtehtävissä. Oman taustan mainittiin olevan kytköksissä rehtorin työhön myös niin, että koska itse tietää, mitä tie muusikkouteen ja opettajuuteen vaatii, osaa opettajien työtä arvostaa erityisesti. Näin ollen rehtoreita voidaan perustellusti pitää asiantuntijajohtajina: he ovat alaistensa kollegoita, jotka johtavat osin omasta substanssikokemuksestaan käsin (Sipilä, 1991, 66–67). Neljä viidestä haastatellusta kertoi musiikillisten identiteettiensä näkyvän suoraan myös johtamistoiminnoissa ja johtajuudessa, siinä, millaisia asioita haluaa omalla toiminnallaan musiikkiopistossa edistää. Konkreettisia esimerkkejä tästä olivat esimerkiksi toiminnan määrättyjen osa-alueiden, kuten orkesteritoiminnan tai erilaisten konserttien, järjestäminen ja suosiminen.

Neljä viidestä rehtorista opetti myös itse; yksi oli luopunut oppilaistaan jäätyään osa-aikaeläkkeelle. Kaikki heistä soittivat yhä. Kolmessa haastattelussa viidestä ilmeni, että soittaminen ja opettaminen koettiin virkistäväksi katkoksi rehtorin hallinnollisiin töihin. Yhteisistä nimittäjistä huolimatta soitinmuusikkous- ja musiikkipedagogi-us- alateemat esitellään erikseen jokaisen haastatellun kohdalta, jotta jokaisen rehtorin yksilölliset elämänpolut ja ajatukset pääsevät paremmin esiin.

5.1.1 Muusikkous

Kaikkien haastateltujen muusikkous on alkanut rakentua jo lapsuudessa, viimeistään varhain aloitetun, tavoitteellisen harrastamisen myötä. Muusikkiharrastukselle on saatu tukea ja malleja myös perhepiiristä. (vrt. Lamont 2017, 178–182; Huhtanen 2004, 112.) Aale ja Varma ovat musiikkisukujen kasvatteja, ja Kaino kuvaa soittamista niin ikään *“meidän perheen jutuksi”*. Varma on aloittanut soittamisen viisivuotiaana, mutta vaihtanut pääinstrumenttiaan aikuisiällä. Aale on aloittanut opintonsa yhdeksänvuotiaana harmonin- ja pianonsoitolla, ja siirtynyt pian sen jälkeen oman pääinstrumenttinsa pariin. Kaino ja Raini ovat aloittaneet soittamisen kuusivuotiaana. Paju on niin ikään harrastanut musiikkia lapsesta asti, mutta on opiskellut siitä ammatin itselleen vasta toisten ammatillisten opintojen jälkeen.

Kaikilla haastatelluilla on ammattitasoinen musiikkikoulutus, joka on klassiseen musiikkiin painottuva. Opiskelu erilaisissa musiikkikorkeakouluissa lienee jo itsessään rakentanut rehtoreiden identiteetteja musiikissa, kuten luvussa 5.1. todettiin. Kaikki haastatellut soittavat myös useampia instrumentteja. Aalella ja Kainolla on selkeä pääinstrumentti, jonka ohella he soittavat toista soitinta muun muassa säestystarkoituksissa. Varma ja Raini puolestaan hallitsevat kaksi instrumenttia ammattilaistasolla. Paju on ainut haastatelluista, joka kertoo soittavansa sekä useampia klassisia instrumentteja että bändisoittimia. Hargreavesin ym. (2002, 13) Kempiä (1996) mukailevat tulkinnat erilaisten instrumenttien soittajaprofiileista ja niiden mukanaan tuomista, muusikon identiteettiä rakentavista elementeistä jäävät kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Samoin pois rajataan rehtorien soittamien musiikin tyylilajien merkitysten analysointi. Rajaus on tehty paitsi Hargreavesin ym. (2002, 13) itse omiin väitteisiinsä osoittamien spekulatiivisuuksien vuoksi, myös haastateltavien suojaamiseksi – heidän soittamiaan instrumentteja ei anonymiteetin suojaamiseksi haluta paljastaa.

Varmalle soitinmuusikkous on paitsi Hargreavesin ym. (2002, 12–14) kuvaama, identiteettiä musiikissa rakentava rooli, myös tärkeä osa rehtorin ammatillista identiteettiä: hän kutsuu soittotaitoansa työnsä substanssiosaamiseksi. Varma kokee muusikon ja rehtorin töiden kiinnittyvän yhteen niin, että niitä on usein vaikea erottaa toisistaan. Työtehtävien välisten rajapintojen problematiikka ilmenee etenkin työn rajaamisen kautta: *“Ja, ja sitte myöskin toinen se, et kun se on niin lähellä, mä esimerkiksi konsertoin, niin onks se mun työtä vai mun vapaa-aikaa?”* Soittaminen on Varmalle myös *“tunteiden tulkitsija”*, tärkeä henkireikä kiireisessä rehtorin työssä (vrt. Hargreaves 2002, 1; Van den Tol & Edwards 2013, 449–453). Varma

pitääkin soittamista nykyisessä työtilanteessaan erityisen merkityksellisenä: ”Ne kaikki hetket mitä on sen, sen, itse sen soittamisen parissa, niin ne ovat jotenkin erityisen, nytte, hienoja, koska sitä aikaa ei oo paljon - -”

Varma soittaa pääasiassa klassista musiikkia, ja on mieltynyt erityisesti romantiikan ajan teoksiin ja Brahmsin sävellyksiin. Varma kertoo, että myös populaarimusiikin soittaminen kiinnostaa häntä: ”Se on jotenkin niin erilaista ja semmosta vapauttavaa ja vähemmän kontrolloivaa, että.” Varma konsertoi itse säännöllisesti, jotta soittotaito pysyisi korkeatasoisena ja ajantasaisena. Orkesterimusiikkous ja eritoten isot teokset, kuten Mozartin Requiem, kiinnostavat häntä. Varma on soittanut paikallisessa kaupunginorkesterissa ja toimii aktiivisesti myös seutukunnan muissa soitinkokoonpanoissa.

Varma on vaihtanut pääinstrumenttiaan aikuisiällä. Hän on valmistunut muusikoksi uusi instrumentti pääaineenaan ja opiskelee parhaillaan musiikkipedagogiksi. Instrumentin vaihtaminen on rakentanut Varman musiikillista identiteettiä osaltaan uudelleen, sillä hän kuvailee, että kokemus musiikin tekemisestä on muuttunut entistä yhteisöllisemmäksi. (vrt. Lamont 2017, 185–189). Varma kuvaa, että nykyinen soitin on pikemminkin kamarimusiikkisoitin kuin solistinen instrumentti, ja sopii siksi paremmin myös osaksi omaa työtä musiikkioppilaitoksessa. Näin ollen Varman soitinmuusikkous perustuu nykyisin orkesteri- ja kamarimusiikon identiteettiin (vrt. Hirvonen 2003, 74–76).

Rainille soittaminen on ”*tapa elää ja olla tässä maailmassa*”, väylä, jolla hän ilmaisee sisäistä maailmaansa, ”*jotain sellaista, mihin sanat eivät riitä*” (ks. Hargreaves ym. 2002, 1). Raini soittaa kahta instrumenttia, ja kuvaa suhdettaan niihin ”*kaksoidentiteetiksi*”; ne ovat hänelle yhtä tärkeitä. Toinen instrumenteista on harmonia- ja toinen orkesterisoitin, ja Raini kertoo soittavansa niillä musiikkia laidasta laitaan, muun muassa iskelmä- ja kansanmusiikkia sekä modernia taidemusiikkia. Raini kertoo, ettei enää ”*perusharjoittele*” jokapäiväisesti, vaan aina tiettyä tarkoitusta, kuten esiintymisiä varten.

Soitinten eroavaisuudet ovat avanneet Rainille erilaisia tapoja olla muusikko. Hänellä on kokemusta paitsi oppipoluista molempiin instrumentteihin, myös orkesterimusiikkoudesta ja solistisesta soittamisesta. Näin ollen molempien instrumenttien soitinmuusikkoudet ja niiden erilaiset toteutustavat rakentavat Rainin musiikillista identiteettiä (ks. Hargreaves ym. 2002, 12–14). Raini kertoo monipuolisen soittokokemuksensa auttavan häntä myös rehtorin työssä.

Kokemuksiensa kautta hän pystyy ymmärtämään opettajia ja suhtautumaan heidän “*maailmoihiinsa*” empaattisesti ymmärtäen. Rainin johtamassa musiikkiopistossa suuri osa opettajista tekee uraa myös esiintyvinä taiteilijoina. Raini valittiin rehtoriksi osaksi siitä syystä, että hän on itse vahva muusikko: “*Ja tavallaan ymmärrän, että miksi he ovat sitä halunneet, - - Ettei se rehtori oo niinku ajattelultaan liian kaukana siitä opettajan arjesta ja ajattelusta.*”

Paju kuvailee itseään “*musiikin yleismiesjantuseksi*” ja kertoo, että monipuoliset musiikilliset tehtävät sopivat hänelle. Pajun musiikillista identiteettiä rakentavat useat musiikkikulttuurissa tunnetut sosiaaliset kategoriat, kuten erilaiset soitinmuusikon, säveltäjän ja musiikinjohtajan roolit (ks. Hargreaves ym. 2002). Paju on multi-instrumentalisti, joka soittaa klassisten pää- ja sivuinstrumenttiensa lisäksi muun muassa bändisoittimia. Lisäksi hän säveltää, sanoittaa ja sovittaa omaa musiikkia sekä johtaa kuoroja. Paju kertoo, ettei ole perehtynyt mihinkään soittimeen tai tyyliin kovin syvällisesti, vaan oma osaaminen rakentuu erilaisista osista: “*Eli kaikkea osaa riittävän paskasti, tai siis riittävästi. Kun osaa tarpeeksi monipuolisesti, niin siitä sit muodostuu se paketti.*”

Paju soittaa itse mieluiten elokuva- ja pelimusiikkia, mutta kertoo, ettei juuri pääse hyödyntämään tätä osaamistaan työssään. Soittaminen kytkeytyy pääasiallisesti Pajun opetustehtäviin, jotka ovat tällä hetkellä bändisoittoa ja erilaisten musiikkiryhmien opetusta. Paju esiintyy satunnaisesti ollessaan mukana erilaisissa soitinkokoonpanoissa ja säestäessään oppilaita. Pajulle on tärkeää, että hän osallistuu musisoimiseen myös musiikkiopiston puolella. Se on hänelle paitsi nautinto, myös osa oman musiikillisen identiteetin toteuttamista ja pedagogiaa, esimerkin antamista:

“Niinku on ite tavallaan siellä soittamassa kolmee ääntä, ja niitäkään ei aina ihan oikein. Niinku sellanen rohkaisu, että mukaan vaan, et ei tarvii olla niinku mikään maailman huippusoittaja ja käyvä vaan soittaa jotain niinku vimosen päälle hinkattuja sonatiineja kaikkine krumeluureineen, vaan voi soittaa jotain simppeleä, vaikka Ostakaa makkaraa - -.”

Aale luonnehtii olevansa “*kauneuden ihailija*” ja nauttivansa erityisesti klassisen musiikin soittamisesta, sen esteettisistä melodioista ja harmonioista. Hänellä on selkeä pääinstrumentti, mutta hän soittaa myös sivuinstrumenttia. Aale kertoo, että konsertoi nuorena enemmän, mutta ajan saatossa rehtorin työn hallinnolliset tehtävät ovat jättäneet soittamisen taka-alalle. Aale näkee muusikkoutensa vahvasti opettajan roolin kautta. Soitonopettajan työ on ollut hänelle kuitenkin vahvasti substanssilähtöistä: hän ajattelee, että jotta soittamista voi opettaa toiselle, pitää sitä osata itse. Näin ollen Aalen musiikillinen identiteetti rakentuu paitsi pääinstrumentin

soitinmuusikkouden, eritoten siihen kietoutuvan soitonopettajuuden, ympärille (ks. Hargreaves ym. 2002). Opettaminen on ollut pitkään Aalen soittamisen ylläpitävä voima. Aalen jäätyä osaaikaeläkkeelle hän on luopunut myös soitto-oppilaistaan. Hän kertoo, että muusikkous on nyt muovaantumassa uudenlaiseksi tulevan eläköitymisen myötä: *“Mää luulen, että ehkä enemmän se on, kääntyy nyt sinne puolelle, että täs rupiaa itte vaan nautiskelemaan tästä musiikista”* (vrt. Lamont, 2017, 185–191). Aale soittaa yhä paikallisessa soittokunnassa ja kertoo sen ylläpitävän nyt omaa soittotaitoaan. Lisäksi Aale esiintyy pienimuotoisemmissa tilanteissa: *“Emmää kuvittelekaan, että mä lähtisin mitään konsertteja pitämään, mutta. Se, että onhan niitä aina tämmösiä, niinku että, tuos on jotaki, häitä tai hautajaasia.”*

Kaino kertoo, että tiesi jo lukioiässä, ettei halua olla pelkästään muusikko, vaan tehdä töitä musiikin parissa laajemmin. Kainon työkokemus ja koulutus musiikin parissa onkin laaja; hän on toiminut soitinmuusikkona, musiikintutkijana ja erilaisissa musiikinopetukseen liittyvissä asiantuntijatehtävissä. Kaino ei ole kokenut omakseen korkealle tähtäävää solistista muusikkoutta:

”Yksin AMKin treenikämpässä xxx (soitin) etydien hinkkaaminen, niin se ei tavallaan ehkä ollu sit se niinkun... Olen mä sitä tehnyt, mutta se ei niin kun, mulle ollu niin paljon kunnianhimoo sen kanssa, et mä oisin niin kun, se ei ollu mulle niin tärkeää, että mä oisin halunnu tehdä vain sitä.”

Kaino on soittanut lapsesta lähtien klassista- ja kansanmusiikkia ja ajautunut aikuisiällä myös suomalaisen populaarimusiikin pariin. Nämä kaikki kokemukset muusikkoudesta ja erilaisista ammateista musiikin parissa rakentavat osaltaan Kainon identiteettiä musiikissa (ks. Hargreaves ym. 2002). Kaino kertoo löytäneensä kansanmusiikin kautta yhteisöllisen ja sosiaalisen tavan musisoida, ja arvelee, että musiikki on tullut hänelle tärkeäksi osaksi elämää juuri sen sosiaalisen aspektin kautta (vrt. Lamont 2017, 190). Kaino on ollut mukana perustamassa erilaisia soitinkokoonpanoja, ja soittanut niin kamarimusiikki- kuin kansanmusiikkiyhtyeissäkin. Tällä hetkellä soittaminen ei liity enää Kainon jokapäiväiseen arkeen, vaan harjoittelu kohdentuu, Rainin lailla, aina tuleviin esiintymisiin, joita on muutama kerran vuodessa. Kaino soittaa esiintymisissä sekä yksin että yhtyeiden kanssa.

Kaino näkee yhteydet musiikillisen identiteettinsä ja johtajuutensa välillä vahvoina. Kansanmusiikkiharrastuksesta löydetty yhteisöllisyyden kokemus ohjaa häntä tarjoamaan samaa myös omalle työyhteisölleen: *“Haluan, että heillä on samanlainen kokemus tasa-arvoisesta yhdessä tekemisestä, vaikka opettajan työ on kovin yksinäistä, ja jokainen puurtaa sitä siellä, mahdollisesti omissa luokkassaan.”* Kaino kertoo, että on hakeutunut nykyiseen työpaikkaansa siellä opettavien, itselleen tärkeiden musiikillisten tyylien ja menetelmien

takia. Hän kertoo, että omalla musiikillisella identiteetillä on sitä kautta vahva yhteys johtamisen tavoitteisiin:

“Et mä tiedostan sen, että jos Xxxn (oppilaitoksen nimi) musiikkiopistoon ois valittu rehtoriks vaikka joku pop-jazzilta valmistunut, niin hän olis ehkä ruvennut perustamaan sinne uutta pop-jazz-linjaa. Kun taas mun valinta on se, että pidän kiinni niistä, mitkä meillä jo on siellä. Ja arvostan niitä.”

5.1.2 Musiikkipedagogius

Kaikkien haastateltujen musiikillisia identiteettejä rakentaa muusikkouden lisäksi musiikkikulttuurissa niin ikään tunnettu rooli, soiton- eli instrumenttiopettajuus (ks. Hargreaves ym. 2002, 12–14). Instrumenttiopettajuus pohjautuu vahvasti muusikkouteen, mutta vaatii silti oman pedagogisen erityisosaamisensa (ks. Huhtanen 2004, 103–111; vrt. Vertanen 2002, 113–116). Se on professio, jonka muotoa rakentavat paitsi työyhteisöt itsessään myös muut musiikki-instituutiot (vrt. esim. Hargreaves ym. 2017; Vähäsantanen 2007, 157–160).

Yhteisistä nimittäjistä huolimatta haasteltujen kuvaukset instrumenttiopettajuudesta olivat varsin yksilöllisiä. Ne poikkesivat toisistaan muun muassa konkreettisen osaamisen kautta: osalla rehtoreista oli kokemusta useamman soittimen opettajuudesta, kun taas toiset olivat keskittyneet vahvasti yhteen pääinstrumenttiin. Paju ja Aale kertoivat myös muista musiikkipedagogin työtehtävistä, kuten varhaisiän musiikkikasvatuksesta. Tämän alaluvun analyysi ei kohdistu soitinkohtaisiin eroavaisuuksiin rehtoreiden pedagogiudessa, sillä kuten edeltävässä luvussa 5.1.1 mainittiin, haastateltavien soittamia instrumentteja ei anonymiteetin säilyttämisen vuoksi paljasteta. Analyysi perustuu tätä yleisemmälle tasolle, jossa kaikki musiikkioppilaitosten opettajuudet nähdään yhtenäisenä ammattiluokkana, musiikkipedagogiutena. Tässä alaluvussa kuvaillaan, mitä merkityksiä rehtoreiden musiikkipedagogius luo paitsi heidän omalle musiikilliselle identiteetilleen myös oppilaitoksen johtamiselle ja ammatilliselle identiteetille.

Varma on toiminut ennen rehtoriuttaan myös päätoimisesti soitonopettajana, mutta pitää ammattia itselleen raskaana: *“Siis, ku mä lähen tekeen jotakin, mä teen sitä niin satasella. Ja sit jos mulla on, tulee niitä 45 minuutin oppilaita monta peräkkäin, niin sen jälkeen on aivan puhki!”* Varma kokee, että rehtorin työ sopii hänelle soitonopettajuutta paremmin, sillä oppilaitoksen johtajana pääsee työskentelemään laajempien kokonaisuuksien äärellä: *“Et mä mielummin lähen sellasta (hankkeita) tekemään, ku sitä, että, että ‘Pidä se selkä suorana’, ja ‘Laitapas se xxx (soitin) tähä ja käännäpäs pää - -“* Kokemuksen kautta Varma kuitenkin

arvostaa instrumenttipedagogien työtä ja pitää perustekniikan opettamista kaiken musiikillisen tekemisen pohjana. Oma kokemus soitonopettajan työstä näkyy myös rehtorin työssä niin, että Varman tietää, mitä opettajat työssään tekevät. Tällä hetkellä Varma opettaa itse kaksi viikkotuntia.

Instrumenttiopettajuus on puolestaan Aalen muusikkouden ja koko ammattillisen identiteetin ydin. Päinvastoin kuin Varma, Aale kertoo nauttineensa soitonopettajan roolista enemmän kuin rehtorin työstä. Aalea inspiroi opettajan työssä itse oppimisen tapahtuma: *“Siis, se ’No nyt se on keksiny ton jutun! No nyt sä hiffasit tuon jutun!’”* Hän nauttii kaikkien musiikkiopiston oppilaiden, myös toisilla opettajilla opiskelevien, esityksistä ja edistymisen huomaamisesta. Aalelle soitonopettajuus on kokonaisvaltaista kasvatustyötä:

“Vaikka sulla on niinku se, että sulla on se musiikki siinä. Et sä voi olla, niinku mun mielestä, sellaanen opettaja, että, että sä vaan niinku tähtäät siihen, että toi on ny huippu ja toi on ny hyvä, tai jotenki tollai. Mun mielestä ihmistä pitää aina, niinku kattoo sellasena kokonaisuutena.”

Aale pitää motivoivien tavoitteiden asettamista oppilaille tärkeänä. Hän on järjestänyt musiikkiopistolaisille lukuisia matkoja niin kotimaahan kuin ulkomaille, erilaisiin tapahtumiin, kilpailuihin ja yhteisesiintymisiin. Aale kertoo, että *“musiikkimatkailun”* kautta oppii musiikillisten tavoitteiden lisäksi sosiaalisia taitoja, toisista välittämistä ja *“maantieron lisäksi myöski ehkä sitä, että minkälaaset olot muualla voi olla”*. Aalen pedagogisessa eetoksessa yhdistyvätkin niin kokonaisvaltainen kasvattaminen, kansainvälisyys kuin musiikilliset osaamistavoitteet. Nämä ovat arvoja ja kulttuurisia pääomia, joita paitsi välitetään opetuksen kautta oppilaille, mutta jotka niin ikään rakentavat Aalen itsensä opettajuutta (Kari & Heikkinen 2002, 49). Aale myöntää, että hänen musiikillinen identiteettinsä on suoraan yhteydessä johtamistoimintoihin ja johtamisen päämääriin. Hän kertoo suosivansa orkesteritoimintaa ja kamarimusiikkia, mutta ei yksin musiikillisten arvojen, vaan myös kasvatuksellisen näkökulman vuoksi: *”Siienhän mää haluan sitä rahaa käyttää, koska siin on myöskin sitten se sosiaalinen voima, tieksä niille nuorille.”*

Kainolle soitonopettajuus on niin ikään tärkeä osa omaa muusikkoutta, ja hän kertoo, että olisi yhtä lailla voinut työskennellä koko uransa ajan musiikkipedagogina. Kaino kokee olevansa hyvä opettaja ja ihmistuntija. Hän osaa kohdata oppilaan, yksilöllistä oppimistavoitteita ja arvioida kokonaistilannetta. Hänen opettajuuttaan voisikin kuvata Huhtinen-Hildénin (2012, 119–120) jaottelun mukaisesti *“vuorovaikutuksen asiantuntijuudeksi”*. Kainolla on tällä hetkellä kolme oppilasta. Hän kokee, samankaltaisesti kuin Varma luvussa 5.1.1, saavansa

opetustilanteesta *“ihanan katkon”* rehtorin hallinnolliseen työhön. Kaino kertoo, samoin kuin myös Varma ja Raini edellä, että oma kokemus muusikkoudesta ja soitonopettamisesta auttaa ymmärtämään opettajia. Ymmärrys on tehnyt Kainosta kysyvän ja keskusteleavan rehtorin, joka arvostaa työntekijöitään:

“ - et mä tiedän, minkä työn se vaatii, jotta voi olla mahtava muusikko ja erinomainen pedagogi. Ja sit kun meidän kaikki opettajat on sellaisia, niin tavallaan se mun asenne heitä kohtaan on myöskin siinä mielessä nöyrä, että, et mä tosi paljon arvostan sitä, mitä he tekee. Ja se, että minkä työn he ovat tehneet, että he ovat päässeet tuohon. Niin myöskin se, se on hirveen arvostettavaa. Ja ehkä tässä samassa myös, myös se, että... Et mä kuuntelen heitä. Et mä en, mä en ole se johtaja, joka sanoo, et ‘Näin me tehään.’ Ja sit toteutetaan. Vaan mä olen se, joka niinku kuuntelee sieltä meidän opettajista, että, et ‘Miten teidän mielestä kantsis tää tehdä?’ - - Ja sit mä ehkä luon siitä jonkun synteesin, että, että tää on se Xxx (opiston nimi) musiikkiopiston tapa.”

Raini on opettanut urallaan molempia instrumenttejaan rinta rinnan ja kokee, että yhden instrumentin päätoiminen opettajan työ *“alkas puuduttaa”*. Raini kuvailee, että kokemukset erilaisista soitonopettajuuksista ja kiinnostus hallinnollisiin asioihin ovat luoneet hänelle mahdollisuudet tehdä monipuolista työtä, eräänlaisen yhdistelmän, joka sopii myös hänen persoonalleen. Tällä hetkellä Rainilla on neljä soitto-oppilasta. Hän kokee, että kaikkien rehtorien pitäisi ehdottomasti opettaa. Soittaminen ja opettaminen ovat myös Rainille virkistäviä hetkiä, joissa on *”lupa olla pois siitä kaikesta muusta”*. Raini kertoo, että muusikkous ja soitonopettajuus ovat molemmat tärkeitä osia hänen rehtoriuttaan ja ammatillisesta identiteettiään. Ne ovat myös osaamista. Hän kertoo käyttävänsä pedagogista ajattelua hyödykseen johtamisessaan ja kokee, Varman ja Kainon tavoin, että kokemus opettajan työstä auttaa omassa työssä:

“Paljon puhutaan nykyisin myös ammatti johtajista. Sit mä taas ajattelen, et musiikkioppilaitokses, ni kyl, kyl hirveen paljon lähemmäks pääsee, ja jotenkin parempiin lopputuloksiin, pitämällä koko aika sitä opettajuutta siinä mukana.”

Paju ajattelee niin ikään, että kokemus opettajuudesta ja muusikkoudesta on auttanut ajattelemaan asioita opettajien näkökulmasta, ymmärtämään työn haasteita ja tarpeita. Paju pitää Rainin tavoin monipuolisista työtehtävistä ja on ollut myös musiikkipedagogin ammatissa *“yleismiesjantunen”*. Hän on opettanut yksilöoppilaita ja musiikkileikkikoulua, johtanut kuoroja ja vetänyt erilaisia musiikkiryhmiä ja bändejä. Näistä kaikista hän kokee omimmakseen varhaisiän musiikinopettajan työn, sillä *“- - sekin on aika sellasta sopivan monipuolista, että siinä on kaikkea: soittoa, laulua. Voidaan yhdessä vaikka säveltää, improvisoida, leikkiä ja askarrella ja kaikkea.”* Paju kuvailee musiikkileikkikoulun opetustilanteita rikkaasti ja kertoo nauttivansa eritoten tuntien teemasuunnittelusta, monitaiteisuudesta ja lasten reaktioista kaikkeen tapahtuvaan. Pajun musiikillisessa identiteetissä korostuu kaikkineen *“toiseen*

maailmaan meneminen” ja tunnetyöskentely musiikin kautta (ks. esim. Van den Tol & Edwards 2013, 449–453). Tämä näky myös kuvailuissa varhaisiän musiikinopettajan työstä:

”Niinkun, niinku sitten ehkä sitten itsessä myös semmosta näyttelijän vikaa, et sitten ehkä osaa myös, tavallaan niinkun johdatella ne sinne jonnekin toiseen maailmaan ja siihen ajatukseen, et nyt me leikitään jotain dinosauruksia, vaikka me ollaan oikeesti muskarissa.”

Pajun voikin kuvata olevan Huhtinen-Hildénin (2012, 122–123) mukaan “pedagoginen taiteilija”, jolle opetustilanne muodostuu parhaimmillaan taiteellis-pedagogiseksi kokonaisuudeksi. Tällä hetkellä Pajulla ei ole oppilaita musiikkiopistossa, vaan hän opettaa kaksi viikkotuntia toisessa johtamassaan oppilaitoksessa. Paju kuvailee, että hänen ajatteluunsa rehtorina vaikuttavat paitsi kokemukset eri instrumenttien soittamisesta ja oppiaineiden sisällöistä myös näkemykset erilaisista pedagogisista tilanteista, kuten ryhmä- ja yksilöopetuksesta. Laajasta perspektiivistä musiikkioppilaitoksen opettajuuksiin on Pajun mielestä hyötyä muun muassa pedagogisessa johtamisessa, esimerkiksi opetussuunnitelmatyössä. Paju kertoo, että oma musiikillinen identiteetti näkyy toisinaan valinnoissa, joita hän tekee rehtorina:

”Kyllä sillä siis varmaankin, en oo ajatellut, enkä niin tiedostanut sitä, mut kyllä se varmaan jossain määrin väkisinkin siellä näkyy. Ja ehkä orientoitumisena noissa käytännön töissä, ehkä just painotetaan vaikka tota, vaikka tommoset niin kun, kun puhuimme siitä muskarijutusta, että kun muskarit on mulle tärkeitä. Niin sit ihan konkreettisine toimina, et mä pidän kiinni niistä lastenkonserteista. Et niinku tavallaan ne pienet, jotka on vasta tulevia musiikkiopiston oppilaita, niin pidän heidän huomioimistaan hirveen tärkeänä. Ja haluan olla itse siellä niin kun mukana, ja, ja vaikuttamassa ja järjestämässä heille sitä.”

5.2 Johtamistoiminnat ja johtajuus

Johtamistoiminnat ja johtajuus -teema käsittää rehtoreiden korostamat käytännön työtehtävät ja johtajuuden ilmaisut. Se vastaa kysymykseen ”Mitä rehtorit kokevat pääasiallisiksi työtehtävikseen?” Teema on jaettu kolme alateemaan, jotka muodostettiin etsimällä samankaltaisuuksia rehtoreiden kuvausten väliltä. Näin ollen teemat esitellään aihealueittain eikä henkilöittäin.

Ensimmäinen alateema on opettajien työn mahdollistaminen, linjaaminen ja autonomian kunnioittaminen. Neljä viidestä rehtorista mainitsi yhdeksi tärkeimmistä työtehtävistään opettajien työn mahdollistamisen, mikä edellyttää toimivien rakenteiden sekä käytännön ratkaisujen luomista. Samaan merkityskokonaisuuteen yhdistettiin laajasti myös henkilöstö- ja pedagogisen johtamiseen liittyviä ilmiöitä, muun muassa työn reunaehtojen luomista. Toisena alateemana on talousvastuu ja sidosryhmätyö. Musiikkiopiston rehtorin talousvastuuseen

liittyvät kiinteästi erilaiset hankkeet, projektit ja varainkeruu. Neljä viidestä rehtorista mainitsi opistossaan käynnissä olevista tai menneistä projekteista, joiden sisällöt vaihtelivat aina oopperaproduktioista soittomatkoihin ja mobiililaitteiden käyttöönotosta orkesterien perustamiseen. Suuret hankkeet tarvitsevat taloudellista tukea, joten rehtorit kuvailivat usein erilaisten apurahojen ja hankerahoitusten hakemisprosesseja. Kolmantena alakategoriana on niin ikään tärkeäksi työtehtäväksi koettu toiminnan suunnittelu ja visiotyö.

Rehtorien kuvailemat työn osa-alueet vastaavat aiempien rehtorien työtä kartoittavien tutkimusten tuloksia. Opettajien työn mahdollistamisen, linjaamisen ja autonomian kunnioittamisen voi nähdä sisältävän osaksi samoja elementtejä, joita Mustonen (2003, 5) kuvaa koulun sisäiseksi kehittämiseksi. Toisaalta se on myös Kariskosken (2009, 261–263) kertomaa palvelujohtamista sekä Mäkelän (2007, 184–193) mukaista pedagogista- ja henkilöstöjohtamista. Sidosryhmätyö ja talousjohtaminen korostuivat niin ikään edeltävissä rehtoritutkimuksissa (Mustonen 2003, 5; Mäkelä 2007, 184–193).

Rehtoreiden työn osa-alueita verrataan myös klassiseen jaotteluun, management-johtamiseen ja leadership-johtajuuteen (Kotter 1991, 3–5). Vertailulla pyritään osoittamaan missä määrin musiikkiopiston rehtorin työ on opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksien (986/1998, 2 §) viitoittamaa asioiden johtamiseen keskittyvää hallinnollista työtä, ja missä määrin taas ihmisten johtamista (vrt. Opetushallituksen työryhmä 2013; Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Kariskoski 2009). Teema-analyysi ei kuitenkaan ainoastaan esittele yhtenäisyyksiä aiempaan rehtori- ja johtajakirjallisuuteen, vaan sen pyrkimyksenä on myös koko kartoittamattoman ilmiön, musiikkiopistojen rehtorien työn ja johtajuuden, kuvaaminen itsessään.

5.2.1 Opettajan työn mahdollistaminen, linjaaminen ja autonomian kunnioittaminen

Neljä viidestä haastatellusta rehtorista mainitsi yhtenä tärkeimmistä työtehtävistään opettajien työn mahdollistamisen. Raini kuvailee johtamistaan *“kahden o:n taktiikaksi”* eli onnistumisen organisoimiseksi. Hän tarkoittaa tällä sellaisten työolosuhteiden luomista, jotka mahdollistavat opettajien työn sujumuuden. Raini ajattelee, että opettajista huolehtimalla hän voi myös vaikuttaa siihen, että oppilaat saavat parhaan mahdollisen opetuksen. Näin ollen opettajien työn mahdollistamiseen kytkeytyvät myös pedagogisen- ja henkilöstöjohtamisen elementit. Aale liittyy aihepiiriin myös luottamuksen aspektin, jossa näkyy kunnioitus opettajan operatiivista autonomiaa kohtaan (ks. Sipilä 1991, 65–66):

”Elikkä rehtorin tehtävä on luottaa siihen opettajan taitoon, niinku, hoitaa se oma opetus, eikä puuttua sittänsiihen, eikä kytätä sitäniinkään, vaan, vaan just niinku järjestää ne puitteet ja mahollisuudet niinku siihen hyvähän opetukseen. Se on varmaan se rehtorin tärkein tehtävä.”

Varma ajattelee niin ikään, että rehtorin tehtävänä on luoda työn mahdollistavat puitteet ja rakenteet, mutta muistuttaa Lapinoja ja Heikkisen (2006, 150) tapaan rajoista, jotka rajoittavat musiikkiopistotyön todellista autonomiaa: ”- - että kyllä meitä ohjaa laki taiteen perusopetuksesta, ja virka- ja työehtosopimus ja opetussuunnitelma. Että mun mielest ne on ne kolme pilaria siinä, minkä puitteissa töitä tehdään.” Varma pitää kuitenkin tärkeänä, että rehtori suo näiden rajojen sisällä opettajille vapauden tehdä työnsä vapaasti. Tähän yhtyy myös Raini, jonka mukaan vapaus työssä perustuu molemminpuoliseen luottamukseen työntekijöiden ja työnantajan välillä, mutta siihen kietoutuu niin ikään vaade sitoutua työyhteisön pelisääntöihin: ”Ehän mä sinne luokkaan mee koskaan sanoo, et ’Ei, ei, ei niinku tossa järjestyksessä noita asteikkoja tai noita biisejä.’ Mut sit toisaalta myös se, et sitoudutaan niihin yhteisiin asioihin.“

Opettajien operatiivinen autonomia vaikuttaa olevan selviö, eräänlainen ”oletusarvo” haastateltujen rehtoreiden työyhteisöissä (vrt. Lapinoja & Heikkinen, 2006, 145–146). Se rakentuu paitsi opettajista itsestään käsin, myös rehtoreiden suhtautumisesta heidän ammattitaitoonsa. Aale ajattelee opettajien olevan ”omien alojensa parhaita asiantuntijoita”, ja olettaa, että sitä kautta ”opettajan pitää tietää”, mitä oppilailtaan vaatii. Kaino ja Raini mainitsevat, että pyrkivät kuuntelemaan opettajia heidän työhönsä liittyvissä asioissa ennen päätöksentekoa. Raini tiivistää asian: ” - - opettajat kuitenkin tekee sen työn siellä. - - Rehtorihan on siis sinänsä turha.“ Opettajan työn ja autonomian kunnioitus näkyy myös asenteissa. Varma ja Kaino mainitsevat kunnioittavansa opettajan työtä, ja Kaino ajattelee asenteensa olevan heitä kohtaan jopa nöyrä.

Musiikkipedagogin työn autonomisesta, opettajuutta ja taiteilijuutta yhdistävästä luonteesta sekä sen kunnioituksesta kertoo myös Pajun ajatus siitä, että rehtorin tehtävänä on puitteiden luomisen kautta mahdollistaa opettajien itseilmaisu, ”itsensä toteuttaminen”. Opettajan työlle suodulla vapaudella ja itsenäisyydellä on myös kääntöpuoli. Raini kertoo, että johtamansa oppilaitoksen toimintakulttuuri on aiemmin perustunut siihen, että opettajat hoitavat työtään yksin ja omiin oppiaineisiinsa lukittautuneina (vrt. Sipilä 1991, 54–56). Hän kuvailee oppiaineisyhteisöjä verrattain suljetuiksi ”kupliksi”: ”- - et vähä sieltä omasta pianokuplasta tai viulukuplasta, tai mikä tahansa ulos katsominen. - - et kaikki meni niit omia polkuja. Ei oikeen tiedetty, mitä muut tekee ja sit ei oikeen ehkä saanukaan tietää, että.” Raini kokeekin, että

seuraava haaste omassa työyhteisössä, ja samalla sen tulevaisuuden kuva, on yhteisöllisyyden kasvattaminen ja vahvistaminen.

Raini tuo ilmi myös muita työyhteisössään ilmenneitä, väljäkytkentäiselle asiantuntijaorganisaatiolle tyypillisiä ongelmia, kuten hidasta uusiutumiskykyä ja erilaisia hankalia vuorovaikutustilanteita. (vrt. Vanhalakka-Ruoho 2006, 125; Paunonen-Ilmonen 2012). Oppilaitoksessa on ilmennyt haasteita esimerkiksi uuden opetussuunnitelman käynnistämisen yhteydessä. Raini on on pyrkinyt motivoimaan ja sitouttamaan opettajia muutokseen valamalla luottamusta heidän kykyihinsä ja vakuuttamalla heidät siitä, että uusi opetussuunnitelma ei ole *“vanhan kuoppaamine”* vaan pikemminkin mahdollisuus kuin uhka:

”Et sillon kun on osaavat tekijät, niin se on tavallaan ihan sama millanen opetussuunnitelma, tai millaset perusteet tulee Opetushallitukselta. Et kyl ne ammattimaiset opettajat pystyy sen sitte muuttamaan sen ajattelun ja kuitenkin pääsemään ihan oikeisiin, oikeisiin ja hyviin lopputuloksiin.”

Rainin toimintaa haastavissa tilanteissa voi kuvata yleisemmin henkilöstöjohtamiseksi. Paju kuvailee samaa ilmiökenttää kertoessaan, että rehtorin tehtävänä on *“oman lauman paimentaminen”* ja *“henkilöstön hyvinvointi”*. Kaino ajattelee niin ikään, että juuri henkilöstöjohtaminen on hänen tärkein työtehtävänsä. Kaino ymmärtää käsitteen laajasti ja yhdistää siihen niin perinteiset hallinnolliset johtamistoiminnot kuin erilaiset leadership-johtajuuden elementit (vrt. Kotter 1990, 4–5.):

”Ja, en tarkota pelkästään sitä, että kirjoitetaan poissaololistoja tai maksetaan palkkoja, vaan että tota, vaan sellasta, niin kun, jonkunlaista, myöskin niin kun, sanoisko sitä valmentavaa tai työnohjauksellista otetta siihen, niin kun, niihin työntekijöihin, niihin opettajiin. Että, sen mä koen, että jotta se meidän työyhteisön hyvä meininki siellä, ja yhteisöllisyys säilyy, niin mä koen, että siinä on, sii on yks tärkeä, tai tärkeimmistä, työtehtävistä.”

Rehtorin työsaraksi vaikuttaa jäävän kamppailu opettajien autonomian kunnioittamisen ja sen varjopuoleksi muodostuvan erillisyyden kanssa. Työyhteisöjen olemassa olevien toimintakulttuurien mukaan yhteisöllisyyttä pyritään joko vahvistamaan tai säilyttämään. Rehtorit joutuvat kuitenkin puuttumaan opettajien todelliseen autonomiaan luomalla erilaisia sääntöjä, muistuttamalla ulkoa tulevista rajoitteista ja rajaamalla tiedonvälitystä. Tämä koetaan toisaalta myös opettajien työn sujuvoittamiseksi ja fokusoinniksi.

Kaino kertoo, että yhteisillä säännöillä pyritään myös reiluuteen ja tasa-arvoisuuteen: *“- - että vaikka nyt esimerkkinä vaikka joku muun työn ohjeistus tai säästyskäytännöt, niin mä luon ne selkeet raamit. Ja et, nää on meidän yhteiset pelisäännöt.”* Varma lisää, että toimivilla säännöillä ja rakenteilla helpotetaan myös omaa työtä: *Eli kyllä mä ajattelen niin, että sen rakenteen pitää olla kunnossa. Että sitä henkilöstö... johtaminen ois helpompaa, että. Et*

pelisäännöt ois selkeet ja kaikille samat.” Raini kuvailee, että vaikka osallistaminen ja hallinnon läpinäkyvyys ovat hänelle tärkeitä asioita, rehtorin tehtävänä on lopulta valikoida ne asiat, jotka on tarkoituksenmukaista välittää opettajille: *”Mut sit toisaalta myös opettajien suojaaminen niiltä asioilta, jotka niiltä, jotka, jota ne ei ymmärrä. Eli siis tavallaan, et ei kuormita heitä sellaisilla asioilla. Että, et sit tietyt asiat on rehtorin asioita, mitkä pitää hoitaa.”*

Opettajien autonomiaa kunnioitetaan myös jakamalla valtaa. Aale kertoo, että tekee yhteistyötä toiminnan suunnittelussa orkesterinjohtajien kanssa ja kannustaa opettajia järjestelemään musiikkiopistolle erilaisia tapahtumia ja projekteja myös itse: *”- - en ole esteenä. Ei pitäis olla tulppa!”* Kaino puolestaan mainitsee, että on halunnut antaa opetussuunnitelmauudistuksen vetovastuun apulaisrehtorille. Pajun organisaatiossa johtajuus on kenties korostetuimminkin jaettu: *”- - et me toimitaan täällä enemmän tämmösenä niinku tiiminä.”*

Opettajien työn mahdollistamiseen, linjaamiseen ja autonomian kunnioittamiseen liittyvissä työtehtävissä yhdistyvät Kotterin (1990) määritelmän mukaiset management-johtamisen ja leadership-johtajuuden elementit. Rehtorin työ näyttäytyy niiden kautta paitsi perinteisenä hallinnollisena tehtävänä (vrt. esim. Mustonen 2003, 5), myös modernina koulutusjohtamisena, johon liitetään muun muassa henkilöstö- ja ihmissuhdejohtamisen sekä pedagogisen- ja yhteisöllisen johtamisen elementit (vrt. Saarukka 2015, 141). Aihealue kattaa myös useita käytännön johtamistoimia, jotka liittyvät erilaisten asioiden ja rakenteiden, kuten opetuspaikkojen ja -välineiden, järjestämiseen opettajien käyttöön. Tätä ennen se on kuitenkin ihmisten johtamista: työntekijöiden motivoimista, kannustamista ja yhteisöllisyyden rakentamista, työyhteisöstä välittämistä. Se on myös vallan jakamista ja opettajien työn autonomisen luonteen kunnioittamista. (vrt. Kotter 1990, 3–5.)

5.2.2 Talousvastuu ja sidosryhmätyö

Haastateltujen rehtorien talousvastuu näyttää moniulotteisena. Se on paitsi tavanomaisia hallinnollisia rutiineja, kuten vuosittaisen talousarvion laatimista ja sen valvomista, myös rahoituksen aktiivista perustelua ja hankkimista. Musiikkiopistojen toimintaa rahoitetaan pääasiassa valtionosuuksilla, kuntien tuilla ja oppilasmaksuilla. Näin ollen erilaiset yhteiskunnalliset ja taloudelliset tilanteet heijastuvat rehtorien taloudenpitoon. Rehtorit neuvottelevat musiikkioppilaitosten olemassaolon oikeutuksista ja taloudellisista toimintaedellytyksistä erilaisissa verkostoissa. Varma kuvaa, että joutuu alati kamppailemaan

musiikkiopiston toiminnasta talousvaikeuksien keskellä: *“Ja sitten kuntatalous on koko ajan ihan tosi huono, että... Hirveesti menee aikaa siihen perusteluun, et miks tämmöst toimintaa pitää olla, ja...”*

Raini kertoo, että vaikka työskentelee nykyisin kannatusyhdistyksen ylläpitämässä musiikkiopistossa, on hän silti päätenyt osaksi kunnallispolitiikkaa, sillä musiikkiopiston talous on yhtä lailla kytköksissä yleiseen taloustilanteeseen: *”Mut sit onkin, ikään kuin valahtanut taas sinne, et huomaa olevansa niinku poliitikkojen kans tekemisissä ja lautakuntien ja kaikkien.”* Kaino kertoo niin ikään sidosryhmätyön olevan tärkeä osa tehtäviään:

“Rahoitushaut on yks iso, iso asia, ja sit tietenkin, kun meillä on julkista rahoitusta eli opetusministeriö ja Xxx:n (nimi) kaupunki, niin sit myöskin niihin, niihin tahoihin, niin kun niiden verkostojen ylläpitäminen. Että, että. Tekee tiettäväksi rahoittajahoille, että mitä me tehdään, miten me kehitetään meidän toimintaa.”

Musiikkiopistojen toimintaa rahoitetaan myös erilaisten apu- ja hankerahoitusten voimin. Varma kertoo, että hanketyö on ollut leimallista hänen työlleen rehtorina. Niukoilla resursseilla toimivan opiston toimintaa on pystytty kehittämään ja mahdollistamaan monin tavoin hankkeiden avulla. Rahoitusta on saatu niin erilaisiin työvälineisiin, koulutukseen kuin opetuksen perustyön laajentamiseen. Varma kommentoi talouden ja toiminnan suhdetta:

“Resursseja ei oo. Et suurin osa taloudesta menee palkkoihin ja vuokriin. Että, et semmoseen, oikeestaan semmoseen mihinkään ylimääräseen ei oo budjetoitu rahaa. Ja nyt kun, varsinkin se talous on, koronan takia varmaan joka kunnassa, vaan huononee ja huononee, niin sit sille tavallaan ei ole resursseja. Ainoat resurssit on ne, ne hankkeet.”

Aale on niin ikään rahoittanut musiikkiopiston *“musiikkimatkailua”* ja muita projekteja sekä apurahoin että monenlaisen varainkeruutoiminnan kautta. Hän on tehnyt työtä taloudellisten edellytyksien eteen *“kädet savessa”*, myös oppilaat siihen osallistaen. Aale kertoo, että nykyisin yhteisen varainhankinnan tarve on kuitenkin vähentynyt, sillä oppilaat saavat yhä enemmän taloudellista tukea kotoa.

Musiikkiopistojen talousjohtaminen näyttäytyy rehtorien kertoman perusteella, samoin kuin edellinenkin alateema, toiminnaksi, josta voi hahmottaa sekä management-johtamisen että leadership-johtajuuden elementtejä. Yhtäältä se on Aalen toteamusta talouden suunnittelusta *”meirän pitää talousarviot teherä”*, ja Pajun kertomaa budjetin valvomista *”on talousarvio on laadittu ja siinä pysytään, vastuu kaikista näistä hankinnoista”*, toisaalta Aalen, Rainin, Kainon ja Varman kuvaamaa aktiivista sidosryhmätyötä, jossa motivoidaan rahoittajia, ja jolla paitsi

varmistetaan toiminnan perusta, myös luodaan sille uusia mahdollisuuksia. (vrt. Kotter 1990, 3–5.)

5.2.3 Toiminnan suunnittelu ja visiotyö

Aale pitää yhtenä tärkeistä työtehtävistään toiminnan suunnittelua riittävän pitkälle tulevaisuuteen. Hän vertaa työyhteisönsä ja itsensä toimintaa musiikkiopiston toisen toimipisteen henkilökunnan menettelyyn: ”*Nyt ne on sopinu justiin vasta opettajien kanssa - - niin sen, sen syksyn ohjelman. Meillähän on kaikki jo vuorella etehenpäin. Mä elän yleensä niinku kaks vuotta aina niinku etehenpäin monia asioita.*” Toiminnan suunnittelu pitkällä aikajänteellä liittyy Aalen ajattelussa paljolti henkilöstö- ja talousjohtamiseen. Siihen, mikä on hyvissä ajoin suunniteltu, osataan varautua resurssimalla henkilöstöä ja rahaa.

Aale osallistaa myös opettajat mukaan suunnittelutyöhön, mutta tiedostaa, että rehtori kantaa siitä lopulta kokonaisvastuun. Toiminnan suunnitteluun liittyy myös tietty johtajuuden odotus. Opettajat ovat tottuneet katsomaan asioita lähinnä oman opetuksensa näkökulmasta, kun taas rehtorilta odotetaan toiminnan kokonaiskuvan käsittämistä:

”Mutta, että jotaki ajatuksia sulla tiesti pitää olla, että jos nyt ei opettajilla tuu ajatuksia, niin sitte sulla ainaki pitää olla! Joku opettaja voi vähä aatella, että kyllä se reksi meirän puolesta miettii tämän asian. Ei mun tarte tähän nyt niin kauheesti panna, että...”

Kaino mieltää toiminnan suunnittelun sekä strategiseksi- että visiotyöksi. Se on paitsi tulevan lukuvuoden suunnittelua myös horisonttiin, noin viiden vuoden päähän, katsomista. Kaino laajentaa visioinnin käsitteen käytännön toimien suunnittelusta yhteisöllisen kehitystyön ja opiston toiminnan määrittelyn perspektiiviin: se on sen ajattelua ”*mitä me halutaan olla*”. Tähän näkökulmaan tarttuu myös Raini, joka kertoo ”*näykseen*” musiikkiopiston yhteisöllisyyden kasvattamisen ja vahvistamisen.

Aale ja Kaino liittävät rehtorin keskeisiin tehtäviin myös musiikinopetuskentän ja siihen sidoksissa olevien tahojen seuraamisen, ”*kartalla pysymisen*”. Molemmat mainitsevat myös, että tiedottavat havainnoistaan opettajia, siis ikään kuin tarjoavat ja suodattavat oleellista tietoa työntekijöilleen. Aalen ajattelussa tämä liittyy konkreettisesti toiminnan suunnitteluun, siihen mihin voitaisiin mennä ja osallistua. Hän kokee, että toiminnassa ”*pitäis koko ajan olla sitä, sellasta, sellasta, tulevaisuutta*”. Kainon kohdalla tähän liittyy myös erilaisten sidosryhmien seuraaminen sekä niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin tarttuminen siinä määrin, kun se on toiminnan kannalta mielekästä:

”Että, et vaikka nyt esimerkiksi, nyt vaikka rahoitushauissa pyrin pitämään silmät auki ja miettimään, et miten, miten me voitas, tota hakea mitään, ja. Ja, ja. Miten tää kehittäis meitä. Ja mut kuitenkin niin, ettei ne olis niinku mitään täysin muusta toiminnasta irrallisia hankkeita, vaan et se aina olis kiinteesti sidoksissa siihen meidän perustoimintaan ja perustyöhön.”

Toiminnan suunnittelu liittyy muutenkin kiinteästi taloudenpitoon ja rahoitushakuun. Raha luo osaltaan ne edellytykset, joiden puitteissa toimintaa voidaan suunnitella. Kuten Varma edellisessä alaluvussa kuvasi, ”*mihinkään ylimääräiseen ei oo budjetoitu rahaa. - - Ainoat resurssit on ne, ne hankkeet*”. Hankerahoitusten ja erilaisten apurahojen hakemisen voikin osaltaan mieltää toiminnan suunnitteluksi.

Toiminnan suunnittelu ja visiotyö -alateemaan liittyvät työtehtävät voi niin ikään mieltää osittain management-johtamiseksi ja leadership-johtajuudeksi. Aalen määrätietoinen toiminnan suunnittelu ja siihen liittyvä resurssointi ovat mitä ilmeisemmin management-johtamista. Samanaikaisesti hänen suunnittelutyössään on kuitenkin visiointia ja ideointia muun henkilökunnan kesken, joka voidaan paremmin mieltää leadership-johtajuudeksi. Samoja elementtejä on myös Kainon ajatuksessa jakaa toiminnan suunnittelu strategiseksi- ja visiotyöksi. (vrt. Kotter 1991, 3–5.)

5.3 Asiantuntijajohtajan johtajaidentiteetit

Asiantuntijajohtajan johtajaidentiteetit -alateema esittelee rehtoreiden itsemäärittelyjä johtajina. Se kuvailee rehtoreiden vastauksia kysymyksiin ”Millaiseksi johtajaksi koet itsesi?” ja ”Mitä arvoja ja tavoitteita sinulla on työssäsi?” Rehtorit kuvailivat johtajaidentiteettiään pääosin osana persoonaansa (*leadership identity according to person*) ja ammatillisuuttaan (*leadership according to profession*) (Saarukka, 2017, 76–77). Ilmauksia johtajuudesta positiossa (*leadership according to position*) ei juuri havaittu.

Rehtorit käsitetään jo aiemman analyysin perusteella, luvussa 5.1. viitattiin, asiantuntijajohtajiksi. Tässä alateemassa rehtoreiden kertomia johtajaidentiteettejä peilataan Sipilän (1991, 71–117) mukaan erilaisiin asiantuntijajohtajan rooleihin. Lisäksi analyysissä pyritään osoittamaan johtajaidentiteettien yhtymäkohtia johtamistoimintoihin, johtajuuteen ja musiikillisiin identiteetteihin. Johtajaidentiteetit ovat musiikillisten identiteettien lailla vahvasti personoituneita ilmiöitä, joten ne esitellään henkilöittäin eikä aihealueittain.

Varma kokee itsensä määrätietoiseksi, asioita eteenpäin vieväksi ja innovatiiviseksi rehtoriksi. Hän on toteuttanut useita hankkeita johtamassaan musiikkiopistossa, ja kertoo työskentelevänsä mielellään suurten kokonaisuuksien äärellä, “*maalaamaan isolla pensselillä*”. Varmalla on myös selkeät ja korkealle tähtäävät tavoitteet työssään: päämääränä on muun muassa, että jokainen paikkakuntalainen lapsi pääsisi taiteen perusopetuksen piiriin. Varma on tutkinut paljon johtajuuskirjallisuutta ja muodostanut itselleen listan arvoista, joita hän haluaa työssään toteuttaa. Näihin lukeutuvat muun muassa oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus, johdonmukaisuus, avoimuus ja luotettavuus.

Varman tavoitteenasettelukyky ja -hakuisuus sekä tiedostettu arvojen jäsentely kielii sisäistetystä strategisesta ajattelusta. Varmaa voikin perustellusti kutsua Sipilän (1991, 74–84) mukaan strategiseksi johtajaksi. Varman arvot eivät jää ainoastaan määrittelyn tasolle, vaan ne näkyvät sekä tavoitteenasettelussa että konkreettisisissa johtamistoiminnoissa. Varma kertoo, että arvot konkretisoituvat tällä hetkellä hankkeessa, jonka avulla kehitetään varhaisiän musiikkikasvatusta ja sen tavoittavuutta. Näin ollen Varman itsemäärittely johtajana, johtamistoiminnot ja musiikkiopiston toiminta ovat sidoksissa toisiinsa.

Varman lailla myös Kainon ajattelusta välittyy strateginen johtajuus. Aloittaessaan nykyisen oppilaitoksen rehtorina Kaino laati itselleen kolmivuotissuunnitelman, jonka sisältöä on pantu toimeen johdonmukaisesti. (vrt. Sipilä 1991, 74–84.) Kainon kerronnassa strategisen johtajuuden rinnalle nousee myös energian luoja-rooli, joka välittyy muun muassa näkyvän, keskustelevan johtamisen kautta. Kaino kokee olevansa avoin ja läsnäoleva johtaja, joka on parhaimmillaan ihmisten kohtaamisessa. Omalla avoimuudella ja läsnäolevuudella, ihmiset tuntien, Kaino pyrkii paitsi ratkomaan erilaisia konflikteja myös välttämään niitä. Kainon johtajuudessa on nähtävissä yhtymäkohtia myös hänen opettajuuteensa, ”vuorovaikutuksen asiantuntijuuteen” (Huhtinen-Hildén 2012, 119–120). Kainon johtajuusidentiteetti tulee käytännössä esiin niin, että hän pyrkii olemaan työntekijöidensä tavoitettavissa ja tiedottamaan asioista riittävästi. (vrt. Sipilä 1991, 89–92.)

Varman lailla myös Kaino pitää oikeudenmukaisuutta tärkeänä arvona työssään. Kainolle “*reiluus*” tarkoittaa pikemminkin yhdenvertaisuutta kuin tasa-arvoisuutta. Hän kertoo, että selkeiden raamien luominen toimintaan on tärkeää, mutta niistä voidaan tarvittaessa ja yksilöiden joustaa. Yhteisten käytäntöjen sisällä voidaan myös “*temmeltää vapaasti*”. Tässä

käy niin ikään ilmi innostuksen kasvattajan ja energian luoja rooli (Sipilä 1991, 89–92) – työntekijöiden innostusta ei tapeta tarpeettomalla byrokratialla.

Raini määrittelee johtajuuttaan vahvasti suhteessa musiikilliseen identiteettiinsä, omaan soitonopettajuuteensa ja muusikkouteensa. Rainille johtajuudessa tärkeintä on opettajien ymmärtämisen taito, lähellä ja mukana oleminen, kuunteleminen sekä itsensä mieltäminen yhteisön jäseneksi: ”*Se, että on, on osa, osa sitä opettajaporukkaa. On osa sitä taiteilijaporukkaa.*” Raini kertoo olleensa useissa taide- ja musiikkialan johtajakoulutuksissa, ja verranneensa siellä omaa johtajuuttaan suhteessa muiden toimintaan:

”Niin sitte, tavallaan niissä aina sit peilaa sitä, et ’Voi vitsi, et täällä on, niinku, tosi tämmösi ammattimaisii johtajia.’ Ja sitte jotenkin ite, sit se on myös vähän semmonen, tietysti, niinku, humoristinen, tai vähä pilke silmäkulmas, et ’Mä nyt vaan soitan sitä xxx (soitinta), ja sit mä vähän siinä yritän samalla, niinku, johtaa.’ Kyl se, kyl mä voimakkaasti tuun niinku, on, sitä samaa. Mut sit mä jotenkin oon kokenu sen, ja saanut siitä myöskin palautetta, et tuntuu hyvältä, että, et on se kohtaamispiinta.”

Rainin johtajuuden itsemäärittelyssä korostuu opettajiin samastuminen, heidän ymmärtämisensä oman työkokemuksen ja tekemisen kautta (vrt. Sipilä 1991, 86–89). Tässä määrin Rainia voidaan pitää suorittavana johtajana (*producing manager*), eräänlaisena ”pelaajavalmentajana”, joka johtaa omalla esimerkillään ja osallistumisellaan ”yhteiseen hankkeeseen”, jota tässä kontekstissa voidaan pitää muusikkoutena ja musiikkipedagogiutena yleensä (ks. Sipilä 1991, 71).

Aale määrittelee itsensä visioita luovaksi ja henkilökuntaansa kannustavaksi rehtoriksi, joka kokee tärkeimmäksi tehtäväkseen hyvien työpuitteiden järjestämisen. Kannustaminen, mahdollistaminen ja kasvattajan eetos kietoutuvat hänen ajattelussaan yhteen. Aalen johtajuudessa korostuu musiikkiopiston mieltäminen yhteisönä, jossa opettajia ja oppilaita motivoidaan osittain samoilla keinoilla. Hän kokee, että kannustaa koko organisaatiota järjestämällä muun muassa kansainvälistä yhteistyötä ja opintomatkoja ulkomaille. Aale kertoo olevansa myös ”*seuraaaja-rehtori*”, joka on tietoinen alan sisäisistä tapahtumista, ja joka välittää tietoja niistä opettajille. Tämä seikka liittyy puolestaan laajempaan itsemäärittelyyn, sillä hän kertoo aina olleensa ”*sellaanen osallistuja*”. Mahdollisuuksia ja puitteita järjestävää Aalea voidaankin kuvailla puitteilla johtajaksi (ks. Sipilä 1991, 92–93).

Aale kuvailee rehtorin tehtävien ikään kuin hivuttautuneen työhön pikkuhiljaa: *“Sitte ku paperityöt on tässä vähä lisääntyny, ja, ja tuota niin, systeemit niinku menny enemmän tuonne suunnittelun ja tällääsen puolelle, ni.”* Hän myös myöntää, että asiantuntijan tehtävä olisi ollut lopulta mieluisampi kuin esimiehen työ: *”Vaikka mä oon rehtorin hommas, niin kyllä mä opettajan hommasta olsin ennemmin tykänny.”* Aalen voi näin nähdä melko tyypilliseksi asiantuntijaorganisaation johtajaksi, jonka asiantuntija-asenne – tässä tapauksessa opettajaksi asennoituminen – on itse johtajaidentiteettiä vahvempi. (ks. Sipilä 1991, 66–67).

Paju johtajaidentiteetti on niin ikään paljolti opettajuuteen kiinnittynyt. Hänen ajattelunsa korostaa matalaa hierarkiaa, kollegiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä. Paju kertoo, että hänellä on vaikeuksia mieltää itseään johtajaksi. Hän määrittelee itsensä mielummin sanalla *“organisaattori”*: *“Jotenkin niinku johtajasta tulee niinku mielikuva, et se on siellä jotenkin kaikkien yläpuolella ja näin, se ei niinku, semmonen johtaja-mielikuva ei niinku, ei - -”* Pajulle tärkeä arvo onkin yhdenvertaisuus. Hän kutsuu musiikkiopiston työyhteisöä *”perheeksi, jossa kaikki ovat yhtä tärkeitä”*. Paju kertoo, että hänen suhtautumisensa työrooliinsa ja -yhteisöönsä on yhteydessä siihen, että hän on ollut saman musiikkiopiston piirissä aina, ensin oppilaana ja sittemmin erilaisissa työtehtävissä. Näin ollen työntekijät ovat hänelle läheisiä. Se on samalla haaste ja työtä helpottava tekijä, joka vaikuttaa työpaikan toimintakulttuuriin: *”- - me toimitaan täällä enemmän tämmösenä niinku tiiminä.”*

Paju kuvailee organisaattori-termin tarkoittavan henkilöä, joka huolehtii siitä, että asiat sujuvat niin, että kukin työyhteisön jäsen pystyy tekemään työnsä. Organisaattori pitää monisäikeiset langat käsissään niin, että *”homma pysyy kasassa”*. Pajua voi pitää niin energian luoja kuin suorittavanakin johtajana, sillä hän kertoo johtavansa mielellään omalla esimerkillään ja luovansa *“semmosta niinkun hyvää fiilistä”* (ks. Sipilä 1991, 86–92). Paju näkee myös yhteyden paitsi oman musiikillisen identiteettinsä ja johtajuutensa, myös näiden kahden ja oman persoonansa välillä:

”Eli se ’yleismiesjantunen’ muusikkoudessakin tarkoittaa just sitä, että, niin kun, että pystyy hanksaamaan niinku monta eri osa-aluetta ja pitämään, tai tekemään niinku montaa eri osa-aluetta, ja, ja monipuoliset musikaaliset tehtävät sopii mulle. Ja pystyn ne niinku hanksaamaan. Niin jotenkin ehkä tässä, tässä niinku rehtorin tehtävässä kun tuo organisaattori, tässäkin on niinku hirveän monta eri osa-aluetta, niin sit tavallaan niinku kuitenkin pystyy kaikki ne osa-alueet hanksaamaan. Ja sit se on niinku se, niinku ehkä siinä yhdistyy sit monta eri osa-aluetta, jotka kuitenkin sitten kokonaisuutena hallitsee. - - Että mulle sopii semmonen niinku hyvin monipuolinen työ, missä on niinku monta rautaa tuleessa. Se on niinku jotenkin se mun tyypillisin, tyypillisin, olotilani. Että niitä on monta rautaa tuleessa. Niin tavallaan se on niinku sekä työtehtävässä että sitten muusikkoudessa. Niin se on ehkä tämmönen, tämmönen, joku... Millä sitä vois vetää yhteen, että ne liittyy toisiinsa. Se on varmaan ihan sitten semmonen luonne- ja persoonakysymys.”

Sipilän (1991) jaottelun säätelijän (*gate keeper*) roolia ei havaittu haastateltujen kertoessaan johtajaidentiteeteistään. Tutkijan tulkintaa on, että se on kuitenkin välttämätön osa kaikkien rehtoreiden johtajuutta. Rehtoreiden työhön ja päätäntävaltaan kuuluu, kuten luvussa 5.2.2 esitettiin, monet talouteen liittyvät seikat, kuten vastuu erilaisista hankinnoista. Rehtorit vastaavat myös toiminnan suunnittelusta, kuten luvussa 5.2.3 todettiin. Näitä voidaan pitää esimerkkeinä rehtorien säätelijän ja sponsorin (*gate keeper*) roolista. (Sipilä 1991, 115–117.) Sipilä (1991, 72) esittää myös itse, että kaikki roolit ovat jossain määrin löydettävissä kaikista asiantuntijajohtajista – vain niiden suhde vaihtelee. Säätelijän roolin puuttuminen tästä analyysistä kertoo kuitenkin sen, etteivät rehtorit kokeneet sitä määrittäväksi osaksi omaa johtajaidentiteettiään.

6 POHDINTA

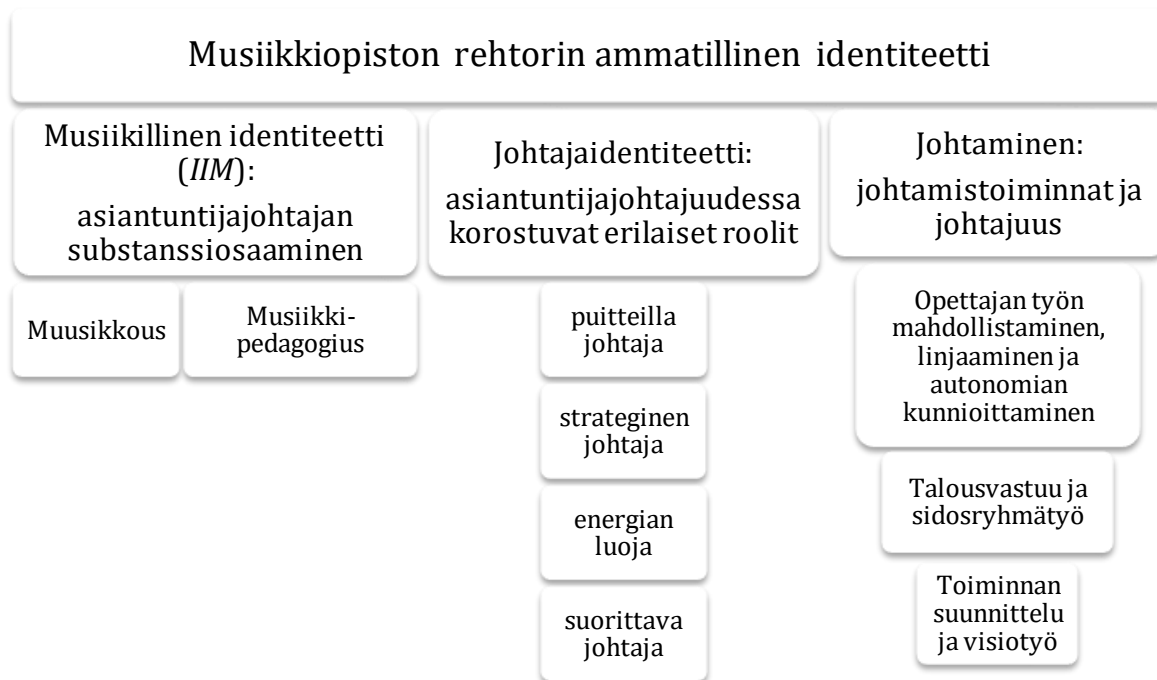
Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetusta tarjoavien musiikkiopistojen rehtorien musiikillista identiteettiä, johtamista ja johtajaidentiteettiä sekä kyseisten ilmiöiden sisältöjä, keskinäisiä suhteita ja merkityksiä. Temaattisen sisällönanalyysin ja abduktiivisen päättelyn perusteella tutkimukseen osallistuneita rehtoreita voidaan pitää ammatillisen identiteettinsä kautta asiantuntijajohtajina. Rehtorien johtajuuden ydinsubstansseina ovat heidän musiikilliset identiteettinsä, tarkemmin, identiteettinsä musiikissa (*IIM*) (Hargreaves ym. 2002, 12–14). Rehtoreiden identiteetit musiikissa rakentuvat pääasiassa heidän omalle muusikkoudelleen ja musiikkipedagogiudelleen, jotka ovat läheisesti toisiinsa kiinnittyneitä ilmiöitä (vrt. Huhtanen 2004, 103–111; vrt. Vertanen 2002, 113–116).

Musiikilliset identiteetit miellettiin Hallin (1999, 21–23) ja Fadjukoffin (2007, 57; 2009, 179–181) mukaan dynaamisiksi rakenteiksi, jotka rakentuvat lakkaamatta. Rehtoreiden musiikillisten identiteettien nähtiin alkaneen rakentua jo varhain lapsuudessa tavoitteellisen musiikkiharrastuksen myötä. Suoritettujen musiikkiopintojen ja työuran vaiheiden tulkittiin niin ikään heijastuvan heidän musiikillisiin identiteetteihinsä (vrt. Hargreaves ym. 2017, 4). Rehtoreiden musiikillisissa identiteeteissä nähtiin myös Lamontin (2017, 185–191) osoittamia, elämän taitekohtiin liittyviä muutosprosesseja, jotka liittyivät muun muassa eläköitymiseen ja pääinstrumentin vaihtamiseen aikuisiällä.

Tutkimuksessa havaittiin, että rehtorien musiikilliset identiteetit ovat läheisesti kiinnittyneet myös rehtoreiden johtajaidentiteettiin ja johtajuuteen, joiden kautta ne ovat sidoksissa myös käytännön johtamistoimintoihin ja musiikkiopiston toimintaan. Haastateltavien mukaan kokemukset omasta muusikkoudesta ja soitonopettajuudesta auttavat muun muassa hahmottamaan ja ymmärtämään opettajien työtä. Tästä koettiin olevan laajasti hyötyä esimerkiksi henkilöstö- ja pedagogiseen johtamiseen liittyvissä työtehtävissä. Neljä viidestä haastatellusta kertoi musiikillisten identiteettinsä näkyvän myös suoraan siinä, millaisia asioita tulee musiikkiopistossaan edistäneeksi. Konkreettisia esimerkkejä tästä olivat esimerkiksi toiminnan määrättyjen osa-alueiden, kuten orkesteritoiminnan tai erilaisten konserttien, järjestäminen ja suosiminen.

Tutkimuksen tavoitteena oli lisäksi selvittää, mitä musiikkiopistojen rehtorit mieltävät pääasiallisiksi työtehtävikseen. Rehtorien kuvailemat työtehtävät järjestettiin teema-analyysin avulla kolmeen, johtamistoimintoja ja erilaisia johtajuuden ilmaisuja sisältävään alakategoriaan (ks. kuvio 1). Alakategorioita verrattiin klassiseen jaotteluun, management-johtamiseen ja leadership-johtajuuteen (Kotter 1991, 3–5). Vertailulla pyrittiin osoittamaan, missä määrin rehtorin työ on asioiden johtamiseen keskittyvää hallinnollista työtä ja missä määrin taas ihmisten johtamista (vrt. Opetushallituksen työryhmä 2013; Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Kariskoski 2009). Tutkimuksessa havaittiin, että rehtorin työ sisälsi molempia johtamisen ja johtajuuden osatekijöitä.

Kuvio 1. Teema-analyysin ja abduktiivisen päättelyn tulokset.



Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä haastatelluilla rehtoreilla oli omasta johtajaidentiteetistään. Haastateltavien käsityksiä verrattiin Saarukan (2017) määrittelemään johtajaidentiteetin kolmijakoon. Tutkimuksessa havaittiin, että rehtorit kuvailivat pääasiassa johtajuutta osana persoonaa (*leadership identity according to person*) ja ammatillisuutta (*leadership according to profession*). Ilmauksia johtajuudesta positiossa (*leadership according to position*) ei juuri havaittu. (ks. Saarukka 2017, 76 – 77.)

Kuten luvussa 3.2 todettiin, Saarukan (2017, 76–77) mukaan se, että joku näistä kolmesta kategoriasta ei rehtorin työssä ja johtajuudessa toteudu, vaikuttaa koettuun johtajuuteen ja auktoriteettiin johtajana heikentävästi. Johtajuus positiossa -ilmauksien vähäistä esiintyvyyttä aineistossa, jonka voisi Saarukan (2017, 77) mukaan tulkita kielivän rehtoreiden johtajaidentiteettien heikkoudesta, selittää osaltaan haastateltujen rehtoreiden kuvailema ja abduktiivisen analyysin määrittämä johtajuuden luonne, asiantuntijajohtajuus.

Analyysiluvussa 5.3 esitellyissä rehtoreiden omakohtaisissa johtajuuden määrittelyissä havaittiin muun muassa kuvailua ”ajautumisesta” rehtorin työhön, vahvaa johtajuuden määrittelyä musiikillisen identiteetin kautta ja ambivalenttia suhtautumista johtaja-asemaan, mitkä ovat kaikki tyypillisiä asiantuntijajohtajuuden piirteitä (ks. Sipilä 1991, 66–67). Näin ollen voidaan olettaa, että ainakin osalla haastatelluista rehtoreista johtajaidentiteetti on Saarukan (2017, 77) määrittelemässä mielessä heikko, vaikkakin se on juuri osa asiantuntijajohtajuuden ydintä; sitä, että asiantuntija-asenne on johtajaidentiteettiä vahvempi. On kuitenkin huomattava, että kyseiseen ilmiöön voivat liittyä myös Saarukan (2017, 77) havaitsemat johtajaidentiteettiä heikentävät tekijät, kuten vähäinen työkokemus rehtorina tai matala status johtajana.

Haastateltujen johtajaidentiteettejä verrattiin myös Sipilän (1991, 70–117) mukaan erilaisiin asiantuntijajohtajan rooleihin (ks. kuvio 1). Rehtoreiden kuvailuista pystyttiin erottamaan kaikki muut paitsi säätelijän rooli, joka kuitenkin tulkittiin löytyvän kaikkien rehtoreiden johtajuudesta johtamisen osa-alueita määritelleen teema-analyysin perusteella. Säätelijän roolin vähäinen esiintyminen rehtoreiden johtajaidentiteettien kuvailuissa lienee kytköksissä etenkin rehtoreiden korostamaan vallan jakamiseen ja opettajien autonomiseen asemaan. Tulkittavissa on, etteivät rehtorit mieltäneet vallankäyttäjän roolia omassa johtajuudessaan tästä syystä olennaiseksi (vrt. Sipilä 1991, 115–116).

Tutkimukseen liittyi tiettyjä rajoituksia. Temaattisessa sisällönanalyysissä rehtoreiden musiikilliseen identiteettiin havaittiin kuuluvan myös musiikkimaku ja musiikin kuluttaminen -alateema. Tämä rajattiin tutkimuksen mielenkiinnon ulkopuolelle syistä, jotka esitettiin tarkemmin luvussa 5. Rajauksen kautta tutkimuksessa käsiteltiin musiikillista identiteettiä ainoastaan identiteetin musiikissa (*IIM*) kautta. Musiikkimakuun ja musiikin kuluttamiseen liittyvä haastatteluaineisto olisi laajentanut kuvailua rehtoreiden musiikillisesta identiteetistä myös musiikkiin identiteetissä (*MII*). Mikäli aineistoa olisi käytetty tässä laajuudessa, olisi

voitu kuvailla myös rehtoreiden musiikkimaun merkityksiä johtamistoimintoihin. Huomiotta jätettiin niin ikään musiikillista identiteettiä rakentavat, muusikkouden ja musiikkipedagogiuden hienosyisemmät kategoriat ja niiden luomat alakulttuurit, joita eittämättä eri instrumenttien soittaminen ja erilaiset muusikkoudet luovat (ks. Hargreaves ym. 2002, 13). Tätä rajausta perusteltiin tarkemmin luvuissa 5.1.1 ja 5.1.2.

Tutkimus suoritettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistaman hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla, kuten luvussa 4.3.1 tarkemmin selvitettiin. Tutkimuksen menetelmävalintojen tarkoituksenmukaisuutta, epistemologisia ja ontologisia lähtökohtia sekä muita tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja arvioitiin kattavasti luvuissa 4.2, 4.3 ja 4.4 sekä niiden alaluvuissa. Tutkimusmenetelmävalintoja voidaan pitää onnistuneina, sillä teemahaastattelujen kautta haastateltujen käsitykset ja kokemukset kyettiin tuomaan esiin riittävän syvällisesti ja laajasti, ja teemaattisen sisällönanalyysin kautta aineistoa pystyttiin järjestämään ja kuvaamaan luontevasti.

Tutkimuksen luotettavuuden keskeisimpiä horjuttimia olivat tutkimusaineiston rajallisuus, tutkijan rooli ja haastateltavien lausuntojen totuudenmukaisuus. Pienestä otannasta huolimatta tutkimus onnistui kuvaavaamaan määrättyjä ilmiöitä kyllin laajasti, ja haastateltavien lausuntoja voitiin pitää paitsi heidän institutionaalisen asemansa myös tutkimuksen teoriasidonnaisuuden ja abduktiivisen päättelyn kautta uskottavina. Humanistisesta faktanäkökulmasta katsottuna tutkijan henkilökohtaiset sidokset kahteen haastateltuun jopa paransivat aineiston todenmukaisuutta. Tutkijan omakohtaiset kokemukset musiikkiopistokentällä työskentelystä lienevät luoneen merkityksiä koko tutkimusprosessiin, mutta niin kuin luvussa 2.3 todettiin, tutkimuksen tekeminen alan sisältä käsin voidaan katsoa jo osaksi rehtoritutkimuksen traditiota.

Tutkimusprosessissa noudatetuista hyvistä käytänteistä huolimatta tutkimuksen luotettavuutta heikentää osaltaan tutkimuksen ilmiökentän moninaisuus. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja erilaisten lähdemateriaalien kartoittamisessa piti tehdä paljon erilaisia oletuksia ja valintoja, sillä edeltävää tutkimusta musiikkiopiston rehtorin työnsarasta tai johtajuudesta ei ollut. Tämä saattoi puolestaan johtaa melko ohueen ymmärrykseen ja yksinkertaistuksiin ilmiöistä, jotka ovat todellisuudessa tätä laajempia. Monitieteisyys on toisaalta tämän tutkimuksen sydän, sen haaste ja rikkaus, mikä kertoo jo itsessään musiikkiopiston rehtorin työn ja osaamisen laaja-alaisuudesta.

Tutkimuksen ilmiökentän laajuus jättää avoimeksi myös joukon kysymyksiä, joista voi juontaa lisää jatkotutkimusaiheita. Ensimmäinen näistä on johtajuuden rakentuminen rehtoreiden työyhteisöissä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin kunkin rehtorin omiin käsityksiin johtajuudestaan ja toimistaan johtajana. Ilmiöitä olisi kuitenkin tarpeen jo Ahosen (2008, 50) määritelmän valossa kuvailla myös koko työyhteisöstä käsin – rakentuuhan johtajuus kontekstuaalisesti ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Toisekseen, tämän tutkimuksen pyrkimyksenä oli kvalitatiivisen tutkimustradition tapaan kuvailla tiettyä ilmiökenttää. Tutkimuksen tuloksia voisi tulevaisuudessa hyödyntää kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa testattaisiin löydöksiä yleistettävyyttä suuremmalla joukolla.

Aineistosta nousi lisäksi muutamia yksittäisiä ilmiöitä, jotka voisivat yhdessä johtaa relevantteihin jatkotutkimuksiin. Rehtoreiden kuvauksissa korostui sekä heidän vahva kunnioituksensa opettajien autonomiaa kohtaan että erilaiset, työyhteisön erillisyydestä ja hajanaisuudesta johtuvat haasteet. Näitä ilmiöitä ja niiden merkityksiä musiikkiopisto-organisaatioissa olisi syytä peilata vaikkapa jotakin konkreettista asiaa, kuten opetussuunnitelma- tai arvo- ja visiotyötä vasten. Miten yhteisen suunnan luominen onnistuu organisaatiokulttuurissa, jossa on totuttu tekemään yksin?

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää jatkotutkimusten lisäksi musiikkiopiston rehtoreiden oman työn jäsentämisessä ja ammatillisen identiteetin rakentamisessa. Ne voidaan ottaa avuksi myös tilanteissa, joissa tarvitaan perehtyneisyyttä musiikkiopiston rehtorin työnkuvasta: maisterintutkielma on oiva apu musiikkiopistojen johtokunnille ja rehtoreiden esihenkilöille esimerkiksi rekrytointitilanteissa. Tämä seikka johtaa tutkimuksen tulokset myös laajempaan yhteiskunnalliseen merkitykseen. Otettaen huomioon, että musiikkiopiston rehtori käyttää virassaan tai toimessaan osin julkista valtaa ja hallinnoi julkisia varoja, ja että musiikillinen identiteetti luo monia merkityksiä käytännön johtamistyöhön, on erityisen tärkeää valita kullekin opistolle sopiva rehtori. On syytä tiedostaa, että rehtori on omasta asemastaan käsin osaltaan vaikuttamassa siihen, millaista toimintaa musiikkiopistossa järjestetään, ja millaiseksi kunkin musiikkiopiston vaikutuspiirissä olevien kuntien kulttuurielämä tätä kautta muodostuu.

Toinen rehtorien rekrytointeihin liittyvä huomionarvoinen seikka on, että vaikka nykyinen lainsäädäntö mahdollistaa sen, että musiikkioppilaitoksen rehtoriksi voidaan valita henkilö hyvin monesta koulutuksesta käsin, on tämän tutkimuksen tulosten perusteella erittäin tärkeää, että rehtoriksi valitaan alan substanssiosaaja, muusikko ja musiikkipedagogi. Tämä tulokoon

huomioitavaksi myös eri oppilaitosmuodot niputtavissa yhdistelmäviroissa. Tutkimuksen tulokset ovat niin ikään yhteneväiset Opetushallituksen työryhmän (2013) kanssa siinä, että rehtorin työ sisältää monenlaisia johtamisosaamista vaativia elementtejä, joita nykyiset pätevyysvaatimukset eivät huomioi.

Sipilä (1991, 101) kuvaa asiantuntijaorganisaation johtajan työtä “siivoojajoukon, kaupparatsun ja pääasiantuntijan yhdistelmäksi”. Vaikka lausunnon ilmiasu on melko epäkorrekti, tiivistää sen sisältö myös musiikkiopiston rehtorin johtamistoiminnot ja johtajuuden esimerkillisesti. Rehtorin työ on puitteista huolehtimista, toiminnan oikeutuksen perustelua ja edellytyksien varmistamista. Se on substanssiosaamista, jonka pohjalta hahmotetaan toiminnan yleiskuva, suunnittellaan sitä ja visioidaan tulevaisuutta. Se on syvimmiltään muusikkoutta ja opettajuutta: luovuudella, erilaisilla strategioilla, esimerkillä ja valmentamalla johtamista.

Rehtorien ammatillisen identiteetin kokonaisuus lienee todellisuudessa kuitenkin Sipilän (1991, 101) kuvailua ja tutkimuksessa tavoitettua moninaisempi. Haastateltujen rehtorien käytännön työn kuvaukset ja oman johtajaidentiteetin määrittely henkivät toisiaan, ja usein johtamistoimintojen ja johtajuuden saati musiikillisen identiteetin ja johtajuuden rajapintoja oli lähes mahdoton erottaa toisistaan. Lopullisen ymmärryksen tutkimuksen monimutkaisesta ilmiökentästä selvitti Aale, kun häneltä tiedusteltiin musiikillisen identiteetin ja rehtorin työn suhdetta: *“Niin kyllä sitä itteki on, niinku, varmaan sellaanen jonkinlainen kokonaisuus, tieräksä - -”* Nämä kokonaisuudet ovat kuitenkin hajanaisia, vaikeasti selitettäviä ja vailla eheyttä. Tätä selittää Hallin (1999, 21–23) ajattelu, jonka mukaan se on identiteettien luonne: ne vaihtuvat kontekstista ja sosiaalisesta kohtaamisesta toiseen, häipyvät pois ja rakentuvat jälleen uusina. Me ihmiset olemme siis, Aalen sanoin *“sellaasia kokonaasuuksia”*, identiteettien palapelejä, myös johtajina.

LÄHTEET

- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 352. Väitöskirja.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi*. (s. 372–392). Tampere: Vastapaino.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. (2017). Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (s. 214–230). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Haettu 3.12.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Asetus taiteen perusopetuksesta 813/1998. Haettu 29.11.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980813#P4>
- Borthwick, S. J. & Davidson, J. W. (2002). Developing a child's identity as a musician: a family 'script' perspective. Teoksessa Hargreaves, D., McDonald, R. & Miell, D. (toim.), *Musical Identities* (s. 60–78). New York: Oxford University Press.
- Davidson, J. W. (2017). Performance identity. Teoksessa McDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (toim.), *Handbook of Musical Identities*. (s. 364–382). New York: Oxford University Press.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q, Brown, E. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership*. Meidenhead: Open University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Draves, T. J. (2010). Fostering and Sustaining Music Teacher Identity in the Student Teaching Experience. Teoksessa Thompson, L. K. & Campbell, M. R. (toim.), *Issues of Identity in Music Education*. (s. 15–35). Charlotte, N.C.: Information Age Pub.
- Dunbar-Hall, P. (2011). Village, Province, and Nation. Aspects of Identity in Children's Learning of Music and Dance in Bali. Teoksessa Green, L. (toim.), *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices Across Cultures*. (s. 60–72). Bloomington: Indiana University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. painos). Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5., uudistettu painos). (s. 27–51). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä?. *Aikuiskasvatus* 34(3/2014), 202–214.
- Fadjukoff, P. (2007). *Identity Formation in Adulthood*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 319. Väitöskirja.
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana tekijänä. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet* (s. 179–193). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Georgii-Hemming, E. (2011). Shaping a Music Teacher Identity in Sweden. Teoksessa Green, L. (toim.), *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices Across Cultures*. (s. 197–209). Bloomington: Indiana University Press.
- Hall, S. (1999). The question of Cultural Identity. Teoksessa Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (toim.) *Modernity and Its Futures* (käänt. M. Lehtonen). Cambridge: Polity Press. Alkuperäisjulkaisu 1992.
- Hargreaves, D. J., McDonald, R. A. R. & Miell, D. (2002). What are musical identities, and why are they important? Teoksessa Hargreaves, D., McDonald, R. & Miell, D. (toim.), *Musical Identities* (s. 1–20). New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., McDonald, R. & Miell, D. (2017). The changing identity of musical identities. Teoksessa McDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (toim.), *Handbook of Musical Identities*. (s. 3–23). New York: Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S., Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uudistettu painos). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis. E 61. Väitöskirja.
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 22. Väitöskirja.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 180. Väitöskirja.

- Itä-Helsingin musiikkiopiston johtosääntö (2010). Haettu 2.11.2020 osoitteesta
<https://ihmo.fi/etusivu/kannatusyhdistys/ita-helsingin-musiikkiopiston-johtosaanto/>
- Juuti, S. (2012). *Piano Musicians' Identity Negotiations in the Context of the Academy and Transition to Working Life. A Socio-cultural Approach*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 338. Väitöskirja.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29(4/2009), 273–279.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L.T. (2002). Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J. Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.), *Opettajan taipaleelle*. (2. painos) (s. 41–60). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 297. Väitöskirja.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*. New York: The Free Press.
- Kuntalaki 410/2015. Haettu 29.11.2020 osoitteesta
<https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. Haettu 28.7.2019 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>
- Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta 612/1999. Haettu 3.12.2020 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1999/19990621>
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. Teoksessa Hargreaves, D., McDonald, R. & Miell, D. (toim.), *Musical Identities* (s. 41–59). New York: Oxford University Press.
- Lamont, A. (2017). Musical identity, interest, and involvement. Teoksessa McDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (toim.), *Handbook of Musical Identities*. (s. 176–196). New York: Oxford University Press.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. L. T. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Marsh, K. (2011). The Permeable Classroom. Learning, Teaching, and Musical Identity in a Remote Australian Aboriginal Homelands School. Teoksessa Green, L. (toim.), *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices Across Cultures*. (s. 20–32). Bloomington: Indiana University Press.

- Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. (2010). Johdanto. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. (toim.), *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (s. 9–22) Helsinki: Gaudeamus.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae rerum socialium E 63. Väitöskirja.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 316. Väitöskirja.
- Oakland, J., MacDonald R. & Flowers P. (2017). Who am I? The process of identity renegotiation for opera choristers following redundancy. Teoksessa McDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (toim.), *Handbook of Musical Identities*. (s. 420–435). New York: Oxford University Press.
- O’Neill, S. A. (2002). The self-identity of young musicians. Teoksessa Hargreaves, D., McDonald, R. & Miell, D. (toim.), *Musical Identities* (s. 79–96). New York: Oxford University Press.
- Opetushallituksen työryhmä (2013). Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16. Opetushallitus. Verkkojulkaisu. Haettu 31.10.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf
- Paunonen-Ilmonen, M. (14.2.2012). Asiantuntijayhteisön johtaminen. Haettu 28.10.2020 osoitteesta <https://www.luotain.net/asiantuntijayhteison-johtaminen/>
- Pieridou-Skoutella, A. (2011). Greek Popular Music and the Construction of Musical Identities by Greek-Cypriot School Children. Teoksessa Green, L. (toim.), *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices Across Cultures*. (s.128–141). Bloomington: Indiana University Press.
- Pihtiputaan kunnan ja Viitasaaren kaupungin hallintosääntö (2020). Haettu 2.11.2020 osoitteesta <https://viitasaari.fi/wp-content/uploads/2020/05/Pihtiputaan-kunnan-ja-Viitasaaren-kaupungin-hallintosaanto-hyvaksytyy-huhtikuu-2020.pdf>
- Price, L. T. (2014). *Relationship between high school principal leadership styles and student graduation rates: a quantitative research study*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Väitöskirja.
- Saarukka, S. (2015). Components influencing principals’ leadership. Teoksessa Uljens, M. (toim.) *Pedagogiskt ledarskap – teori, forskning och skolutveckling*. (s. 141–162). Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
- Saarukka, S. (2017). *Understanding School Principals’ Leadership*. Åbo Akademi. Faculty of Education and Welfare Studies. Väitöskirja.

- Savonlinnan musiikkiopiston johtosääntö (2016). Haettu 2.11.2020 osoitteesta <http://slmo.fi/wp-content/uploads/2016/08/SLMO-johtos%C3%A4%C3%A4nt%C3%B6-010814.pdf>
- Sipilä, J. (1991). *Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitsen nämä kaksi roolia?*. Helsinki: Weilin+Göös.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (uudistettu painos). Tammi. E-kirja.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje (2012). Haettu osoitteesta 3.12.2020 <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Van den Tol, A. & Edwards, J. (2013). Exploring a rationale for choosing to listen to sad music when feeling sad. *Psychology of Music*, 41(4), 440–465.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2006). Professionaalisuus – omassa vai muiden käsissä? Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Varto, J. (1996). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010: toisen asteen ammatillisten koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Vuohijoki, T. (2006). *Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna*. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisusarja. Sarja C, osa 250. Väitöskirja.
- Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY.